



HAL
open science

Conscientisation des enseignants travaillant auprès d'enfants à risques dans le programme HILA en Israël.

Marcelo Weksler

► **To cite this version:**

Marcelo Weksler. Conscientisation des enseignants travaillant auprès d'enfants à risques dans le programme HILA en Israël.. Education. Université Sorbonne Paris Cité, 2015. Français. NNT : 2015USPCD045 . tel-01543531

HAL Id: tel-01543531

<https://theses.hal.science/tel-01543531>

Submitted on 21 Jun 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ PARIS 13 SORBONNE PARIS CITÉ

UFR des Sciences de l'homme et des sociétés

N° attribué par la bibliothèque

THÈSE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS 13 SORBONNE PARIS CITÉ

ès sciences de l'éducation

présentée et soutenue publiquement

par

Marcelo WEKSLER

Le: 7/12/2015

Titre :

**Conscientisation des enseignants travaillant auprès
d'enfants à risques dans le programme HILA en Israel**

Sous la direction de Christine DELORY-MOMBERGER

VOLUME I

JURY

Christine Delory-Momberger. Professeure en sciences de l'éducation. Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité. Directrice

Daphna Golan. Professeure en sociologie. Faculty of Law. The Hebrew University of Jerusalem. Rapporteur

Béatrice Mabilon-Bonfils. Professeure en sociologie. Université de Cergy-Pontoise. Rapporteur.

Augustin Mutuale. Professeur de philosophie à l'Institut Supérieur de Pédagogie de Paris. Institut Catholique de Paris

Marcel Pariat. Professeur en sciences de l'éducation à l'UPEC

Jean-Jacques Schaller. Maître de conférences HDR en sciences de l'éducation à l'Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité

Résumé :

Cette thèse s'intéresse aux processus de conscientisation d'enseignants travaillant auprès d'enfants à risques dans le programme HILA en Israël. Le programme HILA est destiné aux enfants ayant décroché du système éducatif, et sont en situation de haut risque. La conscientisation des enseignants sera définie dans la thèse par leur conviction dans la possibilité des élèves à atteindre la réussite scolaire et à changer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, malgré leurs échecs passés et les risques auxquels ils sont exposés. La thèse se fonde sur des entretiens biographiques avec des enseignants et sur la confrontation de ceux-ci avec deux théories principales traitant de la conscience des enseignants : la pédagogie critique et l'éthique de la sollicitude. Elle analyse également les conceptions pédagogiques européennes antérieures à la deuxième guerre mondiale pour les comparer aux théories examinées. La thèse formule des déductions concernant les éléments motivant la conscientisation des enseignants en situation de travail, ainsi qu'une critique des théories prises en considération. L'une des importantes déductions de la thèse est que la conscientisation des enseignants exige d'appréhender ceux-ci comme des agents de changement. Tout d'abord, les enseignants sont eux-mêmes opprimés. Ils servent le même système oppressif qui provoque le décrochage continu des élèves. Deuxièmement, l'aspiration des enseignants à guider la réussite de ces mêmes élèves, fait partie de leur désir de guérison individuelle ou de réparation de la société - et ce, malgré les écarts considérables entre leurs différentes visions du monde. Les enseignants voient dans leur rôle une vocation. La théorie de la pédagogie critique contribue fortement à la compréhension du contexte oppressif des élèves, mais omet de prendre en considération l'oppression vécue par les enseignants. Elle ne peut donc formuler/ proposer de théorisation de la conscientisation qui prendrait le sujet en compte. L'éthique de la sollicitude, elle, sonde le sujet et se rapproche ainsi bien plus du décryptage de la conscientisation. En revanche, il lui manque toute la dimension que donne le contexte éducatif et social.

La thèse conclut finalement qu'une théorie pédagogique pouvant pleinement expliquer la conscientisation des enseignants est un travail qui reste encore à faire.

Mots-clés :

Conscientisation des enseignants

Elèves à risques

Pédagogie critique

Ethique de la sollicitude

Tradition éducative du début du XX^e siècle

Recherche biographique

Intuition de l'enseignant

Relation guérison – don de soi

Contexte

Conflit

Dialogue

Méthodologie pédagogique

Title :

Consciousness change in teachers working with students at risk in the HILA Program in Israel

Abstract :

This dissertation deals with processes of conscious change among teachers working with students at risk in the HILA Program in Israel. The HILA program is designated for children and youth who dropped from the educational system and are in high risk. In this work, conscious change is defined as a teacher's belief in his or her students' ability to succeed in school and to change their self-image, despite past failures and conditions of risk they had been exposed to. Biographical interviews serve as a main primary source in this dissertation. They are analyzed according to two critical theories in the field which focus on teachers' consciousness: the Critical Pedagogy Theory and the Ethics of Care Theory. Additional pedagogical concepts, developed in Europe in the interwar period, are considered in relation to those critical theories. This dissertation offers a new critique of the conventional theories in the field, in addition to a discussion of the factors which may produce conscious change among teachers of students at risk. The first argument is that, in order to understand conscious change among teachers, one must view teachers as agents of change. Secondly, teachers should be seen as oppressed individuals themselves – they serve an oppressive system which encourages students from certain backgrounds to drop. Third, it is argued that teachers have a clear interest to lead their students to success as part of a process of self-improvement or social correction; in spite of differences in their world views, the vast majority of teachers see their job as a mission. Finally, while the Critical Pedagogy Theory helps to understand the broader social context of the oppression experienced by students at risk, it fails to see teachers as oppressed individuals as well. The Ethics of Care Theory, on the other hand, comes much closer to deciphering the process of conscious change since it takes the individual into account, although it lacks a deep understanding of the social and educational contexts. Therefore, this thesis concludes that we still have a long way to go before developing a pedagogical theory which will successfully explain conscious change among teachers.

Keywords:

Teachers' Consciousness Change

Students at risk

Critical Pedagogy

The Ethics of Care

The pedagogical tradition of the early twentieth century

Biographical research

Teacher's intuition

The spectrum of giving and improvement

Context

Conflict

Dialog

Pedagogical methodology

Table des matières

Introduction	9
Chapitre I : Analyse des théories	28
A. La pensée de la pédagogie critique	28
1. Le contexte comme paradigme central	29
2. Le paradigme de l’oppression et le rôle des opprimés	32
3. Le paradigme du dialogue comme outil principal de la conscientisation	36
4. Le paradigme de l’éducation bancaire comme expression des relations de pouvoir de la société oppressive	40
5. La nature de l’éducation politique selon la pédagogie critique et la nature du changement	42
6. La praxis comme méthodologie de la conscientisation et du changement social	46
7. Educateurs et conscientisation d’éducateurs	50
8. La nature de l’oppression et l’oppression spécifique des enfants et des adolescents	58
9. Vers un futur de la pédagogie critique	60
B. l’éthique de la sollicitude ou éthique du care et ses répercussions sur l’interprétation des processus de conscientisation des enseignants	61
1. Féminisme et éthique de la sollicitude.	61
2. L’éthique de la sollicitude et la conscience des enseignants	64
3. Éthique de sollicitude, humanisme et pédagogie du XXème siècle.....	68
4. La pédagogie critique et l’éthique de la sollicitude.....	73
5. Défense et critique de l’éthique de la sollicitude.	81
C. La recherche biographique	85
Chapitre II : Analyse des entretiens	89
A. Contexte et choix des enquêtés	89
B. Structure et location des entretiens	90
C. L’entretien avec Rachel et son importance	91
dans la modification des hypothèses premières de la recherche	91
D. La solitude de l’enseignant et son désir ou la nécessité de révéler sa biographie.....	98
E. La relation guérison-don	105
F. L’intuition dans l’enseignement, ses sources et sa complexité	112
G. L’enseignant comme individu politisé	118

H. Selon les enquêtes, qu'est-ce qu'un apprentissage conscientisant	125
pour les enseignants ?.....	125
1. Les théories.....	125
2. Les compétences requises du bon enseignant travaillant auprès d'enfants à risques	127
I. Conclusion.....	132
Chapitre III - Conclusions	137
A. Le contexte	137
B – Le paradigme de l'enseignant libérateur.....	139
C. Le paradigme du dialogue.....	142
D. La praxis des enseignants et les processus de conscientisation.....	143
E. Le paradigme de l'éducation politique	145
F. Le paradigme de l'éducation formelle.....	148
G. L'éthique de la sollicitude.....	150
H. La nécessité de construire une nouvelle théorie traitant de la conscientisation des enseignants.....	153
Conclusion	158
Bibliographie	163

Dédié à Dvora, ma mère, et à ses nombreuses années de travail auprès d'enfants à risques.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice, professeure Christine Delory-Momberger de m'avoir donné l'opportunité d'être son élève à l'Université de Paris XIII. Ma reconnaissance s'attache essentiellement à deux choses : la première est mon apprentissage de la recherche biographique, qui m'a ouvert à de nouveaux modes de compréhension du sujet agissant dans un environnement donné. La seconde est sa confiance ininterrompue tout au long de mon travail, malgré la distance et les différences du contexte éducatif.

De même, je voudrais exprimer ma gratitude à Tal Dor, pour le soutien qu'elle m'a donné pendant ces années de recherche et d'écriture, pour ses nombreux conseils, son savoir-faire et son aiguillage dans le domaine de la bureaucratie française. Sans elle je n'aurais certainement pas réussi à achever cet ouvrage.

Mes remerciements vont aussi à Laïla Bettermann, traductrice de la thèse en français, pour ses nombreuses observations à propos du texte et pour sa capacité à donner un retour constant et consistant. Laïla a réalisé un travail monumental avec zèle et bienveillance.

Je suis évidemment très reconnaissant envers les enseignants qui ont accepté de participer aux entretiens et m'ont ainsi donné l'opportunité de porter mon regard sur leurs vies, leurs émotions, leur esprit. Ce sont eux qui s'occupent quotidiennement des enfants à risques sur le terrain. Sans leur travail et leur dévouement, nombre de ces enfants resteraient dans les marges de la société, sans aucune chance d'en sortir. Cette thèse leur est aussi dédiée.

Enfin, je remercie tout particulièrement ma famille, ma compagne Lela, mes enfants, Asia et Dan, qui m'ont supporté et cru en mon pouvoir de réussir ce défi.

Introduction

« Dès le début, même en temps d'incertitude et de confusion, lorsque je reconnaissais des processus de libération, je ne les appréhendais jamais comme l'expression d'une lutte individuelle d'hommes et de femmes. Cependant, j'ai toujours rejeté l'idée selon laquelle ces processus seraient un phénomène de caractère purement sociologique, un phénomène qui dissoudrait l'individu et deviendrait la simple expression d'un processus d'ordre social. » Paulo Freire, Lettres à Cristina¹

La recherche pour cette thèse fut une quête au cours de laquelle je me suis vu conduit au cœur de ma propre conscience, à la subjectivité présente dans chaque processus socio-éducatif. La recherche fut de ce point de vue un développement réflexif enrichissant, une lecture herméneutique des principaux axes de ma vie². Elle m'a aussi introduit dans une zone d'effusion spirituelle, de désorientation, de réflexion et d'inspiration. Dans le cadre de ma recherche sur le terrain, lors des entretiens avec des enseignants, nombreuses ont été mes découvertes et réflexions au sujet de mon narratif personnel. J'ai de même redécouvert la pédagogie critique avec un regard plus mûr et une compréhension plus approfondie de ses paradigmes conducteurs.

Ainsi, ma thèse fut une découverte et une surprise : la découverte en réalisant que la recherche biographique bouleverse et réorganise la perspective du regard et influence la lecture du contexte social, puis, la surprise quant à la compréhension que l'hypothèse que j'avais avancée au départ de ma recherche était erronée, ceci malgré mes années d'expérience dans le domaine de l'éducation et ma ferme conviction que c'est là que réside la seule possibilité de conscientisation des enseignants travaillant avec des élèves en situation de précarités sociales et de marginalisation.

La conscience humaine – du moins la mienne – est trompeuse. Lorsqu'elle rencontre une dissonance cognitive qui empêche le lien entre une connaissance antérieure et une nouvelle, sa tendance est à construire et à rationaliser. S'il est une illustration parfaite de ce phénomène, c'est bien le développement théorique professionnel qui a été le mien grâce à la présente recherche et aux découvertes qui en ont découlé.

¹ Freire Paulo (2009), *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI

² Delory-Momberger Christine (2009), *Biografía y Educación, Figuras del Individuo- Proyecto*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA

Il ne fait aucun doute que cette étude a profondément influencé l'éducateur que je suis, qu'elle a totalement modifié mes façons de travailler, et que là se trouve le salaire véritable de mon travail.

Au départ, mon hypothèse se basait sur la supposition – avérée erronée par la suite – que si l'on veut comprendre les processus de conscientisation chez les enseignants travaillant en milieux défavorisés et à risques, il fallait rigoureusement assimiler une méthode menant à la réussite scolaire. Cette méthode, que j'ai par moi-même expérimentée puis enseignée à des équipes de consultants pédagogiques et d'enseignants afin qu'ils s'en servent à leur tour, était censée être la clé d'un travail de conscientisation. Au théâtre des illusions de la conscience, la relation entre l'objectivité de la réussite scolaire et la réalité subjective des élèves et des enseignants apparaîtrait ainsi : les enseignants appliquent une méthodologie motivationnelle menant les élèves marginalisés et en échec depuis des années à la réussite scolaire. La réussite de ces élèves engendre l'euphorie générale du système, une sensation d'ascension qui ébranle la conscience des élèves et des enseignants. Suite à leur réussite scolaire, les élèves se conscientisent et acquièrent la volonté autonome de continuer à réussir. Cet effet, porteur de retours positifs vers les enseignants qui, au départ, n'avaient pas foi en leurs élèves et en leur capacité à mener un changement, déclenche chez eux une réaction positive. De par cette suite de réactions positives, les enseignants changent leur point de vue et gagnent la foi en ces mêmes élèves et en la réussite de la nouvelle méthode. Une structure définie, dotée d'instructions comportementales et didactiques claires serait donc à la base de cette réussite auprès des élèves, et par là de la sensation de réussite des enseignants. La question des sujets en tant qu'acteurs de ces chaînes d'évènements est devenue secondaire.

Mais cette conception souffre d'un problème central. Pourquoi l'enseignant accepterait-il d'appliquer cette méthode ? Par crainte et soumission à une autorité ? Serait-ce là une explication suffisante de l'acceptation de la nouvelle méthode ? Comment une méthodologie basée sur la motivation et sur la confiance dans les capacités des élèves pourrait-elle fonctionner uniquement sur don d'un ordre supérieur ? Déjà lors de ma maîtrise, l'un de mes professeurs m'avait fait remarquer que le rapport aux enseignants selon cette approche faisait d'eux de simples réceptacles dépourvus de pensée propre. Plus encore – et je ne puis formuler cela qu'aujourd'hui – selon la pensée de Freire, ce rapport à l'enseignant incarne en réalité le classique rapport

d'enseignement bancaire (Paulo Freire, 2009)³. La supposition à la fois latente et manifeste de ma conception était finalement que l'éducateur en tant qu'individu ne contribuait en rien au processus lui-même, et que son approche changerait dans tous les cas suite à une application intelligente de la méthodologie censée apporter le changement. Cette conception, qui tient du déterminisme et amoindrit l'importance de l'individu en tant qu'acteur principal dans le contexte socio-éducatif, constituait l'écueil de ma pensée. Malheureusement, bien que les faits soient posés devant moi, je leur suis resté aveugle pendant des années.

C'est sans doute la raison pour laquelle j'ai longtemps été le sujet d'une dynamique interne conflictuelle de proximité-distance et d'amour-haine avec la pédagogie critique. La pédagogie critique pose la conscience humaine au centre du discours socio-politico-éducatif. Cependant, comme cette thèse tente de le démontrer, la relation à l'éducateur est double. Il y a d'un côté la compréhension de la centralité de son rôle dans la conscientisation de ses élèves – opprimés, puis il y a de l'autre la conscientisation de l'éducateur lui-même, qui semble secondaire.

Suite à ma rencontre avec la pédagogie critique je suis arrivé à la même conclusion, laquelle était en grande partie un reflet rationnel et constructiviste de la conscientisation en cours : si les éducateurs sont de par leur rôle réellement engagés à mener la conscientisation des opprimés, il est nécessaire pour eux d'apprendre à le faire. La part de l'éducateur, en tant que sujet, oppresseur ou opprimé, son expérience, ses motifs et sa biographie, n'entrent pas en jeu. Ces sujets étaient et sont restés « muets » jusqu'à cette recherche et faisaient partie de la « zone d'ombre » de mon esprit⁴.

Afin de rendre tangible l'importance de la pédagogie critique, je voudrais à présent passer en revue les principales évolutions de ma conception par rapport à elle et comment elles ont façonné ma conscience socio-politique et pédagogique.

³ Freire Paulo (2009), *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI

⁴ Par « zone d'ombre », j'entends le phénomène où des personnes dotées de conscience radicale ont dans certains domaines, cas, ou événements, des points sur lesquels elles n'ont, dans le meilleur des cas, pas d'opinion, et dans le pire des cas, craignent la prise de position. Un exemple en est le phénomène de « cécité » dans l'oppression par l'homme blanc « radical » en contexte colonial. Cette cécité est possible grâce à la légitimité de l'homme blanc libéral au « daltonisme » face à l'homme noir. Ceci dit, le Noir est obligé de se définir, de définir sa libération et son identité noire. Ce phénomène dans les relations coloniales est admirablement expliqué par Frantz Fanon, et dans l'antisémitisme par Albert Memmi.

Ma découverte de Freire et de son livre « La pédagogie des opprimés ».

Ma première rencontre avec le livre de Paulo Freire, « La pédagogie des opprimés » (Paulo Freire, 2009), s'est produite dans les années 70 du siècle dernier, alors que je faisais partie d'un mouvement de jeunesse juif à Buenos Aires. C'était une période tumultueuse, socialement et politiquement parlant, et la jeunesse cherchait à se frayer un chemin politique après de nombreuses années de dictature. Ce furent des années de quêtes politiques radicales et de changements culturels et sociaux qui ont fait des adolescents et adolescentes que nous étions, des radicaux aux yeux de la société et de nos parents. Nous remettions en question l'ordre familial traditionnel, l'autorité sociale et politique, et nous créions une culture jeune et rebelle. Dans ce contexte, le livre de Freire fut pour nous salvateur, voire mythique. Nous étions des jeunes engagés dans l'éducation, et nous éduquions les plus jeunes que nous. L'éthos du mouvement était éducatif et politique et nous sentions que Freire nous avait donné la possibilité de comprendre l'oppression que subissaient nos pupilles, ainsi que notre rôle libérateur dans le contexte éducatif.

Bien entendu, notre lecture de Freire était innocente, étant donné notre âge – seize, dix-sept ans. Mais je suis absolument certain de l'influence considérable de son œuvre sur la formation de mon credo socio-politique. C'est sans-doute la principale raison pour laquelle j'ai longtemps entretenu un dialogue réflexif interne avec Freire, avec ses œuvres, et avec les différents penseurs du courant de la pédagogie critique.

Nous le verrons par la suite, l'effet de la recherche sur la compréhension de la réflexion interne dans ma biographie, ainsi que le changement de mon regard sur mon récit personnel sont des raisons d'expliquer ici mon intérêt pour Freire.

Dans le mouvement de jeunesse juive il y avait des enfants et des adolescents de tous les milieux sociaux mais le groupe avec lequel j'avais le plus d'affinités était celui des pauvres ou issus, comme moi, de la petite bourgeoisie pauvre. Certains d'entre nous avaient décroché de l'école tôt par nécessité de contribuer aux revenus familiaux. Notre « vraie vie », en dehors du mouvement, était une lutte pour la survie. Les emplois précaires, la pauvreté et parfois la faim ont façonné la vie de plusieurs d'entre nous. Intuitivement nous sentions que nous n'étions pas seuls, que nous n'étions pas simplement un amas de cas particuliers d'« enfants ratés »,

excédents d'une société impitoyable. La rage envers la société, la faim et les privations permanentes m'ont, nous ont menés vers des positionnements radicaux envers le capitalisme. En temps que juifs, nous nous sentions doublement discriminés, car parmi les pauvres aussi, l'antisémitisme était latent. Dans une situation de survie, nous privilégions toujours ceux qui nous ressemblent et rejetons « l'autre ». Dans notre cas, enfants et adolescents juifs, nous avons toujours été une minorité.

Dans ce contexte, mon intérêt pour Paulo Freire m'est aujourd'hui évident. Il décrit clairement dans son livre la conscience des opprimés, la conscience "envoûtée", dont l'expression d'impuissance et de rage incontrôlable envers les oppresseurs constitue un déchargement improductif de pression plutôt qu'une source de réel changement. J'ai surtout été influencé par l'analyse du sentiment de culpabilité des opprimés et de leur opinion de leur existence comme sort où tout est déjà joué. C'est ainsi que je me sentais, un « enfant raté » qui avait décroché de l'école et qui suite à cela, et étant donné les conditions existantes, était destiné à la pauvreté et à la lutte pour la survie. Ce fatalisme envers la vie m'a mené à une conception qui se retrouve couramment chez les opprimés et selon laquelle la vie prend place au jour le jour uniquement car le lendemain est incertain. En somme, le livre de Freire reflétait mon existence, mais sans pour autant réussir à en changer mon opinion, car le lourd fardeau de la pauvreté est resté attelé à mes épaules de nombreuses années. Cependant, il m'a fait cultiver l'espoir du changement, individuel et social. Cette conception s'est ancrée en moi si profondément que je ne puis m'imaginer ou analyser ma biographie hors de ce contexte social, historique, culturel et politique. Cet ancrage a d'ailleurs beaucoup influencé ma conduite pédagogique, et ce jusqu'à ce jour, notamment dans mon appréhension des personnes dans leur contexte afin de les comprendre, afin de comprendre leurs motivations et leur conscience.

C'est par ailleurs de cette façon que s'est développé mon sens de la solidarité avec d'autres opprimés. Ma situation minoritaire parmi d'autres enfants et adolescents opprimés ne m'a pas empêché d'être solidaire de tous . Au contraire, elle m'a permis de comprendre les processus de l'oppression ainsi que les évidences sociales qui créent les séparations. Dans tous les petits emplois que j'ai eus en ce temps-là, en travaillant avec des enfants et des adolescents comme moi, nos histoires se mêlaient au contexte social. Notre pauvreté était la même, notre impuissance et notre faim aussi. Le désir de changer et l'incrédulité que nous avions quant à

notre capacité de réaliser ce changement étaient similaires, nous étions écrasés par le déterminisme de notre destin. Le comble est que malgré notre point de vue rationnel sur les injustices du capitalisme – ou plutôt celles des « patrons », comme nous les appelions – et malgré un besoin manifeste d'être en lutte face à eux, nous ne pouvions jamais relâcher notre quotidien de survie. Nous n'avions pas le loisir de passer nos nuits à débattre en profondeur de nos opinions politiques. Dans cette optique, nous méprisions le discours intellectuel qui se tenait à des années-lumière de la réalité quotidienne. C'était un discours qui s'entretenait « à propos » des pauvres et non « avec » eux et intuitivement nous avons compris que ces radicaux issus de « bonnes familles » ne créaient aucun dialogue avec nous, et que nous étions invisibles à leurs yeux bien que nous étions le sujet de leur discours radical. Nous étions l'objet et non le sujet de la libération, et de toutes les façons nous devions inévitablement nous lever tôt pour gagner notre pain avec des emplois précaires alors que les radicaux « de bonnes familles » rentreraient chez eux, mangeraient un repas chaud et continueraient à discuter de « la révolution ».

Dans cette période agitée de ma vie, le livre de Freire (Freire, 2009) fut une lucarne à travers laquelle je pouvais nous observer et nous comprendre, mes amis et moi. La lecture inexpérimentée m'a fortement marqué et cette impression n'a pas perdu de sa force avec les années. Au contraire, elle est devenue un point de repère réflexif constant, surtout lorsqu'il s'agit de questions touchant à la conscientisation et à des processus d'éducation. Elle me réconfortait de la sévérité du monde. A cette époque-là je dévorais des quantités de livres dans le but de mieux comprendre le monde qui m'entourait. Mais il y avait quelque chose de très fort et de totalement différent dans l'écriture de Freire : le sentiment de l'empathie qu'il avait pour les opprimés, le sentiment qu'il parlait non pas de définitions mais d'êtres humains bien réels et en souffrance.

Je considère en somme ma capacité, mon besoin de créer un dialogue avec les opprimés ainsi que l'intention de comprendre la structure de leur conscience dans son contexte d'oppression comme le fruit de mon contact avec l'écriture de Freire. Comprendre que les opprimés sont capables de s'exprimer et que leur conscientisation est aussi la mienne, que nous sommes des individus mais que nous sommes aussi dépendants de relations de pouvoir sociales, voilà les pierres de touche posées en moi par la lecture de Freire.

Mes débuts dans l'éducation : entre éducation formelle et informelle.

Dans les années 1980, après avoir été dix ans ouvrier métallurgiste en Israël⁵, j'ai commencé à travailler dans l'éducation. D'abord neuf ans dans l'éducation non formelle et depuis lors jusqu'aujourd'hui, la plupart de mes activités prennent place dans l'éducation formelle.

Dans l'éducation non formelle, il est relativement aisé d'agir selon les paradigmes de la pédagogie critique⁶. Resituer les moyens et les thèmes dans un contexte d'oppression et de relations sociales de pouvoir, créer un dialogue fructueux entre tuteurs et pupilles, remettre radicalement en question les relations sociales de pouvoir, tout cela fait partie intégrante de l'éducation non formelle étant donné qu'elle n'est pas soumise à des protocoles hégémoniques ou à des quotas standards d'acquis scolaires.

De ce point de vue, l'éducation non formelle est le terrain naturel sur lequel la pédagogie critique peut s'épanouir. Les buts pédagogiques-politiques sont transparents, bien que les résultats de travail ne puissent être connus à l'avance, étant données les conceptions idéologiques des éducateurs.

Ainsi mes conceptions éducatives et mon identification aux principes de la pédagogie critique concordaient clairement. S'il était difficile de traduire les paradigmes de la pédagogie critique, cette difficulté tenait à une exploration pédagogique traduisant les besoins et la conscience de la population concernée face aux paradigmes de cette même population. C'est à dire qu'entre processus éducatifs et principes de la pédagogie critique, la concordance est évidente, vues les caractéristiques de l'éducation non formelle et la grande souplesse d'action qu'elle permet.

Ce n'est pas un hasard si la plupart des tentatives d'application de la pédagogie critique prend place soit dans l'éducation informelle, soit dans les parties non formelles de l'éducation formelle (cours d'éducation hors curriculum, dialogues et activités informelles avec les élèves, etc.), en somme, là où la souplesse d'action et d'altération des éducateurs permettent des modifications de syllabus, hors du discours hégémonique des disciplines et des matières formelles.

⁵ Ma famille avait émigré en Israël une première fois en 1964 puis était retournée après quatre ans en Argentine avant d'émigrer définitivement en 1975.

⁶ Une analyse de ces paradigmes est exposée dans le Chapitre I.

Bien sûr, il y a aussi une différence fondamentale dans les caractéristiques des éducateurs. Les éducateurs travaillant dans l'apprentissage non formel choisissent leurs protocoles et leurs méthodes de travail en fonction de leurs vues. De ce fait, l'éducation informelle permet l'épanouissement de l'éducateur en tant qu'être critique. Il gagne le sentiment d'être maître de ses actes et d'avoir une marge de liberté très grande. C'est tout à fait différent dans l'éducation formelle.

Au début des années 1990 j'ai eu l'opportunité de diriger un projet au sein d'un système éducatif formel d'Ofaqim, une petite agglomération au sud d'Israël. Ofaqim est une localité répondant à toutes les caractéristiques de l'exclusion et de la pauvreté. La majorité de la population originale est ou était des enfants d'immigrés originaires du Maghreb. Au début des années 1990, dans le cadre des choix socio-communautaires de l'hégémonie⁷ israélienne, y ont été installés des éthiopiens, ainsi que des immigrés originaires des républiques asiatiques de l'ex-URSS. La population a doublé en moins de deux ans. Le système scolaire – qui était déjà en échec par rapport aux paramètres et aux standards du ministère de l'éducation – s'est effondré face à la quantité des enfants d'immigrés. Mon rôle, tel qu'il a été défini à l'époque par les responsables du programme, était de tendre vers une amélioration des résultats scolaires dans la ville.

Je n'ai été surpris ni par la pauvreté et l'exclusion d'Ofaqim ni par les tensions communautaires entre les anciens résidents et les nouveaux. C'était là le tableau de mon enfance⁸. Des villes-dortoirs distribuant la population juive sans aucune planification sur le long terme, des lieux de travail, des routes ou des transports vers les grandes villes, etc. C'est ainsi qu'a été bâti « le second Israël »⁹, à partir du darwinisme selon lequel on installe les exclus et les pauvres avec d'autres exclus et pauvres. Dans les années quatre-vingt-dix, Ofaqim était une localité reculée

⁷ Pour l'éducation en Israël, annexe II.

⁸ En arrivant en Israël en 1964, nous avons été placés dans un quartier pauvre de la ville d'Ashqelon, au sud du pays. Le quartier était peuplé d'immigrés, des marocains, des sud-américains, des indiens, des hongrois, des polonais, des yéménites et autres. Pendant deux ans nous n'avons pas eu accès à l'électricité. A quelques rues de ce quartier, se tenait un autre quartier protégé et luxueux, de sud africains. L'école primaire, située dans les dunes, était constituée de structures temporaires. En classe, nous étions cinquante élèves ne sachant ni lire ni écrire l'hébreu.

⁹ Terme commun des années 1950 et 1960 en Israël, désignant les décalages sociaux entre centre et périphérie. Moshe Lissak (1996), « Le premier Israël » et « le second Israël », des processus de polarisation socio-culturels dans les années 1950, dans *Entre migrants et anciens, Israël et la grande immigration, 1948-1953*, éd. Dalia Ofer, Jérusalem, Yad Ben Tsvi.

(elle l'est restée jusqu'à ce jour) et métamorphoser le système scolaire formel me semblait être un défi politique et social fortement signifiant.

Dans les premiers temps de mon travail à Ofaqim, j'ai mis mes moyens à l'essai avec des séries d'ateliers visant à faire évoluer la conception qu'avaient les élèves et les enseignants de la réussite scolaire. Mais j'ai vite compris que le centre de leur attention se trouvait au sein de l'école. Nous pouvions parler autant que nous voulions de changement ou de dialogue entre élèves et enseignants, ça n'aurait rien changé à l'activité éducative formelle. A l'école, les relations restaient basées sur la réussite ou l'échec scolaire, sur les relations sociales de pouvoir entre élèves et enseignants et sur le rapport au comportement normatif ou anti-normatif des élèves. Il était clair que conscientiser l'école était impossible sans exemple certifié manifestant la possibilité de réussite scolaire d'élèves marginalisés et en échec. De leur côté, les enseignants désespéraient totalement de pouvoir changer quoi que ce fut dans les résultats de leurs élèves.

Cette situation a constitué un moment charnière de mon parcours éducatif : elle m'a accompagné au fil des années et m'a poussé à repenser la pédagogie critique. J'ai été formé par un éducateur pédagogique à appliquer une stratégie de marathons scolaires¹⁰ dans des milieux en situations de précarités sociales. A la suite du premier marathon, dont la durée fut d'un mois, alors que les élèves et les enseignantes de grammaire avaient réussi à rattraper des années de retard et à passer un examen avec succès, les enseignantes et moi avons compris avoir en notre possession un excellent outil méthodologique que nous pouvions transposer à toutes les matières et qui menait à un changement d'approche chez les élèves ainsi que chez les enseignants. La réussite scolaire a immédiatement provoqué deux phénomènes contraires chez les enseignants et chez les élèves. Une partie des enseignants, ainsi que le directeur, avaient été touchés par l'espoir d'une réussite possible. Cependant, la réticence venant de l'inspection du ministère de la culture s'est accrue, car celui-ci sentait que le projet menaçait le mécanisme du *tracking*¹¹, clou de l'idéologie pédagogique israélienne. Ces deux réactions contraires me semblaient intelligibles.

¹⁰ Le marathon scolaire est une pratique éducative intensive basée sur la motivation d'accélérer l'apprentissage, de contrôler et combler les lacunes, et de soutenir émotionnellement et intellectuellement les élèves, leur permettant de se concentrer sur une matière pour une durée délimitée, afin de radicalement rattraper des retards accumulés pendant des années. Cette méthode fonctionne parfaitement avec tous les élèves issus de milieux marginalisés, dans tous les contextes socio-culturels, et prouve son efficacité encore et encore. Elle n'est pas dépourvue de difficultés ou de problèmes sur le long terme, mais son effet immédiat a le pouvoir de conscientiser élèves et enseignants.

¹¹ Voir annexe I pour une explication détaillée du concept de *tracking* et de la structure du système éducatif israélien..

C'est à ce moment-là que j'ai réalisé que la conscientisation faisait naître l'espoir et la conviction, tandis que le ministère de la culture s'opposerait absolument à cette réussite. Ce phénomène s'est reproduit maintes fois au fil des années qui ont suivi mon expérience à Ofaqim, renforçant à mes yeux l'importance de la méthode menant à la réussite scolaire et me poussant à un questionnement sur une partie des paradigmes de la pédagogie critique.

Ma capacité à influencer ou à discuter de l'influence du contexte social, de l'oppression du système éducatif, du phénomène de *tracking* et autres avec les élèves marginalisés avait augmenté de façon significative car, avec les équipes d'enseignants que j'avais sous ma responsabilité, nous pouvions prouver qu'il y avait un « truc » permettant la réussite des élèves en qui tout le monde avait perdu confiance.

Cependant, ce succès cachait une embûche. Alors qu'à l'école la pratique éducative se faisait exigeante, de mon côté je sentais que je m'éloignais des paradigmes de la pédagogie critique. Si le discours critique se focalise sur un dialogue entre élèves et enseignants producteur de connaissances nouvelles et porteur de conscientisation, mon activité se limitait à procurer les connaissances formelles, hégémoniques, à l'aide d'enseignantes qui n'étaient pas nécessairement critiques du point de vue socio-politique. De fait, je m'occupais de réussite scolaire formelle, base de toute conception libérale prônant la possibilité de réussir dans le cadre de la réalité sociale, en d'autres termes, prônant la mobilité sociale. Cette compréhension eut l'effet de déstabiliser ma foi dans la réalité de la pédagogie critique.

Je me demandais si la pédagogie critique pouvait réellement procurer une alternative à l'échec des élèves dans l'éducation formelle. Je n'avais aucun doute sur le fait que l'école soit le lieu où enfants et adolescents expriment leur oppression, ou sur le fait que la réussite et l'échec scolaire déterminent des destins, reproduisent la structure sociale oppressive et recréent les séparations socio-comunautaires de la génération à venir. Il me semblait évidemment nécessaire de lutter depuis l'intérieur du système, avec les outils du système et contre celui-ci, contre la structure oppressive. Je ne trouvais pas que cela entraînait en contradiction avec la libération des opprimés, puisque c'étaient eux – selon la logique de la pédagogie critique – qui savaient exprimer leur

oppression et les moyens de leur libération mieux que quiconque, et leur libération se reflétait dans la réussite scolaire formelle¹².

Cependant, je savais que cette réussite ne menaçait pas le curriculum hégémonique. Elle ne faisait que servir de plate-forme au changement. De plus, il était clair que mon rôle était de former les enseignantes à se servir de la méthode pédagogique menant au changement, même si elles n'étaient pas du tout convaincues par mon analyse de l'oppression sociale qui s'exprimait à l'école, dans la classe, etc. Ainsi en a-t-il été. Les enseignantes ont intégré cette méthodologie car elle avait du succès et non forcément par compréhension ou accord avec le contexte d'oppression sociale. Peu d'entre elles ont évolué vers une telle conscientisation.

Là aussi, j'étais en conflit avec la pédagogie critique. L'activité sur le terrain – et son succès – m'avait prouvé que la conscientisation ne résultait pas d'un discours approfondi sur la structure sociale oppressive, mais d'actions concrètes au niveau méthodo-didactique. En d'autres termes, le tuteur-libérateur n'a pas à intégrer tout le savoir politico-éducatif comme le demande la pédagogie critique, mais doit trouver le moyen d'initier un changement pratique au sein de l'école¹³.

D'après ma conception de l'époque, même si la pédagogie critique ne donnait pas de solution concrète vers un changement du système scolaire formel, elle me procurait une clé importante de compréhension du contexte social, des relations de sociales de pouvoir et d'oppression au sein de l'école. C'était pour moi un dernier espoir resté parmi les paradigmes de la théorie critique. J'étais toujours convaincu qu'aucune autre pensée pédagogique n'était capable de mieux expliquer les processus d'oppression. Mon rôle était donc de traduire ses conceptions des processus d'oppression vers une dimension didactique et vers les comportements par le biais desquels les élèves expriment l'oppression dont ils souffrent. C'est à dire, formuler la compréhension des moyens par lesquels l'oppression s'infiltré dans la conscience des élèves et affecte leur capacité à croire en eux-mêmes et à réussir leurs études formelles.

¹² Comme je l'expliquerai dans le chapitre sur la pédagogie critique, ce point reste un sujet de discussion au cœur du discours de ce courant. Certains penseurs s'opposent à toute concession avec le curriculum hégémonique puisqu'il exprime l'oppression et déstabilise le principe de reconstruction des connaissances sur une base de dialogue tissé entre les enseignants et les élèves.

¹³ Comme expliqué dans l'annexe I à propos de la pédagogie critique, il arrive que des éducateurs associés à ce courant enclenchent un processus nommé par Lisa Delpit « déscolarisation », ou autrement dit une justification du manque de motivation des élèves comme expression légitime de leur opposition au curriculum hégémonique.

Quel est l'agent du changement ?

Durant les quatorze dernières années j'ai dirigé des équipes pédagogiques au sein de projets éducatifs du ministère de l'éducation israélien en milieux défavorisés. De fait, malgré les différences entre ces milieux et les contextes des agglomérations, des quartiers, des écoles, des communautés, des nationalités etc., les principes méthodologiques qui m'ont guidé s'appuyaient sur mon expérience à Ofaqim.

Je me suis rendu compte qu'à mesure que les projets grandissaient, mon influence directe se réduisait . La mise en place d'équipes de tuteurs-guides qui prendraient en charge la méthodologie et la passeraient à d'autres était un élément clé de la réussite scolaire des élèves. Même si j'avais confiance en l'autonomie des tuteurs et des enseignants, je ne pouvais pas attendre d'eux qu'ils reprennent mes propos ou les évaluations pédagogiques résumant le savoir. Ma confiance en l'autonomie des éducateurs et des enseignants ne découlait pas uniquement d'une vision éthique libérale, mais de l'idée que dans la mesure où une personne cherche à devenir un agent de changement, elle doit être autonome dans sa prise de décisions. Ses capacités créatives doivent apporter les réponses aux différentes situations pédagogiques. Là se trouve la principale question qui m'a mené à la présente thèse. Si nous admettons que la méthodologie est l'élément conscientisant, existe-t-il un moyen de prévoir l'amplitude de la conscientisation dans les systèmes où les enseignants n'ont pas de relation directe avec la personne conductrice et porteuse des connaissances en la matière ? Et en règle générale, est-ce que tout dépend de cette personne détenant le savoir ?

Comme je l'ai dit plus tôt, lors de ma maîtrise – qui fut une recherche sur la méthodologie pédagogique que j'avais mise en pratique d'abord à Ofaqim puis ailleurs les années suivantes – un de mes professeurs m'avait fait remarquer que selon mes propos, la méthode étant le facteur créateur de changement procurant des outils à son agent, l'agent ne serait finalement qu'un récipient vide. Il dépendrait de quelqu'un ou de quelque chose qui lui ferait don de la méthodologie de conscientisation grâce laquelle il pourrait mettre en place des objectifs et agir. En somme, affirmer qu'une méthode puisse conscientiser et que l'être lui-même – agent de

changement – enseignant ou éducateur, est en fait un messenger, est une conception où la méthode est omnipotente.

Aujourd'hui, à la suite de ma recherche de doctorat, je puis écrire que ma terrible conception n'était pas uniquement le résultat de ma naïveté ou de mon incompréhension des processus de conscientisation des personnes, mais était aussi directement influencée par le rapport de la pédagogie critique aux enseignants et à leur conscience. Comme je le développerai dans les différents chapitres de ma thèse, la pensée de la pédagogie critique se focalise en grande partie sur la conscientisation de l'opprimé. Par là est désigné le milieu auquel s'adresse le tuteur-libérateur. Le point de départ à la fois entendu et sous-entendu de la pensée critique veut que l'éducateur soit préparé en amont. Il doit être possesseur d'une conscience libératrice et pour cela il doit être capable de comprendre les paradigmes de la pédagogie critique. Il s'engage donc à agir en fonction d'une méthodologie spécifique dans le but de provoquer une conscientisation chez des opprimés.

Mais qui est donc cette personne, cet éducateur ? Pourquoi quelqu'un d'autre ne serait-il pas capable d'intégrer la méthodologie de la pédagogie critique et provoquer un changement ? Quelle est la différence entre lui et d'autres éducateurs ? Bien que la pédagogie critique revendique l'enrichissement réciproque entre l'opprimé et le tuteur libérateur, il est clair que le point de départ de ce processus repose sur un fait bien précis : l'éducateur est convaincu qu'il est un agent du changement, chose qu'il a apprise avec la pédagogie critique, et qu'il a mise en pratique à l'aide de la méthode adéquate.

S'il en est ainsi de ce tuteur libérateur, quelle est la différence entre lui et un enseignant ordinaire avec lequel j'ai travaillé à Ofaqim ou ailleurs ? Visiblement, seule la méthodologie diffère. C'est ici que s'inscrit la pensée erronée selon laquelle seule la personne dépositaire du savoir méthodologique menant à la réussite serait en capacité de mener les enseignants à une conscientisation.

Schématiquement, voici la chaîne d'événements à laquelle nous serions censés assister :

- Le dépositaire du savoir, porteur des outils nécessaires à la réussite scolaire des élèves marginalisés et à risques, enseigne aux enseignants comment se servir de la méthodologie.

- Les enseignants assimilent la méthodologie (les outils) et la mettent en pratique avec les élèves marginalisés et à risques.
- Les élèves agissent en accord avec la méthode et rencontrent le succès dans leurs tâches scolaires formelles, ce qui les mène à une conscientisation. Ils se mettent à croire en leur capacité d'être des élèves normaux et en la possibilité de leur réussite scolaire. Le message de la conscientisation et de la réussite est alors renvoyé vers les enseignants.
- Les enseignants reçoivent ce retour positif des élèves, ce qui les mène à leur tour à une conscientisation : ils se mettent à croire aux capacités de réussite scolaire formelle de ces mêmes élèves. Même plus, ils commencent à croire en leur propre capacité de mener un changement chez ces élèves. Ce n'est qu'à ce moment-là que le processus peut recommencer indépendamment du tuteur initial.

Nous voilà donc devant un schéma hiérarchique initié par le dépositaire du savoir. Plus tard, du moins selon la théorie, les enseignants peuvent à leur tour devenir dépositaires de ce savoir à l'aide duquel ils pourront avec d'autres enseignants mener le changement.

Plus encore, dans ma réflexion en ce temps là, je me suis donné de nombreuses explications à l'échec de la pédagogie critique dans le système formel, dont la plus importante portait de l'idée selon laquelle les enseignants conscients, et s'engageant à être des agents de changement se trouvaient déjà dès le départ dans le système. Autrement dit, la pédagogie critique est vaine pour la grande majorité des enseignants qui se trouvent déjà dans le système éducatif formel et qui ont été éduqués pas l'hégémonie à endosser le rôle d'opresseurs face à leurs élèves opprimés¹⁴. Soit elle les ignore, soit elle les départage de façon dichotomique entre « éclairés » – ceux qui agissent selon les paradigmes méthodologiques de la pédagogie critique – et ceux qui restent agents de l'oppression. Autrement dit, le point de départ de l'approche de la pédagogie critique est que l'enseignant choisit son camp et cela – du moins il semblerait – sans subir d'influence et de pression liées à des relations de pouvoir ou à l'oppression, etc. Le choix de sa position dans la lutte sociale serait un choix dénué de contexte.

L'origine de cette erreur chez Freire et chez d'autres penseurs de la pédagogie critique se trouve dans l'idée selon laquelle l'enseignant appartient forcément à une classe sociale plus élevée que celle du milieu avec lequel il travaille. On ne parle jamais de l'enseignant comme faisant partie

¹⁴ Ce sujet sera exposé plus clairement et en détails dans le chapitre sur la pensée de la pédagogie critique.

intégrante des opprimés. Au contraire, Freire réitère des propos marxistes classiques et parle du besoin de « *suicide social* », soit de l'abandon délibéré des privilèges dans le but de rejoindre le camp des opprimés.

Mais qu'advierait-il si nous changions ce paradigme en décrétant que les enseignants eux aussi agissent en fonction des mêmes degrés de conscientisation que leurs élèves ? Qu'ils sont eux aussi opprimés et qu'ils agissent souvent en agents de l'oppression dans le but de « récolter les miettes du maître » ? Et si l'oppression des élèves dépendait de la personne censée être l'agent du changement, de l'oppression vécue par celle-ci et de la limitation de sa conscience quant à la compréhension des relations sociales de pouvoir ? Peut-être vit-elle, elle aussi, une vie déterministe où la téléologie n'a pas sa place ? Et si la dégradation quotidienne était à l'origine de son manque de confiance en elle et en l'apprentissage face à ses élèves ?

De ce point de vue, qui est donc l'agent du changement ? Seraient-ce uniquement les rares personnes qui se sont libérées et ont acquis une conscience plus élevée ? Ne serait-ce pas de la condescendance élitiste et patronisante ? Par ailleurs, comment une conscientisation pourrait-elle se dérouler, avec pour point de départ l'obligation d'accepter les paradigmes de la pédagogie critique afin de pouvoir développer par la suite sa propre conscience ainsi que celle des opprimés ? Quelles sont les caractéristiques particulières d'une personne ainsi conscientisée ? Serait-ce une question de personnalité, de vécu social ? Et s'il en est ainsi, comment cela concorde-t-il avec l'approche de Freire à propos de la relation intime entre l'individu et son contexte social ?

Ces questions m'ont tourmenté pendant des années car elles désignaient les éléments capables de me procurer la réponse à la problématique qui m'accompagnait depuis mon travail à Ofaqim.

La recherche biographique comme percée.

La pédagogie critique définit la situation oppressive et ses expressions comme une situation existentielle que l'on retrouve dans le dialogue avec les opprimés eux-mêmes et non pas à travers leurs paroles et les analyses de celles-ci. Dans cette optique, la recherche biographique est une catégorie d'expérience permettant de détailler – dans le contexte de l'appartenance socio-

historique – et de créer une intégration, de structurer et d’analyser les situations et les évènements de sa vie. (Delory-Momberger, 2009). Voilà donc ce qui nous permet de faire une recherche directe sur des événements et sur la conscientisation des personnes actrices de ces évènements. Le récit biographique est la clé de notre compréhension du phénomène existentiel humain dans un contexte social et dans celui des relations de pouvoir existantes. Il peut d’une part expliquer en profondeur et de manière fiable la façon dont la conscience humaine est le fruit du vécu et d’autre part exprimer les modes de changement qu’elle suit ainsi que les interprétations qu’elle donne à sa vie.

Malgré cela, au début de la recherche biographique que j’ai entreprise pour ma thèse, j’étais encore convaincu que dans le discours biographique avec les enseignants, je retrouverais les origines de la conscientisation quant à leur rapport avec les élèves marginalisés et à risques précisément dans la méthode amenant la réussite.

Quelle ne fut pas ma surprise lors de mes premiers entretiens, quand la méthodologie ne fut même pas mentionnée ! Qui plus est, les enseignants ont tour à tour insisté sur les histoires personnelles qui les ont conduits à enseigner en milieux marginalisés et à risques, sans que cela soit lié à une méthodologie spécifique. Et s’ils utilisaient une méthode précise, la motivation interne et première vers la conscientisation était plus émotionnelle et intuitive, riche néanmoins en qualités bien réelles.

Je dois avouer que ma réaction initiale à la suite de ces premiers entretiens fut la consternation. Je me suis même fâché de la contradiction que les interviewés portaient à la thèse sur laquelle j’appuyais non seulement mon doctorat mais aussi le chemin éducatif qui avait été le mien des années durant.

Avec le temps, la perspective que les premiers entretiens m’ont donnée s’avéra être une révélation d’ensemble, une découverte extraordinaire qui patientait « sous mes yeux » depuis le début alors que je refusais de la voir et de l’admettre. D’ailleurs, ce n’était pas uniquement une révélation d’ensemble pour ma thèse ou pour mon chemin éducatif, puisque cette découverte m’a fait revenir en arrière et reconsidérer quels avaient été au fil du temps, mes propres motivations pour mon activité pédagogique. Qu’est-ce qui me poussait à agir ? Etaient-ce les connaissances théoriques de la pédagogie critique, la maîtrise de la méthode menant à la réussite scolaire en

milieux défavorisés ou plutôt la conviction intuitive que j'avais une responsabilité morale envers ces mêmes enfants et adolescents, qui, dans une certaine mesure, me renvoyaient à mon passé et dont le destin avait, à mes yeux, la possibilité de changer ?

Cette thèse devint donc une odyssée personnelle et réflexive, une herméneutique mise en pratique (Delory-Momberger, 2009) à travers laquelle je remodelai et ré-analysai mon passé personnel et professionnel de même que mon présent. J'avais été initialement certain de savoir ce que j'allais découvrir, mais je puis aujourd'hui me dire heureux et ému de ces découvertes sur la conscientisation des enseignants travaillant en milieux marginalisés et à risques. A leur tour ils ont provoqué une conscientisation en moi.

La découverte – pour moi surprenante – fut, à propos de la principale motivation de la foi en des enfants et adolescents marginalisés, qu'elle découle de ce que l'éthique de la sollicitude (Noddings, 2003 et Monchinski, 2010)¹⁵ décrit comme une motivation sociobiologique d'inquiétude, d'empathie et d'amour envers autrui. J'ajouterai qu'il s'agit là d'un cas particulier d'éthique de sollicitude qu'il est crucial de saisir si l'on veut appréhender la conscientisation des enseignants et le groupe particulier qu'ils forment. Le concept de sollicitude prend chez les enseignants une dimension nouvelle puisqu'il s'agit de personnes ayant choisi pour profession la sollicitude envers les enfants d'autrui. Voilà une situation tout à fait singulière, dans laquelle le récit biographique donne une importance décisive aux motivations qui sont les siennes, et qui le particularise par rapport à d'autres récits.

A partir de là, sur le plan théorique, il me fallait réexaminer la pensée de la pédagogie critique et la comparer avec celle de l'éthique de la sollicitude, chercher les concordances ou les contradictions possibles. Dans la pensée de l'éducation en tant que domaine, existe-t-il ou a-t-il existé par le passé un tel discours et si oui, pourquoi a-t-il disparu du discours sur l'éducation ?

Voilà, dans la concision d'une introduction, la démarche de recherche pour l'écriture de ma thèse. Une démarche de rencontre avec les biographies d'autres éducateurs à la suite de laquelle

¹⁵ Noddings Nel (2003), *Caring, A Feminine Approach to ethics and moral education*, Los Angeles, UC Press.

Monchinski Tony (2010), *Education in Hope, Critical Pedagogies and the Ethic of Care*, New York, Peter Lang

réflexions et bouleversements de conceptions ont permis une révélation, une redécouverte de l'auto-biographie et un débat différent – à mon avis mûri – avec la pédagogie critique.

Je suis fort de l'espoir que cette odyssée rejoint et prend part à un changement inévitable des paradigmes de la pédagogie critique et à un discours renouvelé sur l'essence de la pédagogie et ses motivations, et qu'il changera la façon de travailler avec les futurs enseignants.

Structure de la thèse

La thèse se constitue de quatre chapitres :

- Le premier chapitre traite des paradigmes de la pédagogie critique, de l'éthique de la sollicitude et des pensées pédagogiques ayant abordé ces questions – dans la pratique éducative – surtout avant la moitié du vingtième siècle¹⁶ : chapitre dédié à la compréhension – selon mon analyse – des paradigmes les plus importants de la pédagogie critique, de l'éthique de la sollicitude et de la pensée pédagogique du début du vingtième siècle. Dans ce chapitre, un accent particulier sera mis sur le rôle de l'éducateur, et dans cette catégorie, sur les enseignants travaillant avec des élèves marginalisés et à risques. Ce chapitre analyse aussi la méthodologie de la recherche biographique et fait le lien entre les différentes théories.
- Le second chapitre traite de l'analyse des entretiens dans la recherche biographique : chapitre dans lequel sera décrite la méthodologie de la recherche, le dialogue avec les enseignants prenant part à la recherche biographique. Dans ce chapitre j'engagerai un discours analysant la pensée critique, l'éthique de la sollicitude et la pensée pédagogique dans ses débuts et à la lumière des résultats des entretiens.
- Le troisième chapitre expose les conclusions théoriques et pratiques découlant de l'analyse des découvertes : dans ce dernier chapitre je traiterai des conclusions émanant du rapport à la pédagogie critique et aux répercussions sur la pratique pédagogique,

¹⁶ Deux raisons principales à ce choix : l'une découle de ma recherche biographique pour laquelle j'ai entrepris d'examiner les pionniers de la pensée pédagogique faisant écho à mes découvertes ; la seconde étant qu'en général – comme je l'expliquerai dans le chapitre sur la pensée – on peut dire que l'écriture pédagogique a fondamentalement changé après la Seconde Guerre Mondiale, ce qui influença considérablement l'activité pédagogique en général, et en particulier l'apparition de la pédagogie critique et de l'éthique de la sollicitude dans le domaine de l'éducation.

particulièrement en ce qui concerne les processus de conscientisation des enseignants et les moyens de les former.

- Le quatrième et dernier chapitre formule les conclusions de la thèse et des réflexions sur l'avenir.

Aditionnellement à ces quatre chapitres, la thèse comporte trois annexes:

- La première annexe décrit le système éducatif israélien. Rédigée à l'intention particulière du lecteur français, cette annexe expose l'histoire et la réalité éducative israélienne sous un angle critique et met en relief les élèves marginalisés et leurs enseignants.
- La seconde annexe traite du projet HILA, de ses caractéristiques organisationnelles et pédagogiques : les motivations de la création du projet, son credo pédagogique, une analyse des modes de travail au sein du projet, et une description de son contexte éducatif et socio-économique.
- Dans la troisième annexe se trouvent les transcriptions intégrales des entretiens réalisés avec les enseignants ayant pris part à la recherche.

Chapitre I : Analyse des théories

Dans ce chapitre j'aborderai les principaux corpus de savoir formant l'infrastructure théorique de ma recherche et permettant sa mise en contexte. Ces théories seront : la pensée de la pédagogie critique, la pensée de l'éthique de la sollicitude et la pensée associant ces deux dernières, ainsi que leurs prémices remontant au début du XX^{ème} siècle. Enfin, j'analyserai la méthodologie de la recherche biographique-narrative en mettant l'accent sur la biographie des enseignants.

A. La pensée de la pédagogie critique

Le courant de la pédagogie critique est un mouvement pédagogique mondialement répandu. Bien que son initiateur, Paulo Freire (Paulo Freire, 1996; Gadotti & Torres, 2001)¹⁷, ait ancré sa pensée et son travail dans le contexte sud-américain et les milieux opprimés de ce contexte (paysans et ouvriers), cette pensée n'a pas tardé à voyager vers les USA et l'Europe. De nos jours, la grande majorité des penseurs les plus reconnus dans ce domaine sont des théoriciens et des professionnels anglo-saxons¹⁸. Ce fait a influencé et influence toujours grandement le développement du courant ainsi que les sujets sur lesquels il insiste.

Pour l'exposition du contexte théorique de la thèse, plutôt que d'approcher individuellement les différents penseurs de la pédagogie critique, j'ai choisi de focaliser mon attention sur ses principaux paradigmes et sur les problématiques liées au discours de la présente thèse. Ce choix résulte de la volonté de créer une continuité lisible dans la théorie elle-même mais aussi entre les différentes théories qui seront présentées au long du chapitre.

¹⁷ Ces deux ouvrages peuvent fournir une base élémentaire à l'entendement du développement réflexif personnel de Paulo Freire.

¹⁸ Nous parlerons par la suite des penseurs américains influencés par Paulo Freire.

1. Le contexte comme paradigme central

La particularité de la pédagogie critique, de même que sa capacité à engager une véritable révolution dans la pensée pédagogique à un niveau mondial et ultérieurement à la deuxième guerre mondiale, provient d'un regard nouveau sur la nature même de la pédagogie.

Si, avant son apparition, la pédagogie s'employait essentiellement à penser l'éducation et les différents groupes d'âge - des enfants et des adolescents surtout - sous un angle universel, l'émergence de la pédagogie critique « ancre » le discours pédagogique dans la réalité concrète en affirmant que les caractéristiques du travail pédagogique exécuté par des éducateurs ne peuvent être définies que par le contexte social, politique, national, culturel, de classe, de genre, de race et autres. De même, elle met à ce sujet un accent particulier sur les relations de pouvoir existant entre les différents membres d'une société et sur les relations oppressives qui y prennent place, soit les relations entre oppresseurs et opprimés (Freire, 2002a).

Du point de vue de la pédagogie critique, un discours universaliste et détaché de contexte mène à la reproduction et à la perpétuation des relations sociales de pouvoir C'est alors un discours qui se met directement au service du pouvoir hégémonique et des élites sociales (Gutierrez, 2002). Le courant critique sépare donc la pédagogie hégémonique de son paradigme central et soutient que dans l'éducation de l'être humain, enfant ou adulte, il n'est jamais question d'un être abstrait, mais d'une personne tout à fait concrète, vivant dans le contexte d'une société spécifique qui définit les relations de pouvoir, la position et le rôle de chaque sujet. Selon la pédagogie critique, ce regard critique sur la pédagogie hégémonique est l'élément catalyseur du besoin d'articuler une philosophie et une pratique de l'éducation basées sur le sujet et ses données particulières, puis, conséquemment, de proposer une méthodologie de travail.

Comme le note F. Gutierrez :

Enseigner suivant la praxis a eu des effets formateurs sur le processus. a) Aller au delà des évènements et des choses qui nous est proches, afin de les analyser. b) Développer des conceptions critiques permettant de changer les modes éducatifs et les pratiques vers un tel changement. c) Conscience de l'existence de différents êtres humains ayant, eux aussi, la capacité de changer les relations structurelles dans l'éducation. (Gutierrez F., 1990, pp.153-154) (traduction libre).

Si nous survolons l'histoire de la pensée de la pédagogie critique antérieure à la sortie du livre de Paulo Freire, *La Pédagogie des Opprimés* (Freire, 2002a), nous verrons que la majorité des théories pédagogiques avaient pour but d'expliquer dans leurs grands traits des processus éducatifs dénués de contexte et supposés universels. Ainsi par exemple, les théories de la psychologie du développement comme celles de Piaget et de Vygotski. Dans le cas de Piaget, l'illusion culturelle et eurocentriste posée à la base de son hypothèse a été sévèrement critiquée, mais uniquement des années plus tard. Par contre, nous pouvons observer une véritable renaissance de l'intérêt pour les écrits de Vygotski aux Etats-unis, plusieurs dizaines d'années après leur disparition du discours pédagogique, parallèlement à sa cooptation au discours hégémonique et à la neutralisation des éléments sociaux qui forment la base de sa pensée.

Il est vrai que parallèlement aux penseurs supposés être objectifs, le début du XX^{ème} siècle a vu une profusion d'écritures venant d'éducateurs qui, dans le but d'atteindre des conclusions théoriques se fondaient sur leur expérience du terrain (explications par la suite). Mais ces écrits ont été perçus par l'Académie et par le système éducatif étatique comme la littérature héroïque et émouvante d'éducateurs – que l'on appelle communément des personnages exemplaires – et non comme des théories sur lesquelles s'érigent des paradigmes éducatifs scientifiquement valides. Dewey (Martin, 2002) est une remarquable exception à ce phénomène puisqu'il a influencé les paradigmes sur lesquels s'est formée l'éducation nord-américaine, mais n'a cependant pas innové autant que Freire. La raison principale à cela est, à mes yeux, l'incapacité de Dewey à analyser les relations d'oppression entre classes et entre races aux USA, ainsi que les relations coloniales entretenues avec l'Amérique latine.

La différence fondamentale entre la pédagogie critique et d'autres courants et penseurs pédagogiques apparaît ici clairement : la pédagogie critique refuse la neutralité et se positionne moralement et dans la pratique avec et aux côtés des opprimés. En somme, la pédagogie critique ne se contente pas d'interpréter le contexte de l'oppression, elle prend parti en faveur des opprimés et en faveur de leur libération.

Notre volonté de libérer les êtres humains est inébranlable... La libération réelle, signifiant un processus d'humanisation, n'est pas une "chose" que l'on entrepose chez les personnes... mais une praxis comprenant l'action et la réflexion de ces personnes sur le monde, dans le but de le changer. (Freire, 2002a, p. 83) (traduction libre).

Conformément à la supposition selon laquelle la pédagogie doit être neutre et libre de partis pris politiques – supposition prédominante dans la pédagogie hégémonique – la pédagogie critique est souvent prise comme « pédagogie politique », ou un genre d'endoctrinement. J'analyserai par la suite la portée du terme de pédagogie politique et du positionnement exprimé dans la pédagogie critique.

Historiquement parlant, la pédagogie critique s'est à ses débuts attachée au contexte des paysans adultes pauvres (Freire, 1973 ; Freire, 1986). Plus tard, suite à l'exil de Freire, la pédagogie critique s'est étendue vers la classe ouvrière, bien qu'il lui manquât encore la compréhension analytique du contexte de l'oppression ethnique, de genre et autres. De même, la majeure partie de son travail pratique avait pour but de remédier à l'analphabétisme des adultes et ne touchait pas directement de l'éducation des enfants ou des adolescents.

Ce n'est qu'avec l'arrivée de la pensée de Freire aux USA que s'amorce un vif débat entre elle et des courants politiques tels que le courant féministe ou celui des noirs américains (Hooks, 2010) et c'est dans cet environnement que la pédagogie de Freire évolue et devient le courant pédagogique reconnu et foisonnant que l'on connaît. Dès lors, la pédagogie critique s'adresse à tous les opprimés de la société humaine (Torres, 2001), et, plus tard, développe des méthodologies pédagogiques destinées aux enfants et particulièrement au système éducatif formel¹⁹.

Il nous faut comprendre la cécité temporaire de la pensée de la pédagogie critique par rapport à certains groupes et communautés opprimées comme un phénomène inhérent à son contexte. Lorsque nous parlons ici de contexte, il s'agit d'un contexte que les éducateurs interprètent et auquel ils sont attachés à travers leurs élèves. Le paradigme soulignant l'importance du contexte dans l'appréhension de la réalité et de l'oppression des personnes, est un paradigme-clé entre autres parce qu'il présuppose qu'une personne étrangère à ce contexte aura du mal à le déchiffrer, à le comprendre et à y réagir. Pour cela, une grande partie du discours sur le contexte et sur les enjeux pédagogiques d'un changement prendra impérativement place dans le cadre d'un échange dialectique entre éducateurs et apprenants opprimés²⁰ (Gutierrez F., 1990). Le contexte dictant les moyens d'action des éducateurs, un discours à la recherche de solutions

¹⁹ Bien que, comme je l'argumenterai par la suite, l'utilisation de la pédagogie dans le but d'initier un changement chez enfants et adolescents n'est que secondaire dans ce courant.

²⁰ Pour une définition du dialogue selon les termes de la pédagogie voir la suite.

universelles est une absurdité du point de vue de la pédagogie critique. L'appréhension du contexte est en somme une action primordiale, paradigmatique sans laquelle il est impossible de penser pédagogiquement. Les modèles de travail éducatif ne peuvent en aucun cas déterminer le contexte, au contraire, la lecture de celui-ci et celle de l'oppression qui y prend place servent de guide dans l'élaboration de la pratique.

La mécompréhension de ce point engendre souvent des accusations envers la pédagogie critique. Sa constante insuffisance en méthodologies et didactiques concrètes – surtout en ce qui concerne l'enseignement formel des enfants (Delpit, 1997, pp. 582 - 594) – la décrédibilise aux yeux de nombreux éducateurs qui cherchent des réponses tangibles et explicatives. Nous analyserons plus tard le besoin de pragmatisme qu'ont les enseignants dans le contexte de leur travail. Il est important de souligner ici que la pédagogie critique n'ignore pas le domaine éducatif concret, mais qu'elle met fortement en relief l'importance de l'analyse du contexte par les enseignants eux-mêmes comme acte inséparable de leur développement professionnel et de leur capacité à mettre en pratique des processus de changement (ou de *libération*, selon le vocabulaire du courant (Freire, 1986)) – nous rencontrerons cette approche surtout dans l'écriture d'Henry Giroux, d'Ira Shor et de Apple (Giroux, 1988 ; 1996 ; 1997 ; Shor, 1992 ; Apple, 1986).

La pédagogie critique voit la lecture et l'interprétation du contexte dans lequel les sujets évoluent comme un acte de changement et d'apprentissage²¹. La réalité de ces sujets est déterminante dans la définition des modes de travail. En effet, l'apprenant sera toujours placé au centre du processus de compréhension, d'interprétation et de changement. L'enseignant, lui, ne sert que de guide, d'intermédiaire dans le processus, alors que le travail de l'apprenant forme la partie la plus importante de l'analyse du contexte.

2. Le paradigme de l'oppression et le rôle des opprimés

Un contexte d'oppression est un contexte dans lequel le sujet ne peut ni lire sa réalité, ni écrire sa propre histoire (Freire, 2002a, p. 28). Vivre dans un contexte qui nie son humanité fait perdre à l'opprimé des éléments significatifs de sa personne. L'incapacité à appréhender ontologiquement

²¹ Ce point illustre combien la pédagogie critique correspond à la recherche biographique-narrative et à quel point ces deux domaines se nourrissent l'un l'autre. Nous élaborerons ce sujet par la suite.

et téléologiquement sa réalité (Freire, 2002a, p. 36) l'empêche de comprendre les relations d'oppression et d'initier son mouvement et celui de ses camarades vers la libération.

Nous voici devant une structure méthodologique similaire à celle du marxisme et surtout du néo-marxisme (Gutierrez F., 1990, pp. 86-90). L'être humain est un être social dépendant de relations de pouvoir sociales mais il a néanmoins le pouvoir potentiel de se libérer des chaînes de son oppression. Cette contradiction dialectique définit et révèle les relations de pouvoir entre oppression et libération, entre ignorance et conscientisation.

Voici donc la conception dialectique que se fait la pédagogie critique de l'être humain : d'un côté, l'oppression qu'il subit l'empêche de lire la réalité, de l'autre il a une foi (parfois utopiste ou mystique (Freire, 2002a)) en son pouvoir de voir la réalité telle qu'elle est et de se libérer.

La pensée de la pédagogie critique accorde une grande importance à cette vertu double de l'être humain puisque c'est elle qui permet d'expliquer la concomitance du changement et de l'immuabilité dans la conscience de l'être opprimé. De ce point de vue, la pédagogie critique s'éloigne du déterminisme que l'on connaît chez une partie des penseurs marxistes classiques et se rapproche du courant néo-marxiste, et des analyses de Gramsci, surtout en ce qui concerne l'hégémonie et la construction d'une alternative socio-politique (Mayo, 2014).

La *lecture* critique de la réalité étant le premier pas vers la libération, il est évident que l'alphabétisation en général et en particulier la lecture de textes dans la langue de l'hégémonie sont des outils capitaux dans le processus de la conscientisation des opprimés et dans leur appréhension de la réalité. Toujours est-il que la lecture de la réalité ne peut se résumer à la reproduction des textes canoniques hégémoniques et qu'une partie des textes doit absolument émaner de la perspective de l'opprimé, de ses récits, de ses biographies, afin qu'il puisse s'éduquer et lire l'hégémonie à travers eux.

Autrement dit, la lecture de la réalité, comme acte éducatif, représente un élément essentiel en vue d'un changement et d'une conscientisation des opprimés. Il ne s'agit pas d'une éradication « traditionnelle » de l'analphabétisme conventionnel, où l'apprenant fait connaissance avec l'ensemble des lettres de l'alphabet et apprend à les utiliser dans la composition de mots puis de phrases. Loin de là, la réalité d'une personne à la recherche d'une interprétation de sa propre

histoire est une réalité dans laquelle cette personne découvre et construit sa propre langue (Freire, 1989).

Il est par conséquent important de comprendre que la pédagogie critique ne s'emploie guère à « lire de façon critique » des textes, mais à attirer l'attention vers la capacité d'une personne opprimée à construire sa propre lecture de la réalité, en se fondant sur les thèmes qu'elle-même soulève à travers le regard qu'elle pose sur son propre contexte, à l'aide de sa biographie personnelle et collective.

Le principal argument de la pédagogie critique à ce sujet est que parallèlement à la capacité d'une personne à lire la réalité qui l'entoure, existe sa capacité à écrire sa propre histoire. L'écriture de l'histoire signifie la création d'une alternative future à travers laquelle le sujet opprimé peut s'exprimer, s'épanouir, et développer une conscience ontologique et téléologique.

La pensée postcoloniale et la pensée féministe, qui se sont en partie développées dans les mêmes années que la pensée de la pédagogie critique, parlent de processus semblables. La lecture de la réalité par les opprimés est une lecture alternative en comparaison à la lecture hégémonique, coloniale ou masculine, qui voit le sujet comme un être passif, dénué d'élan vers son futur. De fait, le rôle de l'éducation hégémonique est de recréer les récits hégémoniques, de maintenir et de renforcer les mécanismes de l'oppression opérant sur la conscience. L'absence d'interprétation anticolonialiste et/ou féministe de l'histoire, fait croire au sujet opprimé que son destin a été fixé déjà avant sa naissance, et que ceux qui définissent l'histoire sont – et c'est là une généralisation stéréotypique – les hommes blancs du premier monde.

Pour cela, la pensée de la pédagogie critique s'attache à produire des textes - « textes » au sens large - et des moyens méthodologiques visant à déstabiliser le récit hégémonique, et ce à l'aide de textes produits par les opprimés eux-mêmes.

Il est important de noter que les recherches empiriques sur la psychologie sociale démontrent elles aussi, et catégoriquement, que le développement d'une résilience personnelle et collective peut être initié entre autres par l'utilisation des biographies et des récits de personnes opprimées, ainsi que par l'interprétation de la réalité ou l'énonciation d'un futur possible (Fergus et Zimmerman, 2005 ; Jordan, 2005 ; Masten, 2001).

Selon la pédagogie critique, lorsqu'une conscientisation s'appuie sur une lecture alternative de la réalité et sur la construction d'une histoire différente des sujets opprimés, les oppresseurs – les élites sociales – ne tiendraient plus de rôle. Freire réutilise ici la fameuse formule marxiste selon laquelle lorsque l'opprimant décide, suite à une conscientisation, de changer de camp et de soutenir les luttes pour la libération des opprimés, il pratique un « suicide de classe » (Freire, 2002a). Cette formule problématique entre en contradiction avec certaines parties de l'éthos de la pédagogie critique, avec sa valorisation de l'amour et de la compassion²² (Freire, 1993), ainsi qu'avec certaines de ses pratiques. Premièrement – et nous aborderons cela plus en profondeur par la suite – elle crée une polarisation entre les éducateurs et les populations opprimées auprès desquelles ils travaillent. Ces éducateurs tiennent un rôle essentiel dans le processus de conscientisation des opprimés, puisque ce sont eux qui les guident dans la lecture de la réalité et dans l'écriture de l'histoire. Si nous suivons la logique de la pédagogie critique, ces éducateurs, de par leur éducation, appartiennent à l'élite et auraient néanmoins la responsabilité de guider un processus de conscientisation. La question qui se pose alors est de savoir s'il est possible d'avoir confiance en ceux qui mènent la conscientisation alors même qu'ils font partie de l'élite. Comment départager oppresseurs et opprimés dans ce processus lorsque de fait, des oppresseurs y guident des opprimés vers la libération ? De plus, nous avons ici un problème de fond concernant la conscience des personnes en général et celle des personnes opprimées en particulier.

La tentative de la pédagogie critique de réinventer avec les opprimés un savoir propre et une capacité indépendante à accéder aux connaissances établies par les élites relève de la tentative sisyphesque de l'éternelle « réinvention de la roue ». La contradiction apparaît donc entre, d'un côté, le droit des opprimés d'énoncer par eux-mêmes leurs histoires et de construire leur interprétation de la réalité à partir de leurs biographies personnelles et communautaires, et de l'autre, le besoin de comprendre le discours hégémonique dominant à l'aide d'un processus dialectique, afin de pouvoir concevoir la réalité de l'oppression et la critiquer. Pour cela, il faut absorber un savoir indubitablement hégémonique. La tension entre les récits des opprimés et

²² Freire cite Che Guevara et fait ainsi le lien entre sa conception radicale et l'idée de l'amour. Selon une lettre de Che Guevara à un ami : « Laisse-moi te dire, au risque de paraître ridicule, qu'un vrai révolutionnaire encourage le sentiment de l'amour. Il est impossible de concevoir un révolutionnaire qui n'aurait pas cette qualité. » (Freire, 1993, p. 42) (traduction libre).

ceux de l'hégémonie, ainsi que la question de la démarcation entre ouverture critique et ghettoïsation sont des sujets d'importants débats au sein de la pédagogie critique ou à son sujet. Ces débats s'interrogent inévitablement sur le sérieux de l'apprentissage du côté des apprenants opprimés, sur « l'autorité de l'éducateur, sur l'apprentissage de la langue formelle par opposition à l'argot des opprimés, et enfin débattent de la fonction libératrice ou oppressive de l'apprentissage de la langue hégémonique (Weksler, 2013 ; Gore, 2002 ; Delpit, 1997 ; Marshall, 1996 ; Giroux, 1983).

Pour compléter l'argument selon lequel les oppresseurs n'ont pas de rôle à tenir dans la libération, mis à part leur « suicide de classe » et leur adhésion à la lutte des opprimés, Freire reprend la formule marxiste d'après laquelle les opprimés ont la mission d'apporter la libération à l'humanité entière, car ils en sont les annonciateurs (Freire, 1993).

Comme je l'ai dit plus haut, cette conception a de nombreuses répercussions, que ce soit sur les paradoxes qu'elle induit ou sur le rapport aux éducateurs – qui constituent le sujet de la présente thèse.

3. Le paradigme du dialogue comme outil principal de la conscientisation

Depuis Socrate, en passant par Rousseau, et plus tard par Dewey et bien d'autres penseurs et éducateurs au long de l'Histoire de l'humanité, il a toujours été question de dialogue dans le discours traitant de la nature de la communication entre les éducateurs et leurs pupilles. Le dialogue dans ce sens n'est nullement l'invention de la pédagogie critique, mais le développement complémentaire d'une longue élaboration du type de communication interpersonnelle qui doit impérativement prendre place entre les deux acteurs du contexte de l'apprentissage et de enseignement (Burbulas, 2000 ; Weksler, 2008).

Cependant, la pédagogie critique introduit le dialogue non seulement dans une approche de respect envers l'apprenant, envers ses besoins et ses volontés, non seulement encore comme un moyen de provoquer l'apprentissage à l'aide d'un intermédiaire entre la matière apprise et le sujet apprenant, mais aussi comme principe politique des relations personnelles et comme révélateur des relations de pouvoir existant entre enseignants et élèves dans le contexte de l'apprentissage et de l'enseignement (Marshall, 1996).

Le dialogue est donc appréhendé comme un outil politico-éducatif hautement significatif, permettant de pratiquer des relations plus égalitaires entre éducateurs et élèves puisque les relations de pouvoir existant entre eux sont une réalité donnée et influente par rapport à l'apprentissage, à l'internalisation, et surtout à la conscientisation des apprenants.

Le dialogue selon la pédagogie critique est un outil libérateur, un outil à travers lequel l'opprimé se conscientise et se libère des entraves de la conscience opprimante qu'il a intériorisée (Freire, 2002a, p. 104).

Pourquoi en est-il ainsi du dialogue ? Le premier axiome de la pédagogie critique à propos de l'apprentissage veut que les opprimés – vus par l'hégémonie comme incultes et ignorants – aient eux aussi une biographie et une histoire propres, contribuant à la compréhension de l'oppression elle-même. Selon la pensée de la pédagogie critique, une grande partie des clés permettant la compréhension de l'oppression et de son intériorisation se trouvent dans la biographie et dans l'histoire collective des opprimés. Le dialogue comme outil d'apprentissage permet alors de découvrir par l'intermédiaire de l'éducateur, guide du processus, les expressions symboliques et objectives de cette oppression (ibid, pp. 42-43).

Une étape obligatoire dans la libération de la conscience oppressive intériorisée est la reconnaissance de l'existence d'une voix propre aux opprimés, soit la mise en présence de la réalité de ces personnes et de leur regard sur leurs propres vies. L'expression de la voix des opprimés est une étape impérative vers l'écriture de leur histoire en tant que peuples libres : La voix de l'opprimé annonce la future libération de sa conscience.

Un dialogue ainsi présenté contient de multiples dangers. Parmi eux (et en lien avec le sujet de cette thèse) je noterai la question de l'autorité de l'enseignant et surtout celle du sens donné à la mesure du « sérieux » des opprimés dans leur apprentissage, comme des questions récurrentes dans le discours des penseurs du courant. Comment différencier un dialogue suscitant la remise en cause de la réalité d'un « laisser faire » permissif qui ne mène nulle part et reflète plus que toute autre chose la conscience oppressive intériorisée ? Qu'advient-il lorsque des élèves ne se comportent pas « sérieusement » et voient le processus de l'apprentissage comme accessoire ou insignifiant (Shor & Freire, 1986) ? Qu'advient-il lorsque la conception qu'ont les éducateurs de la libération ne trouve aucun lien avec la conception qu'ont les élèves de leur propre histoire, mais adhère tout d'abord à une idéologie de « libérateurs éclairés » ? Ce questionnement trouve

de nombreux exemples dans la littérature de ce courant de pensée ainsi que dans la littérature extérieure des enseignants (Delpit 1996)²³.

Il y a donc incohérence dans l'approche du courant au dialogue, approche selon laquelle les éducateurs font partie de l'élite – ou représentent le capital culturel de l'hégémonie – quand bien même ils adoptent l'idéologie de l'abandon des privilèges et se posent en faveur de la libération des opprimés, et sont ainsi porteurs d'intérêts contradictoires. Autrement dit, même l'éducateur qui s'identifie totalement avec la libération des opprimés représentera toujours les valeurs et l'idéologie de son statut et de son capital culturel et non le discours interne des opprimés ou le récit qu'ils proposent par eux-mêmes et qui rejoint leur biographie. Il est courant de concevoir le rôle de l'éducateur comme celui d'un intermédiaire entre les élèves et le savoir hégémonique qu'il enseigne dans le but de pouvoir le critiquer. La raison de cette erreur se trouve à mon avis dans l'appréhension du dialogue comme espace de discours neutre et impartial et dans la supposition entendue et sous-entendue à la fois selon laquelle le dialogue permettrait, grâce à un tour de passe-passe "politiquement correct", d'atteindre un accord parfait entre toutes les parties prenantes (Shor et Freire 1986). Mon opinion est que cette neutralité est une illusion, une erreur dans l'analyse de la nature du dialogue. Je conçois le dialogue comme un espace de conflit. Les relations de pouvoir existent partout et s'expriment continuellement, que ce soit entre éducateurs et élèves tout comme entre les élèves eux-mêmes, suivant une différenciation genrée, ethnique, etc. (Weksler, 2008). Cette illusion de neutralité est paradoxale avec la nature du contexte, paradigme central de la pédagogie critique. Si ce paradigme influence l'éducation dans tous ses aspects, il doit également et absolument trouver sa place au sein du dialogue. Les relations de pouvoir s'y maintiennent entre éducateurs et élèves, elles sont inévitables, de par l'existence même du contexte. Il est possible de les travailler, de mener un dialogue ouvert à propos du conflit et des relations de pouvoir, mais il est impossible de les ignorer. C'est pour cela – comme je l'expliquerai plus en profondeur par la suite – qu'il est attendu des éducateurs qui se

²³ L'exemple le plus frappant de ces paradoxes se trouve curieusement dans l'un des plus importants projets de Freire lui-même, en Guinée-Bissau. Dans ce projet, dont le but était d'éradiquer l'analphabétisme de l'ancienne colonie portugaise, Freire avait adopté l'approche du front de libération local et de ses leaders, qu'il estimait particulièrement, et qui faisaient partie de l'élite intellectuelle locale et avaient exigé que le portugais soit enseigné comme langue « nationale », bien que les habitants parlent le créole ou des langues africaines. Le projet avait essuyé un échec mémorable et Freire n'a jamais formellement répondu à la critique suscitée (Freire, 2000).

considèrent comme faisant partie de ce courant qu'ils se conçoivent comme possesseurs d'une conscience libérée dans tous les domaines, et ce parfois même avant qu'ils aient enseigné²⁴.

Cette définition d'une conscience antérieure à l'expérience contredit l'essence de la conscientisation en général et celle des enseignants en particulier. Au contraire, il n'y a que la pratique de l'enseignement, soit le contexte éducatif, qui puisse conscientiser. Si nous n'acceptons pas ce processus, nous sommes en incohérence avec des paradigmes fondamentaux de la pédagogie critique (parmi eux le dialogue, le contexte social, la praxis, et autres), et tenons la théorie hors de la critique pratique, hors du contexte éducatif.

Un problème supplémentaire de l'appréhension du dialogue comme une zone non conflictuelle est le rapport flou liant l'éducateur à ses élèves lorsqu'il s'agit de jeunes élèves (enfants et adolescents), circonstance dans laquelle les relations de pouvoir sont très claires et découlent de la singularité de la situation de l'apprentissage.

Les relations entre un éducateur et ses élèves ne peuvent être égalitaires. L'écart présent existe non seulement par les différences d'âge, de capacité d'utilisation du langage, mais aussi par le simple fait que dans la société humaine, la « préparation des enfants à la vie » se fait toujours par des adultes et pendant des années. Cela n'empêche ni la totale séparation entre les adultes et différents aspects du développement chez l'enfant, ni la connaissance du monde qui lui est propre et qu'il a lui-même accumulée grâce à la communication qu'il entretient avec son entourage. Même l'enfant le plus isolé aura une connaissance du monde liée à son expérience personnelle des objets et des gens. Finalement le façonnement de la personnalité, le groupe de camarades et surtout celui des adultes construisent chez l'enfant sa vision du monde. C'est-à-dire que son processus d'apprentissage est un processus de répétitions et de modifications mais que la grande partie des connaissances qu'il accumule lui est fournie par des êtres plus âgés que lui.

Les relations de d'autorité entre éducateurs et élèves, entre adultes et enfants sont une chose naturelle, dans le sens où les enfants et les adolescents l'acceptent par défaut comme une réalité,

²⁴ Les écrits de Freire, de Hooks et de Shor définissent en particulier un modèle pédagogique-didactique d'écriture destiné à former de futurs éducateurs. Le sujet de focalisation est donc : que signifie concrètement être enseignant critique et libéré ? Derrière cette approche didactique se cache un indice révélateur de l'abandon ultérieur des enseignants sur le terrain, une fois « endommagés » par le système hégémonique (voir surtout Freire, 2002a, pp. 60-72).

et restent conscients des relations de pouvoir en jeu même dans la rébellion. Des relations de dialogue égalitaires sont par conséquent paradoxales à cet entendement. De même, réaliser des relations de dialogue égalitaires est une chose très difficile puisque cela implique d'aller à contre-courant de conventions ancestrales de la société humaine et du savoir accumulé par la psychologie du développement et par la pédagogie des cent dernières années²⁵.

Il reste à savoir – et je m'inspire ici de la pédagogie féministe – s'il est possible d'avancer que dans la pratique, la définition des relations de sollicitude et de respect envers l'enfant permet en soi de créer une relation de dialogue entre lui et les adultes. Nous partons donc de l'idée qu'il n'y a pas de dialogue égalitaire, bien que notre vision du monde perçoive les enfants comme des créatures humaines méritant l'attention et le respect du dialogue. Autrement dit, sur l'axe conflictuel qui relie à ses antipodes autorité absolue et dialogue égalitaire, nous tendons vers ce dernier, bien que nous sachons ne jamais pouvoir réellement l'atteindre²⁶.

Le dialogue, en tant que paradigme méthodologique dont l'influence sur le processus d'apprentissage est très grande, tient une place de haute importance, surtout dans le développement d'une alternative à ce que Freire nomme l'*éducation bancaire* (Freire, 2002a, pp. 72 - 75).

4. Le paradigme de l'éducation bancaire comme expression des relations de pouvoir de la société oppressive

L'« éducation bancaire » (ibid.), selon les définitions paradigmatiques de Freire et de la pédagogie critique, désigne l'éducation hégémonique qui génère l'oppression et provoque son l'intériorisation moyennant l'apprentissage des canons hégémoniques et de leurs ordres du jour manifestes et latents.

²⁵Une autre question, s'écartant de la présente thèse, se pose ici à propos de la possibilité d'une égalité entre enfants et adultes et ce qu'une telle égalité signifierait. Les approches les plus importantes au dialogue expérimentées avec succès auprès d'enfants et d'adolescents sont celles où l'adulte exerce une autorité « contenante », se met à l'écoute des enfants et prend les décisions avec eux, sans renoncer à son autorité d'adulte (voir Janusz Korczak, 1996 et Makarenko, 1941).

²⁶ Gradation mise en place par Janusz Korczak (Korczak, 1941) dans les années 30 du siècle dernier, à la suite de son expérience pratique de l'éducation avec des enfants opprimés et discriminés à Varsovie.

La définition de l'éducation hégémonique comme *bancaire* est importante pour la compréhension du concept d'éducation hégémonique dans la pédagogie critique. Tout d'abord le terme même d'*éducation bancaire* porte une double signification.

D'une part, il décrit l'action de placer des informations dans la conscience de l'élève perçu comme un réceptacle vide et incapable de s'exprimer ou de décider de ce qu'il voudrait accepter ou rejeter du flux de l'information. Ce n'est là que la description schématique d'un processus d'apprentissage formel tel qu'il existait dans les années soixante du siècle dernier, lorsque que Freire commençait à écrire. Qui plus est, de nombreux théoriciens de ce courant affirmeront avec assiduité que le processus *bancaire* de l'apprentissage est tellement efficace que c'est la raison pour laquelle il réussit à se renouveler, génération après génération, avec pour variantes l'utilisation d'outils différents au fil de l'histoire du capitalisme (Apple, 1997). De l'autre côté, il y a le symbolisme du terme « bancaire » qui représente et contient le système capitaliste et la dévalorisation de l'être humain réduit à un rôle de boulon au service des rouages d'un mécanisme qui ne lui accorde aucune importance. Le « bancaire » représente ici les relations latentes dictées par le capitalisme qui, par divers moyens et manipulations, occulte l'oppression et l'exploitation, les déguisant en relations financières présentées comme abstraites. Ainsi, dans l'éducation, le placement du savoir hégémonique dans la tête des élèves masque les relations oppressives que ce savoir représente.

Selon les termes du marxisme, la plus-value de l'exploitation de la classe ouvrière est camouflée par la production des marchandises et des actions financières. De même, dans l'éducation, le placement des connaissances hégémoniques dans l'esprit des élèves camoufle l'oppression que ce savoir véhicule .

L'utilisation du terme « *éducation bancaire* » et l'idéologie qu'il suggère sont ce qui incite jusqu'aujourd'hui de nombreux penseurs de la pédagogie critique à porter un discours critique condamnant les systèmes éducatifs formels du capitalisme. Je qualifie ce discours critique analyseur des systèmes éducatifs formels de sous-sujet dans la pédagogie critique et le lie à

l'analyse sociologique, économique, historique, idéologique et culturelle (Apple, 1997; Apple, 2002)²⁷.

Une importante question à poser par rapport au discours sur l'éducation bancaire et son expression dans l'éducation formelle, porte évidemment sur la capacité d'influencer un système basé sur l'oppression des élèves et dont le contenu ainsi que les formes méthodologiques, visent à déprécier tout dialogue avec les opprimés et à refuser toute prise en compte de leur récit biographique. Cette question entraîne deux autres questions cardinales : celle du rôle de l'éducateur et celle de la lutte politique pour un changement.

5. La nature de l'éducation politique selon la pédagogie critique et la nature du changement

Freire s'est souvent confronté – d'ailleurs plus souvent que d'autres penseurs de la pédagogie critique – à la question portant sur la nature de l'éducation politique et sur celle de l'éducation en général dans le contexte d'un changement social (Freire, 1990).

Il s'y est pris principalement de deux façons. L'une a consisté à réfuter les nombreuses critiques l'accusant d'abandonner le discours de l'arène politique pour embrasser celui du domaine de l'éducation. Il s'est passionnément défendu, arguant qu'étant une personne politisée, il avait des positions claires non seulement sur des questions relevant du domaine de l'éducation, mais aussi sur des questions touchant la société entière (Freire, 1986 ; Freire, 1996).

Néanmoins, pour justifier cela, il avait de nouveau appuyé l'incapacité du domaine éducatif à mener un changement social par lui-même, et avait appelé ses camarades éducateurs à se joindre à la lutte politique, au-delà du domaine de l'éducation. Sa définition était fort claire : il est

²⁷ Il faut néanmoins noter que Freire en particulier reste critique envers une gauche entreprenant au nom du peuple un processus d'endoctrinement bancaire dépourvu, tout comme le capitalisme, de dialogue et de souplesse en ce qui concerne l'identité, la culture et le contexte des opprimés. Il ne nomme pas de partis ou de courants spécifiques de la gauche en général ni de la gauche marxiste et socialiste en particulier. Mais il transparaît du contexte de ses écrits et du contexte latino-américain qu'il s'agit de partis qui étaient depuis des dizaines d'années le pilier de la pensée marxiste et socialiste. On peut dire dans une large mesure que cela a influencé son identification avec les courants politiques issus de mouvements anticoloniaux (comme en Afrique, à Cuba, à l'île de Grenade, et autres), restés imperméables au discours antidémocratique et anti-dialogue de la gauche traditionnelle. De même, ses sources politiques de militant affilié à un courant catholique de gauche, ont elles aussi une grande importance (Freire 1993).

impossible de réaliser une libération socio-politique générale de la société oppressive avec pour seuls outils ceux du domaine de l'éducation (Freire, 2002 ; Freire, 1996).

À la fin de ses jours, après son retour au Brésil, Freire s'est en effet engagé dans le parti travailliste brésilien et en est devenu l'un des porte-paroles prééminents (Gadotti, 2001, pp. 50-97). Plus tard, il a pris pour une courte période le rôle de secrétaire de l'éducation pour la ville de Sao Paulo et y a réalisé des réformes dans l'éducation formelle dans l'esprit du mouvement dont il faisait partie.

Suite à la préoccupation de Freire et à ses incohérences vis à vis de la possibilité d'initier un changement s'étendant à la société entière depuis le domaine de l'éducation, apparaissent un débat et une confusion générale au sein du courant. J'en citerai ici quelques expressions parmi les plus remarquables :

- S'il est question de libération de la société humaine et si l'éducation n'est pas à même d'y mener, à quoi rime s'y investir, et surtout, pourquoi s'impliquer dans une éducation directement représentative de l'hégémonie ? En effet, s'il faut se consacrer à un processus libérateur, le bon sens, selon les suppositions de Freire lui-même, serait de s'engager dans la lutte politique directe, en dehors de murs de l'école et de l'académie.

- La quantité d'énergie dont un éducateur faisant partie du courant de la pédagogie critique a besoin afin de défier les mécanismes de *l'éducation bancaire*, ou éducation formelle, est tellement importante qu'il serait plus sensé de s'investir dans des domaines ayant – à priori – plus de chances de s'inscrire dans le présent de la politique, comme les luttes publiques, ou l'éducation non formelle, c'est-à-dire l'éducation à l'extérieur du cadre de l'hégémonie²⁸.

- Ces arguments ont inspiré bien des adhérents du courant de la pédagogie critique dans leurs choix déclarés ou implicites de rester à l'écart de l'éducation formelle et d'éviter ainsi la confrontation avec le quotidien du système éducatif scolaire. De fait, nous assistons ici à un abandon – inconscient – d'un domaine clé au sein duquel la grande majorité des milieux opprimés subit le pressoir de l'éducation bancaire : l'école. Les alternatives que ces adhérents

²⁸ Comme l'ont moult fois exprimé mes étudiants et activistes sociaux engagés dans l'éducation : « D'après les suppositions de Freire, mieux vaut manifester, même contre l'éducation formelle et ses difficultés, plutôt que de perdre notre temps entre les murs de l'école ou de l'académie. »

ont cherchées se trouvaient toutes en dehors du système scolaire, dans des cadres non formels, au sein desquels il est possible d'influencer les contenus et de réaliser un dialogue entre éducateurs et élèves - qu'ils soient enfants ou adultes- puisqu'ils sont maîtrisés par les personnes critiques qui les dirigent. D'autres, parmi lesquels certains penseurs importants du courant, comme Hooks et Giroux, ont consciemment choisi de prendre place dans l'académie, là où le choix des contenus est supposé protégé par la liberté académique²⁹.

L'une des critiques les plus vives de ce phénomène est Lisa Delpit, qui décrit clairement dans son livre comment l'approche de la pédagogie critique peut engendrer un manque de confiance chez les opprimés dans leur capacité à se responsabiliser suite à une fausse interprétation de leur conscience (Delpit, 2006). De là elle conclut que le courant de la pédagogie critique soutient indirectement l'approche du *unschooling*, soit une approche qui voit dans toute expression de non-motivation des opprimés une justification de la dégénérescence du domaine de l'éducation formelle, une rébellion justifiée et la preuve d'un changement de conscience. D'après ses explications, nous pouvons déduire qu'il s'agit d'un cercle vicieux dans lequel toute action conscientisante pour des élèves au sein de l'éducation formelle est d'office vouée à l'échec, que ce soit pour cause d'impossibilité de modifier l'ensemble du contexte social, ou du fait des manipulations caractéristiques de l'éducation bancaire³⁰.

²⁹ Les exemples de ce phénomène ne manquent pas. J'en citerai un auquel j'ai été témoin lors d'un congrès international à Cienfuegos à Cuba, sur l'éthique pédagogique et à la mémoire de Paulo Freire. Il y avait 170 participants, dont la grande majorité d'Amérique latine. Il était très étrange de constater qu'à part trois enseignantes argentines, une collègue israélienne et moi-même, tous les participants – partenaires cubains inclus – étaient investis dans des projets d'éducation non formelle.

³⁰ Au fil des années, l'un des conflits que j'ai régulièrement eu face à des collègues s'identifiant à la pédagogie critique, touchait à mon travail dans le cadre de l'éducation formelle et en milieux opprimés. Ma principale affirmation était – et continue de l'être – que la conscientisation de ces milieux passe forcément par l'atteinte d'objectifs formels tels qu'ils sont dictés par le système éducatif dont ils représentent l'hégémonie. Cette affirmation s'appuie sur mon entendement de la conscience des élèves et de leurs parents dans les communautés opprimées, une conscience dépourvue de foi en elle-même, de motivation et selon laquelle leur échec s'inscrit dans « leur destin », de même que leur dégradation dans l'échelle du *tracking* ou de leur décrochage scolaire. Je continue d'affirmer que le premier pas sur le chemin de la conscientisation des opprimés se fait en prouvant leur égale capacité de réussir à l'école, et ce conformément aux attentes de l'hégémonie. Ainsi la conscience de l'élève, comme celle de ses parents et de la communauté, change puisqu'il peut se dire : « Nous sommes capables, naturellement, d'accomplir ce que l'élite accomplit ». L'action et le défi permettent eux-mêmes à l'image de soi de s'améliorer et permettent la rupture avec une idée déterministe du destin. Contrairement à moi, mes collègues prétendent que cette approche induit une soumission aux impératifs de la méthodologie et du contenu de l'éducation hégémonique, ainsi qu'un accord – conscient ou non – avec le système. A mes yeux, leur démarche tient de l'ultimatum et échoue face au besoin de proposer un vrai dialogue avec les opprimés. C'est « l'éclairé » (personne dotée d'une conscience radicale) qui y dicte la voie vers la conscientisation. Toujours est-il qu'au bout du compte, la réussite scolaire et les aboutissements

En d'autres termes, une approche décrétant que le domaine réel du changement social se trouve en dehors de l'éducation formelle est vouée à décourager la foi et l'espoir des éducateurs en la possibilité d'un changement au sein de ce domaine. Ainsi, une telle approche incite des enseignants conscientisés à délibérément abandonner le domaine central dans lequel l'éducation prend place au quotidien : l'école formelle. Enfin, cette conception cause une perte de confiance chez les éducateurs de la pédagogie critique quant à la capacité de ce courant à les aider dans leur travail entre les murs de l'école.

Parallèlement, dans l'approche de Freire apparaît une contradiction vis à vis de la question des relations dialectiques entre le domaine éducatif et le domaine socio-politique en général. L'éducation est bien-entendu un domaine parmi bien d'autres dans le champ socio-politique, mais en retour, ces nombreux domaines dépendent les uns des autres. Pourquoi donc devrions-nous accepter une conception selon laquelle il serait impossible de changer la société à travers l'éducation et qu'en revanche il ne serait valable de militer que dans d'autres domaines ? L'origine de cette conception ne fait à mes yeux pas de mystère. Cette incohérence chez Freire découle des paradoxes existant depuis des dizaines d'années dans le domaine politique classique de la gauche. L'engagement politique y dépend de l'identification à un parti ou un courant politique spécifique s'exprimant dans des domaines où la lutte est visible (comme par exemple le domaine parlementaire, municipal, celui des unions de travailleurs, etc.). En revanche, dans le domaine de l'éducation, il est impératif selon la pédagogie critique de réaliser un dialogue éducatif avec les élèves opprimés et de rester fidèle au dit processus de conscientisation qui dépend, comme nous l'avons dit, des biographies et des récits personnels et collectifs. On en déduit que l'endoctrinement à un courant politique spécifique constituerait une atteinte à l'accord relationnel du dialogue lui-même. Il n'y a qu'un argument pour répondre à cela : abstraction faite des différents domaines, chaque changement que nous initions redéfinit les relations de pouvoir

formels constituent l'espoir et l'aspiration de la grande majorité de la communauté opprimée. Son désir est de voir ses enfants réussir et elle sait que pour cela, le chemin passe forcément par la réussite scolaire. Un argument supplémentaire, et j'y reviendrai plus d'une fois, est que l'ignorance des canons de l'éducation formelle signifie l'impuissance des opprimés à affronter le discours hégémonique qui leur reste ainsi hermétique. Là se trouve la plus grande force de l'hégémonie. En ce qui concerne les éducateurs, détourner les élèves de l'apprentissage de ces canons signifie endiguer leur capacité à développer un criticisme envers la réalité oppressive. Cette approche est bien-sûr très élitiste, surtout lorsqu'elle est énoncée par des personnes qui ont effectivement réussi à surmonter les obstacles de l'oppression, à étudier à l'université et à acquérir des diplômes justifiant leur statut d'éducateurs.

dans lesquels nous évoluons et nourrit l'espoir pour la suite de ce changement en démontrant qu'un autre monde est possible. Et dans ce monde-là, une autre éducation est elle aussi possible.

Cette démarcation des domaines de la lutte modifie les relations dialectiques entre les différents domaines. Finalement, la capacité des enseignants conscientisés à modifier les relations de pouvoir est déterminée par une mise en lumière alternative de la réalité oppressive, et ce dans l'ici et maintenant éducatif et non pas lors de la libération totale de la société humaine des entraves de l'oppression. Dans le même acte de conscientisation, les éducateurs critiques forment le changement, comme dans n'importe quel autre domaine, avec les instruments de la pédagogie critique puisque ce sont les instruments dont ils disposent. Le processus du dialogue, de l'écoute de récits et de biographies d'opprimés sont ce qui permet à ceux-ci de reconstruire leur capacité de voir le monde sous un angle alternatif. Ce regard alternatif leur ouvre de nouveaux points de vue pour leur compréhension d'eux-mêmes et de la société qui les entoure. Il existe ainsi des relations dialectiques et une influence réciproque entre le domaine socio-politique général et le domaine éducatif. Lorsqu'il y a conscientisation critique d'une population opprimée formant une grande partie de la société, cela agit directement sur l'éducation. Inversement, la conscientisation d'élèves opprimés grâce à un éducateur isolé influence qualitativement la conscience socio-politique générale.

6. La praxis comme méthodologie de la conscientisation et du changement social

Le terme de *praxis*, importé de la littérature néo-marxiste dans la pédagogie critique par Freire, désigne les relations dialectiques entretenues entre la théorie et la pratique, relations profondément significatives pour la pédagogie critique (Gutierrez, 1990; Freire, 2002a).

Ce terme renvoie à la capacité de comprendre la théorie comme un complexe de paradigmes qu'il est possible de modifier et d'adapter en fonction de la pratique. A savoir, la théorie construit les paradigmes sur lesquelles se fonde la pratique éducative. Cependant, la pratique – et surtout le retour qu'elle suscite – modifie la théorie, sans nécessairement remettre en cause les paradigmes fondamentaux. La pratique détermine les conscientisations de ceux qui participent à l'espace éducatif, éducateurs et élèves, et à son tour elle est déterminée par le dialogue entretenu régulièrement avec les opprimés .

C'est en fin de compte la présence de dialogue qui détermine les suppositions que nous faisons à propos du domaine pratique à l'aide des paradigmes théoriques. Dans cette perspective, nous pouvons voir les diverses évolutions de la pensée de Freire et d'autres penseurs – surtout chez Hooks – quant à l'expérience pratique (Hooks, 1994 ; Hooks, 2010). Dans les nombreux écrits de Freire, ce sujet fait surface lorsqu'il inclut dans sa définition des opprimés d'autres populations, au-delà des axiomes de classes – axiomes marxistes classiques – et change d'approche envers le féminisme et l'oppression des femmes en général.

Il est un domaine supplémentaire ayant significativement influencé Freire, son écriture et sa transition d'une approche moderniste vers une approche postmoderniste. Ce changement s'est fait surtout suite aux travaux de Hooks et de Giroux, qui se considèrent comme postmodernistes radicalement à gauche (ibid. et Giroux, 1983, 1988, 1996, 1997).

Parallèlement aux modifications remarquées dans le domaine théorique de la pédagogie critique, nous observons un changement dans le regard sur la conscientisation des opprimés. Si, relativement tôt dans son écriture, Freire se considérait tributaire de la pensée moderne dans tout ce qui touchait à la conscience des opprimés, surtout dans le sens positiviste (Shor et Freire, 1986), il tend plus tard à accepter les définitions de Giroux (ibid.) comme redéfinissant le dialogue avec les opprimés, là où les récits sont multiples et où les opprimés expriment eux-mêmes leur culture de diverses façons, et non seulement dans l'espace délimité par la formalité admise linguistiquement, culturellement et hégémoniquement, soit dans ce que Bourdieu et Passeron nommeraient le capital culturel de la classe moyenne (Bourdieu et Passeron, 1998).

Concrètement, aux Etats-Unis surtout, le discours post-moderne s'exprime dans la pédagogie critique à travers le langage et dans les symboles utilisés par les opprimés. Giroux fut le principal représentant de cette approche (Giroux, 1983, 1988, 1996, 1997). Son argument majeur face à la langue anglaise formelle et représentative de l'hégémonie blanche américaine l'a mené, ainsi que de nombreux éducateurs, à voir dans les argots afro et latino-américains des expressions de langage légitimes et créatrices d'un espace autonome remettant en question le discours linguistique hégémonique et ses symboles. Giroux appelle ce processus « *résistance* », et y voit une forme supplémentaire de lutte.

Nous nous trouvons ici devant la formation d'un conflit apparent qui vient s'ajouter à ceux dont j'ai parlé précédemment et qui concerne tous les éducateurs travaillant dans le système

formel. L'hégémonie ne se contentant pas d'exiger la réussite scolaire et des comptes rendus de la part des enseignants à propos de la progression de leurs élèves, elle demande ouvertement que l'école soit l'instrument majeur de la socialisation – hégémonique – des masses. Pour les éducateurs, l'exigence d'accomplir leur travail formel tout en faisant place aux différents argots et aux récits des élèves remet en cause leur compétence à mener l'activité au sein de la classe. Plus encore, elle remet en question la possibilité de l'éducateur moyen de devenir aux yeux des parents d'élèves une personne capable d'engager un changement chez leurs enfants et de les guider vers une réussite scolaire conforme aux paramètres de l'éducation formelle. Autrement dit, l'approche de Giroux pourrait engendrer non seulement une incapacité des éducateurs à fonctionner en accord avec les exigences de l'hégémonie, mais aussi une impossibilité de démontrer que l'école, dans l'imagination des parents des élèves opprimés, est porteuse d'espoir quant à la capacité de leurs enfants de sortir des ghettos discriminants dans lesquels ils sont enfermés (Giroux, 1996; Weksler, 2013). Par surcroît, cette approche – en grande partie post-moderne – n'est aucunement critique envers la culture des opprimés. Elle part du raisonnement selon lequel les opprimés génèrent forcément de la résistance, et omet de prendre en compte les différentes facettes de leur culture, dont certaines ne font que recréer l'oppression et la discrimination à un niveau interne. Ainsi, par exemple, l'argot n'a pas pour seule raison d'être la communication entre les personnes, il contient les différents types de relations qui prennent place entre ces personnes – les relations de pouvoir hommes/femmes, l'intériorisation de l'oppression, la criminalité ainsi que la violence verbale et physique, mais aussi et surtout l'incapacité de comprendre, d'écouter, et par là de critiquer le domaine de l'hégémonie.

L'approche indulgente décrite ici, n'a pas été critiquée par Freire, il a même parfois posé sur elle un regard paternaliste et conciliant (Freire 1996). Elle n'a pas non plus reçu l'attention pratique d'autres penseurs en ce qui concerne l'apprentissage dans l'éducation formelle. Cette indulgence crée un écart supplémentaire entre la capacité d'exécution pratique des éducateurs et l'exigence qu'ils soutiennent d'une approche de « résistance ».

La logique d'un discours fondé sur une langue différente exprimant les contextes divers de l'oppression a conduit la pédagogie critique à se pencher sur le contenu de l'enseignement et en particulier dans l'apprentissage du langage formel. Le discours sur le contenu, ainsi que la remise en question du contenu hégémonique en faveur d'un contenu mettant en valeur les milieux

défavorisés, est une étape d'importance primordiale en vue de la construction d'un curriculum alternatif servant les besoins instructifs de ces milieux. Cependant, cette préoccupation peut nous éloigner du contexte de l'enseignant moyen et de sa capacité à réaliser s'il accomplit ou non les directives de la pédagogie critique sur le terrain. Au niveau symbolique, le curriculum hégémonique représente les canons de ce qui est exigé et attendu en termes d'apprentissage dans le système éducatif formel. Toutefois, un discours sur les contenus encombre le discours traitant de la structure de l'apprentissage formel. Pour l'enseignant moyen il est plus simple et surtout plus accessible de remettre en question la structure de l'apprentissage que les curriculums : La raison se trouve dans le fait concret de l'ici et maintenant de l'éducation, dans lequel il assiste aux injustices infligées aux enfants au nom du *tracking*, du manque de temps libre et de l'incapacité structurelle et organisationnelle à rendre les matières enseignées plus accessibles, à resserrer les écarts, à s'occuper de problèmes comportementaux, et autres. Dans le chaos quotidien scolaire, l'ici et maintenant ne traite pas des contenus de l'apprentissage, mais de la détresse des élèves qui se trouvent sous le joug de l'oppression et sont incapables de croire qu'il existe une chose pour laquelle il leur serait profitable d'investir leurs efforts (la réussite scolaire, la relation avec l'enseignant, la créativité, l'instruction, etc.). L'oppression est si profonde et si concrète que ces sujets seront ceux qui préoccuperont l'enseignant moyen, contrairement aux unités d'apprentissage, ou à fortiori la réécriture des contenus d'apprentissage. La pédagogie critique exige que l'essentiel du discours se concentre sur le curriculum, chose qui décourage la majorité des enseignants et les empêche de s'identifier à elle. La formule convient bien plus aux instances académiques, voilà pourquoi les critiques émises envers la pensée de la pédagogie critique sur l'éducation formelle scolaire font sens.

Retournons à l'essence de la praxis, à la rencontre de la théorie avec la pratique. Il ne s'agit pas uniquement des dialogues pratiqués par les opprimés entre eux, mais bien des dialogues prenant place entre les élèves et l'éducateur, ce qu'il représente et ce vers quoi il tente de les mener.

S'il existe comme dans l'exemple américain – ou partout ailleurs – un écart important entre l'argot des opprimés et le langage hégémonique correct, le dialogue doit se faire entre ces deux langues. S'il s'agit d'un processus dialogué, le processus inclut tous les partis engagés. C'est la raison pour laquelle l'éducateur est à même de réaliser ce possible pont entre les deux langues, et d'exposer le fait que le problème ne se trouve pas dans les à priori face à l'argot des opprimés,

mais dans la capacité des opprimés à maîtriser les modes de l'interaction entre le domaine exclu et le domaine hégémonique.

Il en ressort que le rôle de l'éducateur ne se borne pas à lier différents domaines. S'il mène un processus de conscientisation, il doit maîtriser les deux langues de l'interaction, la symbolique cachée derrière les relations de pouvoir genrées, ethniques, etc., ainsi que la culture criminelle, la culture de l'exclusion, et autres. L'éducateur a donc la vaste responsabilité d'apprendre et d'être à l'écoute de la langue des opprimés, tout en les menant vers un changement comprenant la maîtrise de la langue hégémonique. L'absence de cette maîtrise équivaut à la ghettoïsation des opprimés³¹.

En somme, la praxis se forge sur la capacité de traduire la théorie en un acte éducatif concret, dans un contexte concret, par des éducateurs se trouvant dans le domaine éducatif tel qu'il est défini et entretenu par les directives hégémoniques. Toute action éducative prenant place en dehors des murs hégémoniques – soit en dehors de l'éducation formelle – peut grandement contribuer à la compréhension de la praxis éducative, mais ne peut contribuer à la compréhension du contexte de la praxis pour la grande majorité des éducateurs se trouvant dans l'éducation formelle. C'est cette même praxis qui détermine les modes de conscientisation des opprimés, ainsi que le changement social attendu.

7. Educateurs et conscientisation d'éducateurs

Dans cette partie j'éclairerai ma critique des paradigmes de la pédagogie critique sous un jour différent : celui du rôle des enseignants. Je le ferai en espérant que cela puisse expliquer les

³¹Comme je l'ai indiqué plus tôt, j'ai avec certains collègues éducateurs qui s'identifient au courant de la pédagogie critique un débat provenant entre autres de l'utilisation d'outils hégémoniques dans le but d'acquérir des résultats scolaires, résultats permettant aux élèves opprimés de sortir du ghetto et de l'exclusion, et de développer un regard critique envers l'hégémonie. Lorsque j'étais moi-même éducateur puis, plus tard, dans mon travail d'enseignement éducatif, j'utilisais fréquemment un exercice dans le but d'illustrer notre rapport à la langue : le tableau était divisé en deux parties, l'une intitulée « quel langage utilisons-nous » et l'autre « quel langage attend-on de nous ». Bien-entendu, cet exercice avait des répercussions non seulement sur la langue parlée, mais aussi sur la langue écrite. Au moment où les élèves voyaient sous leurs yeux l'influence de la langue, symbolisant la réalité, sur la conception que l'on se fait de cette réalité, il leur était plus facile d'adresser la dichotomie présente et inséparable du pouvoir dominant de l'hégémonie sur les opprimés. En somme l'hégémonie est capable de dominer à travers l'intériorisation de l'oppression par les opprimés et leur acceptation du destin, mais aussi à travers leur incapacité – sans parler de la sensation d'ignorance qui accompagne cette situation – de comprendre la langue. En Israël, la question de la langue est essentielle à l'appréhension des relations de pouvoir et des modes de l'oppression ethnique et nationale.

difficultés et les contradictions que crée ce courant dans son approche de la question de la conscience des enseignants travaillant dans le domaine formel, et surtout avec populations opprimées.

Malgré la considérable divulgation des idées de la pédagogie critique de par le monde, il est encore difficile de voir son influence qualitative et quantitative sur la conscience des enseignants de l'éducation formelle. Bien-sûr, on peut toujours avancer que le contexte politique et l'oppression au sein de la société humaine sont tels que les choix et volontés des enseignants vont forcément dans le sens des conceptions de la pédagogie critique. Mais les explications tautologiques tournant autour d'un phénomène ne fournissent pas de réelle explication. Mon raisonnement sera – et je l'étayerai dans la présente thèse avec une recherche empirique menée auprès d'enseignants – que l'écueil ne se trouve pas dans la conscience des enseignants. L'écueil, ou si l'on préfère, le court-circuit le plus problématique de la pédagogie critique se trouve dans le rapport entretenu avec les enseignants et leur conscience.

Le paradigme clé de la pensée de la pédagogie critique au sujet des enseignants peut se résumer à une phrase généraliste qui révèle toutes les contradictions et les angles morts de la question. Les enseignants sont appréhendés par les penseurs du courant comme des agents de changement menant un processus de conscientisation avec les opprimés. Giroux est le seul à directement et clairement adresser la question de la conscience de l'enseignant et à définir les enseignants comme « travailleurs intellectuels » (*Teachers as intellectual workers*) (Giroux, 1988). Je détaillerai par la suite le bouleversement que cette définition a causé dans les conceptions de la pédagogie critique.

Le paradigme selon lequel leur rôle d'agents de changement détermine leur conscience nous met dans un carcan difficile à analyser. S'il s'agit d'un agent de changement conscientisé, il a forcément vécu une conscientisation à un moment donné. Soit, dans un quelconque processus lié à son contexte social, à son récit biographique et au vécu qu'il représente, sa conscience a changé. Mais un tel processus n'est mentionné nulle part, sauf si nous prenons en compte l'écriture autobiographique de Freire, et de Hooks comme les indices possibles de leur appartenance aux opprimés (Gadotti et Torres, 2001; Hooks 1994). Nous rencontrons alors une définition de leurs processus de conscientisation en tant qu'opprimés, ainsi que leur prise de position idéologique en tant qu'éducateurs aux côtés des opprimés. Autrement dit, si l'indice

constitue un paradigme, ce paradigme aurait dû être formulé en tant que tel. Mais l'absence de formulation paradigmatique fondée sur les biographies personnelles nous montre une pensée indifférente à la conscientisation des enseignants. La définition prédominante des éducateurs dans la pédagogie critique les sépare en deux groupes principaux : ceux qui exécutent les impératifs hégémoniques, ce sont les « éducateurs bancaires », et ceux dont la vision du monde et la conscience a changé, ce sont les « éducateurs critiques ». L'absence d'une définition claire de ce qui pousse les éducateurs à choisir un camp plutôt que l'autre nous mène à penser que ce choix est totalement individuel, et détaché de contexte ou d'évènements quelconques. Cette approche soustrait à la pédagogie critique la possibilité de faire le lien avec les paradigmes qu'elle-même voit comme principaux : le contexte politique, social, économique, culturel, genré, ou autre, comme facteurs déterminant la conscience des opprimés ; la praxis dans le domaine éducatif comme conscientisante et modificatrice de la théorie (des conceptions et des paradigmes) ; le dialogue comme potentiel d'interaction entre personnes influant le discours et influencées par lui.

Comme je l'ai dit dans l'introduction à la thèse j'ai personnellement été influencé par la conception tautologique de la pédagogie critique. Elle m'a guidé dans l'interprétation selon laquelle la conscientisation des enseignants se fait par le biais d'une persuasion idéologique. Cette persuasion s'exprime sur le terrain par la mise en œuvre d'une méthodologie éducative menant à la réussite scolaire. Suite à cette réussite les élèves se conscientisent et prennent confiance en leurs capacités. La conscientisation des éducateurs, elle, serait dépendante de cette chaîne d'évènements. Nonobstant, une méprise se cache dans cette approche, une méprise qui nous renvoie à la contradiction interne de la pédagogie critique dont j'ai parlé plus haut. Car s'il est besoin d'une « illumination » externe à l'enseignant, c'est qu'elle provient d'une tierce personne. Dans l'exemple décrit dans la note no. 10, j'étais moi-même cette tierce personne. Mais la question qui se pose alors est de savoir qui, ou qu'est ce qui a déclenché ce même changement chez moi. Quel est le contexte et quels sont les processus réflexifs – mais aussi émotionnels et comportementaux – qui nous mènent à la conscientisation cognitifs (Hargreaves, 1998 ; Zembylas, 2003 ; Halpin et Moore, 2006 ; Chang, 2009)?

D'après la logique de la pédagogie critique, les enseignants formeraient un groupe particulier, aux vertus propres, leur permettant de se conscientiser indépendamment de tout contexte. Il ne

fait pas de doute que du moment où nous parlons de vertus, nous entrons dans le domaine métaphysique, perdons l'ancrage au contexte concret et gardons une conception du monde commune et répandue dans la société capitaliste, néo-libérale et oppressive : les vertus personnelles de l'individu sont celles qui le mèneront à tout changement ou aboutissement, et puisqu'il est question de sélection socio-darwiniste, rares sont ceux qui accéderont à ladite « illumination ». Ce paradoxe provoqué par les raisonnements et les paradigmes de la pédagogie critique est le seul moyen de comprendre et d'expliquer la démarcation dichotomique mise en place par le courant : le partage entre enseignants bancaires et enseignants critiques.

Je proposerai ici un autre angle d'approche, directement lié aux paradigmes de la pédagogie critique, et en accord avec eux . Ce qui permet aux enseignants de se conscientiser, de développer une conception du monde, des compétences et une pratique, sont les trois mêmes paradigmes que j'ai énoncés plus haut et qui forment le pilier de cette pensée : le contexte, la praxis et le dialogue.

Le contexte des enseignants, leur champ d'action, le rapport qu'entretient l'élite avec eux, et l'image qu'ils se font d'eux-mêmes – en somme leur conscience moyenne – ne sont autres que le contexte d'un groupe social opprimé à tous les points de vue. Premièrement, bien qu'ils soient les agents de la répétition de l'hégémonie, ces agents se situent bas dans l'échelle de l'oppression, ils sont ceux qui chaque jour de leur vie active vont au « front », c'est à dire en classe. Ce contexte construit la conscience d'une personne en conflit interne permanent. D'une part l'hégémonie lui a permis de suivre des études académiques et de faire évoluer son image de soi en tant qu'intellectuel ayant une mission sociale : enseigner les canons culturels de l'hégémonie à l'ensemble de la population, et s'il est question de populations opprimées, apprendre aux opprimés à être dociles et à intérioriser ces mêmes canons. Ce rôle, constructeur de contexte et de praxis, dicte une grande partie de leur conscience. Le syndrome de « l'exécution des ordres » au bas de l'échelle de l'oppression est un syndrome bien connu du discours sur l'oppression et l'opresseur, et se retrouve dans l'écriture de Freire (Freire, 2002a). La question se pose donc de savoir si leur rôle les contraint à incarner ces enseignants bancaires, ou si le contexte est plus conflictuel. Nous touchons maintenant à la conscience de l'enseignant et en particulier de l'enseignant travaillant en milieu opprimé. Le contexte de son domaine s'élargit. Il doit prendre en compte la souffrance quotidienne des élèves en échec, en proie au

décrochage – total ou partiel – et à l’attitude non conforme. Il doit s’expliquer pourquoi dans les communautés opprimées l’échec scolaire se répète, génération après génération. Enfin, et peut être le plus important, il doit interpréter le phénomène de son propre échec au fil des années et son incapacité à toucher le cœur des élèves. Tout cela alors que détresse et sentiment d’impuissance gouvernent son existence³².

Doit-on classer une personne dont la conscience suit ces processus et conflits internes du côté des opprimés ou des oppresseurs ? Ma proposition est sans équivoque : une telle personne fait partie des opprimés et nous devons l’interpréter en tant que telle et en prenant en compte, aujourd’hui surtout, l’expression des politiques néo-libérales dans l’éducation et le rôle qu’elles donnent à l’enseignant : maillon négligeable dans la chaîne de l’oppression (Apple, 2002). A l’ère moderne l’enseignement constituait un système de mobilité sociale pour les jeunes issus des classes inférieures - enfants d’ouvriers, de paysans et de petits bourgeois - et leur permettait de modifier leur statut aux yeux de la société et surtout aux yeux de leur propre communauté (Bordieu, 2003b). De nos jours, avec la privatisation, la standardisation et l’attribution aux enseignants du rôle de souffre-douleur de l’hégémonie en ce qui concerne les acquis scolaires et l’évaluation comparative internationale, l’enseignant arrive en classe avec un sentiment de sous-estimation de la part du système éducatif hégémonique, des populations opprimées et de ses proches. Nous avons ici les caractéristiques de l’oppression : une faible estime de soi, une incapacité d’influencer son propre destin et celui d’autrui, un sentiment que l’histoire est dictée par d’autres et que l’on n’est qu’un maillon dans la chaîne de l’exécution des ordres.

Ces raisonnements de la conscience humaine mènent rapidement à une résignation à la réalité. La négation de son humanité et de celle de ses élèves peuvent induire l’enseignant à conclure qu’en effet, l’hégémonie a raison dans son approche de la plupart des opprimés : « ils » ne réussissent pas car « ils » ne veulent pas réussir. Le manque de foi qu’a l’enseignant en ses élèves est un mécanisme de déni que sa conscience met en marche pour garder un équilibre non conflictuel, dans lequel sa conscience n’a pas à se débattre avec des paradoxes. Mon raisonnement propose ces phénomènes comme identiques à ceux attribués à tous les opprimés, surtout ceux-là qui ont acquis dans l’échelle sociale oppressive un statut symboliquement perçu

³² À ce propos, l’un des documents décrivant avec excellence ces phénomènes et surtout les contradictions internes à la conscience de l’enseignant est le film « Entre les murs » de Laurent Cantet (France, 2008).

comme plus élevé : les hommes par rapport aux femmes, les adultes par rapport aux enfants et aux personnes âgées, les hétérosexuels par rapport aux personnes LGBTI, les démunis blancs par rapport aux démunis de couleur, les anciens par rapport aux immigrés, et ainsi de suite. Le darwinisme social ne se caractérise pas uniquement par la construction d'une « chaîne alimentaire » répondant à la loi de la jungle, mais aussi par la nécessité de détruire la solidarité entre les différents groupes opprimés. L'intériorisation du mécanisme de destruction de la solidarité débute, chez l'opprimé qui s'est trouvé élevé par rapport aux autres et qui s'est symboliquement « rapproché » du modèle hégémonique désiré, par le sentiment qu'il lui faut non seulement maintenir sa place par tous les moyens, mais aussi rejeter son identification avec l'opprimé qui lui est inférieur. Ce syndrome, qui trouve en hébreu son portrait dans l'expression « un esclave qui vient à régner »³³, représente le conflit de conscience de l'enseignant. Mais la présence elle-même du conflit marque aussi la possibilité du changement. Et dans tous les cas, cette situation n'amoindrit pas sa définition d'opprimé, d'un certain type, parmi l'ensemble des opprimés.

Le comble est que c'est précisément dans la pièce maîtresse de cette architecture explicative des processus de conscientisation propre au domaine éducatif que la pédagogie critique a échoué en manquant de reconnaître le mécanisme reproducteur de l'oppression. Dans cette charpente, l'enseignant est la clé de voûte du processus du changement et sans sa conscience, toute l'explication – toute l'architecture – se défait et s'écroule.

Comment expliquer cet échec? L'une des interprétations possibles se trouve dans le contexte temporel où Freire écrivait son livre “La pédagogie des opprimés” (Freire, 2002a). Les mécanismes de mobilité sociale et de cooptation de l'hégémonie conduisaient à cette époque à une conception erronée des enseignants. Freire voyait la cooptation de l'enseignant comme une principale caractéristique de sa conscience, d'où la séparation dichotomique entre une majorité d'enseignants bancaires et une minorité d'enseignants conscientisés³⁴. Il en va de même pour son

³³ Proverbe décrivant la situation où une personne dégradée a atteint une position de pouvoir (Livre des Proverbes, chapitre 30, verset 22).

³⁴ Voilà pourquoi, selon mon entendement, un mythe se forme souvent autour du potentiel de changement que portent les futurs enseignants plutôt qu'autour de celui des enseignants exerçant. Ce mythe voit dans les futurs enseignants une page vierge permettant de leur enseigner les secrets de l'éducation anti-hégémonique. Contrairement à eux, les enseignants qui se trouvent déjà dans le système sont perçus comme altérés par ses dysfonctionnements et il semble bien plus difficile de modifier leur conscience.

interprétation de la conscientisation comme phénomène indépendant de contexte et comme acte individuel, ou initié par une « illumination » idéologique. Une autre interprétation se trouve dans ses sources néo-marxistes où nous voyons une division classique des classes sociales : paysans démunis et ouvriers font face à la classe moyenne et à l'élite sociale. Dans ce cas de figure, même si leurs origines sont de classe inférieure, les enseignants ont réussi à traverser le gouffre séparant les classes et à se ranger du côté de la classe moyenne. Leur conscience est donc assujettie au besoin de préserver leur nouveau statut.

Ces interprétations ne supposent pas que la pédagogie critique méprise les enseignants. Au contraire, l'écriture y foisonne dans ce domaine. Mais elle s'attache à définir ce que les enseignants doivent faire et être pour devenir des enseignants libérateurs, au lieu d'analyser leur conscientisation. D'ailleurs, Il n'existe pas de réel travail sur la conscience des enseignants en général, et on peut souvent même trouver des expressions de colère face à des comportements « inappropriés » vis à vis de l'éthos des valeurs de la pédagogie critique - voir surtout la "Pédagogie de l'Autonomie" et les "Lettres à ceux et celles qui prétendent enseigner" (Freire, 1998; Freire, 2002b). D'une manière – à mon avis – instinctive, il revient sur les contours déjà connus de la pédagogie critique : le choix d'un camp, soit avec les opprimés, soit contre eux. Toutefois, l'attitude des enseignants n'était pas uniquement l'expression d'une conscience hégémonique envers les pauvres, mais aussi celle de la détresse de ces enseignants, une détresse qui n'a pas sa place dans une pensée dichotomique. Par contre, en ce qui concerne les différentes injustices que les opprimés peuvent infliger les uns aux autres, Freire opte toujours pour l'indulgence (Freire, 1996).

Ce n'est que chez Giroux que nous pouvons lire une alternative à la conscientisation de l'enseignant vivant l'oppression des modèles néo-libéraux de l'éducation. Dans son analyse des processus d'instrumentalisation de ces nouvelles idéologies lorsqu'elles sont appliquées à l'éducation (standardisation et efficacité), Giroux saisit la détresse des enseignants et propose une approche importante alternative aux défis de l'éducation hégémonique ainsi qu'à ceux touchant aux capacités et à l'image de soi des enseignants :

Je veux soutenir une façon de repenser et de restructurer la nature du travail des enseignants en tant qu'intellectuels transformatifs. La catégorie intellectuelle est utile de plusieurs façons. Tout

d'abord, elle nous fournit une base théorique pour l'examen du travail éducatif comme un travail intellectuel, contrairement à la définition utilisant des termes purement instrumentaux ou techniques. Deuxièmement, elle clarifie les différentes conditions idéologiques et pratiques nécessaires aux enseignants pour fonctionner en tant qu'intellectuels... En voyant les enseignants comme intellectuels, nous pouvons éclairer l'importante idée selon laquelle toute activité humaine engage quelque forme de pensée. Aucune activité, même en devenant la plus routinière, ne peut être abstraite d'un quelconque fonctionnement de la pensée. C'est là un sujet crucial car en soutenant que l'utilisation de la pensée est une partie générale de toute activité humaine, nous signifions la capacité humaine de par sa capacité à intégrer pensée et pratique, et nous mettons ainsi en lumière l'essence de ce que signifie voir les enseignants comme praticiens réfléchis. (Giroux, 1988, page 125) (traduction libre).

L'approche de Giroux éclaire l'importance d'un regard sur les processus de conscientisation des enseignants qui soit alternatif et fondé sur le contexte dans lequel ils agissent. Cette vision est très différente de celle, majoritairement consensuelle, présente au sein de la pédagogie critique. Elle part de la détresse et de l'oppression de l'enseignant, elle est donc empathique envers lui. C'est une position différente de celle communément adoptée par la pédagogie critique, dans laquelle l'élève opprimé tient la place centrale et où l'enseignant est un outil, un guide de la conscientisation.

Toutefois, Giroux manque lui aussi la question primordiale de la conscientisation des enseignants. Quelles sont les motivations guidant cette conscientisation ? Cette question, restée ouverte, révèle un échec des plus importants aux niveaux théorique et pratique confondus. Pareillement, Giroux ne fournit pas de réponse à la question récurrente sur l'identité des enseignants. Sont-ils un groupe particulier au sein des opprimés, ou bien des oppresseurs et des représentants de l'oppression, et qu'en découle-t-il vis-à-vis de leur conscientisation, de leurs motivations, et de leur capacité à s'identifier aux autres opprimés ?

Cette question nous accompagnera tout au long de l'explication théorique de ce chapitre et plus en profondeur dans la partie empirique de la recherche.

8. La nature de l'oppression et l'oppression spécifique des enfants et des adolescents

La pédagogie critique a souvent été appréhendée – et d'ailleurs l'est toujours – comme une pédagogie attachée à l'éducation des adultes opprimés. En effet, dans la grande majorité de sa pensée, adultes opprimés et jeunes étudiants issus des milieux opprimés forment l'épicentre du discours pédagogique.

Les possibles interprétations sont multiples, certaines d'entre elles ont déjà été relevées plus haut.

Tout d'abord, historiquement parlant, la pédagogie critique a été représentée par des éducateurs travaillant auprès d'adultes opprimés ou de jeunes étudiants. Ce fait indique la construction d'un contexte répétitif. Ensuite, le discours basé sur le dialogue est essentiellement rationnel et verbal et agit sur les aspects cognitifs de la communication interpersonnelle et moins sur les mécanismes émotionnels³⁵. Cet attachement à l'aspect cognitif du dialogue permet moins de souplesse dans l'utilisation d'outils pédagogiques avec les enfants et les adolescents. De plus, comme je l'ai déjà formulé, il existe une différence significative entre les relations de pouvoir pouvant prendre place entre adultes – surtout en ce qui concerne les questions d'égalité dans le dialogue et de l'autorité de l'enseignant – et les relations de pouvoir prenant place entre les enseignants et les jeunes.

Par ailleurs, il n'y a – selon moi – aucune littérature professionnelle reliant la psychologie de développement, les théories principales du domaine de la pédagogie des enfants et des adolescents, et la pédagogie critique. Il existe, certes, des tentatives de la part d'enseignants ou – d'ailleurs surtout – d'auteurs féministes de briser les canons hégémoniques définissant la problématique du genre, mais elles ne sont pas forcément en lien avec la pédagogie critique³⁶.

³⁵ Sans oublier toutefois un important mouvement théâtral fondé au Brésil par Augusto Boal, qui s'est développé en Amérique latine et qu'il nous faut considérer avec attention: le théâtre des opprimés (Boal, 2001).

³⁶ Il existe un article faisant exception dans le domaine, il s'agit d'une tentative de Giroux de mettre en lumière la compagnie Disney comme représentative de la symbolique hégémonique et comme encourageant la consommation du jeune public. Mais là aussi, le discours est majoritairement sociologique et économique, et ne propose pas d'alternative aux éducateurs travaillant auprès d'enfants et d'adolescents (Giroux, 1995).

Afin d'élaborer une pensée utile aux enseignants travaillant avec des enfants et des adolescents opprimés dans le cadre de l'éducation formelle, la question du dialogue doit absolument prendre en compte comportements, communication interpersonnelle basée entre autres sur des aspects émotionnels, et modèles cognitifs caractéristiques des âges de l'enfance et de l'adolescence. Tout comme nous avons des modèles caractéristiques des adultes opprimés du point de vue du comportement, des modes de pensée, de la conscience et de l'image de soi, il y a des caractéristiques particulières aux enfants et adolescents opprimés. A titre d'exemple, j'éclairerai un mode d'interprétation du comportement. Les enfants et adolescents rebelles créent des codes de langage souvent basés sur des modèles comportementaux de « survivants ». La violence, physique et verbale, prend souvent le pas sur le langage, sur la communication verbale. De ce point de vue, le rôle principal de l'enseignant travaillant avec ce type de population est de leur apprendre à pratiquer un dialogue alimenté par un riche registre d'expression qui leur permettra d'exprimer les nuances de leurs émotions : colère, compassion, amour, sollicitude, impuissance, etc... . Proportionnellement à la richesse du langage, enfants et adolescents acquièrent la capacité à modifier leur réaction violente immédiate et à la transformer en une expression verbale et émotionnelle, à l'aide de dialogue, autrement dit dans le cadre d'un discours. C'est là l'un des avantages les plus importants des enfants de l'élite sociale lors de leur entrée dans le monde des adultes. En d'autres termes, le dialogue est un outil qu'il faut apprendre à utiliser, et non pas un outil préexistant de façon « naturelle » chez les enfants, surtout chez les opprimés (Redondo, 2004).

Doit-on voir l'échec de la pensée de la pédagogie critique dans ce domaine comme une ignorance de sa part ou une incompréhension de la nécessité de s'adapter aux besoins des enfants et des adolescents ? Devrions-nous l'analyser comme une victoire de la pédagogie hégémonique dans tout ce qui touche à la nature de l'oppression des enfants et des adolescents, où est-ce que la pédagogie critique délaisse le domaine en le considérant comme relevant d'un aspect « universel » de la pédagogie?

Selon mon entendement, l'absence presque totale d'écriture dans ce domaine³⁷ a deux raisons. L'une est le contexte, le mode de développement de la pensée de la pédagogie critique et, plus

³⁷ Bien qu'elles soient rares, il y a certaines exceptions. Parmi elles, je citerai ici les personnes attachées à ce domaine en Israël : Chen Lampert et moi-même (Weksler, 2014 ; Lampert 2008).

tard, son activité académique, et l'autre est son insuffisante capacité à fournir les outils pratiques nécessaires à l'ici et maintenant de l'éducation en cadre formel pour les enseignants travaillant avec des enfants et des adolescents opprimés, comme je l'ai expliqué préalablement.

Cet échec constitue un lourd tribut qui influence et continuera d'influencer la conception de la pédagogie critique comme courant dont la pensée peut s'utiliser dans la pratique du travail avec les adultes et, dans le cas des enfants et des adolescents, uniquement dans l'éducation informelle, ou dans toute éducation qui ne touche pas directement à l'école.

9. Vers un futur de la pédagogie critique

Il ne fait aucun doute que malgré ses échecs, la pédagogie critique a significativement enrichi le discours pédagogique dans le contexte de l'oppression relative au domaine éducatif. Il est de même incontestable que ses trois paradigmes principaux – le contexte de l'oppression, la conscientisation des opprimés et leur rôle dans le processus de la libération du dialogue – forment toujours les piliers de la pensée pédagogique. Néanmoins, pour que la pédagogie critique puisse s'imposer comme une réelle alternative dans le domaine de l'éducation formelle – là où l'oppression d'enfants et d'adolescents est un phénomène mondialement répandu – il lui faut s'attaquer à deux échecs capitaux : son inadaptation aux besoins de l'éducation des enfants et des adolescents et son attitude envers les enseignants travaillant, tous ou majoritairement au sein de l'école.

B. l'éthique de la sollicitude ou éthique du care³⁸ et ses répercussions sur l'interprétation des processus de conscientisation des enseignants

J'ai découvert l'existence de l'éthique de la sollicitude alors que je cherchais une théorie susceptible d'expliquer les processus de conscientisation des enseignants.

Cette éthique, développement d'une partie de la théorie féministe, décrit et interprète une morale directement liée au rôle socio-biologique des femmes – rôle que Noddings définit comme naturel (Noddings, 2003). Selon elle, la capacité à agir avec sollicitude et soin envers autrui – envers les enfants surtout – est une caractéristique générique féminine pouvant aussi être attribuée à l'homme.

Dans cette partie de la recherche, je démontrerai que des raisonnements similaires à ceux de l'éthique de la sollicitude ont été intuitivement élaborés et exprimés par des pédagogues du début du XX^e siècle, et montrerai comment des raisonnements semblables apparaissent aussi – bien qu'irrégulièrement – dans la pédagogie critique.

Cette partie décrira également l'éthique de la sollicitude contemporaine (féministe), son impact sur l'interprétation des processus de conscientisation des enseignants, des exemples de la pensée pédagogique du début du XX^{ème} siècle intuitivement fondés sur l'éthique de la sollicitude, le reflet de celle-ci dans la pédagogie critique, ainsi que la critique de l'éthique de la sollicitude par la pédagogie critique et enfin mon point de vue sur cette critique.

1. Féminisme et éthique de la sollicitude.

Nel Noddings (Noddings 2003), philosophe féministe considérée comme la principale théoricienne de l'éthique de la sollicitude, voit dans cette approche l'aboutissement d'une pensée éthique issue de et prenant part à la conception morale féminine.

³⁸ Il nous importe ici de rappeler que le terme original « care », difficilement traduisible en français, regroupe en anglais un certain nombre de notions (sollicitude, attention, empathie, souci, soin, responsabilité, capacité de recevoir, etc.), notions que nous souhaitons garder à l'esprit au fil du texte, malgré le choix de généralement traduire ce terme par « sollicitude » (ndt).

Selon elle l'approche féminine aux questions d'ordre moral diffère de l'approche généralement et génériquement admise comme masculine, une approche s'exprimant de façon rationnelle, hiérarchique et répondant à une vision universaliste :

Face à un dilemme moral hypothétique, la femme demande généralement plus d'information. Nous voulons en savoir plus afin de nous faire une idée la plus fidèle possible de situations morales réelles. (...) Les femmes peuvent expliquer leurs actes, mais leurs explications révèlent souvent des émotions, des besoins, des impressions et un sens de l'idéal personnel plutôt que des principes universels et leur application (...) en conséquence de cette « étrange » approche, les femmes ont souvent été jugées inférieures aux hommes dans le domaine moral. (Noddings, 2003, pp. 2-3) (traduction libre).

Autrement dit, l'éthique féminine se fonde sur le concret, le tangible, le subjectif, et l'inclusif. A l'opposé, l'éthique et les codes moraux masculins reposent sur un idéal de principes et de récits universels. Ces codes représentent les éthos hégémoniques de l'ensemble de l'humanité. Les approches rationnelles du modernisme sont donc à leur image. Comme l'écrit Kincheloe (Kincheloe, 1993, page 77) :

La théorie féministe a affirmé que l'autonomie et l'isolation de l'individu logique masculin a nécessité l'adoption d'un regard mécaniste sur l'univers. Une telle perspective empêche l'ascendance de formes de signification et d'identités féminines fondées sur la connexion, le soin, l'empathie, l'inclusion et la responsabilité. (traduction libre)

Partant de là, Noddings en vient à la conclusion que l'éthique de la sollicitude est en réalité l'éthique « naturelle » que nous suivons tous dans notre apprentissage et nos comportements, conformément à la réalité socio-biologique féminine d'un point de vue générique (Noddings, 2003). Cette assertion est indispensable à la compréhension du socle de l'éthique de la sollicitude car elle nous apprend que de fait, nous n'intériorisons pas d'idées logiques et rationnelles dont découlent nos critères moraux, mais que nous répondons avant tout à l'intuition, que cette intuition est à l'origine de la sollicitude comme éthique naturelle. C'est de plus cette même éthique qui mène à la construction de structures complexes comme les souvenirs, les émotions et les compétences que nous acquérons au fil des générations et qui se fondent sur la sollicitude envers autrui. Nous apprenons à nous inquiéter d'autrui car nous avons acquis ce comportement dans le cadre de la famille, de la communauté, du travail, etc. Soit, au niveau de notre

conscience, nous savons que nous avons un devoir de responsabilité vis à vis de notre entourage proche – surtout des enfants, des personnes en besoin d'aide, etc. – car nous avons vu les autres le faire.

Noddings crée ainsi une notion nouvelle, bien plus profonde que les précédentes explications car elle met en relief l'idée que la conscience humaine se fonde sur la dyade du « moi » pourvoyeur de sollicitude et de « l'autre », bénéficiaire de cette sollicitude (ibid.).

Cela signifie que le pourvoyeur s'engage face à l'autre et que ses actes reflètent cet engagement. Autrement dit, la conscience, les croyances et la morale de l'individu s'expriment à travers ses actes vis à vis d'un autre pour lequel il a de la sollicitude. Au niveau philosophique, cette conception n'est pas inconnue, nous la rencontrons dans la pensée de Martin Buber (Buber, 2013). Selon lui la dyade de « moi et toi » fournit la base de la conception du moi individuel car ce n'est qu'à travers elle que nous pouvons comprendre les relations interpersonnelles et l'éthique humaine.

Examinons le terme de « conscience », toujours chez Buber. Sa définition signifie que l'éthique de la sollicitude ne peut s'accomplir que par un acte envers autrui matérialisant cette sollicitude. Ce même acte provoque chez son bénéficiaire un retour vers l'initiateur, retour qui permettra à cet initiateur de redéfinir son individualité comme « moi pourvoyeur de sollicitude ».

Face à un sujet abstrait dans le cas d'une sollicitude envers un idéal, envers une personne ou une cause éloignée et inconnues, l'acte de sollicitude se réalise par le même processus de projection émotionnelle, intuitive du moi prévenant. Lorsque le moi prévenant sent que l'autre abstrait suscite chez lui les mêmes émotions et sentiments de proximité et de prévenance qu'un autre connu, la sollicitude est amorcée.

Malgré cela, Noddings précise que ce processus irrationnel doit absolument être suivi d'une démarche rationnelle et objective. C'est selon elle la transition entre « il faut absolument que je fasse quelque chose » et « quelque chose doit absolument être fait » (Noddings, 2003, page 25). Autrement dit, il doit y avoir une distanciation et une rationalisation dans la prise de décision si l'on veut que la sollicitude puisse prendre en compte les paramètres en jeu et rester objective au possible dans sa compréhension des besoins de l'objet de la sollicitude. Noddings ajoute que cette articulation de l'émotionnel à l'objectif forme un point faible et dangereux dans l'éthique

de la sollicitude, car elle peut potentiellement nuire aux processus subjectifs-émotionnels qui sont la motivation première de la sollicitude (Noddings, 2003, page 26).

D'après Noddings toujours, la sollicitude et la prise de responsabilité envers une personne sont à l'origine des processus motivationnels et de l'élan actif vers autrui (Noddings, 2003, page 33). Par surcroît, le fait même de la mise en œuvre d'une méthodologie de sollicitude est révélatrice de la signification existentielle de la place et du rôle de l'être humain dans le monde qui l'entoure (Noddings, 2003, page 35). Ainsi, Noddings explique les comportements humains à travers l'éthique de la sollicitude et voit en elle la source de toutes les formes d'éthique, de l'espoir et de la joie de vivre car l'acte de la sollicitude est porteur de signification dans les deux sens suivants : la conscience du « moi en sollicitude » envers l'autre et la conscience qu'ont les autres de l'individualité du « moi ». Autrement dit, la dyade des relations interpersonnelles est porteuse de joie de vivre puisqu'elle suscite la compréhension de notre rôle dans le monde et que ce rôle donne sens à notre vie.

2. L'éthique de la sollicitude et la conscience des enseignants

Dans son livre *Caring, a Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (Noddings, 2003, page 175), Noddings affirme que l'enseignement n'est en réalité pas un rôle, et que l'enseignant n'agit pas selon des règles professionnelles : il n'assume pas une fonction, mais incarne plutôt une entité. D'un point de vue prototypique, le rôle générique de mère n'est pas un rôle mais une essence. Il en va de même, selon Noddings, pour l'enseignant (Noddings, 2005, page 175). Il est donc impossible de réaliser un discours sur l'éthique de la sollicitude en supposant qu'il est question d'un impératif professionnel que l'on peut endosser ou ôter pour aller remplir une autre fonction. Génériquement parlant, être mère et être enseignant requièrent un fonctionnement intuitif et émotionnel, des raisonnements et des déductions dont les retours stimulent et définissent l'essence existentielle du moi. Si l'on suit la pensée de Noddings (Noddings, 2005), la conscience de l'enseignant est le fruit de son expérience de la vie, et elle influence grandement son récit personnel et sa biographie.

Pour Noddings, l'essence de l'enseignement est l'acte dyadique se déroulant entre le porteur de la sollicitude et son récepteur. Ainsi, l'enseignement devient lui-même une forme d'acte de

sollicitude puisque tout processus d'apprentissage se fonde sur les relations émotionnelles et intuitives prenant place entre l'enseignant et ses élèves³⁹. En fin de compte, elle affirme que l'importance des théories est moindre en comparaison avec celle de la vie d'autrui et qu'un lien continu avec la sollicitude naturelle est nécessaire afin de garder une base éthique dans le travail de l'enseignant (Noddings 2005)⁴⁰. Cette réserve provient de l'inquiétude quant au pouvoir de la théorie de paralyser les capacités réflexives de l'enseignant envers l'élève, ce qui aurait comme effet de nuire au développement de sa sollicitude.

Aux prises avec les nombreux dilemmes que les enseignants rencontrent dans leur activité, Noddings propose d'expliquer les différences entre eux à travers l'image du mouvement d'un pendule oscillant entre les différentes approches disponibles et prenant en compte les tensions et les conflits existant entre elles (Noddings, 2005, page 18). Elle donne pour exemple l'embarras entre la volonté d'enseigner des sujets « classiques » (hégémoniques) et celle de faire place à un savoir communautaire, de quartier, que les élèves peuvent alimenter, et qui est par surcroît instructif pour les enseignants.

Noddings critique fermement le système éducatif formel actuel et voit en lui le cadre d'un processus perpétuel où les connaissances sont inculquées aux élèves dans le seul but de leur faire passer des examens à la suite desquels ils oublieront tout ce qu'ils ont appris – que ce soit parce

³⁹ Il est intéressant de préciser ici que les raisonnements de Noddings rappellent singulièrement ceux de Vygotsky à propos des processus socio-culturels nécessitant une connexion entre l'émotionnel et le cognitif pour que l'élève puisse intégrer et utiliser une connaissance nouvelle ainsi que potentiellement utile et génératrice de motivation (Worzbyl J. et O'Rourke, K. et Dandeneau C, 2003, page 31). Un lien supplémentaire se profile évidemment avec les théories motivationnelles démontrant le poids de l'acte de sollicitude venant de l'enseignant vers ses élèves (acte appelé dans le vocabulaire didactique « renforcements positifs » (Dweck, 2002, pp. 36-60).

⁴⁰ Ce type de relation entretenu par Noddings avec la théorie se retrouve aussi chez d'autres pédagogues, comme par exemple chez Korczak et sa crainte de la dimension théorique (Silverman, 2012, p. 225). Ainsi, d'après Silverman : « (...) Toute théorie, aussi audacieuse et clairvoyante soit-elle, ne suffira jamais à appuyer à elle seule (l'acte éducatif) et cela pour deux raisons tout au moins : l'une est son obligatoire « traduction » par toute personne qui la perçoit, l'interprète et l'utilise ; la seconde est la question de sa concordance avec la réalité particulière dans laquelle elle est censée se concrétiser (...). En outre, l'expérience de Korczak avec l'enseignement en tant qu'éducateur ne l'a pas uniquement sensibilisé aux limites de la théorie, mais a aussi éveillé en lui certains doutes (...). Dans son ressenti, la théorie – ou en fait le théoricien – aspire irrésistiblement à contenir la totalité de la réalité changeante de la vie, et, par cette tendance figeante, a le pouvoir de la figer réellement. » (Silverman, 2012, page 225) (traduction libre). Nous retrouvons d'ailleurs les mêmes arguments chez Makarenko ainsi que chez Freinet. Makarenko affirme que les livres ne lui ont été d'aucun secours pour la compréhension des adolescents avec lesquels il travaillait (Makarenko, 1941, p. 21). Freinet, de son côté, accuse la théorie de son éloignement de la pratique éducative et de son incapacité à comprendre les processus « naturels » des relations d'enseignant à élèves dans le cadre éducatif (Monteadugo-Gonzales, 1988).

que ces connaissances leurs sont inutiles ou parce que leur enseignement s'est fait moyennant la répression de la créativité des élèves et de leurs enseignants. Dans son raisonnement, Noddings s'adresse aussi au choix du savoir cognitif comme prévalent, un savoir qui ignore l'émotionnel et l'interpersonnel. Selon ses propres termes, « nourrir le corps des enfants est important, mais nourrir leur âme l'est encore plus » (Noddings, 2005, pp. 12-13) (traduction libre).

Il est important de noter que la définition que Noddings donne au travail des enseignants influence dans une certaine mesure son approche de l'éthique de la sollicitude comme phénomène naturel et génériquement féminin :

Le débat en profondeur de l'enseignement et de la relation enseignant-élève nous montre que les enseignants ont non seulement à créer des relations de sollicitude dans lesquelles ils sont les pourvoyeurs, mais qu'ils ont aussi la responsabilité d'aider leurs élèves à développer leur sollicitude envers les autres (...). (Noddings, 2005, page 18) (traduction libre).

Autrement dit, il est d'après elle question d'une sollicitude éducative, d'une attente supplémentaire envers les enseignants – de pouvoir enseigner aux élèves à avoir de la sollicitude. Pour ce, Noddings cite trois principes essentiels. Le premier est la responsabilité de l'enseignant de fournir un exemple personnel et de rendre ainsi son message et son comportement cohérents, de donner aux autres – selon les termes pédagogiques – un modèle. Le deuxième est de réaliser un dialogue grâce auquel l'élève peut non seulement s'exprimer, mais aussi montrer son ressenti. A ce propos, Noddings mentionne Freire et son développement du paradigme du dialogue (Noddings, 2005, page 22-23). Le troisième principe est celui de la pratique. L'enseignant doit mettre en action un processus d'apprentissage à travers lequel les élèves apprendront à avoir de la sollicitude envers autrui et ce que cette sollicitude induit, au niveau émotionnel, comportemental, de leurs priorités et de leurs conceptions du monde.

Noddings nous explique que l'apprentissage des principes de l'éthique de la sollicitude doit être activement exercé, non seulement au niveau instrumental mais aussi au niveau de la signification profonde du renforcement venant du pourvoyeur de la sollicitude envers le ressenti de son bénéficiaire. Elle rappelle Buber en écrivant que l'action de la confirmation représente la confirmation et l'encouragement de tout ce qu'il y a de meilleur chez le bénéficiaire de la sollicitude (Noddings, 2005, page 25). Autrement dit, à la base d'un changement comportemental, émotionnel et « appréhensionnel » de l'élève, doit se trouver un travail de

déchiffrage et d'interprétation de la part de l'enseignant, dirigé simultanément vers le pourvoyeur et vers le bénéficiaire de la sollicitude.

Pour les élèves, l'apprentissage de la sollicitude dépend de la capacité des enseignants à éprouver eux-mêmes de la sollicitude envers leurs élèves, capacité qui à son tour dépend non seulement de la conscience des enseignants, mais encore du soutien provenant du système éducatif et de la sollicitude que celui-ci peut avoir envers eux. Nous parlons donc d'une chaîne où chaque maillon influence la pratique de la sollicitude. Comme l'affirment Davidson et Davidson :

Un enseignement réussi - de n'importe quel âge - commence par la prise en compte des préoccupations de l'enfant. (...) Les enfants ont besoin de sentir qu'ils comptent pour vouloir réussir. Ils sont enthousiasmés au CP, transportés par leurs découvertes, mais quelque chose se passe lors des années qui suivent, alors qu'ils s'évaluent sous le regard déçu des enseignants, les examens redoutés et le pêle-mêle des devoirs à faire à la maison. (...) L'attitude des enseignants envers les élèves désobéissants perpétue le problème car ils se découragent. Les écoles pauvres et dépourvues de leadership ne procurent pas de soutien émotionnel à leurs enseignants (...), compte tenu des attentes réduites, de l'accablante de la sollicitude, car elle peut potentiellement nuire aux processus subjectifs-émotionnels qui sont la motivation première de la sollicitude (Noddings, 2003, page 26).

Noddings nous explique que l'apprentissage des principes de l'éthique *bureaucratie, des locaux délabrés, du nombre d'enfants, et, plus que tout de l'immensurable poids émotionnel résultant du manque de vision et de leadership. (...) Si nous n'écoutons pas (les enfants, ndt), leur leadership continuera d'être entravé par leur manque de motivation, et leur progrès vers l'excellence ou l'égalité des chances restera à l'état de mythe.* » (Davidson et Davidson, 1994, pp. 172-174) (traduction libre).

Il nous faut toutefois nuancer les arguments de Davidson et Davidson. Selon les recherches faites à propos de la résilience, même dans de difficiles circonstances personnelles, communautaires, d'oppression, d'offense et d'exclusion, l'être humain peut continuer de développer des capacités émotionnelles, cognitives et même une éthique de sollicitude envers les autres, par-delà des conditions objectives. Cette recherche sur la résilience expose la capacité des êtres humains à rester optimistes et à se libérer de l'état de survie ou de l'acceptation du destin comme inévitable (Kaplan, 2005, pp. 39-47; Fergus et Zimmerman, 2005, pp. 399-419; Karpétian et Grados,

2005, pp. 238-245). Mon avis – et j’y reviendrai dans l’analyse de la recherche empirique – est que les enseignants porteurs de sollicitude envers leurs élèves sont particulièrement résilients, malgré les conditions au sein du système scolaire, et malgré la faiblesse de leur propre estime professionnelle.

On peut dire que chez les enseignants, l’éthique de la sollicitude peut potentiellement se développer plus facilement là où ils ont un soutien institutionnel manifeste. Cependant, même en l’absence de conditions objectives, la conscience des enseignants peut évoluer sur la base d’une résilience personnelle et collective ou communautaire dans le sens d’une éthique de la sollicitude⁴¹.

De nombreuses recherches prouvent la présence d’une éthique de sollicitude dans la relation entre enseignants et élèves. Souvent, bien que cette sollicitude s’exprime chez les enseignants comme chez les élèves de façon intuitive, sa présence n’est pas remise en question (Split, Kooman, Thijs et Van der Leijh, 2012). De plus, certaines recherches affirment qu’il n’y a pas de prédisposition culturelle à la mise en mouvement de la sollicitude des enseignants envers leurs élèves, quand bien même le contexte culturel modifie l’identification du bénéficiaire de la sollicitude – par exemple, l’identification d’un individu ou d’une collectivité – (Beyazkurk, Kesner, 2005). Les recherches biographiques révèlent régulièrement que la sollicitude des enseignants est régulièrement mentionnée dans les biographies personnelles et surtout dans les recherches faites sur mes futurs enseignants (Uitto, Sirjala, 2008).

3. Éthique de sollicitude, humanisme et pédagogie du XX^{ème} siècle

La construction de Noddings d’une pensée sur l’éthique de la sollicitude n’est pas un cas isolé. Dès le début du XX^{ème} siècle, des éducateurs ont cherché à exprimer leurs expériences éducatives menées de manière intuitive et ont décrit des processus relationnels similaires entre éducateurs et élèves, sans pour autant les placer sous le nom d’ « éthique de la sollicitude », mais

⁴¹ Un exemple à cela se trouve dans le livre de Morris et Morris à propos de l’école séparée pour afro-américains à l’époque de la ségrégation raciale du XX^{ème} siècle en Alabama. Selon les anciens élèves et les membres de la communauté, l’excellence de l’école tenait à la qualité et à la dévotion des enseignants. Le nom et l’explication donnés à ce phénomène étaient la sollicitude de l’équipe des enseignants (Morris et Morris, 2000, page 45).

en utilisant la terminologie admise en leur temps, leur contexte et l'appréhension du monde et des valeurs qui ont façonné leur activité.

Ces personnages sont nombreux, je citerai parmi eux trois éducateurs qui ont indéniablement influencé la pensée pédagogique de la première moitié du XX^{ème} siècle, sont enseignés dans les facultés d'éducation, et dont la pensée continue d'inspirer le travail pédagogique de certains éducateurs : Anton Makarenko, Janusz Korczack et Célestin Freinet.

Le *Poème Pédagogique*, ouvrage classique de Makarenko⁴² (Makarenko, 1941), décrit l'établissement d'un cadre d'éducation et de pension – ou colonie – pour de jeunes délinquants livrés à eux-mêmes suite à la révolution et à la guerre civile du début du XX^{ème} siècle en Ukraine et reste aujourd'hui un ouvrage de grande importance pour l'éducation non formelle. Son objectif est d'analyser le processus pédagogique qui s'est déroulé dans ce cadre, prenant en compte les éventualités d'essais et d'erreurs des éducateurs et des jeunes. Au long du livre, Makarenko affirme ne pas pouvoir se fonder sur la littérature professionnelle pour un savoir éducatif antérieur, et que cette littérature pédagogique ne lui fournit pas les outils nécessaires à son travail avec les adolescents. Parallèlement, dans le récit de ses conflits en tant que directeur d'établissement avec les adolescents, il montre leur humanité et leur besoin d'une communication primordialement humaine et égalitaire, par opposition à une communication professionnelle, bureaucratique et formelle. Il repère et reconnaît leur besoin de contact humain, même si celui-ci revêt la forme de poussées de colère de sa part, car c'est ainsi qu'ils apprennent à connaître la personne face à eux, et non seulement un rôle pédagogique professionnel. Ce type de communication est défini dans son écriture comme « travail humain non formel » (Makarenko, 1941, page 21). Il réussit ainsi à surpasser les divisions hiérarchiques sans perdre l'autorité et garde un discours centré sur l'enseignement et non sur l'essence et les conséquences de cette communication sur la compréhension des adolescents. Dans un processus réflexif d'essais et d'erreurs, Makarenko élabore une formule pédagogique fondée sur le principe de confiance et de foi envers les adolescents et sur la reconnaissance de leur humanité et de leur capacité à s'épanouir.

⁴² Makarenko fut parmi les éducateurs les plus importants des débuts de l'URSS et a participé à l'établissement de nombreuses écoles pour parents et facultés d'éducation (Medinskii, 2004).

Un autre grand éducateur et pilier de la pédagogie humaniste ayant adopté l'éthique de la sollicitude comme principe-guide dans son activité pédagogique sans pour autant la nommer ainsi, est l'éducateur juif polonais Janusz Korczack. Korczack, qui fut au début du XX^{ème} siècle l'un des fondateurs de la pensée et de la pratique de la pédagogie humaniste en Pologne (Olczak-Ronikier, 2013). Sa pensée reste de nos jours une pierre angulaire de la pédagogie appréhendant l'enfant comme un être doté de capacités, de besoins, de droits et de désirs propres. En conséquence, le rôle de l'éducateur est de chercher les meilleurs moyens de comprendre et d'interpréter le comportement de l'enfant, épice de du processus éducatif.

Korczack voit dans le processus réflexif et dans la sensibilité de l'enseignant les bases d'une pratique éducative capable d'atteindre l'univers et la détresse de l'enfant. A partir de là, la réflexion continue – orale et écrite – de l'enseignant est reconnue comme outil élémentaire à la direction de l'enseignement et au processus éducatif. Voici ce qu'il écrit à propos de l'importance de la compréhension de comportement des enfants :

La poussée de fièvre, la toux et le vomissement sont au docteur ce que sont le sourire, les larmes et le rougissement à l'éducateur. Il n'est pas d'évènement sans signification (...) il faut tout noter et toujours engager la réflexion, chasser le hasard, lier les choses ayant à voir entre elles et traquer les modèles. Chercher non pas ce que l'on peut exiger de l'enfant ni comment, mais ce qu'il est lui-même susceptible d'apporter. » (Korczack, 1996, page 291) (traduction libre).

Silverman, de son côté, définit deux éléments principaux dans la pensée de Korczack (Silverman, 2012, p. 233): l'amélioration compassionnelle et l'indulgence pédagogique. Le premier désigne la nécessité chez l'enseignant de s'accorder au point de départ de l'enfant pour qu'il puisse améliorer ses acquis scolaires, émotionnels, comportementaux, sa communication interpersonnelle, etc. La notion de compassion exprime la volonté de Korczack de comprendre le point de vue de l'enfant, sans jugement et sans présuppositions. Le double terme d'*amélioration compassionnelle* précise cela dans le sens où il est possible de créer des conditions permettant d'améliorer le fonctionnement émotionnel, cognitif et comportemental de l'enfant. Le deuxième élément, l'indulgence pédagogique, s'adresse à l'enfant comme à l'enseignant. Les méprises résultant de jugements, de présuppositions et de généralisations sont le pire ennemi de « l'enseignant digne » (Silverman 2012, page 233). Dans la quête d'une amélioration, l'enseignant a la responsabilité de comprendre les échecs de l'enfant ainsi que ses propres

échecs. La notion d'indulgence exprime ici la volonté d'accepter l'apprentissage comme un cheminement pavé de hauts et de bas, et l'expérience pratique comme le moyen déterminant la capacité de l'enseignant de révéler le potentiel de l'enfant.

L'analyse de la pensée de Noddings sur l'éthique de la sollicitude (Noddings, 2005) et sa comparaison avec la pensée de Korczack nous montre la grande similitude entre ces deux conceptions par rapport au fonctionnement de l'enseignant, surtout dans ce qui touche à la dyade du pourvoyeur de la sollicitude et son bénéficiaire. Bien que les termes diffèrent, d'un point de vue éthique le rôle de l'enseignant consiste en premier lieu à être attentif, à l'écoute et en sollicitude envers l'enfant, alors que le domaine de l'apprentissage instrumental et cognitif est secondaire.

Les pensées de Makarenko et de Korczack nous montrent qu'au fil de l'histoire de la pédagogie et antérieurement à la pensée féministe, l'éthique de la sollicitude apparaît à travers différentes notions et différents termes, et exprime deux aspects de l'éducation. Le premier est la nécessité de changer le rapport aux élèves en général par l'adoption d'une approche humaniste plutôt qu'autoritaire et le second est la responsabilité de l'enseignant d'appréhender son rôle de façon à ce qu'il permette et établisse avec les élèves une communication interpersonnelle capable de véhiculer l'éthique de la sollicitude. Au niveau théorique tout au moins, cela démontre que la pensée pédagogique est à la recherche d'une analyse pratique des caractéristiques de la relation élève-enseignant, et qu'elle prend en compte que le travail de l'enseignant se manifeste et agit au quotidien sur l'espace des enfants, avec tout ce que cela implique.

Le troisième penseur et éducateur dont je désire parler ici, Celestin Freinet, fut pendant de longues années un instigateur de l'éducation en France et en Europe et a, avec le mouvement de « l'éducation nouvelle » grandement influencé l'éducation, surtout après la seconde guerre mondiale (Schlemminger, 1997). La pensée de Freinet place l'enfant au centre du travail éducatif et la compréhension de ses tendances intuitives au sein du processus de l'apprentissage. Je noterai ici quelques-uns des plus importants principes de sa pensée (Schlemminger, 1997) :

- La pédagogie doit se fonder sur le principe du travail : les enfants apprennent à travers la production de produits utiles autant à eux qu'à la société.

- Le travail doit se fonder sur le principe de la coopération entre les individus, soit selon la logique coopérative permettant d'éduquer l'enfant à la nécessité de la coopération entre collègues.
- L'apprentissage doit absolument se faire par l'expérience et par la pratique d'essais et d'erreurs.
- Freinet voit l'approche de « la méthode naturelle » visant à un apprentissage par induction un moyen d'expression du fonctionnement intuitif de l'enfant.
- La concentration dans l'apprentissage doit se faire à l'aide de points forts (ou centres d'intérêt). Cette approche se fonde sur le legs de l'apprentissage empirique du XIX^{ème} siècle.

Ces principes placent Freinet parmi les penseurs pédagogiques ayant tenté, dans une société industrielle, technocrate et aliénante, de privilégier la relation avec les enfants, de s'inquiéter tout d'abord de leurs besoins et en second lieu de ceux de l'éducation hégémonique de la société moderne. Pour cela, nous pouvons affirmer que Freinet se trouve parmi les penseurs ayant cherché une voie éducative capable de proposer à l'enfant un processus digne et nécessaire à son développement personnel.

Cependant, ce qui indique le plus nettement la connivence entre l'éthique de la sollicitude et la pensée de Freinet est la conception qu'il se fait de l'enseignant et de son rôle. D'après lui, bien que l'éducation doive se fonder sur le principe de l'expérience et de la méthode naturelle, inductive, l'enseignant garde un rôle primordial comme agent véhiculant les matières à l'enfant. L'enseignant montre le chemin et assiste la solution de problèmes en tant que « (...) collaborateur attentif et généreux. » (Monteagudo-Gonzales, 1998, page 361). Cette collaboration, du point de vue de Freinet, s'exprime dans sa capacité de : “ (...) soutenir l'enfant tout en préservant une perspective où c'est lui qui reçoit, qui passe un niveau, qui est capable de se lancer dans une nouvelle aventure (...)” (Monteagudo-Gonzales, 1988, pp. 362-363) (traduction libre). Par delà le rôle de véhicule de matières et de contenus, Freinet souligne l'importance de l'engagement éthique, social, politique et démocratique de l'enseignant (Monteagudo-Gonzales, 1988, page 365).

De même, la pensée de Freinet rappelle celle de Freire lorsqu'il décrit le rôle de l'enseignant comme « libérateur » des enfants des entraves du monde capitaliste (Monetagudo-Gonzales, 1988, 367).

À travers les exemples de Makarenko, de Korczack et de Freinet, nous pouvons apercevoir le développement de la pédagogie comme philosophie de l'éducation à l'époque du modernisme. Nous pouvons aussi en déduire que l'éthique féministe de la sollicitude – qui a énormément contribué au discours pédagogique – a ses racines profondément ancrées dans la pensée pédagogique. En d'autres termes, l'éthique de la sollicitude forme un axe au long duquel le discours pédagogique a évolué depuis le début du XX^{ème} siècle et jusqu'au début du XXI^{ème}, et peut ainsi nous fournir des éléments importants à la compréhension du processus de conscientisation des éducateurs. La prévenance, la sollicitude, l'affection et l'appréhension de l'enfant comme un être humain de l'ici et maintenant et non comme un futur adulte sont pour ces penseurs des caractéristiques inhérentes à l'essence de l'éducateur.

Existe-t-il une adéquation entre la pédagogie critique et l'éthique de la sollicitude ?

Quoi qu'il en soit, est-ce que l'éthique de la sollicitude s'adresse à tous les aspects de la relation entre enfants et éducateurs dans un contexte d'oppression ?

4. La pédagogie critique et l'éthique de la sollicitude

Le rôle de l'éthique de la sollicitude dans le déchiffrement du comportement et de la conscientisation des enseignants est particulièrement important car elle expose logiquement les différentes étapes de cette conscientisation. A savoir, l'amorce d'une conscientisation chez un enseignant serait selon elle un effet directement lié à l'inquiétude et à la bienveillance intuitives que cet enseignant nourrit envers chaque élève. Sans cette motivation première, l'enseignement désiré ne peut se dérouler et il en va de même pour la conscientisation de l'enseignant et pour sa capacité à pourvoir aux besoins de l'élève. Plus encore, l'éthique de la sollicitude semble être à même d'expliquer de façon optimale la foi des enseignants dans la capacité de leurs élèves à accomplir leur travail d'apprentissage. Il faudrait encore examiner l'aptitude de l'éthique de la sollicitude à expliquer l'ensemble des processus éducatifs, surtout dans des contextes où les élèves sont opprimés, ne bénéficient pas de confiance et sont

accablés de stéréotypes négatifs empêchant les enseignants de changer leur point de vue sur eux. Ces contextes devraient limiter la disposition des enseignants à former une quelconque sollicitude. La question principale reste de savoir si les conceptions de l'éthique de la sollicitude, restent valables dans la pratique. Sinon, cela signifie que sa validité dépend d'un contexte social particulier.

James (James, 2012) critique vigoureusement l'éthique de la sollicitude et soutient que lorsqu'ils accèdent à la situation de l'enseignement, les enseignants adoptent une conception catégorisante de la culture des élèves et de leurs parents et qu'ils sont influencés par les relations de pouvoir prenant place entre classes sociales, groupes ethniques et de genre. D'après James encore (ibid.), les enseignants développent leur attitude envers les élèves dans un contexte culturel spécifique et en fonction du discours dominant dans la société à laquelle ils appartiennent. Ce discours contient parfois des suppositions latentes d'inégalités et de supériorités culturelles. Ainsi, il arrive que des enseignants développent une empathie condescendante – et non réciproque – envers des élèves issus de groupes minoritaires ou de familles en situation de précarité sociale et de marginalisation.

Myers et Pianta (Myers & Pianta, 2008) affirment que dans la conscience de l'enseignant se trouve une image de l'élève idéal. Concrètement, le poids des attentes, des premières impressions et des préconceptions par rapport au comportement des élèves seraient potentiellement encore plus significatif que celui de l'expérience, de l'éducation ou du savoir pédagogique. Lorsqu'un élève entre dans la salle de classe pour la première fois, l'enseignant attend déjà de lui certains comportements et lui attribue une certaine capacité à remplir des attentes scolaires et sociales. En outre, la réaction de l'enseignant dépend aussi de la conception qu'il se fait du but de l'activité pédagogique. Selon les deux auteurs (Myers et Pianta, 2008), les enseignants ont tendance à se concevoir essentiellement comme pourvoyeurs d'information ou bien comme facilitateurs de socialisation. Leur interaction avec les élèves n'est pas homogène et découle de la vision qu'ils ont de leur rôle fondamental. Ainsi, certains enseignants réagissent de façon négative aux élèves qu'ils considèrent faibles, en manque de motivation dans l'apprentissage, ou qui gênent le bon déroulement du cours. De même, les enseignants régissent plus fortement aux élèves qu'ils considèrent hostiles, agressifs ou désolidarisés de leur entourage.

Au demeurant, le contexte dans lequel l'enseignant travaille a aussi son importance, tout comme la réflexion qui s'y fait – ou non – à propos des processus éducatifs et de l'interaction entre enseignants et élèves dans le cadre de l'établissement scolaire. D'après Newberry (Newberry, 2010) l'élaboration de la relation entre l'enseignant et l'élève demande un travail émotionnel, physique et mental épuisant. Or, les enseignants se plaignent de ne recevoir quasiment aucune orientation ou soutien dans ce processus alors que la sensibilité à l'importance de la dimension émotionnelle du rapport enseignant-élève est une partie nécessaire à la formation de ce rapport. Nous pourrions donc suivre le « *path analysis model* » de Sava (Sava, 2002) selon lequel le climat organisationnel au sein de l'école, le degré d'usure des enseignants et leurs conceptions éducatives et politico-culturelles ont une influence décisive sur le fonctionnement éducatif des enseignants, et par là sur les comportements et sur le vécu psychologique des enseignants dans leurs interactions avec leurs élèves.

Nous pouvons déduire de tout ce qui a été dit précédemment que l'éthique de la sollicitude ne prend en compte ni le contexte du travail des enseignants actifs, ni les relations de pouvoir sociales, culturelles et politiques existant entre enseignants et élèves. Il semblerait qu'il s'agisse d'une éthique universaliste soi-disant capable de faire face telle quelle à la complexité de la réalité, et professant la capacité des sujets à se détacher du contexte de leur vie et à le surmonter, dans le but de soutenir une éthique autonome.

Ce n'est pas un hasard si l'un des principaux raisonnements remettant en question l'éthique de la sollicitude telle qu'elle a été formulée par Noddings (Noddings, 2003) consiste à souligner que cette éthique se réfère à la classe moyenne blanche américaine, contexte dans lequel l'oppression quotidienne, la souffrance et l'impuissance à surmonter la réalité oppressive ne sont que partielles, et découlent de la morale et de l'idéologie hégémoniques de la société américaine.

Il ne fait aucun doute que l'un des problèmes notoires de l'écriture de Noddings (Noddings, 2003, 2005) est de s'abstraire de tout contexte socio-politique réel – américain ou non. La seule exception y est la question du genre, et même à ce sujet, nous ne trouvons pas de contexte à la fois social, ethnique et culturel. D'ailleurs, son approche universaliste de la

question du genre est vivement critiquée par les militantes et penseuses féministes du tiers monde et les minorités ethniques en occident. Par exemple, comme le soutient Redondo:

Être pauvre et être pauvre et noir ne sont pas la même chose, il en va de même pour être pauvre et enfant, pauvre et âgé, ou être une petite fille ou une jeune fille et grandir dans un quartier pauvre. Ces déclinaisons de différences multiples résultent de structures sociales formées par des relations de pouvoir asymétriques et d'enjeux au sein de conflits qui trouvent des formes spécifiques d'expression, dont les conséquences sociales, culturelles et morales affectent la réalité au quotidien. La différence du genre s'exprime donc dans des relations sociales non égalitaires. (Redondo, 2004, page 148) (traduction libre).

Le *féminisme blanc*, soit celui dont la perception découle du point de vue de femmes appartenant à la classe sociale moyenne exempte d'oppression ethnique, de classe ou autre, fait de l'éthique féministe représentée par Noddings une éthique dépourvue de tout fondement dans la réalité de l'oppression. En d'autres termes, bien que nous puissions dire que l'éthique de la sollicitude existe intuitivement chez chaque femme – et génériquement chez chaque homme agissant par sollicitude – elle ne peut exister en dehors d'un contexte socio-politique ni en dehors d'un contexte de relations sociales de pouvoir et d'oppression. Ainsi, les arguments de James (James, 2012), de Myers et Pianta (Myers & Pianta, 2008), de Newberry (Newberry, 2010) et de Sava (Sava, 2002) sont pertinents et éclairent – directement et indirectement – les écueils de l'éthique de la sollicitude en ce qui concerne les relations de pouvoir entre enseignants et élèves, les conceptions que les enseignants apportent avec eux en classe – que ce soit au niveau social ou à celui des attentes qu'ils ont de leurs élèves – et enfin l'attitude institutionnelle de la bureaucratie scolaire envers l'éthique de la sollicitude et envers l'usure des enseignants dans leur dur travail.

Toutefois, comme je l'ai dit plus haut, la pensée et le travail d'éducateurs du début du XX^{ème} siècle montrent que l'éthique de la sollicitude demeure profondément ancrée dans l'acte éducatif. S'agit-il de rares et chanceuses circonstances ou d'une impulsion première devant absolument être suivie d'un discernement, ne serait-ce que partiel, du contexte social, culturel et autres ?

Mon avis est que Makarenko, Korczak et Freinet agissaient selon un entendement du contexte de détresse et d'oppression des enfants et que ce contexte est lui-même ce qui les a poussés à pratiquer une éthique de la sollicitude amarrée à une réalité concrète. Sans compréhension du contexte et des relations oppressives que subissent les enfants en détresse, l'éthique de la sollicitude ne peut être pratiquée sur un long terme car elle perd sa capacité à faire face aux relations sociales de pouvoir . Pour ranimer la capacité des enseignants à éprouver de la sollicitude, il leur est impératif de comprendre le contexte dans lequel ils désirent pratiquer l'éthique de la sollicitude, ne serait-ce qu'intuitivement ou à un niveau élémentaire, et ceci en dépit de leurs conditions de détresse et d'impuissance au sein du système scolaire, du milieu social et familial, et de façon intuitivement consciente des modes d'influence de cette détresse sur le comportement des enfants et sur l'interaction avec eux.

Une conscience animée par la sollicitude mais dépourvue d'une minimale compréhension du contexte met l'enseignant empathique dans l'impossibilité de maintenir sa sollicitude sur le long terme car il lui manque la faculté d'interpréter les motivations qui ne sont pas les siennes.

Rares sont les personnes capables de se charger de sollicitude envers leurs prochains de façon inconditionnelle et sans compréhension de leur contexte. Même si ces personnes existent, il est difficile de soutenir au niveau analytique une théorie basée sur le hasard et non sur des contextes et des motivations.

Comme je le développerai dans l'analyse de la recherche biographique, nous verrons que le récit personnel et les motivations premières influencent eux aussi considérablement la résilience de l'enseignant et sa capacité à avoir de la sollicitude. Néanmoins, afin de permettre à la sollicitude de se renouveler quotidiennement, une conception antérieure, même partielle, du contexte de la détresse des enfants et de la nature de leur oppression est nécessaire. Ainsi nous apparaît l'importance du lien analytique et pratique entre l'éthique de la sollicitude et la pédagogie critique.

Dans son livre « Education in Hope, Critical Pedagogies and the Ethic of Care », Monchinski (Monchinski, 2010) tente de lier ces deux écoles de pensée en avançant ce qu'il reconnaît avec perspicacité comme la compréhension de Freire de l'importance d'une éthique alternative,

généralement identifiée chez lui comme une « éthique de l'amour dans le cadre de sa conception humaniste ».

Freire était catégorique par rapport au potentiel des êtres humains et à son besoin d'amour pour pouvoir s'épanouir, lequel amour n'était autre pour lui que l'engagement envers autrui (...). Pour Paulo Freire, les êtres humains sont incomplets, continuellement capables de se développer et de devenir plus humains. Puisque tous les êtres humains sont capables de devenir plus humains et d'être conscients de leur potentiel de développement, Freire concevait l'humanisation comme la vocation historique de l'humanité. (Monchinski, 2010, page 106) (traduction libre).

Comme le précise Freire lui-même : « Je ne suis pas si tu n'es pas, et par-dessus tout, je ne suis pas si je t'interdis d'être. » (Freire, 1993, page 95) (traduction libre). Dans cette formule, Freire résume une conception humaniste directement liée à l'éthique de la sollicitude et proche de la conception éthico-philosophique de Buber (Buber, 2013).

Plus encore, Gadotti (Gadotti, 2001), élève et confrère de Freire, rappelle de manière explicite le lien éthique et humaniste entre Freire, Korczak, l'éducateur juif polonais et Freinet, l'éducateur français. De plus, Gadotti compare la méthodologie pédagogique de Freire à celle de Freinet dans le domaine de la lecture vue comme outil libérateur, soit ce que Freire appelait « la méthodologie globale de l'alphabétisation » au « texte libre » de Freinet (Gadotti, 2001, page 71).

La méthode humaniste et libératrice de Korczak et Freinet suppose en premier lieu que d'un point de vue ontologique, le verbe exprime la voix des opprimés et leur permet de connaître leur propre histoire ainsi que leur capacité à l'écrire par eux-mêmes – contrairement à l'histoire des oppresseurs.

Dans sa quatrième lettre aux enseignants de Sao Paulo intitulée “Les caractéristiques nécessaires à l'accomplissement du rôle d'enseignement progressif”, Freire, alors secrétaire de l'éducation municipale, écrivait :

(...) C'est pour cela qu'il nous faut ajouter une caractéristique supplémentaire à l'humilité de l'enseignant dans son rapport à ses élèves. Cette caractéristique est l'amour et sans lui le

travail perd toute sa signification. Il s'agit d'amour non seulement envers les élèves mais aussi envers le processus de l'apprentissage (...). Il est cependant impératif que cet amour soit « paré » et en lutte pour le droit et le devoir de lutter, de dénoncer et de déclarer. C'est là une forme d'amour nécessaire à l'enseignant progressif. Nous avons le devoir de l'enseigner et d'en faire l'expérience. (Freire, 2002, pp. 62-63) (traduction libre).

Pour Freire le dialogue donne aux enseignants la possibilité d'exprimer leur amour envers les élèves :

Un dialogue basé sur l'amour des êtres humains, sur l'humilité et sur la confiance en l'humanité a le pouvoir de transformer et d'horizontaliser les relations. La confiance de l'un en l'autre en est le résultat évident. Cette confiance n'aurait pas lieu si le dialogue, comme acte d'amour, d'humilité et de confiance ne créait pas un climat de confiance réciproque entre les sujets. (Freire, 2002, page 102) (traduction libre).

Noddings reconnaît elle-même dans cette définition du dialogue de Freire une expression de l'éthique de la sollicitude :

Le dialogue est le deuxième élément essentiel de l'éducation morale. Mon utilisation du terme de dialogue est similaire à celle de Paulo Freire. (...) Il ne s'agit pas uniquement d'une discussion ou d'une conversation – et certainement pas de la présentation orale d'un argument face auquel l'interlocuteur n'est autorisé qu'à poser d'occasionnelles questions. Le dialogue – le dialogue authentique – est ouvert et aucun de ses participants ne sait à l'avance où il aboutira. (Noddings, 2005, page 23) (traduction libre).

Dans le processus éducatif selon la pédagogie critique, la notion d'amour équivaut de fait à celle de la sollicitude telle que l'éthique de la sollicitude la décrit. Comme le soutient Bell Hooks :

L'amour est à mes yeux composé de sollicitude, d'engagement, de savoir, de responsabilité, de respect et de confiance. Tous ces facteurs fonctionnent de façon interdépendante. Lorsque ces principes de base essentiels à l'amour alimentent l'interaction entre l'enseignant et ses élèves, la recherche partagée du savoir crée les conditions de l'apprentissage optimal. (Hooks, 2010, page 159) (traduction libre).

Ces liens entre la pédagogie critique et l'éthique de la sollicitude nous apprennent que la pédagogie critique a, dans une certaine mesure, englobé l'éthique de la sollicitude comme faisant partie de ses conceptions. Il ne fait néanmoins pas de doute que l'éthique de la sollicitude ait fait avancer la pensée théorique et ait éclairé la motivation première pouvant expliquer le comportement des enseignants comme agents de sollicitude.

Il est malgré tout évident que l'échec prééminent de l'éthique de la sollicitude reste l'absence de compréhension du contexte culturel, social et politique dans la formation de la sollicitude envers les opprimés et particulièrement envers les enfants en situation de précarité sociale et de marginalisation. La capacité de l'éthique de la sollicitude à servir d'outil critique pour la modification des relations de pouvoir sociales ne peut s'accomplir que si elle prend en compte les aspects culturels, sociaux et politiques de son contexte. Comme le formule Monchinski :

Une éthique de la sollicitude doit être reconnue comme une valeur politique afin de pouvoir adopter une signification plus large et profonde de notre monde. Les pédagogies critiques remettant en question l'oppression encouragent une éthique de la sollicitude qui irait au-delà des limites morales séparant l'éthique du politique. (...) La reconnaissance de ce lien peut éclairer la nature radicale du défi que lance chacune de ces deux approches pédagogiques à l'ordre établi. Cette reconnaissance nous aide aussi à comprendre les enjeux des appréhensions normatives et dogmatiques qu'elles soutiennent. (Monchinski, 2010, p. 135) (traduction libre).

La valeur de ces deux courants de pensée dépend de leur union. Lorsqu'ils sont mis en lien, ils contribuent clairement à la compréhension des processus de conscientisation des enseignants et de leurs motivations. L'association de la pédagogie critique et l'éthique de la sollicitude permet de surmonter les contradictions et les écueils de chacune des deux théories et ainsi de proposer une meilleure compréhension du domaine éducatif comme espace au sein duquel s'expriment des relations de pouvoir sociales.

5. Défense et critique de l'éthique de la sollicitude.

De nombreux chercheurs actifs dans différents domaines soutiennent directement et indirectement la théorie de l'éthique de la sollicitude, tandis que d'autres la critiquent. Je parlerai ici de quelques-uns parmi eux dont l'objet de la recherche sont les relations enseignants-élèves.

Dans leur analyse des conceptions d'étudiants avant leurs études d'enseignement, Mina Uitto et Leena Sirjälä notent que les étudiants donnent une importance primordiale à l'étape durant laquelle ils étaient eux-mêmes élèves, et à la relation qu'ils avaient eu avec leurs enseignants. Elles proposent une répartition des futurs étudiants d'enseignement en deux groupes, dans l'un elles classent ceux qui se souviennent avoir reçu la sollicitude de leurs enseignants et dans l'autre ceux qui n'ont pas ce vécu (Uitto et Sirjälä, 2008).

L'intéressante recherche de Lisa Goldstein propose une analyse comparative entre l'éthique de la sollicitude et les théories Vygotskiennes (par exemple la théorie de la Zone Proximale de Développement, proposant un raccord entre le savoir que l'enfant acquiert et son développement psychologique-cognitif). Dans son article, Goldstein présente la théorie de Vygotsky tout en rapprochant les aspects cognitifs aux aspects émotionnels de la vie intellectuelle. Pour ce faire, elle utilise le terme d'*éthique de la sollicitude*, emprunté de manière générale au monde conceptuel féministe, et en particulier aux ouvrages de Nel Noddings. Le rapprochement de la psychologie vygotskienne et de la philosophie féministe peut paraître artificiel mais les deux approches partagent des hypothèses en ce qui concerne les relations d'enseignant à élèves. On peut dire que l'approche de l'éthique de la sollicitude approfondit l'entendement des processus cognitifs de l'enseignement et de l'apprentissage par sa proposition d'outils au discours sur les émotions et la volonté dans la Zone Proximale de Développement (Goldstein, 1999, pp. 643-673).

A l'encontre des recherches en faveur de l'éthique de la sollicitude, certains chercheurs la critiquent, en voici quelques-uns :

La critique faite par Jennifer Hauvier James de l'éthique de la sollicitude porte sur les hypothèses sociologiques formant la base des narratifs de la prévenance et de l'empathie. Les recherches sur lesquelles Hauvier se fonde montrent que contrairement à la l'interprétation généralement similaire de certains comportements, comme par exemple de l'honnêteté, d'autres

comportements se voient reçus différemment selon différentes approches culturelles. Le contexte culturel de l'enseignant ne peut pas se détacher des relations avec les élèves. Au contraire, la relation prévenante entre enseignant et élèves dépend de sa réciprocité. Par exemple l'approche de l'éducation démocratique voit l'importance de la préoccupation par le développement d'autrui comme égale à celle de la préoccupation par le développement de soi de l'enseignant. Par ailleurs le développement de la relation dépend aussi de la prudence lors d'évaluations, ou d'expression du jugement, et de la reconnaissance des limites de nos capacités personnelles de compréhension. C'est un processus de réflexion et de débat continu sur la signification du dialogue, qui va sans cesse au-delà des limites du discours culturel dominant.

La recherche féministe traite abondamment le lien entre le rôle maternel et l'enseignement ou l'éducation. Face à l'idée selon laquelle les femmes apportent leur rôle maternel à l'école – phénomène perçu comme positif dans l'éducation, certaines féministes éclairent dans leurs ouvrages la tension et la charge qui accompagnent le conflit interne entre les deux rôles. Selon elles, l'appréhension de l'éducation comme rôle maternel trouve sa source dans le patriarcat et serait l'origine de la dévalorisation de l'enseignement. Comme nous l'avons énoncé plus haut, le principe de la réciprocité est la pièce maîtresse des relations enseignants-élèves. La reproduction des concepts culturels de l'enseignement avec leurs « enfants » non biologiques pose les enseignantes en juges supérieures de leurs élèves et sur-responsables de l'éducation de ceux-ci à leur image.

Le discours sur le rôle maternel est parfois accompagné d'un discours sur ce dont les élèves manquent, ou ne reçoivent pas de la part de leur mère biologique, ce qui met en relief les faiblesses des élèves et la « mauvaise » éducation qu'ils reçoivent à la maison. De fait, on peut dire que les discours sur le rôle maternel et sur ledit manque coexistent et se nourrissent l'un l'autre. Leur interaction empêche le développement des relations de vraie attention, où la réciprocité et la reconnaissance des besoins authentiques des élèves sont nécessaires (Hauvier James, 2012, pp. 165-173).

Robert C. Pianta et Sonya S. Mayers nous présentent comme critique de l'éthique de la sollicitude l'influence des caractéristiques personnelles des élèves sur leurs relations avec les enseignants. Les croyances et les conceptions de l'enseignant à propos de l'élève ont une importance décisive sur la sollicitude que le premier aura envers le second. De fait, les attentes et

les à priori à propos de la conduite des élèves (l'image de « l'élève idéal » et ses caractéristiques), ainsi que les premières impressions données peuvent être cruciales et avoir même plus d'influence sur l'enseignant que son expérience, son éducation ou son savoir pédagogique. Lorsqu'un élève entre pour la première fois dans la classe, l'enseignant s'attend à certaines conduites et attitudes révélant ses capacités à remplir les exigences intellectuelles et sociales, comme la volonté de suivre les instructions, de résoudre des problèmes, ou de montrer des aptitudes d'interaction. Pianta et Mayers mettent en lumière le fait que les enfants vus par leurs enseignants comme possédant les qualités adéquates bénéficient généralement d'une attention préférentielle et d'opportunités d'apprentissages plus nombreuses. Le caractère de la réaction négative chez l'enseignant dépend entre autres de sa conception de la finalité de l'activité pédagogique. Les enseignants tendent à voir leur rôle principal comme celui de pourvoyeur d'information, soit de facilitateurs de socialisation. Ainsi, leur interaction avec les élèves n'est pas égalitaire car elle dépend de leur perception de leur rôle principal. Les enseignants réagissent donc négativement aux élèves qu'ils conçoivent comme menaçants, agressifs ou désolidarisés de leur environnement (Meyers et Pianta, 2008).

J'évoquerai enfin deux recherches révélant certains dilemmes liés non seulement à la sollicitude, mais aussi à la fonction contenante et à l'analyse des motivations des enseignants à activer leur sollicitude. Chacune de ses recherches a une grande importance dans le contexte de la présente thèse de doctorat.

Newberry soutient dans sa recherche que l'élaboration des relations d'enseignant à élève demande un travail émotionnel, physique et mental épuisant. Les enseignants, de leur côté, se plaignent de ne bénéficier d'aucune direction et d'aucun soutien dans ce processus. La sensibilisation à l'importance de l'aspect émotionnel de cette communication directe fait partie de la mise en place de la relation. La réflexion est ici d'un grand soutien. Elle peut permettre à l'enseignant de canaliser ses émotions et d'optimiser son comportement (Newberry, 2010, pp. 1695-1703).

Philip Riley note que dans l'interaction au sein de la classe, l'enseignant et ses élèves ont des rôles doubles, de don et de réception réciproques. Cette situation crée une toile de relations complexes et ambivalentes. En effet, l'enseignant exprime sa sollicitude, mais si nous analysons la situation plus en profondeur, nous découvrirons que c'est le contraire qui prend place. Selon

l'éthique de la sollicitude, l'identité de l'enfant est indépendante de l'enseignant, alors que l'identité de l'enseignant, elle, dépend de ses élèves. Nous découvrons dans la recherche de Riley qu'un certain nombre d'enseignants ont choisi leur profession suite à leur quête d'une expérience émotionnelle réparatrice. Il faut aussi rappeler que les enseignants plus expérimentés ont exprimé une plus grande confiance en soi en ce qui concerne la communication et la sollicitude. Les résultats de sa recherche confirment aussi l'hypothèse proposant que les enseignants à la recherche d'une expérience réparatrice à travers l'enseignement trouvent en effet cette expérience et développent grâce à elle une plus grande capacité de communication et de sollicitude que celle qui les caractérisait antérieurement (Riley, 2009, pp. 626-635).

C. La recherche biographique

D'après Delory-Momberger (Delory-Momberger, 2009), l'individualisation et la socialisation sont deux aspects inséparables de l'action biographique. La recherche biographique analyse en particulier ces processus exprimés consciemment et inconsciemment par des individus dans leur comportement et leurs discours au cours de leurs vies, comme un acte caractérisant leur existence en tant qu'êtres sociaux.

La recherche biographique permet de sonder le vécu personnel d'individus dans un contexte socio-historique spécifique. Ainsi, la réflexion et les comportements des personnes deviennent inhérents aux processus historiques. Dans cette perspective dichotomique, l'Histoire « objective » et le cours de la vie des personnes vivant dans une époque et un contexte donnés, séparent et divisent la réalité. La vie des sujets devient un témoignage supplémentaire étayant la compréhension de processus historiques et psychologiques (Delory-Momberger, 2009, p. 33).

L'une des particularités de la recherche biographique est qu'elle n'estime pas l'importance de du sujet dans le contexte de processus sociaux, au contraire, elle donne à ce contexte la dimension vitale et holistique de la relation entre la société et l'individu. La recherche biographique se place ainsi à la pointe de la compréhension des sujets comme acteurs et sculpteurs de la réalité.

Notons aussi que la recherche biographique est de façon évidente en dialogue avec la pensée de Paulo Freire, appréhendant le sujet comme moteur du processus de libération de l'oppression. Du point de vue de Freire, le monde est un monde d'êtres humains, de sujets. Chaque choix éthique diffère de celui-ci serait le choix du marché global, de la logique capitaliste. Pour lui, se détacher de l'histoire des êtres humains, des sujets, représente le plus grand mal (Freire, 1998, p. 122).

Comme le soutient Delory-Momberger, l'apprentissage et la relation au savoir sont des processus à travers lesquels les êtres humains construisent leur biographie, d'où l'importance de la recherche biographique dans l'analyse de processus pédagogiques (Delory-Momberger, 2009).

La recherche biographique permet au sujet de raconter son histoire depuis sa propre enfance, ce qui fait de lui, pour utiliser les mots de Paulo Freire, un "homme historique". Sa capacité à

exprimer son histoire, comme individu et comme acteur dans un contexte est ce qui lui permet d'être cet homme historique (Freire 2002). Ou, toujours d'après Delory-Momberger, l'individu ne raconte pas sa vie parce qu'il a une histoire mais a une histoire parce qu'il raconte sa vie. (Delory-Momberger, 2009).

La recherche biographique n'est donc pas uniquement une méthodologie parmi d'autres. Elle permet de donner une voix à ceux qu'on a fait taire. Elle laisse voir au-delà de la voix des sujets agissant dans un contexte opprimé, la société et l'histoire de ce contexte. Elle constitue ainsi un processus empathique par excellence en donnant la possibilité au sujet de raconter sa vie sans être jugé, en réalisant un dialogue avec lui-même et avec ses interlocuteurs, un dialogue qui, fondamentalement, est infini (Roberts, 2002, p. 121). L'approche empathique de la recherche biographique rappelle celle de l'éthique de la sollicitude. Elles conçoivent toutes deux les relations empathiques reliant les sujets comme un acte d'importance majeure dans le domaine des relations humaines et plus particulièrement dans la construction de relations saines (Noddings, 2003).

La découverte du soi dans le narratif biographique est une expérience forte pour les deux sujets à la fois : l'énonciateur et son interlocuteur. Le narratif biographique dévoile notre propre histoire ainsi que l'interprétation que nous donnons à celle-ci face aux autres. Nous nous découvrons nous révélons à autrui à travers l'histoire que nous racontons (Roberts, 2002, p. 128).

C'est donc un processus herméneutique au cours duquel nous construisons une continuité biographique donnant une explication à notre vie et au cheminement de celle-ci. Chaque instant dans cette continuité devient une étape dans un passé et un futur spécifiques. De son côté, le chercheur remarque dans les biographies qu'il découvre les parties qui font écho à sa propre vie tandis que l'énonciateur de la biographie construit son histoire sur un axe temporel. L'auditeur de la biographie construit son interprétation en fonction l'histoire, de l'expérience et de l'axe temporel qui sont les siens. Cet acte nous montre à quel point le chercheur ou auditeur du narratif biographique prend part au processus herméneutique de la lecture. Bien qu'il ne s'agisse pas de sa propre vie, le chercheur/auditeur mêle donc l'interprétation de l'énonciateur à la sienne dans son appréhension de l'expérience provoquée dans un contexte spécifique (Delory-Momberger, 2002).

Ainsi se forme entre le contexte social et le narratif biographique une interaction qui s'exprime surtout à travers la potentielle interaction entre l'énonciateur et le chercheur/auditeur (Bornat et Wengraf ed., 2000, p. 323). Cette interaction crée aussi une méta-réflexion sur le contexte à propos duquel tous deux dialoguent.

Malgré le caractère hiérarchique de la relation entre l'énonciateur narrant l'histoire de sa vie et le chercheur donnant une interprétation à celle-ci, le dialogue, comme acte de sollicitude et d'empathie, permet de créer une situation similaire à celle que Freire nomme « dialogue entre adultes ». Il s'agit d'un dialogue herméneutique dans lequel le texte du discours change en fonction des différentes interprétations et des différents discours impliqués. Comme le note Freema Elbaz-Luwisch, l'interaction entre l'énonciateur de la biographie et son auditeur au moment de l'écriture et de l'interprétation révèle à quel point les possibilités de nos histoires de vie sont multiples et dépendent du contexte duquel il est question (Elbaz-Luwisch, 2014, p. 87).

Rappelons aussi Coffey et Delamont, d'après qui la recherche biographique a une importance notable dans la pédagogie et dans tout ce qui touche l'expression des enseignants :

Soulignons ici la préservation et l'exploration de la voix des enseignants – et comment la voix des enseignants peut fournir un estimable aperçu de leurs expériences et carrières (Cortazzi 1991, 1993). Le rassemblement et l'analyse des narratifs sont souvent faits dans le contexte d'une collection de données d'histoires de vies. L'analyse des narratifs est une stratégie de recherche particulière, elle centralise les « voix » des sujets de la recherche. La biographie et l'autobiographie ont été des principes capitaux dans cette approche (Atkinson et Silverman 1997, Stanley 1992). L'histoire de vie et le narratif font tous deux partie de nouveaux genres de ce qu'Ivor Goodson (1995) appelle « le savoir personnel ». Nonobstant, malgré leur potentiel de « voix », les histoires et les narratifs doivent être interrogés et analysés dans leur contexte social (Witherall et Noddings, 1991). (Coffey et Delamont, 2000, p. 126) (traduction libre).

La recherche biographique révèle la volonté de nombreux chercheurs d'explorer les vies des enseignants telles que ceux-ci les perçoivent et non telles que les idéologies hégémoniques ou radicales tentent de les présenter. C'est une volonté de se mettre à la place de l'enseignant dans le défi qu'il relève quotidiennement face à ses élèves (Coffey et Delamont, 2000, p. 89). Dans ce sens, il semble que la recherche biographique nous laisse entrevoir les « vraies » vies des

personnes, au-delà des préconceptions et que le rôle du chercheur est d'analyser en profondeur l'interprétation faite par d'autres de la réalité, ainsi que leurs modes d'action au sein de celle-ci.

Un tel apprentissage permet d'examiner des sujets dans leur état existentiel propre et de remettre en question les filtres conceptuels du travail présents déjà amont de la recherche. Il participe aussi aux processus de l'apprentissage de soi, non seulement celui des sujets de la recherche, mais aussi celui du chercheur lui-même, aidant ainsi à faire plus de lumière sur son « projet de vie », projet fondé sur l'expérience et l'apprentissage à la fois du sujet de la recherche et du chercheur (Delory-Momberger, 2002). Ces relations dialectiques sont rendues possibles par la recherche en dialogue, par une rencontre entre des sujets reflétant les relations pédagogiques entre enseignant et élève, entre collègues à l'école, entre enfants et ainsi de suite.

Pour finir, je noterai que la recherche biographique forme un pont méthodologique entre les différentes théories que j'ai analysées ici puisqu'elle restitue avec fidélité la pensée traitant des sujets agissant dans la réalité. Elle représente ainsi une méthodologie humaniste, observatrice des êtres humains et désireuse de leur donner une voix.

Chapitre II : Analyse des entretiens

A. Contexte et choix des enquêtés

L'une des problématiques qui m'ont préoccupé a été le choix des enseignants à questionner pour la présente recherche. Plusieurs questions se sont posées à moi. Premièrement, j'étais en ce temps-là le directeur pédagogique du programme HILA. L'ensemble des enseignants – 1 400 environ – était sous ma responsabilité. La plupart d'entre eux ne me connaissaient pas personnellement mais savaient qui j'étais et que mon influence sur les objectifs pédagogiques était importante. Je craignais donc que mon autorité ne soit à l'origine d'une altération des entretiens. S'ajoutait à cela la question de la sélection. Comment faire son choix parmi tant d'enseignants, quels sont les critères, comment ne pas fausser la recherche par un choix d'enquêtés – consciemment ou inconsciemment – ciblé ?

Le seul moyen d'adresser la première problématique, celle des relations de pouvoir et d'autorité, est de faire l'expérience de l'entretien et de s'éduquer à travers le processus lui-même, tout en gardant à l'esprit que cette expérience fournit en soi l'un des sujets à sonder lors de mon analyse des entretiens.

J'ai approché la seconde problématique d'une façon qui m'a semblé, du moins alors, susceptible de réduire considérablement mon influence sur le choix. J'ai tout d'abord décidé que les enquêtés devaient représenter la diversité existante du corps enseignant : femmes et hommes, jeunes et âgés, Juifs et Arabes⁴³, de toutes les régions du pays, religieux et laïques, juifs ashkénazes et mizrahim (voir chapitre 1). Les enquêtés apparaissant dans ce chapitre devaient refléter cette diversité. Pour cela, j'ai demandé à mes plus proches collègues, les conseillers pédagogiques, de choisir les enseignants qu'ils considéraient intéressants, c'est-à-dire ceux ayant des opinions développées, une voix à faire entendre, et qui pouvaient m'enseigner des choses. Les conseillers pédagogiques avaient pour seule information le sujet de ma recherche : la

⁴³ La juxtaposition des termes « Juifs et Arabes » se réfère aux Juifs et aux Arabes palestiniens citoyens israéliens. Pour une plus ample explication, voir le chapitre 1 et l'annexe traitant de l'éducation en Israël.

conscientisation des enseignants. Afin de leur permettre de faire un choix désintéressé au possible, j'ai délibérément évité de préciser la question sur la signification du terme de conscientisation des enseignants dans un contexte de travail avec des élèves à haut risque. De même, l'une des conditions requises était que je ne connaisse pas personnellement les enseignants choisis, même s'ils savaient qui j'étais et quel était mon rôle.

Comme nous le verrons par la suite, les conseillers pédagogiques ont fait un remarquable choix des enseignants à enquêter qui, malgré leur connaissance de ma position, étaient prêts à échanger et s'exposer à moi de façon impressionnante. Ils n'ont pas restreint leur critique par rapport à HILA ni par rapport au département du Parrainage de la jeunesse (voir annexe II), et désiraient clairement faire part de leur biographie personnelle.

Au niveau de l'éthique, les règles de mise dans la recherche biographique ont été respectées : l'anonymat des participants, le droit de rectifier les entretiens après transcription (de fait, aucun des enquêtés n'a demandé une telle correction), l'utilisation des transcriptions uniquement pour les besoins de la recherche, etc.

B. Structure et location des entretiens

Tous les entretiens, sauf deux⁴⁴, ont pris place sur le lieu de travail des enseignants, c'est-à-dire dans les centres d'apprentissage de HILA, et en dehors de leurs heures de travail. Les centres diffèrent significativement l'un de l'autre. Dans certains cas, il s'agit de bâtiments placés aux côtés des centres du Parrainage de la jeunesse, dans d'autres, le programme propose ses services aux adolescents dans des salles de classe – en général en école maternelle – libérées l'après-midi. Certains endroits, surtout parmi ceux affiliés à la Promotion de la jeunesse (voir annexe II), les espaces d'apprentissage se trouvent dans des lieux clos, derrière des barreaux. La plupart des entretiens ont duré environ deux heures. Tous les entretiens ont été menés sous forme de

⁴⁴ Le premier cas est celui de Rafik, pour qui l'entretien a été effectué dans les locaux municipaux d'Abou Basma, agglomération composée de nombreux villages bédouins disséminés dans le sud du pays. Il est très difficile d'accéder par voiture à certains d'entre eux, car il n'y a pas de route goudronnée. Le second cas est celui de Dalia, dont l'entretien a été fait à son domicile car elle enseigne dans une maison d'arrêt pour adolescents où il est interdit d'introduire un enregistreur.

dialogue libre débutant par quelques questions guides. La plupart de mes questions dans le cours de l'entretien visaient à préserver la continuité du dialogue ou à éclaircir certains points. Enfin, tous les entretiens ont été effectués d'une traite, sans coupure.

C. L'entretien avec Rachel et son importance

dans la modification des hypothèses premières de la recherche

L'histoire de Rachel, ses idées sur la profession d'enseignant, ses motivations et le contexte dans lequel elle a grandi ont ébranlé mes propres hypothèses concernant la recherche. Malgré le temps qui s'est écoulé depuis le jour de l'entretien, je ne peux m'empêcher de préciser que j'en suis sorti épuisé, avec un sentiment d'échec, d'inquiétude, et avec l'idée qu'il était possible que je n'aie pas « choisi » la bonne personne pour l'enquête.

Comme le mentionnent de nombreux penseurs de la recherche biographique à propos de l'interaction entre enquêteur et enquêté à propos des processus réflexifs (Watt, 2009), j'avais le sentiment que l'entretien avait sur moi un effet d'« ouverture de la boîte de Pandore » et créait, une onde de choc émotionnelle influençant mes préconceptions, mon analyse et le développement de ma recherche, de la recherche biographique et son contexte, ainsi que les conclusions pouvant en être tirées. Lors de l'entretien, j'étais en conflit avec sa dynamique herméneutique (Delory-Momberger, 2009), mais je me suis rendu compte a posteriori qu'il m'avait fortement impressionné et m'avait démontré l'importance de cette même dynamique herméneutique. Du point de vue méthodologique, le dialogue effectué avait été presque à sens unique, mais, du point de vu de ses répercussions sur l'enquêteur, il était de fait à double sens. Autrement dit, il s'agit d'un processus dialectique au cours duquel, dans la partie non directive, l'enquêteur est passif relativement à l'enquêté, mais absorbe le discours de ce dernier et de fait réalise une réflexion lors même de son écoute. Cette réflexion change non seulement le cheminement de la discussion apparente, mais affecte profondément la conscience de l'enquêteur. La capacité de l'enquêteur à être empathique vis-à-vis de l'enquêté fait surface surtout lors de la situation réflexive, où les paroles de l'enquêté résonnent fortement chez l'enquêteur. La ressemblance manifeste et latente entre l'enquêté et l'enquêteur permet à l'enquêteur de s'imaginer dans des situations semblables ou similaires (Roberts, 2002).

Rachel a annoncé au début de son entretien qu'elle venait « d'une famille sociale ». Son intention, à travers l'argot commun de l'univers de l'éducation et de la thérapie, était de dire qu'elle était issue d'une famille dysfonctionnelle.

« J'ai grandi surtout dehors. J'avais une maison où rentrer, enfin, on ne m'a jamais chassée de la maison, je n'ai pas été dans des internats ou dans d'autres institutions, mais j'ai grandi dehors. C'est-à-dire, la maison n'était pas l'endroit, le coin chaleureux où je désirais rester, je préférais être dans la rue. »

La déclaration de Rachel m'a frappé, car c'était une révélation importante et directe dès le début de l'entretien. L'une des premières questions que je me suis posé pendant l'entretien était de savoir si ce comportement était normal de la part d'un enquêté et si je devais m'y attendre. Plus encore, je me suis rendu compte pendant l'entretien que la biographie de Rachel et le lien qu'elle dessinait entre celui-ci et son choix professionnel éducatif étaient des éléments plus puissants que toute explication théorique ou méthodologique qui aurait pu me convaincre jusqu'alors. Le narratif de Rachel allait s'intensifiant⁴⁵ et au fil de l'entretien il a développé une influence directe sur ma conception des processus de conscientisation des enseignants travaillant avec des enfants à risques. Rachel est plusieurs fois revenue (malgré mes tentatives d'obtenir d'elle des définitions différentes) sur le fait que sa motivation n'était autre que sa capacité à montrer de la sollicitude envers les enfants souffrant, comme elle dans le passé, de négligence, de violence, etc. Rachel appelait cela « la culture de la survie » (Littlewood, 1999 ; Jannukainen, 2001 ; Hogg, 2005).

A propos de ses capacités d'enseignement, elle disait : « [Je pratique ce que j'ai appris – M.W.] en survivant dans mon enfance, autrement dit : y a-t-il une chose que je ne peux pas endurer ? Quoi ? Qu'est-ce qui pourrait me briser ? Y a-t-il quelque chose de tel ? J'ai une personnalité de bulldozer... »

⁴⁵ À un certain point de l'entretien, Rachel s'est mise à raconter une partie extrêmement dure de son histoire, décrivant la violence physique venant de son père : « Mon père me battait. Lui-même a enduré des brûlures de cigarettes, il a été battu avec des tuyaux et a dû travailler dès l'âge de dix ans. Que puis-je dire ? Cet homme a traversé l'enfer. Je n'ai pas vécu la moitié de ce qu'il a souffert... Mais maman a reçu des coups de ceinture [Rachel parlait d'elle-même comme si elle racontait à ses enfants – M.W.], des coups de chaise à la tête, il a cogné sa tête contre le mur, l'a frappée jusqu'à se fatiguer, a brisé du verre sur elle... »

Elle s'était désignée en tant que « survivante » et de même avait désigné ses élèves au fil des années comme « survivants ». Là, d'après ses dires, se trouvait la raison de son choix professionnel, et surtout de son choix de travailler auprès d'enfants à risques :

C'est tout simplement ... tu sens que tu peux contenir et donner, alors tu y vas. C'est comme accéder au top de tes accomplissements, tu donnes et tu crées... Un ex-drogué sait comment venir en aide à un drogué. De la même façon, un enfant des rues sait comment venir en aide à un enfant des rues. Ou un enfant ayant suivi une thérapie pour ses problèmes de concentration et d'écoute saura venir en aide à un enfant souffrant des mêmes problèmes et n'ayant pas suivi de thérapie. C'est simplement un savoir-faire de vie, face à ces enfants, quoi.

Autrement dit, des motivations personnelles et biographiques ont amené Rachel à tirer des conclusions très claires et ouvertement formulées quant au choix du métier d'enseignante et quant aux capacités requises pour ce rôle. De même, ces motivations ont forgé sa relation de sollicitude face aux enfants dont elle reconnaît l'histoire comme similaire à la sienne.

Lors de l'entretien, j'ai compris par son explication que Rachel réalisait entre autres une projection : son combat pour la survie lors de son enfance lui a non seulement donné des outils pratiques pour l'éducation d'enfants à hauts risques, mais constitue en lui-même la raison de son choix professionnel. Plus tard, après plusieurs entretiens, j'ai pu assimiler le fait que cette projection, provenant du passé biographique et débouchant sur son présent d'enseignante, n'était autre que le résultat d'un désir psychologique de « guérir » les maux du passé à travers l'aide aux enfants se trouvant dans des situations similaires maintenant. Là se trouvait aussi la source de mon trouble. Rachel avait non seulement remis en question mes hypothèses premières à propos des résultats de la recherche auxquels je m'attendais, mais ses propos produisaient en moi un écho supplémentaire et important, et m'amenaient à questionner les raisons originales ayant influencé mon propre choix professionnel d'éducateur travaillant avec des enfants à risques. L'« objectivité » de la méthodologie pédagogique capable d'apporter la réussite scolaire aux enfants à risques s'est transformée à ma grande surprise en « subjectivité » du désir de guérir le passé par un travail éducatif maintenant.

Les définitions de Rachel ont remis en question mes présuppositions quant aux processus de conscientisation des enseignants. Sa biographie m'a révélé une question qu'il me fallait

absolument poser : la question de la motivation première du choix professionnel. Je n'avais pas pris cette question en compte puisque l'hypothèse de base de ma recherche supposait que la motivation de l'enseignant n'avait pas d'importance, contrairement à la méthodologie qu'il avait apprise et assimilée et dont il faisait usage dans son travail. Autrement dit, selon mes hypothèses, la méthodologie était censée être la base sur laquelle je pouvais construire mes hypothèses par rapport au processus de conscientisation. Cependant, Rachel avait posé sa biographie et ses capacités de survie d'enfant des rues comme la motivation et l'explication de sa sollicitude envers les enfants qu'elle guidait vers la réussite scolaire.

De plus, elle avait énoncé de façon très claire la base de la méthodologie de son travail avec les enfants en tant qu'enseignante, sans faire la plus lointaine allusion à la méthodologie enseignée dans le cadre académique ou dans le programme HILA. Le terme clé de sa méthodologie était le respect envers l'enseignant et envers l'élève. Ce respect est d'après elle ce qui permet d'ancrer l'assertivité de l'enseignant d'une part, et qui rend d'autre part l'accès à l'enfant possible, soit de reconnaître sa détresse et être présent à ses côtés. Voilà l'essence de l'enseignement selon Rachel. La discipline et la didactique sont des domaines techniques et faciles et n'ont en eux-mêmes aucune signification. Elle précise que l'assertivité est l'autre tranchant de la sollicitude. La sollicitude détient la capacité de désamorcer une situation devenue tendue suite à une initiative assertive par l'humour, outil capable de renverser une situation. Nous pouvons discerner ici la même faculté intuitive décrite par Winnicott (Palgy-Haker, 2005) comme « la mère suffisamment bonne », que l'on pourrait comparer ici à « l'enseignante suffisamment bonne », qui sait se mettre en colère et poser des limites, mais embrasse et contient les enfants. Un élément important supplémentaire dans la déconstruction de l'assertivité d'une enseignante autoritaire est que les enfants ne reconnaissent pas uniquement la sollicitude et l'empathie de l'enseignante, mais aussi sa capacité à comprendre leurs codes. Selon les paroles de Rachel, les élèves se disent « elle est des nôtres », leur comportement ne lui est pas étranger. Elle décèle cela, ainsi que les codes associés aux situations spécifiques. Ainsi, par une interaction circulaire se construit l'idée partagée du fameux « respect »⁴⁶.

⁴⁶ En hébreu, le terme « respect », très commun dans l'argot des populations marginalisées, a deux sens. L'un signifie le code d'honneur définissant les interdits. L'autre se réfère au respect de la personne avec laquelle on interagit, à la considération de l'importance que tient son histoire personnelle, sa culture, son existence. Ce phénomène est comparable à celui décrit par Makarenko dans son *Poème pédagogique* (Makarenko, 1941). Il est

Prenons ce groupe de termes : respect, assertivité de l'enseignant, sollicitude envers l'élève, accès à l'enfant, renversement de situation (humour). Il est clair que nous parlons là d'une méthodologie cyclique développée par Rachel depuis une réflexion biographique, une expérience d'essais et d'erreurs, et son intuition.

Ce processus cyclique la porte à tirer de très claires conclusions (des conclusions retrouvées dans d'autres entretiens, énoncées par d'autres enseignants avec leurs propres paroles) à propos du profil désiré de l'enseignant travaillant avec des enfants à risques. D'après Rachel :

Un bon enseignant doit être doté d'une haute intelligence émotionnelle. C'est à mon avis la première qualité qu'il doit avoir. Parce que je peux te dire que lorsqu'un élève entre dans la classe – et même si ce sont trente élèves qui entrent dans la classe – je saurai de quelle humeur est chacun d'entre eux, dans quel état émotionnel il se trouve. Je vois ces élèves entrer dans la classe chaque jour... alors je détecte tout de suite si quelque chose ne va pas. Je ne parle pas des situations où il se passe quelque chose de dramatique en classe et où l'élève jette sa chaise à la tête de son camarade, je parle de ce qui vient longtemps avant, je le détecte. Comme ça, le moment où il jette sa chaise à la tête de son camarade ne vient pas. C'est-à-dire qu'il existe une certaine interaction entre l'élève et l'enseignant qui doit absolument précéder en importance le savoir, les connaissances et les notes...

Comme la majeure partie des enseignants enquêtés, Rachel ne se considère pas en possession d'une capacité d'expression intellectuelle. Son savoir émane de son ressenti et de sa compréhension du fait que son approche fonctionne remarquablement dans l'interaction avec les élèves :

Tu vois, je ne sais pas. Je pense que le savoir que j'ai aujourd'hui, ce « savoir de rue », les enfants d'ici (à HILA – M.W.) l'ont aussi. Nous parlons la même langue. Lorsqu'ils se rendent compte que je suis sensible à un certain élève, non pas forcément à eux mais à un élève précis dans une situation spécifique, sans le dire à haute voix, ils se disent « elle est des nôtres ». Tu

important de noter que les pensées eurocentriste et orientaliste ont longtemps vu dans l'utilisation et dans les suppositions faites à propos de ce terme de « respect-honneur » une expression de l'infériorité de la culture arabe et mizrahi. L'une des présuppositions de ces pensées à propos de ce terme et de ce qui en découle est qu'il manque de rationalité.

comprends de quoi je parle ? Cela signifie qu'il y a une certaine communication... Je ne sais pas comment l'expliquer, parce que cela se trouve vraiment à l'intérieur de toi, et ce n'est pas un diplôme, cela n'a pas de syllabus, de critères, il n'y a aucun paramètre précis que je peux nommer... Ça n'a pas de structure organisée. Mais c'est vraiment quelque chose qui forge une personnalité, un savoir, une intelligence de vie, de survie...

Rachel fait ici référence au concept de la résilience personnelle. La théorie de la résilience (Fergus et Zimmerman, 2005 ; Kaplan, 2005) se fonde sur l'hypothèse selon laquelle dans des circonstances de survie les enfants développent une résilience formée de différentes habiletés : une haute capacité d'adaptation à des changements de situation extrêmes, de canalisation des émotions et de communication interpersonnelle. De même, dans la majeure partie des cas, on reconnaît la présence nécessaire d'autres significatifs capables de protéger l'enfant ou de lui expliquer comment affronter ces situations et comment chercher des alternatives.

Plus tard dans l'entretien je lui ai demandé comment elle instruirait des futurs enseignants, et sa réponse fut :

Je les instruirais tout d'abord à être humains face à l'élève, qu'il soit en CP ou en terminale. Tout d'abord soyez humains, n'attendez rien en retour tant que vous ne donnez pas de respect. On ne peut pas taper sur la table d'un élève et de la même façon il ne peut pas taper sur la nôtre. Le dialogue entre élèves et enseignants vient généralement du point de vue de l'enseignant, qui se dit : « Je peux, et la cloche sonne pour moi », cette attitude du « moi oui mais toi non » est une forme de dialogue qui me hérissé. Il n'y a rien au monde que l'enseignant n'aie le droit de faire et pas l'élève. Je suis [aussi – M.W.] assertive. Oui, je suis assertive parce que j'exige d'être respectée, pourquoi pas ? Quoi, peux-tu ne pas me respecter ? Comment pourrais-tu ne pas me respecter ? De quel droit ? Une minute, est-ce que j'ai craché sur toi il y a un instant ? Est-ce que je t'ai humilié de quelque manière, pour que tu oses te comporter autrement ? D'où te vient la légitimité, enfin, qu'est-ce qui t'a induit en erreur ?... Ils comprennent... non pas parce que je leur ai prouvé ma force... pas du tout. Mais parce que si quelqu'un me coupe la parole je lui dis : « Pardon, tu n'as pas entendu parler de la culture de la parole ? Tu ne connais pas le terme ? » Je souris, je ris, en quelque sorte, et ils comprennent que j'exige le respect, c'est dans un tel espace que ça se passe. Il n'a pas de dynamique de « je suis l'enseignante, tu es l'élève, tu dois écouter et suivre les règles » [mon intention est – M.W.] « ne m'humilie pas de la sorte, ce

n'est pas bien, ce n'est pas gentil ». Je blague, en quelque sorte, je le laisse sortir et il doit revenir. Mais je ne l'autorise pas à couper la parole, même si ça arrive sans le vouloir. Je n'accepte pas cette dynamique. A partir de là ils se comportent avec respect, par désir du respect. Mais aussi, du coup, ils se décomposent sous tes yeux [ils montrent leurs émotions – M.W.], et tu as le rôle de les contenir. Ils se le permettent parce qu'ils se sentent en lieu sûr [ils se disent – M.W.] : « Elle me reprendra. » Mais c'est parce qu'ils sentent qu'ils peuvent se décomposer en sécurité, parce qu'ils font confiance en ton pouvoir de les reprendre. Ce genre de chose arrive. Je pense qu'un enseignant doit être une personne capable de contenir ce type d'enfant...

Dans une large mesure, le dernier paragraphe rappelle les termes de Freire (Freire et Shor, 1990) à propos du développement du dialogue avec ses élèves. L'éducateur ne doit pas mettre en place une hiérarchie rabaisant l'élève. Il doit comprendre que le respect envers l'histoire et le savoir de l'élève fait partie des règles de l'activité éducationnelle. Bien-sûr, il reste toutefois un important décalage avec la profonde compréhension des caractéristiques de l'interaction entre un enseignant adulte et des enfants : la nécessité de poser des limites fermes et précises, la nécessité de reconstruire des relations et une communication interpersonnelle, et enfin, avant toute théorie intellectuelle et académique, la nécessité de pouvoir comprendre l'esprit de l'enfant dans les processus de communication interpersonnelle.

L'entretien avec Rachel a fortement influencé l'évolution de ma recherche. Il a modifié non seulement mon appréhension du sujet de cette dernière, mais aussi les paramètres de l'analyse du rationnel de la méthodologie intuitive à l'aide de laquelle Rachel a décrit son idée de l'essence de l'enseignement, des rôles de l'enseignant. Enfin, l'entretien a aussi percé une importante ouverture sur l'appréhension des priorités dans l'apprentissage des futurs enseignants.

Comme je l'ai noté antérieurement, l'entretien avec Rachel m'a avant tout bouleversé à un niveau émotionnel et cognitif, car elle a remis en question presque toutes mes hypothèses à propos de la conscientisation des enseignants travaillant auprès d'enfants à risques. Ce bouleversement m'a néanmoins permis de reformuler les principaux paradigmes du processus de la conscientisation :

- L'influence de la biographie personnelle et de la réflexion sur celle-ci dans le processus que suit l'individu dans son travail d'enseignement. Est-ce que l'entretien biographique essaie de justifier a posteriori les particularités de la personne travaillant comme enseignant avec des enfants à risques, ou explique-t-il plus amplement l'évolution des prises de conscience professionnelles ?
- L'exposition personnelle de l'enquêté est-elle un paramètre constant dans les entretiens, ou est-ce que Rachel constitue une exception ? Que révèle l'exposition ?
- La principale motivation de l'enseignant est-elle forcément la guérison de son passé à travers le rétablissement du présent des enfants avec lesquels il travaille ? Y a-t-il d'autres motivations ?
- Une méthodologie personnelle se met-elle en place uniquement sur la base d'une intuition provenant du contexte biographique ? L'apprentissage de différentes méthodologies ou conceptions pédagogiques a-t-il une influence quelconque sur ces enseignants ?
- Quels sont les paradigmes perçus par les enquêtés comme essentiels au caractère professionnel de l'enseignant travaillant auprès d'enfants à risques ?
- Comment s'articule le processus de conscientisation se produisant chez les enseignants ? Peuvent-ils le reconnaître, comme l'a fait Rachel à l'aide de sa propre biographie et à l'aide du concept de guérison ?

D. La solitude de l'enseignant et son désir ou la nécessité de révéler sa biographie

L'une des caractéristiques premières du pouvoir éducatif est la solitude de l'enseignant adulte face aux enfants (Mann, 1995 ; Sahin, 2007 ; Cankaya, 2011). Dès l'instant où la porte de la classe se ferme, l'enseignant raisonnable conseille, guide, il explique, interprète, pose des limites, donne des conseils, freine des éruptions, se met à l'écoute, etc., et tout cela seul face à son public. Il est rare que l'enseignant se donne à l'exercice réflexif face à d'autres que lui. Dans la majorité des systèmes éducatifs, les moments réellement utilisés pour l'évacuation du trop-plein émotionnel, l'analyse de situations se produisant en classe, le traitement des émotions, des échecs et des réussites, sont très restreints, voire inexistants. L'enseignant solitaire, de par le

caractère de son travail, est censé se mesurer seul à l'ensemble des difficultés découlant de l'enseignement face aux élèves⁴⁷.

Les recherches sur l'épuisement professionnel mettent en relief la solitude de l'enseignant ainsi que la charge émotionnelle qu'il porte suite à la nécessité de réagir dans une situation d'écoute multiple de tous les élèves. De plus, il doit parallèlement se soumettre aux attentes du système, qui attend de lui efficacité et succès permanents (Chang, 2009).

À mon avis, le sentiment de solitude engendre chez l'enseignant le besoin de se raconter à lui-même sa biographie afin de s'expliquer les sources des capacités et des forces qui le guident dans son travail solitaire. Cette biographie se trouve souvent à l'arrière-plan de son travail et de sa réflexion, elle explique son ressenti dans l'enseignement et son auto-interprétation.

Ainsi survient chez l'enseignant le besoin de raconter son vécu, son interprétation de celui-ci et sa façon de l'utiliser, dans le cas présent, face à l'enquêteur. Dans les entretiens que j'ai menés, absolument tous les enseignants m'ont donné le sentiment qu'ils font avec modestie et humilité un travail de grande importance, et qu'ils le font de la meilleure façon possible. Mais il leur était néanmoins important de raconter leur histoire personnelle. Selon mon sentiment, le désir de l'enquêté de partager son histoire personnelle avec l'enquêteur relève de sa solitude sociale. Son sentiment d'être tout à coup écouté transforme l'entretien en une sorte de réflexion à voix haute sur sa vie, ses choix et ses modes de travail. Ce sentiment est en quelque sorte une catharsis que la transcription ne peut pas restituer, bien que cela se sente dans l'hésitation initiale au début du récit. De fait, les enquêtés se posent inconsciemment la question à savoir à quel point il leur faut entrer profondément dans le sujet, et à quel point leur histoire est importante. Il y a aussi des enseignants qui montrent la volonté de raconter leur biographie dès le début de l'entretien et donnent le sentiment que c'est une opportunité qui ne leur avait jamais été donnée auparavant.

A mon sentiment, l'entretien avec Rachel a été fondamental, car il m'a permis de réfléchir à ma propre biographie et à l'importance de celle-ci dans mon travail éducationnel au fil des années.

⁴⁷ Cet élément est remarquablement mis en lumière dans le film de Laurent Cantet *Entre les murs* (2008), où l'on ressent la pression omniprésente agissant sur l'enseignant dans son travail avec les enfants et l'impossibilité de réaliser un dialogue réflexif avec d'autres enseignants.

Ce processus cathartique de rupture du silence et de réflexion à voix haute est à mes yeux ce qui a rendu possibles l'ouverture et la disponibilité des enseignants, leur volonté de partager leurs émotions cachées et leurs biographies complexes et pénibles.

Les exemples parmi les entretiens avec les enseignants sont nombreux.

- Amnon a fait part de la mort de son jeune frère, du silence de ses parents autour du sujet et de sa première visite sur la tombe à l'âge de cinquante ans⁴⁸.
- Dalia a fait part, en larmes et en ajoutant qu'elle n'avait pas pensé que l'entretien se passerait de la sorte, de la signification à ses yeux d'être la fille de rescapés de l'Holocauste⁴⁹, et comment le système éducatif a appréhendé sa maladie mentale et son hospitalisation⁵⁰.
- Meni a parlé de la discrimination et du mépris qu'il a vécus à l'école de par son identité mizrahi⁵¹. Il a de plus fait part de son service militaire en tant que soldat de combat

⁴⁸ Amnon lors de l'entretien : « Mon petit frère est mort quand j'avais trois ans et demi ou quatre, je m'en souviens comme de quelque chose de fort. Pour certaines raisons, mes parents ont essayé de le refouler et ne nous en ont pas parlé. Nous n'avons jamais vu sa tombe jusqu'à ce que j'arrive à l'âge de cinquante ans. »

⁴⁹ Lors de l'entretien avec Dalia : « Aujourd'hui, je comprends... que je suis la deuxième génération de la Shoah. Cela m'émeut lorsque je le dis et lorsque j'en parle. Mes deux parents se sont élevés eux-mêmes et nous ont élevés tous les quatre... Notre père nous a enseigné la valeur de la nourriture, nous n'avons jamais jeté de pain jusqu'à aujourd'hui. Nos parents ne parlaient pas [de la Shoah – M.W.], surtout ma mère. Ma mère ne s'est mise à parler que l'année dernière... Je ne savais pas qu'un tel entretien ... (Dalia pleure – M.W.). Ma mère s'est mise à parler l'année passée... Pendant des années elle hurlait la nuit et personne ne savait ce que cela signifiait. Mon père était un passionné de la vie, et son histoire aussi, bien qu'elle soit pénible, lorsqu'il raconte comment il a enterré ses frères de ses propres mains alors qu'il avait six ans... »

⁵⁰ Par la suite de l'entretien avec Dalia : « J'ai finalement découvert que je souffrais de dépression et que cette dépression ne me lâchait pas. Je sentais que je venais en classe sans pouvoir supporter leurs embrassades, je n'avais plus la patience que j'avais avant, je ne pouvais plus donner ce que je donnais. J'ai au bout du compte dû m'hospitaliser. Je suis longtemps restée hospitalisée. Je suis devenue une patiente choyée à l'hôpital et là-bas j'ai reçu des soins remarquables qui m'ont aidée à sortir et ne jamais retourner à cet endroit. Puis je me suis demandé ce que je faisais, parce qu'enseigner est ce que je sais le mieux faire... Je pense que cette période m'a appris une fois de plus qu'un environnement favorable est la clé de tout... C'est ce qui m'a donné la possibilité [de traiter mes maux M.W.]... J'ai décidé de ne pas avoir honte. C'est devenu le message de ma vie : ne pas avoir peur, même pas de la psychiatrie. Parce que le ministère de l'Éducation a eu très peur, leur décision a été de renoncer à moi. Je l'avais pris en compte... ».

⁵¹ Citation de l'entretien avec Meni (à propos de la discrimination et du mépris envers les mizrahim – M.W.) : « Ça s'exprime dans les examens qu'on nous a fait passer, des examens d'entrée, du moins notre ressenti était que l'examen n'était pas vraiment fiable... « D'où sont tes parents ? » Pourquoi cela t'intéresse-t-il, de savoir d'où sont mes parents ? À chaque fois... j'avais un peu honte, tu n'es après tout qu'en 3^e, les autres sont nés en Israël, ou ont

pendant la guerre d'octobre 1973, de la mort de ses camarades, de l'expérience très dure d'être fait prisonnier de guerre, du retour humiliant en Israël et des années pendant lesquelles il a exercé en tant que réserviste l'un des rôles les plus difficiles du point de vue émotionnel : celui d'officier chargé d'annoncer la mort des soldats à leurs familles⁵².

- Shoshana a parlé de sa famille et d'elle-même. Ses parents s'étaient séparés après une longue période d'errance suite à la faillite du commerce du père. Adolescente, elle était devenue « rockeuse », s'habillait en conséquence et portait de nombreux piercings au visage, ce qui nourrissait un conflit permanent avec sa mère et son école. Elle s'est finalement vue chassée par sa mère et renvoyée de l'école⁵³.

immigré de que sais-je, de pays européens, et moi je disais « mon père est turc, ma mère est indienne », et ça faisait fuser les blagues, tu vois les rires autour. Lorsque je disais Turquie, quelqu'un lançait [avec dédain – M.W.] : « Asie Mineure, des choses comme ça. Et tu peux voir que ces choses-là ne sont pas à leur place, qu'on te juge d'après tes origines, on te stigmatise tout de suite et tu dois faire tes preuves. »

⁵² Par la suite de l'entretien avec Meni : « Il y a eu cette guerre de merde (la guerre d'octobre 1973 – M.W.) qui a été jusqu'à modifier nos plans de vie... Il y en a qui sont morts, comme Yoram Netser (un ami de l'unité de combat dont je connais personnellement la famille), et d'autres, et il y en a qui ont été faits prisonniers de guerre. J'ai été fait prisonnier en Egypte... nous sommes restés prisonniers quarante et quelques jours... et nous sommes rentrés... après de réelles tortures là-bas, des interrogatoires ici, qu'est-ce qu'on a raconté, qu'est-ce qu'on n'a pas raconté, mais qu'est-ce que tu pouvais raconter, de toute façon, en tant que soldat novice de dix-neuf ans qui n'a pas... qui est à peine sevré. Mais ça n'a pas d'importance, assez avec les interrogatoires, je veux dire, ce que nous avons vécu ici en Israël a été pour une partie d'entre nous plus difficile encore que ce que nous avons vécu là-bas, parce qu'ici, en fait, toute cette histoire d'accusations et de reproches... Du point de vue des institutions, il aurait été préférable que nous revenions dans des cercueils et de ne pas... Mais quoi qu'il en soit, avec le temps, plus ou moins, le temps adoucit un peu ça. Alors il y en a qui sont directement allés dans des hôpitaux psychiatriques et il y en a qui sont morts peu de temps après, il y en a qui ont été assassinés là-bas, en Egypte, et il y en a, comme moi, qui ont dit « il faut absolument que je rentre [que je survive – M.W.]... ». C'est ainsi que je me suis retrouvé dans le corps représentant l'armée dans la ville de Tibériade. Je me suis petit à petit avancé, j'ai gravi les échelons et j'ai remplacé l'officier de nombreuses fois, puis celui de Qiryat Shemona, j'ai aussi fait de la réserve en remplacement là-bas, et je me suis retrouvé allant et annonçant les nouvelles à propos des victimes à leurs familles, des choses très difficiles à dire... Yoram était un ami, ça a été un choc, un grand choc... »

⁵³ Extrait de l'entretien avec Shoshana : « ... Elle [sa mère – M.W.] était en fureur à cause de ça. Elle m'a chassée, a changé les verrous de la porte et refusé ma présence à la maison. Il était plus ou moins deux heures du matin et elle a ajouté : « Tu devrais aller à la poubelle parce que toutes tes affaires y sont. » Je suis allée à la benne à ordures du quartier, toutes mes affaires... Je me souviens de beaucoup de gens autour, cherchant, « et ça, c'est à toi ? », essayant de m'aider et nous jugeant, ma mère et moi ... « oui, elle a toujours été une enfant à problèmes », je me souviens de ces voix autour de moi. Je pense que c'était l'un des moments décisifs de ma vie, l'un des moments qui ont eu le plus d'influence sur moi. On m'a renvoyée de l'école... on m'a dit que mes problèmes et mes complications n'y étaient pas à leur place. En plus, avec mes piercings, certains enseignants me refusaient en classe, le responsable de mon année me refusait l'entrée de l'école, ma mère refusait de venir me chercher, et moi qui ne voulait pas aller

- Rafik se mesure encore aujourd'hui avec deux événements durs. Le premier est survenu dans son enfance, lorsqu'un professeur d'anglais l'a giflé au visage parce qu'il n'avait pas fait ses devoirs. Cet événement l'a laissé avec une haine pour le professeur et une haine pour l'anglais, qu'il n'a jamais réussi à apprendre depuis. Le deuxième événement date des dernières années. Rafik s'est marié à une femme originaire de Russie qu'il a rencontrée alors qu'il faisait des études d'ingénieur en Russie. Son village n'a pas accepté sa femme et sa culture. Il a donc décidé, contrairement à la tradition villageoise arabe, de quitter le village – situé au nord du pays – et d'aller vivre dans une ville du sud, loin de la famille et du village⁵⁴.

chez ma grand-mère, leur disant que ma mère refusait de venir... Est arrivé le jour où on m'a renvoyée de l'école. Il lui a dit (le directeur avait convoqué la grand-mère de Shoshana car elle logeait chez elle à ce moment-là – M.W.) quelque chose comme, je ne me souviens pas, quelque chose (à quoi la grand-mère a répondu – M.W.) : « Si c'est ce que vous [le directeur – M.W.] avez à dire et ne pouvez pas voir la détresse d'une enfant, il faudra me tuer avant que je n'accepte qu'elle soit scolarisée ici. Même si vous le vouliez, elle n'irait pas. »

⁵⁴ Extrait de l'entretien avec Rafik, à propos du professeur d'anglais : « J'étais bon en anglais jusqu'en 6^e. J'avais un professeur d'anglais sympathique, j'étais parmi les élèves également excellents en anglais, je savais plus ou moins parler, mais pour le niveau de la classe c'était très bien. Un jour il nous a donné une dizaine de mots à apprendre par cœur pour une interrogation le lendemain. Ce professeur n'était pas du village mais d'un autre village. Ce même jour, ma grand-mère était morte et le lendemain je ne suis pas allé à l'école, je suis allé le surlendemain. Et lui ne savait pas, c'est un village, ne savait pas qui c'est (il ne savait pas que sa grand-mère était décédée – M.W.). Il m'a dit : « Viens-là, que signifie ce mot ? » Je l'ai regardé, mes yeux étaient déjà rouges à cause de ma grand-mère et tout ça. Il m'a dit : « Quoi, tu ne l'a pas lu ? » Je lui ai répondu « non », simplement, comme ça. Alors jusqu'à aujourd'hui, et j'ai trente-huit ans, je ne l'oublie pas. Jusqu'à maintenant. Quand je vais au village, je le vois. Je ne sais pas si c'est réel ou si je l'imagine, mais je le hais. Il m'a giflé de ce côté (il me montre sa joue – M.W.)... Je déteste l'anglais. Je hais cette langue. On me demande pourquoi, je raconte, on me dit « mais c'était il y a longtemps », alors je dis que je ne sais pas, c'est toujours là. Ma haine pour cet enseignant est encore présente, et la langue aussi, je ne veux pas l'apprendre. Chaque enseignant est un personnage influent pour l'élève. S'il essaie... tu vois... il n'a pas essayé de me demander pourquoi je n'avais pas lu, il savait que je faisais toujours mes devoirs, mais il l'a fait, il m'a giflé. » Par la suite, Rafik raconte les événements qui l'ont amené à quitter le village : « Nous sommes rentrés (de Russie – M.W.) à Arabeh (le village où Rafik est né et a grandi) en juin 2000, ça a été un peu dur, même très dur. C'est étrange pour moi de dire que j'ai de la haine. Si je n'avais pas de parents à Arabeh, je n'y serais pas retourné du tout. Mais à cause de mes parents, de mes frères et sœurs... mais la période de mon retour de l'étranger, ces sept mois à Arabeh, m'a fait haïr de ce village. Pas le village lui-même, c'est à mes yeux le plus beau des villages. Mais les gens – et je veux en fait dire toute la population arabe, pas toute la population, mais sa majorité, dans les villages en particulier –, les gens sont très durs. Ils s'immiscent dans ta vie. Si je me baladais dans les rues du village avec ma femme, la main dans la main, ça faisait toute une histoire. Mais bon, c'est ma femme. Mais je trouvais ça très dur, peut-être parce que j'avais été à l'étranger neuf ans. Je suis parti alors que j'avais trente ans, un peu plus, et j'avais plus de trente ans à mon retour. C'est comme si j'avais été toute ma vie là-bas, avec la culture que j'ai vue là-bas, j'ai cru que quand je rentrerais au village je verrais la même chose. Alors ça m'a peut-être fait quelque chose de désagréable, rentrer au village a été très dur. Je demande à mes parents sans arrêt, je leur dis : « Ecoutez, je vous aime beaucoup, vous êtes mes parents, vous êtes ma vie, ça va de soi. Mais écoutez, j'ai un

- Sarah, une survivante de l'Holocauste, n'avait pas encore trois ans lorsqu'elle a été déportée avec ses parents et ses sœurs vers une région campagnarde transformée en ghetto. La famille a survécu au camp de concentration et a essayé d'immigrer tous ensemble en Palestine/Terre d'Israël⁵⁵ avant la création de l'Etat. Le bateau *Maapilim*⁵⁶ sur lequel ils s'étaient embarqués a été intercepté à Chypre. Sarah et sa famille ont vécu six mois dans un camp à Chypre, après quoi, suite à la décision de l'ONU de créer l'Etat d'Israël en novembre 1947, ils ont reçu l'autorisation d'entrer dans l'Etat d'Israël nouvellement déclaré. Selon Sarah, son histoire personnelle est mêlée à celle des Juifs au XX^e siècle, en Europe et dans le nouvel Etat d'Israël. La famille a vécu dans les *Maabaroith*⁵⁷. En tant que jeune fille issue d'une famille religieuse, son domaine professionnel de prédilection était l'enseignement. Sarah est devenue éducatrice peu après la création de l'Etat, alors que les classes étaient extrêmement surchargées et que les élèves, eux-mêmes également immigrés, ne connaissaient pas l'hébreu⁵⁸.

frère qui a une voiture. Je lui envoie toutes les deux semaines 600 ou 700 shekels à travers une tierce personne pour qu'il puisse faire l'aller-retour à Beershev (la ville où Rafik habite aujourd'hui – M.W.) et amener mes parents avec lui ici. Alors mon père demande : « Mais pourquoi tu ne viens pas toi-même ? » À ce moment-là, c'était il y a deux ans, je lui ai répondu : « Je veux vous voir, toi et maman, mais tu vois que je deviens quelqu'un d'autre dès que j'entre dans le village. Mon visage change complètement. Je deviens triste, c'est comme si la vie se termine. Quand vous venez à Beersheva, vous voyez quelle personne je suis ici. Je ris, je joue, je parle... »

⁵⁵ Le nom « Palestine/Terre d'Israël » est le nom donné pendant le mandat britannique à la région qui constitue aujourd'hui d'Etat d'Israël et les territoires occupés en 1967.

⁵⁶ Le terme *Maapilim* désigne les immigrants illégaux ayant fait route vers la Palestine/Terre d'Israël à l'époque où le mandat britannique interdisait l'immigration juive. Très peu d'entre eux ont débarqué avec succès.

⁵⁷ Les *Maabaroith* étaient des villes de tentes érigées lors de la création de l'Etat pour abriter les immigrants juifs. Plus tard, *Maabara* est devenu un terme par lequel le peuple (surtout les immigrants originaires du Maghreb et du Moyen-Orient, mais aussi des Juifs d'Europe) exprimait sa colère face à la politique d'assistance aux immigrants par la nouvelle élite israélienne.

⁵⁸ Extrait de l'entretien avec Sarah : « La longue histoire du peuple juif au XX^e siècle, je la porte sur le dos. Je suis née en Roumanie, dans la région de Bokovina, et j'ai grandi dans une famille traditionnelle, bienveillante et sioniste, qui avait déjà le projet d'immigrer en Terre d'Israël... Mais nous n'avons pas eu le temps. On nous a emmenés dans des camps, en Transnistrie... C'était une région de petits bourgs dispersés, à partir de Mogilev et plus loin, entre le Boug et le Dniestr. Entre ces deux rivières était la Transnistrie, il y avait des camps, des bourgs, des villages, et dans la ville même de Moguilev il y avait des Juifs. Complètement abandonnés... On nous a laissés mourir d'une mort naturelle. Soixante-dix pour cent des personnes qui y sont allées sont mortes de froid, de faim, de maladie. Presque aucune munition n'a été gaspillée sur nous... Il y a eu une épidémie de typhus, mon frère, qu'il vive encore longtemps, est tombé malade, certains en sont morts, d'autres pas. C'était vraiment, sans distinction, on

On peut tirer de ces exemples quelques hypothèses concernant les caractéristiques des enquêtés et, au niveau paradigmatique, concernant certaines caractéristiques des enseignants travaillant avec des enfants et des adolescents à risques.

La première de ces caractéristique est l'exposition immédiate par les enquêtés de leur biographie intime et leur volonté manifeste de se poser en sujets et de faire entendre une voix significative, par contraste avec la réalité quotidienne solitaire et épuisante de leur profession. Cette volonté est d'expliquer à l'enquêteur la signification de leur biographie personnelle dans la formation des caractéristiques de leur travail d'enseignement en milieux marginalisés ou en situation de précarité.

Autrement dit, il est quasiment impossible pour l'enseignant de séparer le côté professionnel du côté exprimant sa subjectivité et sa biographie. Cette capacité de séparation, si elle est présente, s'exprime finalement dans l'acte éducatif.

De ce point de vue, l'entretien avec Rachel annonçait les suivants. L'enquête biographique est importante car elle permet de reformuler les paradigmes professionnels des enseignants à partir de l'hypothèse du sujet et de sa biographie, comme formateurs des paradigmes de la profession.

ne peut pas savoir comment les gens, chacun croit en quelque chose d'autre. Ma mère, soit sa mémoire bénie, a toujours dit que son père lui venait dans les rêves et c'est ce qui nous a permis de nous en sortir. Quelqu'un d'autre a dit que la génétique était bonne et c'est pourquoi, même dans la famine presque absolue, nous sommes restés en vie. On peut pas savoir. Mais en mai 44, les Russes sont arrivés, ils étaient déjà dans un mode de conquêtes, et nous sommes simplement allés comme dans les films, après les soldats russes. Je pense qu'après trois mois nous sommes retournés, à pied, en train, en chariot tiré par des chevaux... je ne m'en souviens pas, ce n'est que par les photos... » Par la suite, Sarah parle de la période de détention britannique à Chypre : « A la fin de 1947, à travers la Bulgarie, le train de nouveau, encore... tout est dans ma mémoire, je me souviens de tout, à ce stade-là. Nous sommes arrivés par ces deux grands bateaux qui étaient venus, le Pan-York et le Pan-Crescent, ou « l'Indépendance » et « le Rassemblement des dispersions ». Evidemment, les Britanniques nous ont interceptés, ils nous ont découverts près de Haïfa et nous ont renvoyés à Chypre. Nous sommes restés six mois à Chypre, mais, après les camps (de concentration et les ghettos nazis – M.W.), Chypre a été une colonie de vacances, malgré la pluie. Personne ne nous menaçait, ne nous effrayait, il y avait de la nourriture de base, une distribution hebdomadaire de nourriture, nous n'étions ni affamés, ni sales, ni... ni terrorisés. » A propos de ses débuts en tant qu'enseignante elle raconte : « Deux mois avant mes dix-huit ans, j'ai commencé à enseigner. Je... c'était tout simplement au-delà de toute imagination. Je n'arrive pas à comprendre comment j'ai osé, comment on a osé, comment d'autres personnes ont osé m'envoyer enseigner, quelle responsabilité on m'a donnée alors que je ne savais pas du tout ce que je faisais. J'avais de l'intuition, de la bonne volonté, mais je suis sortie au zoo avec une classe de CE1 comptant quarante-deux élèves, en transports en commun, sans accompagnateur. Tous sont rentrés sains et saufs. Je suis sortie avec eux au port faire un tour en bateau, avec ces quarante-deux élèves de CE1 qui à *Hanoukka* (fête survenant en novembre ou décembre – M.W.) avaient déjà été abandonnés par cinq enseignantes qui n'avaient pas tenu le cap. »

Si l'on suit ce raisonnement se pose la question suivante. La majorité des enquêtés dans cette recherche ont choisi de se représenter à travers des parties complexes, douloureuses et traumatiques de leurs vies. Ce choix montre-t-il une tendance générale des enseignants travaillant avec des populations à risques ou est-ce une coïncidence ?

Une réponse possible est que l'enseignant trouve dans l'histoire de sa vie les sujets traumatiques à travers lesquels il peut s'identifier avec les enfants à risques, cela découle d'une réflexion sur sa vie. Nous parlons donc ici d'un processus psychologique d'identification avec l'opprimé, la victime chargée de douleur et de volonté de surmonter son état. Cette intuition de l'enseignant est en fait un processus sollicitude intégrant des capacités émotionnelles et cognitives (Hargreaves, 1998)⁵⁹. L'enseignant reconnaît la souffrance, l'impuissance et la faiblesse, et, puisqu'il se voit comme ayant surmonté ces obstacles, il se voit capable d'aider l'enfant en question à trouver sa voie et sa façon de surmonter sa souffrance et son oppression.

Ainsi, les entretiens reflètent une variété de biographies d'enseignants montrant une continuité reliant deux extrémités. L'une est ce que j'appellerai « la volonté de guérir et de réparer » (voir le terme *Tikkoun* plus bas) et l'autre est ce que j'appellerai « la volonté du don »

E. La relation guérison-don

Le terme *Tikkoun* (signifiant en hébreu « guérison, réparation ») est très ancien dans le judaïsme et se réfère au terme *Tikkoun Olam*⁶⁰. Dans la chrétienté et l'islam, ce terme apparaît aussi. C'est

⁵⁹ Hargreaves propose une description des mécanismes psychologiques motivant les enseignants qui le mène à définir l'enseignement comme une profession émotionnelle dans laquelle l'enseignant s'engage à s'investir émotionnellement dans le but de communiquer avec ses élèves. Plus encore, cela peut souligner d'avantage l'importance de la biographie personnelle de l'enseignant dans l'analyse des mécanismes guidant l'acte éducatif de ce dernier.

⁶⁰ Le concept de *Tikkoun Olam* (« guérison / réparation du monde »), dans le judaïsme, apparaît dans les livres du Talmud (recueils de lois énoncées par des sages et des rabbins pendant de nombreuses générations et interprétant la Torah), et désigne une réparation ou une guérison réalisée par une personne dans le monde tel qu'il est, là où une telle guérison n'est pas mentionnée dans les lois de la Torah (les cinq premiers livres de la Bible, dans lesquels apparaît l'origine des lois du judaïsme et dont la rédaction, elle, est attribuée à la main divine).

un acte de bienfaisance dans le monde tel qu'il est, dans le but d'améliorer des destins avec humilité et modestie, avec pour moteur principal la volonté du don inconditionnel. Mais nous retrouverons aussi ce terme dans moult interprétations d'approches philosophiques et politiques du XX^e siècle⁶¹.

Du point de vue de la conscience politique et éducative, le *Tikkoun* est la volonté de donner inconditionnellement. Ainsi, la réparation et le don restent toujours intimement liés. C'est d'une part la volonté de guérir les injustices du monde et de l'autre la volonté d'agir et de créer un changement basé sur le don. Ces concepts sont en correspondance avec la pensée de Paulo Freire (Freire, 1993) et celle de Noddings (Noddings, 2003), et nous pouvons les reconnaître déjà dans la pensée et l'activité éducative de Janusz Korczak. Par sa vie et ses actes, Korczak représente le don ultime. Son travail de longue haleine et continu avec des orphelins pauvres à Varsovie l'a finalement mené à la décision, à la fin de sa vie, d'accompagner les enfants dans les chambres à

Plus tard, dans la pensée hassidique (courant mystique du judaïsme de l'Europe de l'Est fondé au XVIII^e siècle), on peut distinguer trois principes du *Tikkoun Olam* : la bonne action, soit agir pour le profit d'autrui, sans conditions et sans attente de gain ; l'aumône, donnée aux pauvres, aux veuves et aux enfants ; la réparation des valeurs, soit l'aspiration à s'améliorer soi-même, par la modestie, l'humilité, la générosité, etc. La réparation des valeurs apparaît dans les sources du judaïsme sous la formule « Les mœurs viennent avant la Torah ». Autrement dit, avant même de remplir ses responsabilités morales envers Dieu, chaque personne doit accomplir celles-ci envers son prochain. C'est la raison pour laquelle le jour de Yom Kippour, le jour le plus sacré du calendrier juif, jour de pardon pour les péchés et les offenses commises au long de l'année, la loi religieuse dit que Dieu ne pardonne pas les péchés commis entre une personne et son prochain, et que pour ce type de péché chacun doit demander pardon à ceux envers qui il a mal agi.

⁶¹ L'un des personnages éminents du XX^e siècle à exprimer la volonté de guérir, de réparer et de donner et qui est devenu un modèle d'imitation mystifié dans les représentations d'opprimés du monde entier fut Ernesto Che Guevara, le révolutionnaire argentin qui a lutté à Cuba, au Congo et en Bolivie. Le Che devint par son écriture, son activité politique et par son comportement individuel un personnage de grande importance dans l'imaginaire populaire. Dans ses écrits (Guevara, 1965) il a imaginé un « homme nouveau » censé se constituer suite à la révolution, à l'image de son activité quotidienne à Cuba et par le sacrifice de soi. Un être post-révolutionnaire modeste, sans arrogance ni prétentions individualistes. Ce n'est pas un hasard si à Cuba il est vu comme une sorte de Messie des temps modernes (Weksler, 2006a ; Weksler, 2006b). L'un des gardes du corps du Che m'a raconté lors d'un entretien : « Il a été difficile d'être garde du corps du Che. Il travaillait très dur, parfois vingt ou vingt-deux heures par jour. La journée commençait par la récolte de la canne à sucre, où il travaillait comme les autres récolteurs, mais en bénévole. Il finissait le soir et allait au bureau gouvernemental, où il s'occupait des affaires du ministère (de l'Industrie – M.W.). Un jour, l'un des bureaucrates du ministère est arrivé en voiture gouvernementale dans les champs de canne à sucre avec une pile de papiers à signer. Le Che l'a réprimandé, arguant que sa journée de travail au bureau commençait à 20 heures et qu'il le recevrait à l'heure et à l'endroit adéquats. Un autre jour, sa femme lui a demandé la voiture ministérielle pour aller faire les courses. Il lui a répondu que même si elle était l'épouse d'un ministre, elle devait prendre le bus comme le reste du peuple. Lorsqu'il avait de sérieuses crises d'asthme, causées par la poudre résultant de la récolte de la canne à sucre, bien qu'il respirât à peine, il continuait son travail. C'était un homme modeste et humble. Il avait beau commander et donner des ordres, il nous traitait avec beaucoup de respect et de façon égalitaire. »

gaz d'Auschwitz⁶². Dans l'une de ses fameuses citations, il exprime sa vision du don dans le contexte éducatif :

« Quand on sème le blé, on investit pour des jours. Quand on plante des arbres, on investit pour des années. Quand on éduque des êtres humains, on investit pour des générations » (phrase citée par les proches de Janusz Korczak dans les années 1930) (traduction libre).

Paulo Freire exprime la même conception de la guérison et du don dans ses écrits autobiographiques⁶³ et théoriques :

Je voudrais clarifier ce point : les caractéristiques dont je parlerai et qui me semblent nécessaires aux éducateurs avancés sont des caractéristiques qui se développent avec la pratique. Je commencerai avec la modestie... La modestie nous permet d'accepter la phrase suivante : nul ne peut tout savoir, personne n'est insignifiant, nous savons tous quelque chose, nous tous ne savons pas certaines choses. Sans modestie, nous ne pourrions pas écouter une personne qui selon nous n'a pas d'autorité... Cependant, pour que cette modestie ne tourne pas en orgueil, nous devons ajouter à ses côtés l'amour, sans lequel le travail d'enseignement perd sa signification. Non seulement l'amour envers les élèves, mais aussi l'amour envers le processus de l'apprentissage... Cet amour doit être équipé, cet amour appartient aux personnes engagées face à leur droit à la lutte, à la mise en garde, à l'expression de leurs vision [...]. L'amour dont je parle, le rêve pour lequel je lutte et me prépare à chaque instant, m'oblige à développer en moi une caractéristique de plus : le courage de lutter et d'aimer... Une autre caractéristique est la tolérance. Sans elle, il est impossible de réaliser un travail pédagogique sérieux. La tolérance nous permet de vivre avec l'autre, apprendre de lui, le respecter [...]. Je voudrais ajouter la détermination, la confiance en soi, l'équilibre entre la patience et

⁶² La résistance polonaise et juive lui avait préparé des faux papiers pour lui permettre le passage dans la partie aryenne de Varsovie avec la déportation des Juifs survivants du ghetto de Varsovie vers les camps d'extermination. Korczak avait refusé de recevoir ces papiers, pour finalement se voir déporter avec les derniers enfants de l'orphelinat.

⁶³ Freire parle de son enfance et de son adolescence dans la pauvreté et de l'omniprésence de la faim durant cette période, alors que son père était mort et les revenus de la famille avaient dramatiquement baissé (Freire 1996). Plus tard, sa famille étant catholique religieuse, Freire se rapproche d'une association de jeunes chrétiens affiliés à ce qui serait plus tard connu sous le nom de « l'Eglise de la Libération ». Ainsi, sa pensée s'enracine dans son vécu d'adolescent pauvre et dans ses croyances catholiques, voyant dans les actes de Jésus un don inconditionnel envers les pauvres (Freire, 1974).

l'impatience et la joie de vivre, comme caractéristiques que nous devons cultiver en tant qu'éducateurs progressistes (Freire, 1994, pp. 62-66) (traduction libre).

Dans les entretiens, la relation guérison-don s'exprime de façon très claire.

Par exemple, Rafiah parle dans son entretien d'une part de sa volonté de réparer et ensuite comment cette volonté s'exprime par le don envers ses élèves :

Je n'aimais pas les enseignants. Du tout. Je n'aimais pas le cadre, je ne me suis jamais vue travailler dans ce contexte. Je ne voulais tout simplement pas y être, et jusqu'à aujourd'hui je déteste l'école. Je me souviens qu'à chaque étape c'était un lieu auquel je souhaitais ne pas avoir à revenir, et cependant aujourd'hui j'enseigne dans l'école où j'ai moi-même passé ma scolarité. J'ai toujours pensé que je ne voulais pas y être, ma vraie école était ma maison⁶⁴. Je me considère comme responsable et non pas comme enseignante. Quand je m'adresse à un élève qui est le seul à subvenir aux besoins de sa famille, qui arrive après son travail, fatigué, déconcentré, qui a beaucoup de mal mais veut quand même apprendre, je ne suis pas neutre. Je ne peux pas finir la journée en disant, ça y est, j'ai fait mon travail et je rentre chez moi. Je ne le fais pas. Je le renforce, je travaille tout le temps, c'est-à-dire, je m'adresse à la personne face à moi, pas à l'élève. Je ne le vois pas comme élève, je le vois comme un être humain... C'est à ce moment-là que je réalise ce en quoi j'ai foi, renforcer l'être faible, celui qui a besoin de moi, je le renforce.

L'injustice qui lui a été faite à l'école par le passé s'est transformée en source de motivation pour prendre soin et donner. Ce modèle de conscience se retrouve dans tous les entretiens, sous différentes facettes mais toujours clairement reconnaissable.

Shoshana, dont l'adolescence a été très dure et a connu entre autres la négligence physique et émotionnelle, parle du moment où elle a décidé de devenir enseignante :

⁶⁴ Dans son entretien, Rafia parle de sa maison familiale : une famille pauvre, un père orphelin travaillant dans la construction et n'ayant eu que huit ans de scolarité. Amateur de livres, son père était d'avis qu'il avait manqué sa chance d'étudier. Il avait une conscience politique aiguë et était militant du Parti communiste. Il s'installait avec ses huit enfants et ensemble ils lisaient Marx, Lénine et la littérature. La mère de Rafia, analphabète, exigeait que les enfants fassent leurs devoirs à leur retour de l'école avant d'aller jouer.

Je peux dire qu'à l'école où je travaillais (dans un quartier pauvre de Hadera, au début des années 2000 – M.W.) c'est là où j'ai décidé que je serais enseignante, après avoir eu une querelle avec la directrice alors que je travaillais comme gardienne⁶⁵, j'avais vu qu'elle parlait avec un élève, elle lui disait qu'il était un menteur, que sa mère était une menteuse et qu'on ne pouvait pas compter sur eux et que c'était comme ça dans ce quartier. J'ai été furieuse contre elle.

Par la suite, elle raconte :

Je suis alors passée par l'école maternelle... J'ai pris beaucoup de plaisir dans le lieu merveilleux de l'école maternelle. Il y avait une maîtresse formidable, qui ne cherchait qu'à guérir ces enfants qui venaient d'un quartier si dur, d'un endroit... A l'école maternelle aussi il y avait des Ethiopiens. Laura, c'était le nom de la maîtresse, avait une cinquantaine d'années, était du genre hyperactif, à toucher à tout, elle enseignait aux enfants de nouveaux termes. Je me souviens que quand j'étais avec elle à la maternelle j'ai appris énormément. Comment parler aux enfants, ils étaient tellement petits, je ne savais même pas comment m'adresser à de si petits. J'ai découvert à quel point ils pensent, à quel point ils comprennent les choses.

L'entretien avec Shoshana révèle le lien entre son passé et sa capacité à donner en tant qu'enseignante :

Je pense qu'apprendre en faisant, en partageant, en regardant comment on fait cela ensemble, ça me parle le plus. Être avec, éduquer parmi les élèves, les voir, être sensible à eux, faire attention. Je me souviens que nous avons appris à propos de lui (de Rousseau – M.W.) qu'au début il est entré et a appris d'eux, il les a laissés lui apprendre, ce qui est très important. J'essaie de toujours apprendre de l'enfant quelque chose. De trouver quelque chose qui me fasse dire : oh, tu m'as appris ça, pour qu'il puisse lui aussi apprendre quelque chose de moi. Il faut être humaine, vulnérable, montrer quand je me fâche pour de vrai et aussi, parfois, pouvoir dire : « je ne suis pas vraiment fâchée, mais ce que tu as fait est simplement vilain, ce n'est pas quelque chose que je peux accepter de toi, tu auras une punition. » Le dire même avec le sourire, pas un sourire de moquerie.

⁶⁵ Le rôle de gardien est un poste existant dans toutes les écoles publiques. Il n'est pas éducatif mais sécuritaire, et consiste à veiller à ce qu'il n'y ait pas d'intrusion à l'école.

Lorsque je la questionne sur le travail avec des enfants à risques, elle explique :

Je veux dire que c'est ce qui m'est le plus facile, c'est-à-dire, c'est ce qui m'est le plus naturel. C'est essentiellement là que je vois ma réussite. Je vois comme j'arrive à être en lien avec moi-même, parce que je connais un peu le langage, j'ai aussi un peu grandi à Olga D (quartier pauvre de Hadera, grande ville au centre d'Israël – M.W.), cette « attitude racaille »⁶⁶, je l'ai un peu en moi. Mais je décide de ne pas l'utiliser, c'est donner l'exemple. Lorsque je suis arrivée chez Tami⁶⁷ pour le premier entretien, je lui ai dit que je serais la recruteuse, que je trouverais les « outsiders », que je serais là à toutes les récréations, tous les cours, que je saurais tout sur eux, que je trouverais la façon de travailler avec eux, et que je peux enseigner n'importe quelle matière... parce que là il y a des adolescents qui ont réellement dépassé les limites, et certains d'entre eux ont fait des choses horribles à mes yeux⁶⁸. Mais je les regarde quand même un par un et je vois l'enfant perdu, avec le... je vois des âmes perdues. Je ne les prends pas en pitié du tout, mais je pense qu'il doit y avoir quelque chose qui peut faire la différence... Mais quelque chose en eux doit dire : « Maintenant, c'est à moi, je ne suis pas ce qui m'est arrivé, ça ne tient qu'à moi, et comment est-ce que je peux le faire le mieux possible... » Oui, c'est évidemment lié à l'histoire de ma vie. Mon père ne m'a pas battue et ma mère n'a pas violé ma sœur, mais je pense avoir vécu un peu et je peux apprendre beaucoup de choses de mon vécu. Je n'ai pas besoin de le leur enseigner, mais leur dire qu'ils peuvent apprendre de leur propre vécu, qu'ils peuvent se regarder dans le miroir et s'instruire eux-mêmes.

Shoshana exprime son amour envers les enfants et sa foi dans leur potentiel. La foi en la capacité d'un autre sujet initie un « effet Pygmalion » . Cette foi réapparaît dans les entretiens de façon constante. Il ne se base pas sur l'indulgence ou la condescendance envers les enfants, mais sur la conviction que même ceux qui ont dérivé de la normativité peuvent reconstruire leur vie,

⁶⁶ Concept connu dans l'argot hébreu et désignant la culture pauvre et criminelle des quartiers difficiles. Une « racaille » (en hébreu « ars ») est un terme utilisé péjorativement pour désigner des hommes d'origine mizrahi.

⁶⁷ Conseillère et superviseur au programme HILA.

⁶⁸ Shoshana travaille dans un centre éducatif fermé du Parrainage de la Jeunesse où résident des adolescents criminels qui ont été jugés. Son travail se déroule dans la partie verrouillée de l'établissement, c'est-à-dire dans les cellules des jeunes, après leur journée scolaire. Le passage de la partie verrouillée à la partie ouverte se fait suivant l'avis des conseillers, des conseillers sociaux et des enseignants.

une autre vie. L'éthique de la sollicitude (Noddings, 2003) décrit clairement ce processus en caractérisant la sollicitude comme un don inconditionnel. C'est un processus mental et émotionnel de relation entre l'autre significatif et le sujet en besoin de soutien. Ainsi, Shoshana définit précisément ce processus lorsqu'elle met l'accent sur le besoin de l'enfant de se responsabiliser, mais en même temps elle voit au-delà de l'acte criminel l'enfant qui existe toujours à l'intérieur.

Dans l'aspiration à la guérison et au don se trouve une recherche inhérente de sens. L'enseignant recherche la signification de son travail difficile et complexe et donne une valeur positive au succès des enfants. Sans succès, même partiel, la signification du don permanent se perd. Plus encore, le sentiment subjectif de guérison du passé ne peut pas avoir lieu. Le processus de la guérison et du don requiert donc un succès relatif des élèves dans leur scolarité. Suite à l'expérience de la réussite, il y a l'attente d'un changement comportemental. Ce processus téléologique que réalise l'enseignant face aux élèves forme la base de la foi. C'est, parallèlement, la voie par laquelle l'enseignant reçoit un retour positif de son travail. C'est à mes yeux la raison pour laquelle le profil de chaque enseignant associe autorité et fonction contenante, association que nous analyserons par la suite.

Tina, ayant émigré de Russie vers Israël avec sa famille, suite à la montée des violences antisémites dans les années 1990, m'a confié son point de vue :

Tout d'abord, quoi que l'on fasse, il y a quelque chose, je ne veux pas dire une mission, mais il y a vraiment le sentiment que tu fais quelque chose de bien. Surtout s'il y a des résultats. Ça donne un bon sentiment... Ou bien, nous cherchons la raison... Mais on sent que l'on fait quelque chose. Tout d'abord faire le travail comme il faut, surtout parce que quand on le fait on peut ne pas croire qu'il peut y avoir (des résultats – M.W.). Mais si tu travailles et tout à coup tu vois le résultat, tu dis toi-même : « Waouh ! Je n'aurais jamais cru que cela pouvait arriver .» Ça n'arrive pas tous les jours, mais ça arrive. Ce sentiment de voir la réussite pour la première fois. La deuxième fois, on le vit, et on sent vraiment que c'est pour cela qu'on travaille, qu'on fait... Il faut goûter au sentiment de quelque réussite dans la vie (de ces enfants – M.W.) [...]. C'est pourquoi je pense réellement que si un enfant ne veut pas apprendre, je pense que la société, ses parents surtout, et nous aussi, devons l'éduquer, le guider vers la réussite, même s'il ne veut pas..

La détermination dans le travail, avec des enfants à risques de surcroît, s'exprime par la foi absolue dans le potentiel des enseignants à initier un changement significatif à travers la réussite scolaire, vers un changement comportemental. A la suite de la réussite scolaire de l'élève, l'enseignant reçoit la preuve que sa voie était la bonne. C'est en somme un processus circulaire de don, de retour positif, et de don de nouveau.

Se pose la question à savoir si l'aspiration à la guérison et au don est un élément que l'on apprend et acquiert, ou si c'est un élément intuitif, et quelle est la signification de cette intuition.

F. L'intuition dans l'enseignement, ses sources et sa complexité

La recherche sur les conceptions et les croyances des enseignants dans l'apprentissage de l'enseignement a suggéré de nombreuses similitudes de caractérisation dans les conceptions intuitives chez les enseignants et chez les élèves [...]. Il est supposé que les croyances et les conceptions des enseignants affectent leur cognition et leur comportement ; en particulier, il a été suggéré que les croyances et les théories implicites sur l'apprentissage, la motivation, l'instruction (par les enseignants), influencent leur comportement instructif dans la classe. De plus, ces croyances sont supposées implicites ou tacites, car les enseignants peuvent ne pas être conscients de la façon dont ils influencent leur comportement » (Torff, 2000, p. 118) (traduction libre).

Se basant sur les théories développées par le professeur Kahneman, Oberman (Oberman, 2011) avance que notre cerveau fonctionne avec deux systèmes parallèles. L'un rapide et l'autre lent et sur un plus long terme. Le premier système est intuitif, utilise des catégories et des hypothèses apprises depuis la petite enfance, il fonctionne très rapidement pour nous permettre d'analyser des situations sociales, des moments de communication interpersonnelle et réagir en fonction. Les intuitions sont parfois utilisées inconsciemment et parfois consciemment. Elles sont de fait elles-mêmes la prise de décision rapide dans de nombreuses situations. Par contre, le processus de longue durée qu'est l'analyse de ces situations est complexe et requiert une réflexion personnelle ainsi qu'une réflexion partagée avec des collègues. En règle générale, l'enseignant met en marche son intuition pour gérer des situations se produisant en classe. Pour accorder son comportement, il se base sur son expérience, sur sa capacité à lire les expressions du visage, à

comprendre le langage, la voix, le comportement physique des enfants. Souvent, après avoir mis en place un comportement découlant de son intuition, il initie une réflexion qui confirme ou contredit sa réaction intuitive. Torff remarque que ces intuitions s'appuient sur des croyances à propos des modes d'apprentissage, de motivation et d'enseignement. Il avance en somme qu'il y a des croyances préexistantes qui soutiennent l'intuition. Mon avis est qu'en effet cela explique du moins partiellement le comportement intuitif de l'enseignant. Cependant, il y a au moins un élément important et significatif dans la mise en action de l'intuition, et cet élément est la biographie personnelle.

La biographie personnelle devient l'outil avec lequel l'enseignant analyse la communication interpersonnelle entre l'enseignant et l'élève, celle-ci lui rappelant des choses qu'il a vues ou entendues, faces auxquelles il a dû se mesurer, ou qu'il a ressenties par le passé. C'est-à-dire que la conscience de l'enseignant n'est pas uniquement une somme de croyances intériorisées au fil de ses années de travail, mais elle contient aussi des conceptions développées sur le long terme, avec l'expérience, avec les souvenirs de sa biographie personnelle et avec la résonance que celle-ci produit au niveau affectif. Tout cela est le mécanisme intuitif mis en branle.

Shlomo donne un exemple remarquable pour illustrer la relation entre ses convictions et sa biographie. Adolescent, il a été affecté par le *tracking*⁶⁹ du système éducatif, phénomène dont les enfants mizrahi souffrent très couramment, et aujourd'hui il est enseignant et doctorant. Au début de l'entretien, Shlomo décrit un discours interne qui s'est formé en lui à travers l'observation critique de la réalité :

Tu sais, ce genre de pensée sur le tracking du système éducatif, aujourd'hui, quand j'y pense, ça me semble être la chose la plus improbable du monde, instruire des collégiens et des lycéens, les former à devenir la génération future, vraiment... le mot « tracking » est bien faible pour décrire ce qui s'est passé alors. Ça me rend curieux, je suis curieux de savoir qui est arrivé où [...]. Dans les études de philosophie et autres secteurs de ce type, tu ne vois pas un mizrahi autour de toi. Tu vois une hégémonie totale (ashkénaze – M.W.), tu ne comprends pas la différence (entre

⁶⁹ Terme définissant le mécanisme de distinction entre les élèves pendant le collège et le lycée. Certains d'entre eux évoluent vers les classes littéraires/théoriques/sciences humaines, et d'autres (plus ou moins les deux tiers) intégreront des classes avec lesquelles ils n'arriveront pas au Baccalauréat, passeront des diplômes professionnels, comme ça a été le cas pour Shlomo. Pour une explication plus détaillée, voir annexe I.

ashkénazes et mizrahis – M.W.). *De toute ma vie on ne m'a jamais dit que j'irais forcément à l'université. Du moins à mon époque. Je pense que les gens qui m'entourent sont tous des gens qui ont toujours su qu'à un moment ou à un autre ils iraient à l'université. Chez moi ce n'était pas comme ça. C'est-à-dire que c'était une chose, tu sais, une chose que je faisais, je n'y accordais pas tant d'importance, mais autour de moi la famille était ébahie, waaah, l'université, tout ça. Je ne comprenais pas les écarts, je veux dire, du point de vue de la conscience, tu sais, dans toute cette affaire des études supérieures... Je sais que là-bas (à HILA – M.W.) c'est les marginaux parmi les marginaux, et je suis très lié au discours social israélien. Je sais qui sont les mizrahim, je sais ce qu'est l'exclusion et je sais quels sont les groupes marginalisés. Je suis un géographe critique, un géographe social critique. Je connais ce terrain, alors je me suis dit : j'y vais (travailler à HILA – M.W.), je pourrai (accentuer – M.W.) le discours social. Vraiment, le travail à HILA est un travail pour l'esprit aussi. Tu sens que quelque chose se remplit, là d'où tu viens pour de vrai...*

Par la suite, il parle des mécanismes intuitifs à l'aide desquels il apprend le comportement correspondant à la communication avec les enfants :

J'ai été à Kfir⁷⁰. Ecoute, là-bas, c'est une tout autre expérience. Je ne m'imaginai pas que ce niveau de marginalisation puisse exister à Tel-Aviv. L'équilibre entre l'enseignement et la thérapie... Aujourd'hui, je me surnomme « enseignant thérapeute ». Quand on me demande ce que je fais, je réponds que je suis enseignant thérapeutique, je ne suis pas juste un enseignant. Je suis enseignant dans les écoles externes (des écoles formelles qui préparent au Baccalauréat – M.W.). J'arrive, je fais mon show, je les enthousiasme, les transporte, leur donne un sentiment de confiance, leur explique ce qu'est le Baccalauréat, les y accompagne pas à pas, tout va pour le mieux. Mais là-bas, tu dois donner une expérience différente... et je ne m'étais jamais imaginé dans cette position de thérapeute. Je traverse moi-même aussi quelque chose, dans cette histoire, je veux dire dans mon for intérieur. J'apprends des choses. Tu sais, j'étais... comme je suis maintenant face aux élèves, c'est différent. Je cultive ces capacités, j'essaie de les apprendre... j'y travaille simultanément. J'apprends à m'adoucir, j'essaie de donner, de m'ouvrir moi-même, tu sais, ça exige vraiment de l'ouverture. Partager ton expérience, ton ressenti personnel, donner de toi-même, de tes couleurs individuelles... C'est ça l'expérience du don, ça vient pas

⁷⁰ Un quartier très pauvre et d'exclusion au sud de Tel-Aviv.

forcément du savoir. Puiser dans l'expérience de la vie et donner quelque chose à quelqu'un d'autre, essayer de lui sonner un sentiment d'autonomisation, de réussite, de confiance... C'est là que c'est dur, très dur, même. Avec le temps, je comprends ce qu'ils disent (les enseignants de HILA à propos des élèves – M.W.), que rien que le fait d'être présent est déjà une réussite. Et je ne peux pas dire qu'ils arrivent régulièrement, mais je sais qu'ils m'aiment, les enfants. Lorsqu'ils viennent, j'arrive à accéder à eux et ils ont envers moi une certaine estime. Alors, ils sèchent une fois, mais lorsqu'ils viendront, ils viendront entièrement et seront présents avec toi. Même lorsqu'ils font leur cinéma, ils le font pour toi, parce qu'ils savent que tu es là. Alors j'apprends de ces situations et sur moi-même, j'essaie aussi d'évoluer dans cette histoire. C'est intéressant, c'est fascinant, ça ouvre les yeux, ça développe... ça me fait du bien. Mais je sais que ça a un prix. Jusqu'à il y a deux ou trois semaines on m'appelait là-bas « prof ». « Prof, prof, prof... », et maintenant ils m'ont demandé : « Alors, est-ce qu'on peut t'appeler Shlomo ? »⁷¹. On peut m'appeler Shlomo, qu'est-ce que ça peut faire ? Là-bas aussi, je traverse des expériences avec eux, avec ce groupe. Ils jouent aussi à dépasser les limites. A quel point est-ce que tu t'ouvres, à quel point tu poses des limites, dans quelle mesure tu te positionne de chaque côté de cette limite...Ça te fait éprouver des choses intéressantes, fascinantes, et je pense que j'aime ces adolescents. Tu sais, il faut trouver le juste milieu, mais disons que le travail à HILA m'affecte, me remplit.

De fait, Shlomo suit un processus qui touche tous les enseignants, surtout ceux travaillant auprès d'enfants et d'adolescents à risques. Au cours de la conscientisation se développe l'intuition. Il connaît des hauts et des bas, des difficultés comme des joies, et n'est pas linéaire. Les enseignants font des erreurs puis s'améliorent, et ce sont l'amélioration et l'effort fourni qui renforcent l'intuition ou la capacité à réagir rapidement à de nombreuses situations. Shlomo éprouve une certaine difficulté, car il comprend que pour être entièrement engagé dans l'ici et le maintenant de l'enseignement et de l'apprentissage il lui faut être au plus proche de lui-même. Le « prix » qu'il doit payer est celui d'un don inconditionnel qui dépend de sa capacité à

⁷¹ Dans la communication quotidienne en hébreu, on utilise uniquement le tutoiement. Il en va de même pour les élèves et les enseignants ou pour les étudiants et les professeurs. Il peut y avoir des situations dans lesquelles les élèves appellent l'enseignant par le nom de son rôle : « professeur », mais même dans ce cas la phrase reste à la deuxième personne du singulier.

s'exposer, ne serait-ce que partiellement. Il ne s'agit pas d'exposer sa vie, mais ses émotions face aux difficultés des enfants se trouvant au plus bas de l'échelle de la discrimination.

L'intuition n'est donc pas innée, elle est sous-tendue par les événements de nos biographies et par nos conceptions du monde. Elle se développe constamment sur la base de nos expériences et de notre apprentissage.

L'intuition chez les enseignants est un processus dynamique qui se perpétue. En tant qu'éducateurs, nous nous adressons aux enfants dans l'ici et maintenant de l'interaction avec eux. Parallèlement, nous sommes en dialogue avec nous-mêmes, avec notre passé, avec les similarités que notre biographie nous propose. Ces événements se font écho sans forcément être semblables. Le processus associatif qu'effectue l'enseignant est ce qui lui permet de sentir ces échos résonner dans des expériences proches, voire semblables.

C'est là que l'intuition peut servir d'outil de travail principal dans le processus éducatif. Autrement dit, les mêmes discriminations, risques et impuissances ressentis par les élèves sont forcément aussi une expérience personnelle de l'enseignant. L'histoire que les élèves racontent à travers leur comportement émotionnel est codée et l'enseignant peut s'identifier à ces codes. Ainsi, la sollicitude se met en marche. Nous éprouvons de la sollicitude car nous pouvons intuitivement reconnaître en nous-mêmes des sentiments d'identification et de compassion envers la façon qu'ont les enfants de nous communiquer leurs messages. C'est-à-dire qu'inconsciemment et intuitivement les enfants eux aussi cherchent la relation à l'autre significatif, à l'enseignant. Lorsqu'ils sentent que l'enseignant peut décoder leur comportement et leur donner la sollicitude dont ils ont besoin, la relation enseignant/élève se met à changer.

Rachel, elle, affirme avec conviction que les enseignants capables d'accomplir l'enseignement auprès d'enfants à risques sont ceux dont le passé est similaire et rappelle la biographie des enfants. Lorsque je lui ai demandé ce qui motivait sa capacité à contenir les enfants, elle a répondu :

Ça vient de l'effort de survie de mon enfance. Je veux dire, il n'y a rien que je ne sois pas capable de prendre (de contenir – M.W.), il n'y a rien qui puisse me briser.

Selon elle, son enfance passée prouve sa capacité à contenir et guider ses élèves à risques vers la réussite scolaire.

J'ai souvent entendu cet argument au fil des années lors de discussions sur qui serait l'éducateur le plus adéquat pour les enfants à risques. Les différentes conceptions sont des hypothèses intuitives plutôt qu'issues de quelque recherche empirique. Selon la première, le ressenti de l'enseignant doit absolument être le plus proche possible de celui de ses élèves. Soit, s'il est question d'un milieu marginalisé, discriminé et à risques, il y aura des caractéristiques similaires aux points de vue ethnique, national et social. Les chances qu'a l'éducateur de « lire la réalité » (Freire, 2002a, p. 165) dépendent des correspondances entre son passé et la réalité de ses élèves. Cette opinion, très marquée au sein de la pédagogie critique (voir chapitre I), est une tentative d'expliquer le phénomène de l'identification par l'appartenance à un même groupe social, ethnique, national, etc.

Cependant, comme le démontrent les biographies proposées ici, les correspondances entre les biographies personnelles des éducateurs et celles de leurs élèves ne sont pas forcément d'ordre ethnique, social ou national, mais relèvent plutôt de la connivence de leurs interprétations et d'une analyse rétroactive que fait l'enseignant de sa propre conscientisation. Cette dernière, initiée par un processus réflexif et associatif, permet à l'enseignant de se reconnaître en tant qu'être biographique dans les biographies en devenir des enfants.

Examinons le terme d'« être historique » de Freire (Freire, 2002a, p. 118). Il est en son pouvoir de changer son ressenti, de changer le cours de sa vie. Mon opinion est que la sollicitude – ainsi que la capacité de contenir et l'empathie qui en découlent – permet de mettre en mouvement un processus simultané d'identification aux enfants et d'analyse de certaines parties de sa biographie. Cette simultanéité se retrouve surtout dans l'identification liée à la souffrance existentielle causée par les graves moments de crise de la biographie. La souffrance et la lutte face aux difficultés biographiques se reflètent dans la capacité de s'identifier avec les enfants.

De ce point de vue, il n'y a pas de modèle biographique, mais une multitude de possibilités dans lesquelles le processus réflexif et intuitif guide l'enseignant vers la conscientisation.

G. L'enseignant comme individu politisé

Une partie des enseignants enquêtés ont mis en avant des opinions politiques en rapport non seulement avec leur analyse critique du système éducatif formel ou de la réalité dans laquelle se perpétue l'échec des enfants à risques, mais aussi dans une optique plus large, en rapport avec des questions économiques, sociales et politiques nationales.

Toutefois, ceux d'entre eux à avoir exprimé ce genre d'opinion ne sont pas arrivés à l'acte éducatif par le biais d'un certain canon politique. Au contraire, la compréhension des liens entre leur activité éducative et leurs positions politiques leur est arrivée rétroactivement.

Se pose toujours la question essentielle, à savoir ce que signifie le terme d'«enseignant conscientisé». S'évalue-t-il par sa praxis, par ses convictions idéologiques préexistantes à son travail ? Développe-t-il sa conscience politique suite à son travail éducatif ? Comment définir la conscience politique de l'enseignant travaillant avec des enfants à risques ?

La définition est difficile, entre autres par l'impossibilité de synthétiser avec précision toutes les possibilités existantes de dialogue éducatif entre l'enseignant et l'élève. Comme le note Jay dans sa critique de la pédagogie critique (Jay et Graff, 1995, pp. 201-213) :

Enfin, la pédagogie critique travaille avec l'enseignant déjà engagé dans l'idée d'une transformation sociale telle qu'elle est appréhendée par la pédagogie critique. Le manque de volonté de réellement et ouvertement dialoguer avec des opinions différentes limite de façon significative les possibilités qu'a la pédagogie critique, et il s'agit d'un frein consécutif, que ce soit dans le domaine stratégique ou dans celui de l'éthique (traduction libre).

Par la suite, Jay et Graff remettent en question le dialogue même comme outil de communication politique et comme expression pratique de la conscientisation :

[...] Freire avance que l'éducation libératrice doit absolument se fonder sur un dialogue entre élève et enseignant à propos du vécu des opprimés. [...] Un réel dialogue peut-il avoir lieu lorsque l'éducateur connaît d'avance « la volonté authentique » du peuple ou ce qu'elle est censée être ? Freire peut appuyer l'importance par la présentation de problèmes et non par la proposition d'idées préconçues, le but de l'enseignement restant de faire évoluer l'élève vers une perception critique du monde. Cette perception critique requiert, selon lui, la correcte méthode

d'approche à la réalité. Cela signifie que l'éducateur dirige un dialogue dont les résultats sont décidés en amont. [...] Que se passe-t-il si ledit dialogue n'aboutit pas aux conclusions désirées et si l'élève ne rejoint pas l'avis de l'éducateur ? Freire parle du phénomène où l'opprimé ressent une forte attraction envers l'opresseur et son style de vie, et désire s'en rapprocher le plus possible et à tout prix. Même en acceptant la véracité de cette description, il reste un problème qui débute lorsque l'éducateur explique chaque cas de désaccord avec ses opinions comme résultant d'une identité inauthentique causée par l'oppression intériorisée. Cette hypothèse bien que pouvant s'avérer juste, rend un réel dialogue impossible puisque le dialogue prenant place se fait avec une bonne foi trompeuse et des participants inégaux (traduction libre).

Nous avons donc deux domaines problématiques. Le premier est la définition de l'enseignant radical ou politique, de ses moyens et de ses outils dans l'enseignement. Le second est l'avantage du dialogue comme méthode principale. Mon hypothèse dans ce cas est que l'interaction entre l'enseignant et ses élèves est ce qui définit le contexte politique de l'enseignant. Dès lors, la définition du « politique » s'adresse plus au processus de conscientisation vécu par l'enseignant face à ses élèves au cours de la praxis éducative qu'à son idéologie ou ses opinions politiques – qui peuvent encore souvent être imprécises. Le dialogue, quant à lui, est dans ce cas pour l'enseignant un outil parmi d'autres.

Cette question semble s'éclaircir à la lumière du discours des enseignants eux-mêmes et révéler des indices quant au développement et aux limites de leur conscience politique.

Dans son entretien, Rafia parle de sa maison familiale : une famille pauvre, un père orphelin travaillant dans la construction et n'ayant eu que huit ans de scolarité et une mère analphabète. Malgré tout, le père était autodidacte, lisait sans cesse, était militant au Parti communiste et avait introduit chez ses enfants le désir d'apprendre. Rafia était militante dans le mouvement de la Jeunesse communiste et y connut les enfants qui sont restés ses seuls amis tout au long de sa scolarité, car c'était avec eux qu'elle avait des choses en commun. A l'adolescence, elle s'était rebellée contre l'école et ne s'identifiait pas aux enseignants, les critiquait au niveau idéologique. Aujourd'hui, elle se voit toujours comme marxiste. De ce point de vue, Rafia est un exemple de conscience politique cohérente et solide. Cependant, c'est sa relation à l'enseignement en tant qu'enseignante qui a modifié dans sa conscience la perception de l'emplacement à partir duquel elle peut exercer son influence :

J'ai senti qu'à HILA, en tant qu'enseignante, je pouvais mener un changement, que je pouvais réaliser mon credo et toucher à quelque chose que je pensais ne jamais pouvoir atteindre. Dans ma première année de travail à HILA, je n'ai presque pas dormi. Mes élèves étaient des adolescentes, je rentrais chez moi avec leurs histoires, avec les harcèlements qu'elles subissaient, leurs difficultés... Et je suis quelqu'un qui prend beaucoup sur soi, alors je pensais à ces filles tout le temps et il était évident pour moi que là était ma place. J'ai eu beaucoup de réussites, j'en ai toujours, et on m'a très bien soutenue. Alors, tout ce qu'on n'avait pas remarqué en moi à l'école, je l'ai réalisé à HILA. A HILA, on m'a perçue comme quelqu'un qui a du succès, qui est capable de donner, qui peut tout simplement y arriver, c'est quelque chose que je n'ai pas connu à l'école. J'ai aimé ce sentiment, il a eu beaucoup d'influence sur moi, m'a donné de l'assurance que je n'avais pas avant.

Autrement dit, malgré les outils politiques, Rafia a découvert que son influence pouvait être exercée dans la praxis éducative avec des enfants à risques. Cette conscientisation chez Rafia met en relief une question importante quant à l'importance de la conscience politique dans le contexte de la pédagogie critique. Une conscience politique critique cohérente et solide est-elle suffisante pour que l'enseignant puisse exprimer ses convictions morales dans son travail ? Ou est-ce que, lorsqu'il s'agit de travailler avec des enfants à risques, la praxis éducative est ce qui permet de donner à ces convictions leur signification ?

Un exemple supplémentaire de passage d'une conscience politique stable et établie à une praxis de changement est l'exemple de Shlomo, comme nous l'avons décrit antérieurement. Partant d'emblée d'une conscience politique liée à la situation des mizrahim dans l'académie, au *tracking*, à l'influence qu'a eu le *tracking* sur sa propre évolution, Shlomo ne tire des conclusions critiques fortes que suite à sa rencontre avec les enfants victimes au présent de ce *tracking*. Leur précarité, leur besoin permanent de soutien émotionnel, la discrimination, etc., tous ces éléments donnent une signification tangible à la conscience politique.

Le discours de Shlomo renforce l'hypothèse selon laquelle le mécanisme de la conscience demande à faire l'expérience des hypothèses et des conceptions de l'enseignant. Même s'il a déjà une conscience politique, il aura besoin d'une expérience pratique.

C'est dans une large mesure un processus similaire à celui que j'ai traversé lors de mes débuts dans l'enseignement formel. C'est un processus au cours duquel font surface des prises de consciences découlant de la praxis éducative, des dilemmes qu'elle produit, des difficultés à traduire la théorie en pratique et une profonde compréhension du fait que l'acte éducatif ne peut en aucun cas se calquer sur des opinions politiques, mais doit émaner d'un examen perpétuel de ces opinions. C'est un processus dialectique qui, de fait, ne s'achève jamais.

Si le paradigme de la pédagogie critique appréhende l'enseignant radical comme un enseignant conscientisé en amont de sa pratique, la recherche montre que les situations peuvent varier. Mais finalement, ce qui définit la capacité de l'enseignant à initier un changement significatif chez les enfants eux-mêmes – à l'aide de sa sollicitude envers eux et de la profonde compréhension que leur échec ne peut être en aucun cas justifié par une raison qui leur soit inhérente – est sa capacité personnelle à mener un changement concret et pratique.

Les enseignants évoluent avec leur expérience. Certains d'entre eux développent des opinions socio-politiques progressives et incluant d'autres domaines que celui de l'éducation. Certains comprennent le contexte social qui crée le phénomène du risque, de l'échec et de la discrimination. C'est la capacité à comprendre le contexte qui permet d'entretenir la praxis de l'enseignement. Ces enfants ne sont pas responsables de leur état, ils ne peuvent pas répondre de la dégradation de leur niveau scolaire, de leur comportement non normatif ou de leur présence irrégulière en classe. La compréhension profonde de ces faits construit chez les enseignants la foi, ancrée dans la sollicitude et dans l'intuition, que chaque enfant peut réussir.

La signification de l'expression « chaque enfant peut réussir » est, dans un contexte d'oppression, fondamentalement politique. Elle brise la conception éducative hégémonique soi-disant évidente, voyant chez les élèves opprimés un échec certain et annoncé par leur contexte social. Cette conception accuse les enfants marginalisés de leur échec, au lieu d'envisager une prise de responsabilité systématique sur ce dernier. Elle multiplie les échecs et reproduit les méthodes avec lesquelles les enfants de la génération précédente avaient eux aussi été mis en échec. Elle les stigmatise et consolide le cercle vicieux de l'échec scolaire. A la lumière de la devise féministe déclarant que le personnel est politique, l'activité personnelle de ces enseignants est pleinement politique.

Se pose évidemment la question de savoir s'il est possible de se conscientiser au-delà du contexte social immédiat de ces mêmes enfants. L'enseignant est-il capable de franchir ce cap par lui-même ? Cette question est en quelque sorte provocatrice envers les enseignants en tant que groupe subissant une certaine oppression dans le contexte israélien. Les enseignants, en tant que groupe affaibli, ne peuvent se conscientiser au-delà du contexte social immédiat que s'ils reçoivent un retour leur permettant une réflexion avec leurs collègues à propos d'un contexte plus large. Mais, dans le quotidien scolaire, ce type de situation n'existe pas. Les formations continues ou les cercles de parole d'enseignants sont très restreints et sporadiques. La conscientisation des enseignants dans un contexte plus large sera le résultat de mouvements politiques et sociaux étendus et non individuels. Les contextes les plus larges apparaissent dans les luttes généralisées. Le travail quotidien de l'enseignant est sisyphesque, complexe, hétérogène, etc. Sa capacité à « faire de la place » pour un processus politique réflexif est réduite et dépend de l'existence et du soutien d'un groupe de pairs.

Le deuxième axe caractérisant la majorité des enseignants interviewés va de la pratique à la théorie. Mais les compréhensions et les conclusions théoriques y sont plus intuitives et fragmenté.

Ainsi, chez Sarah, enseignante retraitée mais toujours active à mi-temps, expérimentée, rescapée de l'Holocauste, la conscience de la culture mizrahi est intuitive et provient de ses années de pratique. Néanmoins, les conclusions pratiques qu'elle tire de la question de l'enseignement ou de l'éducation en général sont très enracinées et expriment son appréhension de la culture des enfants d'origine mizrahi.

Pendant l'entretien, Sarah se rappelle du début de son parcours d'enseignante et décrit un événement révélateur du genre de relations qu'elle construit avec ses élèves. Ensuite, elle nomme ses convictions pédagogiques par rapport aux mêmes élèves :

Je travaillais au Castel⁷². C'est là qu'a commencé pour moi le poème pédagogique⁷³, car il y avait des élèves du Maroc et du Kurdistan, c'est le mélange le plus explosif qui puisse être⁷⁴.

⁷²Quartier de Jérusalem, très pauvre pendant les années 1950 et 1960.

⁷³ Sarah fait ici référence au *Poème pédagogique* de Makarenko.

J'étais alors enceinte de ma fille... Mais là-bas, au Castel, ces jeunes titans, je savais déjà quoi faire. Avraham, un grand garçon, beau comme Alain Delon, se tenait là, je croyais qu'il allait exploser parce qu'il se querellait avec un autre élève et je m'étais interposée entre eux (avec mon gros ventre, M.W). Il m'a dit : « Professeur, ce n'est que pour toi que je ne le tue pas, ce n'est que pour toi que je ne le démolis pas... » Il a continué à dire toutes sortes de choses, et je restais là entre eux. Je savais déjà ce que je faisais... Je le raconte aux élèves pour leur montrer à quel point le langage est important. On dit que l'habit fait la personne (l'expression existe dans l'hébreu moderne, M.W.) et je dis toujours que le langage, les mots que l'on fait sortir de notre bouche, la façon de s'exprimer, c'est ce qui te représente. Je travaille dur à les convaincre que ce qu'ils ont su jusqu'à aujourd'hui, même s'ils se font comprendre au bar ou au garage, ça ne suffit pas. [...] (L'enseignant – M.W.) doit respecter chaque personne. Respecter les élèves, quel que soit leur niveau. Parce que je pense – et ce ne sont pas que de belles paroles – qu'il y a des intelligences qui me dépassent. Tout le monde peut apprendre quelque chose du plus petit enfant. C'est un miracle qu'ils sachent ce qu'ils savent. Prends l'exemple d'un enfant qui n'est plus à l'école depuis le CE2, comment se fait-il qu'il sache quand même lire et écrire ? C'est du génie ! Je veux vraiment dire qu'ils sont dignes de respect. [...] (Par exemple – M.W.), je veux donner un exemple de métaphore, et par chance j'en ai trouvé une dans une chanson d'Eyal Golan ⁷⁵ où il dit « ta beauté caresse ma vie », ce qui est une double métaphore dans une chanson d'Eyal Golan. J'étais heureuse d'avoir trouvé ça chez lui et non pas chez Bialik ou chez Alterman⁷⁶.

La capacité de Sarah d'appréhender sa connexion au savoir, à l'esprit et à la culture mizrahi comme faisant partie de son travail d'enseignante auprès d'enfants d'origine mizrahi, est un acte politique subversif allant à contre-courant du canon hégémonique. Malgré cela, son activité ne provient pas d'une analyse socio-politique traduite vers un acte éducatif. Elle ne vient pas d'un tel contexte. Elle agit en fonction de ce qui la rapproche de ces enfants. Intuitivement, elle est

⁷⁴ Pendant les années 1950, des conflits entre les deux communautés se sont déclarés à Jérusalem, surtout suite aux répartitions immobilières dans la périphérie de la ville.

⁷⁵ Célèbre chanteur mizrahi contemporain, considéré comme l'un des plus grands chanteurs mizrahi israéliens. Malgré sa renommée dans le mainstream populaire, il est encore assimilé à la catégorie de la chanson mizrahi, catégorie perçue comme inférieure par la culture hégémonique.

⁷⁶ Haim Nachman Bialik et Nathan Alterman sont des poètes israéliens reconnus comme formant le canon culturel hébraïque.

convaincue qu'une partie du lien avec ces enfants doit se faire par l'écoute de leurs capacités, par le respect envers eux et envers leur culture.

Autrement dit, Sarah réalise une pratique éducative similaire à celle que ferait tout enseignant politiquement conscientisé.

Cet exemple révèle à quel point l'analyse de la conscientisation des enseignants selon la pédagogie critique est problématique. Certains enseignants aboutissent à des conclusions évidentes⁷⁷ suite à une conscientisation politique, alors que d'autres les rejoindront via leur pratique éducative. Comme je l'ai expliqué à propos du paradigme reliant la guérison et le don, nous retrouvons ici aussi une suite de possibilités allant de la conscience pleinement politisée à l'intuition éducative menant à une conscientisation non basée sur des définitions univoques.

C'est l'une des raisons pour lesquelles j'ai utilisé l'exemple de Sarah. Du point de vue de la stéréotypisation des personnages, Sarah représente les premiers immigrants européens arrivés en Israël après la Seconde Guerre mondiale. Porteuse du capital culturel européen et rescapée de la Shoah, elle est automatiquement associée à l'élite ashkénaze en devenir. Son choix de travailler dans l'éducation lors des années difficiles de l'immigration massive de Juifs mizrahi venus essentiellement de pays arabes et sa volonté de relever le défi provient de son identification émotionnelle avec les enfants et de sa sollicitude envers eux. Ces émotions l'ont guidée dans le choix de sa façon de nouer des liens avec ces enfants, même sans analyser en profondeur le processus de conscientisation qu'elle a réalisé face aux enfants mizrahi.

Il ne fait aucun doute que l'éthique de la sollicitude met bien mieux en lumière l'aspect politique de la conscientisation de la plupart des enseignants. Comme l'indique Noddings (Noddings, 2003), le processus intuitif de la sollicitude développe une capacité de reconnaître le sujet récepteur de la sollicitude comme un être entier, porteur d'un savoir, d'un capital culturel et de besoins qui lui sont propres. Cette capacité est ce qui nous permet de changer notre appréhension de ce sujet. Si nous ne le percevons pas comme un être entier, comme un sujet digne de notre sollicitude, nous n'atteindrons vraisemblablement pas notre objectif.

⁷⁷ Parmi eux, certains n'arriveront pas même à une pratique éducative à laquelle ils s'étaient préparés, à cause de leur incapacité à s'y mesurer. L'interaction entre leur conscience et le contexte éducatif étant infinie, les possibilités de prises de conscience restent ouvertes et multiples.

Sarah explique ce processus comme une tentative de voir dans chaque enfant son unicité, ses capacités – même reconnaître le fait qu’il sache lire et écrire sans avoir été à l’école après le CE2 comme un miracle. Comme l’a souvent fait Paulo Freire (Freire, 2002b), elle souligne le désir d’apprendre des autres et non seulement celui de les instruire non pas comme une expression dépendante d’une idéologie, mais comme un acte de compréhension du sujet face auquel elle se trouve.

La plupart des enseignants se situent quelque part entre les opinions politiques préconçues et la culture intuitive d’une conception du monde tel qu’il se manifeste dans le contexte de la praxis. Aussi, nous pouvons constater à quel point la pratique éducative est importante pour la conscientisation, et pourquoi un discours théorique dénué de tout acte éducatif ne forme pas forcément une base solide pour le jeune enseignant.

Encore mieux, il semble que la majorité des enseignants ont une opinion arrêtée à ce sujet, d’une part parce qu’ils oublient la plupart de leurs études théoriques, et d’autre part parce qu’ils sentent que les sujets qu’ils ont étudiés ne sont pas les plus importants.

H. Selon les enquêtés, qu’est-ce qu’un apprentissage conscientisant pour les enseignants ?

Les enseignants enquêtés dans cette recherche tendent dans la plupart des cas à se positionner par rapport à la didactique, la théorie, et la caractérisation du bon enseignant. Ce phénomène n’est pas surprenant puisqu’il révèle justement leur besoin d’exprimer leur ressenti tel qu’il est vécu dans la pratique éducative, et non pas tel qu’il serait théorisé dans une analyse de caractère méthodologique et académique.

1. Les théories

La grande majorité des enseignants enquêtés ici ne se souviennent pas de noms, de penseurs ou d’idées principales des différentes approches pédagogiques. Il y a évidemment des hésitations face au rappel de tel ou tel penseur, mais il semble en général inadapté au discours sur l’essence de l’enseignement. Comme précisé dans le chapitre traitant des théories, les enseignants enquêtés

rappellent les paroles de Janusz Korczak et d'Anton Makarenko (Makarenko, 1941 ; Korczak, 1996). En fin de compte, ils doivent chercher par eux-mêmes, dans une dynamique d'essais et d'erreurs, l'approche qui leur convient le mieux.

Par exemple, Sarah confie :

Il y avait tellement de théories, je ne m'en souviens plus. C'est-à-dire, de ce point de vue, je... les techniques de travail je m'en souviens... mais les théories je ne m'en souviens pas, je ne les ai pas sauvegardées quand je les ai apprises.

Dans son entretien, Rafiq relève l'une des difficultés récurrentes dans la connexion de la théorie à la pratique :

Elles (les études d'éducation dans les facultés d'enseignement – M.W.) proposent toutes sortes de théories, toutes sortes de, tu sais... beaucoup de théories qu'on me donne et dont je ne me sers pas. Peut-être que ce que je fais, ce dont je me sers, ce sont leurs théories, oui, mais je l'ai fait par moi-même. Les théories ne m'ont pas aidé du tout. Et pour tout dire je ne parle pas que de moi, tous les enseignants disent : écoute, les études d'enseignement, avec tout le respect, ce n'est qu'un diplôme. L'enseignement que tu apprends concrètement, c'est à l'école, dans la classe, avec ce que tu es. Ton expérience se fait là-bas.

Lorsque je demande à Shoshana, lors de son entretien, si elle se souvient d'une théorie quelconque de ses études, elle me demande de lui donner un exemple et je lui donne celui de la pédagogie critique Elle me répond :

Oui, il y avait ça aussi au séminaire (le séminaire des enseignants – M.W.), il y avait quelque chose comme ça. La pédagogie critique ? Je sais que c'est... Je vois ça comme une éducation avec les yeux ouverts, je crois que c'est proche de ce que j'essaie de faire, de rester tout le temps critique face à l'éducation, je crois que c'est ça. Je ne l'ai pas connu de très près, je peux comprendre ce que c'est, pourquoi ça existe. J'ai beaucoup de critique envers l'éducation en général, sur ce que je fais aussi. J'espère que c'est plus de la réflexion que de la critique de tout ce qu'il y a autour. Je pense aussi que ça a à voir avec l'engagement émotionnel, je pense au terme « critique » dans la pédagogie et j'essaie de comprendre, ce n'est pas par le savoir, parce que je ne sais pas ce que c'est.

Shoshana essaie d'interpréter de façon associative l'essence de la pédagogie critique, sans avoir le souvenir de ce qu'elle est. C'est encore une forme de relation à la théorie : comment la théorie – ne serait-ce que par son nom – influence l'apprentissage de l'enseignant et l'expérience professionnelle de la pratique éducative.

L'absence de théories pédagogiques dans les explication données par les éducateurs de leurs choix pratiques est une question maîtresse de l'analyse du travail des enseignants et du lien entre celui-ci et les études qu'ils ont faites dans les facultés d'enseignement. En Israël il n'y a pas eu de recherche approfondie sur la dissociation entre la théorie et la pratique vécue par les futurs enseignants, malgré un phénomène affligeant de séparation entre la théorie et la pratique révélé par le biais de conversations non formelles avec des dizaines d'étudiants en éducation ayant fini leurs études. La plupart d'entre eux ressentent que ce n'est que lorsqu'ils commencent leur travail à l'école qu'ils commencent à apprendre les difficultés et les ficelles du métier. L'excès de théories abstraites détachées de la pratique concrète créent un malaise qui pèse sur les futurs enseignants et les convainc qu'ils peuvent facilement se passer des études théoriques.

J'adresserai ces questions dans les conclusions de la présente recherche.

2. Les compétences requises du bon enseignant travaillant auprès d'enfants à risques

L'une des questions posées aux enquêtés lors de l'entretien concernait les compétences nécessaires selon eux à un bon enseignant travaillant auprès d'enfants à risques.

La question du lien interpersonnel revient toujours, parfois de pair avec la question des limites entre enseignant et élève.

Dalia partage :

Je me suis demandée ce qui au fond m'intéressait et j'ai écrit. D'où vient l'enfant ? Il m'est toujours important de définir des objectifs : où est-ce que je veux aller, où est-ce que l'enfant veut aller ? Les valeurs, les liens émotionnels qui peuvent mener à tous les résultats que nous désirons : le savoir, des acquis. J'ai écrit tout ça, très intuitivement, sans le travailler. Tout le domaine du savoir-vivre – l'amitié, l'émotion, le lien entre moi et la personne face à moi, en fait

le modèle de tout groupe d'apprentissage, ou de tout groupe de référence où se développe une atmosphère positive –, tout ça peut être une aide mutuelle pour tout. C'est-à-dire que si un enfant a du mal à apprendre, l'enseignant ne doit pas forcément en faire l'activité centrale de la classe, mais un élève peut le remarquer et l'aider. Je dis ça et ça m'émeut, j'y crois, je le vois. Je pense vraiment que c'est l'essentiel primordial de l'image de soi, de la valeur de soi. Lors de ma première année, en 1981, j'enseignais en quatrième et troisième. J'avais un élève qui, quand il rédigeait ses devoirs à rendre, écrivait son nom, Eyal quelque chose, et l'effaçait. Je l'ai connu comme ça. Je me souviens que j'étais choquée, je n'étais pas du tout intéressée par ce qui était écrit dans le devoir. Ça me caractérise peut-être, que ce qui m'intéresse c'est l'âme, l'émotion, les discussions personnelles. Mes collègues me demandaient : « Comment ça se fait que chez toi ils font tous leurs devoirs ? Comment est-ce possible qu'ils ne soient pas insolents ? »... Tu sais, maintenant que nous en parlons, je crois que j'ai une volonté intarissable de connaître les gens. Peut-être que ça laisse, que ça crée chez l'enfant une volonté en retour... une volonté de savoir ce que je peux y déposer, ce que je peux donner. [...] J'ai toujours senti que j'avais une autorité, je ne me suis pas effacée, j'ai compris mon rôle et il était clair pour moi que si je ne montrais pas le chemin, cela créerait un trouble, il y aurait du chaos, du manque de confiance. [...] Je crois que je savais quand abandonner le dialogue et quand mettre des points d'exclamation et poser des faits. « C'est comme ça ! »

Dalia décrit là un mécanisme de connexion entre la compréhension de l'enfant quel que soit son état, du contexte dans lequel il vit, et la capacité de l'enseignant de déchiffrer ce contexte d'un point de vue social, politique, culturel et personnel. C'est la compréhension que souvent le fonctionnement scolaire de l'élève dépend de son état émotionnel et non de ses capacités cognitives. En ce qui concerne les limites et l'autorité, le message de Dalia est clair. Le chaos présent dans les vies de ces enfants oblige l'enseignant non seulement à se servir de son autorité, mais aussi à savoir quand celle-ci est nécessaire à la mise en ordre du processus de l'apprentissage et de la communication interpersonnelle.

Pedro donne un exemple intéressant de mode de communication interpersonnelle permettant à son avis d'accéder à un aspect indispensable des relations d'enseignant à élèves.

Il y a à l'école beaucoup d'enseignants dont je n'aimerais pas que mon fils soit l'élève, pas du tout. [...] Tout d'abord, la matière, si je dois la classer, c'est ce qui importe le moins. En ce qui

concerne la matière, pour tout dire, l'enseignant peut voir une heure avant le cours ce qu'il veut expliquer. Avec tout le respect, ce n'est pas ce qui est important pour enseigner. Je vais te donner un exemple, le meilleur qui soit. Un élève arrive en classe en retard. Tu es dans la classe, tu es l'enseignant, l'élève s'excuse : « Pardon, je suis en retard, j'avais rendez-vous chez l'assistante. » Tu as deux possibilités. Tu peux lui dire : « C'est bon, Yossi, assieds-toi » et vérifier plus tard avec l'assistante. Et tu peux lui dire : « Va m'apporter un mot de l'assistante. » Je pense que ta relation avec l'enfant commence et se résume là. Je vois beaucoup d'enseignants qui le font, ça me rend fou. On ne lui donne pas l'occasion de montrer qu'il est honnête. Quand tu lui dis d'aller apporter un mot, qu'est-ce que tu lui dis ? Tu lui dis d'aller raconter ses salades à quelqu'un d'autre. C'est la relation qui s'installe à l'école et ça m'enrage. [...] Les enfants se mettent instantanément sur la défensive parce qu'ils savent que la réaction des autres enseignants est tout de suite : « Où étais-tu ? » alors que moi je leur dis : « Ça va, c'est bon. » (L'enfant me dit – M.W.) « Quoi, tu me crois ? » et je dis : « Oui, pourquoi est-ce que je ne te croirais pas ? [...] (Construire – M.W.) la confiance avec l'enfant, ça vient en premier, beaucoup de confiance. En deuxième, bon je mettrais ce que j'ai appris de mon commandant à l'armée. Faire attention à mon langage, donner l'exemple. Ça veut dire arriver à l'heure en classe, mais donner une chance au retardataire, [...] noter son retard, lui donner une deuxième chance et à la troisième lui dire : « Écoute, j'ai essayé, je t'ai donné une chance, mais tu dois prendre cette chose en main », ou je ne sais pas, qu'il y ait un échange, sinon, tout sonne comme si on le jette dehors. Alors je pense qu'il faut vraiment faire attention à ce genre de chose. Tout d'abord la confiance, et puis je crois qu'avoir beaucoup d'empathie envers l'enfant est aussi important. L'écouter, qu'il dise, qu'il raconte. Il faut initier la conversation, demander comment s'est passé le week-end, ce qu'ils ont fait samedi, comment ça s'est passé... Souvent, les enfants demandent pourquoi je pose la question. Comme si ça les effrayait. « Comme ça, je voulais savoir. » Ils n'ont pas du tout l'habitude que quelqu'un s'intéresse à ce qu'ils ont fait, c'est lamentable. J'aimerais que d'autres enseignants fassent aussi ce genre de chose. Qu'ils donnent à l'enfant le sentiment qu'il est important et non pas... Qu'ils donnent ce sentiment, et après, si c'est sincère, c'est encore mieux, mais même si ça ne l'est pas, ce n'est pas grave, parce que c'est un processus. Au début, c'est peut-être artificiel, mais si on le fait régulièrement, je suis sûr qu'on développe une relation et qu'on y prend goût. Alors je pense que je veillerais à ce qu'il y ait beaucoup d'ateliers à ce sujet dans les facultés (d'enseignement – M.W.).

Pedro décrit ici le genre de dialogue qu'il cultive avec l'élève et le définit comme l'élément essentiel du discours éducatif. Il prend pour point de départ la perte de confiance des élèves envers leurs enseignants suite au comportement de ces derniers. La méfiance s'installe des deux côtés, ce qui annule toute possibilité de dialogue empathique. C'est pourquoi sa proposition pour les études des futurs enseignants fait sens : apprendre à construire un dialogue empathique et comprenant avec les enfants.

Pour sa part, Wafa met en avant un lien entre son activité et sa conception du monde. Elle appréhende l'éducation d'un regard holistique, liant les enseignants, le contexte social, les élèves et les parents. A propos des enseignants, elle développe :

Je côtoie des enseignants, je les vois enseigner, je vois le système faire la sourde oreille à ce sujet, fermer les yeux, ne pas vouloir savoir. Je connais des enseignants [...] qui ont des spécialités et des diplômes et qui n'enseignent pas réellement. [...] Ils viennent, font le minimum et s'en vont, comme si c'était normal. Et ceux qui veulent donner davantage sont freinés par le système. Vraiment, voilà mon problème. [...] La spécialisation est une bonne chose ; si tu enseignes les mathématiques, il faut absolument être spécialisé [...], mais il faut aussi avoir une approche de l'éducation, je veux dire savoir ce que l'on veut faire. Est-ce que tu viens faire tes heures pour repartir le plus vite possible ? Il faudrait sentir que l'on fait partie de quelque chose, d'une certaine chaîne, non pas de la chaîne bureaucratique, mais de la chaîne du futur de ces enfants. Tu es un maillon qui construit leur futur. Si tu ne sens pas que tu as un rôle important, tu ne peux rien faire, rien créer et rien changer chez ces élèves. Tout d'abord, tu dois toi-même être convaincu que tu peux, dans une certaine mesure, être significatif pour eux. Si tu es convaincu, tu le prends sous ta responsabilité, c'est une grande responsabilité. Tout ce que tu dis, chaque mot est reçu différemment par les élèves. [...] L'enseignant doit absolument écouter les élèves, et les parents aussi. Il y a des gens qui n'écoutent pas les parents. Surtout chez nous à Ramleh⁷⁸, la ville elle-même souffre d'un trouble de déficit de l'attention⁷⁹. Personne ne

⁷⁸ Ville mixte – de population juive et arabe – au centre d'Israël.

⁷⁹ Wafa fait ici une remarque sarcastique en faisant du déficit de l'attention une caractéristique attribuée à l'ensemble de la ville.

s'écoute, personne ne fait attention. J'ai le sentiment que les parents ont besoin d'être écoutés, je compte beaucoup sur la communication avec les parents. J'essaie justement de créer avec les parents des liens forts pour les engager dans le processus, pour qu'ils s'investissent dans le processus de leurs enfants. Parce que, vraiment, ce n'est pas facile, économiquement, socialement, tout. Certains d'entre eux n'ont pas leur bac, une grande partie sont analphabètes et ne peuvent pas aider leurs enfants à faire leurs devoirs. Il y a aussi des problèmes sociaux, évidemment, beaucoup de divorces, de violence, toutes sortes de problèmes. J'essaie d'écouter les parents parce que je me dis que si nous étions liés ils pourraient mieux l'aider, ils se sentiraient plus proches de moi [...] parce que beaucoup de parents voient l'école comme quelque chose de négatif, comme une ennemie, qui les représente sous un mauvais jour. Il y a des parents qui ressentent ça et luttent contre l'école. Qui s'énervent et crient au moindre petit problème. Ils sont mécontents en permanence parce qu'ils sont convaincus que l'école n'agit pas pour le bien de leurs enfants. Et je crois que si j'arrive à créer un lien avec eux, s'ils sentent que je m'identifie à eux, que je les comprends, ils peuvent s'investir vers quelque chose de meilleur. Parce qu'en tant que parent, si tu sens que l'école est une ennemie hostile, tu ne peux pas supporter ton enfant, l'aider, l'écouter. Alors à mon avis il s'agit plus d'écouter. Un bon enseignant, surtout dans la population avec laquelle je travaille, doit surtout écouter. [...] (A HILA – M.W.), tu dois simplement t'adresser à eux sur un pied d'égalité, parler leur langage. Ça ne veut pas dire qu'ils parlent différemment de nous, mais qu'il faut réellement essayer de se lier aux choses qui les intéressent, et à partir de là travailler au changement. C'est-à-dire ne pas être dès le début en situation d'adversaire. [...] Je pense que, tout d'abord, un bon enseignant doit absorber, doit savoir absorber et écouter. Savoir laisser l'élève parler sans l'assommer. S'il veut parler il parlera, sinon, non. [...] (Le plus important – M.W.), c'est de leur donner des outils qui leur serviront dans la vie, comment trouver un emploi, comment parler avec son directeur de travail, comment réagir à un salaire impayé, en somme des choses de base. Parce que ce sont des jeunes de quinze-seize ans, ils ne savent pas encore grand-chose de la réalité qui les entoure. Le travail n'est pas le seul sujet, il y a aujourd'hui beaucoup de dangers et les élèves qui décrochent ne sont pas forcément les élèves problématiques. Ce sont justement les élèves les plus fragiles et émotionnels qui décrochent de l'école. C'est absurde de rencontrer des élèves ici (à HILA – M.W.), je me dis : « Oh, mon Dieu, quels enfants, comment se fait-il qu'ils ne sont pas à l'école, comment ont-ils décroché ? Pourquoi ? Ils sont si mignons, je ne sais pas, ce sont

les plus fragiles et tendres qui se détachent parce qu'ils ne sont pas écoutés. Et ils ne sont pas écoutés parce qu'ils ne savent pas mettre en avant leurs propos, ils ne disent rien, n'ont pas de voix, alors ils se tournent tout seuls vers leurs besoins, vers d'autres choses, vers une autre appréhension de l'école. Et là, au lieu d'en prendre soin, le système les rejette ou bien leur dit de venir une fois par semaine, pour pouvoir être inscrits à l'école, et c'est tout. [...] Je pense que si l'on écoute l'enfant et si l'enfant se lie à nous, sent qu'on le comprend, qu'on s'identifie à lui et qu'on veut son bien, alors bien sûr qu'on peut l'engager vers sa réussite scolaire, bien sûr. Je rencontre un élève, il commence à s'ouvrir, à sortir de son cocon, de sa résistance, parce qu'il sent qu'on le traite en égal, qu'on le respecte et qu'on ne s'adresse pas à lui comme dans l'enseignement frontal. Dans l'enseignement frontal, c'est clair, on a beau être un bon enseignant, la stratégie, la forme elle-même de l'enseignement est oppressive. Il n'y a rien à faire. Mais là (à HILA – M.W.), il ne se sent pas contraint ou opprimé, personne ne veut le forcer. Il y a une négociation continue entre l'élève et son éducateur sur ce qu'il va apprendre, ce qu'il veut apprendre, ce qu'il veut être, comment l'éducateur peut l'aider, ce que l'éducateur reçoit en échange : « En tant qu'enseignante, je veux écouter ce que tu as à me dire aussi, ce que tu peux me montrer en tant qu'élève. » A mes yeux, les deux vont ensemble parce que si l'élève se sent plus à l'aise, il se donne plus dans son apprentissage. A l'école, il n'investissait pas dans son apprentissage parce qu'il sentait qu'il n'y avait pas sa place, que personne ne s'intéressait à lui ou l'écoutait. Alors pourquoi faire des efforts, avec quelle motivation ? D'où lui viendrait cette motivation ? Je crois que le côté social et émotionnel du travail avec l'enfant peut l'ouvrir et le motiver à apprendre.

I. Conclusion

Le modèle de Wafa est le dialogue avec les parents et avec les enfants comme approche critique du système oppressif. Il est intéressant de noter que sans connaître la pédagogie critique, elle le met très clairement en pratique. Elle conçoit par elle-même que le dialogue, l'écoute et la sollicitude envers les enfants et leurs parents sont la clé de la réussite scolaire. Elle touche le fond du problème et agit avec en permanence un regard critique envers ses collègues et envers un système scolaire qui non seulement échoue à être en contact avec les élèves à risques et avec les milieux marginalisés et en situation de précarité, mais de plus les transforme en ennemis. Ses

définitions reflètent celles de la sollicitude en contexte éducatif (Noddings, 2003 ; Noddings, 2005) et mettent en lumière les principes de la pédagogie critique en ce qui concerne les enfants à risques. Les conceptions de Wafa sont représentatives de celles de beaucoup d'enseignants à HILA. Elle s'exprime clairement et intuitivement, ses propos sont d'un côté l'écho de sa biographie personnelle et de l'autre ils rejoignent les principes d'une théorie pédagogique.

Nous y retrouvons premièrement l'importance du dialogue avec les enfants et avec d'autres significatifs – par exemple les parents. Il s'agit d'un dialogue qui permet à l'enseignant de comprendre en profondeur la signification de l'oppression et ses effets sur le comportement personnel. Le point de départ du travail de l'enseignant est que le dialogue égalitaire ne rend pas des élèves égaux à l'enseignant, mais permet à ce dernier de comprendre l'enfant en prenant en compte son état existentiel, l'ampleur du dommage qui lui a été fait, ainsi que son image de soi blessée par le décrochage et l'échec scolaires et par son contexte social. Ainsi, une appréhension holistique de l'enfant rend son entourage, sa famille, son langage, etc., inhérents à l'image que l'enseignant se fait de son état.

Deuxièmement, l'enseignant doit obligatoirement engager une communication sollicitante avec l'enfant. Le rôle de l'enseignant est ici d'initier un changement dans le type de communication entretenu jusque-là entre l'enfant et le système scolaire, dans le but de permettre un autre type de relation.

En troisième lieu, la communication interpersonnelle et le genre de messages que l'enseignant fait passer tiennent un rôle de grande importance. Comme le précise Pedro, le dialogue est un art qui peut être non violent, respectueux et basé sur la confiance de l'enseignant en son élève.

Quatrièmement, nous retrouvons une méthode du dialogue ancrée dans les principes de l'autorité contenante et dans certains modèles de didactique comportementale ⁸⁰. Ces approches

⁸⁰ L'autorité contenante et la didactique comportementale sont des termes utilisés par certains éducateurs – dont je fais partie – et ils sont utilisés ici pour désigner des phénomènes décrits lors d'entretiens avec les enseignants. L'autorité contenante s'adresse à la construction de relations entre l'enseignant et les élèves dans lesquelles, d'un côté, l'autorité claire de l'enseignant définit les limites et mène les processus, et de l'autre elle reste contenante dans le sens où elle sait se mettre à l'écoute de la situation de l'enfant, de sa détresse, et lui permet de faire des erreurs. Etre contenant avec l'enfant ne contredit pas l'autorité. L'autorité pose clairement le contour des relations de pouvoir entre l'élève et l'enseignant. Un dialogue franc se construira donc aussi sur la compréhension de la distance entre les deux côtés. La didactique comportementale s'adresse aux différents types de messages, leur expression et la façon dont l'enseignant pose des questions et donne des réponses à travers son dialogue avec les élèves. Le sujet a

soutiennent que face aux enfants à risques et marginalisés ou en situation de précarité, issus de communautés marginalisées ou en situation de précarité, la première chose à faire est de « faire place nette », c'est-à-dire se mettre à l'écoute de la détresse révélée par le comportement des élèves avec une confiance entière. Pour cela, l'enseignant doit être sensible dans le sens où son écoute doit être active. C'est-à-dire que des décisions doivent être prises au fur et à mesure, à propos de ce qui devrait se faire avec l'enfant, par quels moyens et avec quelles étapes.

Bien que les enseignants le fassent intuitivement et individuellement, les témoignages des enseignants sont fortement similaires dans les expressions et les moyens d'agir choisis. Ce phénomène est important puisqu'il est révélateur du fait que même sans forcément utiliser des termes explicites tous les enseignants enquêtés ont réussi, avec l'expérience, à comprendre le contexte socio-éducatif de leurs élèves. Ils ont saisi l'injustice grave faite à ces élèves par le système éducatif et ils les considèrent comme des victimes, dépossédées de leur normativité par un appareil oppressif⁸¹. Libérer l'enfant de la culpabilité qu'il ressent envers son état et comprendre le contexte responsable de la marginalisation de cet enfant sont les clés de l'enseignant dans la quête de sa capacité à mener un changement.

Autrement dit, les aptitudes qu'un enseignant devrait avoir, au-delà de ce qui a été énoncé antérieurement, seraient une écoute approfondie – que je conçois comme faisant partie des caractéristiques de la sollicitude – portée non seulement sur l'enfant, mais aussi sur soi-même, sur sa volonté d'être un personnage significatif pour l'enfant et sa volonté de donner de soi et de

été étudié par Lisa Delpit (Delpit, 1997 ; Delpit, 2006) dans le contexte de l'enseignement auprès d'enfants afro-américains, dans le but de comprendre quels types de messages désirés peuvent ou non être compris par l'enfant. Les définitions de Delpit soulignent les besoins de l'enfant dans un contexte oppressif et discriminant. Souvent, selon elle, l'enseignant porte atteinte au potentiel de son dialogue avec les enfants s'il ne pose pas de claires limites et s'il n'exprime pas son autorité de façon à ce que les élèves puissent la comprendre correctement. L'un des premiers pédagogues ayant écrit à propos de la didactique comportementale – bien qu'il ne l'ait pas appelée ainsi – est Janusz Korczak (voir chapitre I).

⁸¹ Le mot « oppression » lui-même n'apparaît que dans l'entretien avec Wafa et ne se retrouve pas chez les autres enquêtés. Ils expriment une colère envers l'indifférence du système et le critiquent, mais utilisent en général des termes relevant de l'émotion. L'idée de l'« oppression » désigne et explique ici le lien entre la pédagogie critique et l'analyse du système éducatif. Je dois néanmoins noter que même lorsqu'un enseignant ne qualifie pas d'« oppressive » la situation au sein du système éducatif formel, lorsqu'il exprime sa colère contre lui par ses émotions, il parle de la même chose avec moins de formulation. D'après mon expérience avec les enseignants, la reconnaissance des injustices perpétrées par le système éducatif fait surface de façon intuitive à un stade initial sous forme de colère envers l'injustice faite aux enfants, alors que les termes relevant d'une analyse rationnelle, s'ils apparaissent, ne le font qu'à un stade plus tardif.

permettre une guérison, une réparation. Cette écoute semble devoir se faire à partir du sentiment que bien qu'elle soit individuelle, elle mène à une compréhension partagée de la réalité vécue par les enfants.

Malgré leur importance, ce ne sont pas les différents caractères des enseignants qui ont menés ceux-ci à la conscientisation, mais leur sollicitude envers la population avec laquelle ils travaillent. Dans ce sens, on notera qu'il s'agit d'un groupe particulier d'enseignants, puisqu'ils sont disposés à se donner au-delà du cadre formel de leur travail afin de permettre aux élèves à risques d'accéder à la réussite scolaire, sachant que c'est peut-être la dernière chance de ces enfants. Le sentiment de responsabilité qui emplit ces enseignants, avec la joie résultant de leur capacité à mener un changement concret, sont finalement ce qui les conscientise et ce qui renforce les mécanismes qui les motivent.

Il reste à savoir s'il est possible de reconnaître les enseignants susceptibles de pouvoir fournir un tel travail, de le faire avec succès et de traverser un processus de conscientisation. A ma connaissance il n'existe pas d'évaluation de ce genre, et si elle existait, mon avis est qu'elle ne serait pas efficace à l'identification de ces potentiels éducateurs. Plus encore, je dirais que tout enseignant devrait répondre à ces caractérisation ne serait-ce que partiellement, pour pouvoir réaliser son travail correctement avec tous les types d'enfants et non pas uniquement avec les enfants à risques.

La question de la conscientisation en termes de guérison et de don est très présente dans la théorie de la pédagogie critique (Noddings, 2003 ; Noddings, 2005). Nous pouvons en partie le voir chez Paulo Freire, surtout dans sa description des principes du travail de l'enseignant (Freire, 2002b). Il est tout aussi évident que le dialogue est aussi une composante centrale dans le processus de la conscientisation selon la pédagogie critique. Toutefois, en dépit de la vision de la pédagogie critique, nous découvrons qu'il s'agit d'un processus d'écoute et d'apprentissage auprès des élèves où l'enseignant apprend le contexte de l'oppression et ses modes d'expression. Ce n'est donc pas un dialogue entre égaux, et le sujet de ce dialogue n'est pas la matière enseignée, mais bien la lecture de la réalité et son interprétation par l'enfant et par l'enseignant. Ce processus est différent de celui décrit par la pédagogie critique et exprime les relations de pouvoir existant entre adultes et enfants. Le contexte de l'éducation, à chaque étape de l'enfance puis de l'adolescence, ne permet pas de réaliser le même dialogue qu'entre adultes. Le but du

dialogue est l'analyse et l'interprétation que fait l'enseignant de l'élève, ainsi que l'accompagnement de celui-ci sur la voie du changement. Mais c'est aussi le moyen par lequel l'enseignant se conscientise. Le point de départ n'est donc pas le questionnement socio-politique du système éducatif, mais il découvre plutôt celui-ci à travers son travail avec les enfants. Ainsi, sa motivation se développe à partir de sa sollicitude et non pas d'une lecture intellectuellement politique de la réalité. L'intuition de l'enseignant devient donc l'instrument à l'aide duquel il sonde les profondeurs du microcosme de sa rencontre avec ses élèves. Il commence à comprendre le contexte lorsqu'il réalise que malgré leurs différences de tempérament les enfants sont relativement semblables dans leur comportement et dans leur attitude face à l'apprentissage. La déduction de Wafa est que ces comportements reflètent le fait que leur voix n'est pas entendue. Il en va de même pour Shlomo lorsqu'il parle de la différence entre son savoir académique sur l'oppression des mizrahim et sa découverte de la marginalité bien tangible de ses élèves. C'est un processus de découverte douloureux de la souffrance humaine de ces enfants innocents.

C'est évidemment aussi la raison pour laquelle les entretiens sont tant empreints d'empathie envers les enfants. Il ne s'agit pas d'une analyse froide et technique de la réalité, mais de la vie elle-même et des injustices qui s'y manifestent.

Chapitre III - Conclusions

Ce chapitre suivra les différentes théories discutées plus haut et leur interaction avec la recherche biographique. J'analyserai premièrement la pédagogie critique dans le prisme des entretiens effectués. Je ferai de même par la suite avec l'éthique de la sollicitude. Enfin, je noterai les conclusions générales découlant de la recherche.

A. Le contexte

Le contexte détermine les caractéristiques de l'apprentissage réciproque des enseignants et des élèves dans une dynamique dialectique.

Un discours de solutions pédagogique universelles est donc une absurdité aux yeux de la pédagogie critique. L'appréhension du contexte est primordiale, paradigmatique et indispensable à la pensée pédagogique. Ce sont les modes d'interprétation du contexte et de l'oppression qu'il contient qui déterminent les résultats de l'apprentissage et non pas les modèles concrets du travail pédagogique (Freire, 1990 ; Freire 2002a).

Par la suite j'analyserai le besoin de pragmatisme chez les enseignants dans le but de comprendre le contexte dans lequel ils vivent et travaillent. Nous devons toutefois rappeler que, comme nous l'avons remarqué dans les entretiens, le contexte définit la structure du discours entre enseignants et élèves. Dans la situation de l'entretien biographique, deux contextes se rencontrent. Le premier est celui de la biographie personnelle de l'enseignant, tandis que le second est celui de l'activité éducative avec les enfants à risques. La dialectique de la rencontre de ces deux contextes est ce qui nous permet de comprendre les motivations, les conceptions et les modes de travail adoptés envers ce groupe d'élèves.

Il est évident que le contexte spécifique de l'éducation auprès d'enfants à risques n'est pas forcément exemplaire des démarches adoptées par l'ensemble des enseignants. Malgré cela, certaines similitudes font surface dans les entretiens à propos des expériences de l'école formelle. Malgré l'hétérogénéité des élèves, l'approche générale de ces mêmes enseignants – leurs motivations et leurs visions du monde – restent les mêmes au sein de l'école formelle.

Ainsi, bien que le contexte du travail éducatif auprès d'enfants à risques soit pour les enseignants un domaine de pratique particulier, il les accompagne et leur sert de fil rouge dans les autres cadres de leur activité.

Autrement dit, cette recherche montre que la capacité des enseignants à comprendre profondément le contexte de tous les enfants et non seulement celui de ceux dits « à risques » découle de la grande similitude de leur approche de ces différents contextes.

La présente recherche m'a montré que mon écoute des enseignants (Weksler, 1012), de leur expérience de l'activité éducative et de leur expérience du lien dialectique prenant place entre leur biographie personnelle et leur travail éducatif est un acte qui a une grande influence sur la possibilité de la conscientisation des enseignants. Evidemment se pose encore la question de savoir si l'expérience pratique auprès d'enfants à risques concourt à la compréhension de contextes éducatifs différents.

Cette question appelle par elle-même une ou plusieurs recherches supplémentaires.

En règle générale, l'un des principaux legs de la pédagogie critique est que la conscientisation doit être appréhendée dans un contexte spécifique. Dans notre cas, le contexte est l'oppression des enfants. Parallèlement, la recherche biographique est une méthodologie permettant de sonder le processus de la conscientisation des enseignants dans un contexte précis, interprété et traduit dans le discours du sujet lui-même, grâce à sa capacité à appréhender son passé avec un regard critique d'un côté et empathique de l'autre.

Il transparaît clairement des entretiens que le contexte des élèves est bien connu des enseignants. La compréhension de ce contexte se fait souvent intuitivement, avec une certaine sollicitude provenant de l'appréhension des élèves comme victimes dont la situation a été provoquée par le contexte socio-éducatif. Cette sollicitude des enseignants provient entre autres de leur biographie personnelle et de leur capacité à être en sollicitude envers eux-mêmes. Leur compréhension approfondie de leur contexte personnel est ce qui leur permet de comprendre le contexte d'autres sujets.

Il y a donc une connivence entre la pédagogie critique d'une part et la conscience des enseignants et leur praxis de l'autre. Cette corrélation leur permet de s'expliquer l'essence de

leur travail ainsi que ses sujets particulièrement importants. Ce n'est pas un hasard si selon eux les outils de base de tout enseignant sont la capacité interpersonnelle à déchiffrer et analyser le comportement des élèves, à se mettre à leur écoute, et la capacité à contenir et être simultanément autoritaire. Ce n'est pas non plus un hasard si l'importance du savoir académique-cognitif diminue dans le monde éducatif. Ce savoir a une importance évidente, mais il représente précisément ce « savoir universel » qui n'est pas l'essence du travail éducatif.

B – Le paradigme de l'enseignant libérateur

Le sujet se trouvant au centre du processus de l'appréhension, de l'analyse et du changement du contexte est toujours l'apprenant. L'enseignant lui sert de guide, d'agent, mais ne peut réaliser le travail de l'apprenant (Freire, 1986 ; Freire, 1986b ; Freire, 1989 ; Freire, 2002b).

Plus encore, la lecture du monde doit en partie émaner du point de vue de l'opprimé lui-même, de ses narratifs et de sa biographie, afin d'appréhender à travers eux la lettre écrite et le texte hégémonique.

A la recherche d'une interprétation à son histoire, la personne opprimée découvre, construit et intériorise son langage (*ibid.*).

L'une des premières questions qui font surface suite à cette proposition concerne le rôle de l'enseignant. Représente-t-il les oppresseurs ? Fait-il partie des opprimés ? Tient-il un double rôle ?

Les éducateurs, en tant qu'intellectuels, sont responsables de la conduction du processus de la conscientisation des élèves opprimés. Mais peut-on faire confiance à un changement s'il est guidé par les détenteurs du capital culturel hégémonique ? Dans un processus de changement, comment faire la différence entre opprimés et oppresseurs lorsque de fait ce sont des oppresseurs qui guident le changement ?

Pour compléter son argument selon lequel les oppresseurs n'ont pas de rôle à tenir dans le processus de libération mis à part leur « suicide de classe » (Freire, 2000, p. 25) et leur adhésion à la lutte des opprimés, Freire utilise la formule marxiste stipulant que les opprimés ont le

pouvoir de libérer l'humanité entière, puisque leur statut leur donne une perspective visionnaire pertinente de l'ensemble de la société.

Comme je l'ai précisé antérieurement, cette question révèle les incohérences de la pédagogie critique et caractérise l'approche de la pédagogie critique envers les éducateurs.

Au-delà des biographies personnelles – qui démontrent clairement que la majorité des enseignants interrogés ont été opprimés dans leur passé ou bien ont survécu au cours de leurs vies à de très grandes difficultés –, les entretiens reflètent une critique tranchante de la pédagogie critique. Cette critique est évidemment sous-jacente, car les enseignants ne connaissent pas ce courant éducatif.

Qualifier les enseignants adhérant à l'approche de la pédagogie critique de « libérateurs » (Shor et Freire, 1986) est un acte qui a pour effet immédiat de définir le reste des enseignants comme « collaborateurs de l'éducation bancaire » (*ibid.*). Se pose alors la question de savoir : qu'est-ce qu'un enseignant libérateur ? Si cette définition inclut la sollicitude envers l'élève opprimé, la confiance en ses capacités et la compréhension du contexte qui l'a mené à sa situation présente, alors nous sommes clairement dans le domaine de l'« enseignant libérateur ». Mais si la pédagogie critique requiert de connaître toutes les complexités du contexte socio-politique des opprimés, le fonctionnement du système oppressif ainsi que ses correspondances avec des contextes plus larges, il est évident que les enseignants interrogés ne répondent pas aux critères.

Mais la pédagogie critique exige-t-elle réellement tout cela des « enseignants libérateurs » ? Le seul moyen de le savoir est l'examen du domaine de ladite « libération ».

Si la libération prend place dans le microcosme de la salle de classe, avec les élèves spécifiques de l'enseignant en question, il ne s'agit que d'une libération partielle. Ce n'est pas une libération culturelle, mais une libération de la capacité de ces élèves à changer leur image d'eux-mêmes, de passer d'un état de transparence et d'échec à celui de personnes confiantes en elles-mêmes, fortes d'espoir et de perspectives. Si la libération signifie la lecture et la compréhension de la nécessité d'un changement de l'ensemble du contexte social, politique et culturel, les élèves et les enseignants en sont assurément éloignés. Mais existe-t-il une possibilité différente ? L'analyse de la relation entre le contexte scolaire et celui, plus large, de la société, représente en lui-même une conscientisation de la part des enseignants. Pour en arriver là, d'autres processus

complexes doivent être mis en marche, des processus qui ne font pas forcément partie de l'interaction au sein du contexte éducatif.

Autrement dit, l'enseignant, de même que ses élèves, ne se conscientise pas absolument vis-à-vis du contexte social large, sauf s'il change son appréhension des domaines s'étendant au-delà de la salle de classe. Selon la pédagogie critique, la conscientisation se fait dans la praxis, or la praxis de l'enseignant se trouve dans la salle de classe. C'est peut-être la raison pour laquelle Freire soutient qu'être enseignant auprès des opprimés est insuffisant et que pour se conscientiser il est impératif d'agir et de militer en dehors des murs de l'école (Freire, 1996). Mais si l'on suit cette approche, il n'y aurait pas nécessairement de corrélation entre la vie de la classe et celle extérieure à la classe. Il s'agirait de deux mondes séparés pouvant ou non potentiellement se rencontrer. Ainsi, le paradigme de l'enseignant libérateur perdrait tout son sens et sa logique. Je suppose que c'est une tentative de Freire de surmonter l'incohérence de la dichotomie qu'il a créée entre l'enseignant « bancaire » et l'enseignant « libérateur ». A mon avis et d'après les entretiens, il serait plus juste de dire qu'il y a une grande diversité d'états ou de positions entre ces deux extrêmes, variant selon la biographie, l'interaction avec les élèves et l'influence de différents domaines et contextes. Cela explique les ressemblances et les différences entre les enseignants interrogés. Leurs histoires diffèrent, leurs consciences diffèrent donc également et créent la diversité.

La conscientisation de chaque enseignant dans son microcosme est libératrice, mais il reste cependant opprimé, oppresseur, et conducteur des relations dialectiques. Ainsi, la conception marxiste selon laquelle ceux appartenant aux classes sociales véhiculant l'oppression doivent exécuter un « suicide de classe » afin de pouvoir s'unir aux opprimés est une conception qui divise la réalité de l'éducation de façon dichotomique⁸².

⁸² Cette approche dichotomique se retrouve dans l'idée qu'il est impossible de créer un changement au sein du microcosme de la salle de classe tant que les « conditions objectives » – soit les directives éducatives – restent inchangées. Cette idée impose aux enseignants une acceptation déterministe de la réalité oppressive. L'impuissance de l'enseignant face à l'oppression du système éducatif le prive de sa possibilité de représenter un autre significatif pour ses élèves et d'avoir foi en leurs capacités. Saisir les limitations de l'influence sur l'ensemble système sans pour autant renoncer à influencer les élèves fait ainsi partie de l'art de l'éducation.

C. Le paradigme du dialogue.

La question du dialogue – aux niveaux théorique comme pratique – contient une tension omniprésente dans l'écriture de Freire et celle de ses collègues. D'un côté, il est clair que la nécessité du dialogue entre l'enseignant et ses élèves découle de l'importance de l'écoute, de la compréhension et de l'interprétation du narratif des élèves. De l'autre, la question de l'autorité de l'enseignant et les limites du discours font toujours partie du questionnement à propos du dialogue par peur que la communication ne soit interprétée comme chaotique et dénué de limites.

Freire utilise parfois l'expression « le sérieux du discours » (Shor et Freire, 1986) pour souligner que le respect n'est pas porté uniquement à l'élève mais aussi à la matière enseignée, et que si l'apprentissage est impossible à réaliser par manque de sérieux, il est nécessaire d'en prendre conscience.

Cette approche remet néanmoins en question l'autorité de l'enseignant, surtout en ce qui concerne la relation entre un enseignant et de jeunes élèves. Les écrits de Freire ne contiennent pas d'autre référence au sujet. S'il est question de limites, de dialogue ou de l'autorité de l'enseignant, il s'agit toujours d'un contexte où les élèves sont adultes (étudiants ou ouvriers). Selon Freire ainsi que d'autres auteurs, la tension entre le dialogue et l'autorité s'exprime dans la méthode de l'apprentissage. Étant donné que l'apprentissage est un processus collectif, au cours duquel le dialogue herméneutique prend place entre l'enseignant et ses élèves, et une expérience nouvelle qui se crée dans un contexte donné, l'autorité de l'enseignant – comme source du savoir – se perd. Le contexte des enfants et des adolescents révèle la difficulté concrète de l'apprentissage de sujets nouveaux. Cette difficulté est d'autant plus importante avec les enfants et adolescents à risques, qui refusent d'apprendre non seulement parce que les sujets les indiffèrent, mais surtout à cause de l'image détériorée d'eux-mêmes et leur continuelle perte d'aptitude à l'apprentissage autonome.

Dans ce sens, on peut noter que cette recherche montre que l'importance du dialogue comme outil de communication interpersonnel se retrouve chez tous les enseignants interrogés. Selon eux, l'essence du dialogue se trouve dans la compréhension de l'état de l'élève, l'écoute de sa détresse, l'attention à ses humeurs et ses comportements – qui sont souvent non normatifs. Ainsi, le point de départ du dialogue serait en réalité bien plus proche de la réalité du contexte de ces enfants à risques que ce que la pédagogie critique propose. La question qui se pose est bien plus

basique que dans le discours sur l'autorité, les limites, le sérieux, etc. chez Freire ou chez d'autres auteurs, et demanderait à savoir quelle est la capacité des enfants à s'expliquer, à exprimer leurs émotions. Le dialogue se forme sur une relation de pouvoir social évidente entre l'enseignant et ses élèves. L'enseignant est le mentor d'un processus de conscientisation et de guérison personnelle. Il ne réalise pas de dialogue égalitaire car il ne peut se positionner comme égal aux élèves, mais il lui faut se rendre disponible à l'élève. Cependant, nous remarquons que chez tous les enseignants ayant pris part aux entretiens la définition de l'autorité et l'emplacement des limites sont très clairs. Ils n'ont pas de dilemme à ce sujet. L'autorité et les limites leur permettent de contenir l'empathie et la sollicitude. Contrairement à la pédagogie critique, le sujet du dialogue égalitaire ne fait pas même surface tout au long des entretiens, car il ne représente qu'un effet secondaire influencé par la présence ou l'absence de sollicitude.

Autrement dit, la présente recherche montre qu'avec les enfants les plus opprimés la mise en place de limites est un geste de sollicitude et une fonction contenante liés d'abord au contexte social dans lequel les enseignants travaillent et non à la qualité du dialogue obtenu. Comme nous l'avons noté dans le chapitre I, c'est justement avec les élèves issus de milieux opprimés que la mise en place de limites est essentielle (Delpit, 1997 ; Delpit, 2006).

Le dialogue comme paradigme central est pour ainsi dire perçu par les enseignants que nous avons rencontrés comme une conséquence de la fonction contenante et de la sollicitude envers les enfants. Ces dernières ne contredisent pas leur autorité, bien au contraire, elles font obligatoirement partie de celle-ci, et notons que les dilemmes préoccupant Freire autour du dialogue n'apparaissent pas dans leurs discours.

D. La praxis des enseignants et les processus de conscientisation.

C'est dans la praxis des enseignants ayant participé aux entretiens que nous trouverons la clé de la compréhension de leur conscientisation vis-à-vis d'eux-mêmes et de leurs élèves. Malgré l'évidence du paradigme de la praxis dans la pédagogie critique, le courant suppose le déroulement d'un processus antérieur à la praxis, celui de l'assimilation intellectuelle de la vision du monde qui est la sienne. La qualification à l'avance des enfants comme opprimés pousserait les futurs enseignants à développer des approches éducatives radicales.

A priori, l'approche de la conscientisation des enseignants selon la pédagogie critique est contradictoire avec les définitions des relations dialectiques reliant la théorie à la pratique, et inversement. La boucle dialectique de la pédagogie critique, où la pratique et la théorie créent réciproquement une réflexion l'une sur l'autre, se défait lorsque nous parlons d'une approche a priori. Par contre, les entretiens avec les enseignants montrent que la pratique du terrain est celle qui guide leur conscientisation. Le cadre de la conscientisation se forme à partir des relations empathiques avec les élèves et de la volonté de répondre à leurs besoins en fonction de leur contexte. La conscience a priori des enseignants se trouve dans leur biographie et dans leur capacité à reconnaître puis à comprendre intuitivement l'oppression et la marginalité, et non pas dans une approche préconçue et déterminée. Il y a même des cas où des enseignants qui avaient des positions socio-politiques déterminées ont vécu un changement suite à leur rencontre avec les élèves dans la praxis.

En quoi cette approche diffère-t-elle de celle de Freire ? Selon Masi (Masi, 2008) :

Comme le soutient Freire, la praxis quotidienne vise le développement de l'autonomie dans le cas d'une déshumanisation et d'une suppression de la dignité de l'existence par l'oppression, son intériorisation, l'identification à celle-ci et à la personne opprimée. L'autonomie de la conscience s'exprime dans la reconnaissance de soi en tant que sujet fort de droits. [...] La praxis est la traduction de l'utopie depuis une approche transformative vers l'approche révolutionnaire de Paulo Freire (traduction libre).

Au premier abord, il semble n'y avoir aucune contradiction entre l'approche Freirienne et celle des enseignants telle qu'elle s'exprime dans les entretiens. Cependant, on notera que Freire, suivi par Masi, fait référence aux sujets apprenants et non aux éducateurs, aux enseignants. L'approche dichotomique de la conscientisation des apprenants et de celle des enseignants, comme s'ils appartenaient à des réalités différentes, empêche la compréhension du changement survenant chez ces derniers et résultant de la praxis. C'est la raison pour laquelle la pédagogie critique est souvent perçue par les enseignants, lorsqu'ils la découvrent lors de formations, comme une théorie dénuée de tout contexte concret. De plus, il est clair qu'une partie des enseignants, de par leur caractère professionnel, portent un regard critique sur les pratiques et les théories, celle de la pédagogie critique incluse.

La conscientisation ne peut être appréhendée séparément de la praxis. La pédagogie critique et les entretiens avec les enseignants dans la présente recherche sont unanimes sur ce point. Mais cette conscientisation est celle des enseignants et des élèves, et non celle de ces derniers uniquement.

On en déduit ainsi que le paradigme de la praxis dans la pédagogie critique est erroné et doit intégrer les enseignants et leur rôle dans les processus dialectiques de la conscientisation. Bien que différemment, la praxis agit sur les enseignants comme sur les élèves. Et le changement des deux côtés est obligatoire pour que le processus puisse de développer de façon dialectique.

Bien que Freire se soit adressé à la logique de la conscientisation des enseignants suite à leur apprentissage sur le terrain auprès de leurs élèves, il n'a jamais porté la question jusqu'au bout de sa logique. Si le processus inclut un apprentissage de la part de l'enseignant et non seulement de la part de l'élève, la conscientisation est évidemment partagée. Cependant, Freire soutient que la conscience de l'enseignant libérateur doit se former antérieurement à la praxis, ce qui constitue une erreur essentielle dans le paradigme de la conscientisation. Le contexte de l'oppression des élèves, là où l'enseignant les rencontre, définit la capacité de ce dernier à faire évoluer sa perception d'eux.

La question se pose évidemment de savoir si le contexte est le seul élément conscientisant, ou s'il y a un autre facteur, ignoré par la pédagogie critique, qui influe sur ce changement.

La théorie répondant à cette question est l'éthique de la sollicitude.

E. Le paradigme de l'éducation politique⁸³

Lorsque nous annonçons que l'éducation est un domaine forcément politique et ne peut être neutre, nous devons définir ce que signifie éducation politique.

⁸³ Nous utiliserons ici le terme d'éducation politique non pas dans le sens partisan du terme, mais dans le sens d'une éducation prenant en compte et s'adressant aux relations sociales de pouvoir, aux contextes sociaux, économiques et politiques des personnes y prenant part (ndt).

Si l'éducation politique vise à libérer les élèves (dans notre cas, des enfants et des adolescents) de l'oppression qu'ils subissent, il ne fait pas de doute qu'il faille tout d'abord définir le contexte oppressif des élèves et délimiter le champ d'action de l'enseignant.

Ainsi, et conformément au paradigme du contexte de la pédagogie critique, le contexte des enseignants ayant pris part aux entretiens est formé du contexte de leur terrain de travail et du contexte de leurs élèves. Ce contexte est oppressif envers des enfants exclus, dépourvus de motivation et de confiance en eux-mêmes comme envers les adultes, c'est-à-dire envers des enfants ayant fait l'expérience pénible du *tracking* du système éducatif sous toutes ses formes. Ce qui les différencie des adultes est leur incapacité, du moins au début du processus, à exprimer verbalement leur détresse. Leurs moyens d'expression sont la colère et le comportement non normatif. La capacité des enseignants à réaliser un discours éducatif avec leurs élèves dans cette situation dépend de leur capacité à être en sollicitude envers eux à partir de la compréhension de leur détresse et de la conviction qu'ils peuvent changer. Le processus de rétablissement de ces mêmes élèves sera la preuve de la réussite de leurs enseignants, et la foi dans la possibilité du changement est l'élément qui guidera ce processus.

Il nous faut nous demander à présent si là est la définition de l'enseignement politique. La pédagogie critique souligne l'ensemble du contexte socio-éducatif dans son analyse de ces phénomènes d'impuissance des élèves telle qu'elle apparaît dans le concept d'« éducation bancaire » (Freire, 2002a). Mais y a-t-il de la part de l'enseignant une nécessité pour lui de comprendre et d'analyser l'ensemble du contexte socio-éducatif afin de pouvoir agir convenablement ? Dans les entretiens avec les enseignants, on s'aperçoit que seulement une partie d'entre eux détiennent la clairvoyance résultant d'une analyse du contexte socio-politique des élèves. La plupart d'entre eux agissent par sollicitude et empathie envers les élèves. D'après la pédagogie critique, contrairement à la conscience libératrice, la conscientisation de ces enseignants ne serait pas développée mais instrumentale. Or, de fait, ils utilisent dans leur travail leur foi en l'autre opprimé. Ainsi, la définition de la pédagogie critique de la conscience libératrice et de la conscientisation est pour le moins incomplète. La dimension « politique » peut s'exprimer de façon diverse et variée. Dans le microcosme de la classe et dans le contexte spécifique du processus éducatif, la « dimension politique » s'exprime dans la possibilité de travailler avec des enfants qui ont perdu confiance dans le système qui les a rejetés. La

conscientisation des enseignants se forme donc à partir leur sollicitude envers les enfants, de leur foi dans la possibilité de changement ainsi que de leur conviction qu'une guérison de la situation existentielle de l'oppression est possible, et cela dans – et depuis – le contexte de leur rencontre avec ces mêmes enfants.

Dans une telle perspective, le changement n'est pas une utopie mais un travail bien concret qui se creuse au cœur de l'oppression, de la souffrance et de l'impuissance. Ce n'est pas un hasard si les émotions sont très présentes dans le discours des enseignants à ce propos, dans leur description du travail qu'ils font et dans celle de leurs relations avec les élèves. La conscientisation qui s'y exprime n'est pas uniquement une affaire d'autorité rationnelle, mais une praxis dans des conditions très difficiles. Cette praxis exige des efforts conséquents, sisyphesques, et ne peut généralement pas se quantifier en heures de travail puisqu'elle appelle un grand investissement émotionnel et spirituel. Mais est-ce là un engagement « politique » ? Si l'on revient à la célèbre formule de la théorie féministe « le personnel est politique », la réponse est oui.

Par conséquent, la différence entre la pédagogie critique et le contenu des entretiens avec les enseignants dans la présente recherche ne se trouve pas dans la question de l'éducation comme acte politique, mais dans la description de l'espace dans lequel prend place cet acte politique. Ce qui permet finalement à l'enseignant de se conscientiser, comme décrit antérieurement, est sa possibilité de créer un changement au sein du microcosme de la classe, et non dans l'espace public – où devraient se faire les changements éducatifs selon la pédagogie critique –, et cela à l'aide d'une praxis de changement. La politique éducative est donc composée de deux éléments se nourrissant réciproquement l'un l'autre : la politique éducative de l'hégémonie au pouvoir et l'atteinte qu'elle porte aux enfants défavorisés d'un côté, et de l'autre la vie de la classe. Dans la classe, l'enseignant a la possibilité de modifier les relations sociales de pouvoir à l'avantage des élèves. S'il ne pouvait le faire, l'ensemble de son travail serait vain et ne ferait que servir l'hégémonie.

F. Le paradigme de l'éducation formelle.

La conscientisation des enseignants ayant participé aux entretiens a pris place à la suite de leur exposition aux élèves défavorisés et exclus. Parmi ces enseignants, certains ont compris grâce à leur expérience personnelle que l'école formelle ne permettait pas un tel changement, puisque le contrôle de la conduite et des contenus y était plus pesant et oppressif. Ils ont choisi de travailler dans un cadre plus intime, où les élèves se caractérisent par leur conduite non normative, leur manque de motivation et de confiance en leur capacité d'apprendre.

Cependant, malgré leurs différences, les buts de ces deux cadres éducatif restent formels. Alors que la pédagogie critique souligne la remise en question des contenus enseignés comme représentant l'hégémonie, le programme HILA enseigne des contenus menant à la même réussite que la scolarité formelle.

Nous tenons sans doute là l'épicentre de l'incohérence entre la pédagogie critique et la conscientisation des enseignants et des élèves. La possibilité des élèves de se conscientiser sur la base de contenus formels provient de la reconnaissance de ces domaines d'apprentissage comme déterminant l'échec des élèves pendant leurs années de scolarité avant leur arrivée à HILA. Pour cette raison, s'il y a un désir de changement, c'est dans ce domaine qu'il doit prendre place. Le décalage entre la pédagogie critique et les processus vécus par les enseignants et les élèves accuse un échec essentiel. Tout d'abord, l'expérience de la pédagogie critique provient dans une grande mesure de l'expérience du travail auprès d'adultes, où il est plus aisé de modifier les contenus, surtout s'il est question de programmes non formels. Elle a donc très peu d'expérience avec les jeunes élèves et dans les cadres formels. Mais, de plus, nous trouvons dans la pédagogie critique comme un refus de reconnaître la possibilité des enseignants de modifier les contenus. La difficulté des enseignants pour modifier les contenus résulte d'une part de l'oppression exercée sur eux et d'autre part de la difficulté de réaliser une telle démarche de façon autonome. Le point de vue de la pédagogie critique serait évidemment d'accuser les enseignants, leur manque de sensibilisation et leur acceptation de l'approche hégémonique. Mais cette incapacité à réécrire l'histoire avec ses propres mots n'est-elle pas l'une des caractéristiques des opprimés ? Nous sommes donc de nouveau face au dilemme : les enseignants sont-ils oppresseurs ou opprimés ? Si nous les définissons comme oppresseurs, leur conservation des contenus de l'apprentissage signifie leur acceptation de ceux-ci. Si nous les définissons comme opprimés,

nous mettons sous un jour nouveau leur inhérente impossibilité de contrôler les contenus qu'ils enseignent.

Comme annoncé antérieurement, j'identifie les enseignants comme faisant partie des opprimés, de par leur statut social et de par leur profession. Mais les entretiens révèlent cependant un tableau bien plus intéressant et complexe. Tous les enseignants, sans exception, ont, durant leurs années de praxis, développé une opinion selon laquelle l'élément le plus important dans l'initiation d'un changement auprès des élèves n'est pas l'information enseignée, mais bien la foi de l'enseignant dans ses élèves et sa sollicitude envers eux. Le « carburant » principal du changement se trouve dans les relations interpersonnelles, dans leur possibilité de se démarquer de l'autoritarisme et de l'oppression, à travers un dialogue continu, dans la confiance et la reconnaissance des besoins des élèves. La critique exprimée par les enseignants ayant pris part aux entretiens est une critique intuitive. Ils valorisent le lien et le respect entre les enseignants et leurs élèves et définissent ces éléments comme les plus importants de la praxis éducative. La façon d'apprendre est pour eux bien plus importante que la matière apprise. Ils remettent ainsi en question la structure hégémonique de l'apprentissage, structure au sein de laquelle les enfants ne sont pas écoutés et où leur ressenti et leur conduite ne sont pas pris en compte. Les relations alternatives et intuitives proposées par les enseignants dans la présente recherche représentent de fait une remise en cause des relations telles qu'elles existent dans le système formel, du *tracking* et de la catégorisation des élèves opprimés par le système éducatif.

Autrement dit, si l'on observe le système scolaire formel, c'est le *tracking* qui se trouve ébranlé, ce qui constitue le stade principal du changement des enseignants ainsi que celui des élèves. Lorsque la structure orienteuse du système éducatif formel se déstabilise, c'est une atteinte aux assises d'une ségrégation scolaire fondée sur la nationalité, l'ethnicité, le genre et la classe. Lorsque les enfants se rendent compte que les relations qui se forment ne sont pas définies par les stéréotypes qui les ont accompagnés jusqu'alors et ont toujours fait partie de l'oppression qu'ils subissaient dans leur scolarité, le processus du changement se met en marche. De leur côté, les enseignants se rendent compte que c'est un modèle de travail porteur de réussite auprès des enfants puisqu'il permet à ceux-ci de se rétablir et accroît la confiance des enseignants en leur propre capacité à être les agents du changement.

Un autre aspect de l'apprentissage de contenus formels s'exprime toutefois à travers le contexte des opprimés (les enfants, les parents et la communauté). Il existe une attente pour que la réussite se fasse dans les domaines et les matières de l'éducation formelle. La rupture vécue dans la conscience et l'image de soi des enfants marginalisés se nourrit avant tout de leur échec dans la scolarité formelle. Le rétablissement de la motivation doit donc forcément passer par l'apprentissage des contenus officiels et des acquis exigés de chaque enfant.

Dans cette optique, l'utilisation de l'apprentissage des contenus hégémoniques, dans le but de pouvoir être évalué selon les impératifs du ministère de l'Education, est un processus nécessaire à la conscientisation. Il ne s'agit pas d'un compromis entre une approche radicale et une autre adaptative, mais d'une nécessité énoncée par la réalité du contexte oppressif. Les enseignants ayant pris part aux entretiens n'ont pas même placé le sujet de l'acquisition des connaissances formelles comme sujet à remettre en cause ou appelant un débat. C'était pour eux plutôt une évidence. En revanche, leur priorité était de réaliser des relations de foi et de sollicitude avec leurs élèves.

G. L'éthique de la sollicitude

L'éthique de la sollicitude s'adresse avec plus de précision aux motivations de la conscientisation des enseignants et pose les sujets au sein du contexte éducatif comme les principaux acteurs de la conscientisation.

De plus, elle met en relief la perspective selon laquelle la subjectivité s'exprimant dans la biographie des enseignants permet de comprendre les valeurs éthiques motivant les processus éducatifs.

Selon l'éthique de la sollicitude, représenter un autre significatif pour les élèves exige des enseignants de se mettre dans un état d'écoute, d'empathie et de fonction contenante. Ces situations occasionnent chez les enseignants un questionnement à propos de la structure oppressive du système éducatif. Ils n'aboutiront pas forcément à des conclusions intellectuelles abstraites sur le sujet, mais leur opinion cheminera intuitivement vers la reconnaissance de cette oppression systématique comme source de l'inhibition des capacités des élèves, et par conséquent comme frein à leur propre réussite en tant qu'enseignants. Généralement, cette

position se développe à travers une comparaison entre leur expérience dans l'école formelle et celle qu'ils ont à HILA : les différences dans le rapport entretenu avec les élèves et le fait qu'à HILA tous les élèves soient défavorisés et aient décroché de l'école formelle sont des éléments qui provoquent une brèche dans leur vision du monde. Cette brèche les oblige à placer le sujet et son contexte au centre de leur réflexion sur la conscientisation. Contrairement à cela, dans la pédagogie critique, le point initial de la conscientisation est la compréhension de la structure sociale oppressive au-delà des murs de l'école.

Les entretiens laissent entendre que la biographie et l'expérience professionnelle qui s'y attache diffèrent selon les enseignants. Malgré cela, la plupart des sujets affirment avoir dû affronter au cours de leur histoire personnelle, tout comme leurs élèves, des crises et des situations oppressives. Cette projection est ce qui provoque leur empathie. L'écho émotionnel dont ils font l'expérience permet de développer un entendement de la réalité des élèves et du besoin d'un autre qui puisse guider l'enfant dans le processus de son rétablissement.

L'importance de l'éthique de la sollicitude se trouve donc dans sa capacité à démontrer à quel point le vécu du sujet est important pour le processus de la conscientisation (Noddings, 2003 ; Noddings, 2005 ; Spilt, Koomen, Van der Leij, 2012). C'est aussi la raison pour laquelle elle permet de déchiffrer le contenu et les éléments importants des entretiens.

Certains penseurs se sont appliqués à montrer la connivence entre la pédagogie critique et l'éthique de la sollicitude, et l'analyse de leurs textes reflète une tentative d'associer les deux pensées (Monchinski, 2010). Mais pour que deux théories puissent coexister un regard critique s'impose.

D'un côté, la pédagogie critique donne un contexte politique, social, culturel et éducatif nécessaire à l'appréhension de l'oppression et détermine la singularité de chaque contexte. Par contre, l'éthique de la sollicitude ne définit pas de contexte et porte un regard universaliste sur la sollicitude. Evidemment, cette approche l'affaiblit et l'expose à une critique politique et sociale puisqu'il ne fait aucun doute que la possibilité d'exprimer l'empathie, de pratiquer la fonction contenante et la confiance en l'autre est extrêmement différente dans l'école formelle normale et dans un cadre d'enfants défavorisés qui ont décroché du système éducatif. Ces deux différents contextes mèneront forcément à différents modes d'action et à différentes praxis.

Dans le domaine de la praxis, ou des relations entre la théorie et la pratique, le paradigme énoncé par la pédagogie critique est éloquent. Néanmoins, lorsque nous analysons la conscientisation des enseignants, nous voyons qu'il est en échec. Le sujet enseignant et les processus qu'il suit ne sont pas compris, ce qui accuse une aliénation du corps enseignant. L'éthique de la sollicitude, en revanche, puisqu'elle se fonde sur une foi dans la capacité universelle de ressentir et d'exprimer la sollicitude, démontre indirectement la capacité du sujet à changer.

Mais, répétons-le, la démarche de l'éthique de la sollicitude se fait sans aucune détermination de contexte. Cela mène à de nombreux obstacles, dont l'impossibilité de reconnaître l'oppressivité du *tracking*, voire, indirectement, son soutien (Noddings, 2005).

En ce qui concerne le dialogue, l'éthique de la sollicitude rencontre le même échec que celui de la pédagogie critique. Elle se fonde sur l'idée que le dialogue est l'outil primordial de la communication entre les personnes, dans le but de permettre l'expression d'un autre en besoin (Noddings, 2003). Mais elle ne reconnaît pas les situations conflictuelles liées à l'autorité et à l'expérience accumulée par les élèves et l'enseignant. L'éthique de la sollicitude est toutefois clairvoyante au sujet des relations sociales de pouvoir. Elle explique la différence de fond entre la personne exprimant la sollicitude et celle envers laquelle cette sollicitude est exprimée. Du côté de la personne exprimant la sollicitude, la relation ne dépend pas de la personne la recevant, ce qui clarifie le lien entre l'autre significatif – l'enseignant – et ses pupilles, ces derniers lui étant subordonnés, que ce soit par la différence d'âge ou par leur fragilité émotionnelle.

L'éthique de la sollicitude ne discerne pas la dimension politique du système éducatif et n'adresse pas les situations oppressives y prenant place, que ce soit dans l'éducation formelle ou dans l'éducation non formelle. Elle reconnaît néanmoins le manque de sollicitude à l'école (*ibid.*) et la façon dont ce manque peut porter atteinte aux élèves.

Il est donc impossible de parler de cohérence entre les deux théories, mais de l'association potentielle de certaines de leurs parties, surtout celles touchant l'expérience subjective des enseignants, leur capacité à se conscientiser, indépendamment de leur compréhension du contexte politique, social et éducatif au-delà des murs de l'école.

Il ne fait aucun doute que l'éthique de la sollicitude propose une interprétation consistante aux entretiens des enseignants. Leur regard sur les enfants proviendrait selon elle de leur sollicitude, et leur sollicitude serait l'écho de leur vécu subjectif et de leur biographie.

H. La nécessité de construire une nouvelle théorie traitant de la conscientisation des enseignants.

La déduction se profilant suite à la présente recherche, que ce soit sur le plan de l'examen analytique comme sur celui des entretiens eux-mêmes, est qu'il est impératif de reconstruire une théorie qui puisse inclure les paradigmes de la pédagogie critique et ceux de l'éthique de la sollicitude, et de former un regard critique envers les deux pensées.

L'élaboration d'une telle théorie doit, d'une part, se faire en relation avec un contexte spécifique, et, parallèlement, se mesurer à des questions allant au-delà de ce contexte. C'est-à-dire qu'elle devra pouvoir s'appliquer au contexte en question mais aussi se projeter vers d'autres contextes.

Afin de pouvoir parler d'une telle théorie pédagogique d'ensemble, il nous faudra aborder plusieurs domaines :

Tout d'abord, notons la question des aspects pédagogiques de l'enseignement, du développement émotionnel et cognitif lorsqu'il s'agit de jeunes et non d'adultes. Cette question ne relève pas uniquement de la psychologie du développement – sans amoindrir l'importance de ce courant de pensée –, mais touche aussi les domaines de l'autorité et des relations de pouvoir entre enseignants et élèves. L'interprétation de l'autorité des enseignants par rapport à celle des enfants, du respect mutuel et de sa signification et du dialogue comme constant outil de travail doit être une interprétation exhaustive au possible et non pas un paradigme posant une détermination absolue.

L'analyse d'une pédagogie s'adressant aux enfants a de nombreuses conséquences sur les enfants opprimés et sur les enseignants travaillant avec eux. La raison de cela ne relève pas uniquement du contexte, mais principalement des modes de travail et d'interprétation de la conduite des élèves. Les enfants, selon leur âge et les compétences qu'ils ont acquises, ont plus ou moins de mal à s'exprimer, à exprimer l'oppression qu'ils subissent, à montrer leur capacité à être des

sujets de changement et à énoncer leur propre histoire. Cela ne veut pas dire qu'ils en sont incapables, mais qu'il leur est difficile d'emprunter des outils dont l'utilisation nous semble élémentaire, comme, par exemple, le dialogue, l'expression des émotions, de la détresse, de l'oppression, et ainsi de suite. C'est-à-dire que l'enseignant est dans une position où il lui faut absolument savoir déchiffrer le comportement des enfants et que son interprétation de leur comportement sera bien plus influente que le contenu de l'enseignement ou la façon de l'enseigner. Les enseignants sont unanimes sur ce point dans les entretiens. C'est la raison pour laquelle les élèves attendent de l'enseignant qu'il sache comment guider la communication au sein de la classe, d'où son autorité. Ces questions demandent une analyse approfondie et appellent un développement méthodologique et pédagogique adapté à l'âge et au contexte.

En outre, une théorie pédagogique se doit de perpétuellement questionner le rapport de la théorie à la pratique et de la pratique à la théorie. La praxis n'est pas uniquement une méthodologie à mettre en pratique. Le corpus académique doit absolument et constamment sonder la volonté et la capacité des enseignants moyens à opérer face à une théorie qui n'est pas directement liée au contexte de leur travail. Il est plausible que dans le meilleur des cas la praxis ne se fasse que par une réflexion sur la pratique, sans l'aide d'une source théorique s'adressant aux mêmes questions et proposant des options pratiques.

La cause principale de ce problème n'est pas le refus des enseignants de faire un travail intellectuel, mais le manque de mise en lien de la pratique et de la théorie. Ce phénomène se retrouve dans une large mesure au sein de la pédagogie critique et dans une moindre mesure dans l'éthique de la sollicitude. Il est possible de continuer à débattre de la dichotomie séparant l'académie de la pratique et les traditions intellectuelles de la pratique éducative. Le besoin de s'adresser à ce problème au niveau de la construction d'une théorie pédagogique n'en est pas moins concret. Cette dichotomie entre le travail intellectuel et la pratique éducative crée une nouvelle dichotomie chez les enseignants entre l'acte technique qu'est l'enseignement et la prise en charge de rôles pédagogiques qu'est l'éducation. Cette dichotomie porte atteinte à l'image de soi des enseignants, ce qui les empêche de porter un regard critique envers le système éducatif qui les oppresse et oppresse les élèves.

Le troisième sujet à aborder dans la construction d'une théorie pédagogique est l'apprentissage de la sollicitude. D'après l'éthique de la sollicitude, chaque personne normalement constituée est

capable de sollicitude. Ce potentiel doit être continuellement exercé dans la famille, dans la communauté et à l'école. Mais comment mesurer la sollicitude des enseignants ? Relève-t-elle d'une intuition universelle, ou bien y a-t-il des personnes capables de plus de sollicitude que d'autres ? Dans les deux cas, nous ne pouvons qu'espérer que les enseignants soient en sollicitude envers leurs élèves, et ne pouvons influencer ce processus puisqu'il n'est pas question d'un apprentissage ou d'une acquisition de compétences. Cette supposition rend évidemment le travail auprès des enseignants vain à ce sujet. La supposition contraire suggère que le degré de sollicitude d'un enseignant dépend de sa formation et de son exercice. Sans eux, il est impossible de mettre en marche le processus de la sollicitude et ce qu'il implique : l'empathie, la fonction contenante, l'écoute, le respect, la reconnaissance de l'autre, etc. La question est donc directement liée à la praxis. La formation d'enseignants exerçant leur sollicitude est un sujet important, car il garantit que la relation des enseignants aux élèves bénéficiera d'une sollicitude non pas fortuite, mais issue d'un entendement théorique et d'une pratique éducative.

Nous voilà donc face à une question supplémentaire : le sentiment de la sollicitude est-il fortuit chez les enseignants ayant pris part aux entretiens, ou celle-ci a-t-elle été provoquée chez eux par réaction au contexte oppressif enduré par leurs élèves ? Autrement dit, est-ce la ressemblance des contextes oppressifs – posant des conditions extrêmement difficiles aux enfants et les exposant au risque – qui mène les enseignants à la conscientisation ? Ces questions repoussent les limites et décuplent le champ de la présente recherche, je n'avancerai donc ici qu'une ébauche de pensée.

Deux options sont possibles. Selon l'une, la recherche révèle une tendance des enseignants travaillant auprès d'enfants à haut risque. Le contexte les pousserait à utiliser toutes leurs capacités intuitives dans leur effort d'exercer leur métier de la meilleure façon pour les enfants. Mais il s'agirait alors d'un cas particulier ne pouvant être projeté sur l'ensemble du système éducatif ni sur l'ensemble des enseignants. De ce point de vue, la présente recherche devrait être appréhendée comme spécifique puisqu'elle sonde une portion restreinte du système éducatif. La seconde possibilité suggère que dans chaque classe hétérogène et normative se trouvent des élèves qui souffrent régulièrement et pour différentes raisons, que ce soit pour la couleur de leur peau, leur origine, leur religion, leur corps, leur genre, leurs résultats scolaires et/ou autres. Les prétextes à l'exclusion ne manquent pas. Plus l'enseignant est conscient du besoin que les

enfants à risques ont de sa sollicitude, plus la relation qu'il entretient avec l'ensemble de sa classe permettra l'enseignement et la transmission de cette sollicitude (Weksler, 2014). L'enseignant, en tant qu'autre significatif, pourra alors modifier la réalité dans le contexte de sa classe. Pour cela, il aura besoin de sollicitude. La transmission et l'exercice de cette sollicitude dans la classe auront une influence sur les relations qui y prennent place⁸⁴.

Cela signifie que la compétence de la sollicitude est primordiale pour tout enseignant et non pas uniquement pour ceux qui travaillent auprès d'enfants à haut risque. Cette déduction a évidemment plusieurs répercussions :

Comment élaborer un parcours de sensibilisation à la sollicitude chez les futurs enseignants en amont de leur entrée dans le système oppressif ? Comment cultiver chez les jeunes enseignants une résilience qui leur permettra de ne pas faire marche arrière lorsqu'ils se trouveront face à la logique du *tracking* ? Comment préserver les élèves au sein du système et les protéger du décrochage visible ou latent, malgré les politiques de l'école ? Comment conscientiser les enseignants expérimentés, accoutumés au système du *tracking* et le prenant pour acquis ? Ces questions nous renvoient à de nombreuses théories, méthodologies et didactiques se trouvant au-delà des limites de la présente recherche et devront être étudiées séparément.

Enfin et surtout : l'importance de la recherche biographique dans la compréhension de l'enseignant et du monde qui est le sien. Les motivations, les passions, les sujets obstruant le déroulement de la conscientisation, et ainsi de suite, sont des sujets qui détiennent une grande importance dans le fonctionnement des enseignants au sein de l'école. Le discours pédagogique tente de mettre en place des méthodologies et détermine le contexte éducatif, sans prendre en compte le sujet actif. Cette ignorance n'est pas le fruit du hasard. Lorsqu'il s'agit d'un contexte social où l'on essaie par tous les moyens de standardiser le système éducatif formel, rien n'est

⁸⁴ La transmission et l'exercice de la sollicitude ne sont pas des actes moralisateurs comme que le refus d'accepter un type de conduite portant atteinte à un élève différent des autres. Ce sont plutôt des actes relevant des relations au sein de l'interaction de groupe initiée par l'enseignant. Les relations au sein de la classe sont par défaut dichotomiques. Lorsqu'un enseignant protège une victime, il porte atteinte à son tourmenteur (ou bien son intervention ne change pas la conduite de celui-ci). Les élèves apprennent ainsi que la « nature » d'une relation est l'interaction entre une victime et un tourmenteur. Mais la modification des relations sociales de pouvoir de telle sorte que le tourmenteur d'aujourd'hui devienne la victime de demain et que la victime d'hier devienne le nouveau tourmenteur ne change rien à l'équation. Par contre, la construction d'un processus de solidarité et de responsabilité mutuelle a le pouvoir de changer la dichotomie systématique (pour plus de détails, voir mon article « La classe comme microcosme », Weksler, 2013).

plus menaçant que de prendre en considération le sujet évoluant dans ce contexte. La cause de cette menace n'est autre que la différence entre le narratif de ce dernier et celui dicté par le système.

Conclusion

Dans le courant de la recherche et de l'écriture, j'ai eu la chance de faire l'expérience de plusieurs apprentissages importants dont je voudrais parler dans la conclusion de l'ouvrage. De même, je proposerai ici les questions que l'écriture a révélées et qui sont restées ouvertes.

Je noterai tout d'abord mon apprentissage personnel. J'ai abordé la conscientisation des enseignants fort de ma fidélité à l'approche rationnelle « objective » et au pouvoir de l'utilisation d'une méthodologie de processus motivationnels avec les enfants à risques. Mais il m'a fallu reconnaître que de fait l'enseignant en tant que sujet peut lui-même mener au changement, que ce soit à l'aide ou non d'une méthodologie, et ce grâce à sa capacité intuitive de remplir la fonction contenante et d'être empathique envers les élèves. La foi de l'enseignant en l'élève est ce qui guide le changement, mais elle sert également de source à la motivation et à la foi de l'élève en lui-même. De mon point de vue subjectif, cette découverte a été surprenante, mais surtout déstabilisante. Elle m'a concrètement obligé à remettre en question les paradigmes sur lesquels j'avais fondé mon activité et mon enseignement pendant des années. Finalement, je me rends compte que la présence ou l'absence d'empathie, de sollicitude et d'autorité contenante seraient à l'origine de leur conscientisation et de leur possibilité de créer un changement dans le domaine de l'éducation.

En deuxième lieu, cette découverte a engendré une conséquente perturbation de ma position vis-à-vis des paradigmes de la pédagogie critique. Antérieurement à cette recherche, ma critique de ce courant s'attachait aux incohérences entre la méthodologie développée pour amener les enfants à risques à la réussite scolaire et sa conception selon laquelle la plupart des enseignants tendent à se détourner de cette méthodologie suite aux impératifs posés par le système oppressif. Mais la recherche et l'écriture de la thèse m'ont démontré que nombreux sont les paradigmes de la pédagogie critique qui ne coïncident pas avec la praxis éducative qu'elle propose. Autrement dit, la théorie et la pratique éducative de la pédagogie critique se contredisent. Cette découverte m'a amené à chercher s'il y avait d'autres théories progressives donnant une explication différente à la conscientisation des enseignants.

Il ne fait aucun doute que la théorie de l'éthique de la sollicitude s'en rapproche le plus, lorsqu'elle souligne le besoin vital que nous avons tous en tant qu'êtres humains de ressentir de la sollicitude envers ceux dont nous sommes responsables. Ce fait est d'autant plus pertinent lorsqu'il s'agit d'enseignants. L'éthique de la sollicitude se penche aussi sur le processus intuitif et sur notre capacité à trouver en nous-mêmes des solutions en cas de communication enseignant-élève problématique. Toujours est-il que la théorie de l'éthique de la sollicitude ne contextualise pas la sollicitude dans le sens social du terme. Autrement dit, contrairement à la théorie de la pédagogie critique, elle ignore les différences démarquant les êtres humains les uns des autres, surtout dans les situations de risque, d'exclusion et d'oppression.

Suite à cette observation, je suis arrivé à ma troisième conclusion. D'un point de vue théorique, il nous manque encore une formulation joignant ces deux pensées et les mettant en lien avec la praxis éducative. Il ne fait pas de doute que les morceaux d'une telle théorie existent et peuvent se trouver chez de nombreux penseurs. Mais elle ne fournit pas d'enveloppe d'ensemble à toutes les questions résultant de la recherche analytique. Par exemple, la recherche de la présente thèse concerne l'interaction entre une partie des enseignants et les enfants les plus opprimés. Mais est-elle valable pour l'ensemble des enseignants ? Il est évidemment impossible de mettre lesdits enseignants sur un pied d'égalité avec le reste des enseignants du système éducatif. Si la présente thèse est valable pour l'ensemble des enseignants, elle l'est surtout à propos du besoin d'éclairer les raisons et les motivations du choix professionnel des enseignants, ainsi que leur capacité à avoir plus ou moins de sollicitude face aux élèves. L'empathie ainsi que l'autorité contenante et la foi dans les élèves sont-elles des qualités inhérentes à chaque enseignant moyen ou bien est-il plus exact d'expliquer la présence ou l'absence de sollicitude par la négation : moins il y a de sollicitude et moins de caractéristiques qui la véhiculent, moins il y a de conscientisation, et plus l'enseignant se trouve en échec face à ses élèves.

Mon quatrième point porte sur la connivence existant entre la recherche biographique et l'analyse du sujet agissant, c'est-à-dire de l'enseignant face à son élève et dans un contexte spécifique. L'interprétation que fait le sujet du contexte des élèves et de l'école éclaire son mode de positionnement et sa capacité à reconnaître en lui-même les motivations qui guident sa conscientisation par rapport à lui-même et par rapport à ses élèves. On peut ainsi dire qu'il existe une certaine connivence entre l'éthique de la sollicitude, les parties de cette recherche portant sur

le sujet changeant et sur sa conscience, l'approche de la recherche biographique et la pédagogie critique. Cette connivence nous explique les relations dialectiques reconnaissables entre ces trois théories et ma recherche.

La recherche biographique permet de comprendre l'interprétation que fait le sujet de sa propre conscientisation. Elle révèle ainsi les similitudes et les différences avec les processus vécus par d'autres individus. Comme je l'ai avancé dans les différents chapitres de cette thèse, j'ai été grandement surpris par l'ouverture et la volonté des enseignants de faire part de leur histoire personnelle, même lorsque celle-ci était difficile et douloureuse. Cette même révélation de la biographie met en évidence l'importance de l'écoute active du sujet agissant, qui, en temps normal, n'est pas invité à parler de lui-même avec l'autre – dans notre cas avec le chercheur. Effectivement, l'ouverture significative des enseignants provient en partie du fait que pour la première fois il est question d'eux, de leur vie. Les enseignants ont l'habitude de constamment devoir comprendre les élèves, comprendre les histoires individuelles de chacun d'entre eux. Ils sont de fait très seuls. Lorsque la porte de la classe se ferme, ils sont les seuls adulte face aux élèves. Le travail de l'interaction avec les élèves est solitaire et épuisant. Les entretiens représentent pour eux l'opportunité de raconter leur histoire, leurs motivations et leurs interprétations d'eux-mêmes et de leurs élèves. Leur explication de l'affection qu'ils ont envers les élèves touche l'auditeur à un niveau émotionnel, ce qui lui permet, à son tour un certain accès à la structure émotionnelle des enseignants comme sujets. De ce point de vue, la recherche biographique représente un outil de travail particulièrement puissant.

Quant aux questions restées ouvertes, celle que je soulignerai en particulier est liée à mon travail éducatif. Il s'agit de la question de savoir s'il est possible d'apprendre aux enseignants à développer de la sollicitude et d'ainsi les conscientiser, puis de conscientiser les élèves avec lesquels ils travaillent.

Si la sollicitude est une faculté acquise comme l'empathie et l'autorité contenante, alors chaque être humain est théoriquement capable de la cultiver.

Mais, en tant que professeurs de futurs enseignants, comment pouvons-nous savoir si nos étudiants en facultés d'enseignement ont développé suffisamment de sollicitude pour pouvoir se protéger de l'épuisement et protéger de l'invisibilité les enfants avec lesquels ils travailleront. Que

signifie développer de la sollicitude dans la situation conflictuelle d'un système éducatif en crise et d'un contexte aussi violent que celui de l'Etat d'Israël ? Comment cultiver la sollicitude dans une société si divisée et dont le racisme ne fait que s'aggraver ? Comment créer cette soi-disant séparation dans la conscience de l'enseignant entre sa responsabilité envers ses élèves dans l'ici et maintenant pédagogique et ses conceptions de la société et du système scolaire dans lequel il travaille ? Telle séparation est-elle même possible ? Peut-on demander à un enseignant de prendre Janusz Korczak⁸⁵ comme exemple à suivre, celui d'un éducateur ayant dédié sa vie aux enfants les plus opprimés et ayant fait pour eux le sacrifice ultime, ou est-ce une attente exagérée et irréaliste ? Si tel est le cas, où se trouve la limite de l'engagement et de la responsabilité ?

L'apprentissage de la sollicitude se fait à plusieurs niveaux. L'un d'entre eux, la praxis, pratiquée tout au long des études, donne aux étudiants l'opportunité de la réflexion et de l'investigation en profondeur de l'interaction dont ils font l'expérience dans leur formation pratique. Un autre niveau est l'apprentissage théorique : la recherche révèle la question du besoin d'abstractisation et de discernements allant au-delà de l'individu et invitant au choix conscient de la sollicitude et de l'intuition comme outils de travail. Ce processus est significatif non seulement pour la théorie, mais aussi et même essentiellement dans le but de rompre la solitude des enseignants. Autrement dit, le processus au cours duquel chaque enseignant a des discernements similaires est un processus important, mais il ne le laisse pas entrevoir la capacité de ses collègues d'arriver aux mêmes conclusions que lui. Ainsi, il ne permet pas la réflexion partagée sur la praxis. C'est-à-dire que les discernements dont nous parlons ne sont pas importants uniquement pour l'apprentissage, mais aussi pour la construction d'une solidarité basée sur des conceptions et des activités communes.

Enfin, je dirai ne pas craindre la solitude dans ma démarche. Au contraire, la critique du système éducatif porte aujourd'hui plus que jamais sur le besoin de solidarité et de sollicitude entre les enseignants et entre les élèves face à la vague de violence raciste submergeant la société israélienne. Pour répondre aux défis posés par le système éducatif, aux besoins des enseignants et

⁸⁵ Janusz Korczak, qui a été cité dans une partie antérieure de la thèse, fut l'un des pionniers de l'éthique de la sollicitude, sans bien sûr l'appeler du même nom. Il a créé des maisons d'éducation pour enfants abandonnés et orphelins à Varsovie et a surtout pris soins d'enfants juifs, bien qu'il ait aussi donné son avis dans des maisons d'éducation non juives. Malgré les conjurations, par la résistance juive du ghetto de Varsovie et ses amis juifs et non juif de fuir les convois dirigés vers les camps d'extermination, il a choisi de rester avec les enfants jusqu'à sa fin tragique et a été déporté avec eux à Auschwitz.

des élèves opprimés, exclus et marginalisés, le besoin d'un discours à ce propos devient de plus en plus impératif.

Pour finir, je rappellerai que la pédagogie critique représente un don décisif pour ce qui est de la prise en compte du contexte et de l'analyse des besoins des opprimés. Malgré l'incohérence due à une attention portée uniquement sur le sujet apprenant et à un manque de considération des caractéristiques de l'oppression des enseignants, l'outil qu'est l'analyse du contexte est ce qui m'a permis – à moi comme à d'autres pédagogues – de tirer des conclusions plus tranchantes par rapport à cette oppression.

L'oppression des enseignants est la preuve de la nécessité de la construction d'une conception pédagogique générale offrant aux enseignants les moyens d'affronter en temps de crise les défis que rencontrent les élèves opprimés.

La tâche qui nous attend est considérable.

Bibliographie

- Apple, M.W. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid : Akal.
- (1997a). *Educación y Poder*. Barcelona : Paidós.
- (1997b). *Maestros y Textos, Una Economía Política de las Relaciones de Clase y de Sexo en Educación*. Barcelona : Paidós.
- (2002). *Educar "Como Dios Manda", Mercados, Niveles, Religión y Desigualdad*. Buenos Aires : Paidós.
- Al-Haj, M. (1996). *Education chez les arabes en Israël, domination et changement social*. Jérusalem : Magnes et L'institut Floersheimer d'études politiques. (Hébreu)
- Alfi, Y., & Eliav, L. (2006). *Des deux côtés de la Ma'abara*. Tel Aviv : Ma'ariv. (Hébreu)
- Aton, P. (2004). Yehuda Shenhav : Juifs-arabes, nationalité, religion et ethnicité. *Hakivun Mizrach*, 8, pp.59 . (Hébreu)
- Barzilai, S., (2009). *Le Secret de l'Histoire du Vainqueur, à la Recherche d'Histoires à Succès*. Jérusalem: S. Zack. (Hébreu)
- Boal, A. (2001). *Theater of the Oppressed*. New York : Theater Communication Group.
- Bourdieu, P., & Passeron J.C. (1998). *La Reproducción, Elementos para la Teoría de Sistema de Enseñanza*. México : Fontamara.
- (2003a). *Los Herederos, Los Estudiantes y la Cultura*. Buenos Aires : Siglo XXI.
- (2003b). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires : Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1998). *La Reproducción, Elementos para la Teoría de Sistema de Enseñanza*. México : Fontamara.
- (2003). *Los Herederos, Los Estudiantes y la Cultura*. Buenos Aires : Siglo XXI.
- Buber, M. (2013). *Je et Tu*, Jérusalem: Institut Bialik. (Hébreu)
- Burbules, N. (2000). The Limits of Dialogue as a Critical Pedagogy. In P. Trifonas (dir.). *Revolutionary Pedagogies* , New York, Routledge 2000.
- <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/papers/limits.html>
- Cankaya, I. (2011). Anger as a Mediator of the Effects of Anxiety on Aggressiveness in Teacher Trainees. *Social Behavior and Personality*, V. 39 (7), pp. 935- 946.

- Chang, M. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193 – 218.
- Chen, M., & Fershtman, M. (1995). Ouverture et cloisonnement ethnique dans les classes organisées par niveaux. Editor: Chen D. *L'Éducation en vue du XXIème siècle*, (pp.461-475). Tel-Aviv : Ramot. (Hébreu)
- Chever, S. (2007), *L'Économie de l'Occupation, no. 13-15, Compte Rendu sur le Système Éducatif à Jérusalem Est*, Jérusalem, Centre d'Information Alternative.
- Coffey A., & Delamont, S. (2000). *Feminism and the Classroom Teacher: Research*. London : Falmer Press.
- Cohen, L. (2006). Rends-Moi Mon Fils Vivant, ne me Donne pas son Corps. *Hakivun Mizrah*, 12, 67-69. (Hébreu)
- Coraggio, J.L. (1997). Las Propuestas del Banco Mundial para la Educación: Sentido Oculto o Problemas de Concepción?.
- <http://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/SANPABLO.pdf>
- Dahan-Kaley, H. (2005). Généraux dans l'éducation : des soldats à la direction de l'école. *Le Militarisme et Éducation* (pp.109-130). H. Gur-Ziv (dir.). Tel-Aviv: Babel. (Hébreu)
- Davidson, M., & Davidson F. (1994). *Changing Childhood Prejudice: The Caring Work of the Schools*. Westport : Bergin & Garvey.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y Educación, Figuras del Individuo-Proyecto*. Buenos Aires : CLACSO.
- Delpit, L. (1997). The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells. *Education: Culture, Economy, and Society*, (pp. 582 – 594). Oxford : Oxford University Press.
- (2006). *Other People's Children, Cultural Conflict in the Classroom*. New York : New Press.
- Derya Beyazkurk, D., & Kesner, J. (2005). Teacher-Child Relationships in Turkish and United States Schools: A Cross-Cultural Study, *International Education Journal*, 6 (5), 547-554.
- Dweck, C. (2002). Messages that Motivate: How Praise Molds Students Beliefs, Motivation and Performance (in Surprising Ways). In J. Aornson (dir.). *Improving Academic Achievement* (pp. 36 – 60). Elsevier Science.(www.elsevier.com)
- Elbaz-Luwisch, F. (2014). *Auto/Biography & Pedagogy*. New York : Peter Lang.
- Eliav, L., & Alfi, Y. (2006). *Des deux côtés de la maabarah*. Tel-Aviv: Maariv. (Hébreu)
- El-Hajj, M. (1996). *L'Éducation des Arabes en Israël, Contrôle et Changement Social*. Jérusalem: Magnes et L'institut Floresheimer d'études politiques. (Hébreu)

- Fanon, F. (2004). *Peau noire, masques blancs*. Tel-Aviv: Maariv. (Hébreu)
- Fanon, F. (2006). *Les damnés de la terre*. Tel-Aviv, Babel. (Hébreu)
- Fergus, S., & Zimmerman, M. (2005). Adolescent Resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399 – 419.
- Frankenstein, C. (1972). *Libération des entraves de la pensée : restauration des capacités cognitives par l'enseignement – une expérience et son analyse*. Jérusalem : L'école d'éducation de l'Université Hébraïque. (Hébreu)
- Frankenstein, C. (1981a). *L'autre: problème social*. Tel-Aviv : Am Oved. (Hébreu)
- Frankenstein, C. (1981b). *Ils Pensent de Nouveau*. Tel-Aviv : Am Oved. (Hébreu)
- Freire, P. (1973). *Extension o Comunicacion? La Concientizacion en el medio Rural*. Mexico DF : Siglo XXI.
- (1974). *Las Iglesias, la Educacion y el Proceso de Liberacion Humana en la Historia*. Buenos Aires : La Aurora.
- (1986a). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Mexico : Siglo XXI.
- (1986b). *Hacia una Pedagogia de la Pregunta, Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires : La Aurora.
- (1990). *La Naturaleza Politica de la Eduacion, Cultura, Poder y Liberacion*. Barcelona : Paidos.
- (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Madrid : Siglo XXI Editores.
- (1996). *Cartas a Cristina, Reflecciones sobre mi Vida y mi Trabajo*. México : Siglo XXI.
- (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. México D.F. : Siglo XXI.
- (2000). *Cartas a Guinea Bissau, Apuntes de una Experiencia Pedagogica en Proceso*. Mexico : Siglo XXI.
- (2002a). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires : Siglo XXI Editores.
- (2002b). *Cartas a quien Pretende Enseñar*, Buenos Aires : Siglo XXI.
- Freire, P., & Macedo, D. (1989). *Alfabetizacion, Lectura de la Palabra y Lectura de la Realidad*. Barcelo : Paidos.
- Freire, P., & Shor I. (1990). *Une Pédagogie de La Libération*. Tel-Aviv: Mifras. (Hébreu)
- Gadotti, M. (2001). La Voz del Biógrafo Brasileño: La Práctica a la Altura del sueño, In M. Gadotti & C. Torres (dir.). *Paulo Freire, una Bio-Bibliografía* (pp. 50-97). México D.F. : Siglo XXI.

Gadotti, M., & Torres, C. (2001). *Editores, Paulo Freire, una Bio-Bibliografía*. México D.F. : Siglo XXI.

Giroux, H. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53 (3), August, 257-293.

- (1988). *Teacher as Intellectuals, Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport : Bergin & Garvey.

- (1995). Animating Youth: Disnification of Children's Culture. *Socialiste Review* 24 (3), 23-55.

- (1996). *Fugitive Cultures, Race Violence & Youth*. New York : Routledge.

- (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope*. Oxford : Westview Press.

Golani, M. (2002). *Les guerres ne se produisent pas d'elles-mêmes, mémoire, pouvoir et choix*. Ben-Shemen : Modan. (Hébreu)

Goldstein, L. (1999). The Relational Zone: the Role of Caring Relationships in the Co-Construction of Mind. *American Educational Research Journal*, 36 (3) 647-673.

Gore, J. (2002). An Outline of a Theory of Power relations in Pedagogy [en ligne], *Australian Association for research in Education*. <http://www.aare.edu.au/02pap/gor02317.htm> (page consultée mars 2013).

Guevara, E. (1965). EL Hombre Nuevo, Semanario Marcha, http://www.martinmaglio.com.ar/0_Sec_5_Historia/Guevara_elhombrenuevo.pdf

(page consultée mai 2014)

Gutierrez, F. (1990). *Educacion como Praxis Politica*. Mexico D.F. : Siglo XXI.

Gutierrez, G. (2002). Pedagogía del Oprimido: Una Lectura pasada de Moda?, In *Paulo Freire Entro Nosotros*, La Habana, Colectivo de Investigación Educativa C.I.E. "Graciela Bustillo", , pp. 23 – 29

Gur-Ze'ev, I. (2004). *Vers une Education Diasporique, Multi-Culturelle, Post-Coloniale et une Education d'opposition à l'ère Postmoderne*. Tel-Aviv: Resling. (Hébreu)

Gur-Ziv, H. (2005). Introduction. H. Gur-Ziv (dir.). *Militarisme et Education* (pp.9-16).Tel-Aviv: Babel. (Hébreu)

Halpin, D., & Moore, A. (2006). Educational Professionalism in an Age of Uncertainty: The Emergence of Eclectic & Pragmatic Teacher Identities. *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, 38(2), 119-140.

Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835-854.

Havier James, J. (2012). Caring for 'Others': Examining the Interplay of Mothering and Deficit Discourses in Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28, 165-173.

- Hogg, M. (2005). All Animals Are Equal, but Some Animals Are More Equal than Others: Social Identity and Marginal Membership. In K. D. Williams, J. P. Forgas, & W. V. Hippel (dir.). *The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection and Bullying* (pp. 243-261). Oxford: Psychology Press.
- hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking, Practical Wisdom*. New York : Routledge.
- (1994). *Teaching to Transgress, Education as the Practice of Freedom*. London : Routledge.
- Ivri, Y. (2008). Authentique grotesque : arsim et frechet dans la culture israélienne. *Hakivun Mizrach*, 16, 276-XXX. (Hébreu)
- James, J. (2012). Caring for 'Others': Examining the Interplay of Mothering and Deficit Discourses in Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28, 165-173.
- Jannukainen, M. (2001). Social Exclusion and Dropping out of Education. *Emotional and Behavioral Difficulties in Mainstream Schools*. Elsevier Science, 1, 1-12.
- Jay, G., & Graff, G. (1995). A Critique of Critical Pedagogy. In M. Bérubé & C. Nelson (dir.). *Higher Education Under Fire: Politics, Economics, and the Crisis of the Humanities* (pp. 201-213). New York : Psychology Press.
- Jordan, J. (2005). Relational Resilience in Girls. In S. Goldstein & R. B. Brooks (dir.). *Handbook of Resilience in Children* (pp.79-90). Oxford : Springer.
- Kahan, A. (2007). *Caractères démographiques des candidats, des étudiants et des diplômés de l'enseignement supérieur 2005-2006*. Jérusalem : le bureau central des statistiques.
- Kaplan, H. (2005). Understanding the Concept of Resilience. In S. Goldstein & R. B. Brooks (dir.). *Handbook of Resilience in Children* (pp. 39-47). Oxford : Springer
- Karpetian-Alvord, M. & Jonshon-Grados, J. (2005). Enhancing Resilience in Children: A Proactive Approach. *Professional Psychology: Research and Practice*. 36, (3), 238-245.
- Kincheloe, J. (1993). *Toward a Critical Politics of Teacher Thinking: Mapping the Postmodern*. Westport : Bergin & Garvey.
- Korczak, Y. (1996). *Ecrits : tome I, instants éducatifs*. Tel-Aviv: Association Janusz Korczak en Israël. (Hébreu)
- Lahav, H. (1999). *L'adolescence aux marges de la société, phénomène et modes d'appréhension*. Jérusalem : ministère de l'éducation, direction sociale et juvénile. (Hébreu) .
- Lampert, K. (2008). *Education Empathique – Une Critique du Néocapitalisme*. Tel Aviv: Resling. (Hébreu)
- Liliane, N. (2010). *éducation sibérienne*. Tel-Aviv : Kineret-Zmora-Vitan.

- Lissak, M. (1996). « Le premier Israël » et « le Second Israël » : processus accélérés de polarisation sociale et culturelle dans les années 1950, *entre immigrants et anciens : Israël durant la grande immigration 1948-1953* (pp. 1-20). D. Opher (dir.). Jérusalem: Yad Ytzak Ben-Tzvi. (Hébreu)
- (1999). *La grande Aliya des années 1950 : l'échec du metling pot*. Jérusalem: Institut Bialik. (Hébreu)
- Littlewood, P. (1999). Schooling, Exclusion and Self-Exclusion. In P. Littlewood (dir.). *Social Exclusion in Europe: Problems and Paradigms*(pp. 175-196). Farnham : Ashgate.
- Lomsky-Feder, E. (2005). De la Cérémonie Héroïque au Culte du Deuil : Différentes Voix dans les Cérémonies Commémoratives Scolaires. In H. Gur-Ziv (dir.) *Militarisme et Education* (pp. 276-299). Tel-Aviv: Babel. (Hébreu)
- Mann, D. (1995). Can Teachers Be Trusted to Improve Teaching ?. *Phi Delta Kappan*, 77 (1), pp.86-88.
- Makarenko, A. (1941). Le poème pédagogique. Afula: Publications du Kibboutz National. (Hébreu)
- Marshall, W. (1996). Professionals, Children and Power. In E. Blyth & J. Milner (dir.). *Exclusion from School: Inter-professional Issues for Policy and Practice* (pp. 92-104). New York : Routledge.
- Martin, J. (2002). *The Education of John Dewey: A Biography*. New York : Columbia University Press.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2008). Globalización de los Discursos de Calidad y Evaluación y su Impacto en la Identidad del Profesorado. In Martínez Rodríguez J.B. and Artósegui J.L. (dir.). *Globalización, Posmodernidad y Educación. La Calidad como Coartada Neoliberal* (pp. 15-44). Madrid. Ediciones Akal S.A.
- Masi, A.(2008). El concepto de Praxis en Paulo Freire, *Paulo Freire, Contribuciones para la Pedagogia*, Editor: Gadotti & otros, pp. 72-85, Buenos Aires, CLACSO
- Masten, A. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*,. 56 (3), 227-238.
- Marshall, W. (1996). Professionals, Children and Power. In E. Blyth & J. Milner (dir.). *Exclusion from School: Inter-professional Issues for Policy and Practice* (pp. 92-104). New York : Routledge.
- Mayo, P. (2014). Gramsci and the Politics of Education, Capital & Class. *Conference of Socialist Economists*, 38 (2), 385 + . Copyright Gal Group. Questia.
- Medinskii, E. (2004). *Makarenko: His Live and Work: Articles, Talks, and Reminiscences*. Honolulu : University Press of the Pacific.

- Memmi, A. (2005). *Portrait du Colonisé, Précédé par le Portrait du Colonisateur*. Jérusalem: Carmel. (Hébreu)
- Monchinski, T. (2010). *Education in Hope, Critical Pedagogies and the Ethic of Care*. New York : Peter Lang.
- Monteagudo-Gonzales, J. (1988). *La Pedagogía de Célestin Freinet: Contexto, Bases Teóricas, Influencia*. Madrid : Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Morris, V., & Morris, C. (2000). *Creating Caring and Nurturing Educational Environment for African American Children*. Westport : Bergin and Garvey.
- Myers, S., & Pianta, R. (2008). Developmental Commentary: Individual and Contextual Influences on Student-teacher Relationships and Children's Early Problem Behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34 (3), 600-608.
- Newberry, M., (2010). Identified phases in the Building and Maintaining of Positive Teacher-Student Relationships. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1695-1703.
- Noddings, N. (2003). *Caring, a Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Los Angeles : University of California Press.
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools, an Alternative Approach to Education*. New York : Teachers College, Columbia University.
- Olczak-Ronikier J. (2013), *Korchack, Un Experience biographique*. Or Yehuda ,Zmora Beitan. (Hébreu)
- Ovejero-Bernal, A. (2004). *Globalización, Sociedad y Escuela, Cómo Hacer Frente a los Principales Problemas Actuales Desde la Psicología Social*. Valladolid : Universidad de Valladolid.
- Palgi-Hacker, A. (2005). Donald Woods Winnicott et « la mère suffisamment bonne », *d'insignifiance à maternité, quête de la mère comme sujet dans la psychanalyse et dans le féminisme*. Tel-Aviv: Am Oved. (Hébreu)
- Pasternak, R. (2003). L'éducation dans la société israélienne. In E. Ya'ar & Z. Shavit (dir.). *Tendances dans la société israélienne*, 2 (pp. 899 - 1009). Tel-Aviv: L'Université Ouverte. (Hébreu)
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y Pobreza, Entre el Desosiego y la Obstinación*. Buenos Aires : Paidós.
- Regev, M. (2003). Introduction à la culture israélienne. In E. Ya'ar & Z. Shavit (dir.). *Tendances dans la société isarélienne – tome II* (pp. 823-XXX). Tel-Aviv: L'Université Ouverte. (Hébreu)
- Roberts, R. (2002). *Biographical Research*. Philadelphia : Open University Press.
- Riley, P. (2009). An Adult Attachment Perspective on the Student-Teacher Relationship & Classroom Management Difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25, 626-63.

Sahin, I. (2007). Prospective Teachers' Ideas about Teacher Recruitment and Their Professional Future, *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 11 (3), 1179-1184.

Sasson-Levy, O., & Levy, G. (2005). Armée de combat , ça dépend pour qui – socialisation républicaine, statut social et ethnicité en Israël. In H. Gur-Ziv (dir.). *Militarisme et Education* (pp. 220-244). Tel-Aviv : Babel. (Hébreu)

Segev, T. (1988). *Le Septième million. Les Israéliens et le genocide*. Jérusalem : Keter. (Hébreu)

Shemesh, I. (1999). Caractéristiques de l'adolescence désolidarisée des ressortissants éthiopiens. In I. Shemesh (dir.). *De désolidarisation à intégration* (pp. 45-48). Jérusalem : ministère de l'éducation, direction sociale et juvénile.

Shiran, V. (2002). La lutte sur le programme scolaire. *Hakivun Mizrach*, 6 hiver, pp.8-14. (Hébreu)

Schlemminger, G. (1997). The Freinte Movement, Past and Present. In Y. Lefranc (dir.). *Plaisir de d'apprendre et travail coopérative. Les méthodes éducatives et la philosophie pratique de Célestin Freinte* (pp. 17-26), London : XXX.

Shohat, E. (1999). Le Sionisme du Point de Vue de ses Victimes Juives: les Juifs Orientaux en Israel. *La Révolution Mizrahi : Trois Volumes Traitant du Sionisme et des Mizrahi*, Jérusalem, Centre d'Information Alternative (Hébreu)

Shor, I. (1992). *Empowering Education*. Chicago : University Chicago Press.

Shor, I., & Freire P. (1986). *A Pedagogy for Liberation*. London : Bergin & Grives.

Spilt, J., Koomen, H., Thijs, J., & Van der Leij, A. (2012). Supporting Teachers' Relationships with Disruptive Children: the Potential of Relationship-Focused Reflection. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 305-318.

Svirsky, S. (1951). *Non pas en échec mais mis en échec*. Haifa: Cahiers de Recherche et de Critique. (Hébreu)

- (1990). *L'éducation en Israël, contrée des itinéraires séparés*. Tel-Aviv: Breirot. (Hébreu)

- (2004). Ecart dans l'éducation et la politique de développement socio-économique en Israël, p.22, *Inégalités dans l'Education*. In D. Golan (dir.). *Inégalité dans l'éducation* (pp.9-41). Tel-Aviv, Babel. (Hébreu)

Svirsky, S., & Amor, N. (1991). *Guide parental de l'éducation*. Tel-Aviv. HILA. (Hébreu)

Svirski, S., & Dagan-Buzaglo, N. (2009). *Ségrégation, inégalité et contrôle faiblissant*. Tel Aviv : Adva Center.

Torres, C. (2001). La voz del Biógrafo Latinoamericano, Una biografía Intelectual. In M. Gadotti & X. Torres (dir.). *Paulo Freire, Una Biobibliografía* (pp. 97-153). Mexico DD : Siglo XXI.

- Torff, B. (2001). *Student and Teacher Learning*. NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Uitto, M., & Sirjala, X. (2008). Body, Caring and Power in Teacher-Pupil Relationships: Encounters in Former-Pupils Memories. *Scandinavian Journal of Educational research*, 52 (4), 355-371.
- Watt, D. (2009). On Becoming a Qualitative Researcher: The Value of Reflexivity, *The Qualitative Report*, 12(1), pp.82-101.
- Weksler M. (2004). La Privatisation de l'éducation et la destruction de l'éducation publique. Inégalités dans l'Education (pp.42-58) D. Golan (dir.). Tel-Aviv: Babel. (Hébreu)
- (2005, 25, May). *Hacia una Pedagogía de la Solidaridad, Marginalidad, Racismo y Conflicto de Guerra en Israel*, Ponencia presentada al IV Encuentro Internacional. Communication présentée au colloque *Presencia de Paulo Freire*,. Cienfuegos, Cuba.
- (2008), Le Dialogue Comme Conflit, Réflexion sur l'Article de Burbules, « *Pédagogie et Méthodologie* », éd. Marcelo Weksler, no. 3, Kfar Saba, Société des MJC,
- (2010). *Social Chaos: a Critical Perspective on the Israel Education System*. Jerusalem : Alternative Information Center.
- (2012), Ecouter les récits des enseignants, Tel-Aviv, *Bama, Parution Annuel du Système Educatif Secondaire et du Soutien des Enfants et des Adolescents à Tel-Aviv*, no. 17
- (2013), Les Echecs de la Théorie de la Résistance de H. Giroux, de la Signification du Changement Socio-Educatif Dans un Contexte Socio-Historique Donné, « *Pédagogie et Méthodologie* », éd. Marcelo Weksler, no. 5, Modiin, Société des MJC,
- M. Weksler (2014) La Classe comme Microcosme. *Une Leçon de Vie. Éducation antiraciste de la crèche au lycée*, ed: Noa Riblin, pp. 23- 32, Tel Aviv, ACRI (Hebreu)
- Worzbyt, J., O'Rourke K., & Dandeneau, C. (2003). *Elementary School Counseling: A Commitment to Caring and Community Building*. New York : Brunner-Routledge.
- Yona, I. (2002). *Voices from the Katamonim Neighborhood*. Tel-Aviv: Andalus
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A Poststructural Perspective, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9 (3) 213-238.

Sources

- Amichai, S. (2007). *Lettre aux professeurs rejoignant la réforme*. Jérusalem : ministère de l'éducation. (Hébreu)

Chacham, R. (1995). Anatomy of Socialization, An Interview with Tikva Levy. *News from Within*, XI (4), 22.

Cahan, A-M. (2007). Demographic Characteristics of Applicants for Studies, Students and Degree Recipients at Institutions of Higer Education 2004/05-2005/06 Jérusalem, Bureau Central des Statistiques.

Dahan, M., Dvir, E., Mironichev, N. & Shye, S. (2002). *Les écarts dans l'éducation ont-ils diminué ? Série de manifestes, Vol. 2*. Jérusalem : The Van Leer Jerusalem Institute. (Hébreu)

Dahan, Y., & Yona, Y. (2005). Plan de Privatisation du Système Scolaire [en ligne]. *Educateurs et Académiciens Réagissent. Plan Educatif National – compte rendu final, débat no.2*, Tel-Aviv, Centre Adva <http://adva.org/wp-content/uploads/2014/09/anshei-hinuh-dovrat-kenes-2.pdf>. (page consultée en mai 2010). (Hébreu)

Dahan-Kalev, H. (2009). *L'occasion Manquée de la Démocratie Israélienne: la Mémoire Collective Traumatique des Emeutes de Wadi Salib* [en ligne]. Institut Israélien de la démocratie. <http://www.idi.org.il/BreakingNews/Documents/%D7%94%D7%94%D7%97%D7%9E%D7%A6%D7%94-%D7%93%D7%94%D7%90%D7%9F%20%D7%9B%D7%9C%D7%91.pdf> (page consultée en septembre 2010). (Hébreu)

Dovrat S., Abou-Saed I., Ottolongi R., Buzaglo M., Bar I., Givton D., Gisser A., Danziger I., Har-Noy S., Vanunu D., Cohen N., Lavie V., Piron S., Zabar Ben Yehoshua N., Klinov R., Kerlitz M., Rubinstein A., & Shani M. (2005). *Le Programme Educatif National*. Jérusalem: Bureau du Premier Ministre, Ministère de l'Education. (Hébreu)

Eliezer, M. (1999). Le Baccalauréat. *De l'Autre Côté*, 19, 18. (Hébreu)

Hatib S., Nattur S., Tuma I., Agbariya R., Dawiri M., Ganem A., Abou Atsba K., Farakh G., Rinaoui-Zoabi, V., Comité de Pilotage (2006), *Vision de l'Avenir des Arabes Palestiniens en Israël*, Nazareth, Comité National des Chef des Autorités Locales Arabes en Israël, <http://reut-institute.org/data/uploads/PDFVer/%D7%94%D7%97%D7%96%D7%95%D7%9F%20%D7%94%D7%A2%D7%AA%D7%99%D7%93%D7%99%20%D7%A9%D7%9C%20%D7%94%D7%A2%D7%A8%D7%91%D7%99%D7%9D%20%D7%94%D7%A4%D7%9C%D7%A1%D7>

[98%D7%99%D7%A0%D7%99%D7%9D%20%D7%91%D7%99%D7%A9%D7%A8%D7%90%D7%9C%20heb\[1\]_1.pdf](#) (page visitée en septembre 2010) (Hébreu)

Hever, S. (2007). *L'économie de l'occupation, rapport sur le système éducatif de Jérusalem-Est*, Vol. 13-15, Jérusalem , The alternative information center. (Hébreu)

Hoverman O. (2011), *Comment l'Intuition Fonctionne-t-elle ?*

<http://www.calcalist.co.il/articles/0,7340,L-3533866,00.html> (page consultée en avril 2010). (Hébreu)

Kashti O. (2008), Une Ecole Ashkenaze (Ultra-Orthodoxe) à Elad refuse des Elèves Séfarades, 03/09/2008, *Haaretz Online*, <http://www.haaretz.com/print-edition/news/elad-ultra-orthodox-school-rejects-sephardi-first-graders-1.253185>, (page visitée en juin 2015) (Hébreu)

-. (2010), Le Ministère de l'Education a Transféré la Plupart du Budget de L'Education Civique aux Etudes de Judaïsme, 05/09/2010, *Haaretz Online*, <http://www.haaretz.com/news/israel/education-ministry-cuts-schools-civics-budget-for-focus-on-jewish-studies-1.312189><http://www.haaretz.com/news/israel/education-ministry-cuts-schools-civics-budget-for-focus-on-jewish-studies-1.312189>, (page visitée le 27/07/2015) (Hébreu)

Le Comité National des Chefs des Municipalités arabes en Israël (2006). Khatib, S., Natur, S., Tomas, A., Agbaria, R., Dawiri, M., Ganem, A., Abu-Atsba, K., Farah, G., Rinawi-Zoabi, G. (comité de rédaction). *La vision du futur des arabes palestiniens en Israël* [en ligne]. [http://reut-institute.org/data/uploads/PDFVer/%D7%94%D7%97%D7%96%D7%95%D7%9F%20%D7%94%D7%A2%D7%AA%D7%99%D7%93%D7%99%20%D7%A9%D7%9C%20%D7%94%D7%A2%D7%A8%D7%91%D7%99%D7%9D%20%D7%94%D7%A4%D7%9C%D7%A1%D7%98%D7%99%D7%A0%D7%99%D7%9D%20%D7%91%D7%99%D7%A9%D7%A8%D7%90%D7%9C%20heb\[1\]_1.pdf](http://reut-institute.org/data/uploads/PDFVer/%D7%94%D7%97%D7%96%D7%95%D7%9F%20%D7%94%D7%A2%D7%AA%D7%99%D7%93%D7%99%20%D7%A9%D7%9C%20%D7%94%D7%A2%D7%A8%D7%91%D7%99%D7%9D%20%D7%94%D7%A4%D7%9C%D7%A1%D7%98%D7%99%D7%A0%D7%99%D7%9D%20%D7%91%D7%99%D7%A9%D7%A8%D7%90%D7%9C%20heb[1]_1.pdf) (page consultée en septembre 2010). (Hébreu)

Loi sur les Appels d'Offres (2003), *Institut de la Sécurité Sociale*, Etat d'Israël, <http://www.btl.gov.il/laws/btlLaws.aspx?lawid=25183> (page visitée en septembre 2010) (Hébreu)

Ministre de l'éducation nationale (2010). *À l'ordre du jour « 400 000 adolescents ont visité Jérusalem »*, [en ligne]. Page d'accueil du Ministre de l'éducation Gideon Sa'ar 10 mai 2010.

http://www.gideonsaar.com/show_item.asp?levelId=64261&itemId=2635 (page consultée en avril 2010). (Hébreu)

Moran-Zelikovich, Y. (2009). *Education minister: More combat soldiers needed (Le Ministre de l'Education au Centre de Recrutement Militaire : Je veux plus de Soldats de Combat)*, 05/08/2009, *Ynet*, <http://www.ynetnews.com/articles/0,7340,L-3757512,00.html> (page visitée en septembre 2010) (Hébreu)

Moran-Zelikovich Y., Ben-Zur R. (2009), 16 *Confusion ou Discrimination ? Des Ethiopiens à Petah Tikva ne sont Toujours pas Scolarisés*, 02/09/2010, *Ynet*, <http://www.ynetnews.com/articles/0,7340,L-3770842,00.html> (page visitée en septembre 2010) (Hébreu)

Oz, D. (1997). Entre Boyer et Kedma, p. 11, *De l'Autre Côté no.11*, Jérusalem, Centre d'Information Alternative. (Hébreu)

http://www.cbs.gov.il/publications/thunot_demographiot06/pdf/e_print.pdf (page visitée en juin 2015) (Hébreu)

Procédures du P.D.G du Ministère de l'Education (2009) *Procédures du P.D.G. no.2*, Mode de Vie dans les Institutions Educatives, 2.1. Violence, Ministère de l'Education, <http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/etsmedorim/2/2-1/horaotkeva/k-2010-1a-2-1-12.htm> (page visitée en septembre 2010) (Hébreu)

Retner D. (2004) Ici, nous Formons l'Elite, *Haaretz Online*, 23/05/2004, <http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArtSR.jhtml?itemNo=430669&objNo=56313&returnParam=Y>, (page visitée en septembre 2010) (Hébreu)

Samoha, S. (1995). La grande crise des mizrahis. *De l'autre coté*, XI (3), 22. (Hébreu)

Serfaty, A. (1995). Arab Jews and Middle Eastern Peace. *News from Within*, XI 11, 11. (Hébreu)

Sheetrit, S. (1996). An Ashkenazi State is No Paradise for Mizrahim. *News from Within*, XII (1) 25. (Hébreu)

- (1997). The Dream and the Nightmare: Some remarks on the new discourse in Mizrahi politics in Israel. *News from Within*, XIII (1) 49. (Hébreu)

- (1999). The New Mizrahim: Radical Criticism & Alternative. *News from Within* XV 10, 15. (Hébreu)

Shenhav, Y. (1997). The Bond of Silence. *News from Within*. XIII (8) 18. (Hébreu)

- (1998). The Perfect Robbery. *News from Within*, XIII (8), 19. (Hébreu)

- (1999a). La représentation des mizrahi dans les livres d'histoire, *De l'Autre Côté no.18*, Jérusalem, Centre d'Information Alternative. (Hébreu)

- (1999b), Les Livres d'Histoire du Peuple d'Israël, p. 22, *De l'Autre Côté no.19*, Jérusalem, Centre d'Information Alternative. (Hébreu)

Svirsky, S. (1997). Courants et Parcours/Itinéraires, Chronique d'une Discrimination Prédéfinie, p.22, *De l'Autre Côté no 10*, Jérusalem, Centre d'Information Alternative. (Hébreu)

Svirsky, S., & Dagan-Buzaglo, N. (2009). *Ségrégation, Inégalité et Pouvoir en Déclin*. Tel-Aviv: Centre Adva. (Hébreu)

Tabib, M. (1988). A l'école ashkénaze. *Shakespeare Dans la Jungle, Rencontres Interculturelles*, p. 75-. Jérusalem: Dvir et l'Institut Van Leer. (Hébreu)

Weksler, M. (1994), Hidden Ideology and Curriculum in the Israeli Education System. *News from Within*, X (8), 14. (Hébreu)

-. (2005a). La pédagogie de la privatisation – conceptions éducatives et néolibéralisme. *Educateurs et académiciens réagissent au plan éducatif national – compte rendu final, débat no.2*. Tel-Aviv: Centre Adva. (Hébreu)

- (2005b). *Principes pédagogiques du programme HILA*. [en ligne], Programme HILA Association des MJC.

<http://www.matnasim.org.il/?CategoryID=556&ArticleID=1419>, (page consultée septembre 2010). (Hébreu)

- (2006a), Cuba : La Troisième Révolution Educative, *Hagada Hasmalit*, <http://hagada.org.il/author/%D7%9E%D7%A8%D7%A1%D7%9C%D7%95-%D7%95%D7%A7%D7%A1%D7%9C%D7%A8/> (page visitée en oct. 2009) (Hébreu)

- (2006b), Cuba : Société Civile et Solidarité, *Hagada Hasmalit*, <http://hagada.org.il/author/%D7%9E%D7%A8%D7%A1%D7%9C%D7%95-%D7%95%D7%A7%D7%A1%D7%9C%D7%A8/>, (page visitée en oct. 2009) (Hébreu)

- (2008), Le Dialogue Comme Conflit, Réflexion sur l'Article de Burbules, « *Pédagogie et Méthodologie* », éd. Marcelo Weksler, no. 3, Kfar Saba, Société des MJC. (Hébreu)

- (2013), Les Echecs de la Théorie de la Résistance de H. Giroux, de la Signification du Changement Socio-Educatif Dans un Contexte Socio-Historique Donné, « *Pédagogie et Méthodologie* », éd. Marcelo Weksler, no. 5, Modiin, Société des MJC. (Hébreu)

Wolotsky, G. (2007). *L'École des sciences de la nature et l'école artistique sont-elles devenues des couvoirs elitistes?* [en ligne]. Globus (le 28 janvier 2007). <http://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1000176920>, (page consultée en

septembre 2010) (Hébreu)

UNIVERSITÉ PARIS 13 SORBONNE PARIS CITÉ

UFR des Sciences de l'homme et des sociétés

N° attribué par la bibliothèque

THÈSE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS 13 SORBONNE PARIS CITÉ

ès sciences de l'éducation

présentée et soutenue publiquement

par

Marcelo WEKSLER

Le: 7/12/2015

Titre :

**Conscientisation des enseignants travaillant auprès
d'enfants à risques dans le programme HILA en Israel**

Sous la direction de Christine DELORY-MOMBERGER

VOLUME II

JURY

Christine Delory-Momberger. Professeure en sciences de l'éducation. Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité. Directrice

Daphna Golan. Professeure en sociologie. Faculty of Law. The Hebrew University of Jerusalem. Rapporteur

Béatrice Mabilon-Bonfils. Professeure en sociologie. Université de Cergy-Pontoise. Rapporteur.

Augustin Mutuale. Professeur de philosophie à l'Institut Supérieur de Pédagogie de Paris. Institut Catholique de Paris

Marcel Pariat. Professeur en sciences de l'éducation à l'UPEC

Jean-Jacques Schaller. Maître de conférences HDR en sciences de l'éducation à l'Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité

Résumé :

Cette thèse s'intéresse aux processus de conscientisation d'enseignants travaillant auprès d'enfants à risques dans le programme HILA en Israël. Le programme HILA est destiné aux enfants ayant décroché du système éducatif, et sont en situation de haut risque. La conscientisation des enseignants sera définie dans la thèse par leur conviction dans la possibilité des élèves à atteindre la réussite scolaire et à changer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, malgré leurs échecs passés et les risques auxquels ils sont exposés. La thèse se fonde sur des entretiens biographiques avec des enseignants et sur la confrontation de ceux-ci avec deux théories principales traitant de la conscience des enseignants : la pédagogie critique et l'éthique de la sollicitude. Elle analyse également les conceptions pédagogiques européennes antérieures à la deuxième guerre mondiale pour les comparer aux théories examinées. La thèse formule des déductions concernant les éléments motivant la conscientisation des enseignants en situation de travail, ainsi qu'une critique des théories prises en considération. L'une des importantes déductions de la thèse est que la conscientisation des enseignants exige d'appréhender ceux-ci comme des agents de changement. Tout d'abord, les enseignants sont eux-mêmes opprimés. Ils servent le même système oppressif qui provoque le décrochage continu des élèves. Deuxièmement, l'aspiration des enseignants à guider la réussite de ces mêmes élèves, fait partie de leur désir de guérison individuelle ou de réparation de la société - et ce, malgré les écarts considérables entre leurs différentes visions du monde. Les enseignants voient dans leur rôle une vocation. La théorie de la pédagogie critique contribue fortement à la compréhension du contexte oppressif des élèves, mais omet de prendre en considération l'oppression vécue par les enseignants. Elle ne peut donc formuler/ proposer de théorisation de la conscientisation qui prendrait le sujet en compte. L'éthique de la sollicitude, elle, sonde le sujet et se rapproche ainsi bien plus du décryptage de la conscientisation. En revanche, il lui manque toute la dimension que donne le contexte éducatif et social.

La thèse conclut finalement qu'une théorie pédagogique pouvant pleinement expliquer la conscientisation des enseignants est un travail qui reste encore à faire.

Mots-clés :

Conscientisation des enseignants

Elèves à risques

Pédagogie critique

Ethique de la sollicitude

Tradition éducative du début du XX^e siècle

Recherche biographique

Intuition de l'enseignant

Relation guérison – don de soi

Contexte

Conflit

Dialogue

Méthodologie pédagogique

Title :

Consciousness change in teachers working with students at risk in the HILA Program in Israel

Abstract :

This dissertation deals with processes of conscious change among teachers working with students at risk in the HILA Program in Israel. The HILA program is designated for children and youth who dropped from the educational system and are in high risk. In this work, conscious change is defined as a teacher's belief in his or her students' ability to succeed in school and to change their self-image, despite past failures and conditions of risk they had been exposed to. Biographical interviews serve as a main primary source in this dissertation. They are analyzed according to two critical theories in the field which focus on teachers' consciousness: the Critical Pedagogy Theory and the Ethics of Care Theory. Additional pedagogical concepts, developed in Europe in the interwar period, are considered in relation to those critical theories. This dissertation offers a new critique of the conventional theories in the field, in addition to a discussion of the factors which may produce conscious change among teachers of students at risk. The first argument is that, in order to understand conscious change among teachers, one must view teachers as agents of change. Secondly, teachers should be seen as oppressed individuals themselves – they serve an oppressive system which encourages students from certain backgrounds to drop. Third, it is argued that teachers have a clear interest to lead their students to success as part of a process of self-improvement or social correction; in spite of differences in their world views, the vast majority of teachers see their job as a mission. Finally, while the Critical Pedagogy Theory helps to understand the broader social context of the oppression experienced by students at risk, it fails to see teachers as oppressed individuals as well. The Ethics of Care Theory, on the other hand, comes much closer to deciphering the process of conscious change since it takes the individual into account, although it lacks a deep understanding of the social and educational contexts. Therefore, this thesis concludes that we still have a long way to go before developing a pedagogical theory which will successfully explain conscious change among teachers.

Keywords:

Teachers' Consciousness Change

Students at risk

Critical Pedagogy

The Ethics of Care

The pedagogical tradition of the early twentieth century

Biographical research

Teacher's intuition

The spectrum of giving and improvement

Context

Conflict

Dialog

Pedagogical methodology

Table des matières

Annexe I - L'éducation en Israël - Séparation et discrimination, <i>tracking</i> et privatisation	7
A. Introduction	7
B. De la fondation de l'Etat à la réforme de l'éducation : différentes influences politiques sur le système éducatif et structuration de dispositifs de discrimination et d'oppression.....	9
C. La réforme dans l'éducation : <i>tracking</i> , séparation et reproduction.....	16
D. Le système éducatif public à l'époque de la mondialisation néolibérale.....	29
E. Contenus enseignés : néolibéralisme et radicalisation vers l'extrême droite	42
Annexe II - Le programme HILA (éducation de base, suite au décrochage scolaire)	48
A. Introduction	48
B. La structure du programme HILA	51
C. Le programme scolaire	52
D. Le « maintient de l'échec » perpétuant l'échec scolaire et ses alternatives.....	53
E. Profil des enseignants du programme HILA	60
F. Conclusion	62
Annexe III - Transcriptions des entretiens	63
Amnon	63
Dalia	83
Meni	100
Pedro.....	116
Rachel	147
Rafia	185
Rafiq.....	214
Sarah.....	243
Shlomo	270
Shoshana	298
Tania.....	332
Wafa	354

Annexe I - L'éducation en Israël - Séparation et discrimination, *tracking*¹ et privatisation

A. Introduction

L'Etat d'Israël a été fondé en 1948, en temps de guerre avec le monde arabe. En 1949, le résultat immédiat et le plus critique de la fin des combats a été un changement démographique drastique dans l'espace géographique nommé Palestine par les Arabes palestiniens et Eretz-Israël par les Juifs. Pendant la période du mandat britannique, qui avait été en vigueur depuis 1917, environ deux tiers de la population étaient des Arabes palestiniens, et un tiers des Juifs. A cette époque, la plupart des Juifs étaient originaires d'Europe de l'Est, soit *ashkénazes*², ou bien étaient nés en Israël de parents juifs originaires d'Europe de l'Est. Dès la création de l'Etat, la majorité de la population palestinienne s'est vue chassée et dépossédée de sa terre, tandis qu'arrivaient les vagues d'immigration croissantes de réfugiés juifs d'Europe, ainsi qu'un courant grandissant de Juifs du Maghreb et du Moyen-Orient.

A la fin de l'année 1950, la composition sociale avait changé, de sorte que la moitié des Juifs vivant en Israël étaient *mizrahi*³, et environ 20 % de la population totale était constituée d'Arabes palestiniens. En 1990, la composition de la population a vu une nouvelle modification avec l'arrivée d'environ un million d'immigrés de l'ex-Union soviétique et de quelques dizaines de

¹ Nous utiliserons le terme anglais "*tracking*" pour désigner la séparation des élèves en groupes sur la base de leur niveau (ndt).

² Terme traditionnel juif définissant les juifs d'Europe (ndt).

³ Traditionnellement, le terme désignant les juifs du Maghreb et du Moyen Orient est *Sépharades* et se réfère aux expulsés d'Espagne de la fin du 16^e siècle. « *mizrahi* », au pluriel « *mizrahim* » (signifiant en français « oriental/aux »), est une expression commune désignant, depuis les luttes initiées par le mouvement des « Panthères Noires » dans les années 1970, l'ensemble des populations juives immigrées du Maghreb et du Moyen Orient vers Israël. Cette expression a remplacé les termes « *edot hamizrah* » (« communautés de l'orient ») et « *sépharades* » (« espagnols ») qui étaient les plus courants dans la langue et dans le sens commun israélien jusqu'alors. Nous utiliserons ce terme comme adjectif invariable, et comme nom variable (*mizrahi* au singulier et *mizrahim* au pluriel) (ndt).

milliers de Juifs éthiopiens. Comme on le démontrera par la suite, les tendances éducationnelles envers les nouveaux immigrants sont restées fondamentalement identiques à celles de 1950 malgré l'expérience accumulée au cours de plusieurs décennies d'expérience.

Ce changement démographique a laissé une empreinte clairement identifiable sur le temps présent. La question des rapports avec la minorité arabe palestinienne à l'intérieur du territoire israélien comme celle du rapport avec les immigrants et leurs enfants occupe toujours une place centrale dans le discours politique, culturel (Regev, 2003) et éducationnel (Swirski, 1990 ; Pasternak 2003). Considéré comme pays refuge pour les Juifs de la diaspora, l'Etat d'Israël est encore vu aujourd'hui comme Etat d'immigration. Pour cette raison, une partie significative du débat sur l'éducation tourne, depuis la fondation de l'Etat et jusqu'à aujourd'hui, autour de l'influence – positive ou négative – du système éducatif sur les processus de socialisation et de mobilité sociale de ces immigrants, par rapport à ceux de la population plus ancienne et de la minorité palestinienne.

Comme on le verra plus tard, la politique adoptée envers la population indigène (les Arabes palestiniens), la population immigrée – en particulier les mizrahim – et, aujourd'hui, à l'égard d'une partie des immigrants de l'ex-Union Soviétique et d'Ethiopie, a changé en fonction de l'époque et de l'idéologie principale de l'hégémonie. Mais, en même temps, les tendances de l'oppression et de la discrimination suivant les différences socio-économiques, d'ethnie et de nationalité sont néanmoins restées intactes.

De fait, l'histoire de l'éducation en Israël n'est autre que l'histoire des différentes incidences des politiques de séparation, de mise en échec et de discrimination subies par la grande majorité des enfants vivant dans cet Etat. Ce chapitre décrira ces tendances ainsi que les changements qu'elles ont subi depuis la fondation de l'Etat israélien.

Nous définirons dans ce but trois périodes principales mettant en lumière les changements du système éducatif et ses modes d'oppression et de discrimination caractéristiques. La première période va de la fondation de l'Etat jusqu'à la réforme de l'éducation de 1968. La deuxième période est celle de la mise en œuvre de cette réforme et de ses conséquences sur les écarts de niveau. La troisième période, notre présent, est celle de la mondialisation néolibérale.

B. De la fondation de l'Etat à la réforme de l'éducation : différentes influences politiques sur le système éducatif et structuration de dispositifs de discrimination et d'oppression.

Suite à la création de l'Etat et aux accords politiques entre les différents partis juifs sionistes (Swirski, 1990), le nouveau plan éducatif a été réparti en trois courants essentiels : le système public général, représentant la population séculaire et majoritaire ; le système public religieux, représentant la population juive religieuse sioniste⁴ ; et le système « orthodoxe indépendant », représentant les populations orthodoxes⁵.

A l'intérieur du courant public autodéclaré séculaire existaient différents groupes. Parmi eux, le plus important pour la compréhension de l'influence politique de l'époque était le courant dit « de l'implantation », le *Yshouv*⁶, dont le discours exprimait la volonté de l'élite fondatrice sioniste des plus anciens kibboutzim et moshavim de contrôler les matières enseignées à leurs enfants et d'agir ainsi sur la re-socialisation des enfants réfugiés d'Europe. C'est dans ces écoles que s'est formé le top de l'élite politique et surtout sécuritaire de cette époque.

⁴ Le courant juif sioniste avait conclu une alliance avec le sionisme séculaire et faisait partie intégrante des dispositifs de l'Etat tout en conservant sa nature religieuse (Pasternak, 2003). Cette alliance s'exprimait à trois niveaux notables : la considération de l'acte sioniste énoncé par le leader spirituel de ce courant, le rabbin Kook, comme « le début de la rédemption » du peuple juif et son retour au royaume historique qui est le sien ; le recrutement de jeunes pour le service militaire, et par conséquent l'adhésion du courant au partage du fardeau sécuritaire ; l'acceptation du tronc commun de l'éducation publique aux côtés des matières religieuses. A partir du début des années 1970, ce courant a constitué le noyau idéologique des colons de la Cisjordanie et de la bande de Gaza.

⁵ Le courant orthodoxe, lui, n'a pas conclu d'alliance avec le sionisme séculaire sur les aspects essentiels de la vie au sein de l'Etat, tels que le service militaire ou le tronc commun du système éducatif public. Les différents courants orthodoxes ont choisi de conserver l'éducation de leurs élèves sur le modèle des *Yéchivot*, système dont les études sont de caractère religieux. Ce courant était composé majoritairement de Juifs ashkénazes. Plus tard, dans les années 1990, un nouveau courant mizrahi orthodoxe appelé Shas a vu le jour et s'est fait une place importante au sein de la société, de la politique et de l'éducation orthodoxes, jusqu'à créer un contre-poids significatif face aux courants ashkénazes.

⁶ Le *Yichouv* (signifiant « implantation » en hébreu) est le terme utilisé pour désigner l'ensemble des Juifs présents en Palestine antérieurement à la création de l'Etat d'Israël.

La majorité des écoles de l'Etat, de la maternelle au lycée, était sous la tutelle du système public général et environ 20 % se trouvaient sous la tutelle du système public religieux. Les écoles orthodoxes – dont la population est minoritaire dans la société juive – fonctionnaient avec le modèle du *héder* pour l'école primaire, et avec le modèle des *yéchivot* pour les lycéens, et celui des *oulpanot* pour les lycéennes⁷. Ces écoles fonctionnaient de façon quasi indépendante en ce qui concernait le contenu, mais étaient néanmoins subventionnées par l'Etat.

La population palestinienne, jusqu'en 1966 sous gouvernement militaire (Al-Haj, 1996), fut divisée par le ministère de l'Education en deux groupes principaux : le système public arabe et le système public druze⁸, à leur tour répartis en plusieurs catégories secondaires. Le système public arabe a été divisé en trois catégories ethniques : « arabe » (voir la suite), chrétienne et bédouine⁹ (Al-Haj, 1996). Loin de servir les différents aspects culturels de chaque communauté, cette division permettait de maîtriser les marges de manœuvre de l'institution israélienne sur les différentes ethnies¹⁰. Cette catégorisation reflète l'attitude de l'Etat et du ministère de l'Education à l'égard des différentes communautés d'Arabes palestiniens. Elle se fonde à la fois sur le rapport de ces communautés au service militaire et sur une posture eurocentrique vis-à-vis des différentes religions de ces groupes. C'est ainsi que, par exemple, les Druzes sont soumis au

⁷ Le *héder* (signifiant « chambre » en hébreu) est le cadre correspondant à école élémentaire dans la tradition juive ashkénaze ; y sont enseignés le judaïsme et l'hébreu. Les *yéchivot* et les *oulpanot* sont des écoles secondaires du même type, destinées respectivement aux garçons et aux filles.

⁸ Communauté religieuse non musulmane moyen-orientale.

⁹ De nombreuses tribus bédouines se déplacent dans la région israélo-palestinienne depuis des siècles. Aujourd'hui, la majorité d'entre elles peuple le Néguev, la région désertique du sud du pays, où la plupart ont été installés dans des agglomérations et sédentarisés dans des zones spécifiques. Il existe aussi une population bédouine en Galilée, région du nord du pays. Une partie de leurs villages sont toujours « non reconnus ».

¹⁰ Avec la création de l'Etat a aussi été créé le « Département du secteur arabe », dont le rôle consistait à surveiller le système éducatif arabe palestinien – musulman et chrétien. Plus tard, les Bédouins ainsi que les Druzes ont été transférés de ce département vers les départements généraux du ministère de l'Education. Cette catégorisation existe toujours dans l'administration responsable de l'éducation aux valeurs et à la socialisation dans le ministère de l'Education.

service militaire obligatoire¹¹, ainsi qu'une partie des tribus bédouines¹². Quant à la distinction entre « Arabes » et chrétiens, elle vise de fait à séparer les Arabes palestiniens musulmans des Arabes palestiniens chrétiens.

Depuis le mandat britannique (et plus tard sous le gouvernement israélien), les communautés chrétiennes en Palestine/Israël étaient considérées comme l'élite de la population locale, incarnant ainsi le rapport eurocentrique des Britanniques – et celui de l'Etat israélien par la suite – envers la minorité chrétienne, réputée pour son niveau d'instruction et sa croyance en une religion considérée comme européenne.

Sous le mandat britannique, les écoles chrétiennes obtenaient des résultats très élevés par rapport aux écoles publiques mandataires musulmanes (Swirski, 1990). Depuis la fondation de l'Etat, la communauté chrétienne en Israël dispose d'un système scolaire privé, créé par les différents courants de l'Eglise. Ces écoles, fréquentées par la classe moyenne arabe palestinienne chrétienne, sont considérées comme les meilleures du pays et ont les taux de réussite au Baccalauréat¹³ les plus élevés du pays (Ratner, 2004). En 2002, le taux d'obtention du Baccalauréat de l'école catholique de Nazareth s'élevait à 98 %, tandis qu'à l'école grecque orthodoxe de Haïfa il atteignait 95 % (Ratner, 2004). De même, 70 % des élèves issus de ces écoles poursuivaient leurs études à l'université (Ratner 2004). Autrement dit, depuis la création de l'Etat et jusqu'à nos jours, les écoles des différentes églises chrétiennes servent à reproduire les élites.

¹¹ Lors de la guerre de 1948, les chefs spirituels de la communauté druze en Israël ont conclu une « alliance de sang » avec le leadership sioniste, suite à laquelle le service militaire intégral leur est devenu obligatoire, et ce jusqu'à nos jours. Il est important de remarquer ici que l'une des voies de la mobilité sociale couramment utilisée chez les hommes druzes est l'enrôlement dans l'armée professionnelle et la police.

¹² Il s'agit là encore d'une « alliance de sang » conclue entre le chef de tribu (la famille étendue) – le *Sheikh* – et les officiers de l'armée israélienne lors de la création de l'Etat.

¹³ Le Baccalauréat (appelé en hébreu *Bagrouit*) est composé de toutes les matières obligatoires et optionnelles. Un Baccalauréat « intégral » comprend un minimum de 21 « unités d'études ». Ces unités représentent le niveau de difficulté de chaque matière (allant de 1, le plus facile, à 5, le plus difficile) apprise par l'élève. Les examens s'échelonnent sur la seconde, la première et la terminale. Ce diplôme permet l'accès aux études supérieures.

Depuis la création de l'Etat, il est devenu normal pour le système éducatif de diviser les élèves selon leurs différentes appartenances a priori communautaires se distinguant les unes des autres, du moins extérieurement, par la religion et le degré d'observation des mœurs religieuses dans chacune de ces communautés. En même temps, cette distinction est l'un des éléments exprimant les rapports conflictuels entre les communautés et les nations en Israël. En réalité, le pouvoir mis en place après 1948 a décidé de cette division sur la base des rapports de force entre les partis politiques de l'époque, sans tenir compte de la volonté des immigrants mizrahi ni de celle des Arabes palestiniens. Finalement, le mécanisme étatique a imposé cette classification en se fondant sur les rapports du conflit israélo-palestinien et sur les rapports coloniaux intérieurs¹⁴ envers les mizrahim et non pas sur des valeurs multiculturelles.

L'avenir de la communauté juive mizrahi en Israël a été en fortement influencé par une politique éducative négligeant la construction d'écoles pour cette communauté (Swirski, 1990). Dès leur arrivée en Israël, les mizrahim devaient choisir entre les écoles publiques du sionisme séculaire et les écoles publiques religieuses. Ainsi, depuis la naissance de l'Etat, le rationnel de l'idéologie israélienne hégémonique ne reconnaissait dans la culture mizrahi aucun apport singulier à la culture naissante du *melting pot* définie par l'élite ashkénaze israélienne¹⁵ (Swirski, 1990).

¹⁴ Nous emploierons ici le terme « rapports coloniaux intérieurs » pour désigner les relations hégémoniques entretenues au sein de l'Etat d'Israël entre l'élite israélienne ashkénaze et les immigrants – particulièrement les mizrahim – ainsi que la minorité indigène palestinienne. Ces relations représentent un exemple particulier reflétant les principales caractéristiques de l'analyse faite par Fanon et Memmi concernant le phénomène colonial (Fanon, 2004 ; Memmi, 2005 ; Fanon, 2006). Elles s'expriment en Israël dans les dispositifs étatiques ainsi que dans les relations symboliques présentes dans le sens commun social – académique et populaire – avec les communautés non occidentales et leur culture. Ce sont des rapports discriminatoires, méprisants, racistes et orientalistes (Tabib, 1988 ; Samoha, 1995 ; Serfaty, 1995 ; Sheerit, 1996 ; Sheerit, 1997 ; Shenhav, 1997 ; Shenhav, 1998 ; Sheerit, 1999 ; Shohat, 1999 ; Shenhav 1999a ; Shenhav, 1999b ; Attoun, 2004 ; Cohen, 2006 ; Ivri, 2008 ; Dahan-Kalev, 2009). Nous nous concentrerons ici sur les idées présentes dans le discours culturel, politique, psychologique et éducationnel concernant ces relations. Comme l'expliquent Fanon et Memmi, ces idées influencent l'opprimé aussi bien que l'opresseur. Le terme de « colonialisme intérieur » est utilisé afin de distinguer les rapports de l'hégémonie israélienne envers ses citoyens non occidentaux de ses rapports avec la population palestinienne dans les territoires occupés depuis 1967.

¹⁵ Le terme de « melting pot » est un terme fondateur dans l'hégémonie israélienne, et se réfère à la volonté du mouvement sioniste de donner naissance en terre d'Israël à un « Juif nouveau ». Ce

L'arabité des Juifs mizrahi était en incohérence avec la conception sioniste (Serfaty, 1995 ; Sheetrit, 1996 ; Sheetrit 1997 ; Shohat, 1999 ; Attoun, 2004 ; Dahan-Kalev, 2009), selon laquelle les valeurs du nouvel Etat juif étaient celles de la nouvelle identité du *sabra*¹⁶ et rejetaient la culture arabe avec laquelle il se trouvait en conflit militaire et culturel.

Nous reconnâtrons ici deux tendances parallèles. L'une sera la politique de séparation menée au sein de la population arabe palestinienne, dont le but est de contrôler les contenus enseignés et par là la formation de ses élites (Swirski 1990 ; Al-Haj, 1996). L'autre, du côté juifs, sera la persistance de la volonté d'unification, une volonté d'estomper les différences ethniques derrière l'idéologie sioniste et la nouvelle culture hébraïque servant de drapeau unificateur de la vaste majorité des Juifs, à l'exception du système orthodoxe, reproduisant – après la rupture causée par l'Holocauste – les *Yéchivot* de l'Europe de l'Est d'avant la Seconde Guerre mondiale.

Jusqu'en 1968, année de la réforme du système scolaire israélien (Swirski, 1990 ; Pasternak, 2003), lors de la création des lycées polyvalents et de la mise en place dans les grandes villes d'une politique d'intégration¹⁷, les écarts des résultats scolaires entre ashkénazes et mizrahim et entre Juifs et Arabes palestiniens étaient très importants. En réalité, dès leur arrivée en Israël et après un séjour dans les *maabarot* (camps de transit), la plupart des enfants mizrahi et leurs familles avaient été, et ce dès la création de l'Etat, dispersés dans la périphérie géographique et sociale¹⁸ (Alfi & Eliav, 2006) et suivaient un enseignement élémentaire n'allant que jusqu'à la quatrième (Swirski, 1990). Les lycées d'enseignement général étant quasi inexistantes, c'est

« Juif nouveau » s'est vu représenté dans l'imaginaire collectif par la jeunesse des kibboutzim et des moshavim (communautés agricoles coopératives), travaillant la terre et la défendant par les armes. Pour les mizrahim, adhérer à cette image du « Juif nouveau » signifiait se dépouiller de toutes leurs marques culturelles et traditionnelles orientales – d'ailleurs, un processus similaire a pris place pour les réfugiés européens de l'Holocauste (Segev, 1988 ; Golani, 2002).

¹⁶ Le figuier de barbarie, appelé *tsabar* en hébreu et *sabra* en arabe, est devenu l'emblème de l'Israélien. Doux à l'intérieur, épineux et rugueux à l'extérieur. Dans l'ethos israélien, le *sabra* est le nouveau Juif. Un Juif en rupture avec les Juifs de l'exil, considérés comme oisifs, sans racines, ne travaillant pas la terre, etc.

¹⁷ Voir explication dans le chapitre 1.b.

¹⁸ La politique officielle des institutions étatiques consistait à délibérément disperser la population dans tout le pays pour renforcer l'emprise sur une terre récemment enlevée aux Palestiniens. Il est constaté que cette dispersion a surtout concerné les Juifs mizrahi (Alfi et Eliav, 2006).

essentiellement dans les internats qu'une partie d'entre eux pouvaient poursuivre l'enseignement secondaire. L'un des rôles de ces établissements était de former des élites mizrahi assimilées à la culture israélienne hégémonique. En revanche, dans les écoles des grandes villes, dans celles, régionales, des kibboutzim et des moshavim et dans les zones habitées par les populations aisées, nombreux étaient les lycées qui assuraient un enseignement visant le Baccalauréat intégral¹⁹, préparant ainsi les élèves à l'université.

Dans la population arabe palestinienne, la situation était bien plus grave. Suite à l'expulsion et au déracinement massif de 1948, elle s'est retrouvée séparée de son élite sociale (Swirski, 1990). La classe intellectuelle palestinienne, qui habitait surtout Jaffa, Haïfa et Jérusalem, avait été chassée en-dehors des frontières de l'Etat. C'est pour cette raison qu'une importante partie des professeurs travaillant avec la population arabophone, ainsi que les auteurs des programmes scolaires et les employés du ministère de l'Education en charge du système des arabophones étaient des immigrants juifs originaires des pays méditerranéens (Swirski, 1990 ; Al-Haj, 1996). Cela a pesé sur l'aptitude de cette population à instaurer un ordre intellectuel capable d'influencer les contenus et d'offrir plus de possibilités aux élèves qui en étaient issus. De plus, l'obligation d'obtenir des autorisations de passer d'une zone à l'autre, délivrées par le gouverneur militaire, empêchait en fait la circulation de la plupart des élèves vers les rares lycées existants. Al-Haj (Swirski, 1990 ; Al-Haj, 1996 ; Pasternak, 2003) dénonce l'existence d'une politique délibérée de « division contrôlée » conduite par le système sécuritaire dont le but était de séparer physiquement les Juifs des Arabes palestiniens à l'intérieur du pays et de contrôler les contenus enseignés, supprimant d'office des programmes scolaires toute mention nationale de la minorité palestinienne vivant à l'intérieur d'Israël. Al-Haj (Al-Haj, 1996) soutient que les programmes scolaires – élaborés seulement à la fin des années 1950 – reflétaient une attitude méprisante où l'Arabe et l'arabité étaient présentés comme inférieurs au judaïsme et à la culture occidentale.

¹⁹ A l'époque dont nous parlons, la « politique des sondages » était répandue dans les grandes villes, elle permettait aux conseils pédagogiques des écoles élémentaires de marquer les élèves qui pourraient continuer au lycée. Il n'est guère surprenant que la majorité d'entre eux soient nés en Israël et d'origine ashkénaze.

Le rapport était similaire avec la culture juive mizrahi : en pratique, la contribution des Juifs mizrahi à la culture juive n'était quasiment jamais mentionnée (Shenhav, 1997 ; 1998 ; 1999a ; 1999b).

Dans l'ensemble, on peut noter que dès ses débuts le système éducatif israélien avait pour objectif d'effacer toute mention de la culture juive de l'exil, avec laquelle elle était manifestement en conflit idéologique, et ce non seulement à cause de la nouvelle langue hébraïque devenue langue hégémonique de l'Etat, mais aussi et surtout parce que le judaïsme de la diaspora, jusqu'à l'Holocauste, n'avait pas reconnu dans le projet sioniste une vision idéologique réalisable. C'est-à-dire que l'éducation israélienne a engagé un processus de *melting pot* (Swirski, 1990) décrit par Gur Zeev comme « la violence créative de l'éducation sioniste » (Gur Zeev, 2004, p. 180), et a ainsi aspiré à anéantir les différentes cultures communautaires juives dans le but de susciter une socialisation sous forme de nouvelle israélité hébraïque.

En ce qui concerne la politique éducative du nouvel Etat, deux conclusions s'imposent à nous. La première est celle de la mise en place d'un système menant intentionnellement à la reproduction de la structure de classes sociales, avec les mizrahim et les Arabes en général classés dans les couches pauvres, ouvrières et paysannes, soit dans la périphérie sociale. Et la seconde est que ce système sous-tend une conception colonialiste et eurocentrique des mizrahim et de la minorité arabe palestinienne.

La reproduction des classes se manifestait par l'incapacité de la vaste majorité de la population périphérique, juive et arabe palestinienne, d'accéder aux lycées généraux, et par le profond ancrage dans le sens commun social de l'idée selon laquelle le travail manuel est le seul avenir possible de cette dernière. L'approche colonialiste et eurocentriste s'exprimait à travers deux phénomènes simultanés. D'une part la politique hégémonique envers la population arabe palestinienne était de séparer et d'isoler en considérant cette minorité, indigène, comme potentiellement ennemie, étrangère au sein de son propre pays. D'autre part, l'approche colonialiste envers la population mizrahi tentait d'effacer le passé de celle-ci, sa culture et ses traditions, tous fondés sur la culture arabe, et de fondre sa conscience avec celle du *sabra* mythique (Regev, 2003).

Pour reprendre Fanon (Fanon, 2004 ; 2006), il s'agit d'un processus conscient de colonisation de l'âme, de « l'autre », du différent. Ce processus mène au mépris de l'autre, à l'avilissement de son importance. Autrement dit, le colonialiste, en l'occurrence ce même *sabra* né en Israël, occupant des terres et combattant, non seulement ne prend pas l'autre en considération, mais il le dédaigne. Pour lui, l'autre ne fait pas partie de sa conception de l'israélité. Comme le remarque Swirski : « Les besoins des nouveaux groupes, ainsi que la possibilité d'avoir un dialogue avec eux n'ont pas été considérés comme une alternative réelle. Ces groupes devaient intégrer le système sioniste européen en l'acceptant tel quel. Ben-Yehouda (directeur de département d'éducation au ministère de l'Education en Israël en 1949) ne s'est pas posé la question de savoir si son système scolaire convenait aux immigrés mizrahi, mais si eux convenaient au système » (Swirski, 1990, pp. 47-48) (traduction libre). Le capital culturel des mizrahim et des arabes palestiniens n'a pas été pris en considération. Le seul capital culturel pris en compte et reflété dans le mythe du *sabra* était celui de l'élite ashkénaze.

Les processus de colonisation intérieure et de reproduction des classes sociales nourrissent jusqu'à nos jours le débat dans les domaines de l'éducation et de la culture en Israël. Comme nous le verrons par la suite, les modes de reproduction et les mécanismes du colonialisme intérieur ont été modifiés et réévalués, mais nous démontrerons clairement que les principes présents durant les deux premières décennies suivant la fondation de l'Etat continuent d'être appliqués.

C. La réforme dans l'éducation : *tracking*, séparation et reproduction

Durant la décennie qui a précédé la réforme de 1968, un débat s'est tenu au sein du système éducatif à propos de son propre avenir, suite à son évident échec avec l'intégration des enfants d'immigrés, surtout dans le cadre de l'enseignement secondaire. Jusqu'à l'année de la réforme, le cursus des écoles élémentaires était de huit ans et celui des lycées de quatre ans. La réforme de 1968 a créé des collèges intermédiaires de trois ans entre l'école élémentaire – dont la durée a été ramenée à six ans – réduisant ainsi le lycée à trois ans. L'objectif principal de la réforme scolaire était la stimulation de la politique de l'intégration (Swirski, 1990 ; Pasternak, 2003) en insistant sur l'intégration des élèves mizrahi issus des populations marginalisées et en situation de

précarité à l'élite sociale dans les collèges des grandes villes . Cette intégration signifiait l'accessibilité de l'enseignement secondaire pour les élèves mizrahi de la périphérie sociale. Des « collèges d'intégration » ont ainsi été annexés aux lycées d'enseignement général dans les grandes villes.

La réforme consistait aussi à créer des lycées polyvalents dans la périphérie sociale : des lycées divisés en trois sections distinctes : une section générale menant au Baccalauréat intégral ; une section intermédiaire (technique) menant au Baccalauréat partiel et comprenant un enseignement professionnel et une section professionnelle où les élèves ne sont pas préparés à passer le Baccalauréat. Le modèle d'intégration a été étudié et calqué sur les expériences faites en Grande-Bretagne et en Suède, et s'est fondé sur l'idéologie de l'intégration sociale des Afro-Américains aux Blancs aux Etats-Unis (Swirski, 1990). Au niveau de l'expérience britannique et suédoise, les experts n'ont pas été en mesure de démontrer une amélioration réelle et significative des résultats obtenus par les élèves issus de la périphérie sociale de leur pays grâce à ces modèles (Swirski, 1990).

Deux courants se sont alors emparés de la campagne pour la réforme. Le premier, pratique et pragmatique, avait précédemment mis en place le plan initial de construction de lycées polyvalents par le biais de chaînes d'établissements semi-privés et, en 1968, a finalement porté la réforme scolaire des écoles à un niveau institutionnel (Weksler, 2004). Le second, idéologique, a fourni la base théorique aux rapports eurocentristes et colonialistes envers les enfants mizrahi et, par conséquent, envers les enfants arabes palestiniens. Dans le façonnement des consciences du corps enseignant et du personnel de la direction, ce courant s'est avéré être le plus influant (Swirski, 1990).

Le premier courant était dirigé par Moshe Smilansky, qui déjà, en 1957, avait critiqué la politique du ministère de l'Education en la qualifiant d'« égalité officielle » (Swirski, 1990). Cette politique revendiquait l'égalité de toutes les populations mais dans la pratique empêchait la progression des mizrahim dans le système scolaire. Smilansky parlait d'une « égalité véridique » (Swirski, 1990) qui permettrait la réalisation du potentiel personnel des élèves mizrahi ainsi qu'une mobilité sociale non fondée sur le programme unique du lycée général, mais plutôt sur leur progression dans les sections « techniques » (Swirski, 1990), grâce à la mise

en valeur de l'enseignement des disciplines professionnelles pour les populations d'élèves mizrahi en particulier.

En réalité, Smilansky ne s'est pas préoccupé des élèves arabes palestiniens. C'est la raison pour laquelle, comme le note Swirski (Swirski, 1990), les élèves arabes, déjà de trop dans le système éducatif, n'ont pas été concernés par la réforme, et leurs besoins, comme leur détresse, n'ont pas été pris en compte.

Smilanski prenait pour point de départ une idée qui faisait partie du sens commun éducatif hégémonique et selon laquelle les élèves mizrahi pouvaient mettre en avant leur « potentiel » justement dans les filières de la formation pratique. Il n'a pas pris en compte l'histoire de l'immigration mizrahi en Israël, ni l'attitude du système éducatif envers ce milieu durant la première décennie qui a suivi la création de l'Etat (Swirski, 1990). Nous faisons ainsi clairement face à une reproduction des classes sociales dans un système qui ne cherche pas à expliquer l'échec de ses élèves, ni leur incapacité à s'intégrer dans les lycées d'enseignement général, mais qui justifie cette réalité et voit en elle un phénomène naturel.

Smilansky s'est soucié des aspects pragmatiques de la réforme et de son sens, mais c'est avec Karl Frankenstein, penseur central du courant idéologique, que s'est formée une interprétation de l'échec éducatif des élèves mizrahi. Karl Frankenstein, juif allemand ayant immigré en Palestine/Israël dans les années 1930 (Swirski, 1990), a analysé le phénomène de l'échec des élèves mizrahi en Israël d'un point de vue eurocentriste, considérant la culture mizrahi comme primitive, irrationnelle, extravertie, dépourvue de connaissances et de fondements scientifiques. Frankenstein s'est fondé dans ses recherches sur des théories psychanalytiques et sur des approches pédagogiques rationalistes très répandues dans l'Europe du début du XX^e siècle. (Swirski, 1990). Selon les définitions de Frankenstein (Frankenstein, 1972, 1981a, 1981b), l'élève mizrahi doit accomplir un processus de réhabilitation mentale pour se libérer de l'irrationalité et de la sauvagerie héritées de ses parents et de sa communauté culturelle et pour réhabiliter ses capacités cognitives endommagées. Pour ce faire, l'école devait se couper d'avec la communauté mizrahi et construire au sein de l'institut les compétences d'enseignement nécessaires à la réhabilitation de la cognition rationnelle abîmée. Ce n'est pas un hasard si Frankenstein soutenait avec enthousiasme les instituts d'internat dont le rôle était de séparer les enfants de leurs parents pour que le processus dit de « réhabilitation » soit complet. En effet, les

internats sont devenus une partie intégrante du paysage éducatif israélien. Si, suite à la critique croissante des communautés mizrahi périphériques, les internats ont perdu de leur prestige à la fin des années 1980 (Chacham, 1995), ils redeviennent tout de même un dispositif valide pour la socialisation des enfants immigrés, notamment avec l'arrivée des vagues d'immigration massive de Juifs d'Ethiopie et de l'ex-Union soviétique en 1990.

Avec le terme d'« élève en difficulté »²⁰, l'enseignement dit de « réhabilitation » (Frankenstein, 1972 ; 1981a ; 1981b) est devenu le fer de lance de la réflexion pédagogique israélienne concernant les élèves mizrahi (Swirski, 1990). Bien qu'aucune allusion particulière à la population arabe palestinienne n'ait été faite, les approches de Frankenstein ont beaucoup influencé le système éducatif arabe (Swirski, 1990). Des générations d'enseignants ont ainsi été formées jusqu'à la fin des années 1980 avec une vision eurocentriste et coloniale qui ne voyait pas autre chose dans les communautés mizrahi et dans la société arabe palestinienne qu'une racaille primitive qu'il fallait éduquer à réfléchir et à se comporter selon des critères européens, afin de s'intégrer avec succès dans la société israélienne.

Il s'agissait là d'un double acte d'oppression. D'un côté, l'amalgame de toutes les cultures mizrahi en un seul bloc, vu comme primitif et irrationnel, et de l'autre, l'effacement intentionnel de la culture des communautés et des familles, une culture qui constituait le capital culturel de ces enfants. Comme le remarquent Fanon et Memmi (Fanon, 2004 ; Memmi, 2005 ; Fanon, 2006), les rapports coloniaux entretenus avec l'indigène local ou, dans le cas particulier d'Israël, envers celui qui est perçu comme immigré « oriental » (Dahan-Kalev, 2009) sont composés de relations de pouvoir qui provoquent son manque de volonté et son incapacité à s'intégrer ou à se sentir inclus dans un système qui opprime souvent sa propre culture, son existence, sa tradition familiale et communautaire. Rares sont ceux qui arrivent à se débarrasser de leurs apparences originales pour adhérer à l'image des autres, des dominants ou, en d'autres termes, « s'ashkénazifier » comme on dit dans l'argot israélien. Fanon et Memmi (Fanon, 2004 ; Memmi, 2005 ; Fanon, 2006) relèvent le caractère absurde et pathétique de la situation de l'être

²⁰ Le terme *té'ouney tipou'akh*, traduit littéralement par « nécessitant une attention particulière », reflète l'attitude concernant les élèves sous-performants. L'utilisation de ce terme traduit le rapport paternaliste et colonialiste à l'égard des élèves mizrahi et des immigrés des années 1990. Le terme est encore utilisé par les professionnels de l'éducation, y compris ceux responsables de la conception des politiques éducatives. Certes, le terme en hébreu n'est plus considéré comme politiquement correct, mais la terminologie hégémonique tend à persister tant que la réalité ne change pas fondamentalement. Dans la traduction française, on utilisera le terme d'« élève en difficulté » (ndt).

opprimé vivant des rapports coloniaux et essayant de se considérer comme faisant partie de la culture hégémonique coloniale, imitant les manières du colonialiste et soutenant l'oppression des siens. Car, pour être « comme » le colonisateur, il doit nier ses racines culturelles et mépriser ses semblables qui continuent à se comporter en indigènes. Dans la société israélienne, ce rapport colonial est entretenu avec deux populations à la fois, mizrahi et arabe palestinienne, qui ensemble constituent la majorité de la société. Cette situation a provoqué des conflits sociaux ouverts avec les institutions de l'Etat, ce qui n'a cependant pas modifié l'essence des conceptions éducatives hégémoniques.

La principale différence entre Arabes palestiniens et mizrahis dans leurs relations politiques de pouvoir avec l'Etat est le fait que la minorité indigène, arabe palestinienne, s'est plusieurs fois organisée et révoltée durant l'existence de l'Etat contre cette oppression ouverte²¹, tandis que la communauté mizrahi, bien que constituant la moitié de la population juive, ne s'est que partiellement soulevée et n'a pas réussi à s'organiser comme la première²² (Pasternak, 2003). Néanmoins, la révolte mizrahi a fait évoluer le discours mizrahi anti-hégémonique (Sheetrit, 1997 ; Sheetrit, 1999 ; Dahan-Kalev, 2009) qui a identifié l'oppression envers les mizrahim comme un cas particulier du rapport orientaliste et colonialiste présent dans une idéologie et dans une culture israélienne qui se voit comme faisant partie intégrante de l'ethos occidental.

²¹ La communauté arabe palestinienne est organisée en plusieurs partis politiques vus comme « arabes » dans la conscience de la majorité juive. Elle a aussi comme cadre « le comité national des chefs des municipalités arabes en Israël », considéré comme le leadership communautaire. Depuis la création de l'Etat, deux soulèvements civils importants ont eu lieu : « la journée de la terre » en 1976, et le soulèvement dit « d'octobre », en 2000. La journée de la terre réagissait à la confiscation massive de terres en Galilée, au nord du pays, des terres appartenant à des villages arabes palestiniens. Le soulèvement d'octobre, quant à lui, a éclaté suite à l'apparition d'Ariel Sharon, à l'époque député, au mont du temple, sur l'esplanade de la mosquée Al-Aqsa, dans un acte de provocation. Ces événements d'octobre seraient à l'origine de la deuxième intifada. A part ces deux grands soulèvements, des affrontements ont eu lieu, la plupart liés aux actes racistes et violents perpétrés envers la minorité arabe palestinienne et propagés par les organisations de l'extrême droite israélienne, ainsi que par les autorités. Le dernier en date s'est déroulé à Acre, ville mixte juive-arabe au nord du pays, en 2008.

²² Deux mouvements d'opposition ont vu le jour au sein de la population orientale. Le premier est né en 1959 à Haïfa, « la révolte de Wadi Salib », et le second est l'organisation des « Panthères Noires ». La révolte de Wadi Salib était le soulèvement populaire d'un quartier très pauvre, habité majoritairement par des immigrants du Maroc (la plus grande communauté parmi les mizrahim) dont les manifestations contestaient le chômage et la discrimination. Le mouvement des Panthères Noires, lui, s'est fondé dans le quartier de Musrara, à Jérusalem, en 1971, quartier pauvre d'immigrants marocains lui aussi. Le mouvement a déclenché une révolte civile qui a duré deux ans. Les raisons initiales du soulèvement étaient la pauvreté et la discrimination. Aujourd'hui, le mouvement des Panthères Noires est perçu en Israël comme fondateur du « discours mizrahi ».

Il est important de remarquer dans ce contexte que les écrits critiques sur l'idéologie hégémonique portant sur la structure du système éducatif et sur ses contenus d'un point de vue mizrahi (Swirski, 1981 ; Swirski, 1990 ; Swirski, 1991 ; Weksler, 1994 ; Samoha, 1995 ; Serfaty, 1995 ; Sheetrit, 1996 ; Sheetrit, 1997 ; Shenhav, 1997 ; Swirski, 1997 ; Oz, 1997 ; Shenhav, 1998 ; Shenhav, 1999 ; Eliezer, 1999 ; Shohat, 1999 ; Shenhav, 1999a ; Shenhav, 1999b ; Dahan, Dvir, Mironichev&Shye, 2002 ; Shiran, 2002) sont bien plus nombreux que ceux portant sur le rapport aux élèves arabes palestiniens. Il faut cependant noter qu'en 2006 le « comité national des chefs des municipalités arabes en Israël » a publié un document intitulé *La vision du futur des Arabes palestiniens en Israël* » (Khatib *et al.*, 2006). Ce document, dont une grande partie est la suite de l'œuvre de Al-Haj (Al-Haj, 1996), est fondateur de la pensée arabe palestinienne et touche à tous les aspects de la vie de la minorité indigène dans l'Etat. Ce texte comprend entre autres un chapitre sur l'éducation de la société arabe palestinienne. Outre une critique sévère et le détail des modes de discrimination par une inégale répartition des ressources, ce document relève les outils de l'oppression des contenus enseignés aux élèves arabes palestiniens et évitant toute mention de leur héritage palestinien. Pour notre travail, il est nécessaire de noter les observations suivantes : la pauvreté des contenus scolaires et de la didactique de l'enseignement, en particulier pour la langue arabe ; l'obligation pour les élèves arabes palestiniens de suivre un enseignement bilingue (l'arabe étant leur langue maternelle, et l'hébreu la langue dominante dans la société israélienne), ce qui rend difficile l'obtention de bons résultats et l'apprentissage approfondi de la langue maternelle ; l'échec scolaire constant ; l'absence d'élite universitaire (le document propose de fonder une université arabe) capable de mener des changements intellectuels dans le domaine de l'éducation, etc. Cependant, le document ne décrit pas les raisons structurelles de l'échec du système scolaire et désigne les contenus d'enseignement et le manque de ressources comme responsables de la discrimination.

Sur le terrain, l'intégration censée créer le lien entre enfants ashkénazes et mizrahi dans les grandes villes et ainsi améliorer les résultats scolaires de ces derniers a été un cuisant échec.

Cet échec s'est reflété dans les statistiques et dans les recherches sur l'intégration et le fonctionnement des collèges, et leur incapacité à influencer les résultats scolaires des élèves issus de la périphérie sociale, c'est-à-dire des élèves mizrahi.

Selon la distribution établie par le ministère de l'Education (Pasternak, 2003), le rapport entre élèves mizrahi et élèves ashkénazes dans les classes « d'intégration » devait être respectivement d'un tiers contre deux tiers pour garder l'hégémonie et l'emprise des élèves ashkénazes et pour donner aux professeurs la possibilité de maîtriser en apparence les écarts de niveau. En pratique, une étude commanditée par le ministère de l'Education montre que les collèges d'intégration, situés dans des zones aisées, se sont trouvés des échappatoires au projet intégratif, tantôt en interprétant à leur convenance les directives du ministère et tantôt en les contournant, pour pouvoir séparer les élèves « en difficulté » des autres. S'est ainsi créé un système comportant des classes et des groupes homogènes (Chen, Levi et Adler dans Pasternak, 2003). D'un côté, les classes étiquetées comme plus lentes, où l'on plaçait les élèves mizrahi, et de l'autre, des groupes séparés par niveau pour le tronc commun (hébreu, mathématiques et anglais). La même étude a également noté que l'écart entre mizrahim et ashkénazes demeurait constant. Dans une autre étude, il a été constaté que les collèges d'intégration n'avaient pas fait renaître la confiance en soi a priori manquante des élèves mizrahi (Schwarzwald, 1978, dans Pasternak, 2003). Il faut rappeler ici que Swirski soutient qu'en pratique environ 80 % de la totalité des élèves de Tel-Aviv Sud inscrits dans des collèges du nord de la ville²³ ont abandonné ces écoles et poursuivi leurs études dans les sections professionnelles du sud de la ville, zone où il n'y avait, ni à l'époque ni de nos jours, d'ailleurs, de collèges généraux, mais uniquement des écoles polyvalentes (Swirski, 1990). Les arguments de Swirski trouvent un appui dans une étude datant de 1992 dans laquelle il est démontré que les élèves mizrahi ayant abandonné l'école représentaient 79,7 % du taux d'élèves juifs ayant abandonné l'école (Ailen, 1992, dans Pasternak, 2003).

Comme nous l'avons remarqué, en marge du plan d'intégration des collèges et de la politique vis-à-vis des élèves « en besoin d'attention particulière » ou « en difficulté », tout un système d'écoles professionnelles et polyvalentes a été créé un peu partout dans l'Etat pour répondre au manque de lycées pour élèves mizrahi dans la périphérie sociale. On peut voir le changement de tendance en faveur des écoles professionnelles dans les données suivantes : durant l'année scolaire 1959-1960, seulement 42,6 % des écoles étaient professionnelles, et 50,8 % étaient

²³ Tel-Aviv est une ville polarisée, le nord et le centre de la ville étant des zones plus riches, peuplées par les classes moyennes et supérieures, tandis que les quartiers du sud de la ville sont pauvres et isolés, avec une population composée en majorité de mizrahim, d'Arabes palestiniens, de travailleurs immigrés et de réfugiés.

d'enseignement général ; durant l'année scolaire 1979-1980, la tendance se renverse, les lycées professionnels constituent 49,1 % des écoles, tandis que les lycées d'enseignement général n'en constituent que 42,8 % (Pasternak, 2003). La plupart des élèves des écoles professionnelles ou qui suivaient des filières professionnelles à cette époque étaient mizrahi (Pasternak, 2003).

Un autre indice montrant que l'écart n'a été rattrapé que de manière partielle est le pourcentage d'étudiants mizrahi à l'université. Durant l'année scolaire 1965-1966, 11,9 % des étudiants en licence étaient mizrahi, contre 78,4 % d'ashkénazes. En 1992-1993, dans le même ordre, ils étaient 24,9 % contre 45,3 %. En maîtrise, en 1965-1966, ils étaient 12,6 % d'étudiants mizrahi contre 79,2 % d'ashkénazes. En 1992-1993, ils étaient respectivement 26,300% contre 42,300%. En doctorat, les mizrahim représentaient 4 % en 1965-1966 et les ashkénazes 81 %. En 1992-1993, respectivement 14,5 % et 63,9 % (Swirski et Swirski, 1996, dans Pasternak, 2003). On peut donc remarquer que l'écart a été en partie rattrapé entre mizrahim et ashkénazes²⁴. Mais, comme l'observe Cohen (Cohen, 1998, dans Pasternak, 2003), à ce rythme-là, l'écart ne serait réellement rattrapé qu'en 2092, à condition que la répartition des ressources reste identique à celle en place au moment de l'étude.

L'écart à l'université se reflète non seulement dans le pourcentage des étudiants, mais aussi dans le prestige de certaines matières académiques considérées à cette époque-là comme exclusivement ashkénazes, notamment l'architecture, l'ingénierie, les mathématiques, les sciences naturelles et la médecine (Swirski et Swirski, 1996, dans Pasternak, 2003). L'évidence de cette tendance se renforce lorsque l'on se penche sur les analyses de P. Bourdieu et J.-C. Passeron (2003) montrant les écarts de capital culturel entre des étudiants issus des classes moyennes et supérieures et des étudiants issus des classes pauvres, un écart qui affecte directement la possibilité de rentrer dans les facultés prestigieuses et d'y persister.

Bien que tous les principes de la réforme de 1968 se soient adressés au *tracking* social et ethnique des élèves mizrahi issus des quartiers marginalisés et en situation de précarité des grandes villes, en l'absence d'une politique alternative, les mêmes principes ont été mis en place pour les élèves de la population arabe palestinienne (Swirski, 1990). Pour concrétiser la réforme dans les villes

²⁴ Il faudra prendre en compte la déviation des statistiques, puisqu'il est impossible de déterminer les origines de certains étudiants définis simplement comme « nés en Israël ».

et villages arabes, des collèges y ont été créés, ainsi que des lycées polyvalents incluant des classes professionnelles et des classes menant au baccalauréat. De même, le pourcentage d'écoles professionnelles a légèrement augmenté, bien que le rythme de création ait été inférieur à celui des écoles professionnelles destinées à la population juive (Swirski, 1990).

Les données montrent des écueils structurels dans la pensée planificatrice de la réforme de 1968. Le premier, dans le plan d'intégration, provenait de la différence des résultats scolaires et du capital culturel chez les élèves mizrahi et ashkénazes. Les élèves issus des écoles primaires des quartiers marginalisés possédaient un niveau de résultats et de connaissances inférieur à celui des élèves de la classe moyenne. Leur milieu culturel ne disposait pas du capital culturel nécessaire à la réussite scolaire dans les lycées municipaux. Comme l'expliquent P. Bourdieu et J.-C. Passeron (Bourdieu et Passeron, 1998 ; Bourdieu, 2003), l'aspect structurel de l'écart n'est pas seulement caractérisé par un niveau de résultats différent pour les communautés pauvres et pour la classe moyenne, mais se reflète aussi, chez les élèves issus de la classe ouvrière et des milieux pauvres, par le manque de capital culturel requis pour la compréhension du langage scolaire et nécessaire à l'appréhension des contenus enseignés et considérés par l'école comme évidents. Le second écueil provient du fait que suite aux consignes fondatrices de la pédagogie israélienne établies par Frankenstein (Frankenstein, 1972 ; Frankenstein, 1981a ; Frankenstein, 1981b), les élèves mizrahi des communautés marginalisées devaient non seulement nier la culture de leur propre communauté, mais encore adopter un langage – et surtout un accent – ashkénaze (Tabib, 1998 ; Ivri, 2008), ainsi qu'un comportement et des manières attribués à la classe moyenne. Cette exigence envers les élèves mizrahi constitue un cas particulier d'oppression basé sur le manque de capital culturel requis à l'acceptation, un processus créant l'aliénation (Bourdieu et Passeron, 2003) et la colonisation mentale de l'être opprimé (Fanon, 2004 ; Memmi, 2005). Ce conflit n'a pas laissé aux élèves mizrahi une grande opportunité de s'intégrer dans les collèges, ce qui a amené la plupart d'entre eux à abandonner les lycées d'enseignement général et à se rabattre vers les écoles professionnelles et polyvalentes des quartiers pauvres.

Cependant, à part la sélection suivant l'idéologie colonialiste (Fanon, 2004 ; Memmi, 2005 ; Fanon, 2006) et orientaliste (Dahan-Kalev, 2009) et les dispositifs de reproduction ethniques et sociaux, d'un point de vue structurel, les élèves des quartiers marginalisés ont été, dès leur

arrivée au collège, orientés vers les groupes de niveau inférieur dans les matières du tronc commun : hébreu, anglais et mathématiques (Swirski, 1990 ; Swirski, 1997). C'est-à-dire que dès le départ, le système éducatif ne voyait aucune possibilité pour ce que ces matières soient enseignées en même temps à des élèves de milieux et de niveaux différents.

La méthode de la répartition par niveaux a permis, en pratique, de ghettoïser les élèves mizrahi dans les groupes de niveau inférieur. Au lieu d'être réduits, les écarts ont été élargis, car dans les groupes faibles les contenus étaient enseignés plus lentement, avec des manuels et des méthodes de niveau inférieur, et les élèves ne disposaient pas des ressources du capital culturel qui leur auraient permis de comprendre le langage scolaire du collège. Ainsi une situation permanente de prophétie autoréalisatrice s'est créée et la possibilité réelle de passer d'un groupe de niveau inférieur à un groupe permettant l'accès aux classes générales du lycée ne peut être évaluée que par le ministère de l'Éducation (Swirski, 1990 ; Swirski, 1997). Les données parlent d'elles-mêmes : Swirski note en 1990 que 7 % seulement des élèves issus des groupes inférieurs ont réussi à passer dans les groupes supérieurs (Swirski, 1990).

Il est néanmoins essentiel de noter que l'intégration n'a touché directement qu'une petite partie des élèves mizrahi : ceux qui vivaient dans les grandes villes socialement mixtes. Dans la majeure partie du pays, élèves mizrahi et arabes palestiniens n'avaient pas de cadre auquel s'intégrer, car les populations des agglomérations de la périphérie sociale étaient – et sont toujours – homogènes, séparant mizrahim et ashkénazes, Juifs et Arabes palestiniens. Cela signifie que même si l'intégration n'a concerné qu'une minorité de la population, elle a établi une méthodologie pédagogique prétendument universelle et a permis à l'idée du lycée polyvalent de se faire une place dans la périphérie sociale. Dans une population homogène, l'idée d'intégration n'a aucun sens, si ce n'est la volonté de créer une élite locale parmi la classe moyenne. Le lycée polyvalent, avec ses classes professionnelles et générales, a rendu possible une séparation isolant d'une part la filière destinée aux enfants issus de la classe moyenne et menant au cursus général, et de l'autre le reste des élèves du lycée, dirigés vers les classes professionnelles.

Ce phénomène est encore plus manifeste dans les écoles publiques religieuses, où le *tracking* a été réalisé par la création de classes de Torah destinées aux élèves excellents. Plus tard, le

système éducatif public religieux a créé les *Oulpanot* et les *Yechivot* du niveau secondaire, séparées des écoles polyvalentes de la périphérie sociale (Swirski, 1990).

Cette approche a été appliquée aux Juifs comme aux Arabes palestiniens. Toutefois, il faut rappeler que la discrimination à l'égard de la population arabe palestinienne est restée constante dans tous les domaines. Par exemple, le budget total affecté par élève palestinien en 1991 était toujours trois fois inférieur à celui octroyé par élève juif (Lavi, 1993, dans Pasternak, 2003).

Le développement de l'utilisation de la méthodologie d'intégration dans les écoles polyvalentes a permis la création d'une classe moyenne supplémentaire, inférieure, mizrahi et arabe. Cela a facilité le processus de cooptation au groupe hégémonique des couches les plus fortes parmi les milieux opprimés, et a partiellement estompé la colère accumulée au sein de la population mizrahi et arabe palestinienne. Le mécanisme de cooptation se manifeste de façon flagrante dans les « histoires de succès » contredisant en apparence les tendances générales du système éducatif et faisant partie de la propagande idéologique institutionnelle. C'est ainsi que, dans le livre *Le secret de la réussite, à partir des histoires de succès* de Sarit Barzilai (2009) (traduction libre), apparaissent les histoires personnelles de quelques personnes mizrahi ayant réussi à intégrer l'élite hégémonique dans les domaines de l'art, de l'éducation et de la politique, des histoires supposées servir d'exemple aux autres, soit de recette de la réussite « malgré tout ». De cette façon, quelques histoires de succès personnel servent d'écran au système oppresseur qui reproduit des modèles d'échec réservés à la majorité et aux bons élèves des classes générales, bien qu'ils soient une minorité dans l'école polyvalente, et constituent un discours principal justifiant la méthode du *tracking* et dissimulant l'oppression structurelle du système éducatif.

Les critiques des théories colonialistes et eurocentriques de Frankenstein ont commencé à apparaître en Israël à la fin des années 1980 et au début des années 1990, lors de l'émergence d'un nouveau courant de théoriciens universitaires mizrahi – les mêmes cas de « réussite » mentionnés plus haut (Sheetrit, 1996 ; Sheetrit, 1997 ; Shenhav, 1997 ; Oz, 1997 ; Shenhav, 1998 ; Shenhav, 1999 ; Eliezer, 1999 ; Shohat, 1999 ; Shenhav, 1999a ; Shenhav, 1999b ; Dahan, Dvir, Mironichev & Shye 2002 ; Shiran, 2002). Leur conscientisation les a conduits à analyser de façon critique l'idéologie pédagogique dominante – l'enseignement dit « de réhabilitation » et celui réservé aux « élèves en difficulté » – ainsi que les mécanismes de reproduction des rapports entre les classes et les communautés au sein de la population juive.

La conscientisation des intellectuels arabes palestiniens s'est produite notamment suite à l'occupation de la Cisjordanie, de Jérusalem-Est et de la bande de Gaza pendant la guerre de 1967. L'occupation israélienne de ces territoires a permis aux Arabes palestiniens de l'intérieur de l'Etat d'Israël de découvrir le monde arabe et les cultures arabo-palestinienne et arabe en général. Ce changement a entraîné une « palestination » de la conscience de la minorité arabe palestinienne vivant à l'intérieur de l'Etat israélien, ou la découverte de leur situation réelle de citoyens discriminés de l'Etat d'Israël. Ils ont pu découvrir, par exemple, qu'une ville moyenne en Cisjordanie – par exemple Toulkarem – comptait plus d'universitaires arabes palestiniens que l'Etat d'Israël entier (Swirski, 1990). La classe moyenne palestinienne de Cisjordanie et de Gaza avait bénéficié jusqu'en 1967 d'un statut privilégié parmi les universités du Moyen-Orient et de bourses d'études pour leurs enfants. Un choc supplémentaire pour cette minorité a été la réalisation de leur « retard », au niveau du développement de la langue, de la littérature et des connaissances académiques du monde arabe en général (Swirski, 1990).

Cette situation n'est évidemment pas restée la même au cours des années. Plus de quarante ans d'occupation ont eu pour résultat la destruction économique et sociale des Palestiniens de Cisjordanie et de la bande de Gaza. Un exemple pertinent des méthodes d'oppression et de discrimination structurelles que l'occupation – soit le colonialisme direct – a adopté à l'égard des Palestiniens est clairement reconnaissable à Jérusalem-Est, zone formellement annexée à l'Etat d'Israël en 1967 (Hever, 2007). Dans un rapport exhaustif sur le système éducatif de Jérusalem-Est, S. Hever écrit qu'en pratique toutes les structures institutionnelles israéliennes, et notamment celles de l'inspection, ont échoué remplir leur rôle. Les statistiques nationales des résultats scolaires, tout comme celles du décrochage n'incluent pas Jérusalem-Est sous prétexte que le système éducatif de Jérusalem-Est se base sur des programmes jordano-palestiniens et parce que l'avenir de cette partie de la ville est incertain (ce qui d'ailleurs sert aussi de justification au manque de prise de responsabilité du ministère face à cette partie de la ville en général). C'est ainsi qu'en 2005 l'inspection municipale ne savait pas si environ 14 500 élèves, 18 % de l'ensemble des enfants en âge scolaire de Jérusalem-Est, étaient scolarisés. La mairie, ainsi que l'Etat, ne se sont pas donné la peine de vérifier où se trouvaient ces enfants. Ces données trouvent leur confirmation dans les études réalisées par le Bureau national de statistique et par l'Institut de Jérusalem pour l'étude d'Israël (Hever, 2007). La moitié seulement des élèves de l'Est de la ville sont scolarisés dans les écoles publiques. Faute de classes, la moitié restante

est obligée de trouver des solutions dans le privé, à condition qu'elle les recherche. Environ 90 % des enfants de trois à cinq ans ne sont pas encadrés du tout. Selon des données non officielles de l'administration de l'éducation de Jérusalem, le taux d'élèves décrochant au lycée atteint 50 %. Si l'on compare les vingt dernières années du gouvernement jordanien dans Jérusalem-Est aux trois décennies de l'occupation israélienne, on remarque que pendant la période jordanienne la moyenne du nombre d'années d'études de la population progressait de 0,25 % par an, tandis que pendant la période israélienne cette moyenne avançait seulement de 0,08 % par an. Le taux de réussite au Baccalauréat des Palestiniens de Jérusalem-Est, comparé aux statistiques de réussite en Israël, est radicalement inférieur. Enfin, il faut noter que suite à la construction du mur de séparation divisant les quartiers de Jérusalem-Est, les élèves et les enseignants se retrouvent souvent séparés de leur école, ce qui entraîne la perte de milliers d'heures de cours et la fermeture éventuelle des écoles. Ainsi, il existe par exemple un cas où les élèves doivent marcher quatre heures à pied afin de traverser le mur au barrage militaire (Hever, 2007).

Toutes les données que nous venons de voir montrent une politique constante de destruction intentionnelle des systèmes éducatifs qui sont censé « avoir été chanceux » de se voir annexés à l'Etat d'Israël au tout début de l'occupation israélienne.

Pour clore ce chapitre, nous citerons quelques principales tendances, idéologiques et structurelles, sur lesquelles se fondait le système éducatif israélien, du moins jusqu'à la fin des années 1980 et le début des années 1990. Tout d'abord, on ne peut séparer les caractéristiques du système éducatif israélien de trois éléments ayant fortement influencé celui-ci : le conflit israélo-palestinien ; l'immigration massive vers le nouvel Etat, surtout celle des juifs mizrahi ; la constitution de l'élite hégémonique, comprenant en majorité les Juifs originaires d'Europe et leurs enfants.

L'élite ashkénaze et ses enfants *tsabar*, ont posé le paradigme clé de l'éducation israélienne et hébraïque. Ce paradigme se fonde sur une approche idéologique de colonialisme intérieur et d'orientalisme envers la minorité palestinienne à l'intérieur de l'Etat et les immigrants mizrahi. Ce paradigme même a induit une discrimination ethnique et nationale pendant les quatre premières décennies de l'Etat. Il a incité l'élaboration d'un système éducatif pratiquant la séparation entre Juifs et Arabes palestiniens, ashkénazes et mizrahi, ainsi que le *tracking*. Ce paradigme était à la fois social et ethnique/national, et n'a fait que reproduire les écarts sociaux. L'occupation des

territoires en 1967, acte de colonialisme direct, n'a pas profité aux occupés. Bien au contraire, elle a détruit les systèmes éducatifs en place, les a mis sous contrôle direct de l'Etat israélien, et a même provoqué une certaine régression par rapport à la période jordanienne.

Cette dure réalité, brisant la plupart des espoirs – ainsi que la plupart des mythes – présents durant des années sur la régénération du peuple juif suite à l'holocauste, allait encore se dégrader au fil du temps avec l'entrée de l'Etat d'Israël dans le cercle néolibéral mondialisé. Dans un certain sens, malgré la différence dans la méthodologie de reproduction des écarts sociaux et ethniques nationaux, la période suivant la création de l'Etat et celle de la réforme ont constitué un prélude adéquat à ce qui allait advenir.

D. Le système éducatif public à l'époque de la mondialisation néolibérale

Avec l'adoption en 1986 du plan de stabilisation économique par le gouvernement de l'Union nationale – alliance composée de deux partis dominants, le Likoud²⁵ et l'Avoda²⁶ –, le processus officiel de privatisation des secteurs publics de la société israélienne a été mis en marche. Les idées néolibérales admises à cette époque aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne ont trouvé un terrain fertile dans les classes moyenne et supérieure de la société israélienne, désireuses de modifier la structure du système économique israélien (Weksler, 2004). Comme le dit Swirski :

Pendant ces deux dernières décennies [depuis la fin des années 1980], un renversement s'est produit dans la position de l'élite israélienne et dans l'approche des gouvernements israéliens envers la question des inégalités : l'inégalité n'inspire plus le malaise ou la déception comme par le passé. De plus, la politique a adopté une approche pratique de développement qui

²⁵ Le parti du Likoud est l'aboutissement de l'union entre le parti Hérout et les sionistes libéraux. Le Hérout était un parti de droite procolonialiste au sein du mouvement sioniste à la veille de la création de l'Etat. Les sionistes libéraux représentaient une partie de la classe moyenne urbaine. Le Likoud a remporté plusieurs élections (et il est aujourd'hui l'un des partis dominants de la coalition gouvernementale). Le Likoud a profité du soutien conséquent d'une partie de la classe moyenne et du très vaste soutien des mizrahim pauvres de la périphérie sociale, pour qui le Likoud représentait la seule opposition institutionnelle au Mapaï – parti social-démocrate sioniste qui avait été au pouvoir depuis la fondation de l'Etat. Beaucoup de mizrahim tenaient le Mapaï pour responsable de la discrimination ethnique et espéraient que le Hérout propose une alternative.

²⁶ Le parti travailliste Avoda est la dernière incarnation en date du parti social-démocrate sioniste dont les chefs ont dirigé l'Etat depuis sa création et jusqu'à 1977 de façon ininterrompue. De nos jours, ce qui reste du parti demeure dans la coalition d'extrême droite au pouvoir.

présuppose d'importantes discriminations et elle n'hésite pas à justifier les écarts au nom du progrès économique (Swirski, 2004, p. 22) (traduction libre).

Au fil des dites deux dernières décennies, le système éducatif israélien a subi plusieurs changements importants. Tous sans exception se sont traduits par la création de programmes basés sur les réformes néolibérales, des programmes similaires à ceux adoptés par la plupart des pays du monde et suivant la direction des organisations internationales gérant la mondialisation néolibérale de l'économie (Coraggio, 1997 ; Apple, 2002 ; Weksler, 2004 ; Ovejero-Bernal, 2004 ; Martinez-Rodriguez, 2008). Ces organisations visaient la privatisation, la décentralisation des autorités économiques, la centralisation bureaucratique du ministère de l'Éducation et une standardisation croissante. Tous ces éléments ont eu une influence cruciale sur l'idéologie pédagogique dominante, et ils ont modifié les méthodes de travail du système éducatif.

Cette partie analysera d'un point de vue structurel et pédagogique les modèles et les méthodes néolibérales dans l'éducation israélienne et les associera aux périodes mentionnées précédemment dans ce chapitre.

Pendant les années 1980, les classes moyenne et supérieure ont assidûment cultivé une influence directe sur l'éducation de leurs enfants, et ce en payant des heures de cours supplémentaires, en obtenant la division des classes en groupes de travail restreints et en introduisant des ateliers culturels de musique, de sport, d'arts plastiques, etc. Ce processus s'est déroulé parallèlement à de croissantes réductions du budget du ministère de l'Éducation (Swirski, 2004 ; Weksler, 2004). L'introduction du paiement par les parents pour l'éducation différentielle d'une partie des élèves de l'école a reçu à l'époque l'appellation d'« éducation grise » (Swirski, 2004 ; Weksler, 2004). Ce surnom veut signifier que dans la pratique les élites sociales ont profité des ressources de l'éducation publique pour diviser les élèves selon la capacité des parents à payer les services supplémentaires. Il s'agissait en fait d'une privatisation partielle du système éducatif par la séparation des élèves sur une base de classes sociales. Cette démarche a été accompagnée de critiques de plus en plus vives, émises par les classes moyenne et supérieure et par les médias sur le dysfonctionnement du système éducatif au niveau de ses contenus et de ses enseignants (Weksler, 2004 ; Weksler, 2010). Cependant, on peut observer que ces critiques sont apparues d'abord dans les grandes villes d'Israël, là où ont été mises en place la réforme de 1968 et l'intégration au collège entre l'élite sociale majoritairement ashkénaze et les couches pauvres

mizrahi. Autrement dit, la politique gouvernementale de réduction des budgets de l'éducation était simultanée à la colère grandissante de l'élite sociale ashkénaze vis-à-vis du plan d'intégration, mélange forcé d'élèves mizrahi pauvres avec ceux, ashkénazes, de la classe moyenne.

Comme nous l'avons déjà remarqué dans ce chapitre, il est impossible, dans la réalité socio-politique israélienne, de séparer l'oppression ethnique coloniale intérieure – d'ordre colonial – de l'oppression sociale – de classe. Néanmoins, suite à la nouvelle division ethno-sociale faite au sein du système éducatif israélien et mise en pratique par l'« éducation grise » dans les grandes villes, de nouvelles idées nommées par Swirski « l'illusion communautariste » (Swirski, 2004, p. 38) ont connu un important essor. Ces idées peuvent être décrites comme des conceptions multiculturelles exigeant une autonomie dans le choix des contenus et une réorganisation des élèves sur une base ethnique. En pratique, l'approche communautaire, comme l'a noté Swirski (2004), ne pouvait pas résoudre la difficulté de trouver des solutions alternatives au processus de séparation qu'avait produit l'« éducation grise ». En effet, il aurait été question de proposer une solution à la plupart des élèves mizrahi pauvres en Israël alors que le ministère de l'éducation n'avait jamais, depuis la création de l'Etat jusqu'à ce jour, montré une volonté de financer ces besoins avec son propre budget²⁷.

La période de « l'éducation grise » a vu fleurir les entreprises privées proposant des services éducatifs aux écoles publiques dans le cadre du nouveau marché grandissant. Comme je l'ai écrit en 2004 :

Durant cette période [...] la conscience du grand public accepte de définir le domaine de l'éducation selon les codes du sens commun social : un marché où l'on vend des marchandises, où le public consommateur, c'est-à-dire les parents, peut faire le choix de ses désirs (Weksler, 2004, p. 45) (traduction libre).

L'illusion, dans le sens commun social, que le marché pourrait résoudre les problèmes d'un système éducatif discriminant sur une base ethnique et sociale a pénétré la conscience du public

²⁷ Il existe une seule exception à cette affirmation : l'école Kedma à Jérusalem, fondée au début des années 1990 dans le quartier juif mizrahi et pauvre des *Katamonim*. Kedma est une école générale menant tous ses élèves au Baccalauréat intégral et dont les contenus ainsi que les méthodes pédagogiques sont proposés comme modèle éventuel pour d'autres écoles (Yona, 2002).

tout entier et non seulement celle des élites sociales, bien qu'elles aient été les seules à en profiter. Comme le note Apple (Apple, 2002, p. 93) : « Les politiques néolibérales, basées sur les solutions du marché, servent en fait la reproduction – et non pas la déstabilisation – des hiérarchies de classe et de race. »

Dans la minorité arabe palestinienne, l'éducation grise ne s'est pas répandue à ce moment-là²⁸. Pour eux, les changements surviendront plus tard.

Tout comme la réalisation du plan d'intégration à partir du point de vue du système éducatif des grandes villes, le plan de réforme néolibérale de l'éducation a été l'initiative de la ville de Tel-Aviv²⁹ (sous la direction de Shimshon Shoshani, alors directeur général du département de l'éducation municipale, et devenu par la suite directeur général du ministère de l'Education). Plus tard, ce plan a été adopté dans le reste du pays, y compris dans la périphérie sociale, juive et arabe. Le premier pas dans son élaboration fut un programme développé par Shimshon Shoshani, un programme basé sur le choix de l'école par les parents et sur l'autonomie de l'école, au début des années 1990 (Weksler, 2004). Le programme, avec l'ample soutien de la mairie de Tel-Aviv et malgré une faible opposition du ministère de l'Education, avait comme premier objectif d'enlever à ce dernier le droit de choisir pour les parents l'école de leurs enfants. Selon le nouveau programme, les parents pouvaient choisir entre deux possibilités : le système de répartition par secteurs ou des écoles hors sectorisation. Le système sectorisé avait comme logique de proposer aux quartiers pauvres du sud de la ville une possibilité de scolarisation primaire ou secondaire dans le centre et le nord de la ville. Ainsi, une concurrence croissante a été créée entre les écoles du sud précarisé et les écoles considérées prestigieuses du nord, une concurrence dont les résultats étaient connus d'avance (Weksler, 2004). Les années de fonctionnement de ce système ont provoqué la fermeture d'écoles, surtout primaires, dans le sud de la ville et le renforcement de l'image prestigieuse des écoles du centre et du nord. Parallèlement, des écoles hors sectorisation ont été créées à l'initiative manifeste de l'élite sociale urbaine. Bien que ces écoles aient été ouvertes à tous les élèves, elles fonctionnaient avec le système de l'éducation grise et demandaient quatre fois plus de financement « gris » de la part

²⁸ Il n'y a d'ailleurs pas de données ni d'information sur ce thème pendant les années 1980.

²⁹ Tel-Aviv est considérée comme la capitale économique d'Israël.

des parents. De plus, les consignes du ministère de l'Éducation exigeant de conserver le « principe d'égalité » selon les normes de l'intégration (Pasternak, 2003) et de garantir un tiers des places dans chaque école aux élèves du sud n'ont pas été respectées par les écoles hors sectorisation. Ces écoles redoutaient que les parents d'élèves du sud, mizrahi et pauvres, ne puissent payer les importants frais de scolarité. Pour bloquer leur entrée, elles ont élaboré un système d'examens d'entrée que les élèves étaient obligés de passer (Weksler, 2004). Ces examens exigeaient un capital culturel (Bourdieu & Passeron, 1998) de classe moyenne et ont mis ainsi les enfants mizrahi du sud en échec. Selon Volotsky (2007), Chani Broderson, directrice du département de l'éducation à la mairie de Tel-Aviv, explique qu'il existe une raison génétique expliquant un taux élevé d'enfants de célébrités dans l'école d'art hors sectorisation : « Les enfants d'artistes sont exposés davantage à l'art, il est naturel qu'ils développent un penchant pour ce domaine » (Volotsky, 2007). Malgré la discrimination flagrante, les écoles hors sectorisation ont prospéré et ont même reçu des aides supplémentaires de la mairie de Tel-Aviv, basées sur la méthode du *matching*. Selon cette méthode, pour chaque donation faite à l'école, la mairie s'engageait à donner le double (Weksler, 2004). Ainsi s'est accrue la différence de ressources entre les écoles sectorisées et non sectorisées.

Le modèle de l'autonomie scolaire a décentralisé la responsabilité de la distribution du budget des écoles, de sorte que chaque directeur d'école est devenu responsable du budget de son établissement (Weksler, 2004). Chaque école a pu fixer ses priorités économiques de façon indépendante, mobiliser des fonds de parents, de donateurs et d'investisseurs et, dans la mesure du possible, louer les salles de classe à des organismes privés après les heures de cours. Parallèlement à cette autonomie économique, chaque école a pu choisir son domaine de spécialisation afin de montrer sa singularité (Weksler, 2004), un acte intensifiant la logique capitaliste désireuse de vendre une marchandise exclusive aux investisseurs, aux donateurs potentiels ainsi qu'aux parents. Ce modèle de l'autonomie scolaire a augmenté les écarts entre écoles pauvres et riches (Weksler, 2004). Pendant que les écoles des quartiers pauvres devaient se contenter des budgets du ministère de l'Éducation, les écoles des quartiers riches ont profité

d'un public de parents capables de payer et bénéficiant d'un réseau social pouvant mettre l'école en lien avec des donateurs et des investisseurs³⁰ (Bourdieu & Passeron, 1998).

Dans une large mesure, le modèle permettant aux parents le choix des écoles et à l'école l'autonomie scolaire rappelle les modèles conçus dans les années 1980 et 1990 aux Etats-Unis (Apple, 2002), comme les *magnet schools* et le système des *bons*. Le modèle des *magnet schools* suit la logique du choix de l'école par les parents d'après le prestige et les résultats de celle-ci. Le système des *bons* permet aux parents d'attribuer la part de leur enfant dans le budget annuel du ministère de l'Education à l'école de son choix. A la fin des années 2000, Shoshani a appliqué cette réforme au budget subventionnel des « élèves en difficulté » pauvres, ce qui a permis aux parents de choisir, dans les grandes villes, les écoles considérées prestigieuses (Weksler, 2010).

En somme, dès sa première entrée en fonction en tant que directeur général du ministère de l'Education, Shoshani a implanté la réforme néolibérale permettant le choix de l'école par les parents et l'autonomie scolaire dans la totalité du pays (Weksler, 2004). Toutefois, comme dans le cas de la réforme de 1968, la réforme néolibérale portait une signification très différente selon son application dans les grandes villes ou dans les villages de la périphérie sociale, juive et arabe palestinienne. Par exemple, si dans les grandes villes les parents pouvaient choisir entre plusieurs écoles primaires et secondaires, dans les petites agglomérations avec peu d'écoles, ce choix était impossible. Cette situation exigeait une réforme supplémentaire, intrinsèque à la réforme : la création de classes excluant les classes moyenne et inférieure de la périphérie sociale (Weksler, 2004 ; Weksler, 2010). Avec ces classes exclusives, portant des noms du genre « classe scientifique », « classe d'excellence », etc. (Weksler, 2010), les parents issus des classes moyenne et inférieure de la périphérie sociale pouvaient payer les études renforcées de leurs enfants, des études menées dans des classes moins chargées que la moyenne de l'établissement, dans le but d'obtenir des résultats scolaires supérieurs. Evidemment, dans ce cas-là comme dans le précédent, dans les écoles hors sectorisation des grandes villes, les élèves étaient soumis à un

³⁰ En 2000, en tant que directeur pédagogique du projet contre le décrochage scolaire, j'ai visité le lycée d'un quartier pauvre de Jérusalem. Pendant une conversation avec la proviseure et en présence du personnel de la direction, elle a éclaté en sanglots, disant que suite à l'autonomie économique, et par manque de revenus autres que les budget du ministère de l'Education et de la mairie, elle devait choisir « de façon autonome » entre l'achat du papier toilette pour les élèves et l'activation du chauffage central de l'école.

examen d'entrée supposé déceler leur potentiel. Par ce dispositif, un système de séparation fondé sur les différences entre les classes sociales a été mis en place à l'intérieur d'écoles ethniquement homogènes.

Parallèlement à l'extension du plan d'autonomie scolaire à l'ensemble du pays, Shoshani a entrepris un nombre de démarches supplémentaires ayant eu pour effet mise en place de la logique de la privatisation du système, provoquant un changement radical du système public. D'abord, un feu vert a été donné à deux dispositifs permettant d'enlever au ministère de l'éducation certaines de ses attributions traditionnelles et les confier à des organismes privés. Le premier dispositif, aujourd'hui le plus dominant dans le système éducatif, est celui des « appels d'offres » (Weksler, 2004). Par le procédé des appels d'offres, des services éducatifs sont enlevés aux branches régionales du ministère de l'Éducation et au bureau de supervision général, et sont placés entre les mains de sociétés privées ou semi-publiques³¹. Le deuxième dispositif, répandu à cette période-là, était le pouvoir donné sans appel d'offres aux fondations privées, d'après la méthode du *matching* expliquée plus haut (Weksler, 2004). Ainsi, la fondation privée s'est engagée vis-à-vis du ministère de l'Éducation à investir une certaine somme en échange d'un investissement semblable de la part du ministère. Ce dispositif a cédé le monopole aux fondations privées dans différents domaines du système éducatif. Plus encore, il a soustrait au bureau de supervision – central comme régional – l'autorité sur la gestion, sur les priorités, et la supervision des actions de la fondation elle-même (Weksler, 2004). Ces fondations ont créé leur propre mécanisme : un genre de ministère indépendant au sein du ministère de l'Éducation. Il faut noter que les budgets accordés à ces fondations par le ministère de l'Éducation ont été déduits des budgets courants des régions. Les fondations centraient leur travail sur les programmes visant la périphérie sociale, ce qui a entraîné deux phénomènes parallèles. D'un côté, cela a empêché la création d'infrastructures durables et nécessaires à la lutte contre le manque de ressources. De l'autre, ce dispositif constituait en pratique une discrimination de la communauté arabe palestinienne, qui n'a reçu quasiment aucune aide de la part de ces fondations (Weksler, 2004).

³¹ Une société semi-publique est partiellement prise en charge par l'un des ministères, mais demeure obligée de participer aux appels d'offres comme toute société privée (voir la loi sur l'obligation des appels d'offres, 1993).

Ces démarches, comme nous l'avons noté, ont métamorphosé le système public éducatif. En réalité, on peut dire que durant les années 1990, à part les salaires des enseignants dans les écoles primaires et les collèges, presque tous les services essentiels ont été privatisés (Weksler, 2004 ; Weksler, 2010).

En 2005, dans une tentative de diffuser davantage la privatisation et la décentralisation du système éducatif public, surtout pour les salaires des enseignants, la ministre de l'Éducation a commandé à une commission nommée « Mission nationale pour la promotion de l'éducation en Israël » un rapport intitulé « Plan national de l'éducation » (Dovrat *et al.*, 2005)³². Afin de comprendre l'esprit du rapport, il est important d'en citer une phrase apparaissant régulièrement au long du document sous différentes formulations : « La structure actuelle du système éducatif a été façonnée pendant des années par des circonstances changeantes, et aujourd'hui elle n'est plus efficace, car elle empêche son propre fonctionnement effectif » (Dovrat *et al.*, 2005, p. 161). Pour étayer la réforme qu'elle propose, la mission s'appuie sur la logique du marché capitaliste néolibéral et sur son penseur principal, Milton Friedman (Ovejero Bernal, 2004), d'après qui le système centralisé de l'État est paralysé par la bureaucratie, tandis que l'ouverture du marché (en l'occurrence l'éducation) et des systèmes publics à la concurrence amènerait l'amélioration de la qualité du produit. Ces mots servent inmanquablement de credo à toutes les réformes néolibérales de l'éducation dans le monde (Apple, 2002 ; Martinez Rodriguez, 2008). En ce qui concerne ledit rapport, il s'agissait d'affaiblir les droits des enseignants et de décentraliser le système éducatif. Nous relèverons ici certaines des recommandations les plus remarquables.

Au niveau de la décentralisation du système éducatif, le rapport propose d'annuler les régions suivant lesquelles est organisé le système scolaire israélien et de créer à leur place, pour chaque groupe de 15 000 habitants, une administration régionale responsable de l'exécution, de la supervision et de l'inspection des programmes éducatifs, ainsi que du budget de toutes les écoles de cette région. Une telle proposition revient à l'annihilation de l'inspection régionale, et même nationale, et à l'installation, à sa place, d'un système tout à fait décentralisé, géré par un seul petit bureau national. Autrement dit, seul le personnel restreint des bureaux aurait la capacité

³² J'ai été invité à faire partie d'un sous-groupe de la mission afin de traiter la question des enfants à risques. Après deux réunions, je me suis retiré de la mission suite à mon désaccord avec le caractère général du rapport et avec la tentative de créer un faux consensus autour de ce dernier. Les raisons de mon opposition se reflètent dans le texte.

d'appréhender le système dans sa globalité, tandis que le terrain serait séparé en petites circonscriptions incapables de mobiliser ou d'influencer l'ensemble du système. Parallèlement, aux côtés du ministère de l'Éducation, serait créé le « Conseil national de l'éducation » (Dovrat et al., 2005, p. 164), dont le rôle serait « [...] d'approuver toute modification fondamentale de politique ; d'approuver les objectifs généraux du système ; [...] de publier un rapport annuel sur l'état du système éducatif établi par l'autorité nationale d'appréciation et d'évaluation (qui serait elle aussi indépendante, M.W.)... ». Le rapport suggère que ce conseil comprendrait, à part des professionnels de l'éducation, « [...] des industriels, des professionnels de la gestion et de l'économie [...] » (Dovrat *et al.*, 2005, p. 165), autrement dit, l'élite sociale hisserait le drapeau de la réforme néolibérale. Ainsi le rapport déclare clairement que l'éducation n'est pas une affaire à laisser uniquement aux mains des employés du ministère de l'Éducation et qu'il est nécessaire d'y introduire des parties économiques capables de préserver l'idéologie et les valeurs de la réforme néolibérale.

Au niveau de l'atteinte aux droits du corps professoral, il s'agissait d'augmenter le nombre d'heures de travail de 50 %, d'annuler les échelonnements existants et d'en instaurer de nouveaux, conditionnant la progression des enseignants à l'avis du directeur de l'établissement et à l'administration régionale de l'éducation, de donner le droit au directeur de l'école ou à l'administration régionale de signer les contrats personnels avec les enseignants, contrairement à la convention collective des unions professionnelles nationales, de proposer des récompenses personnelles et collectives aux enseignants selon la décision de l'administration régionale, de recruter des enseignants auprès de l'administration régionale, etc. Le but de ces recommandations était de mener à la concurrence et à la scission de la solidarité entre les enseignants, à l'atomisation de l'œuvre éducationnelle et à la dissolution du pouvoir des syndicats (qui n'ont d'ailleurs pas été invités à participer à l'élaboration du rapport).

Comme le remarquent I. Dahan et I. Yona dans leur allusion au rapport (Dahan et Yona, 2005, p. 5), « ... une grande partie des recommandations de ce rapport se trouvent dans le projet du président George Bush, *No Child Left Behind*, datant de 2002. » Ces plans font donc partie d'une réforme néolibérale globale. Martinez Rodriguez écrit :

Les politiques éducatives dépassent aujourd'hui les frontières des nations et sont canalisées par les relations sociales, économiques et culturelles. C'est ainsi que sont copiés ou transférés, d'un

pays à l'autre, des structures organisationnelles, des critères de prises des décision [...] une rhétorique directoriale [...]. C'est ainsi (via la mondialisation, M.W.) que des mécanismes renforçant les injustices et l'échec scolaire sont transférés, permettant l'exclusion culturelle des êtres humains et imposant des modèles sociaux de discrimination... (Martinez Rodriguez, 2008, p. 17) (traduction libre).

Le rapport, écrit dans un langage organisationnel et structurel, dissimule des discours pédagogiques latents (Weksler, 2005 a). C'est le cas dans sa description de l'élève modèle accédant au baccalauréat. L'objectif du rapport serait d'améliorer les résultats scolaires se reflétant dans le taux de réussite à l'examen. Or, l'objectif fixé pour les élèves arabes palestiniens est inférieur de 20 % à celui des juifs : 60 % pour les juifs et 40 % pour les arabes palestiniens, des taux qui existaient déjà au moment de l'élaboration du rapport (Dovrat *et al.*, 2005, p. 253). Cette donnée indique le manque de volonté pour s'occuper des écarts de l'éducation entre la périphérie sociale et l'élite sociale (Weksler, 2005 a). Le rapport parle avec condescendance de ces écarts mais ne dit rien de ce qu'il faudrait faire pour les réduire. Il laisse ainsi le débat au repos sur des échecs du passé, échecs se manifestant depuis la réforme de 1968 et laissant le travail aux employés du ministère. Le rapport ne contient aucune interprétation de l'échec scolaire des élèves mizrahi, immigrés ou Arabes palestiniens. On ne peut manquer de conclure que si le rapport ne traite pas de ces sujets, c'est qu'il sous-entend que rien ne peut changer les écarts et les rapports de force (Weksler, 2005a).

Quant aux enseignants, les propositions du rapport touchent directement leur autonomie et leur capacité à travailler de façon solidaire et coéquipière. Il part de l'idée latente selon laquelle l'enseignant ne peut se rendre utile aux changements proposés par le rapport, que ce soit comme partenaire de la réflexion dans un cadre d'équipe, ou comme moteur de politique pédagogique (Weksler, 2005a). Martinez Rodriguez note que dans des modèles semblables appliqués dans le cadre de réformes néolibérales le rôle de l'enseignant est passif (Martinez Rodriguez, 2008, p. 25) : « Dans ce processus, l'implication des enseignants est minimale. Le produit final, fixé par l'Etat, perd de sa crédibilité [...] les enseignants n'ont aucun contrôle sur le processus. » Ainsi, les propositions du rapport éloignent encore davantage le personnel restreint du bureau ministériel – qui définit la politique et les normes – des enseignants, ce qui réduit ces derniers à se concentrer uniquement sur l'exécution de l'enseignement. Cela limite la capacité de

l'enseignant à participer au processus d'apprentissage de ses élèves et à les aider à devenir des élèves indépendants, pensants et critiques. « Si les enseignants [...] ne peuvent être indépendants au niveau intellectuel, ils seront dans l'incapacité d'apprendre à leurs élèves à être indépendants au niveau intellectuel » (Lightfoot dans Guttman, 2001, dans Martinez Rodriguez, 2008, p. 42).

Le rapport de la mission nationale n'a finalement pas été adopté, suite aux pressions et aux grèves des syndicats d'enseignants, mais aussi suite à la dissolution du gouvernement. Toutefois, la plupart de ses recommandations sont mises en œuvre en ce moment même, sous différentes appellations et avec une stratégie moins ambitieuse que la modification immédiate et complète du système éducatif dans son intégralité. Dans la pratique, la privatisation et la décentralisation sont exécutées par les municipalités. Parallèlement, le pouvoir d'inspection du ministère a radicalement diminué au niveau national et régional, car le nombre d'écoles par inspecteur a doublé. L'augmentation des heures de travail des enseignants a été appliquée dans la plupart des écoles primaires et des collèges sur une base d'accords personnels avec les enseignants, brisant la force syndicale et provoquant l'atomisation de la force ouvrière (Amichai, 2007). Des professionnels de l'industrie, des propriétaires de banques et d'entreprises de haute technologie sont entrés dans le marché éducatif, devenu complètement libre et ouvert à tout promoteur. Enfin, comme le proposait le rapport, l'autorité nationale d'appréciation et d'évaluation chargée des examens nationaux a été mise en place.

Tous ces processus se sont déroulés sous la supervision du ministère de l'Éducation. La haute bureaucratie du ministère pense et se conduit donc d'après les tendances en vogue, c'est-à-dire selon des paradigmes néolibéraux. Cela représente pour le cabinet ministériel une perte en direction et en responsabilité sur le terrain de l'éducation (Weksler, 2005a), et, sans direction éducative ni contrôle municipal, on voit apparaître des phénomènes de discrimination et de racisme très durs vis-à-vis des groupes les plus faibles de la société – pauvres, mizrahim, Ethiopiens, etc. (Moran-Zelikovitch et Ben-Zur, 2009 ; Kashti, 2008).

S. Swirski et N. Dagan-Buzaglo (2009) démontrent que la décentralisation et la perte de contrôle du ministère de l'Éducation ont eu une influence directe sur les résultats obtenus par le système éducatif, allant parfois jusqu'à les faire régresser. C'est ainsi que, par exemple, trois éléments –

l'union du travail et de l'industrie, le multimillionnaire Stef Wertheimer³³ et l'armée israélienne – font pression pour réintroduire l'enseignement professionnel dans les écoles, filière dont le nombre total d'élèves a diminué de 35 % entre 1980 et 2000. Cela était dû aux pressions publiques venues de la périphérie sociale – mizrahi surtout – demandant plus de filières menant au Baccalauréat et moins de filières professionnelles³⁴.

Les exemples suivants montrent la stagnation, voire la régression du niveau des résultats en général, et dans la périphérie sociale en particulier :

- En 2008, les taux de réussite au Baccalauréat dans la tranche d'âge des jeunes de dix-huit ans, selon des critères socio-économiques et ethniques, ont été les suivantes : 67,1 % dans les agglomérations juives riches ; 46,9 % dans les villes en développement³⁵ ; 39,5 % dans les villages druzes ; 32,4 % dans les villes et villages arabes, mis à part Jérusalem-Est ; 26,6 % dans les villages bédouins du Néguev (Swirski & Dagan-Buzaglo, 2009).
- Aux examens internationaux de TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), destinés aux élèves de quatrième (treize-quatorze ans), les notes en mathématiques des élèves juifs issus des milieux socio-économiques supérieurs étaient meilleurs que la moyenne internationale, contrairement aux élèves juifs des milieux socio-économiques inférieurs, dont les notes étaient en dessous de la moyenne. La note moyenne des élèves arabes était encore inférieure à celle des élèves juifs de milieux socio-économique inférieurs. Les notes en sciences étaient similaires.
- Aux examens de PISA (Program for International Student Assessment), tenus par l'OCDE en 2006 testant les élèves de seconde (quinze-seize ans) en mathématiques, en sciences et en lecture, les élèves juifs de milieux socio-économiques faibles ainsi que les arabes se sont trouvés derniers de la liste de tous les pays participants (Swirski et Dagan-Buzaglo, 2009).

³³ Stef Wertheimer est le patron d'usines industrielles dans le nord du pays et est l'un des principaux entrepreneurs de l'éducation « pour faible niveau de compétences ».

³⁴ J'ai été choisi en 1994 comme directeur pédagogique d'un projet dans une petite ville du sud du pays, dont l'objectif était de modifier les cursus "*low tech*" et d'en faire des cursus de Baccalauréat.

³⁵ "Ville en développement" est un terme général désignant les villes et villages périphériques de l'Etat, composés de mizrahim et d'immigrés.

- En 2008, cette tendance manifeste des examens internationaux a été renforcée par les résultats des examens israéliens du *MEITSAV* (« Indices d'Efficacité et de Croissance Scolaires ») testant les élèves de CE1, CE2, CM1 et de quatrième en sciences, en anglais et en mathématique (Swirski & Dagan-Buzaglo, 2009).
- Cette stagnation de la mobilité sociale est aussi révélée par une recherche menée par A. Kahan (2007), calculant le pourcentage des étudiants universitaires juifs et arabes palestiniens, ainsi que le pourcentage d'étudiants mizrahi parmi l'ensemble des Juifs en 2004-2006. Dans l'éducation supérieure, les juifs comptaient 84,2 % des étudiants et les Arabes palestiniens 15,8 % seulement. Parmi les étudiants juifs, les mizrahim constituaient 20,5 % du total. L'examen des étudiants ayant obtenu une maîtrise nous montre que 92,4 % étaient juifs, contre 7,6 % d'arabes. Quant aux mizrahim, ils constituaient 24,1 % de l'ensemble juif.

Depuis 2001, suite aux réductions du budget de l'éducation, les écoles sont devenues de plus en plus dépendantes de l'argent des parents et des donations de l'extérieur, ce qui a approfondi les écarts sociaux (Swirski et Dagan-Buzaglo, 2009). En 2008, les investissements privés dans les lycées représentaient 27 % du budget total des lycées, et dans les universités ils en constituaient 35 % (Weksler, 2010).

Les rapports changeants entre les différents partis politiques ont donné lieu à une discrimination changeante des différents courants éducatifs, influençant le nombre d'heures de cours octroyées par élève. L'estimation de 2003 est la suivante : l'éducation orthodoxe sépharade³⁶ et l'éducation publique religieuse se trouvent en première place. En dessous, et par ordre décroissant, se trouvent l'éducation publique générale, l'éducation druze, l'éducation bédouine et l'éducation arabe (Swirski et Dagan-Buzaglo, 2009).

La réforme néolibérale a fortement rongé le statut de l'enseignant. Selon les données de l'OCDE de 2008, le salaire des enseignants en Israël n'atteint que 50 % du salaire moyen dans les pays membres. L'évaluation des enseignants selon les résultats aux examens

³⁶ Le courant juif orthodoxe sépharade est un courant politique religieux mizrahi fondé par des jeunes mizrahim, anciens élèves des *yéchivot* orthodoxes ashkénazes, ayant, sous la direction du rabbin Ovadia Yossef (considéré comme le décisionnaire rabbinique de la fin du XX^e et début du XXI^e siècle le plus important au monde), créé un mouvement politique de grande influence dans la périphérie sociale où se situent beaucoup de mizrahim pauvres.

internationaux ou nationaux, sans tenir compte du point de départ des élèves ni des écarts existants, occasionne leur méfiance à l'égard du système. Ils ont le sentiment d'être poursuivis par une approche punitive et décourageante (Weksler, 2010). Les processus de privatisation accroissent l'influence des parents de la classe moyenne se considérant comme consommateurs, exigeant une meilleure « marchandise » – ou un meilleur enseignement – pour leurs enfants (Weksler, 2010). Le pragmatisme qui a été introduit dans les processus de l'enseignement – résultat de la mise en place d'indices uniquement quantitatifs – entraîne la destruction de l'art de l'enseignement (Martinez Rodriguez, 2008).

Pour conclure, les modèles néolibéraux s'expriment non seulement au niveau global, mais aussi au niveau des détails, au niveau de l'école. Comme l'explique J. B. Martinez Rodriguez (2008, p. 18), l'école est un hologramme de la situation globale. Le néolibéralisme global se reflète dans chaque détail de cet hologramme.

E. Contenus enseignés : néolibéralisme et radicalisation vers l'extrême droite

Cette partie, dédiée aux contenus de l'enseignement du système éducatif israélien, se concentrera sur trois éléments liés entre eux et se trouvant en interaction au sein de l'hégémonie dominante : les valeurs néolibérales, les valeurs militaristes et les valeurs de la radicalisation vers la droite fondamentaliste.

Le néolibéralisme crée la compétition entre les individus ainsi que l'isolation et l'aliénation. L'individualisme, négligeant la communauté, le groupe et les rapports interpersonnels, crée une solitude et une atomisation des personnes (Ovejero-Bernal, 2004 ; Weksler, 2010). L'approche fondamentaliste du néolibéralisme selon laquelle l'humanité n'a pas – et n'aura jamais – une alternative autre que le système présent, demande à :

[Convaincre] le public qu'on ne peut rien faire contre la mondialisation [...]. Le plus important est que les entreprises soient satisfaites et que tout fonctionne correctement [...]. Il est important de trouver une place pour soi, de ne s'inquiéter de rien ni de personne. Vis et laisse vivre. Occupe-toi de ta place, de ce qu'on appelle une « niche de marché ». Et si ça ne fonctionne pas et si tu échoues, tu dois assumer une certaine responsabilité : tu ne t'étais pas assez préparé, tu

ne connais pas assez bien la technologie moderne, tu as plus de quarante-cinq ans, tu ne parles pas anglais, tu n'es pas assez obéissant, tu ne t'investis pas dans le travail [...]. Le système fonctionne, c'est toi qui ne t'adaptes pas (Etxezarreta, 2001, in Ovejero-Bernal, 2004, p. 79) (traduction libre).

Chez les enfants et les adolescents issus des populations isolées et opprimées, l'écart entre d'un côté la visibilité de « ce que l'on peut acheter et obtenir » grâce aux technologies de communication, à la culture des centres commerciaux et au reflet de la vie dans les médias électroniques, et de l'autre la capacité réelle d'obtenir ces marchandises et un style de vie idéalisé, produit une souffrance, une frustration et une grande colère qui se traduisent souvent par des actes de vandalisme et par une conduite non normative entre les murs de l'école (Weksler, 2005). Il faut ajouter à cela la tension et le chaos qui existent déjà au sein de l'école, résultat des processus de standardisation, de la supervision bureaucratique, de la réduction des heures de cours, de l'anonymat dans les classes chargées et du manque d'attention de la part des enseignants (Weksler, 2005 b).

Ce chaos exige, dans le sens commun social et éducatif, l'ordre et le courage. Au lieu de traiter le fond du problème, au lieu de prendre ses responsabilités par rapport au chaos, le système éducatif punit les enseignants (Swirski et Dagan-Buzaglo, 2009) tout comme il punit les élèves (circulaire du directeur général, ministère de l'Éducation, 2009) d'une façon qui ne laisse pas de place au dialogue, aux interprétations ou aux solutions locales.

Le lien entre le chaos du système éducatif et le militarisme est plutôt évident dans la réalité israélienne. Comme le remarque Dahan-Kalev :

La façade de l'éducation et l'ambiance qui règne aujourd'hui dans les établissements scolaires parlent d'eux-mêmes : les nombreuses querelles, le niveau d'enseignement insuffisant dans la périphérie et la polarisation entre elle et l'éducation grise, la violence, la surcharge des écoles polyvalentes et des classes, le processus enchevêtré de la budgétisation par les municipalités – croulantes elles aussi... Les parents, les enfants et de nombreux professionnels de l'éducation se sentent pris au piège et impuissants face à cette situation. Beaucoup partagent un dur sentiment d'abandon, d'absence d'ordre et de justice où parents, enseignants et enfants sont contraints à faire comme bon leur semble. Les directeurs d'école se plaignent d'avoir les mains liées par des

règlements et des circulaires ministérielles les empêchant d'employer leur propre jugement et de mettre en œuvre des politiques d'enseignement et de répression [...], les conflits et les tensions entre les différents partis du système laissent les professionnels et les consommateurs de l'éducation dans un état de confusion permanent. C'est au cœur de cette réalité que le « soldat professionnel » est envoyé, personnage souvent considéré par le système, les parents, les enfants – et d'ailleurs aussi par lui-même – comme une sorte de deus ex machina, de sauveur (Dahan-Kalev, 2005, pp. 117-118) (traduction libre).

Dahan-Kalev (2005) note encore que les processus de privatisation et de bureaucratisation du système ont eu pour effet la modification de l'image du directeur, qui, de leader pédagogique, est devenu administrateur efficace. L'homme militaire, l'officier ayant passé la plus grande partie de sa vie dans le système militaire et ayant été au commandement de différents domaines, est vu lors de périodes de crise de la société civile comme une personne capable de guider et de faire régner l'ordre (Gur, 2005). Or le militarisme de la société israélienne tient un rôle essentiel dans son histoire, et il est directement lié aux fondations du colonialisme et à son caractère hégémonique. Dans ce sens, l'armée tient un rôle important dans la structuration de la socialisation israélienne et des représentations sociales, ethniques, de genre et de classe, car elle crée un ethos et des représentations genrées correspondant aux différents types de service militaire³⁷ (Shoshan Levi et Levi, 2005). La place centrale qu'occupe l'image du combattant dans la formation de l'identité juive israélienne influence aussi les représentations de ceux qui ne s'engagent pas dans l'armée, comme par exemple la grande majorité de la population arabe palestinienne (Shoshan Levi et Levi, 2005). Le soldat combattant a une aura de sacrifice que le soldat non combattant n'a pas. Cela dit, chez les soldats non combattants, en particulier dans les unités dites « de petit emploi » (chauffeurs, cuisiniers, mécaniciens, hommes de ménage, etc.), en majorité occupées par des mizrahim et des immigrés, il existe une image renversée de virilité, où le service militaire est une sorte d'échange, « une contribution à la mesure de la compensation » (Shoshan Levi et Levi, 2005, p. 235). C'est une forme de révolte où le soldat n'accepte de servir le pays que proportionnellement aux possibilités d'avancement dans la vie qu'il pourra en obtenir.

³⁷ Le service militaire obligatoire israélien est de trois ans pour les hommes et de deux ans pour les femmes. La division hiérarchique s'y fait entre ceux qui servent dans les unités de combat et ceux qui font partie des unités de services ou dites « de petits emplois », les *Jobniks*.

L'ethos du sacrifice (dont l'origine se trouve dans l'histoire d'Abraham et d'Isaac) et sa culture, fort présents dans le sens commun israélien, constituent un tabou culturel et se caractérisent par des symboles canoniques comportementaux, tels que la minute de silence lors de la journée annuelle commémorative des soldats tombés, minute pendant laquelle l'ensemble de la population est censé se tenir debout au son d'une sirène et les cérémonies officielles prenant place dans les cimetières et les écoles. C'est seulement depuis quelques années que le narratif héroïque est devenu un narratif de culte du deuil. Cette évolution exprime des changements dans la société israélienne, société postmoderne où l'expression personnelle et collective ne s'aligne pas forcément avec la cérémonie hégémonique (Lomsky-Feder, 2005).

Néanmoins, l'adoucissement des cérémonies commémoratives ne suffit pas pour conclure à une quelconque diminution du raisonnement militariste. Dès l'entrée au pouvoir de la coalition actuelle – composée de partis appartenant à l'extrême droite, laïques comme religieux fondamentalistes –, le nouveau ministre de l'Education a fixé comme objectif le « redressement » des valeurs postmodernes dans l'éducation interprétées comme « postsionistes » (Gur-Zeev, 2004), le soutien d'une reconstruction de l'ethos militaire et colonialiste et le renforcement de l'approche voulant que le caractère juif de l'Etat dépasse en importance son caractère démocratique. La mise en valeur de l'ethos militariste se manifeste dans l'élargissement des programmes de recrutement militaire opérant dans les lycées, par les conférences données par des officiers de l'armée dans les écoles, par une propagande contre le phénomène de la désertion, et même par la signalisation des écoles ayant des taux importants d'élèves non mobilisés (Moran-Zelikovitch, 2009).

Le renforcement de l'ethos colonialiste est visible dans les consignes de l'ancien ministre de l'Education, obligeant l'ensemble des élèves du système éducatif (juifs et arabes palestiniens confondus) à se rendre à Jérusalem-Est – territoire occupé depuis 1967 – au moins trois fois durant leur douze ans de scolarité. A l'occasion du congrès de la Jeunesse sioniste célébrant le 43^e anniversaire de la « réunification de Jérusalem » (soit l'annexion de sa partie Est), le ministre de l'Education a informé qu'il subventionnerait le voyage et l'hébergement des élèves de la périphérie sociale. Une liste des sites visités par les élèves a été également publiée : tous se trouvent à Jérusalem-Est, mais aucun site musulman n'y figure (site Internet de Gideon Saar, ministre de l'Education, 2010). Ces visites viennent souligner l'annexion de l'est de la ville

comme acte irréversible dans la conscience des élèves, tandis que l'impossibilité de visiter les sites musulmans efface de la mémoire et des consciences des élèves le fait que la grande majorité de la population de cette partie de Jérusalem est palestinienne musulmane. La reconstruction de l'Histoire avec un regard colonialiste fait disparaître l'autre, ce qui permet de construire un narratif où l'autre ne fait pas partie de l'Histoire et n'appartient à nulle part. Un tel endoctrinement influence la capacité des adolescents à comprendre la réalité coloniale, à être critiques et à contempler la réalité de façon complexe.

Un préjudice supplémentaire porté aux contenus d'enseignement est survenu par la réduction des heures d'enseignement de l'éducation civique à l'avantage des études judaïques, dans le but de consolider cette matière, suivant la directive du ministre de l'Education. Parallèlement, le chef des recherches du ministère de l'Education a réussi à modifier les contenus enseignés dans l'éducation civique afin de limiter le regard critique et complexe des manuels et des programmes sur la politique de l'Etat vis-à-vis de la population indigène – les Arabes palestiniens. De même, les thèmes qui touchent à la création de l'Etat en tant qu'Etat juif et démocrate ont été mis en relief (Kashti, 2010). Cette démarche adhère à la logique selon laquelle l'autre n'a pas de place dans le débat sur l'essence même de la citoyenneté dans un Etat qui se définit comme juif et conteste les droits de la minorité indigène à en faire partie – en tant qu'individus et qui plus est en tant que collectif national (Khatib *et al.*, 2006).

Ces démarches du ministre de l'Education tracent le portrait socio-politique de l'Etat à notre époque. En 2010, pour la première fois depuis l'assassinat du Premier ministre Yitzhak Rabin, en 1995 – événement traumatisant et fondateur pour la société israélienne –, une forte coalition gouvernementale composée essentiellement de partis de l'extrême droite se fixe comme objectif de construire un narratif hégémonique où néolibéralisme et colonialisme – intérieur et extérieur – se rejoignent. Du point de vue des contenus d'enseignement, c'est chaque expression « postzioniste » – autrement dit postmoderniste et contestant un narratif monolithique – qui est visée (Gur-Zeev, 2004). L'interaction entre le néolibéralisme postmoderne et le colonialisme n'est pas évidente, mais n'est pas non plus impossible. Le néolibéralisme fabrique toujours pour ses propres besoins une victime accommodante, réveillant ainsi un racisme envers la minorité choisie comme bouc émissaire (Apple, 2002 ; Ovejero Bernal, 2004). Il attaque parallèlement la démocratie et l'espace civil pluraliste (Apple, 2002) et renforce les approches fondamentalistes,

religieuses comme séculaires (Apple, 2002 ; Ovejero Bernal, 2004). Il existe donc une certaine concordance possible entre ces pôles sur le plan idéologique et entre les messages qu'ils diffusent dans le sens commun social. De plus, ils constituent ensemble un terreau fertile à la structuration séparatrice de la conscience des différents opprimés de la société, créant entre eux des relations conflictuelles – phénomène particulièrement significatif dans la société israélienne, où le clivage est très présent –, les empêchant de combattre côte à côte l'élite sociale (Weksler, 2010).

L'un des éléments remettant en question la capacité d'interaction de ces deux pôles est le fait que dans la pratique, au niveau du système éducatif, la réforme néolibérale entraîne une destruction de l'éducation publique (Weksler, 2010). Il devient alors plus aisé de « convaincre » la population marginalisée et en situation de précarité et de la rallier aux valeurs de l'extrême droite. La différence principale entre l'époque actuelle et celle de l'Etat providence (allant de la fondation de l'Etat jusqu'au début des années 1980), où régnait un sentiment en grande partie imaginé de cautionnement mutuel entre Juifs, est que de nos jours les écarts sociaux sont immenses. L'élite sociale ne les cache pas et ne se soucie guère de son image dans les représentations de la majorité de la population (Swirski, 2004).

Annexe II - Le programme HILA (éducation de base, suite au décrochage scolaire)

Ayant été pendant neuf ans – de 2004 à 2012 – le directeur pédagogique national du programme HILA, il me sera difficile de séparer le rôle que j’y ai tenu des changements qui y ont pris place pendant ces années. Même si je n’ai pas directement mené ces changements, il est clair que mon influence a été significative dans tous les domaines du programme. Lors de mon arrivée, le programme était en mauvais état. Les conseillers pédagogiques manquaient de motivation et de foi en leur capacité de mener un changement. Les enseignants quant à eux fondaient leur travail sur des objectifs scolaires désuets n’ayant rien en commun avec les besoins et les modifications subies par le système éducatif en général et par la conscience des groupes opprimés en particulier. Mais, surtout, le doute prévalait quant au pouvoir de la réussite scolaire formelle de modifier l’image de soi des jeunes et leur comportement. Cette conception déterministe fixait les modes du travail, l’échec permanent et le camouflage de la réalité³⁸. Dans ce sens, je reconnais que la production des données et l’évolution des conceptions pédagogiques telles qu’elles seront présentées ici sont le fruit de mon travail et de celui de nombreux collègues qui m’ont soutenu au fil des années et qui ont été eux-mêmes les agents du changement, et ce bien souvent à contre-courant des objectifs du ministère de l’Education et de ses représentants.

A. Introduction

Le programme HILA a été fondé il y a plus de vingt ans, au début des années 1990, par le ministère de l’Education, dans le cadre des services éducatifs qu’il met à la disposition de différentes catégories d’élèves censés recevoir une éducation. Dans le cas de HILA, l’intention dès le départ était de pourvoir aux besoins éducatifs de jeunes ayant été pris en charge par le

³⁸ Pour plus de précisions, en intégrant mon poste en 2004, j’ai découvert qu’il n’avait pas de données statistiques précises concernant le succès scolaire et la persévérance au sein du programme.

département du Parrainage de la jeunesse³⁹ et ayant abandonné le système scolaire formel (Lahav, 1999).

Le rôle principal du département d'assistance à la jeunesse reste encore aujourd'hui de proposer un soutien global aux adolescents n'ayant pas de cadre éducatif formel. Il propose un soutien thérapeutique psycho-dynamique avec des rendez-vous personnels ou collectifs, une initiation aux valeurs normatives, ainsi qu'un accompagnement dans les spécialisations, dans l'intégration dans le monde du travail, dans l'éducation formelle, etc. Y ont été progressivement incluses toutes les institutions de correctionnelles et les établissements pénitentiaires pour mineurs, ce qui a eu pour effet l'élargissement de la tranche d'âge concernée. Dans ce sens, HILA est un programme de plus, fondé dans le but de resserrer les écarts de ses adolescents ayant décroché dans les domaines élémentaires (lecture, écriture, mathématiques de base, etc.). Au fil des années – et surtout durant les onze dernières années, HILA est devenu un programme important, que ce soit par ses objectifs pédagogiques et professionnels ou par le nombre de jeunes qui le suivent chaque année⁴⁰.

Du point de vue du contexte socio-politique israélien, il est important de comprendre l'importance que tient le Parrainage de la jeunesse aux yeux du système éducatif suite à l'effet du mouvement des Panthères noires, dans les années 70 du siècle dernier (voir annexe I). Le mouvement des Panthères noires était un mouvement socio-politique essentiellement formé d'adolescents et de jeunes adultes mizrahi issus des quartiers pauvres des grandes villes et des périphéries. Ces jeunes délinquants formaient des groupes politisés par des militants de gauche et devenaient des leaders radicaux, ce qui menaçait l'hégémonie israélienne. On peut dire de façon

³⁹ Le département du Parrainage de la jeunesse (en hébreu « Chasut Hanoar ») appartient à deux ministères à la fois, celui des Affaires sociales et celui de l'Éducation. Socialement responsable du « parrainage » de la jeunesse à risques, il gère les centres culturels et sportifs pour jeunes (MJC), les maisons d'arrêt pour jeunes, et autres cadres et services sociaux et éducatifs. Antérieurement, la tranche d'âge concernée allait de seize à dix-huit ans, alors que le mandat actuel inclut les âges de douze à dix-huit ans, ce qui reflète clairement la progression de la crise au sein du système éducatif d'où sont transférés des élèves qui décrochent de plus en plus tôt de leur cadre scolaire.

Le département de la Promotion de la jeunesse (en hébreu « Kidum Noar ») est quant à lui une branche du Parrainage de la jeunesse dépendant du ministère de l'Éducation. Il est responsable de l'éducation et du conseil des jeunes de douze à dix-huit ans non scolarisés et ayant été condamnés par la justice et placés dans des centres éducatifs fermés.

⁴⁰ Depuis 2009 et jusqu'à aujourd'hui, chaque année 9 000 jeunes prennent part au programme.

générale que le phénomène des Panthères noires a profondément modifié le regard de l'hégémonie israélienne-ashkénaze sur la population mizrahi. Il est au reste évident que ce mouvement a historiquement affecté les relations sociales de pouvoir entre mizrahim et ashkénazes au sein de la société juive israélienne. C'est donc dans un effort du système éducatif de mener un processus de cooptation avec l'institution que s'est formé le département du Parrainage de la jeunesse.

Le Parrainage de la jeunesse a longtemps travaillé à canaliser la rage anti-institutionnelle consécutive au mouvement des Panthères noires et à la redéfinir comme un problème d'ordre social et non politique. L'action principale du Parrainage de la jeunesse fut de mettre en place des éducateurs opérant dans la rue auprès de bandes de jeunes. Telle était jusqu'à il y a quinze ans la politique officielle du département. Depuis, ce cadre professionnel a évolué et a donné lieu aux assistants sociaux recevant individuellement les jeunes dans des centres d'assistance à la jeunesse établis dans différentes villes.

Parallèlement à l'évolution de l'approche du travail avec les adolescents, la structure du programme elle-même a aussi changé. Jusqu'en 2000, HILA était dirigé par l'union des établissements scolaires ORT⁴¹. HILA effectuait alors son travail sans effort particulier au sein du service du Parrainage de la jeunesse et servait de cadre d'apprentissage individuel à une partie des adolescents ayant décroché de l'école. En 2000, la Compagnie nationale des MJC⁴² a reçu la direction du projet et y a entrepris de grands changements.

⁴¹ L'association ORT (en français « Organisation Reconstruction Travail » et en russe « Association pour l'artisanat professionnel ») a été fondée en Russie tsariste à la fin du XIX^e siècle et son but était de répondre au besoin de formation professionnelle parmi la population juive pauvre et non intellectuelle. De nombreuses écoles professionnelles ont été ainsi fondées dans les communautés juives de par le monde. En Israël, ORT a fondé dans les années 1950 – suite à la fondation de l'Etat – des écoles dans les zones périphériques absorbant la plupart des immigrés mizrahi. De ce point de vue, ORT a servi le système du *tracking* des enfants issus des communautés mizrahi.

⁴² La Compagnie nationale des MJC est affiliée au ministère de l'Education, et son rôle premier était de fonder des MJC, surtout dans les villes de la périphérie. Le travail auprès d'adolescents dans le domaine non formel faisait lui aussi partie de la responsabilité de la compagnie. Elle a acquis en 1990 l'autorisation du ministère de l'Education de s'introduire dans le domaine de l'éducation formelle et est petit à petit devenue, ainsi que d'autres compagnies privées, le bras exécutif du ministère. D'un point de vue économique, la Compagnie nationale des MJC fonctionne comme n'importe quelle entreprise, mais du point de vue de sa conception pédagogique elle garde une importante autonomie face au ministère de l'Education. En 2000, elle a remporté l'appel d'offres de HILA et est restée à la direction du programme jusqu'en 2012. La gestion de l'appel d'offres de HILA a été transférée, depuis, à une compagnie privée ayant remporté le concours.

B. La structure du programme HILA

Le programme HILA bénéficiait au sein de la Compagnie nationale des MJC d'un siège auquel participaient une directrice du programme, un directeur pédagogique (moi-même), une directrice du département des examens et des programmes pédagogiques, une directrice du domaine thérapeutique et une directrice administrative.

Une trentaine de conseillers éducatifs subordonnés à cette équipe de direction travaillaient en coordination avec le directeur pédagogique ainsi qu'avec une vingtaine de conseillers thérapeutiques.

Les conseillers éducatifs étaient à leur tour responsables des directeurs des différents centres d'apprentissage du pays (environ 180 en nombre, en comptant ceux des institutions pénitentiaires et les services de la Promotion de la jeunesse) ,et ceux-ci avaient sous leur autorité quelque 1 500 enseignants.

Parallèlement au domaine instructif, les conseillers thérapeutiques avaient sous leur responsabilité les directeurs d'unités du Parrainage de la jeunesse qui géraient à leur tour les animateurs ou éducateurs du Parrainage de la jeunesse.

Le nombre total d'adolescents ayant pris part au programme HILA en 2012 était d'environ 9 000 dans tout le pays. En moyenne, lors des mois de pics d'activité, le programme comprenait quelque 6 000 adolescents. La tranche d'âge allait de douze à dix-huit ans, à l'exception des jeunes internés dans des institutions pénitentiaires, des foyers et autres, cadres dans lesquels la tranche d'âge s'étendait de douze à vingt-et-un ans⁴³.

⁴³ Ces données sont celles de la compagnie des MJC pour l'année 2011-2012. Notons que l'élargissement des responsabilités de HILA à des âges plus précoces résulte de la crise socio-économique des marges de la société, cause première du décrochage scolaire.

C. Le programme scolaire

Trois facteurs essentiels influencent le programme éducatif des adolescents : leur âge au moment de leur arrivée, le temps passé au sein du programme et l'étendue de leur écarts scolaires. Autrement dit, la base du programme éducatif de chaque adolescent se construit en fonction de ces trois paramètres. Il se peut ainsi qu'un adolescent arrive au programme HILA à dix-sept ans sans savoir ni lire ni écrire, ou en revanche qu'un adolescent de douze ans puisse suivre le niveau scolaire de la classe correspondant à son âge. Le programme est donc modulable et n'est pas déterminé par l'âge ou le niveau supposé de l'adolescent selon la classe qui lui serait assignée s'il était resté à l'école. Ce modèle de travail permet une grande adaptabilité au sein du processus éducatif.

Les critères de la réussite enregistrée entre 2004 et 2012 reposent donc sur une logique de capacité de progression d'un adolescent dans un certain cadre temporel et en fonction d'un programme personnalisé et non pas en fonction du niveau scolaire de la classe correspondant à son âge. Par exemple, le programme de notre adolescent analphabète de dix-sept ans ne sera pas celui du CP, mais visera à combler rapidement ses lacunes, de façon à ce qu'il puisse éventuellement, après deux ans d'apprentissage au sein du programme, assimiler un niveau équivalent à dix ans de scolarité. La logique de cette méthodologie pédagogique s'appuie sur l'idée de « faire l'impasse » sur les écarts et sur la conception selon laquelle un adolescent bénéficie d'importantes capacités cognitives développées de façon non formelle et capables de soutenir un apprentissage accéléré.

Les parcours éducatifs existant présentement dans le programme sont les suivants :

- Le parcours d'instruction élémentaire de la lecture et de l'écriture.
- Le parcours aboutissant au niveau de huit ans de scolarité
- Le parcours aboutissant au niveau de neuf ans de scolarité
- Le parcours aboutissant au niveau de dix ans de scolarité
- Le parcours aboutissant au niveau de onze ans de scolarité
- Le parcours aboutissant au niveau de douze ans de scolarité – accompagné d'au moins trois épreuves de Baccalauréat.

- Le parcours de préparation au Baccalauréat – formé à partir des sujets annoncés au programme du Baccalauréat intégral
- Le parcours d'études religieuses – destiné aux élèves ayant décroché du système scolaire religieux orthodoxe.
- Le parcours de réinsertion scolaire – destiné aux élèves sur le point de décrocher un programme-marathon visant à resserrer les écarts et à réintégrer la salle de classe.
- Plusieurs parcours non scolaires consacrés à l'emploi.

Tous ces programmes ont pour but d'aboutir à un certificat attestant un certain niveau et un certain nombre d'années de scolarité, mis à part le programme élémentaire d'instruction de la lecture et de l'écriture. Cette conception est dynamique, personnellement adaptable, et permet par exemple que des adolescents de quatorze et de dix-huit ans participent à un même groupe d'apprentissage. Les jeunes de douze à quatorze ans suivent le programme scolaire officiel dans l'intention qu'il leur permette de réintégrer le système normatif⁴⁴.

D. Le « maintien de l'échec » perpétuant l'échec scolaire et ses alternatives

Souvent, les conceptions prédominantes chez les thérapeutes travaillant dans les milieux en situation de précarité et de marginalisation reposent sur leurs doutes concernant la capacité des « consommateurs du service » à modifier leur comportement, leur positionnement face à la réalité et leur image de soi. En somme, leur normativité est appréhendée comme inaccessible. A partir de là, le rôle du thérapeute est pour ainsi dire de maintenir l'adolescent en question « la tête hors de l'eau », et non de lui fournir une bouée de sauvetage. La même conception soulève la question du rôle de la personne engagée face à des populations en situation de précarité et de marginalisation, à savoir si elle doit « distribuer du poisson pour que les gens mangent, ou distribuer des cannes à pêche pour que les gens puissent pêcher ». La dépendance du patient au thérapeute devient alors un sujet dominant du travail. Ainsi, l'agent du changement doute de la

⁴⁴ La plupart des jeunes de cet âge et ne se trouvant pas dans un cadre scolaire formel sont encadrés par les services sociaux suite à une décision du tribunal, ou bien vivent dans des localités où le niveau d'instruction est très bas, ce qui arrive surtout dans la population arabe palestinienne. Un autre groupe de cet âge est celui des adolescents immigrés et palestiniens qui ont été condamnés par la justice sécuritaire israélienne et se trouvent en prison.

capacité d'autonomie du « consommateur du service ». Ce phénomène a légitimisé l'incapacité du département du Parrainage de la jeunesse à expliquer la mesure et la signification de la réussite scolaire. Bien souvent, suite à des divergences idéologiques à propos des modes de travail, les débats internes entre les équipes éducatives et thérapeutiques en arrivaient au sentiment absurde qu'elles n'avaient nul besoin l'une de l'autre. Généralement, du côté éducatif, on tend plutôt vers l'obtention d'un objectif (éducatif) et vers la réalisation d'un futur alternatif, alors que du côté thérapeutique du Parrainage de la Jeunesse, la volonté prédominante est de maintenir la situation telle qu'elle est et d'empêcher sa détérioration plus avant. L'une des grandes difficultés que j'ai rencontrées pendant les dernières années avec l'équipe des conseillers éducatifs a été de leur expliquer le besoin de faire suivre aux adolescents un processus thérapeutique. Selon eux, l'éducation est censée suffire dans la lutte contre l'exclusion, la marginalisation et le manque de confiance en soi des adolescents. Le discours des conseillers éducatifs a ainsi influencé le dilemme sur l'importance des processus thérapeutiques non seulement pour cause d'incompréhension, mais surtout suite au sentiment que, de fait, les élèves du programme HILA demandent essentiellement l'éducation et non la thérapie.

Plus le programme HILA rencontrait de réussites et de participants, plus les équipes thérapeutiques se trouvaient sur la défensive et éprouvaient le besoin de justifier leur rôle et son importance. Ainsi les arguments suivants se sont trouvés exposés de façon plus évidente. Un sentiment particulièrement populaire était que « les adolescents sont émotionnellement indisponibles », et que pour cela, il est impossible de les « orienter » vers les sujets théoriques. Au contraire, ceux-ci pourraient leur nuire en pesant sur leur image d'eux-mêmes. Le principe phare de cette approche thérapeutique repose sur la conception selon laquelle le décrochage scolaire résulte du comportement individuel au sein d'un groupe (supposé) égalitaire d'adolescents, d'une famille ou d'une communauté. Autrement dit, l'école n'est pas comptée comme un potentiel foyer de l'échec, contrairement à l'adolescent lui-même, à sa famille, à son entourage immédiat, qui sont vus, eux, comme conditionnant son décrochage ou son échec scolaire. Ainsi se forme la conception selon laquelle le « choix » apparent de l'abandon de l'école est un acte par lequel l'adolescent détermine sa relation à l'éducation formelle comme domaine inadéquat. Si l'on suit ce raisonnement, il est facile de conclure pourquoi le point faible de l'adolescent est l'éducation, et le rôle de la thérapie est de trouver ses points forts (Lahav, 1999 ; Shemesh, 1999).

Mon opinion, ainsi que celle de nombreux éducateurs, est à l’opposé depuis bien des années. A mes yeux, les jeunes décrochent des études formelles car, si l’on prend en compte la logique du *tracking* (voir annexe I), c’est le système éducatif qui assure leur échec. Le *tracking* provoque des écarts qui à leur tour entraînent une aliénation grandissante d’avec le système scolaire. Ainsi, à partir d’un décrochage latent, les élèves en échec deviennent les jeunes marginaux de l’école, et la voie au décrochage effectif leur est ouverte. Les jeunes justifient leur décrochage par un manque de volonté d’apprendre et par les différentes priorités que leur capital culturel communautaire et parfois familial placent comme inévitables étant donné leur « destin » d’opprimés. En somme, cette justification ne dénonce pas un échec infligé par le système éducatif, mais un manque de détermination individuelle (ainsi que familiale, communautaire, etc.) à continuer la scolarité. Pour le système éducatif, cette approche est confortable puisqu’il n’y est pas critiqué. Plus encore, l’autoaccusation de la victime absout entièrement ce dernier. Voilà de fait l’un des moyens par lesquels le système scolaire appuie des arguments tautologiques renforcés ensuite par les équipes thérapeutiques qui travailleront avec les mêmes jeunes.

L’échec scolaire adolescent est une chose déplorable, tout d’abord parce que l’école est appréhendée dans l’imaginaire collectif comme une étape indispensable du cheminement de chaque enfant vers la maturité et l’accomplissement au sein de la société. L’école assure la socialisation de l’enfant, et si cet enfant échoue dans sa socialisation – à cause d’un échec scolaire –, il est clair que son image de soi en sera affectée et qu’un processus psychologique se mettra en marche dans le but de justifier cet échec. En général, l’échec sera justifié par un rejet de toute activité scolaire, de tout effort intellectuel, par un rapprochement avec la culture marginale des adolescents de son âge ou de sa communauté. Autrement dit, l’appropriation du comportement marginal est un résultat de l’échec scolaire, et non l’inverse. Font exception à ce processus les enfants dont les familles sont profondément ancrées dans la culture marginale et ne connaissent pas de comportement différent de celui existant dans leur famille. Mais ce sont-là des cas classiques de criminalité où les enfants grandissent dans un climat qu’ils considèrent comme normatif⁴⁵.

⁴⁵ *L’Education sibérienne* de Nicholai Liline est un excellent exemple d’autobiographie entre enfance et adolescence issu de la culture criminelle sibérienne. Il décrit très habilement les mécanismes par lesquels enfants et

D'après ce qui a été dit, il semble ne pas y avoir de doute quant à la faisabilité d'un processus de réhabilitation comportemental, cognitif et émotionnel parallèle au processus éducatif. Les aspects thérapeutiques restent significatifs, mais dans un contexte d'apprentissage et de réussite scolaire. Lorsqu'un adolescent manque de motivation dans ses études, la cause ne se trouve pas dans son moi individuel, mais dans le fait que pour trouver sa motivation il doit croire à la potentielle réussite de son apprentissage formel. L'échec entraîne un phénomène de disparition des capacités cognitives qui stimulent et permettent l'apprentissage. La réhabilitation de ces capacités est un résultat de l'association des aspects thérapeutiques, individuels et collectifs à l'apprentissage.

L'échec scolaire apporte avec lui une justification au décrochage scolaire, sans pour autant remplacer le désir intérieur des adolescents en échec d' « être comme les autres », soit de réussir leur apprentissage formel. L'imaginaire collectif voit la réussite scolaire comme le résultat d'une bonne socialisation, et cette appréhension continue d'influencer les adolescents et leurs communautés. Ainsi, la motivation première d'apprendre perdue, même après une longue absence de l'école, et peut susciter un renouveau de l'apprentissage. Ce phénomène est aussi présent, voire accru, chez les adolescents criminels ayant comparu devant la justice et se trouvant dans les cadres de la Promotion de la jeunesse ou en institution pénitentiaire⁴⁶.

Lorsqu'on suppose que la raison du décrochage se trouve chez l'adolescent, sa famille et/ou sa communauté, on construit une conception selon laquelle il serait possible d'éduquer cet adolescent tout en gardant les méthodologies scolaires qui ont en fait amené son échec : un apprentissage trop lent, pas suffisamment significatif, indulgent, dénué de but, etc. Il en allait ainsi dans le passé du programme HILA. Les premiers comptes rendus statistiques, de 2004-2005, montraient quelque 40 % de réussite scolaire dans les différents programmes éducatifs, avec un très faible taux de participation au parcours de dix ans d'apprentissage et un taux de

adolescents appréhendent le comportement criminel comme inhérent à une culture communautaire concrète, dont les codes moraux sont clairs, ainsi que les modes de l'éducation et de la transmission des traditions communautaires d'une génération à l'autre.

⁴⁶Comme nous le verrons par la suite, la réussite scolaire est une chose plutôt inhabituelle dans ce genre de cadre, par comparaison avec celle des adolescents décrochés vivant au sein de la communauté.

décrochage du programme culminant à 55 %⁴⁷. Autrement dit, le programme reproduisait l'échec scolaire.

Cette situation justifiait les arguments des thérapeutes en prouvant qu'il y avait a priori en effet un problème concernant la motivation des adolescents. Ainsi les données renvoyaient le débat vers son point de départ initial – l'incapacité scolaire de l'adolescent. A cette époque, mon opinion était qu'il est impossible de faire des présuppositions quant au potentiel des adolescents tant qu'il n'y a pas de changement significatif dans leur façon d'étudier, et pas non plus de réelle volonté de les mener vers la réussite scolaire. C'est pourquoi, dans le but de conscientiser les équipes d'éducateurs, les conseillers, les directeurs des centres d'apprentissage et les enseignants, la première étape était de choisir des centres d'apprentissage pour chaque région dont la maturité favorisait un changement et de leur donner un rôle d'éclaireurs afin de démontrer que la réussite scolaire était possible et que la relation aux adolescents devait absolument se fonder sur la confiance des équipes dans leur capacité à réussir leurs tâches scolaires et à faire l'impasse sur les écarts. L'utilisation d'éclaireurs a servi de nombreux éducateurs par le passé et a un effet communicatif sur son entourage, influençant les conceptions et les structures de l'apprentissage.

La méthodologie visant à faire l'impasse découle d'une conception selon laquelle le potentiel cognitif des adolescents se développe en fonction de l'âge, qu'il soit utilisé ou non dans un but éducatif. Par exemple, si un adolescent de seize ans a un niveau de CE2 en mathématiques ou dans une matière littéraire, la méthodologie ne cherchera pas forcément à l'amener tout d'abord au niveau de CM1 pour qu'il évolue progressivement, presque au rythme de l'école, à travers les étapes du développement cognitif, logique qui éterniserait ses écarts puisque le rythme de l'apprentissage resterait lent, sans compter que les tâches éducatives seraient inadéquates pour l'adolescent.

L'opinion que je partage avec de nombreux éducateurs est qu'il est possible de faire des impasses si l'on met l'accent sur un apprentissage ciblé et intensif visant à combler des écarts. Autrement dit, si l'on reprend l'exemple précédent, à dix-sept ans et demi, notre adolescent

⁴⁷ Données internes : programme HILA, l'association des MJC.

pourra réussir au moins les épreuves survenant à la dixième année de scolarité. De là découle une conclusion de plus : si l'adolescent a un écart moindre – mettons qu'il ait un niveau de cinquième, il est fortement plausible qu'il parvienne dans la même période à rattraper le niveau de douze ans de scolarité et puisse achever le programme avec une réussite d'au moins la moitié des épreuves du Baccalauréat.

Cette méthodologie a déjà été mise en œuvre dans une partie des cadres du ministère de l'Education, parmi eux le programme des classes à apprentissage accéléré que j'ai moi-même dirigé dans le passé. Les résultats y ont incontestablement prouvé que l'accélération et le ciblage peuvent rapidement faire rattraper les écarts.

Malgré les nombreux désaccords que j'ai rencontrés au fil de mes premières années en tant que directeur pédagogique général du programme HILA, le changement de méthodologies de travail nous a valu des succès de plus en plus nombreux, et les arguments soutenant la conception du maintien de l'échec perdaient leur actualité.

Pour l'année scolaire 2011-2012, les résultats étaient les suivants⁴⁸ :

- Le pourcentage de réussite tous parcours confondus s'est élevé à 78,76 %.
- Dans ce pourcentage, malgré les attentes, c'est dans les contextes où la précarité et la marginalisation sont les plus sévères – le Parrainage de la jeunesse et les institutions pénitentiaires – que des résultats encore meilleurs ont été atteints :
 - 83,43 % dans le domaine du Parrainage de la jeunesse et des institutions pénitentiaires,
 - 95,82 % chez les adolescents arabes.
- Bien qu'il n'y ait pas eu de changement sociologique dans la composition de la population, parmi les participants au programme HILA, 39 % des adolescents ont suivi le parcours équivalent à dix ans de scolarité, 55 % le parcours de onze, douze années de scolarité et de Baccalauréat, et 5 % ont suivi des parcours n'aboutissant pas à un certificat (alphabétisation, éducation religieuse, formations professionnelles et autres).

⁴⁸Données pour l'année scolaire 2011-2012 du programme HILA, la compagnie des MGC.

- Le pourcentage de décrochage s'est stabilisé à 9,05 %, autrement dit le pourcentage de persévérance était de 90,95 %.
- La qualité du service s'est considérablement améliorée, ce qui a fait grimper le taux de participation au programme de façon constante. Si, en 2004-2005, le programme a compté 5 600 participants, en 2011-2012, ce chiffre s'élevait à 9 600.

Ces données montrent que le potentiel de ces adolescents décrochés est indéniablement égal au potentiel de ceux qui persévèrent au sein du système scolaire. Mais ce système scolaire a continué et continue encore aujourd'hui à voir les premiers comme des « cas spéciaux » ne requérant pas de changement d'approche. Ainsi l'institution éducative porte directement atteinte aux adolescents en les empêchant de bénéficier des mêmes conditions que les élèves suivant une scolarité formelle. Leur discrimination, justifiée par le fait qu'ils seraient en dehors du système éducatif formel, peut se résumer en quelques points principaux :

- Les adolescents n'ont pas accès à l'évaluation interne prise en compte dans le calcul de la moyenne du baccalauréat, et cela car du point de vue institutionnel les enseignants de HILA œuvrent dans un système extérieur au système formel et n'ont donc pas l'autorité professionnelle requise pour pouvoir donner des évaluations internes. Cette approche de l'institution ne se fonde sur aucune recherche, mais sur l'image discriminée des enseignants des programmes non formels.
- Les adolescents de HILA n'ont pas accès à toutes les épreuves du Baccalauréat, et ce pour la même raison qui fait de HILA un programme externe au système formel. Ainsi, les adolescents ne peuvent se présenter qu'à la moitié des épreuves du Baccalauréat.
- Les épreuves ne se font pas dans les centres d'apprentissage mais avec des candidats plus âgés (que dix-huit ans), dans des centres d'éducation nationaux. Ainsi se forme un écart entre les adolescents bénéficiant de l'intimité éprouvée par chacun au sein de son école et les adolescents de HILA, obligés de passer leurs épreuves dans un cadre destiné aux adultes.
- Les adolescents de HILA n'accèdent pas à la totalité des droits dont devrait bénéficier chaque élève en ce qui concerne l'adaptation des épreuves en fonction de troubles de l'apprentissage potentiellement diagnostiqués. Le dépistage de ces troubles chez les adolescents est géré par un conseil national qui ne les rencontre ni ne les évalue en

personne. Leur autorisation n'est donnée que selon une évaluation psycho-didactique ne permettant aucun appel sur des résultats⁴⁹.

Le comble est que les adolescents les plus marginalisés et les plus exposés au risque sont ceux qui n'ont pas accès aux conditions dont bénéficient les élèves du système éducatif formel. Il ne fait aucun doute que la raison de cela dépasse les excuses prétextées par la bureaucratie et trouve sa racine dans l'inadaptation du programme HILA aux changements qu'il a lui-même subis. En effet, tant que la réussite du programme était presque inexistante, le questionnement sur ses conséquences sur les droits des élèves dans les systèmes bureaucratiques gérant les épreuves n'avait pas lieu d'être.

Comme tout système bureaucratique, l'institution éducative agit selon des directives fixées il y a plus de vingt ans et ne vont pas vers le changement pour cause de scepticisme. Lorsque le changement se fait visible sur le terrain, la bureaucratie institutionnelle éducative est tout d'abord surprise et incrédule, puis elle empêche la mise à niveau égal avec les conditions dont bénéficient les élèves du système éducatif formel.

E. Profil des enseignants du programme HILA

D'un point de vue sociologique, la relation quantitative entre enseignants juifs et arabes, femmes et hommes, jeunes et âgés, religieux et laïques, est comparable à la segmentation statistique de la population israélienne. Le renouvellement annuel des enseignants de HILA est de 20 %, soit relativement élevé de par les rémunérations et les conditions considérablement inférieures à celles du système éducatif formel et de par leur statut d'employés subordonnés à un contractuel exécutif du ministère de l'Éducation et non d'employés réguliers du ministère. Malgré une légère évolution de ces conditions suite à une lutte prolongée de la part des enseignants, leur acceptation en tant qu'employés du ministère de l'Éducation n'est pas chose acquise.

⁴⁹ Le programme HILA paie pour ces évaluations psycho-didactiques des adolescents. Dans le système éducatif formel, une minorité des élèves est subventionnée pour des raisons socio-économiques, et la majorité des dépistages se font de façon privée.

Du point de vue de la qualité de l'enseignement, la grande majorité, soit 90 % des enseignants répondent aux normes officielles requises par le ministère de l'Éducation pour un poste d'enseignement. La question se pose donc : pourquoi 1 500 enseignants préfèrent les conditions moindres de l'emploi au sein de HILA au système éducatif formel ? Les raisons se résument aux trois points suivants. Tout d'abord, une partie des enseignants travaillent dans les deux cadres à la fois et leur travail à HILA est considéré comme secondaire. En deuxième lieu, une partie conséquente des enseignants choisissent HILA comme cadre professionnel car ils désirent travailler auprès d'adolescents marginalisés et enseigner en groupes plus restreints que ceux du système formel. Enfin, le système formel emploie un grand nombre d'enseignants à temps partiel, surtout les enseignants arabes et les membres de la communauté religieuse orthodoxe juive, malgré l'insuffisance continue d'enseignants dans une partie des disciplines étudiées à l'école. Ce déséquilibre découle de la réticence des systèmes éducatifs municipaux et du ministère de l'Éducation à accepter des enseignants sous contrat à durée indéterminée et leur préférence à les employer par le biais de compagnies privées et d'autres mécanismes de privatisation existant dans le système éducatif.

Dans le cadre des changements organisationnels ayant pris place ces dernières années s'est entre autres formé un mécanisme d'« enseignants phares » obtenant un rôle de mentors pour des enseignants de différentes disciplines et censés prendre en charge des rôles plus conséquents, comme la direction des centres d'apprentissage, la gestion des parcours des grands centres d'apprentissage et autres.

Le programme HILA est lui-même en mode d'apprentissage constant. Chaque enseignant participe en moyenne à trente heures annuelles de formation continue. Les directeurs des centres d'apprentissage sont régulièrement formés, ainsi que les conseillers éducatifs et les conseillers thérapeutiques.

La professionnalisation des équipes inclut la publication d'un journal électronique trimestriel ayant depuis 2007 le nom de *Pédagogie et méthodologie*, dédié aux questions pédagogiques et méthodologiques rencontrées sur le terrain et dont je suis le rédacteur en chef.

F. Conclusion

Le programme HILA sert d'exemple et de laboratoire pédagogique démontrant à quel point le système scolaire formel et la bureaucratie institutionnelle peuvent repousser le changement des modes éducatifs en général, et en particulier ceux des adolescents les plus extrêmement marginalisés. Les modifications ayant progressivement pris place et provenant d'appréhensions alternatives et radicales de l'échec scolaire et des moyens de réhabiliter les élèves en échec, montrent au-delà de tout soupçon que le changement est possible, ce qui porte un message d'espoir au système éducatif formel.

Tant que la crise socio-économique continue de s'aggraver, de plus en plus de populations en situation de précarité et de marginalisation viendront frapper à la porte du programme HILA à la recherche d'un soutien. Cependant, le programme et son excellent personnel devront continuer à lutter pour leurs conceptions et leurs positions.

Annexe III - Transcriptions des entretiens

Amnon

Alors voilà, je suis né à Petah Tikva en 1952. Ça se trouvait à la limite de Kfar Sirkin, alors toute ma vie, jusqu'à un certain âge, je pensais que j'étais né à Kfar Sirkin, parce que mes parents appelaient l'endroit Kfar Sirkin. Il y avait juste à une rue... c'est à dire, de l'autre côté de la rue c'était Kfar Sirkin. Et de l'autre côté, c'était la Cité Beilinson, qui fait partie de Petah Tikva. Je me rappelle d'un endroit très beau, comme nostalgique, vert, calme. J'ai eu une sorte de traumatisme, mon petit frère, mon frère qui était plus petit que moi, est décédé quand j'avais environ trois ans et demi ou quatre ans, et je me rappelle de ça comme d'une chose très forte. Et pour une raison ou, une autre, mes parents ont essayé de le refouler, ils n'en ont pas parlé avec nous. En fait ils en ont parlé, mais je n'ai jamais vu sa tombe, jusqu'à mes cinquante ans.

Vraiment ?

Oui, c'est à peu près à l'âge de cinquante ans que j'ai vu la tombe, et alors j'ai compris que ça m'avait beaucoup manqué, parce que ça m'a rendu très... ça m'a donné une espèce de rapport cynique à la mort, puisque je n'ai pas pu la confronter.

Combien d'enfants êtes-vous dans la famille ?

Nous sommes deux garçons et trois filles, cinq enfants. J'ai une sœur aînée, puis je suis né, puis est né le frère qui est décédé, puis deux sœurs et le dernier garçon. Après le décès de mon frère, probablement ma mère ne voulait plus rester là-bas, alors un an, deux ans après ça on a déménagé à Yehud, et puis est née... ma sœur est née entre les deux, je ne me rappelle pas exactement. Après une autre sœur est née, et quand j'étais en 4^{ème} ou en 3^{ème}, mon petit frère est né. Alors la différence entre ma grande sœur et mon petit frère est d'à peu près 13-14 ans. Voilà, je vais essayer de parler principalement du point de vue de l'école, aussi...

Et vos parents, qu'est-ce qu'ils faisaient ? Qu'elle était leur occupation ?

Mon père, pendant la deuxième guerre mondiale, il était réfugié. Il est né en Libye, tous les deux sont nés en Libye. Et comme il avait... son grand-père et son père avaient un passeport français, alors ils ont été chassés en Algérie... eux et leur famille, en Algérie. Il est né en 1926, alors là il s'agit de 1940 à peu près, donc il avait... disons 1941, 1942, il était à l'âge de l'école. En fait, il n'a pas terminé le lycée à cause de ça. Et ça l'a toujours gêné, parce qu'en fin de compte c'est un homme intelligent, qui a une langue riche et qui a une sensibilité aux langues. Donc voilà, il a été en Algérie pendant un bout de temps, deux-trois ans, jusqu'à ce que la guerre soit terminée, puis ils sont retournés en Libye, puis ils ont immigré en Israël, quelques années plus tard. Ils se sont mariés en Lybie et ont immigré en Israël. Ils sont arrivés dans une sorte de camp d'immigrants, et par la suite à Kfar Sirkin... pendant un temps il a fait toutes sortes de travaux, puis comme il avait un bon hébreu, on lui a proposé de devenir policier. Savoir lire et écrire était une chose rare à l'époque. Jusqu'à aujourd'hui il raconte... il y a une blague qu'il racontait : on demande à quelqu'un au commissariat... quelqu'un arrive, alors l'un dit à l'autre, *demande lui le nom de son père*, alors l'autre lui demande, *quel est le nom de son père ?*... Et il racontait ça. Jusqu'aujourd'hui, si je lui dit, *quel est le nom de son père*, il se rappellera et racontera ça. Voilà, après on a déménagé à Yehud. Il a commencé son service à l'aéroport de Ben Gurion, puisqu'il connaissait l'anglais aussi, etc. Il est resté à la police de nombreuses d'années jusqu'à sa retraite, une retraite plutôt précoce : il est parti à l'âge de cinquante et quelques années. Puis nous... Je me rappelle de l'école maternelle de Kfar Sirkin comme si elle était à Petah Tikva. Puis on était... J'ai arrêté, c'est à dire que je n'ai pas été suffisamment d'années à l'école maternelle, parce qu'on est arrivés à Yehud en milieu de l'année et je suis resté un peu à la maison, jusqu'à la fin des grandes vacances. L'année suivante j'étais déjà en CE1 et j'y allais... je me rappelle y aller avec mon père, il venait en uniforme, les enfants étaient fiers : j'ai un père policier. Au début il m'a amené dans une école religieuse, c'était un homme traditionnel. Un an plus tard, il devait être influencé par l'esprit de la modernité et il m'a fait passer dans une école laïque. Je ne sais pas si c'était une bonne idée ou pas. Avec le recul il me semble que non, comme je connais toute la famille et son histoire en général. Mais ça m'a fait un peu plaisir parce que j'avais le sentiment que c'était plus libre, quoi. D'un autre côté, je pense que, dans beaucoup d'aspects, l'éducation religieuse a un grand poids et que ses avantages sont importants. Voilà, à l'école j'étais... au début j'étais timide et introverti. Peu à peu je me suis ouvert, et en général j'avais un peu plus que la moyenne. Donc les études étaient faciles pour moi, et j'avais aussi un peu le sens

de l'humour, alors j'étais... aujourd'hui on appelle ça populaire, à l'époque on ne disait pas ça, un enfant populaire. On disait qu'on on l'aime, ou qu'on ne l'aime pas. C'était comme ça, l'hébreu était plus simple. Puis on est arrivé en 3^{ème} et il fallait choisir quoi faire, et mon père était très excité du fait qu'il y ait une école pour techniciens et ingénieurs adjoints si proche, à Singalovski, rue Hatayasim. Les bons élèves, ceux de Yehud, allaient couramment là-bas. Pour moi, c'était une grave erreur parce que je n'aimais pas les écoles technologiques – c'était une école sans filles. J'ai souffert là-bas pendant pas mal d'années, quatre ans et demi. Je ne savais même pas que je détestais l'école, tellement je voulais contenter mon père, et mes parents en général. Pour ma mère c'était moins important, mais lui il était tellement... c'était tellement important pour lui, que je ne me suis même pas demandé s'il ne fallait pas envisager de changer. Parce qu'à Yehud il y avait un lycée très correct à cette époque-là, maintenant aussi c'est un bon lycée. Ça c'est un des traumatismes qui m'accompagnent, cette école. Et je ne voulais pas du tout faire ce métier, j'ai appris l'électricité. Et quand je suis arrivé à l'armée, je ne voulais pas du tout faire de l'électricité. Eux, ils voulaient m'engager dans l'armée de métier, pour que je travaille dans l'électricité. Mon service militaire a été plutôt merdique, parce que tout ce que j'avais contenu pendant le lycée, ça a fait irruption à l'armée. J'étais un soldat plutôt rebelle, je me suis retrouvé en prison plusieurs fois. A la fin j'ai été libéré (du service ndlt) après quelques années, c'est à dire qu'on a rajouté quelques mois à cause de la prison. J'ai fait mon service... à la fin de mon service j'étais dans la défense antiaérienne ... pendant mon service... au début j'étais contrôleur aérien, puis on m'a fait sortir de là parce que je n'étais probablement pas assez discipliné. Puis ils m'ont dit, *soit vous vous engagez dans le métier, soit vous devenez intendant*. Et donc, comme je n'ai pas voulu être intendant, je suis allé en prison. Bref, j'ai traîné, et à la fin je suis arrivé à la défense antiaérienne. J'y ai demandé à intégrer une équipe de canonnières. J'étais déjà près de la fin de service, alors j'ai été canonnière, et là-bas j'ai fait la rencontre de quelqu'un de articulier, Yuval Shimoni, vous le connaissez ? C'est le petit-fils de David Shimoni, un poète de l'époque de Bialik à peu près. Et il m'a fait connaître Borges. On a commencé par parler de Borges... Il avait dans son sac, à l'armée, *Le Jardin aux sentiers qui bifurquent*. Maintenant c'est un poète plutôt connu, il n'écrit pas beaucoup mais il est très apprécié. C'est une personne très très honnête, et très très droite. Je me rappelle qu'une fois on était parti avec les blindés militaires et on s'est arrêté à un carrefour ici près de Geha, on était en route vers le plateau du Golan. Tout à coup, je vois que tous les soldats mangent des

pamplemousses. Il s'est avéré qu'un camion, une partie de son machin s'était défaite, et des pamplemousses étaient tombés sur la route. Donc tout le monde mangeait des pamplemousses et lui, il n'en voulait pas. Je lui ai dit, *pourquoi tu ne manges pas ?* Il m'a dit, *c'est du vol*. Il l'a dit sérieusement. *C'est du vol*. Ça m'est venu à l'esprit comme ça, une anecdote. Alors, ensuite j'ai été libéré, et je me rappelle avoir été tout le temps préoccupé par des questions éducatives, c'est à dire comment l'école affecte... parce que j'ai souffert au lycée, et qu'à l'école élémentaire j'ai eu une expérience positive peut-être, alors ce contraste m'a laissé une impression plutôt problématique. Et ça m'a toujours intéressé... je suis curieux par nature, donc ça m'intéressait, qu'est-ce que le savoir, qu'est-ce que l'instruction, qu'est-ce que l'éducation. Il y a eu une très longue période où pour moi, l'enseignement le plus important dans l'éducation c'était la liberté... que c'est ça le message le plus important dans l'éducation. Je me suis peu à peu désenchanté, je me rappelle avoir lu quelques chapitres de Summerhill, et aussi, j'ai remarqué, en lisant les biographies de personnages importants, comme Leibowitz qu'il était mentionné qu'ils n'avaient pas été à l'école jusqu'à l'âge du lycée. Leibowitz a étudié à la maison jusqu'à l'âge de 17, 18 ans, comme d'autres personnes connues. Je lui ai même envoyé une lettre avec une question à propos de ça, s'il pensait que ça a... parce que l'école, d'un côté, nuit un peu à votre curiosité, parce qu'elle vous oblige à apprendre des choses que vous ne voulez pas savoir. De l'autre côté, elle encourage la compétitivité, car on compare tout le temps. Alors elle vous nuit dans les deux sens. Alors il a répondu qu'évidemment il était mieux pour chacun de recevoir une éducation parfaite à la maison, mais que ce n'était pas pratique car il y a beaucoup de familles incapables d'offrir ça. C'est à peu près la réponse, je pense que j'ai gardé cette lettre quelque part jusqu'à aujourd'hui, avec son écriture. Alors j'ai été libéré (du service militaire), j'ai cherché du travail après l'armée, les métiers technologiques ne m'ont pas tellement intéressé mais c'était ma formation, donc au début j'ai travaillé dans la mécanique photo puis je suis arrivé aux appareils auditifs. Et à ce moment-là j'ai commencé... Comme j'avais mon traumatisme du lycée, je ne pouvais pas m'engager à étudier dans un cadre, et à ce moment-là j'ai commencé à étudier à l'Université Ouverte. J'ai commencé à prendre des cours à l'Université Ouverte, et ce qui m'a le plus attiré, c'était les mathématiques. J'avais une hésitation entre les mathématiques et la physique, mais les physiciens étaient des gens moins sympathiques que les mathématiciens. Ils étaient... Vraiment, je me souviens, je suis arrivé à l'Université Ouverte, j'ai dit que j'avais un intérêt pour la physique et que je m'y connaissais, alors ils m'ont dit, *Bon, vous êtes allé à*

Singalovski, bien-sûr que vous vous y connaissez. C'est à dire qu'ils ne m'ont même pas considéré en tant que personne, ils m'ont considéré comme quelqu'un qui est allé à Singalovski.

Oui.

A Singalovski... ce n'est pas à cause de Singalovski, mais simplement j'avais un talent pour la physique. Et dans les mathématiques, la plupart de gens sont beaucoup plus modestes car chacun sait que les maths sont infinies, aucun mathématicien ne se demande s'il est le meilleur mathématicien, la question n'existe pas, car à côté des mathématiques, tous se sentent petits. La physique est un domaine sans fin peut-être, mais je ne sais pas, j'ai ressenti une différence entre les gens, et finalement ça a dû avoir de l'influence sur moi, et la majorité de mes cours, je les ai pris en maths. Alors j'ai mis beaucoup d'années à terminer parce que c'est un domaine difficile, et c'est l'Université Ouverte, et en plus j'ai toujours travaillé. Mais comment je suis arrivé à l'enseignement ? A un moment, à un certain moment, après cinq ans de travail dans les appareils auditifs, j'en ai eu un peu marre et c'était mon tour... c'est à dire au niveau des années d'expérience, de devenir responsable du département, mais ils ont amené quelqu'un de l'extérieur, quelqu'un, un lieutenant-colonel en réserve, pour qu'il soit responsable et tout, et moi j'ai été vexé. Puis on m'a dit, *si vous restez, je vous donne la gestion du département.* Mais j'étais déjà dans un autre état d'esprit. Je me suis inscrit à l'université pour peut-être obtenir un diplôme, valider les unités de l'Université Ouverte puis compléter. J'ai complété le niveau d'ingénieur adjoint à (l'Université de) Ben Gurion, ingénieur adjoint... Vous avez arrêté de fumer, je vois.

Oui.

Bref, je suis allé à Ben Gurion. Je n'étais pas sûr d'aimer l'ingénierie chimique, je n'ai pas eu le sentiment de m'intégrer non plus, je ne sais pas... Je n'ai pas accroché. Ça a duré un semestre ou un peu moins, puis je suis rentré à Tel Aviv. Et donc je me suis dit, bon, qu'est-ce que je vais faire maintenant ? Je savais que je continuerais les études, mais il faut gagner sa vie. Alors il y a eu une annonce tout à coup, *Professeur d'électricité*, par coïncidence comme ça. J'y suis allé, un lycée à Or Yehuda, et on m'a pris parce qu'il y avait peu de professeurs d'électricité à cette époque. C'était l'école Rogosin. C'était l'école la plus sympathique que j'ai eu l'occasion de connaître. J'ai passé environ cinq ans là-bas. J'aurais dû rester, j'ai quitté par bêtise. C'était une

école intime, et religieuse donc ça m'allait du point de vue de la perception du monde, et il y avait une ambiance d'encouragement et tout. Et moi, j'ai toujours eu un problème de discipline avec les élèves, dès le premier jour les élèves sentaient que dans ma classe on peut déranger. Une fois j'ai enseigné à Rosh Haayin, alors un élève m'a dit, *C'est comme si c'était écrit sur votre front : dérangez moi !* Alors là-bas ça n'a pas tellement gêné car ce sont des petites classes, mais quand je suis arrivé dans les écoles où c'est grave, alors j'ai immédiatement senti que j'avais un problème. Bon, donc voilà, c'est là-bas en fait qu'a commencé mon lien avec ce monde de l'éducation, et ma mentalité et ma vision à cette époque, j'avais à peu près 30 ans, c'était de créer un lien personnel, et que les liens des enfants avec leurs parents doivent être un lien... c'est à dire qu'aujourd'hui je considère ce lien comme plus important, à l'époque je pensais que c'est... bref, je ne donnais pas trop d'importance aux liens que les enfants ont avec leurs parents, mais c'était plus important pour moi de les considérer comme amis et de créer une amitié avec eux aussi. J'étais comme l'un d'entre eux. Ça a peut être réussi, mais c'est... J'ai eu un retour positif de cette époque, ma sœur m'a raconté qu'elle était... une amie à elle était à Nitsana, dans le village de Lova Eliav - paix à son âme, et il y avait des enfants de partout, il y a eu un débat entre enseignants. Soudainement un gars plutôt âgé, plus tellement jeune, de 30 ans, quelque chose comme ça, a dit : *Oui, un professeur pour la vie, j'en ai eu un.* Et alors il m'a mentionné. Maintenant il habite...

C'est bien.

Maintenant il habite par hasard à Yehud, il habitait à côté de l'école à Or Yehuda, et à l'époque il m'avait dit, vous m'avez influencé plus que mes parents. Je pense qu'il a un peu exagéré, mais le fait qu'il l'ait dit, ça veut dire quelque chose. J'étais vraiment leur ami. Ils me racontaient des choses personnelles, et même s'ils faisaient quelque chose disons à un autre prof, ils me le racontaient parce qu'ils étaient sûrs que je ne le dirais pas. Bon, après avoir quitté là-bas, il y a eu de nouveau une période de crise parce que j'ai connu Ahouva, mon ex-femme, et dès le début les relations étaient un peu problématiques, puis elle est tombée enceinte, on s'est mariés. C'est possible que s'il n'y avait pas eu cette grossesse, nous ne nous serions pas mariés. Et alors ma motivation à enseigner, ma concentration, tout a baissé. Je venais juste de quitter cette école, alors je ne me voyais plus tellement comme prof. J'avais moins de calme intérieur, moins de joie de vivre, j'étais plus inquiet. J'ai continué à enseigner quelques années encore, mais avec moins

d'énergie, et à un certain moment je suis retourné vers le domaine des appareils auditifs, parce que c'est un domaine plus petit et plus... c'est à dire que tu t'occupes de gens qui ont besoin de toi, tu n'as pas besoin de te confronter. Je suis resté dans le domaine des appareils auditifs à peu près dix ans, et il y a deux ans je suis retourné encore une fois à l'enseignement. J'ai eu une sorte de crise... j'ai vu que vous avez un truc d'Opticana, n'est-ce pas ?

Oui.

Donc Opticana s'est lancée dans les appareils auditifs. J'ai travaillé pour un patron... jusqu'à il y a deux ou trois ans, j'ai travaillé pour un patron très facile à vivre. Mais tout à coup, quand j'ai entendu qu'Opticana allait se lancer dans les appareils auditifs, je me suis dit que ça allait être un gros truc. Dans l'autre société... c'était une petite société, sans trop de prétentions professionnelles, je ressentais que je m'atrophiais là-bas. A ce moment-là à peu près, j'avais, dans les appareils auditifs, une telle connaissance, qu'on m'avait déjà confié un cours de laboratoire à donner à l'Université de Haïfa. J'ai un ami qui enseigne là-bas, alors il m'a proposé d'enseigner, parce que franchement j'étais déjà vraiment entièrement dans ce domaine, au niveau des connaissances et de leur profondeur. Donc j'ai enseigné quelques deux heures par semaine à Haïfa dans un cours, et j'ai senti que je voulais être tout le temps au courant, et dans cette société (où je travaillais) ce n'était pas comme ça. Bref, j'ai postulé à Opticana, mais il s'est avéré que c'est une société très commerciale, une ambiance un peu agressive. Après un an j'ai senti que je souffrais là-bas, j'étais même très angoissé. C'est pour ça qu'on m'a mis un cathéter cardiaque, qui était... le cathéter était inutile mais c'était en rapport avec l'ambiance au travail. Alors de nouveau je me suis dit, qu'est-ce qu'on fait maintenant. Et de nouveau je suis retourné à l'enseignement. Ça fait environ trois ans que je travaille. Pendant ce temps, je suis arrivé aussi à HILA. Alors...

Alors vous travaillez aussi à HILA?

À HILA et dans une école normale, oui, au collège, j'enseigne les sciences et les maths. Ma licence de maths je l'ai terminée quand Efrat⁵⁰ était bébé, ça remonte à plus de 23 ans, 22, quelque chose comme ça. Avant que je me sois marié etc. c'était clair pour moi que j'allais essayer de continuer jusqu'au master, parce que j'ai toujours aimé apprendre, écrire et lire, mais

⁵⁰ La fille d'Amnon.

plus tard je n'ai pas eu assez d'énergie pour ça, et aussi, ces domaines sont difficiles. Finalement je suis resté coincé avec une licence seulement, bien que du point de vue de mon potentiel je sens que je vaudrais plus que ça. Voilà, et à un certain moment quand j'ai enseigné, j'étais très curieux... c'était lié à mon apprentissage et à mon enseignement : est-ce que les élèves peuvent inventer des questions afin de mieux comprendre la matière ? Alors j'ai rédigé des questions en tant qu'élève à l'Université Ouverte, quand j'ai pris quelques cours à la fin, et j'ai aussi essayé d'encourager les élèves à rédiger des questions. Peu à peu ce sujet m'a saisi...

(...)

Où est-ce qu'on en était alors ? Au sujet de la rédaction des questions. Si vous demandez aux élèves de rédiger une question d'après les choses qu'on vient de faire, le problème est qu'ils peuvent aller dans toutes sortes de directions. Donc il m'a fallu beaucoup de temps pour construire un cadre, parce qu'il n'y a presque pas de situation où on te dit, vas enseigner comme tu l'entends... Peut-être qu'un maître de conférence à la fac enseigne comme il l'entend, mais dans presque tous les cadres on vous demande d'enseigner selon un certain programme, et si vous voulez que les élèves rédigent des questions, alors vous devez leur donner les outils qui leur donneront... qui leur permettront d'être créatifs, et aussi, leur donneront... les obligeront à le faire à l'intérieur de ce cadre. Donc j'ai construit toute sorte de cadres comme ça. Ce... c'était plutôt intéressant. J'en ai parlé dans quelques colloques pour enseignants, j'ai écrit quelques articles, mais la vérité est que je n'ai pas réalisé de bond important avec ça. Il se peut que cet outil vaille plus, c'est à dire qu'il pourrait contribuer à l'apprentissage, et qu'il se trouve au fond d'un tiroir sans être suffisamment utilisé. Voilà, la dernière fois c'était un colloque pour profs de physique, et j'ai parlé de... je vous ai envoyé cette présentation, et voilà... et j'ai vu que les profs sont... c'était une des fois où j'ai vu des réactions plus positives, peut-être parce que je suis déjà expérimenté et consolidé, et que je présente les choses d'une manière plus efficace. Voilà, maintenant posez-moi des questions. Je vous ai donné un aperçu général pour vous donner les grandes lignes du tableau.

Je... Les populations avec lesquelles vous avez travaillé, la plupart sont des populations affaiblies ?

En gros, on peut dire que oui.

C'était un choix ?

Un peu. Je pense que oui. C'est à dire, peut-être inconsciemment. Je me souviens d'une fois où on m'a accepté dans une bonne école à Ramat Hasharon, et je suis entré dans un cours, je suis entré dans un cours avant de commencer... elle m'a invité pour me présenter les élèves, et soudainement ça m'a paru une sorte d'endroit où l'apprentissage est semi-automatique. La prof écrit... c'était un cours de géométrie, la prof écrit quelque chose sur le tableau, les enfants lèvent la main, elle en choisit un, il approche, il démontre, elle lui dit, bien, il reprends sa place. Ce n'est pas que j'adore les frictions et les disputes infinies, mais je ne sais pas... elle m'a accepté, et je me rappelle être sorti de cet endroit, j'ai senti le doute monter et je lui ai répondu que je ne voulais pas. Peut-être que c'était lié aussi, dans une certaine mesure, au manque de confiance, parce que ces élèves sont peut-être... je sens toujours que l'écart entre le savoir du professeur et le savoir des élèves doit être très grand. Ce qu'il y a maintenant, en général ne suffit pas, à mon avis. Alors peut-être que j'ai senti que l'écart entre moi et eux n'était pas assez grand du point de vue du savoir, bien que j'ai une licence, et eux, ils préparent le Bac, je n'ai pas senti... Alors peut-être que c'était une combinaison de plusieurs choses, peut-être que c'est une combinaison d'un peu de manque de confiance, dans le sens où les élèves, d'une bonne population, s'ils sont intelligents, ils exigent de vous un niveau de savoir plus élevé. Et si vous ne savez pas, ça s'exprime davantage, ça peut s'exprimer plus souvent. Mais je pense aussi que j'ai une attirance envers des enfants qui ont une certaine difficulté - en tout genre. Je les comprends aussi beaucoup, c'est à dire, je comprends beaucoup cette histoire, qui ne me semble pas naturelle, où un enfant, dès l'âge de 7 ans jusqu'à 17 ans, est environ en moyenne... disons 4 ou 5 heures par jour, devant un prof qui parle de choses qui ne l'intéressent pas. Ça me paraît une sorte de punition. Alors je me suis toujours dit, que s'il y a au moins un prof qui pense que c'est une punition, alors c'est une plus petite punition.

D'accord. C'est à dire, vous sentez... c'est à dire... je sens, moi, d'après ce que vous dites, que vous avez une perception plutôt consolidée de ce qu'est une bonne éducation, ou de ce que peut être une bonne éducation.

Oui. Il n'y a pas longtemps quelqu'un m'a envoyé... c'est probablement Miki qui m'a envoyé, ou bien moi qui lui ai envoyé, un film sur le Danemark. Vous avez vu le film sur une chaîne à la télévision, sur le système d'éducation au Danemark ?

Non.

Je dois vous l'envoyer. Simplement, c'est à dire, du bon sens... ils n'ont pas... Vous regardez ce qui se passe là-bas, alors vous avez l'impression qu'il faut être idiot pour ne pas faire les choses correctement. Tout simplement on comprend que les enfants de jeune âge ont besoin de beaucoup plus d'heures à l'extérieur que d'heures (d'enseignement) frontales, alors disons jusqu'à l'âge de 10 ans, ils ne sont pas dans la classe à peu près la moitié du temps. Je vous donne une échelle générale. Ils savent aussi qu'une bonne partie des enfants n'ont pas une perception théorique, alors 40% environ des enfants là-bas sont dirigés vers des directions de... de... où le côté académique abstrait n'est pas le côté fort. Et bon, c'est aussi un pays riche, ça c'était la Finlande, oui, ça aussi c'est un pays riche, alors les écoles semblent... Mais aussi cette perception de donner à l'enfant ce dont il a besoin, lui donner du temps aussi, de l'espace, et ce n'est pas... ce n'est pas quelque chose qu'il faut inventer, ce n'est pas la théorie de la relativité. C'est quelque chose d'élémentaire, c'est comme ça qu'il faut enseigner. Et j'ai lu une fois que les écoles, dans leur conception moderne d'aujourd'hui, ont été créées en France à l'époque de Napoléon, alors ce n'est pas étonnant qu'elles soient comme ça. On avait simplement besoin des enfants pour l'armée. Mais... je comprends, c'est à dire, d'un autre côté c'est très important pour moi, aujourd'hui comme personne adulte et mûre qui a traversé toutes sortes de choses bonnes et mauvaises, que si tu ne fais pas attention au côté moral et que tu les laisse interpréter liberté comme anarchie, alors t'as raté. Donc quand tu vois qu'un enfant a fait du mal à quelqu'un, tu dois le punir. Si tu vois qu'un enfant ment, tu dois le remettre à sa place. Que la liberté ne doit pas être sans limites. Mais de l'autre côté, si les choses n'ont rien à voir avec sa vie, alors pourquoi tu les lui enseignes ? Quel... Chaque fois je rencontre une ignorance incroyable. C'est à dire, tu demandes à des enfants... Je me rappelle, j'enseigne dans une école à Jaffa, je ne me rappelle plus comment on en est arrivés au sujet de la vitesse. Alors je leur ai demandé quelle était la vitesse autorisée en Israël. Ils ont donné des chiffres complètement surréalistes. Et aujourd'hui nous avons parlé des forces, j'ai apporté un arc et une flèche, et je leur ai demandé quand est-ce que l'arc et la flèche ont été inventés... (ils ont répondu) *à l'époque de Napoléon...* et des choses comme ça. J'ai comme l'impression que nous nous sommes toujours... parce que nous essayons toujours de les gaver d'une matière qui ne les intéresse pas, alors même que des choses élémentaires qu'ils pourraient savoir par eux-mêmes, ils ne les connaissent pas. Il y a quelque chose de complètement tordu dans ce système de gavage. Je suppose qu'à la fin ça

s'écroulera, parce que l'écart entre ce que l'école devrait faire et ce qu'elle fait, et entre ça et la vie des enfants, la vie... comment dire... subjective... Quand j'étais enfant, l'école était très importante pour moi. Je suppose qu'elle est moins importante pour les enfants de nos jours, leur facebook est plus important pour eux que l'école. Disons que si l'école avait consacré à son programme scolaire... au collège les enfants étudient pendant huit heures les maths et les sciences, c'est une quantité énorme. Si on réduisait ça au tiers, ou à la moitié, et qu'à la place on donnait des cours d'art, de musique, des choses comme ça, plus de sport, alors c'est évident qu'ils viendraient à l'école avec plus de joie. Voilà, ça me semble être une sorte d'aberration. Et une des choses qui m'énervent c'est les comparaisons, comme les tests internationaux, les tests nationaux aussi. Cet organisme qui s'appelle...

IECS⁵¹.

Ceux qui construisent les IECS. Ils prétendent que sans les IECS, un prof qui enseigne lentement et sans que personne ne l'inspecte pourrait prendre un chapitre sur un sujet et l'étaler sur toute l'année, ce qui est vrai aussi. D'un autre côté, quand un prof enseigne quelque chose pour que quelqu'un d'autre l'inspecte, alors il se sent comme un sous-traitant. Vous comprenez, je dois enseigner pour qu'ils (les élèves) réussissent à répondre à des questions rédigées par quelqu'un d'autre, c'est plutôt paradoxal. C'est comme si j'éduquais mes enfants pour que quelqu'un d'autre dise qu'ils sont (bien) éduqués. Alors il y a un problème. D'ailleurs, En Finlande... dans le pays dont on vient de parler, il n'y a pas du tout d'examens. Dans les tests internationaux, qui se font par échantillon, les examens de PISA, ils sont parmi les premiers. Mais eux mêmes n'ont pas d'inspecteurs, mais un prof là-bas c'est un prof de haut niveau. Ils admettent une personne sur dix qui postulent pour enseigner, il y a dix fois plus de candidats que d'admis, et presque tous les profs ont une maîtrise. Alors ça veut dire, ça veut dire autre chose, vous comprenez. Le truc c'est qu'ici on admet des gens médiocres et puis on ne lâche plus le contrôle.

Oui, c'est clair, c'est clair. Et vous avez lu des choses à propos des personnes dont vous venez de parler ?

⁵¹ Indices d'Efficacité et de Croissance Scolaire: en hébreu MEITSAV, des examens de langue et de mathématiques permettant de comparer les niveaux des écoles.

Si j'ai lu ? Une des personnes que j'ai récemment lue et qui m'a influencée, c'est Whitehead, vous en avez entendu parler ? Alfred North Whitehead. C'était un mathématicien... Vous avez sûrement entendu parler de Russel, Bertrand Russel. Alors c'était le prof de Russel à la fac à Londres... en Angleterre en tout cas. Ils ont écrit ensemble un livre de mathématiques que personne... dont tout le monde a entendu parler, et que personne n'a lu jusqu'au bout, tellement il est gros. Quelque chose comme Principia Mathematica, les principes de la mathématique. C'était une personne qui s'intéressait à l'éducation, alors d'une certaine manière c'était la personne qui avait l'instruction scientifique la plus large. Alors il a construit une thèse sur l'éducation, liée à l'équilibre entre liberté et discipline. Mais lui, je l'ai lu plus tard. Je pense que j'ai été influencé par des gens comme celui qui avait fondé Summerhill.

Neill.

Neill, oui. J'ai lu beaucoup de choses mais je ne peux pas vous dire que j'ai une méthode consolidée à partir de ce que j'ai lu. J'ai reçu toutes sortes de choses par... Quand j'ai fait mes études pour devenir prof et j'ai passé mon diplôme d'enseignant, on avait alors pas mal d'heures de cours de psychologie et d'éducation, et je me rappelle... c'était à Bar Ilan. Je me rappelle du conférencier, le conférencier en psychologie. Deux choses qu'il a dites me sont restées un peu en mémoire. La première, il a dit que parfois on pense qu'il faut consulter ceux qui ont beaucoup d'expérience, mais beaucoup de gens ont une mauvaise expérience, leur expérience est d'avoir fait des erreurs tout le temps, alors qu'est-ce qu'ils peuvent enseigner? Ils peuvent peut-être vous dire ce qu'il ne faut pas faire, mais ils ne peuvent pas vous dire ce qu'il faut faire. Puis il a dit encore une chose qui est probablement vraie : que les sujets principaux dans le système éducatif, du moins dans les matières scientifiques et mathématiques, ont été créés par les meilleurs cerveaux qui aient existé dans l'Histoire, donc en fait, pour les comprendre, une personne moyenne doit faire des efforts. Alors il dit que les sujets... pour réussir facilement l'école, il faut un QI de 120, que le programme est destiné pour un 120, il n'est pas destiné pour un QI de 100. C'est vrai qu'il y a toujours une dissonance, une sorte de friction entre ce qui est écrit dans le programme scolaire et ce qui se passe dans la classe, donc il y a une certaine dérive. Et il y a un examen, soit, donc on élabore un examen à choix, et le ministère prépare un programme avec des essentiels condensés par exemple, comme dans le cas du Bac, et (quand même) on copie et on triche. Mais si... disons qu'on enseigne de façon adaptée, comme il faut, par exemple si vous

prenez le calcul différentiel et intégral, même au niveau de trois unités⁵², à mon avis ce n'est pas construit pour un enfant moyen. Pour un enfant moyen, comprendre le calcul différentiel de ce niveau, c'est un effort.

Mais quand même, vous réussissez avec les enfants.

Personnellement, je ne sais pas si je réussis, pourquoi pensez-vous que je réussis ?

Je pose la question.

Je ne sais pas si je réussis. Tout d'abord, je pense que cette approche, où on prend des enfants et on les prépare aux examens du Bac, elle est problématique. Il y a eu des cas où j'ai réussi, il y a eu des cas où j'ai moins réussi, mais examiner si un prof réussit ou pas c'est très problématique parce que ça dépend des élèves que vous avez. Parfois un prof réussit parce qu'il a des élèves brillants.

Non, mais comment vous vous voyez ? Comment vous vous voyez ?

Je pense que je sais comment bien expliquer ces sujets dont je parle, ils me le disent aussi, et je sais leur donner un sentiment... et aussi je les encourage à être curieux, parce que je leur dis, *écrivons... rédigeons une question là-dessus, pose une question*. Je sais bien expliquer le but. Je me rappelle que des élèves... un élève qui était à (l'école) Ankori et qui est arrivé à HILA, ou alors il avait été dans un autre école, pas forcément Ankori, donc il est venu à HILA pour du soutien. Alors il me dit, *Quand je pose une question au prof dans la classe, il me dit ce qu'il faut écrire, et vous, vous me dites... vous me faites comprendre*. Je mets l'accent sur la compréhension, dans ce sens je pense que oui, je fais bien. Mais le problème reste un problème, tu sens qu'il y a des enfants pour qui une partie des sujets, même d'autres sujets abstraits, pas forcément les maths, par exemple on m'a donné maintenant au collège, en 4^{ème}, on m'a donné l'enseignement de la géographie car ça fait partie des sciences. Alors il y a la mondialisation. Il y a des enfants pour qui comprendre, en 4^{ème}, ce que c'est que la mondialisation, c'est difficile. Puis on montre aussi qu'il existe des états dans le monde qui sont excellents en mondialisation, et qu'Israël est l'un des états. Pour eux comprendre qu'Israël n'est qu'un point sur la carte, qu'il est classé haut dans l'indice de mondialisation, et que c'est lié aussi au fait qu'il y ait beaucoup

⁵² Niveau le moins élevé du Bac israélien en mathématiques et en sciences.

de Juifs de l'étranger, car la mondialisation est aussi interprétée par les liens avec le monde, donc un état avec beaucoup d'immigrés, ça le rend plus mondial. Puis encore des choses liées à l'immigration. Et si disons, on parle, en éducation civique, d'Autorité de la Loi ça non plus ce n'est pas un sujet simple. Alors il y a toutes sortes de choses. Je pense qu'il y a un problème, et que les examens internationaux et les examens nationaux aggravent un peu le problème. Parce que si on prend un bon prof - il enseigne, il amène les enfants au point le plus élevé possible, c'est plus efficace que de faire un système uniforme, poser les examens et dire *venez, amenez tous les élèves à ce niveau-là*. Je sais qu'il y a des écoles pour qui l'IECS est une blague. Il y a de bonnes écoles où l'IECS c'est comme si on nous donnait, à vous et à moi, que sais-je, un examen sur la table de multiplication, ou... sur des choses triviales. Alors ils passent l'IECS nonchalamment, toute la classe obtient 90 ou 100 et c'est tout. Et après, à cause d'eux, ceux qui se trouvent à l'autre bout (de l'échelle) et qui obtiennent 60, on leur dit, *Vous avez vu ? Là, dans ce lycée, la moyenne est 100, comment ça se fait que la vôtre soit 60 ?*

Oui, ils sont punis.

Oui, la comparaison est stupide.

Et comment vous êtes arrivé à cette idée de poser des questions ?

Je pense que j'ai pris un cours en calcul, on appelait ça des fonctions complexes, que dieu vous en préserve, ce sujet existe en maths. Je me souviens d'une fois où on parlait de maths et on est arrivé aux nombres complexes, alors la femme de Leibowitz, Greta, elle était mathématicienne. Je ne sais pas pourquoi tout à coup il a décidé de le mentionner. Il a dit, *Il existe des sujets abstraits⁵³ en mathématiques, Je connais des gens qui connaissent les mathématiques abstraites, je les connais de près!* Je ne sais pas pourquoi tout à coup il avait besoin de dire ça... c'était un peu drôle. Alors les fonctions complexes c'est vraiment... c'est un sujet mathématique intéressant dans le sens où d'un côté c'est complètement abstrait, on ne peut même pas simplement dessiner leurs graphiques, et de l'autre côté c'est exceptionnellement utile. Quand vous construisez des circuits de courant alternatif, vous utilisez les fonctions complexes, ça marche à merveille, et dans d'autres domaines aussi. Mes connaissances ne sont pas assez vastes pour vous donner de bons exemples, mais par exemple, au lycée, quand j'ai appris les circuits

⁵³ Le terme « abstrait » en hébreu, signifie aussi « dénudé » ndlt.

alternatifs de courant, on utilisait les nombres complexes, c'était un outil merveilleux. Pour les quantiques aussi on utilise ça. Alors quand on en est arrivé là en maths, le fait qu'on ne puisse pas le voir, ça m'a bloqué la tête. Donc à un certain moment j'ai commencé à inventer des questions, puis j'ai vu que je comprenais mieux. Et quand j'ai commencé à enseigner, aussi... c'est à dire, les enfants ne comprennent pas que le cahier d'exercices (en hébreu : *Sefer she'elot*, le livre des questions), il n'est pas tombé du ciel, que quelqu'un l'a écrit. Quand vous dites à un enfant, écris une question, vous le perturbez. Ce n'est pas à moi de poser la question, quelqu'un doit me la poser. Donc voilà, j'ai peu à peu été emporté dans ça, et je sens que c'est un outil merveilleux. C'est à dire, je sens, quand j'étudie et que j'utilise cette technique, que je fais les choses plus vite. J'arrive aussi assez vite au but. Dans beaucoup de sujets la question principale clarifie tout. Par exemple, on a appris le système digestif au collège. Quand on aborde le système digestif de près, c'est un océan de détails, et soudainement vous comprenez que dans le corps il y a des cellules et qu'en fait elles se nourrissent de cellules, c'est ça le principe. Alors vous mangez quelque chose... On ne mange pas quelque chose qui n'est pas savoureux⁵⁴, comme a dit quelqu'un de gros à qui le médecin avait fait remarquer qu'il était gros parce que chez lui c'était toute une histoire de cellules. Tout lui était savoureux .

C'est vrai...

Donc à partir du moment où on comprend qu'il s'agit de cellules qui se nourrissent de cellules, et aussi quand on voit des organismes unicellulaires comme l'Amibe, alors on voit qu'elle ouvre sa membrane, un organisme unicellulaire pénètre, et en fait on voit une cellule qui mange une cellule. Donc c'est ça en fait ce qui se passe dans notre corps. Alors dès que ce principe est clair, toute l'histoire de la digestion trouve sa place. Il y a d'autres sujets encore. Poser des questions, ça vous permet d'arriver au but en peu de temps. Et je connais des profs qui enseignent depuis dix ans, et qui ne sont pas arrivés au but, parce qu'ils ne se sont jamais posé des questions, ils... ils sentent qu'ils doivent sans cesse se préparer à une question qui sera posée par quelqu'un. Quand c'est vous qui posez les questions, vous développez une certaine résilience psychologique. Et il y a deux ans, il y a eu une annonce du CTE⁵⁵, ils cherchaient quelqu'un pour rédiger les questions des examens de l'IECS. Donc ce serait se tirer une balle dans le pied,

⁵⁴ Le mot « cellules » en hébreu (ta'im), est homonyme de savoureux

⁵⁵ Centre des Technologies Educatives (en hébreu : *MATAH*). Entre autres responsable de la rédaction des examens de l'IECS.

écrire les questions pour l'IECS, c'est de la trahison, en fait. Mais quand l'annonce a été publiée, j'ai postulé, et ils étaient plutôt satisfaits. Peu à peu j'ai aussi compris ce qu'ils voulaient, et vraiment, j'ai commencé à rédiger des questions en physique et en chimie pour les niveaux de 3^{ème}. J'ai rédigé pas mal de questions, à mon avis une partie sont vraiment bonnes. Puis ils sont arrivés probablement à une sorte de saturation, alors on a cessé de correspondre pendant les derniers mois, mais je me suis pas mal occupé de ça et ça m'a donné aussi... ça m'a donné confiance en moi, parce qu'ils étaient très bienveillants envers moi là-bas, et aussi ça m'a donné... quand j'enseigne alors c'est plutôt facile, c'est à dire quand j'écris sur le tableau, que je présente un sujet, alors plutôt facilement, naturellement, je rédige tout de suite des questions et je leur demande de rédiger des questions, puis nous faisons une discussion autour des questions. Mais je perds beaucoup de temps avec les problèmes de discipline, je sens tout le temps une sorte de friction. D'un côté ils m'aiment bien, parce que je... ils sentent que je permets à l'ambiance de la classe d'être naturelle, et je pense que je connais les enfants de la classe mieux que la plupart des professeurs. Quand je vois comment ils se comportent avec d'autres profs, je vois qu'ils... et je sais comment ils se comportent pendant mes cours, alors je sais qu'ils ne se comportent pas comme ils sentent. Alors je les connais mieux, mais de l'autre côté j'arrive à enseigner seulement pendant une petite partie du temps. Tout le temps je fais taire celui-ci, l'autre se lève, et aussi j'ai une sorte de sensation bizarre quand je leur fais des remarques, et qu'ils me répondent avec une sorte d'insolence. Tout d'abord ils demandent pourquoi je fais la remarque à eux particulièrement, parce que beaucoup d'autres sont en train de parler, et deuxièmement, ils inventent toujours un prétexte, *je lui ai juste dit...* Je dépense beaucoup d'énergie, je sens... j'ai aussi 60 ans maintenant, bientôt, dans un an. C'est un peu dur. J'aurais préféré trouver un travail où j'aurais davantage exprimé mes capacités dans ce domaine de l'élaboration des choses, plutôt que d'être dans la classe. Bien que je ne puisse pas dire que je déteste être dans la classe, j'aime ce lien, mais c'est une situation frustrante, et à cause de la manière dont le système est construit, et parce que je n'arrive pas à organiser la leçon comme je le veux. Nitsan m'a raconté, ma petite fille, elle est allée à Thelma Yellin⁵⁶ pendant deux ans à peu près. Ils avaient une prof d'Histoire qui se mettait devant eux, leur dictait la leçon entière, je ne sais pas, c'est une technique du Moyen Age, dicter aux élèves. Et ils étaient assis, elle dictait ça comme une actrice de théâtre. Ils étaient assis et écrivaient comme ça, bouche bée, puis voilà.

⁵⁶ Lycée spécialisé dans les disciplines artistiques.

C'est un cadeau quand vous avez une telle qualité, que vous savez captiver la classe. Elle n'avait pas besoin d'apporter un livre, ils n'avaient pas besoin d'apporter... et voilà, et l'examen c'était lire le cahier. Ils aimaient aussi les cours, ils l'aimaient elle aussi, tout coulait. Mais apparemment des profs comme ça il y en a un sur 200...

Ou bien il y a une compatibilité entre la méthode, entre les techniques que vous utilisez... et aus...

Oui, oui, probablement. Moi je ne serais pas capable de le faire mais elle, ça lui convient, oui. Évidemment, on a eu autre fois un ministre de l'éducation plutôt intelligent, il s'appelait Navon⁵⁷, alors lui, il aimait beaucoup les jeunes classes, la maternelle, il visitait beaucoup les écoles maternelles. Il disait que s'il y avait un système qui conviendrait à toutes les institutrices, ce serait moins réussi que si chaque institutrice faisait ce qu'elle entendrait. Alors je pense qu'il faut enseigner comme, et c'est pour ça que ces examens comparatifs bousillent un peu la capacité individuelle des professeurs, parce que tous se mesurent au même indice. Je me souviens aussi que l'ancienne directrice générale du ministère de l'Education... pas exactement directrice générale, la fonction en-dessous du directeur général, président du conseil pédagogique, quelque chose comme ça, il y a... il me semble qu'elle s'appelait Zohar quelque chose, Anat Zohar, non ?

Je ne sais pas.

Elle a écrit une fois un article qui disait... elle a essayé de montrer que si on mesure la capacité d'un système à l'aide d'un seul indice, alors cet indice peut montrer une amélioration, mais que selon d'autres points de vue, le système fonctionnera moins bien. Par exemple, on a essayé de mesurer la réussite des hôpitaux en Amérique du Nord, au Canada et aux Etats-Unis, selon le nombre de décès sur mille personnes hospitalisées. Alors si l'indice est tel, et qu'on voit que quelqu'un va mourir, alors ils ne l'admettent tout simplement pas... comme ça il mourra à la maison. Et donc l'hôpital, c'est à dire, d'après l'indice, il est bien, mais qu'est-ce que ça veut dire sur le traitement ? Alors ça aussi, toutes ces histoires des indices... Il y a des choses qu'on ne peut... à mon avis, il y a des choses très importantes qu'on ne peut mesurer. Maintenant on mesure l'ambiance à l'école selon que vous souriez ou que vous ne souriez pas. Et alors? Je vais

⁵⁷ Le terme *navon* en hébreu signifie « intelligent » ndlt.

me balader comme ça tout le temps, (mimique d'un sourire exagéré) pour qu'il soit écrit que le prof a souri ? Toute sorte de bêtises...

(...)

Avez-vous lu la pédagogie critique ? Savez-vous qu'est-ce que c'est ?

Il y a... Freire, comment il s'appelle...

Freire.

Comment ?

Freire.

Voilà, je n'ai jamais su comment le prononcer, peut-être que je n'ai jamais vu ça écrit en lettres... J'ai lu, mais la vérité c'est que je n'ai jamais lu quelque chose de complet, vous comprenez ? Vous pouvez me posez de questions sur Piaget, je peux vous en dire quelque chose de vite fait. Je pense que ce qui a laissé une impression sur moi, c'est justement les gens qui ne sont pas dans le domaine et qui ont fait une certaine observation, ou bien la capacité de dire des choses exactes sans qu'elles soient trop professionnelles. Comme par exemple Einstein qui a dit une fois que l'éducation c'était seulement une histoire d'exemple personnel. Comme il était un peu cynique, alors il a dit que parfois cet exemple était celui d'un monstre, mais c'est comme ça. Et c'est vrai, vous ne pouvez pas dire des choses aux enfants puis vous comporter autrement. Ils ne feront pas attention à ce que vous avez dit, ils verront l'exemple de votre comportement. Il a dit une chose qui m'a beaucoup plu, il a dit une fois, *pendant toute ma vie j'ai été contre l'autorité, à la fin j'ai été puni et je suis devenu une autorité moi-même.*

Génial ! Génial !

Oui, c'est vraiment génial. Alors le truc c'est que les gens pensent que la théorie de la relativité... ils l'identifient à Einstein, mais il n'a fait que la découvrir. Il se peut que lui-même n'ait pas compris la théorie de la relativité jusqu'au bout. Il savait qu'il ne la comprenait pas jusqu'au bout, mais des gens avec une réflexion un peu moindre... pas seulement moindre, je pense que nous tous, moi aussi j'ai pensé comme ça pendant pas mal d'années, c'est seulement récemment que j'ai compris en fait que chaque... Il y a eu un mathématicien qui s'appellait Gödel qui a démontré

un théorème très important, le théorème d'incomplétude et qui montre qu'en fait les mathématiciens auront toujours du travail dans le sens où vous ne pouvez pas démontrer tous les théorèmes qui existent dans chaque système que vous allez construire. Il y aura toujours des choses où ce ne sera pas clair si elles sont... non seulement on ne saura pas si elles sont vraies, mais c'est en plus impossible de démontrer si elles sont vraies ou pas. Mais ce n'est pas sûr... le fait qu'il ait découvert ce théorème, ça ne veut pas dire qu'il est la personne qui comprend tous les sens du théorème. Alors le truc c'est que nous considérons les personnes qui ont découvert des phénomènes, comme si elles étaient les experts de ces phénomènes. C'est une perception un peu infantile, c'est à dire... vous comprenez. Comment on en est arrivés là... voilà, donc quand Einstein a parlé de l'éducation et qu'il correspondait avec des élèves etc, ces choses-là m'ont fait plus d'impression... plus que d'avoir lu des théories par des gens de l'éducation, parce que je suis... je ne sais pas comment vous dire ça, je pense que j'ai une relation avec tout ce sujet des théories éducatives, des conseillers, des psychologues... je n'ai pas une relation assez positive avec ça. C'est comme ça que je le sens, comme une sorte de... et je pense que le bon sens suffit. Évidemment... c'est à dire, disons... si disons je devais nommer quelqu'un qui soit en charge de l'enseignement des sciences en Israël, je choisirais un scientifique incliné vers l'éducation, plutôt qu'une personne originaire de l'éducation avec certaines connaissances limitées en sciences. C'est à dire, je pense qu'en fin de compte, e plus essentiel dans l'instruction ce sont les sujets, ceux à cause desquels nous sommes curieux, comme la philosophie, l'Histoire, les maths, la physique, les sciences de base. Puis viennent s'ajouter à ça toutes sortes de choses qui sont des outils applicables comme la sociologie, ou la méthodologie, ou la pédagogie, toutes sortes de choses. Mais quand la spécialité... quand l'accent est mis sur elle, alors ça me donne un certain sentiment que ce n'est... c'est dur pour moi de dire ce mot, mais... bref, j'ai plus d'appréciation pour les gens... comme par exemple, j'ai mentionné Whitehead tout à l'heure, qui était physicien et mathématicien, qui était intéressé par l'éducation, j'ai eu le sentiment d'une envergure que je n'aurais pas trouvé chez une personne qui vient de l'éducation.

C'est clair.

Vous avez compris ce que je voulais dire ? Alors c'est pour ça que je ne peux pas citer ou parler beaucoup des théories éducatives mais je peux parler du point de vue des connaissances générales qui cherchent à améliorer l'éducation par toutes sortes de moyens. Il y a eu quelqu'un

que vous connaissez sûrement, qui était aussi une personne très drôle, un physicien, Richard Feynman, vous en avez sûrement entendu parler.

Je ne le connais pas.

Il est mort plutôt jeune. Comme c'était un physicien qui s'occupait un peu d'énergie nucléaire, et il a probablement été exposé à des radiations. Donc il a été invité... c'est à dire, il était connu, et il était très médiatisé. Tous les physiciens ne sont pas des gens sympathiques. Il y a une photo dans son livre où il joue de la batterie, il aimait la musique, on le voit jouer comme un fou. Donc on l'invitait dans les congrès d'éducation etc. Alors il voyait les livres de science qu'on écrivait pour les enfants, et il ne comprenait pas pourquoi on écrivait des questions avec des avions par exemple... pas réalistes. Pourquoi ne pas utiliser le vrai poids d'un avion et toutes sortes de données. Maintenant je pense qu'il y a une amélioration de ce côté, mais très souvent, je le vois par exemple aussi dans les examens de l'IECS, on prend un fil de cuivre, on le montre aux enfants, et la conclusion présentée dans le livre, à partir de l'expérimentation, c'est qu'un fil de cuivre, comme il a une résistance plus basse, il conduit mieux le courant, et cela crée plus de chaleur, et en-dessous ils montrent un dessin de fours, et ils demandent à l'enfant de choisir quel fil va dans le four, et l'enfant est censé dire que c'est le fil de cuivre. Mais personne ne fabrique des fours avec des fils de cuivre parce que le cuivre ne supporte pas les températures élevées, et ça, ils ne l'écrivent pas, vous comprenez ? Il faut être un peu bêta... Donc ça c'est un exemple simpliste, mais il a trouvé... il a apporté des exemples plus intelligents. Donc voilà, ça ce sont des points où... par exemple, c'est clair que pour un directeur d'hôpital, on ne va pas prendre quelqu'un qui ne soit pas médecin, on ne va pas prendre quelqu'un qui est un As en gestion en lui disant, viens diriger un hôpital. Il faut qu'il ait la discipline scientifique qui correspond. Alors aussi dans ces choses-là des connaissances générales liées à l'enseignement, j'ai été plus intéressé par des gens qui viennent originellement des disciplines. Il se peut que l'une des choses qui manquent c'est la philosophie, parce que c'est un outil qui sert à poser des questions, et les enfants ne savent pas poser des questions essentielles sur eux-mêmes. Parfois je leur dis, parfois je... je me rappelle, il n'y a pas longtemps, j'ai demandé dans la classe de 4^{ème} ou de 5^{ème}, *vous ne vous êtes pas posés de questions? Vous ne vous posez pas de questions ?* Ils m'ont regardé comme si je leur avais posé une question bizarre. *Comment ça « si on se pose des questions » ?* Ils m'ont dit.

Tout est instantané.

Quoi ?

Tout est instantané. Ils avalent, ils n'aiment pas poser des questions. Ils avalent simplement l'information, ils ne savent pas analyser.

Oui, et c'était un peu... leur réaction m'a un peu fait... aussi, je ne peux pas disons juger ça facilement parce qu'il se peut qu'en 4^{ème} ou en 5^{ème}, je me posais peu de questions, ou que je pensais que chaque question avait une réponse. On nous habitue à ce que chaque question ait une réponse, et aussi que chaque question représente des points, dans l'examen elle représente des points, donc il y a des questions importantes et d'autres moins importantes. Donc voilà, je vous ai répondu en général, du point de vue de l'entretien ?

Excellent.

Oui ? J'ai réussi l'épreuve?

C'était fascinant, je vous expliquerai bientôt pourquoi.

Vraiment ? Oui ?

Dalia

Vous pouvez parler librement.

Et vous m'orientez ?

Je vais vous orienter, oui. Évidemment, si plus tard vous voulez rajouter quelque chose, c'est super. Il est important pour moi que vous me racontiez (votre histoire) dès le début, c'est à dire, où êtes-vous née ? Votre famille...

Je suis née dans le quartier de Djani, à Tel Aviv-Jaffa, d'un père qui était dans l'armée de métier, et on s'est déplacé régulièrement, notre ancre étant...

L'armée de métier c'est... Vous avez quel âge maintenant ?

J'ai 53 ans. Nous nous sommes déplacés avec lui à Eilat, à Nazareth, mais notre ancre était à Holon⁵⁸. Je suis la deuxième parmi quatre enfants. Mes parents étaient en Pologne pendant la Shoah, ils ont immigrés en Israël, ma mère avec sa sœur, le reste de sa famille a été exterminée. Mon père est arrivé avec son frère, le reste de sa famille a été exterminé. J'ai grandi comme...

Ils sont passés par les camps ?

Non, non. Mon père a immigré avec *Aliyat Hanoar*⁵⁹. J'ai grandi, je le comprends aujourd'hui... ça fait plusieurs années que je me rends compte que je suis de la deuxième génération après la Shoah. Ça m'émeut de le dire et d'en parler. Ce sont deux personnes qui se sont élevées toutes seules, et qui nous ont élevés, tous les quatre, et nous sommes devenus des personnes qui peuvent se regarder dans la glace et dire *chapeau !* aux parents, pour nous avoir conduits là où ils nous ont conduits, du point de vue de nos compétences de vie, du point de vue de nos valeurs, du point de vue des objectifs et...de notre capacité à réfléchir et distinguer l'essentiel du superflu. Mon père, c'est grâce à mon père qu'on a appris à apprécier la nourriture. Jusqu'à aujourd'hui, chez mon père on ne jette pas de pain. Je veux dire que c'est dur pour lui. C'est... on fait même des remarques moqueuses : papa mange le pain même s'il est vert. C'étaient des parents qui n'en ont pas parlé, surtout ma mère. Ma mère, c'est seulement l'année dernière... Je n'avais pas imaginé un entretien pareil... Ma mère a commencé à en parler cette dernière année. Chaque année le jour de la commémoration de la Shoah nous sommes tous là avec eux. Pendant des années elle criait la nuit, nous ne savions pas ce que c'était. Mon père avait une forte passion pour la vie. Même son histoire de vie, aussi triste qu'elle soit... quand il raconte comment il a enterré son frère de ses propres mains, quand il avait six ans, alors même là il rajoute un détail qui illumine la situation, qui donne un sentiment... Aussi, le fait qu'il était dans l'armée de métier, ça m'a fait quelque chose de très fort par rapport l'État, par rapport à ce que je suis en tant qu'israélienne. Et nous avons grandi, j'ai grandi dans un mouvement de jeunesse. A un âge très très jeune, j'ai été pistonnée et acceptée aux scouts en CE1. Même après l'armée j'ai continué d'y être impliquée. Mon service militaire, je l'ai fait dans le *Mossad*⁶⁰. J'ai trouvé ça intéressant, fascinant. J'ai été, je pense, socialement active toute ma vie, présidente du conseil

⁵⁸ Ville moyenne située dans le centre du pays, au sud de Tel Aviv.

⁵⁹ Littéralement « Montée de la Jeunesse », organisation juive sioniste chargée d'organiser l'immigration de la jeunesse juive en Israël.

⁶⁰ Les services secrets israéliens.

des élèves, j'ai été envoyée un peu partout en mission, travailler avec des jeunes de *Miftan*⁶¹ lorsque j'étais au lycée. Ce sont des valeurs avec lesquelles j'ai été élevée, et j'espère que j'ai aussi élevé mes filles ainsi. C'était clair pour moi, j'ai eu deux institutrices qui m'ont très significativement influencée à l'école primaire. J'avais un prof principal en CM2-6^{ème}... j'avais déjà un professeur principal, j'avais vraiment de la chance maintenant que j'y pense. En CP-CE1, j'étais à Nazareth Illit, et j'avais une institutrice qui m'a imprégnée de son enseignement sur la nature. Son influence sur moi... je me rappelle qu'elle organisait des jeux pour *Tou Bichvat*⁶² où il fallait identifier des plantes. Jusqu'à aujourd'hui je me souviens d'avoir identifié onze plantes sur vingt, en CP ou en CE1. C'était en même temps une classe de maternelle et je me rappelle jusqu'aujourd'hui comme j'y étais bien. Quand j'avais des difficultés, je passais aux poupées. En général, mes souvenirs de l'école élémentaire sont un endroit très enveloppant, avec beaucoup de soutien. C'est ce qui fait que je suis enseignante, que je suis éducatrice. D'ailleurs, je ne supporte pas ces deux termes, ça fait des années que je leur cherche des substituts, parce qu'ils sont arrogants, ils sont prétentieux, ils sont... Je ne sais pas, je ne les aime pas. Donc, ça a commencé en CP ou en CE1. Plus tard j'ai eu une prof, Shulamit Aylon, elle habitait à Mikvé-Israël et était vraiment de souche, et effectivement j'ai beaucoup appris là-bas les valeurs, l'État. Et puis dans le domaine du savoir aussi. J'ai eu un prof de biologie, grâce à qui je suis allée faire des études de biologie plus tard, et avec qui je suis restée amie. J'étais au lycée, et nous sommes restées... elle était singulière, elle était différente. Il n'y avait que moi et peut-être une autre personne qui l'aimions. C'était très difficile, elle était vraiment... Et un prof qui m'a enseigné la grammaire, et depuis je suis devenue prof d'hébreu. C'est à dire que depuis, de manière autodidacte... j'avais l'habitude d'aller me coucher... jusqu'à un âge adulte, j'avais déjà des enfants... le livre *Védayek*⁶³, aujourd'hui je sais qu'il est affreux mais peu importe, c'était vraiment tout mon univers. Et ce sont vraiment ces profs-là.

C'étaient des professeurs importants?

⁶¹ École thérapeutique, pour enfants et adolescents à haut risques cogérée par le ministère des Affaires Sociales et le ministère de l'Éducation.

⁶² Fête religieuse juive célébrant la nature, autour de fin janvier, appelée aussi le « Nouvel An des arbres ».

⁶³ Manuel scolaire de grammaire hébraïque paru dans les années 60.

Importants par rapport aux choix que j'ai faits plus tard dans ma vie, le choix du domaine, d'être un élément qui a de l'influence, qui renforce. Tout ça grâce à elles. Et heureusement j'ai eu aussi l'occasion de le leur dire. En général c'était... le lycée avait beaucoup moins d'importance, l'axe principal c'était les scouts, où...

Vous étiez à quel lycée ?

À Miterani.

À Miterani.

J'étais à Miterani, j'ai adoré Shefi qui était le proviseur, je l'ai adoré, c'était vraiment un personnage charismatique, intelligent, un leader. Il n'y a pas de mots, je ne sais pas s'il y a aujourd'hui... il y a sûrement des personnes autant significatives. Je pense qu'en général, l'endroit... si je réfléchis aux différentes étapes de ma vie, j'ai été bénie, et aussi, quand je regarde les personnages, je vois de la lumière, je vois ce qu'elles me donnent, et elles donnent beaucoup... ça ne vient pas de nulle part. Je pense que je le vois, et je l'apprécie, j'en suis reconnaissante. J'ai terminé le lycée, j'ai été engagée dans l'armée, un parcours totalement ordinaire. Mais il m'était clair, depuis toute petite que je serais enseignante. Je suis arrivée au *Séminar Hakiboutsim*⁶⁴ où j'ai étudié les sciences. J'avais vraiment eu de la chance, partout on me demandait de rester, donc tout coulait plutôt... le mot « choix », j'avais toujours le sentiment de pouvoir m'y retrouver dans ce mot,... ça m'a permis beaucoup de choses, partout où j'étais, mes supérieurs m'ont ouvert des voies.

Avec quelle sorte de population vous avez travaillé ?

J'ai travaillé... waou, avec une grande variété, et avec chaque population pendant de longues années. C'est à dire, j'ai travaillé... mon expérience pratique je l'ai faite dans le quartier d'Hatikva⁶⁵, puis ils m'ont demandé d'y rester et j'y suis restée encore un peu. J'y ai passé, il me semble, trois ans. Puis j'étais à Holon, dans une école nommée Yigal Allon, pendant plusieurs années, dix, douze ans, dans les classes de 3^{ème} et de 4^{ème}. J'ai écrit des programmes en spirale, du CP à la 3^{ème}, en Hébreu, en Sciences et aussi en Littérature. Je crois qu'en tant

⁶⁴ L'une de plus anciennes facultés de formation d'enseignants en Israël, située à Tel-Aviv.

⁶⁵ Quartier du sud de Tel Aviv, peuplé à l'époque de juifs mizrahim pauvres.

qu'enseignante, la chose principale, et j'y crois aujourd'hui, c'est ma devise, et c'est pareil avec la population de la prison⁶⁶, c'est de tout d'abord tisser des liens affectifs avec tous ceux qui sont face à moi, chacun à son niveau et ses limites, mais je crois que du moment où on a ça, on a tout.

Expliquez ça davantage, que signifie « liens affectifs » ?

J'ai un peu écrit des notes, après que nous ayons raccroché le téléphone... je n'avais aucune idée de là où vous vouliez en venir, mais...

C'est fait exprès.

Très bien. Je m'en suis réjouie. J'ai observé mes pensées et j'ai écrit ce qui m'intéressait : d'où vient l'enfant ; définir des objectifs c'est toujours important pour moi, où je veux aller, moi et où veut aller l'enfant ; des valeurs ; les liens affectifs qui vont conduire tous seuls à tous les résultats qu'on souhaite avoir au niveau du savoir, des résultats. J'ai écrit, de façon très intuitive, je ne l'ai pas encore vraiment rédigé. Tout ce domaine de compétences de vie, de l'amitié, des émotions, là où il y a des liens entre moi et la personne en face. C'est ça le modèle pour tout groupe de travail ou pour tout groupe de référence : là où des liens se développent et où l'ambiance est positive, on verra l'entraide partout. C'est à dire qu'un enfant qui a du mal à apprendre, ce n'est pas cela que le professeur doit mettre au centre, mais c'est toujours l'enfant, il faut qu'il le voie, qu'il l'aide. Je le dis et ça m'émeut, j'y crois, et je le vois. Je pense que ça c'est vraiment le principe majeur, l'image, la valeur de soi-même. Ecoutez, il y a... c'était peut-être la première promotion où j'ai enseigné, je parle de 1981. Il y avait un enfant... j'enseignais en 3^{ème} et en 4^{ème} et il y avait un enfant, il écrivait un devoir, sur une feuille, il écrivait son nom, Eyal quelque chose, il l'écrivait et l'effaçait. Il était comme ça quand je l'ai eu. Je me rappelle avoir été choquée. Où en était-il ? Ce n'était pas du tout le contenu qui m'intéressait. Peut être que c'est ça ma caractéristique, l'âme, l'émotion, des conversations personnelles. J'organisais des rencontres de classe le vendredi après-midi, des excursions, les familles... Il m'était important que les parents ne se mêlent pas des études, ça c'est à moi et à l'enfant. Et les parents doivent faire d'autres choix avec l'enfant, d'autres activités. J'ai beaucoup investi dans les relations. Je me rappelle que mes copines me demandaient : *Dis, comment ça se fait que chez toi ils préparent tous leurs devoirs ? Comment ça se fait qu'ils ne se montrent pas insolents ?* Je pense que c'est

⁶⁶ Daia travaille dans la prison d'Ofek, une importante prison pour mineurs.

aussi le fait que ce moment de l'engagement, où je vois la personne, c'est ce qui me permet dans la prison aussi... ce sont les limites.

Que veux-tu dire par limites ?

Des limites c'est... c'est comprendre, dans tout contexte, quel est le contrat entre nous. Ce que tu me demandes et ce que je te demande, et aussi ce que moi, comme adulte je te propose, là vers où je veux te guider. Et une fois que ça passe par le dialogue et non pas en l'imposant par en haut, j'ai découvert que je pouvais tout obtenir.

Avec tous les âges, vous êtes toujours...

Non. Aujourd'hui il y a bien des endroits où effectivement je... je pense que j'ai toujours été une autorité, je ne me suis pas effacée. J'ai compris mon rôle et c'était clair pour moi que si je ne conduisais pas, ça allait créer de la confusion, du chaos, du manque de confiance... Je crois que je savais quand utiliser le dialogue et quand mettre un point d'exclamation, dire *c'est comme ça*. Les limites c'est... Vous savez quoi ? Aujourd'hui quand je vais avec des jeunes du centre d'éducation à la ferme pédagogique⁶⁷, et que le jeune sort avant moi ou avant un autre, et qu'il ne tient pas la porte, je fais rentrer tout le monde avec un sourire, avec de l'humour, et je demande *Qu'est-ce qui s'est passé?* Je ne les épense pas, mais je ne renonce pas non plus. Et c'est justement par ce moyen que la prochaine fois il sera là, *Dalia, Mahmoud, Shmuel*, est-ce que je sais... Je crois que je fais tout laisser un souvenir positif de la bonne conduite. Je ne sais pas, je ne l'ai jamais formulé... Mais il m'est très important que toute personne face à moi fasse l'expérience de la réussite dès que nous sommes ensemble. Je ne suis pas un patron non plus, je ne viens pas de là, mais je pense que j'en ai besoin, que ça me fait quelque chose, et à travers ça je mène ceux qui sont avec moi à cet endroit.

Alors vous avez commencé dans le quartier d'Hatikva.

J'ai commencé dans le quartier d'Hatikva, puis à Holon, où la population avait une bonne réputation, de bonnes familles. Le mot « bon » est très subjectif, mais disons une population qui

⁶⁷ Ecole se trouvant au sein de la prison pour mineurs. Les services pénitentiaires ont approuvé l'initiative de Dalia de créer une ferme pédagogique et thérapeutique pour les jeunes incarcérés.

se prête à l'apprentissage. Puis j'étais à Maccabim⁶⁸. Là aussi on m'a donné une opportunité... les rapports étaient très bons, avec la proviseure aussi. J'étais proviseure adjointe, je faisais toujours partie des comités de pilotage. J'aime le *brainstorming*, j'aime travailler en équipe, et ça me manque beaucoup quand je ne l'ai pas. Et là, j'ai enseigné en 6^{ème} et en 5^{ème} les sciences et l'hébreu, et j'étais professeure principale. Puis à un certain moment j'ai senti le besoin de me renouveler, et j'ai créé un programme qu'on a appelé « La Salle à Paroles ». Tout ce qui concerne la langue. J'ai reçu un énorme espace en sous-sol et des budgets, et c'était tellement la fête qu'on a fini par faire un emploi du temps pour que toutes les classes puissent y aller. L'apprentissage s'y faisait entièrement par la musique, par des jeux. C'était complètement différent de ce qu'il y avait autour.

C'est à dire hors cursus ?

Oui. J'ai toujours besoin d'un peu... Puis, on est parti aux Etats-Unis, et là aussi j'ai enseigné. J'ai eu une opportunité magnifique : j'ai enseigné à l'école orthodoxe, dans une *yéchiva*, un lycée orthodoxe, et je me suis habillée comme il le fallait. J'ai eu l'occasion d'observer un monde fascinant, je me suis liée d'amitié avec le proviseur, un rabbin avec qui j'ai continué à correspondre... Vous savez, maintenant que nous parlons, je crois que j'ai une soif infinie de rencontrer des gens, et peut-être que je mets... peut-être que c'est comme ça qu'une soif naît chez l'enfant, ou... soif est un mot un peu fort, mais...

Une volonté de savoir?

La volonté de savoir ce que je peux y mettre, ce que je peux donner. Là-bas, j'ai aussi enseigné à l'Ecole Israélienne, où la population est complètement différente des américains. Puis je suis rentrée, et je suis arrivée ici, au village de jeunesse de Ben Shemen⁶⁹.

Beaucoup de changements.

Oui, des changements, mais toujours dans... de monitrice de scouts jusqu'aux orthodoxes... et oui, l'internat de Ben Shemen c'était complètement une autre histoire. Dans mes rêves, je voudrais faire ça encore une fois, peut-être pas comme prof, peut-être plus dans le système. Mais

⁶⁸ Maccabim, une ville nouvelle au centre du pays.

⁶⁹ Village thérapeutique et pédagogique, parmi les plus anciens en Israël et destiné aux enfants et aux adolescents à haut risques.

là-bas, j'ai demandé de faire exception à la règle générale qui voulait des classes hétérogènes du point de vue des lieux d'origine, et (j'ai exigé) une classe de 5^{ème} entièrement composée d'enfants venant de l'internat. Ça a peut-être été les années les plus émouvantes ... Ecoutez, toutes ces populations, j'ai sûrement reçu plus que j'ai donné. Là où je me trouve, je suis reconnaissante de ce que je reçois. Je me rappelle que quand ils entendaient le bruit de ma jeep, ils venaient en courant. Je les emmenais dormir chez moi à la maison avec mes filles, et quand il faisait chaud j'allais leur apporter des cornets de glace et une histoire pour la nuit. Je ne peux pas faire autrement, sinon je sens que j'ai fait la moitié du travail. Et lorsque j'ai eu le sentiment de ne plus pouvoir le faire, que je ne faisais plus ce que je devais, selon mes valeurs... j'ai fait mes adieux au ministère de l'Éducation d'une façon très très dure.

Pourquoi ?

On a vécu toutes sortes des choses, je ne veux pas rentrer dans les détails, au niveau de la santé. Et en 97, 98, 99, j'ai senti que quelque chose se passait à l'intérieur de moi, dans mon âme. A la fin, je me suis rendu compte que je souffrais d'une dépression. Et elle ne m'a pas lâchée. Je sentais, quand j'allais en classe, que je ne pouvais plus supporter qu'ils m'embrassent, je n'avais plus la même patience qu'avant. J'ai oublié de mentionner que c'était là-bas que j'avais en fait découvert l'influence des animaux, très intuitivement, ce n'était pas encore tendance du tout. Dans cette classe, composée entièrement d'enfants de l'internat, il y avait une fille qui souffrait d'un trouble du déficit de l'attention. En général, si ça arrive aux filles, c'est... Et dès que je la voyais à la porte, je lui disais : *Hila, ce matin tu n'es pas passée chez Levana*. Levana était la secrétaire qui donnait les cachets. Je me rappelle qu'un jour elle est venue me dire *Dalia, franchement, ça m'enlève ma joie de vivre*. À partir de ce moment-là, je l'ai enseignée en la berçant. On a fait comme ça avec toutes les matières. Puis un jour j'ai eu une idée et je lui ai dit : *Hila chérie, allons à la ferme pédagogique. Viens, choisis un animal*. Je ne sais pas d'où cette idée m'est venue. Je n'étais pas du tout branchée animaux. Et elle a choisi un énorme python. Bref, on a eu l'accord des parents, je crois, pour qu'ils l'achètent, ou... il est resté là-bas mais tous les jours elle venait avec lui en classe, elle n'avait plus besoin...

Elle venait en classe avec le serpent ?

Avec le serpent. Elle n'avait plus besoin de mon bercement. Et c'était la première fois où j'ai compris qu'un animal pouvait faire quelque chose de significatif, plus besoin de rétaline. En général je ne raconte pas mais ce cas, cet épisode précis... Plus besoin de moi. Et quelle expérience c'était pour la fille, d'en être capable toute seule. Et dans cette promotion-là, à la fin, chaque enfant apprenait tous les jours avec un animal différent sur sa table – des souris et des hamsters, et dans les groupes de travail... Et il s'agissait d'apprendre dans tout le sens du mot, bien au-delà de ce que j'étais obligée de faire d'après le cursus du ministère de l'Éducation. Mais j'ai senti que je n'étais plus capable de donner ce que j'avais l'habitude de donner, et à la fin j'ai été obligée de me faire hospitaliser. J'ai été hospitalisée très longtemps. J'étais un cas pour l'hôpital et j'ai vraiment eu droit aux traitements le plus importants qui m'ont aidé à m'en sortir et ne plus y retourner. Alors, j'ai réfléchi à ce que j'allais faire, et il y avait une chose que je savais faire mieux que tout.

...

Je pense que cette période m'a appris encore une fois, qu'un cadre de soutien c'est la clé pour tout. C'est ce qui permettra d'avoir des résultats, de la confiance en soi... et c'est ce maintien qui m'a permis... ce petit *Tu veux un café ?* venant de la part de mes filles tout à coup, de mes amies, de mes amis, vraiment, et le fait d'avoir décidé de ne pas avoir honte. Et c'est ça mon principe de vie – ne pas avoir peur, même pas de la psychiatrie. Car le ministère de l'Éducation en avait très peur, il a décidé de renoncer à moi. Et j'ai pris ça en compte.

Ce n'est pas vous qui avez renoncé, c'est eux qui ont renoncé à vous.

Oui, oui, oui. Mais j'ai pris ça... j'ai vraiment réfléchi à ce que j'allais faire. J'étais un peu effrayée comme ça, je vois ça comme la meilleure chose maintenant... pendant le traitement, vraiment dans le service psychiatrique, une brochure m'est tombée dessus, un traitement moyen de... peut-être qu'il y avait plein de formations, et j'ai eu comme une révélation, et j'ai dit *C'est ça !* Alors comme ça je suis allée en cours et rentrais à l'hôpital. Puis, petit à petit, je n'ai passé que mes journées à l'hôpital, j'y allais le matin puis rentrais à la maison. Ça a fait de moi une meilleure personne. Je suis reconnaissante aussi envers cette période. Un jour j'écrirai un livre là-dessus, ou bien une pièce. C'est là que commence l'histoire. J'ai quitté l'hôpital et ma grande sœur, Osnat Adler, qui est la directrice générale d'Adler...

Adler, vous avez dit ?

Oui, directrice générale de l'Institut Adler⁷⁰.

Oui, L'institut Adler.

Oui, ça fait plusieurs années, elle est extraordinaire, une grosse pointure. Donc nous avons... c'est par elle que j'ai fait la connaissance de Haïm Abikis, vous devez le connaître, et j'ai dit... j'étais encore... j'avais le sentiment de me relever, de pouvoir me proposer à quelque chose, et j'ai dit que la prison m'intéressait beaucoup, que c'était mon rêve... D'ailleurs, avant mon hospitalisation, j'étais bénévole à Névé Tirza⁷¹. J'y allais deux fois par semaine, attachée à deux femmes, pour les écouter. Et on m'a fait connaître Tsipi⁷², qui est une des lumières de ma vie. C'est vraiment une femme exceptionnelle. Voilà, et je suis arrivée à la Prison d'Ofek où j'étais enseignante, et là non plus je n'étais pas une prof ordinaire, alors j'ai reçu la section close, là où les jeunes sont seuls dans leurs cellules. Aujourd'hui il y en a moins. Et un matin, j'arrive dans la section, et tous les jeunes étaient en train de taper... c'était la première prison... ils tapaient sur les portes métalliques, leurs yeux dans les judas, et je n'ai pas pu entrer. Je suis allée voir la directrice de la prison, Hili Goldberg, une autre lumière dans ma vie, je me suis assise dans son bureau et je lui ai dit : *Hili, dans la section fermée ils doivent caresser des animaux*. Je me rappelle de ce moment. Elle m'a dit, avec des yeux brillants : *Lance toi !* Alors j'ai écrit des programmes, ça m'a fait plaisir car j'ai eu l'impression d'inventer la roue, et on a cru en moi. Alors c'était une énorme satisfaction. Voilà, et ça s'est développé tout doucement, et cette niche a continué de s'élargir. Il s'agit toujours de créer un lien d'abord, de croire en l'autre... Il n'y a personne qui n'ait pas quelque chose de bon en lui, il faut montrer ce côté-là à moi et à elle, et l'agrandir sans cesse, l'agrandir jusqu'à ce que les parties moins bonnes s'améliorent. Et vraiment, je me permets de le dire parce que j'ai déjà beaucoup d'expérience.

J'aimerais que vous essayiez de me raconter, je sais que c'est un peu difficile...

Moins le côté émotionnel mais...

⁷⁰ L'Institut spécialisé dans le traitement psychologique de parents et d'enfants.

⁷¹ Prison pour femmes.

⁷² Formatrice éducative dans l'équipe du programme HILA.

Exactement, pas dans le registre émotionnel mais plutôt dans le professionnel, l'aspect thérapeutique ou autre.

Je pense... Qu'est ce qui m'est important comme enseignante ?

Non, commençons par la fin, quel est l'impact de la thérapie par les animaux ? Où est la différence ? Pourquoi un animal serait différent de...

Écoutez, mon grand avantage... lorsque j'en parle dans des hôpitaux, devant des psychiatres, comment le thérapeute gère le mal, ou, vous direz, comment le prof gère... j'ai un avantage et un privilège fou. Par exemple, vous et moi, maintenant, vous m'embarrassez avec vos questions, votre regard, cette cassette, le microscope que vous posez sur moi et... moi, avec mon intérieur blessé, je ne peux pas vous raconter toute ma vie. Mais posez ici un lapin, un chinchilla, un reptile, un mammifère, et tout mon univers intérieur se découvre. Parce que, si nous deux, nous observons une cage pleine de hamsters, de gerbilles, il se peut que vous verrez sa maison sombre, et moi je verrai sa communauté sociale. Vous verrez la mère qui s'occupe de ses petits, et moi, le père lapin qui viole la femelle. C'est l'univers intérieur qui se dévoile entièrement, sans peurs, parce qu'il ne s'agit pas de moi mais d'une projection.

J'ai compris.

Ça c'est le secret, en un mot. Je viens de recevoir un cadeau d'une femme des services pénitentiaires qui a fait une exposition à Ofek, c'était à l'un des ateliers que j'ai fait, bref... c'était son travail de fin d'études en photographie... mais cette main, avec tout ce qu'elle exprime... elle était comme ça. Regardez ce qui lui arrive. Quand la même chose arrive à un animal, dans un groupe qui traverse un tel processus, à la fin de la session, ils ne font pas qu'embrasser les animaux, ils découvrent le corps d'un autre point de vue, ils comprennent ce que veut dire « toucher », physiquement et verbalement. On sépare tout ce qui fait surface pour le travailler plus profondément, mais toujours avec l'animal. Et quand ça convient à l'enfant, à l'adolescent, l'employée de Névé Tirza, on met l'animal de côté parce qu'on n'a plus besoin de lui, parce que la confiance est déjà là, parce que le lien s'est déjà développé, et il existe déjà une base non menaçante, non punitive. Le jeune a une expérience mûre s'ajoutant à celle où l'institutrice l'a rejeté parce qu'il dérangeait sans cesse, et le parent qui l'a abandonné, etc. Et là on a quelque chose de complètement disponible.

Et à lui de prendre ses responsabilités.

Oui, il y a de ça, je ne rentre pas dans tous les... Je peux vous donner un document à ce propos mais vous n'avez sûrement pas besoin de moi pour ça. Mais c'est un grand savoir, c'est un outil... J'ai eu de la chance, vraiment de la chance. Maintenant, en le faisant, ça me sert à investir dans l'apprentissage des jeunes qui ne veulent pas apprendre. On s'assoit dans la ferme pédagogique, on caresse l'animal et on lui parle, il demande comment il s'appelle, quel animal il est. Puis on écrit (par exemple) que c'est un chinchilla. Alors comment écrit-on chinchilla, et que peut-on dire de lui ? On peut écrire ce que chacun dit de lui. En fin de compte, il arrive que lorsqu'un jeune a eu un trou de mémoire pendant le Bac, il demande à avoir le perroquet. C'est une histoire vraie ! Le perroquet était sur son épaule tout au long de l'examen, et il dit que le sujet s'est dévoilé devant ses yeux. Un autre jeune raconte que depuis deux semaines ils ont des poissons dans les chambres. Encore une fois, suivant une logique thérapeutique, l'adolescent reçoit un poisson en charge. Il a mis le poisson sur le bord de la fenêtre, il voulait que le poisson ait de l'air et donc il a enlevé le couvercle et le poisson a sauté. Il a appelé les gardiens, il les a suppliés de venir... Puis quelques jeunes se sont mis debout entre le lavabo et la fenêtre, et ils... aide-moi à trouver le mot... ils se sont passés des bouteilles d'eau de l'un à l'autre et versaient de l'eau sur le poisson à travers les barreaux. Au début, j'ai cru qu'il me racontait une histoire inventée. Pendant cinq heures ils ont versé de l'eau sur ce poisson, sans sortir de la cellule, sans rien faire d'autre. Il a mobilisé tous les jeunes à son aide, et le poisson vit toujours. À la fin... le responsable qui lui a amené... les gardiens m'ont raconté... J'étais sûre que lui m'avait raconté des histoires parce que j'aime bien écouter. Plusieurs choses en ont découlé, il ne faut pas que je vous donne les détails de ce qui s'y est passé. Moi je n'y ai pas assisté, il n'y avait aucun adulte, mais quelque chose s'est développé là-bas... vous avez parlé de responsabilité... quelque chose a pris forme là-bas, une chose qui lui appartient déjà, il n'a plus besoin... il ne le fait plus pour frimer.

C'est clair, c'est clair. Et vous travaillez avec des populations différentes, à part celle de la prison, avec les animaux ?

A l'époque où le Ministère de l'Education m'a dit *Vous n'êtes pas compétente*... ils m'ont rendu un grand service, d'ailleurs... j'étais bénévole ici à Maccabim et j'ai fondé une ferme pédagogique, je venais trois fois par semaine. C'était comme ça, dans le couloir, donc impossible

à rater... dans le couloir, sur l'escalier, il y avait des cages. C'était comme un centre pour les enfants qui avaient du mal en classe, pour les enfants qui avaient besoin d'une pause, pour les enfants dont les enseignantes avaient décidé de les faire sortir de la classe, je ne sais pas, comme punition. Ils pouvaient se rendre à ce centre, il y avait des responsables, et pendant les vacances ils emmenaient les animaux chez eux et prenaient soin d'eux. Ce n'était pas grand-chose pour moi, mais j'ai compris en observant ce qu'un simple « pas grand-chose » peut faire. Je vois le rapport, à Névé Tirza mon ambition porte sur la relation entre la détenue son l'enfant, moyennant la ferme pédagogique. Je vois comment elle la décrit à l'enfant, comment le dialogue avec l'enfant tourne autour de la ferme, et comment...

Avec l'enfant de la détenue ?

Avec l'enfant de la détenue, au téléphone ou en visite, elles écrivent ce qui se passe là-bas, une chose qui n'existait pas avant. C'est dommage que je manque de patience pour écrire davantage ces choses-là. Il y a vraiment de la matière pour un doctorat. Un jour peut-être.

C'est vrai. Et dites-moi, vous n'êtes pas revenue à l'enseignement d'une discipline ?

Non. J'ai écrit pour le programme HILA, j'ai écrit un programme sur les animaux, la zoologie. Un programme sympa qui a été approuvé par Pinhassi, Sarah Pinhassi⁷³. Le programme a été approuvé. Je ne sais pas si elle... moi, je n'ai rien fait avec parce que, vraiment, aujourd'hui enseigner ça ne me convient pas trop. Alors, pour vous répondre, non, je n'ai pas repris. J'ai préparé des élèves au Bac, à l'examen de cinq unités en géographie⁷⁴, en prison... oui, je l'ai encore parallèlement, peu à peu Tsipi m'a permis de prendre de plus en plus de... et la prison aussi, là-bas c'est un plaisir, puis la formation des étudiants, on a des étudiants venant de toutes les écoles qui viennent pratiquer chez nous. Oui alors... l'enseignement a de nouveaux contenus.

Alors, je vais vous poser une question, si demain vous avez l'occasion de fonder une école d'enseignants, de professeurs, quelles sont, d'après vous, les choses les plus importantes qu'ils devraient recevoir pour partir sur une bonne voie ?

⁷³ Responsable des programmes scolaires au sein du programme HILA.

⁷⁴ 5 unités représentent le niveau le plus élevé d'une matière dans l'examen du Bac.

Je crois que tout d'abord la personne doit comprendre quels sont ses points forts, puis il faut la rendre plus forte, ne pas du tout parler de l'enseignement mais de la personne même... waou ! Je sais déjà que je vais écrire un document à ce sujet. Là je parle du tout premier cercle, en premier, un professeur doit croire en ses capacités, en voyant ses capacités, en comprenant ses faiblesses, là où il a besoin d'aide. Il n'est pas tout-puissant et c'est normal. C'est ainsi qu'il faut prendre la route. Et quant à cette route... il y a un mot qui me revient sans cesse, j'essaie de l'éviter, je parle des relations et des liens. Parce que si on parle des contenus, aujourd'hui nous sommes inondés de savoir, par un simple clic de l'ordinateur. Il faut des outils, des outils pour faire face à... je me rappelle que ce qui m'était le plus important dans ma formation, c'étaient les outils d'apprentissage, comment vraiment, vu tout ce qui se disait, séparer le principal du superflu. Mais on y a travaillé, on y a travaillé, je pense que c'était ça ma formation. Non pas ce qu'a dit le roi David, mais les élèves écrivaient une préparation à l'examen, ils se préparaient à l'examen, ils recevaient des questions, les préparaient, je ramassais, je donnais mon retour, ils regardaient, posaient des questions et on parlait de la préparation à l'examen. L'examen était déjà... ils pouvaient écrire... pour la plupart des contrôles je demandais qu'ils écrivent les questions, c'était ça le contrôle. Je pense qu'un enfant capable de construire un questionnaire, est prêt à l'examen. Puis ils les échangeaient.

C'est clair.

C'était quoi la question ?

C'est bien, vous allez dans la bonne direction.

Ce qu'il faut donner aux...

Aux étudiants en formation.

Du renfort alors, et quand on renforce l'enseignant, on renforce l'enfant. D'abord s'entendre avec soi-même, puis s'entendre avec l'enfant à côté, puis avec les quatre enfants qui sont autour, puis s'entendre avec une classe et lui faire face. S'entendre avec ce rôle, quel est ce rôle, c'est quoi cette chaise où on me fait m'asseoir. Je travaille beaucoup avec des poissons, quel poisson je suis là-bas ? Celui qui est sous la pierre ? Quand je leur donne à manger... quand on leur donne à manger, celui qui va attraper la nourriture ?... qui je veux être ? Je crois que la

construction éducative doit toujours se faire par un dialogue, pour comprendre où est-ce que j’emmène, je dois être celle qui emmène, mais toujours dans un dialogue, et je crois que le modèle doit exister pendant la formation dans l’école d’enseignants...

‘Emmener’, vous voulez dire où vous conduisez ?

Où je conduis. Sans vision et sans objectifs et sans... c’est l’anarchie. Mais tout d’abord pour moi-même, où vais-je ? En tant que professeur, qu’est ce que je veux ? Non pas ce qu’on me dit que je devrais vouloir, mais ce que je veux moi. Et je pense que dans une école d’enseignants... dans n’importe quelle classe il y a une vision générale, mais là quelque chose d’autre se construira, ce sera différent d’une promotion à l’autre, et de là on construira encore et encore, parce que je peux apprendre de cette... fertilisation réciproque. Mais j’ai l’impression de ne pas parler du cœur du sujet. Je pense qu’il faut aussi donner des outils opérationnels, construire des outils opérationnels. Je me souviens que ça s’est passé aussi bien pendant ma formation de la thérapie par les animaux qu’à la formation d’enseignant – d’accord, mais qu’est-ce qu’on fait avec ça ? Il y a un chapitre sur la reproduction et il y a un enfant, comment je fais pour qu’ils soient ensemble et liés ? Les voies de l’apprentissage, cet éventail des voies d’apprentissage, lorsqu’il y a deux enfants il doit y avoir au moins quatre façons différentes d’enseigner la même leçon.

Un instant, s’il-vous-plaît. Vous avez donné un excellent exemple – d’un côté la reproduction et les enfants de l’autre. Vous connaissez le débat, une partie des désaccords dans la pédagogie provient de l’opinion selon laquelle les contenus sont souvent inadaptés aux enfants. Que faire dans ces situations ?

Moi, je suis inadaptée au Ministère de l’Éducation. Je crois que les contenus devraient être conçus par l’enfant-élève. Et lorsqu’ils seront conçus par l’enfant-élève, d’abord ça nous permettra d’engager la curiosité, la volonté... Et du moment où j’apprends ce que je suis curieuse de connaître, je vais développer de la curiosité envers autre chose, et ces cercles n’ont pas de fin, car toujours, une fois que ma curiosité ponctuelle a été satisfaite, que je suis satisfaite, que je sais, alors je vais commencer à poser des questions à propos de choses nouvelles, et on va y travailler. Si notre point de départ est l’univers de contenus de l’enfant, nous pourrions

l'emmener vers telles réussites et telles expériences, notre rôle est d'être l'intermédiaire, de donner, de montrer, et... mais de le faire ensemble, ensemble.

Connaissez-vous le contre argument, celui qui dit que si on avance dans cette direction, à la fin, les enfants n'apprendront pas ce qu'on appelle...

Ce qu'on doit apprendre pour s'en sortir dans la vie ? Ou pour s'inscrire à l'université ?

Ce qu'on doit apprendre pour obtenir des diplômes, pour l'université, etc.

Je crois qu'on peut faire... je n'ignore pas ce point parce que nous devons rester les pieds sur terre, et ça soulève des questions vis-à-vis de toutes ces écoles démocratiques⁷⁵, où souvent le choix devient une chose très troublante pour l'enfant. Je n'annule pas l'importance des contenus. Je pense que nous pouvons emmener l'élève au désir d'apprendre. Nous devons comprendre ce que nous voulons obtenir, nous voulons qu'à la fin il résoudre une équation à deux inconnues, on ne peut pas l'ignorer. Pour y arriver, il faut parler de cette équation, qu'est-ce qu'elle va donner, quoi, pourquoi. Le « pourquoi » est tellement... Je pense que souvent on a tendance à amener... à forcer les contenus sur les enfants...

Qu'est-ce qu'on veut d'eux...

Pourquoi faut-il connaître l'héritage d'Israël, pourquoi faut-il connaître l'Histoire de l'Amérique... je crois que là, dans ce processus, on a un grand trou. Encore et toujours au niveau de l'apprenant. On oublie que là aussi il y a...

Une personne.

Oui, une personne qui véhicule quelque chose, qui a certaines capacités, qui est peut-être... voilà que les voies d'apprentissage me viennent fortement à l'esprit de nouveau. Cet examen, voir comment l'enfant a besoin, de quoi il a besoin pour arriver au but. Et si, dans une école d'enseignants, on travaille avec l'étudiant, si on considère ce dont il a besoin pour apprendre ce que son prof veut lui transmettre, et que l'étudiant comprends le processus, qu'il examine avec son professeur le processus qu'il traverse, il comprendra le sens et l'importance de tout ça, et après il n'y renoncera pas quand ce sera son tour d'être l'autorité.

⁷⁵ Ecoles alternatives.

C'est clair. Vous souvenez-vous des théories ?

Non. J'aimerais beaucoup m'en souvenir. Non, vraiment, je crois que c'est... d'ailleurs, je n'arrive pas à écrire des articles, j'en ai écrit un peu, mais pas au niveau universitaire, à cause de mes difficultés d'apprentissage. Il m'est difficile de mémoriser, difficile de me concentrer, difficile de travailler avec des contenus où ça parle beaucoup.

D'accord. Peut-être est-ce parce que les théories ne sont pas importantes?

Je n'y ai jamais pensé. Je ne sais pas, je ne crois pas. Je crois que quand même, des gens ont écrit, ça veut dire qu'ils ont fait un certain chemin, vraiment, non...

Ok. La question était un peu ironique, ça concerne ma recherche. Avez-vous entendu parler des théories de la pédagogie critique ? Cela vous dit quelque chose ?

Je peux comprendre le sens premier, mais non, je ne connais pas la théorie.

D'accord, très bien.

Et d'ailleurs, je crois que l'une de choses les plus importantes pour moi en tant que guide, c'est d'être critique par rapport à tout ce qui m'arrive, et le faire entendre... Oui, j'ai pas mal morflé comme enseignante, c'était dur d'y faire face. Mais c'est ainsi que j'ai éduqué mes filles aussi. Et j'en suis ravie.

Avez-vous entendu parler de Paulo Freire ?

Oh, ne me faites pas ça...

Non, non !

Maintenant, n'enregistre pas, mais de toute ma vie ce dont je souffre le plus c'est de ma médiocrité... et là, « Paf ! Paf ! » (*Elle fait le geste de donner des gifles en rigolant*). Si vous me demandez, de quoi souffrez-vous toute ma vie, je dirais que c'est de ma médiocrité.

Médiocrité ?!

Non... non... mes connaissances sont... même si j'ai su, j'ai oublié depuis, et peut-être que des choses nouvelles me remplissent, je ne force pas, mais ça me dérange beaucoup...

Meni

Racontez-moi un peu votre histoire personnelle. Où êtes-vous né ? Où êtes-vous allé à l'école ? Un peu sur votre famille...

Ok. Je suis né à Tibériade⁷⁶, à l'hôpital écossais.

Vraiment ?

Oui, c'est un endroit connu, célèbre. Depuis, c'est devenu un hôtel maintenant là-bas, à Tibériade.

En quelle année êtes-vous né?

54, 1954. J'ai grandi là-bas, j'étais à l'école élémentaire à Tibériade, des HLM.

Quels HLM ? En haut ?

Je suis né dans la cité A et puis on a déménagé dans la cité D. Vous connaissez un peu ?

Bien sûr, j'y étais, on était voisins pendant quelques années, j'ai habité à Hukok⁷⁷.

Ah... Kibboutz Hukok, et bien peut-être que nous avons... vous avez habité quand à Hukok ?

Dans les années soixante-dix, 75 jusqu'à 79 à peu près.

Vous connaissez sûrement la famille Netzer.

Oui, bien sûr.

Une famille endeuillée.

Oui, bien sûr.

Alors leur fils a été avec moi.

⁷⁶ Ville en Galilée située au bord du lac de Tibériade.

⁷⁷ Kibboutz (village communal agricole) surplombant le lac de Tibériade.

Pendant la guerre⁷⁸ ?

Nous... il était parmi les gars qu'on a perdus dans notre unité, oui.

Il était dans les blindés ?

Yoram, oui, on était ensemble, Yoram Netzer. Pas seulement dans la même unité, on était dans le même VTT⁷⁹, pas pendant la guerre même mais on a suivi les entraînements ensemble, et c'est... on était soldats ensemble. Bref, je suis né à Tibériade, à la cité D et puis, oui... on a habité à la cité D, je suis allé à l'école élémentaire et au lycée. L'école élémentaire était une école religieuse. Une cité, vous savez, ça a toutes les caractéristiques d'une cité, une cité dure, la détresse, donc vous aviez deux possibilités – soit en sortir voyou, soit en sortir bien mais... beaucoup en sont sortis voyous, certains en sont sortis comme moi, pas beaucoup mais il y en a. En tout cas, j'ai vécu à Tibériade jusqu'à la fin du lycée, aussi pendant l'armée, pendant mon service régulier, puisque mes parents étaient là jusqu'à...

Vous étiez combien d'enfants dans la famille ?

On est six enfants dans la famille. En gros, une famille, disons, qui vivait difficilement, mais nous n'avons pas manqué des essentiels, les besoins essentiels, mais au-delà il n'y avait pas, c'était impossible. À la maison, nous-mêmes, les garçons, déjà... je me souviens qu'à partir de la 3^{ème}, j'étais plutôt beau donc j'allais travailler pendant les vacances dans vos kibboutzim⁸⁰, plutôt dans la vallée du Jourdain, je travaillais dans les kibboutzim, je me présentais et on me donnait du travail. Que ça soit à la cueillette, ou dans la construction, ou... j'ai traîné des seaux, du sacré travail vraiment, et j'ai aidé à la maison. Par mes propres moyens j'ai passé mon permis de conduite, j'ai fait beaucoup de choses tout seul. Mais c'était pendant les vacances, puisque nous allions aussi à l'école, car vraiment, la tendance à la maison c'était les études, les études, apprends, acquiers une éducation et comme ça tu pourras avancer.

Et votre père, il a fait...

⁷⁸ Il s'agit de la guerre d'octobre 1973, dite « Guerre de Kippour », ayant éclaté le jour du jeûne de Kippour.

⁷⁹ VTT, véhicule blindé de transport de troupes.

⁸⁰ « Vos kibboutzim », une expression fréquente chez les juifs mizrahi qui vivaient dans les villes avoisinant les kibboutzim et qui leurs servaient de main d'œuvre bon-marché. « Vos », un terme qui caractérise la division entre Ashkénazes (des kibboutzim) et Mizrahim (ouvriers).

Mon père, au début c'était une sorte de professeur de mathématiques, parce qu'il est arrivé avec une certaine connaissance des mathématiques, mais il n'avait pas d'éducation formelle. Et peu à peu, il s'est vu écarté vers des emplois plus physiques, puis plus tard il a été guichetier à la poste. C'est à dire, il a traversé toutes sortes d'ébranlements, beaucoup, et il souffrait aussi de problèmes de santé.

Il est venu d'où, votre père ?

D'Inde, il est venu d'Inde. Ma mère est venue de Turquie, ils se sont rencontrés en Israël, et deux mois plus tard ils se sont mariés, puis ils nous ont faits, nous. Ensuite... vous voulez autre chose avant le lycée ? Au lycée, j'étais à Tibériade, puis ils ont ouvert le lycée polyvalent en Galilée, l'école Amal si vous vous souvenez, j'y suis allé. Il y avait... j'ai ressenti une sorte de petite « discriminationnette », un gars de cité tout à coup dans ce lycée. J'étais assez bon élève et les examens d'entrée ont montré que je pourrai bien intégrer l'école. L'alternative était une école religieuse, et à l'époque une école religieuse voulait dire une école arriérée.

Oui, et à Amal, vous avez suivi un cursus aboutissant au Bac ?

Non seulement au Bac, mais j'étais l'un des seuls élèves à faire un parcours scientifique. On était un groupe plutôt restreint, et moi parmi eux, le seul sorti de la Cité D, un drôle d'oiseau, mais j'ai vraiment réussi à m'intégrer, à marcher côte à côte avec ces paons, leurs queues déployées avec les plumes comme ça. On était bien, en tout cas je me rappelle que le professeur de la 2^{nde} avait déjà dit à ma mère à l'occasion de la rencontre avec les parents, *Je veux qu'il fasse un parcours uniquement scientifique, uniquement un parcours scientifique*. Et cela a encouragé les gars, je me rappelle qu'il y avait une discrimination pas facile là-bas.

Une discrimination ethnique.

Par exemple, avant moi, mon frère, ceux qui sont venus des cités en gros, ces indiens... Mon frère a aussi étudié là avant moi, mais j'ai un autre frère plus grand encore, lui il est allé directement à une école religieuse, Beit Dvora ça s'appelait, là-bas il n'y avait pas trop de parcours. Moi je voulais faire un parcours avancé. Donc mon frère, on l'a mis en fait directement, en 3^{ème}, directement dans un parcours qui ne mène pas au Bac, directement. Mais il a fait ses preuves dans cette étape. Bref, on ne pouvait pas ignorer nos compétences, et j'ai passé

un Bac mathématique-physique. Et bien sûr, vous en gardez des traces, quand même, si on vous a donné le sentiment d'être inférieur, et malgré tout, contre toute attente, j'ai réussi le Bac scientifique complet, sans échecs, sans échecs, et ici commence l'histoire de l'armée.

Un instant, avant l'histoire de l'armée. Vous avez dit avoir ressenti la discrimination, bien que...

Tout a fait, sans aucun doute, à cette époque.

Comment cela s'exprimait ?

Cela s'exprimait en... ça s'exprimait dans les examens qu'on nous a fait passer, les examens d'entrée. Notre sentiment au moins était que ce test n'était pas très fiable, parce qu'en 3^{ème}, *d'où viennent tes parents ?* Qu'est-ce que t'as à savoir d'où viennent les parents ? Chaque fois... J'avais un peu honte, vous êtes quand même en 3^{ème}, des gens différents, ceux-ci sont nés dans le pays, ceux-là sont immigrés de je ne sais où, de pays de l'Europe divers et variés, et moi j'ai dit, *Mon père vient de Turquie, ma mère d'Inde*, et ça donne comme une claque, vous voyez les ricanements autour. Quelqu'un a balancé, lorsque j'ai dit le mot Turquie, « *L'Asie mineure* », ce genre des remarques. Et vous voyez que ces choses-là sont déplacées, c'est-à-dire qu'on vous juge par l'origine, par ce que vous êtes, et directement les stigmatisations, et puis vous êtes obligé de faire vos preuves. La chose la plus facile aurait été d'aller à Beit Dvora. Beit Dvora était une école religieuse où tout le monde était comme moi.

Tous des mizrahim.

Tous des mizrahim, exactement. Il n'y avait pas encore l'histoire de Sépharade et d'Oriental, des Mizrahim face aux Ashkénazes. Peu à peu, nous avons montré que nous valons plus que ce que l'on pense, et le fait est que la plupart de ceux qui étaient avec moi en 3^{ème} n'ont pas fait un parcours scientifique... la plupart sont allés, il y avait beaucoup de classes, certaines étaient des classes professionnelles ne menant pas au Bac⁸¹, certaines menaient au Bac mais dans les sciences humaines, ou la Biologie, la Biologie c'était un niveau un peu plus bas, et nous en

⁸¹ La division entre classes de Bac et classes professionnelles est un aspect de la division qui existe toujours dans les lycées en Israël, permettant un *tracking* des élèves à partir de la 3^{ème} ou de la 2^{nde}. Certains vont dans des classes menant au diplôme du Bac, et certains dans les classes où sont enseignés des métiers industriels (Low-Tech) et qui ne mènent pas au Bac.

classe mathématiques-physique, on peut carrément dire, peut-être... j'imagine que ce prof de math en 2^{nde} avait un certain objectif, lui même étant mizrahi, il a identifié le potentiel, sinon je ne sais pas si j'aurais pu m'intégrer là-bas, c'est-à-dire si...

Et au niveau social, vous vous êtes intégré ?

Au niveau social, au début il y a eu des difficultés, jusqu'à ce que j'aie développé peu à peu... puisqu'il y avait ces stigmatisations... jusqu'à ce que j'aie développé des relations... J'ai eu plus tard des amis Ashkénazes, et non pas... et je me suis débrouillé. Ensuite, en terminale je me sentais déjà l'égal des autres, parce qu'ils avaient compris grosso modo que voilà, il y avait aussi... Je n'oublierai pas, en 3^{ème}, je suis arrivé avec des lacunes par rapport aux connaissances qu'ils avaient déjà accumulées dans certaines matières, par exemple on nous a obligé là-bas à apprendre l'arabe en 3^{ème}, et moi, je n'avais pas de connaissances en arabe, eux ils l'avaient déjà appris à l'école élémentaire, et moi je ne savais rien, et je l'ai dit, que je ne connaissais pas l'arabe et que je devrais l'apprendre et que tout le monde avait des connaissances de base, ils l'avaient déjà appris en 5^{ème} et en 4^{ème}, et que j'arrivais en 3^{ème} sans aucune connaissance. Le professeur a dit, *je vais enseigner la matière entière depuis le début, je commencerai au niveau élémentaire mais il faudra que j'aie assez vite, il faut trouver l'équilibre, vous devrez fournir beaucoup de travail à la maison.* J'ai fourni, j'ai fourni et j'ai fourni, et je me rappelle avoir rendu ma copie au prof en lui disant, *Vous pouvez déjà noter : 100.* Et c'est ce qui s'est vraiment passé, il a commencé à distribuer les copies, je m'en souviens comme si c'était hier, il a laissé le seul 100/100 pour la fin, puis, a demandé *qui est Meni Cohen ?* Il m'a dit, *Merçi, bravo.* Il était lui-même mizrahi. Il m'a aussi enseigné les maths plus tard, c'est-à-dire qu'il était prof d'arabe et il enseignait aussi les maths, et vraiment... c'est-à-dire, j'ai été obligé de montrer, j'ai été obligé de prouver, j'ai été obligé de... ce n'est pas simple. Je pouvais craquer parce qu'apprendre une langue, tout depuis le début, et en fait vous l'apprenez presque tout seul.

C'est clair, c'est clair.

Donc voilà, j'ai montré que j'en étais capable, et là s'est créée peu à peu la possibilité d'avancer vraiment et de montrer que vous n'êtes pas inférieur aux autres, malgré cette histoire de communautés.

Et ce professeur de maths et d'arabe, c'était un personnage qui avait de l'importance pour vous ?

Nous avons parlé de lui pendant des années après, je veux dire qu'il y avait plein d'anecdotes, par exemple quand je suis... jusqu'à aujourd'hui j'ai un ami avec qui je garde le contact, il habite dans le nord, mais... nous deux, on était dans la même filière, c'est-à-dire qu'on a commencé en 3^{ème} et on a continué ensemble dans la filière scientifique, et ce professeur nous a donné des cours jusqu'en 1^{ère} et c'était un personnage très signifiant. Beaucoup de blagues à son sujet, à son accent, toutes sortes de moqueries, les histoires qu'il racontait, d'un accident qu'il avait eu avec une pastèque pendant qu'il regardait... ce genre des choses, on parle de ça tout le temps, c'était certainement un personnage signifiant.

Et les autres enseignants ?

Il y en avait... il y en avait... je pense que les autres enseignants, disons qu'une partie d'entre eux, je m'en rappelle et apprécie mais on en parle moins car ils étaient moins importants.

Je comprends. Et puis après, vous avez été mobilisé à l'armée.

Après, j'ai été mobilisé à l'armée. À la maison, après que mes deux frères aient déjà été mobilisés et aient fini l'armée... nous avons eu aussi, j'avais un modèle d'unité combattante, des unités d'élite, tous les deux sont allés servir dans les parachutistes. Moi, je suis allé dans le corps blindé mécanisé, une unité combattante. Là-bas j'ai rencontré Yoram Netzer, et on était ensemble dans l'unité Hermesh⁸². On sait que ce groupe, Hermesh... qu'on envoie à Hermesh justement tous les mecs à problèmes, et dans notre cas ce n'était pas ainsi. C'était exactement le contraire. C'est-à-dire qu'environ la moitié de la compagnie était composée de kibboutzniks et des moshavniks, la moitié, mais tous avaient leur Bac, ils sortaient des classes scientifiques, ils ont vraiment pris des bons gars à l'unité Hermesh. Et on a fait le parcours ensemble, etc. Il y avait cette putain de guerre qui a été jusqu'à changer mes plans, parce que j'avais imaginé continuer dans l'armée, j'avais un plan, un plan bien organisé, de faire le cours pour devenir sergent, puis officier, etc. etc... et ce plan s'est volatilisé après la guerre parce que pendant la guerre on a combattu, certains sont morts comme Yoram Netzer et beaucoup d'autres, et certains

⁸² Unité d'infanterie circulant en voitures blindées.

ont été capturés. J'ai été capturé par les Égyptiens, en fait c'est ça qui a cassé le parcours que j'avais envisagé, une certaine carrière militaire, du moins pour une certaine période. À mon retour de captivité, dans une unité à l'arrière... c'est-à-dire qu'il y avait une possibilité... ils m'ont même conseillé de quitter...

Vous étiez toujours dans l'armée régulière?

Régulière. On avait le même âge avec Yoram Netzer, ça faisait seulement un an que j'étais à l'armée, de simples soldats, on n'avait fait que le premier entraînement de Hermesh puis on est descendu tenir la ligne (de front), carrément après le premier entraînement, on est descendu tenir la ligne, on a tenu pendant trois mois, la guerre a éclaté samedi, dimanche on était censés déjà remonter, partir pour une semaine de congé puis entamer le cours pour sergents. Voilà, la guerre a éclaté et ça a cassé toute l'affaire. Qu'est-ce que vous avez demandé ? Combien de temps...

Vous étiez en captivité ?

En captivité on était ensemble avec, c'est-à-dire... quarante et quelques jours... je veux dire que c'était l'histoire de tout un pays, ce n'était pas... des échanges des prisonniers entre l'Égypte et Israël. Nous sommes rentrés... vraiment après une période de tortures, des tortures pas faciles là-bas, puis des interrogatoires ici, qu'est-ce que t'as raconté, qu'est-ce que tu n'as pas raconté, comme si t'avais vraiment quelque chose à raconter, un gosse de 19 ans, récemment recruté, qui n'a pas encore... qui a encore du lait sur les lèvres. Mais peu importe, c'étaient des interrogatoires assez... c'est-à-dire, ce qu'on a subi ici en Israël était, pour une partie des gars, encore plus difficile que ce qu'on avait subi là-bas, parce qu'ici il y avait en fait toute cette histoire de lancer des accusations, c'est-à-dire qu'au moins du point de vue de l'institution, il était préférable que tu rentres dans un cercueil et non pas... Mais de toute manière, avec le temps, en quelque sorte, le temps adoucit un peu. Donc certains sont rentrés directement dans les hôpitaux psychiatriques et certains sont décédés peu après, certains ont été assassinés là-bas en Égypte, et certains, comme moi, qui se sont dit, *Je dois absolument rentrer*. J'ai même demandé à regagner mon unité combattante, mais personne ne se souciait de moi. *Tu vas dans une unité à l'arrière*, et je me suis trouvé chez l'officier de ville à Tibériade. Chez l'officier de ville à Tibériade, j'ai avancé peu à peu dans les fonctions et souvent j'ai remplacé l'officier de ville, l'officier de ville à Kiryat-Shmona... pour mon service de réserve j'ai aussi été remplaçant là-

bas, et je me suis trouvé à annoncer les mauvaises nouvelles aux familles, des choses pas simples à dire, à raconter.

(...)

Vous avez dit que vous étiez chez l'officier de ville et que vous aviez à annoncer les...

Ecoutez, les mauvaises nouvelles, ce n'est pas simple. En y réfléchissant, je me demande si c'était juste d'affecter... regardez... certains diront *oui, c'est juste, comme tu es rentré*, et certains diront, *laissons-le d'abord se calmer, il a lui-même besoin d'une thérapie, pourquoi est-ce qu'il devrait...*

C'est clair.

Mais je ne sais pas, ça s'est fait comme ça, écoutez, ça s'est fait comme ça. C'est-à-dire, j'ai longtemps continué à faire mon service de réserve, chaque fois j'étais appelé disons à Kiryat-Shmona, l'officière de ville là-bas était partie en congé de maternité, donc on m'a nommé officier de ville et j'ai dû être l'officier de ville de tous... pas seulement de Kiryat-Shmona mais de tous les kibboutzim autour. Alors j'ai tourné dans les kibboutzim et là aussi j'ai dû annoncer toutes sortes de nouvelles. Dans les kibboutzim c'est le plus facile, vous allez chez le secrétaire...

Oui, c'est à lui qu'on donne la nouvelle.

Donc... ça fait mal au cœur, mais...

Un instant, Yoram est mort au Sinaï ?

Au Sinaï⁸³.

Ah, vraiment ?

Bien sûr.

J'avais l'idée que c'était dans le plateau du Golan qu'il était mort⁸⁴.

⁸³ Péninsule égyptienne conquise par Israël en 1967, et lieu des combats entre les deux États en octobre 1973.

Non, non, Yoram est un ami à moi. C'était un coup dur, un coup dur. Yoram c'est toute une histoire, il était un peu drôle, il se moquait des commandants... on a vécu de sacrés moments avec Yoram. Voilà, c'est ça mon histoire militaire, et après il a le service de réserve etc., mais à partir d'ici, si on avance alors le prochain épisode est... ah, j'ai fait encore un an dans l'armée de métier en plus du reste, et après un an dans l'armée de métier une annonce dans le journal m'a sauté aux yeux, on cherchait pour Mitzpé Yam⁸⁵ des moniteurs pour ouvrir le truc, dans des conditions d'internat, il était écrit que les moniteurs constitueraient les futurs cadres du Parrainage de la jeunesse⁸⁶, peu importe...

En '76 ?

En '76, oui, à la fin de '76, j'étais encore en uniforme, un mois avant la fin (du service militaire, ndt) je suis allé à l'entretien, j'ai été pris, j'ai fait une formation, on nous a fait un cours pour moniteurs sur place, et pas seulement un cours pour moniteurs mais il y avait aussi un cours à Jérusalem, un cours de longue durée, un an et demie de formation puis une stage aussi... vraiment, ils ont considéré ça comme un métier, le métier de moniteur. Donc j'étais moniteur, un cours de moniteurs, j'ai longtemps été moniteur, puis ils ont dit *bon, il est temps, devenez aussi coordinateur d'éducation*. Plus tard j'ai aussi été directeur, j'ai été le directeur de Mitzpé Yam, tout était au même endroit... j'ai avancé dans toutes les fonctions. Et nous avons vécu un événement tragique à Mitzpé-Yam⁸⁷, sous ma direction, et j'ai longtemps été directeur ... je pense qu'il était temps, après huit ans dans la direction de cet endroit, de faire un 'cut' tout simplement, et je suis devenu enseignant.

Et vous avez fait des études entre temps ? Un diplôme ?

Oui. Tout d'abord j'ai fait une licence en assistance sociale, une licence en assistance sociale en... quand est-ce que c'était, tout de suite après avoir terminé la formation de moniteurs, après quelques années de travail comme moniteur, je me suis dit que ce n'était pas suffisant, qu'il

⁸⁴ Territoire syrien conquis par Israël en 1967 et lieu des combats entre les deux États pendant la guerre d'octobre 1973.

⁸⁵ Maison de correction pour mineurs délinquants sous la direction de le P arrainage de la Jeunesse.

⁸⁶ L'autorité du Parrainage de la Jeunesse est un service du ministèrel'El'éducation et est responsable de l'éducation en internats et maisons d'arrêts.

⁸⁷ Il s'agit du suicide de l'un des jeunes.

fallait continuer. J'ai appris l'assistance sociale à Haïfa, j'ai fait une licence d'assistance sociale à l'université. Et tout de suite après la licence, je ne pouvais pas pratiquer le métier parce qu'on m'a proposé d'être coordinateur d'éducation, et plus tard directeur aussi. Et là tu t'investis tout entier, c'est-à-dire que je ne pouvais pas... on a suivi des formations, on m'a envoyé faire différents cours dans le domaine de la gestion, ou des cours avancés, de la gestion des institutions pour mineurs. Et plus tard, après huit ans de ça, je suis passé à l'enseignement, je suis devenu professeur de maths.

En quelle année ?

Professeur de maths, c'était à partir de '95 environ. J'ai aussi fait un cours pendant quatre ans, mais c'était une sorte de formation continue, si vous vous rappelez d'un programme qui s'appelait 'Demain 98'⁸⁸.

Bien sûr, oui.

Donc c'est ce qu'ils ont demandé, on y est allés, on a fait le cours pendant quatre ans, ce qui nous a donné plus tard le diplôme d'enseignant qualifié en maths. Mais indépendamment de ça, j'ai toujours travaillé avec les maths parce que j'ai fait un parcours scientifique, du coup, alors que j'étais directeur, nous avions des gars... à l'époque il n'y avait pas le programme HILA, plus tard le programme HILA est entré en jeu. Alors j'enseignais, par exemple... de temps en temps on recevait des jeunes capables de passer les examens du Bac, en maths. Par exemple, je me rappelle de ce jeune de Jérusalem, du quartier d'Ein Kerem, qui a tué tous les membres de sa famille, donc j'étais...

Ah, vraiment ? Il était là ?

Oui, j'ai commencé comme coordinateur, puis j'étais son directeur, bref, il voulait faire le Bac et j'ai vu qu'il était capable de faire même cinq unités en maths. Je m'y suis mis avec lui, et il a tout fait, maths, physique. C'est-à-dire qu'à l'époque déjà en tant que directeur j'essayais. J'ai vu que je suis vraiment... que cette partie de moi ne s'était pas réalisée dans ma vie, au niveau du

⁸⁸ Formation de reconversion professionnelle vers l'enseignement pour les personnes ayant un diplôme universitaire.

penchant vers les métiers scientifiques, alors que j'étais allé étudier l'assistance sociale, tout ça en... peut-être qu'on peut aussi le lier à... vous trouverez sûrement certaines connexions.

La question est quelles connexions vous trouvez, vous.

Quelles connexions je trouve... Alors j'ai fait des études, je suis devenu prof de maths, et ensuite je me suis dit... en même temps, oui, tout en enseignant les maths dans le foyer, HILA a fait son entrée dans l'histoire, Ran Arbib⁸⁹, si vous le connaissez.

Oui, je le connais.

Donc il a commencé à ORT⁹⁰, puis il est passé chez vous⁹¹. Ils m'ont appelé aussi, c'est-à-dire, ils ont vu le potentiel, alors j'ai donné des formations continues aux enseignants, aux enseignants de maths. Jusqu'aujourd'hui je forme des enseignants. A un certain moment, je me suis dit qu'une licence ne suffisait pas, qu'il fallait continuer. J'ai commencé en '99, j'ai fait un master à Tel Aviv Recanati, un MBA⁹², un programme unique pour directeurs et pour ceux qui ont une expérience dans la gestion, au travail on m'a laissé prendre une journée par semaine, puis il y avait le vendredi où il n'y a pas école de toute façon... Avec un léger soutien, c'est un programme prestigieux qui coûte beaucoup d'argent, mais j'ai aussi reçu un peu d'aide du ministère de la défense, je suis reconnu comme handicapé de l'armée. J'ai fait le master, puis j'ai tout de suite envisagé le doctorat. C'est-à-dire que déjà pendant le master j'ai essayé de chercher quelqu'un avec qui je pourrais établir un lien, heureusement j'ai trouvé, mais il était du Technion⁹³, il était notre professeur et était du Technion, mais aussi de Bar-Ilan⁹⁴, c'est-à-dire qu'il travaillait dans les deux endroits. J'ai créé un lien avec lui, il m'a invité à discuter, il m'a dit, *Voilà, ce sont mes domaines, et ici, si vous voulez, il y a le domaine du financement*. Et c'est mon domaine aussi, le domaine du financement. J'ai fait le doctorat, ça a pris... il fallait compléter, compléter une thèse de master car le MBA, on le fait sans thèse. Alors j'ai fait une thèse de master puis un doctorat.

⁸⁹ Directeur pédagogique du programme HILA avant moi.

⁹⁰ Réseau d'écoles technologiques.

⁹¹ A l'association des MJC.

⁹² Programme de master en gestion à l'Université de Tel-Aviv.

⁹³ Institut polytechnique spécialisé dans les sciences exactes et dans l'économie.

⁹⁴ Université du centre du pays.

Vous l'avez fait dans le domaine du financement ?

Dans le domaine du financement. C'est la gestion avec expertise en financement. J'ai dû prendre encore des cours assez sérieux en économétrie, tu dois faire des recherches, des recherches dans les domaines économiques. D'accord, j'ai fait des efforts, j'ai fait beaucoup d'efforts, ça m'a pris des années mais chaque moment était un plaisir parce qu'en fait je ne me suis jamais arrêté de travailler. C'est-à-dire que cela m'était permis car... J'ai voulu m'inscrire à Tel-Aviv pour les études de doctorat, et je me suis dit que j'allais peut-être le faire à Tel-Aviv. A Tel-Aviv ils m'ont dit, *Ecoutez, vous pouvez commencer, mais pour les deux premières années nous voulons que vous travailliez ici en tant qu'assistant de recherche et en tant que...* Je ne savais pas si je pouvais me le permettre... certes on te propose d'être assistant de recherche, tu peux vivre seulement de ça, mais tu as une famille, tu as des enfants, et tu es habitué à... et quoi, quitter maintenant le Parrainage de la jeunesse, pendant deux ans je n'ai pas quitté le Parrainage de la jeunesse même pour un jour. Puis, à Bar-Ilan, il s'est avéré qu'ils étaient d'accord, il n'y avait plus la condition que je quitte, donc je suis devenu aussi assistant de recherche, sans problème, j'ai trouvé le temps, j'ai trouvé. Et voilà, j'ai fait mon doctorat en financement et je continue, et je suis aussi resté un peu lié à l'université.

Comment ?

J'enseigne à l'université, à Bar-Ilan, mais seulement les après-midi, et peu, parce qu'ils attendent que je prenne ma retraite pour pouvoir venir à l'université à temps plein, mais je donne une heure par-ci, une heure par-là vraiment, juste pour garder le lien, et je continue à faire mes recherches. Entre temps il y a eu quelques publications.

Ah oui ?

Oui, oui... dans le domaine du financement bien sûr.

Oui, oui.

Mais évidemment, la partie principale de mon travail, de mon temps, c'est au Parrainage de la jeunesse. Donc je ne sais pas si un jour je pourrai quitter le Parrainage de la jeunesse, c'est comme un virus qui... un virus qui se trouve à l'intérieur de toi, dans le corps... je suis attaché à eux, aux jeunes, aussi bien aux garçons qu'aux filles ici. Ecoutez, vous venez, vous sentez que

c'est ça, le vrai travail. Les étudiants dans les universités, s'ils apprennent ou pas, à la fin ils passeront, mais ceux-ci, ils ont vraiment besoin d'aide, ils ont vraiment besoin d'être poussés, ils ont vraiment besoin de tendresse. Maintenant, cette expérience de tant d'années, de trente et quelques années, rien ne peut la remplacer. Vous pouvez parachuter des professeurs ici, je ne sais quoi, ils ne feront pas le travail comme il faut. C'est-à-dire, ce que je veux dire c'est que dans ces endroits vous n'avez pas besoin d'être professeur ni docteur, ni même d'avoir un master. Vous avez besoin d'une formation de base, certes, mais il s'agit de donner, il s'agit d'une attitude, il s'agit de... donner, surtout de donner à l'infini, tout simplement à l'infini. Pour ma part, avant les examens j'arrive à un stade où il n'y a rien d'autre, sans ça ils ne les passeront pas. Car quand ils arrivent, écoutez, c'est presque niveau zéro, et faire avec eux tout ce qu'on fait... qui aurait cru, jusqu'à il y a quelques années, qu'ils passeraient leurs Bac ? Qu'ils termineraient douze années de scolarité ? À part leur acte de naissance ils n'avaient pas de diplôme. Et aujourd'hui ils reçoivent, ils font... écoutez, parfois vous avez vous-même du mal à y croire. Vous prenez un garçon qui est... ou une fille, dont vous ne croyez pas qu'ils puissent obtenir un diplôme, vous commencez avec eux au niveau de huit ans de scolarité, neuf, dix, et plus tard ils arrivent aussi à douze. Ecoutez, c'est...

Et d'où vient cette foi ?

Je... regardez, je ne peux pas dire que c'est plus... c'est quelque chose qui... tout d'abord c'est dans la personnalité, c'est évident, car sans une telle personnalité vous... je pense qu'on peut aller plus loin encore. Ecoutez, une fois pendant les études d'assistance sociale, on nous a demandé d'écrire à propos nous-mêmes, faire un travail, se demander pourquoi, examiner la raison de notre choix de cette direction d'assistance social. Donc j'estime qu'il y a quelque chose dans mon passé, c'est-à-dire dans mes expériences personnelles, mais je crois que ça a commencé à la maison, que c'est déjà depuis l'enfance. C'est-à-dire, écoutez, j'ai grandi dans un endroit... mes parents m'ont élevé d'une certaine manière, ça leur importait, malgré les conditions... j'ai réussi aussi dans un certain sens. En plus, il s'agit du lien qui est créé. Ecoutez, il se crée un lien, il se crée un lien profond à... et je pense, en analysant, je pense qu'il y a aussi quelque chose que je peux voir dans le fait que je me connecte tout le temps avec ces jeunes, avec ces jeunes-là, et je m'amuse avec eux. C'est-à-dire, je travaille beaucoup sur la base de l'humour, c'est pareil avec les étudiants à l'université. C'est à dire que je suis une sorte de corps

étranger, je ne suis pas un professeur conventionnel. Ils voient que j'ajoute beaucoup d'humour, de trucs... je peux raconter tout à coup une anecdote sur ma femme en rigolant, où je me moque de moi-même, oui. En fin de compte, ça se reflète dans les retours à l'université, et dans les endroits comme ici, ça s'exprime quand ils sautent sur vous : *On vous aime ! Voilà Meni qui arrive ! ...* C'est nourrissant, c'est de l'alimentation réciproque. Ça se développe avec le temps. Maintenant, je peux aussi voir en moi le processus que j'ai moi-même passé, les changements que j'ai eu dans ma vie, car dans mon rôle de direction, vous créez en fait une sorte de situation isolée, vous êtes isolé.

(...)

Vous êtes isolé, alors le rôle même crée une sorte de distance, bien que par nature je ne crée pas cette distance. Mais je crois que l'histoire du rire, de l'humour, qui est très nécessaire chez nous, ici, dans ce genre de cadres, partout l'humour aide... c'est une chose qui s'est développée avec le temps. Au début j'étais relativement très fermé, et avec le temps je me suis ouvert. Le fait que j'aie vécu ce que j'ai vécu dans ma vie, je pense qu'au début ça a contribué à une certaine fermeture, mais j'ai reconnu le besoin en moi d'aller discuter moi-même avec des professionnels. J'ai eu des conversations, et je me suis ouvert, peu à peu, c'est un processus, ça s'est fait petit à petit, même si j'ai dû m'aider aussi par des médicaments à certains moments, parce que de toutes les façons ce que j'ai traversé dans ma vie une chose compliquée. Mais avec le temps vous voyez...

(...)

Voilà, c'est à dire, je me trouve aujourd'hui dans une situation où, disons, j'ai la possibilité de partir en retraite au niveau de l'âge et des années de... et il y a toutes sortes de plans de retraite. C'est à dire, c'est très tentant de commencer une deuxième carrière, c'est à dire, clore un chapitre ici, recevoir, non pas des dédommagements mais une retraite, une retraite fixe, une retraite de l'Etat, une retraite budgétaire, oui. Et en plus, entamer une carrière universitaire à la fac, pas seulement une heure par-ci une heure par-là comme je fais aujourd'hui. Et je n'attends pas ça (la retraite, ndt) avec joie. C'est à dire, je suis encore lié aux gens, je suis toujours en train de donner, je suis toujours... Ecoutez, mardi, je viens tout juste de me rappeler, mardi nous

faisons une sorte de pot en l'honneur du départ de la directrice de Neot Aviv. Vous avez entendu parler de Neot Aviv⁹⁵ ?

Non.

Neot Aviv c'est aussi l'un des foyers où l'accent est mis sur le Bac donc c'est moins connu. Mais en tout cas, j'ai enseigné là-bas aussi pendant des années, alors ils m'ont invité au pot et demandé dire quelques mots à de la directrice et des pensionnaires. Alors j'ai pris un moment pour me rafraîchir la mémoire. Ecoutez, tout à coup je me revois en fait, quand je reviens en arrière : je ne suis pas un enseignant conventionnel. Même quand ils m'ont dit, là-bas, que ce n'était plus un foyer gouvernemental mais une pension publique, et que l'Etat m'interdisait d'y travailler, j'y suis allé comme bénévole. Et j'y restais tard la nuit, parce qu'ils avaient bientôt leur Bac, et aussi à la sortie du Shabbat, et le vendredi lorsque j'étais libre, j'y allais, sans être payé. J'ai même créé une sorte de situation qui n'est pas du tout habituelle, c'est à dire, j'ai ramené (à Mitspé Yam ndt.) les cinq filles de là-bas qui allaient passer le Bac... on m'avait dit de ne plus y aller car c'était impossible du point de vue de l'assurance, *si vous y venez et que vous...* Je leur ai dit *d'accord, venez chez moi à Mitzpé Yam, j'ai un groupe de garçons avec qui on révise les mêmes sujets pour le Bac.* Je les ai tous réunis, bien-sûr après un travail de préparation... le directeur là-bas a failli perdre son sang-froid : *Quoi ? Vous nous ramenez des filles ici ?*⁹⁶. - *Il ne se passera rien, j'en prends la responsabilité,* et je les ai tous préparés ensemble. Tout à coup on pouvait voir ce paysage, tout à coup des filles qui se baladent dans l'internat... Alors ça vraiment, c'est à dire que moi aussi, cette histoire de pousser un peu les limites et de voir que rien ne s'est effondré... Finalement ils se sont tous accrochés et c'est comme ça qu'ils ont passé leur Bac. Ceux-là se sont accrochés, celles-là se sont accrochées aussi, donc il n'est rien arrivé de grave.

Et dites-moi, ce qui est intéressant, vous avez quand même fait un changement parce que vous avez pris la direction de l'enseignement relativement tard.

⁹⁵ Foyer pour jeunes filles à risques.

⁹⁶ Au niveau réglementaire, il est interdit aux jeunes garçons de Mitzpé Yam d'être en contact avec des jeunes filles. Entre autres raisons, certains sont des agresseurs ou des délinquants sexuels. De même, certaines filles sont victimes des violences sexuelles et, ou dans la prostitution.

C'est vrai, chez moi c'est comme si c'était à l'envers toute cette histoire. Certains commencent par l'enseignement, et plus tard... Mais vous pouvez regarder l'autre sens, celui de moniteur, puis je suis devenu coordinateur, et à l'époque, le coordinateur s'occupait et de l'enseignement et de l'internat tout entier, c'était une sorte de directeur adjoint. Le responsable de l'enseignement est aussi responsable de... Il n'y en avait qu'un, et c'était moi, et en fait j'étais responsable des professeurs et des... et c'est vrai qu'à ce moment-là je n'avais pas la formation d'enseignant.

Et d'où vient cette capacité, cette confiance dans la capacité de réussite de ces enfants ? Justement, comme vous dites, ils n'arrivent qu'avec leur acte de naissance et quand même ils réussissent.

Regardez, je ne vais pas le nier, lorsque j'ai commencé cette histoire du Bac à Mitzpé Yam, je suis arrivé en leur disant : *Les amis, je veux ouvrir un groupe pour le Bac ici, c'était il y a quelques années, le Bac en mathc. En maths ? Qui ? Quoi ? Qui en serait capable ? Montre-moi...* Confiance zéro, il n'y avait aucune confiance. Et je ne mentirai pas en disant que je n'en tremblais pas, parce que quand-même j'ai pris sur moi une certaine mission. Ecoutez, ça ne m'a jamais effrayé de travailler dur, et j'ai toujours cru que plus dur vous travaillez... il n'y a pas... ça n'existe pas, si vous travaillez dur, vous cueillerez les fruits. Alors vraiment il s'agit de la confiance dans le travail dur. La confiance en ces gars qui ont besoin d'une expérience réparatrice, et qu'on peut l'atteindre aussi par d'autres manières, moins conventionnelles. Et puis j'ai cette passion, j'ai, je...

La passion.

Oui, écoutez, parfois ils peuvent vous rendre dingue, sans aucun doute. Parfois moi aussi je me retiens, parfois j'ai l'impression que je vais bientôt... Mais ça passe, très vite. Ça passe très vite parce qu'à la fin vous comprenez, vous retrouvez votre calme et vous vous dites, mince, ils ont 15, 16, 17 ans, quoi, rappelle-toi comment tu étais à cet âge, plein d'hormones et tout. Et en dehors de ça, ils sont passés par tant de misères dans leur vie, chacun d'eux, par rapport à l'expérience de vie d'autres jeunes, et ils méritent une expérience réparatrice, ils la méritent. Cette confiance est dans le fait que nous leur donnons des outils, des outils de base, et qu'avec ces outils ils devront finalement s'en sortir. En plus je dis : oui, je ne nie pas et je ne m'humilie pas, je dis que pas tout le monde peut le faire, tout le monde n'est pas capable de tenir tant

d'années dans l'enseignement. Voilà, j'ai la possibilité de partir en retraite maintenant, avec toutes les conditions – et non, je ne pars pas encore. Vous dire que je ne le considère pas, jour et nuit, en moi même, et ma femme dit : *Allez, il est temps, fais le pour toi, allez, l'université, laisse tomber...* Elle aussi je l'ai connue dans le cadre du travail de directeur adjoint, elle est officière de police... et celle d'avant, ça c'est mon deuxième mariage, la précédente aussi était de la police, une officière de la police.

Ah, vraiment ?

Toutes dans la police. Et entre les deux j'avais une copine policière. Je ne sais pas. Vous pouvez analyser mon passé et dire si c'est un hasard d'avoir des copines policières... j'ai aussi eu des copines assistantes sociales. Est-ce un hasard ? Je ne sais pas. Oui, il y a tout ça, toutes les histoires personnelles qui ont leur influence.

Pedro

Racontez-moi donc où vous êtes né.

Je suis né à Buenos-Aires, en Argentine.

Vous avez quel âge, maintenant ?

41 ans, 1970. Je suis le deuxième fils, j'ai un frère plus âgé que moi, pour vous dire l'emplacement.

Vos parents sont nés en Argentine ?

Non, non. Mon père est né en Argentine, ma mère est née en Sibérie, puis elle est allée en Pologne pendant la guerre, elle a fui la guerre, après la guerre ils sont arrivés en Argentine. Et là-bas...

Où dans Buenos-Aires ? Dans quel quartier ?

À Almagro.

Ok. Ça ne me dit pas grand chose, mais c'est plutôt dans la périphérie, non ?

Non, non, Almagro c'est vraiment à dix minutes du centre, de l'obélisque, oui.

Je vois. Et enfant, vous êtes allé à quelle école ?

Je suis allé à l'école... jusqu'à l'âge de huit ans j'allais à une école juive.

Laquelle ?

Bialik. Et à partir de huit ans, comme c'est devenu déjà financièrement lourd pour mes parents, je suis allé à une école normale.

Argentine ?

Nationale, disons. Et plus tard j'ai continué à Hipólito Vieytes, c'est le nom du lycée.

Qui est spécialisé en...

Comercial (en espagnol ndt.)

Économie.

Économie, oui. Et à partir de 13 ans, j'ai partie d'un mouvement de jeunesse.

Lequel ?

Le Jeune Israël, ça s'appelait. Ça ressemble à... c'est plutôt proche du Betar⁹⁷, mais pas autant... un peu moins... C'est un mouvement qui existe uniquement là-bas, en Argentine et en Uruguay. J'y ai passé toutes les étapes jusqu'à ce qu'en... quand j'avais 18 ans, après le lycée, je suis arrivé en Israël dans le cadre d'un programme de l'institut pour animateurs. J'ai participé un an au programme, et alors à mon retour en Argentine, j'étais le secrétaire du mouvement pendant huit mois, puis j'ai immigré en Israël.

Où ?

À Ma'agan Michael⁹⁸, là-bas j'ai fait l'oulpan. C'est à dire, je suis venu indépendant, comme on dit.

Ah, sans un groupe-noyau ?

Sans noyau, tout seul, je suis venu tout seul, parce que ce mouvement est petit un mouvement, ils n'ont pas réussi à rassembler un noyau. J'ai été à l'oulpan pendant six mois, après j'ai été bénévole pendant encore quatre mois, et puis, dans le cadre du noyau du Nahal⁹⁹ je suis arrivé à Kfar Ruppin, où j'habite maintenant, jusqu'aujourd'hui.

Et vous avez fait votre service militaire ?

J'ai fait mon service militaire, un an et demi. J'avais déjà 24 ans quand j'ai été mobilisé. Pardon, j'avais 22 ans quand j'ai été mobilisé. J'ai terminé à 24 ans, et voilà. Après, j'étais membre de kibboutz.

⁹⁷ Mouvement de jeunesse sioniste.

⁹⁸ Kibboutz.

⁹⁹ Cadre militaire ajoutant au service une période de vie et de service en communautaire dans un kibboutz.

Et vous êtes toujours membre de kibboutz ?

Oui, oui, membre de kibboutz.

Toujours membre de kibboutz.

Oui, oui.

Et vous êtes marié ? Avez des enfants ?

Je suis marié avec D. et nous avons un enfant de l'âge de... un enfant, quinze ans et demi. Elle est fille de kibboutz... le noyau de Nahal, le kibboutz, ça va toujours ensemble, comme ça, avec le... Et voilà, j'ai travaillé beaucoup d'années dans la ferme piscicole là-bas, au kibboutz, jusqu'au moment où j'ai compris qu'il fallait faire quelque chose d'autre, et je suis allé faire des études.

Quelles études ?

Dans un premier temps, je suis allé faire des études d'ingénieur technicien pour logiciels et quand j'ai fini ces études-là, j'ai commencé à enseigner l'informatique et pendant l'enseignement de l'informatique, le directeur m'a fait comprendre – non, pendant le travail, après avoir appris l'informatique – que si je voulais rester dans l'école, je devais obtenir aussi un diplôme d'enseignant. Alors je suis allé étudier à Levinsky¹⁰⁰, j'ai fait une licence d'éducation, en enseignement de maths.

Alors vous avez deux diplômes ?

Oui. Et depuis, je travaille à l'école, depuis 2000.

Dans l'école là-bas, à Kfar Ruppin ?

À Névé Eitan, oui, c'est l'école élémentaire là-bas, à côté de Kfar Ruppin. J'enseigne les maths et je suis aussi professeur principal, depuis de nombreuses années. À part ça, je travaille à Malkishua¹⁰¹.

Et ça va ensemble, Malkishua et l'école élémentaire ?

Non, là-bas ce n'est pas une école élémentaire, c'est un lycée.

Ah, c'est un lycée ?

Oui, oui. Ça va très bien avec le lycée, c'est excellent. Ce sont deux... chaque chose est complètement différente, mais la combinaison est super.

La combinaison est bonne ?

¹⁰⁰ École pour enseignants.

¹⁰¹ Centre pour adolescents et adultes en traitement pour addictions aux drogues et à l'alcool.

Très bonne.

Pourquoi ?

Parce que j'ai l'impression, chaque fois que je viens ici, d'avoir une sorte de liberté.

Ah, vraiment ?

Vraiment. Là-bas c'est beaucoup plus... je ne sais pas, il faut activer davantage tous ses sens, surtout quand on est prof principal. Quand on est enseignant - un peu moins, c'est un peu moins engageant. Quand quelqu'un est prof principal et qu'il a 34 enfants, alors il y a toujours quelque chose, il faut toujours s'occuper de quelque chose, et si on veut rester significatif, alors il faut travailler... c'est à dire, on ne peut pas dire, allez, ça va se résoudre tout seul. Donc ça exige beaucoup d'énergie. Puis quand on arrive ici, c'est une sorte de... ici je suis enseignant, là-bas je suis d'autres choses encore. Et aussi, l'ambiance ici est une autre ambiance, c'est...

Mais dans tous les cas, vous avez aussi une expérience, en fait, dans un lycée formel et à Malkishua, ce qui est...

C'est vrai, c'est vrai.

Même si l'éducation est formelle, le cadre n'est vraiment pas formel, oui.

C'est juste, c'est très juste.

Même s'il est strict.

C'est vrai, c'est vrai, c'est vrai.

C'est intéressant. Alors avant que nous parlions d'aujourd'hui, je voudrais revenir en arrière. Tout d'abord, par rapport à... de toute façon, vous avez eu une expérience non formelle, c'est à dire...

C'est vrai, dans le mouvement de jeunesse.

Le sujet de l'éducation ne vous a pas été étranger.

Non, vraiment pas.

Et à l'époque, dans ce mouvement, comment vous l'avez appelé ? Le Jeune Israël ?

Oui, Le jeune Israël.

Vous avez suivi des formations, des séminaires en éducation ?

Tout le temps... J'essaie de réfléchir, il y avait toutes sortes de cours pour les animateurs, mais dans un cadre pas sérieux. C'était plutôt, comme ce qu'on a fait avec vous, vous faisiez la même chose, c'est à dire, vous avez continué le processus. Quand je suis arrivé ici, à l'institut pour moniteurs, j'ai reçu un peu plus d'outils.

Qu'est-ce que vous avez reçu ? Vous vous rappelez ?

Je me rappelle qu'il y avait aussi toutes sortes de techniques pour faire des activités, comment planifier l'activité. Je me souviens avoir utilisé toutes sortes de procédés : comment... j'essaie de me rappeler sur quoi exactement, qu'est-ce qu'il y avait là-bas, mais je me souviens avoir un fascicule avec moi en rentrant en Argentine, avec toutes sortes de démarches pour être significatif ou quelque chose comme ça, comment faire des choses et rester significatif. Mais c'est tout, ça c'est la théorie. Dans l'ensemble j'ai une foi absolue dans le fait qu'il faille un peu plus que la théorie pour rester significatif.

Je pose la question, plus tard je vous expliquerai pourquoi, mais je pose la question, c'est à dire, parce que ça fait partie aussi de la recherche – est-ce que vous vous rappelez de certaines théories, si vous avez étudié des théories pédagogiques ou éducatives quelconques ?

Je ne pense pas que c'est une théorie qui soit basée sur quelqu'un, l'un des grands... C'est plutôt comment fixer, au début d'une activité, vos attentes, faire une mise au point des attentes. Et je me rappelle, il y avait... insister sur le respect dans le groupe, que tout le monde ait une place pour s'exprimer, et pas être critique envers les autres. Toutes sortes d'étapes que sûrement... je ne raconte rien de nouveau, mais c'est les choses que... c'était principalement sur ça, pas sur le contenu mais plutôt sur le 'comment'.

Sur la méthodologie.

Exactement. C'est pour ça que je me rappelle avoir eu un cahier avec toutes sortes de... à faire et à ne pas faire, ou des choses comme ça, des recommandations pour comment le bien faire.

Et après, quand vous êtes venu en Israël, vous êtes venu seul ?

Tout seul.

Et votre famille est toujours là-bas ?

Non, ils sont ici, mais ils sont venus après moi.

Vous êtes venu en Israël, et en fait, vous n'avez pas envisagé de continuer dans la direction de l'éducation ?

Je n'ai pas envisagé l'éducation, mais vous voyez à tel point... probablement il y a eu quelque chose ici, quand j'étais à Ma'agan Michael, tout le monde travaillait dans les usines etc., et moi, j'ai été envoyé travailler à l'école maternelle.

Ah oui ?

Oui, je travaillais avec des enfants dans une école maternelle. C'était mon travail. Donc probablement quelque chose est resté, car tout le monde travaillait dans les usines ou dans la ferme piscicole ou dans l'étable, et moi, je travaillais avec les enfants.

Vous avez été envoyé à l'école maternelle.

Oui, oui. Et aussi, quand je suis arrivé à Kfar Ruppin, je me souviens qu'on voulait que je travaille avec les enfants là-bas. Je ne sais pas, quelque chose par rapport au... ça a probablement fait le... Oui, c'est quelque chose que j'ai toujours désiré – enseigner. Je n'avais pas l'éducation formelle en tête, justement j'ai toujours pensé plutôt à l'éducation non-formelle.

La non-formelle.

La non-formelle.

Alors pourquoi avez-vous choisi de faire des études d'ingénieur-technicien ?

J'ai choisi les études d'ingénieur-technicien, je ne peux pas expliquer pour quelle raison, j'ai simplement voulu partir de la ferme piscicole. Mes parents ont mis la pression sur moi, *Va faire quelque chose de toi*. Ma femme a mis la pression sur moi, *Pedro, ça suffit, tu travailles 14 heures par jour, jour et nuit, il n'y a pas de vie là-dedans*. C'est à dire, l'avenir ne semblait pas bon. Du point de vue médical, j'ai commencé à avoir toutes sortes de plaies aux jambes, à cause de l'eau, vous savez, c'est de la crasse en fin de compte.

Le caoutchouc.

Donc je venais justement de lire qu'il y avait, dans la vallée du Jourdain, (des études d') ingénieur-technicien des logiciels et d'électronique, etc. Je me suis dit, *moi et l'électronique, ça ne me semble pas être une bonne union, mais les logiciels*, c'est à dire l'informatique, ça m'a paru intéressant. Ça venait tout juste de commencer, toute cette histoire des ordinateurs, alors ça a éveillé mon intérêt.

C'était en quelle année ?

En '98. C'était encore avant le bogue de l'an 2000. Je me souviens que nous étions tous dans l'hystérie avant le bogue de l'an 2000, qu'on allait devoir sauver le monde, mais à la fin personne n'a eu besoin de nous. Et voilà, quand j'ai terminé les études je n'ai pas du tout

envisagé d'aller vers l'éducation. Ma mère est tombée sur une annonce dans le journal, on cherchait un enseignant d'informatique parlant l'espagnol, pour les classes de NAALE¹⁰². Vous savez ce que c'est les classes de NAALE ?

Oui, oui.

À une école dans le kibboutz Beït-Alfa. Ma mère m'a dit, *Prends le téléphone et appelle*. J'ai dit, *Je suis prof ? Quel prof ? Je ne suis pas prof*. Mais j'ai appelé et c'est comme ça que ça a commencé, oui. *Commencez ici...* vous savez, puis la question : *Vous connaissez les maths ?* J'ai dit, *Oui*. – *Venez-venez, venez enseigner les maths aussi*. Vous commencez à connaître l'école, vous rentrez dans quelque chose, et assez rapidement, vous... c'est probablement...

Et comment vous êtes devenu professeur principal ?

Je pense qu'après deux ans de cours comme ça, le directeur est venu me dire qu'il était impressionné du rapport qui avait été créé, *Je veux vous garder*. Vous savez, quand on propose à quelqu'un d'être professeur principal dans une école, c'est une sorte de...

Certificat d'assurance.

Une sorte de certificat d'assurance, parce que celui qui est prof principal, c'est toujours... je ne le savais pas, j'étais nouveau dans le système, mais quand quelqu'un est prof principal, on lui complète (ses heures) à plein-temps. Comment ? On trouve les moyens. Mais si quelqu'un n'est pas prof principal, on n'est pas obligé, vous savez... peu importe si vous n'avez que dix heures, ce n'est pas... Et alors j'ai compris ce truc, et il m'a expliqué que, quand vous êtes prof principal... en fait, l'école veut encourager les professeurs principaux. Il s'agissait de faire partie d'un groupe plutôt agréable, ce sont des gens avec qui vous aimez passer du temps. Et l'école développe encore plus, ils font toujours des soirées pour les profs principaux, et vous entendez toujours les enseignants se plaindre, *Pourquoi on fait toujours des activités pour les professeurs principaux ?* Je suis entré dans l'éducation. Au début ça n'a pas été simple, c'est... mais on a sauté dans l'eau. Je suis quelqu'un qui n'a pas peur de sauter dans l'eau, c'est l'une des raisons pour lesquelles, je crois...c'est ce que je ne sais pas... je peux dire – une bonne chose que je peux dire de moi, c'est que je sais prendre une profonde respiration et foncer. Voilà, alors j'ai aussi commencé à enseigner ici l'éducation routière, qu'est-ce que je connais de l'éducation routière ? J'ai pris un cours, je me suis dit, allez, en avant, pourquoi pas ? Parce que je pense que

¹⁰² Classes d'enfants et d'adolescents juifs ayant immigré seuls en Israël.

le contenu ne représente que 20% de l'affaire. Mais est-ce que vous pouvez créer un lien et voir (l'élève ndt.) comme un égal etc., ça c'est déjà un grand avantage. Et j'insiste sur ça.

Un instant alors, avant qu'on parle de vos traits de caractère, je veux un peu plus... tout d'abord, l'école est à Beït-Alfa, si je comprends bien ?

Non, elle était à Beït-Alfa quand j'ai commencé, mais ensuite on l'a réunie avec Névé Eitan, c'est à dire, c'est une école commune pour toute la région là-bas.

Je comprends. C'est à dire qu'il s'agit de des mochavim et des kibboutzim ?

Et Beït-Shéan aussi, et aussi...

Ah, Beït-Shéan aussi ?

Il y a environ cent... à Beït-Shéan ils ont leur propre école, mais disons que beaucoup préfèrent aller dans les écoles collectives.

Oui, je comprends.

Et nous avons aussi NAALE, trois classes de NAALE : une 2^{nde}, une 1^{ère}, et une terminale.

Ah, oui ?

Oui, chaque année... et l'internat est à Kfar Ruppin, donc je rencontre les enfants aussi à... je ne suis pas leur prof principal, mais je ne veux pas non plus l'être, pour que ça ne soit pas trop...

Et d'où viennent les enfants de NAALE ? De partout dans le monde ?

12 langues, c'est à dire, 12 pays y sont représentés. Vraiment. Il y en a qui viennent d'Espagne, et il y en a de Honduras, du Guatemala, et de... vraiment.

Je vois.

C'est vraiment beau, l'Amérique du Sud en entier.

Ah, de toute l'Amérique du Sud ?

Vraiment, des Brésiliens et des Argentins et des Chiliens et des Uruguayens et des Paraguayens. La Colombie, Honduras, le Guatemala et les Etats-Unis, il y a quelques hispanophones qui y avaient immigré, et l'Espagne. Oui, c'est vraiment... c'est un grand bazar là-bas.

Je ne savais pas... je ne savais pas qu'il y a tant d'enfants.

Vous connaissez Lalo par hasard ? Vous n'avez pas entendu parler de lui ? Il y a quelqu'un qui s'appelle Lalo Soploi, Soploi, je me suis dit que peut-être... Il est aussi argentin et il s'occupe de NAALE depuis longtemps, je me suis dit que vous le connaissez peut-être.

Non, non. Je connais NAALE mais non, je ne connais pas les gens là-bas.

Ok.

Et alors quand vous avez commencé à enseigner, c'est là qu'on vous a envoyé faire une licence en pédagogie ou qu'on vous a dit...?

Oui, oui. Après avoir enseigné pendant deux ans, le directeur m'a fait comprendre que sur le long terme...

Ça n'allait pas marcher.

Ça ne... vous n'êtes... c'est à dire, ce n'est pas sérieux de votre part non plus. C'est à dire, il était très sympathique et il a mis les choses devant moi. Et ça m'a donné... en vérité, j'ai trouvé un cadre comme ça, ce n'était pas simple car étudier à Levinsky, c'est à Tel Aviv, vous savez, et deux fois par semaine je partais à trois... pardon, j'arrivais là-bas, à trois heures de l'après-midi, j'enseignais ici jusqu'à une heure puis je partais, et là-bas c'était jusqu'à neuf heures de soir, j'arrivais à la maison à onze heures du soir. C'était trois années très...

Intensives.

Très, très. Mais, j'avais aussi des avantages, parce que pour tout ce dont j'avais besoin, j'avais l'équipe qui pouvait m'aider. Si c'était en hébreu, je m'installais avec le prof d'hébreu. Et si c'était les maths... c'est à dire, j'avais simplement plein de profs à qui je pouvais faire appel pour m'aider, ce qui est un plaisir.

Votre licence est en éducation ou...?

En éducation, une licence en éducation.

Éducation générale.

Éducation, et l'enseignement est... c'est à dire, la discipline c'est les maths.

Est-ce que vous vous rappelez de certaines théories, de quelque chose qui a contribué de façon importante, dans la licence en éducation, pour votre travail ?

Voyez-vous, je me souviens d'un cours très... où nous nous occupions de la gestion de la classe. Je l'ai suivi en ligne, mais peu importe, un cours de gestion de classe, j'utilise jusqu'aujourd'hui une partie des choses que j'y ai apprises. Comment faire une conversation personnelle, comment pousser certains élèves, leur donner des petites tâches, quelque chose que je ne faisais pas avant ce cours. J'ai été prof principal pendant un an à peu près avant d'aller faire ces études, et pendant aussi... et ce sont des choses sur lesquelles j'insiste maintenant, les choses de ce genre, promouvoir personnellement chaque élève, établir une analyse au début de l'année, une mise au point des attentes, des objectifs. Au début j'ai fait les choses en classe beaucoup plus à la va-vite, et cette année, ou bien depuis trois ans déjà je fais attention, il y a un cahier, c'est à dire, au début

de l'année on note les objectifs, on fait des entretiens personnels, et trois mois plus tard on s'installe pour voir où on en est et ce qu'il faut faire et ainsi de suite. Ça, oui, c'est quelque chose que je peux dire... mais en ce qui concerne directement l'enseignement des maths, en vérité – un peu moins. Mais en ce qui concerne la classe, certainement.

Et vous avez étudié aussi des théories pédagogiques ?

J'essaie de m'en souvenir. Voyez-vous, ça ne fait pas longtemps que j'ai fait les études mais ça fait déjà plus ou moins cinq ans. Je me souviens... nous avons étudié beaucoup de théories, seulement je ne m'en rappelle pas. Tous ces séminaires que nous avons faits, c'était... mais la vérité est que je ne me souviens pas beaucoup de théories, vraiment pas.

Très bien. Plus tard je vous poserai une autre question par rapport à la théorie.

Ok.

Et tout au long des années, vous avez l'impression d'avoir eu des figures importantes pour... que vous puissiez considérer comme sorte de guides dans votre chemin vers l'enseignement ?

Voyez-vous, je me rappelle toujours de mon commandant de peloton dans l'armée. C'est l'une des figures les plus importantes que j'ai eues, et la vérité est que je porte ça jusqu'à maintenant, même au quotidien. Une chose qui s'appelle, tout d'abord, parler sans crier. Parler fort mais sans crier. Et une deuxième chose, l'exemple personnel. Je me souviens de lui comme ça, il ne se bornait pas à dire « *Faites !* », mais on faisait ensemble, et ça, c'est quelque chose dont je me souviens toujours. D'ailleurs, je suis en contact avec lui jusqu'à aujourd'hui. Ça, c'est quelque chose dont je me souviens, et je fais des efforts pour l'appliquer avec mes élèves aussi, surtout avec ceux dont je suis le professeur principal. Ceux dont je suis l'enseignant, c'est un peu... en fin de compte, je ne sais pas pourquoi je fais cette séparation tout le temps, mais pour moi il y a une très grande différence entre enseigner seulement et être professeur principal.

Alors c'est quoi cette différence ?

Je pense que l'engagement est différent. Quand j'enseigne les maths à quelqu'un, mon seul but c'est qu'il passe l'examen. Mais quand je suis professeur principal de quelqu'un, j'essaie de laisser (chez lui) plus de choses, qu'il portera avec lui dans un avenir proche. Voilà, on vient de rentrer de la grande sortie annuelle, nous avons amené des enfants autistes aussi, c'est ce que je veux. Qu'ils aident les enfants, qu'ils les acceptent, c'est à dire... les objectifs sont beaucoup plus pour la vie que : *Tu as compris l'équation ? Bien, essaie de t'en souvenir pour faire...* Je ne

sais pas, je me sens beaucoup moins engagé, ou bien, je n'ai pas tellement une capacité d'influence comme j'ai dans la classe (comme prof principal). Je suis prof principal en 3^{ème} maintenant. 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}. C'est déjà la troisième année que je suis avec eux.

Et les maths, vous enseignez en quelles classes ?

Les maths, c'est le bazar : j'ai la 4^{ème}, la 2^{nde}, la 1^{ère} et la terminale.

Je comprends. Et ici vous enseignez en préparation au parcours 12 et au Bac ?

Non, ici j'enseigne seulement pour le Bac.

Seulement pour le Bac, je vois.

Seulement pour le Bac, oui.

Donc vous avez dit que le commandant de peloton était l'un d'eux.

Le commandant de peloton, oui, oui. L'un d'eux c'est le commandant de peloton, parce que je pense que les choses... même quand j'étais dans le mouvement de jeunesse, ou quand j'étais enfant, je ne faisais pas attention à elles. Et seulement quand je suis arrivé à l'âge adulte, j'ai vraiment commencé à regarder ça. Mais quand j'y pense, c'est des choses que... waou... si quelqu'un arrive à faire ça, je pense qu'il peut vraiment être significatif, à mes yeux. C'est comme ça qu'il était significatif pour moi, alors je crois pouvoir préserver ça. Une autre chose que j'ai apprise d'une autre... de celle qui est maintenant la directrice de l'école, à l'époque elle était chargée des professeurs principaux, j'étais beaucoup en contact avec elle, et au début elle m'a accompagné. Toutes sortes de choses qu'elle enseignait... je pense que j'ai amélioré ça, mais c'est elle qui avait commencé : c'était le contact avec les parents, mais le contact positif avec les parents. Initier une conversation positive, et pas attendre que... Chaque semaine, prendre trois-quatre parents et leur dire, *Voilà, votre fils aujourd'hui était... à cause de ceci et de cela...* Et pas des paroles dans l'air, mais donner quelques exemples pour que ça ait un vrai sens. Ça, c'est des choses que j'ai apprises d'elle, je suis encore en train de le mettre au point, mais c'est l'intention. L'intention est que le parent soit avec vous, ensemble. Ça vaut un million de dollars. Si vous réussissez ça, ce que vous êtes dans la bonne direction. Et un moyen pour que le parent soit avec vous, c'est qu'il ne vous considère pas comme l'ennemi, ou comme le bourreau, mais comme quelqu'un qui sait aussi féliciter un enfant quand il le faut. Et pour ça, il faut initier, et ça exige du travail, car il faut appeler, et après une journée de travailler il faut trouver du temps pour ça malgré toutes vos autres occupations, mais voilà, il n'y a rien à faire. C'est un prix qui en vaut la peine, parce que, en fait, on construit le lien, c'est très important.

Vous êtes professeur principal en quelle classe ?

Je suis professeur principal en 3^{ème} cette année, et j'ai commencé avec eux en 5^{ème}. C'est à dire que c'est la troisième et dernière année. Cette année nous nous séparerons.

Et comment... qu'est-ce que les enfants disent de vous ? Ce n'est pas objectif, mais qu'est-ce que vous en pensez, qu'ils vous aiment, qu'ils... ?

Je pense que si vous m'aviez posé cette question il y a quelques années, j'aurais dit qu'ils m'aimaient ou pas selon la façon dont je réagissais. C'est à dire, si je suis sympathique avec eux, donc ils m'aiment. Si je suis strict, moins. Aujourd'hui je peux vous dire que peu importe quelle est ma réaction, ils m'aiment. Et c'est aussi ce qui est important, quelque chose que j'ai apprise avec le temps. On dit qu'il y a des choses que l'expérience fait, donc l'expérience fait que vous n'êtes pas obligé d'être tout le temps sympathique. Vous devez être vrai, et c'est ça la différence. Au début, les enfants sont un peu intimidés par ça, mais ensuite, je pense qu'ils savent apprécier ça, car...

'Vrai', ça veut dire ?

Vrai, ça veut dire être clair face à quelqu'un (qui demande), *Bon, je peux rentrer chez moi? Il est 7h, 8h, je suis fatigué, j'ai mal à la tête...* Donc il y a quelques années, mon sentiment était que, si je lui disais oui, alors il serait à moi. Aujourd'hui, je lui dis non, et il est toujours à moi. C'est ça, la différence. Je ne dois pas me sentir mal à l'aise quand je lui dis non, parce que je lui dis, *non, c'est important que travaille, tu as un contrôle dans deux semaines, ne sois pas complaisant avec toi-même, reste.* Avant, je n'avais pas pensé à ça. Je me disais, quoi, si je lui dis non, il sera fâché avec moi. Je pense que c'est l'une des choses...

Et vous arrivez à atteindre tous les enfants ?

C'est toujours le point. Disons que je n'arrive pas à atteindre tout le monde. Il y a 34 enfants, mais je fais des efforts, je tâche d'atteindre tout le monde, j'essaie. Évidemment, la plupart du temps on s'occupe le plus d'un petit nombre d'enfants, de ceux qui exigent beaucoup plus, mais j'essaie. Je me rappelle toujours que... Et parfois donner de l'attention ça veut dire lui donner une petite tape sur le dos et dire, *Comment ça va ? Comment ça s'est passé ? Quoi de neuf ?* À mon avis, au moins, c'est quelque chose... je ne... qu'il voie que je le vois, c'est important.

Et quels sont les caractéristiques des enfants qui demandent le plus d'attention ?

Regardez, les caractéristiques des enfants... c'est tout d'abord ceux qui ont un peu de difficultés à se soumettre à l'autorité, je vois s'il y a des problèmes avec les enseignants, c'est à dire, ils se

disputent beaucoup avec les enseignants, alors je travaille principalement avec eux. Puis les enfants qui ont un peu de problèmes à la maison. Voilà. C'est principalement des problèmes disciplinaire, parce que... Ce qui est bien dans l'école d'aujourd'hui... je ne sais pas si vous êtes allé à l'école ici en Israël ?

Aussi.

Au lycée ?

Non. Ni là-bas, ni ici.

Je me souviens du lycée en Argentine, personne n'a regardé dans ma direction. J'étais une sorte de personnage... je ne sais même pas s'ils connaissaient mon nom. Ici, tout le monde reçoit de l'attention, tout le monde a le niveau pour réussir et tout le monde a de l'aide s'il en a besoin. On va beaucoup vers l'élève, et c'est pourquoi, du point de vue des notes, même s'il obtient 60/100, d'accord, il aura 60 (ce n'est pas grave). L'ambiance dans le groupe est sans aucun doute plus importante pour moi que les résultats obtenus par le groupe. C'est aussi une chose sur laquelle j'insiste, bien que l'école veuille aspirer à l'excellence, *excellence, excellence...* à mes yeux, un élève qui vient à l'école et qui ne fait pas de cinéma : *je ne veux pas aller à l'école*, s'il vient à l'école, y fait le maximum, il rentre chez lui content, pour moi c'est... je n'aime pas le mot 'succès'...

Mais vous ne renoncez toujours pas aux résultats ?

C'est vrai, c'est vrai. Exactement, mais ça n'a pas la même importance que voir à ce qu'il soit bien dans l'école, ça c'est plus important à mes yeux.

(Téléphone)

Expliquez-moi d'abord une chose intéressante que vous avez dite, qu'à l'école en Argentine... j'y suis allé à l'école mais que jusqu'à la 4^{ème}.

Ok.

Alors moi aussi je me rappelle de l'attitude humiliante qu'il y avait. Mais ce qui m'intéresse c'est que vous êtes arrivé en Israël, oui, ici il y a une ambiance complètement différente, du moins à l'école où vous enseignez, beaucoup plus ouverte, beaucoup plus prévenante, qui tient compte des enfants. Vous comparez ça avec le passé ? Vous vous dites, ceci était mauvais et cela est bon ? L'histoire vous fait quelque chose ...?

D'ailleurs, il y a beaucoup de choses qui me manquent de cette période-là et dont je regrette qu'on ne se serve pas aujourd'hui, parce qu'aujourd'hui c'est parfois un peu trop, un peu trop...

Souvent je raconte aux enfants comment, quand une prof entrait dans la classe, tout le monde était assis comme ça, personne n'ouvrait la bouche. Ici, c'est le contraire. Personne ne se tait quand un professeur entre dans la classe. Et quand la prof passait avec son doigt, je me souviens, sur la liste d'élèves, et que tout à coup elle s'arrêtait... tout le monde était comme ça, parce que celui sur lequel elle s'arrête sera questionné sur les devoirs et personne... C'est un sentiment complètement différent. Ici c'est vraiment... ça bascule parfois un peu dans le côté opposé, c'est pourquoi il est important que les enseignants insistent sur ça aussi. Ils (les élèves) savent très vite chez quel enseignant on peut faire le bazar et chez qui – non. Et c'est dommage parce qu'ils en profitent à des fins pas très bonnes.

Oui, c'est clair.

Pas bonnes, et c'est dommage. Donc parfois je donne des exemples... je donne aussi des exemples de... ici, pour chaque directeur, plus il y a d'élèves, mieux c'est. Maintenant, je me souviens, beaucoup de mes amis ont quitté l'école au long des années parce qu'ils ont fait le bazar et ont été expulsés. Ici, non. Ici on ne cède devant personne, on ne fait sortir personne, et parfois ce n'est pas bien car le message ne... La méthode ici est différente. C'est ce qu'on appelait l'admonestation, ce sont des avertissements.

Oui, des avertissements.

Quand vous arrivez à tant... vous êtes mis dehors. Et ici vous pouvez en avoir 200, rien... Vous serez toujours au même endroit. Alors il y aura encore un entretien, et encore un entretien, et encore un entretien, mais... On essaie de mettre en marche un processus etc. mais tant qu'ils ne voient pas qu'à la fin ça peut devenir mauvais, les enfants ne le comprennent pas.

C'est clair. Mais vous pensez qu'en Argentine ils comprenaient ?

Voyez-vous, on a fait très souvent sortir des élèves de la... je pense, mais c'était en utilisant la peur.

Que les autres comprenaient.

Oui, exactement.

Mais celui qu'on a expulsé, il a compris ? Vous pensez qu'il a compris ?

Que sais-je où il en est maintenant... Sans doute, là où il est arrivé, il ne devait pas beaucoup réussir. Parce que commencer dans un nouveau système etc., ce n'est pas... c'est vrai, c'est vrai, je n'ai jamais pensé à ça, à ceux qu'on a expulsés. J'ai toujours pensé à ceux qui sont restés, mais

ceux qu'on a expulsés, probablement ce n'était pas facile pour eux de recommencer depuis le départ.

Et vous dites que les maths, vous enseignez là-bas et ici ?

Oui.

Alors tout d'abord, il y a quelque chose d'important, expliquez moi avec vos mots, quelle est la différence entre les comportements et les choses que vous rencontrez là-bas, et les enfants ici ?

Ecoutez, disons-le comme ça, là-bas j'enseigne le niveau de 3 unités d'enseignement. Trois unités d'enseignement c'est le niveau le plus bas à l'école, en fait, c'est le minimum dont on a besoin. C'est très difficile... Puisqu'ils travaillent pendant une année jusqu'à l'examen, c'est très difficile de les engager dans un apprentissage significatif sur le long terme. Un mois avant le Bac c'est très facile de les engager, avant ça, c'est très, très difficile. À commencer par le fonctionnement de la classe, il y a beaucoup de bruit, on n'arrive pas à faire ce qui est demandé, les devoirs, c'est très rare qu'ils les préparent, et ça crée une situation où vous faites sans cesse des remarques. J'ai l'impression... si quelqu'un m'enregistrait... c'est dommage que vous ne m'enregistriez pas en cours. Il y a toujours un discours de motivation le matin : *Les gars, ce sujet est important, c'est au le Bac, on doit apprendre ça, allons, faisons des exercices, des devoirs...* Il n'y a aucun... peut-être un seul juste là-bas... Mais non, *C'est important que vous fassiez ça, exercez-vous, plus tard vous oublierez.* Rien à faire, rien. Tous les cours commencent de la même manière. Je ne sais pas, c'est difficile de les engager. Maintenant, l'avantage qui existe ici et pas là-bas, c'est qu'ici... je pense que l'un des avantages de Zéhava¹⁰³, c'est que Zéhava est comme un rottweiler. Elle arrive à faire passer le message aux enfants : *En avant ! On n'a pas de temps, dans deux mois tu as ton Bac, deux mois et demi.* Voilà, je viens de recevoir des enfants, il y a 15 jours, qui vont se présenter au Bac le 23 mai. Donc il n'y a pas de temps. Bien que les devoirs, c'est évident qu'ils ne les préparent pas, mais au moins ils travaillent en cours. Et à part ça, je pense qu'il y a aussi cette histoire de discipline. Une première fois je fais une remarque, la deuxième fois je dis, *Écoute, si tu ne veux pas travailler, va voir le moniteur tout de suite.* Maintenant, ce n'est pas une situation où ils souhaitent se trouver, et donc ils font l'effort, et ils font aussi des remarques les uns aux autres, dans leurs propres mots, *laisse moi travailler, je*

¹⁰³ Directrice de l'école à Malkishua.

veux apprendre. Parfois ils font ça avec des moqueries, mais l'objectif est, *je veux apprendre, je veux avancer.*

C'est à dire que dans le groupe même on fait pression, les uns sur les autres ?

Absolument, absolument. Ici il y a une sorte de... quand quelqu'un travaille, il peut se permettre de dire, *écoute, tu me déranges dans le travail.* Maintenant, quand un enfant vous dit, *tu me déranges dans le travail,* ou, *tu me déranges quand tu fais ça,* vous vous dites (en tant qu'élève), ok, si je ne travaille pas il va dire au moniteur que je ne travaille... C'est à dire, j'aurai des problèmes, comme on dit. Je ne sais pas si c'est la raison, le « pourquoi », mais ça marche, ça marche.

Et dans votre classe à l'école ça n'arrive pas ? Il n'y a pas cette pression ?

Il n'y a pas de pression, non, non, non. C'est très rare d'entendre quelqu'un dire, *allez, taisez-vous, vous me dérangez dans le travail.* Ils n'ont pas assez... Ici, ils le disent, aussi parce qu'ils ont un moniteur au milieu de tout ça. Je suis quasiment certain que dehors, personne ne dit à l'autre... Voilà. Donc à l'école il y a une grande frustration. Il y a une grande frustration.

Et ici, moins ?

Beaucoup moins, beaucoup moins. Et pas parce que les attentes sont inférieures. Je veux réussir ici comme là-bas, je veux que les enfants ici sortent avec le Bac. J'ai moins, ce qu'on appelle une pression du point de vue des résultats, ça oui, c'est vrai.

Ici ?

Oui, je veux qu'ils réussissent, qu'ils passent, comme on dit. Vous comprenez ? Maintenant, à l'école vous devez aussi donner une note annuelle. La note annuelle va ensuite s'ajouter à la note du Bac pour en faire la moyenne. Maintenant, c'est impossible de donner une note annuelle élevée alors qu'au Bac la note sera... c'est aussi une gaffe pour le prof, où a-t-il trouvé cette note ? Donc tout doit être plus calculé, combien il a eu, quelle note lui donner... C'est toujours difficile, toujours, mais c'est aussi quelque chose qu'on apprend avec les années : donner moins d'importance à ce qui se passera au Bac. Donne-lui ce qu'il mérite, c'est le mieux. C'est comme dire que le meilleur mensonge c'est dire la vérité et c'est tout. C'est comme ça, parce que, autrefois, j'étais... je vous dis la vérité. Avant d'être... quand j'ai commencé, etc., vous savez, un nouveau professeur, le stress, vous les préparez au Bac, il est impensable que les enfants vous fassent honte. Alors vous vous dites, *ok, disons, il connaît ça, quelle note il pourra plus au moins obtenir au Bac,* puis vous lui donnez quelque chose semblable pour qu'il n'y ait pas de

différences importantes. Vous comprenez ? Mais maintenant, j'ai appris, avec le temps, qu'il était très difficile de connaître la note qu'il obtiendra au Bac. Chacun, ça dépend du jour, peut obtenir une très bonne note aussi bien qu'une note très basse, ce n'est pas... ça n'a pas d'explication. C'est pourquoi, avec les années... je pense que c'est aussi la confiance... Vous dites, *écoute, c'est ce que tu mérites, que faire ?*

Et la classe dont vous êtes professeur principal, vous y enseignez aussi les maths ?

Non, parce qu'ils sont déjà en groupes de niveau... J'ai peut-être quatre élèves, parce que c'est par niveau, c'est à dire, les maths sont une discipline regroupée par niveau.

Et ils ressentent la différence entre votre rôle de professeur principal et votre rôle d'enseignant de maths ?

Voyez-vous, avec les classes aussi j'essaie de travailler de la même manière, mais je pense que... Est-ce qu'ils ressentent la différence ? Je ne sais pas.

Ok. Vous soulevez une question très importante dans l'éducation – la place du professeur principal face à la place de l'enseignant d'une matière, dans le système formel. Ici... en fait, ici aussi, il y a peut-être Zéhava, peut-être le moniteur... ils servent en quelque sorte de figure éducatrice, parallèlement à l'enseignant. Mais la question est, est-ce qu'ici vous avez l'impression d'avoir plus de place pour aussi éduquer, en marge des maths, ou non ?

Ici à Malkishua ?

Oui, ici.

Regardez, je développe beaucoup de conversations avec les enfants. Les enfants aiment avoir des nouvelles de ce qui se passe à l'extérieur, ce qui se passe avec les autres enfants, ils voient que je parle au téléphone avec les élèves, qu'ils appellent... C'est à dire, ça les intéresse de savoir ce qui se passe. Donc j'entretiens beaucoup de conversations avec eux, j'ai l'impression aussi que les enfants ici ignorent beaucoup de choses. Les enfants, chaque fois qu'on raconte une petite chose, ils écarquillent les yeux, *c'est vrai ?* Vous avez l'impression d'être arrivé quelque part où... comment se fait-il qu'ils n'aient jamais entendu parler de ces choses-là ? Je ne sais pas, et ici, puisque... je ne sais pas, c'est beaucoup plus calme ici. Je ne sais pas pourquoi. À l'école vous entrez beaucoup plus chargé dans la classe.

Mais ce n'est pas seulement à cause du nombre d'enfants ?

Ça se peut. Regardez, j'ai aussi une classe de 14 élèves, ce n'est pas beaucoup. Ici, il y a parfois des classes de sept, huit, ce n'est pas... Mais je ne sais pas, comme l'attente est plus... C'est

quelque chose de, je ne sais pas... Ou bien c'est moi qui rends ça plus lourd, ou bien... Je pense qu'ils se permettent ça, que là-bas ils se permettent beaucoup plus de déranger, beaucoup plus, et ça aussi, c'est épuisant. Ici à Malkishua je ne rencontre ça presque jamais, ça fait déjà huit ans que j'enseigne ici, je n'ai jamais envoyé un élève au moniteur. C'est à dire, il suffit de dire, *allons, ça suffit, sois sérieux, travaille !* Ça marche, mais là-bas vous pouvez répéter cent fois, ça n'a pas le même effet. Mais par rapport à ce que vous avez dit, être professeur principal, il y a une chose très importante : en 5^{ème} le travail se fait avec la classe entière, c'est seulement en 3^{ème} qu'ils sont répartis. Et moi, si je suis professeur principal en 5^{ème}, je leur enseigne les maths aussi. C'est à dire, les 34 dont je suis le professeur principal, je leur enseigne les maths aussi, à ces 34, et c'est excellent. C'est la recette du succès.

Là-bas ils ne se comportent pas...?

Beaucoup moins. Là-bas c'est la recette du succès, parce qu'on met en place un professeur pour la 5^{ème}, d'abord vous enseignez votre discipline à votre classe. Si vous êtes professeur de sport – vous enseignerez le sport, professeur de Bible – vous prenez l'enseignement de la Bible. Le moins... Les exposer au minimum de gens possible, vous savez... À l'école élémentaire ils ont l'habitude d'avoir deux, trois enseignants, ou quatre enseignants. Mais ça, oui, c'est une différence importante. Même quand je rentre en tant que remplaçant... voilà, la professeure de Bible n'est pas venue, *Pedro, tu es libre ? Va dans ta classe, ils ont un travail à faire en Bible.* C'est très bien... ça oui, ça a une influence positive pour le professeur principal.

Parce qu'ils le connaissent dans une autre position.

Ils le connaissent dans une autre position, et je pense aussi qu'ils sont prêts... ils veulent montrer des choses positives qu'ils ont, et pas les choses négatives, devant le professeur principal. Ils veulent montrer le... Peut-être, c'est ce que je pense.

Maintenant, ça fait déjà huit ans que vous êtes à Malkishua, c'est à dire que ça fait huit ans que vous êtes dans le programme HILA.

Oui.

Vous avez l'impression que le programme HILA vous a donné quelque chose ? Que vous avez appris quelque chose avec ce programme ?

Le programme... je connais moins le programme, ici je connais les gens. Je pense qu'il y a ici... tout d'abord l'équipe des enseignants, puis l'inspectrice, et Haïm¹⁰⁴ aussi, lui, je le rencontre de temps en temps.

C'est qui l'inspectrice ? Ah, Tami, la formatrice.

Tami la formatrice, pardon. Vous voyez, c'est une sorte de serre ici, je ne sais pas. C'est à dire, le programme Hila... j'ai l'impression, vous savez, d'être protégé : tout va bien, il y a des avertissements, il y a des contrôles, le parcours 12, le Bac, je ne sais pas... tout est comme tranquille. Je ne sais pas comment l'expliquer, mais quand je rentre en classe, je n'ai pas tellement le programme HILA en tête. J'ai un programme scolaire, les enfants ont une date, mais quand j'entends ce qui se passe autour, les conversations entre enseignants, j'entends... j'ai l'impression que le programme unit tout le monde, que chacun sait exactement ce qu'il doit faire, et il ne s'agit pas d'être chacun dans son coin. C'est à dire, il y a une certaine direction, on voit qu'il y a ... on voit qu'il y a un certain ordre. Je ne sais pas d'où ça vient, mais un ordre, chacun sait ce qu'il doit faire, pour quand, qui, et c'est très important. On le sent.

Ok. Mais vous, vous n'y êtes pas exposé au-delà de votre travail spécifique ?

C'est vrai. Ou quand je vais à Petah-Tikva une fois par an, pour la conférence des enseignants.

Les enseignants de math ?

Non, quand tout le monde va à Petah-Tikva... comment on appelle ça.

À Shein¹⁰⁵ ?

Oui, une fois par an, tous les enseignants du Parrainage de la jeunesse.

Ah, du Parrainage de la jeunesse.

Ah, ce n'est pas le programme HILA, pardon, ok, bon, je... ok.

Non, c'est le Parrainage de la jeunesse.

Voilà, il y a déjà le... vous savez, le 11 avril, une journée d'étude pour les enseignants de l'Association des MJC à Petah-Tikva. Voilà, il y a déjà une date et tout.

Maintenant, imaginez que vous avez le choix et que vous décidez de fonder une école pour professeurs, ok ?

Ok.

¹⁰⁴ Inspecteur des institutions du Parrainage de la jeunesse.

¹⁰⁵ École nationale de formation continue des enseignants.

Quelles sont les choses importantes que vous donneriez aux enseignants pour qu'ils soient de bons enseignants ?

Ok. Alors... Waou, j'ai souvent réfléchi à ça, parce qu'il y a beaucoup d'enseignants dans l'école que je ne voudrais pas avoir comme l'enseignant de mon fils, pas du tout. Bon, c'est... tout d'abord, le domaine du savoir, si je dois faire un classement, c'est la dernière chose dans l'ordre d'importance. Ils enseigneront... le savoir, un enseignant peut le rafraîchir une heure avant le cours puis l'expliquer, en vérité. Avec tout le respect, ce n'est pas quelque chose d'important pour enseigner. Mais je vais vous donner un exemple, le meilleur exemple : un enfant arrive en classe en retard. Vous êtes dans la classe, vous êtes l'enseignant, l'enfant arrive, *pardon, je suis en retard, j'avais un entretien avec le CPE*. Vous avez deux possibilités : vous pouvez lui dire, *Yossi, ça va, assieds-toi*, et plus tard vous vérifierez ça avec le CPE. Ou bien, vous pouvez lui dire, *va me chercher un papier du CPE*. Je pense que c'est là où votre rapport avec l'enfant commence et se termine. Et je vois beaucoup d'enseignants qui font ça, et ça me rend dingue. On ne lui laisse pas la chance de montrer qu'il dit la vérité, tout de suite, on lui dit, *va me chercher un papier du CPE*. Qu'est-ce que ça veut dire ? *Va raconter tes histoires à quelqu'un d'autre*. Et ça c'est la relation qui existe à l'école, et ça... ça me met en colère, c'est incroyable. Ou bien quand les enfants sont sur la défensive car ils savent que les autres enseignants vont tout de suite... *Où étais-tu ?* Et moi, j'ai dit, *Très bien*. – *Quoi ? Vous me croyez ?* Je dis, *Oui, pourquoi je ne te croirai pas ?* Je pense que j'insiste beaucoup sur ça, leur donner le sentiment, tout d'abord... ils vous raconteront des histoires, ce sont des adolescents, alors il se peut qu'ils vous racontent des histoires. Une fois, ça va. Mais si vous commencez comme ça, vous... Alors ça, c'est une chose à laquelle je fais attention. Tout d'abord, la confiance avec l'enfant, beaucoup de confiance. Une deuxième chose, j'aurais... bon, je me servais des choses que j'ai apprises du commandant du peloton. Tout d'abord, le discours correct et l'exemple personnel. L'exemple personnel ça veut dire arriver en cours à l'heure, mais laisser la chance à ceux qui sont en retard, arriver en retard, ça arrive, laissez-lui une chance, la première fois notez-le sur une feuille, laissez lui une deuxième chance, la troisième fois vous lui dites, *écoute, non. J'ai essayé, je t'ai laissé une chance, mais tu dois faire un peu plus attention*. Je ne sais pas, avoir des échanges... si tout sonne comme : *Sors de la classe !* Alors ça, ce sont des choses auxquelles je ferais très attention. Tout d'abord, développer une relation de confiance, et je pense aussi qu'avoir beaucoup d'empathie envers l'enfant c'est important. L'écouter, le

faire parler, raconter, prendre l'initiative... *Comment s'est passé ton weekend ? Qu'est-ce que t'as fait samedi ? Comment c'était ?* Souvent, les enfants répondent, *Pourquoi vous posez la question ?* C'est à dire, ils sont surpris de... *Juste comme ça, je voulais...* Ils n'ont pas du tout l'habitude que quelqu'un s'intéresse à ce qu'ils font, c'est affreux. Donc ça, ce sont des choses que j'aimerais voir les enseignants faire. Qu'ils donnent à l'enfant le sentiment d'être important, pas qu'il... l'inverse du lycée en Argentine. Qu'ils donnent à l'enfant le sentiment, et si c'est vrai c'est encore mieux, mais même si ce n'est pas vrai, ça va aussi, parce que c'est... c'est une sorte de processus. Au début ça peut être forcé, mais si vous faites attention à ça, je crois que vous aussi, en tant qu'enseignant, vous éprouverez du plaisir, vous développerez un lien. Donc il me semble que dans une école pour enseignants je ferais attention à ce qu'il y ait beaucoup, beaucoup d'ateliers sur ça.

Des ateliers de quoi ? Des modèles de ce genre de comportement ?

Oui, comment développer un bon rapport, comment initier une conversation personnelle, comment faire confiance en la personne, et pas être tellement blessé si on vous ment une fois, c'est à dire, ce n'est pas parce qu'on vous déteste, il ne s'agit pas de vous, c'est à dire, lui il a menti, ce n'est pas vous qui êtes en cause. Alors travaillons avec lui, tout va bien, soyez patient, ce n'est pas... Les gens, les enseignants se sentent blessés, et peut-être c'est inapproprié, ils ne devraient pas se sentir blessés. Ce n'est pas à cause d'eux que les élèves font ça, il se peut qu'ils vivent une crise, ou une difficulté, pas les enseignants. Ça c'est quelque chose que je voudrais fortement. Par exemple, je donne toujours l'exemple... je veux que mon fils... qu'il rencontre des enseignants comme ça, c'est ce que je voudrais.

Et pourquoi il y a cette différence entre les enseignants, d'après vous ? D'où cela provient-il ?

Voyez-vous, il y a beaucoup de... d'usure.

L'usure.

Il y a beaucoup d'enseignants... Moi, j'ai 41 ans, je suis le jeune. J'ai l'impression d'être le plus jeune dans toutes les salles de profs. Il y a une jeune femme, elle a 29 ans, qui est arrivée cette année, mais... Je ne sais pas, probablement l'écart entre les âges contribue aussi à la différence, et peut-être l'expérience des enseignants. *J'ai beaucoup d'expérience. Moi, des enfants comme ça, j'en connais déjà.* Et donc on ne lui accorde aucune chance. *Laisse-tomber ! Moi, j'en ai déjà*

rencontré des élèves comme ça... Je sais comment le gérer, je sais comment l'approcher. Chacun est différent. Ça c'est l'un des problèmes, à mon avis : l'écart très important entre les âges.

Oui, mais vous aussi, un jour, vous serez un enseignant âgé.

C'est vrai, c'est vrai, c'est vrai, mais... c'est ce que je dis... J'espère beaucoup que je donnerai à tout le monde la même chance, j'espère beaucoup, je le souhaite pour moi, donner à tout le monde la même chance, ne pas généraliser, *tous ceux-là c'est la même chose*, comme ceux qui font les généralisations.

Ce que vous dites est intéressant. C'est à dire, vous dites que la différence d'âge, peut être une cause de l'usure, à cause de l'expérience passée ?

Oui, oui, oui. Nous avons, à l'école, les enseignantes russes, c'est toujours comme ça qu'on les appelle, les enseignantes russes qui sont strictes et qui sont... C'est difficile... je vous dis, beaucoup d'élèves viennent me voir, *Quoi, on ne peut pas lui parler, elle ne nous croit jamais.* Et en tant que professeur principal, vous êtes toujours entre les deux, vous devez toujours être le médiateur, vous ne pouvez pas aller contre l'enseignante parce que le respect... vous devez garder le respect envers elle, ne pas « dégrader » son nom ou mal parler d'elle. D'un autre côté, vous êtes d'accord avec tout ce que l'enfant dit, donc vous devez trouver un moyen de faire la médiation : *invitons les parents pour un entretien, parlons-en...* Combien de fois il m'est arrivé, pendant un entretien, de souhaiter disparaître dans un trou de souris en écoutant l'enseignante parler avec les parents, je me dis... *comment peut-on promouvoir quoi que ce soit ici ? Ça ne peut qu'aller vers l'explosion.*

Et après, vous parlez avec les enseignantes ?

Je ne sens pas... Voilà, c'est aussi une des choses que je dois... que je ne peux pas dire à l'enseignant. Non...

Vous ne pensez pas avoir l'autorité ?

Oui, oui, et aussi, je ne veux pas parler mal d'elle, je ne veux pas aller dire à quelqu'un d'autre...

Non, non, pas d'elle, avec elle directement.

Avec elle, oui. Je ne sais pas, je ne le sens pas... Mais souvent j'aurais aimé lui dire, *Écoute, laisse-lui une chance.*

Il n'arrive pas, au contraire que d'autres enseignants suivent vos modèles ?

Voyez-vous, en tant que... Je pense qu'en tant que professeur principal, l'équipe avec laquelle je travaille... J'ai déjà changé plusieurs fois d'équipe... Je pense que, de la même façon que

j'apprends de tout mon entourage, je pense que le contraire existe aussi, et parfois ils me le disent aussi, *tiens, ça, je l'ai pris de toi, et justement, je continue sur cette voie et c'est bien, ça m'aide*. Mais encore une fois, ma femme me dit toujours, *tu ne peux pas éduquer le monde entier. Tu peux éduquer tes élèves, pas les professeurs, ni...* Donc j'essaie de faire ça le mieux possible. Très souvent, après un entretien avec des parents et un autre enseignant, lui s'en va et je reste avec les parents. Et je leur dis, *ok, essayez de comprendre ça, peut-être qu'il n'a pas voulu le dire exactement comme ça...* Comme si j'étais l'avocat de l'enseignant aussi, même si je ne suis d'accord avec aucun mot qu'il a prononcé, parce que sinon c'est fini, si on n'arrive pas... si je ne suis pas... loyal, comment on dit ?

Loyal.

Loyal envers lui, bien que je ne sois pas d'accord, je dois modérer ça d'une façon ou d'une autre. Plus tard... ce qu'il a dit... peut-être que plus tard je lui dirai, *écoute, laissons-lui une chance...* Mais ce n'est pas simple. Et je pense que les élèves aussi remarquent les différences entre les enseignants, et c'est aussi ce qui leur rend dingues, *oui, mais elle est d'accord, pourquoi vous, vous n'êtes pas d'accord...?* Et ça vous fait... ça fait qu'ils sont dix fois plus contre l'enseignant.

Vous ne pensez pas qu'il existe une raison, au niveau macro du système, qui soit à l'origine de ce genre des comportements ? Ce que vous racontez se passe dans toutes les écoles.

C'est vrai. Je le sais, j'entends beaucoup d'enseignants, puisque j'enseigne les maths, je suis dans la salle de maths, il y a douze enseignants de maths, chacun a son coin. Donc j'entends les enseignants aussi. Les enseignants ont toujours beaucoup d'amertume quand on donne aux enfants beaucoup de chances, ça les rend dingues. *Quoi ? Il n'a pas fait ce qu'on lui avait confié à faire...* Juste pour l'exemple, en maths, si quelqu'un n'atteint pas les attentes, on l'assigne à un niveau inférieur. Mais on peut toujours trouver le moyen de... *Allez, laissons-lui une chance, donnons-lui un enseignant, donnons-lui ceci ou celà...* et il restera dans le même niveau. Bien qu'on a fixé comme règle le changement de niveau, alors pourquoi avoir fixé ça si chaque fois on trouve les moyens... et ça rend les enseignants fous, parce que c'est comme si leur parole n'avait aucune valeur. Il y a toujours le coordinateur qui arrive, le coordinateur dicte avec l'autre, *laissons-lui encore une chance, encore une chance, encore une chance*. Et ça crée beaucoup d'amertume chez les enseignants. Je pense qu'ils perdent un peu de leur patience, vis-à-vis de tout le monde, bien que ça ne doive pas devenir une punition collective. C'est l'un des plus grands problèmes qui existent. Je l'ai vu arriver cette semaine, et la semaine dernière aussi...

c'était très saillant, le fait de revenir sur ce qui a été décidé, et qu'on ne fait pas ça comme il faut. Car si quelqu'un veut revenir sur la décision, peut-être que le meilleur moyen c'est d'inviter l'enseignant à parler, lui dire, *écoute, je comprends qu'il est obligé de descendre au niveau inférieur...* C'est à dire, on peut faire ça dans plusieurs manières, mais tout le monde ne pense pas devoir faire ça comme ça.

Et pourquoi ça d'après vous ? À cause de cette « guerre » des résultats ?

Je pense que oui. Je pense que oui. Un professeur qui enseigne quatre unités d'enseignement, et qui a un élève qui obtient toujours 20/100 comme note, pourquoi est-ce qu'il voudrait cet élève dans la classe de 4 unités ?

Non, je parle du contraire. Ok, l'enseignant, j'accepte. Mais pourquoi est-ce que le coordinateur ou le directeur ou le directeur adjoint prennent quand même la décision ?

Parce que l'enfant le veut. Le coordinateur dit, *l'enfant veut rester dans cette classe, malgré le fait que ça ne marche pas bien pour lui. Maintenant il est prêt à s'investir, c'est ce qu'il dit. Les parents sont prêts à s'engager etc. etc. Malgré tous les avertissements, c'est maintenant qu'il vient de piger.* Mais l'enseignant dit, *Mais maintenant c'est déjà trop tard.* Puis le coordinateur dit, *Non, allez, laissons-lui une chance, nous avons une vision dans l'école : l'utilisation des compétences personnelles, l'utilisation... allez, permettons-lui d'utiliser sa compétence, laissons-lui une chance.* Toujours, ça tourne toujours autour du même cercle, encore une chance et encore une chance et encore une chance... ça rend l'enseignant dingue. C'est à dire, l'enseignant, ça le fait sortir du...

Et disons que vous travailliez de la même façon qu'à Malkishua ? Un semestre pour les préparer au Bac. Ça marcherait mieux ?

J'ai un exemple, oui, oui. Il y a une enseignante qui doit accoucher le mois prochain, donc elle a pris toute sa classe et leur a fait passer le Bac en session d'hiver. On lui a donné plus d'heures parce que plus tard elle ne sera plus avec eux, pour qu'il n'y ait pas une situation où... Et elle les a préparés, ils ont travaillé, beaucoup travaillé : ils venaient le vendredi, ils donnaient d'eux-mêmes. Un objectif, vous savez... un objectif... tacatacatata... ça a bien marché, ça a marché, en voilà la preuve. Maintenant, la question est, est-ce que l'école est prête pour quelque chose comme ça. Vous savez, l'école c'est six ans, qu'est-ce qu'on fait avec le reste du temps ? Il faut aussi... Un programme scolaire c'est pour un an...

Vous connaissez d'autres écoles ?

Il m'est arrivé d'enseigner un peu à Eïn-Harod¹⁰⁶, mais Eïn-Harod c'est très proche, car c'est la même organisation etc. À Beït Shéan je n'ai jamais enseigné. Non, je ne connais pas.

Avez-vous entendu parler de l'expérience d'autres enseignants ?

Voyez-vous, j'entends toujours, *Qu'est-ce que tu veux ? Chez nous il y a huit classes par promotion, chez vous il n'y en a que trois. Comment... Chez nous, quand on parle de « chaque enfant », c'est beaucoup moins... comme on dit, moins personnel.* Je ne sais pas, c'est mon impression, c'est ce qu'on raconte, quand on se retrouve dans des formations etc. Dans notre école, puisqu'elle est plus petite, elle plus... nominale, chacun reçoit une attention, et chacun peut... il a aussi la possibilité de s'adresser à toute personne et obtenir de l'aide. Il me semble que ce n'est pas le cas dans une école plus grande, c'est plus automatique : si un enseignant dit que tu vas au niveau inférieur, tu vas au niveau inférieur, point. Ici on lutte un peu plus pour tout ça, parce qu'on veut donner à chaque enfant la possibilité, ou au moins l'impression de décider lui-même quand il veut changer de niveau. Et c'est ce que les enseignants n'acceptent pas tellement. *Comment ça, il décidera par lui-même ? L'enseignante a décidé qu'il change de niveau. Alors il doit changer de niveau ou pas ? – Et maintenant on nous dit – non, donnons à l'enfant encore une chance. C'est à dire, on laisse l'enfant décider : Ok, dès que tu en as marre, dis-le-nous puis tu changeras de niveau.* Et c'est ce qu'on n'a pas voulu ici. C'est l'un des problèmes, parce qu'au début de l'année on fixe des règles, mais c'est terriblement difficile de les respecter parce que, non... il y a toujours un « mais » – vous connaissez ça ? *Mais attendons, voyons, il vient de se rendre compte, laissons lui une chance...* Parfois c'est bien, car vous savez... mais parfois il se rend compte tardivement et tout à coup il est...hop, il est redécouvert.

Je reviens à la question concernant l'école pour enseignants que vous fonderiez. Vous avez dit qu'une des choses importantes serait de leur apprendre les bases : donner de l'attention à l'enfant, lui faire confiance, etc. Et quand vous parlez de l'aspect disciplinaire, vous dites que la formation de l'enseignant dans la discipline même est la moins importante. D'accord. Donc vous avez d'un côté les règles du comportement de l'enseignant, mettons ça comme ça, la sollicitude, etc. et d'un autre côté, le moins important, c'est les maths dans votre cas.

Oui, la matière enseignée.

Et il y a quoi au milieu?

¹⁰⁶ Kibboutz.

Je pense qu'au milieu... je ferais beaucoup d'examens de réussite. Je pense qu'un élève qui a l'expérience de la réussite...

Comme on fait ici ?

Oui, ici c'est magnifique. Oui, c'est vrai. Beaucoup, beaucoup de sentiments... Je ne dis pas que je fais ça, parce que le système est construit d'une manière qui ne me laisse pas le temps de faire ça. Mais c'est un prétexte, je peux décider que tous les jeudis je fais un contrôle de dix minutes, sur un sujet auquel je les ai déjà préparés, pour qu'ils aient... Mais je ne le fais pas, alors je ne... Mais en théorie, je pense que c'est une chose qui peut faire beaucoup de bien. Et je vois ça chez mon fils, quand il reçoit une bonne note, ça lui donne de l'appétit. Quand il reçoit une note... il y a toujours des coupables, vous savez. Ce professeur et celui-là... Non, mais quand il reçoit une bonne note, tout à coup il a de l'appétit. *Tiens, ça va bien pour moi, je m'investis, je fais les devoirs.* Et il se peut que ce soit ça qu'il faille travailler. Leur donner le plus possible le sentiment de réussir, et pour permettre cette réussite il faut vraiment faire des contrôles vite-fait, quand tout est frais, quand tout...

Et pourquoi vous pensez que... C'est à dire, nous avons beaucoup parlé mais pas de... Nous avons parlé du comportement des enfants, mais pas des raisons. Quelles sont les raisons pour lesquelles les enfants se comportent comme ça ?

Tout d'abord je ferais peut-être la distinction entre les classes moyennes et les classes supérieures¹⁰⁷. Je pense qu'au collège chacun cherche à trouver sa place dans le groupe. Maintenant, il y a des enfants qui, probablement par leur nature ou leur caractère, peuvent faire ça dans le calme, ils ont leur façon de faire ça. Et il y a d'autres élèves, qui... je ne sais pas, ont ce besoin de faire ça avec du bruit, faire ça avec force, et ça crée un conflit parce que le système n'a pas l'habitude de voir des enfants comme ça... c'est à dire, il a l'habitude mais il n'aime pas, il préfère les enfants silencieux, calmes, et ça crée un petit conflit. Ça, je le vois au collège. Maintenant, au lycée, c'est exactement les enfants qui se sont fait une réputation problématique au collège... je n'ai vu personne changer au lycée, ils gardent leur réputation. Celui qui croyait qu'il était comme ça... il croit que c'est comme ça, et pour moi c'est le plus triste. Si quelqu'un n'arrive pas à faire le changement, probablement il y a un truc qui coince quelque part dans le système, si le système n'est pas arrivé à lui montrer un autre chemin, c'est qu'il y a vraiment un

¹⁰⁷ Les classes moyennes sont les trois premières années du lycée en Israël (de la 5ème à la 3ème, équivalant du collège français). Les classes supérieures sont les trois dernières années.

problème. Et pourquoi on fait ça ? Je pense qu'on fait ça aussi pour cacher d'autres difficultés. Je ne sais pas... Je dis qu'un enfant crée des problèmes parce que, peut-être, il n'a pas envie de travailler, donc la meilleure façon de ne pas dire qu'il n'a pas envie de travailler c'est dire *il a des problèmes de comportement*. Et lui pourra toujours accuser les autres, mettre la responsabilité sur quelqu'un d'autre. *Moi je suis bon, c'est lui qui ne me fait pas confiance et elle qui ne m'apprécie pas...* C'est à dire, faire tomber la responsabilité sur quelqu'un d'autre. C'est très rare de voir des enfants à cet âge-là dire vraiment, *tiens, je dois faire un travail sur moi-même*. Ça se passe ici, parce qu'ici on voit ça, et ici il y a ce discours de – *je dois assimiler, je dois accepter*. Ils utilisent toujours le mot « simulation », c'est à dire, *quelle serait la simulation de ce que tu viens de faire dehors ? Tu t'énerverais ? Tu serais fâché ? Tu quitterais le lieu ?* C'est à dire, on leur fait toutes sortes de... c'est très beau de voir ça. On les prépare à la vie, que chaque chose à sa conséquence. Et ici à l'école, ils ne voient pas la conséquence, alors... Combien d'enfants ne terminent pas avec le Bac, bien qu'ils aient tous les... sur un plateau d'argent... Allez, obtenir 60 en hébreu, même un Chinois qui est là depuis un mois... un mois plus tard il peut avoir 60 en hébreu. Mais ils ne font pas ça. Ils ne font pas ça parce que, vous savez, c'est : *Laisse tomber, je vais le faire plus tard, je n'ai pas la force maintenant, maintenant je suis occupé avec des bêtises*. Peu importe le nombre de gars que vous leur présentez, qui doivent compléter le Bac après le service militaire, ça ne les intéresse pas du tout. Ils ne s'imaginent pas à leur place, alors ce n'est pas... Donc je pense, si je dois mettre l'accent sur quelque chose c'est le manque de responsabilité personnelle. C'est à dire, on la fait passer à quelqu'un d'autre, et ils ne voient pas qu'en vérité ça dépend d'eux.

Peut-être que le problème est qu'ils ne peuvent pas imaginer l'avenir.

C'est vrai. Ils ne peuvent pas voir le... C'est vrai. Pourquoi ? C'est encore triste.

Comment ?

C'est plus triste encore, ça m'attriste quand quelqu'un ne peut vraiment pas voir le... quand quelqu'un ne peut s'imaginer réussir. Ou bien, il a tellement l'habitude de recevoir des remarques à ce sujet, qu'il ne peut pas s'imaginer réussir. C'est très triste. Vraiment triste.

Oui, mais c'est intéressant ce que vous dites, parce que la population, je pense, corrige moi si ce n'est pas juste, la population dans votre école n'est pas, en fait, une population fragile, elle est considérée comme solide, n'est-ce pas ?

Dans l'ensemble ça va, mais il y a beaucoup... puisque c'est une école multi... comment on appelle ça, multiculturelle, donc il y a un peu de tout.

C'est quoi multiculturelle ?

Multiculturelle, c'est comme ça qu'on l'appelle, une école multiculturelle, où il y a des nouveaux immigrés et où il y a des mizrahim, des membres des kibboutzim, et il y en a de Beït Shéan, et il y a des membres des mochavim de fourreurs.

Comment vous avez dit ?

Les fourreurs, à la sortie de Beït Shéan en allant vers Jérusalem il y a quatre mochavim : Réhov, Tel Téomim, Sdéh Troumot... On les appelle les villages des fourreurs, je ne sais pas pourquoi.

Fourreurs, d'accord.

Fourreurs ça vient du mot... comme périphérie ou quelque chose comme ça, il me semble, non ?

Non, faubourg. Faubourgs c'est...

Alors c'est quoi les fourreurs ?

Je n'ai aucune idée.

On peut voir ça. On appelle ça les villages des fourreurs, je ne sais pas pourquoi. C'est quatre villages d'irakiens, je ne sais pas si ça a un rapport. Et pour multiculturel, je veux dire qu'il y a un peu de tout, et quand on dit multiculturel c'est pour justifier les difficultés, à mon avis, c'est comme ça qu'on se sert du terme multiculturel.

Et vous remarquez une différence dans le comportement des enfants ? Dans leurs résultats ?

Beaucoup.

Oui ?

Beaucoup, oui. Beaucoup, beaucoup. Je pense que c'est quelque chose de contagieux. Il y a beaucoup d'enfants qui viennent des villages des fourreurs, ou de Beït Shéan, ou aussi des kibboutzim... mais les kibboutzim, c'est plus saillant quand un enfant dit, *tiens, je n'ai pas envie de travailler*, mais il n'a pas tellement de problèmes de comportement. Ailleurs, vous voyez des enfants qui ont du mal à travailler... ils ont... c'est plus basique, il leur manque quelque chose.

Des écarts.

Des écarts, et leur manière de montrer ça, elle est un peu plus...

Dans le comportement.

Oui, le comportement. Ça saute vraiment aux yeux.

C'est à dire que c'est important, parce que ça veut dire que, dans ce sens, cette l'école est une école intégrative.

Oui, c'est juste, il y a un peu de tout. Les enfants viennent d'à peu près 16 à 18 localités, et chacun avec son histoire, de toutes les origines, et de toutes les opinions.

Et les enfants ici, quelles est la différence... Vous dites, d'accord, on sait que ce sont des anciens toxicomanes, alors où est la différence ? Dans les écarts qui existent ? Dans les connaissances du monde qu'ils ont ?

Oui, ça, oui, je suis souvent impressionné, ils ont un savoir-vivre des rues, mais ils leur manque... On voit que... Voilà, aujourd'hui j'ai fait de l'éducation routière, on a parlé des ceintures de sécurité, on a parlé de la responsabilité pendant la conduite. Tout le monde m'a regardé, *quoi ? En tant que conducteur je dois m'assurer que le passager derrière est attaché ? Qu'il se débrouille*, il me dit. *Quoi ? Est-ce que le chauffeur de taxi regarde tous les passagers derrière pour vérifier qu'ils sont attachés ?* Puis moi je n'ai fait qu'appuyer sur un bouton, j'ai montré une vidéo réelle montrant ce qui arrive à un conducteur attaché et au passager derrière non attaché. Puis j'ai posé la question, *dis-moi, qu'est-ce que tu penses maintenant ? Qu'il vaut mieux faire attention à ce que le passager soit attaché ou bien lui dire de se débrouiller tout seul ?* –*Waou, c'est vrai, je ne savais pas que c'était comme ça.* C'est à dire qu'il faut tout montrer... ça ne suffit pas de dire, il faut le montrer, pour qu'ils voient. Ressentir, touche du bois, espérons qu'ils n'auront jamais à en faire vraiment l'expérience, mais qu'ils voient ça, que c'est... qu'il faut assumer une responsabilité. Comme ils assument la responsabilité maintenant dans le travail. Tu assumes ton travail scolaire ici, tu travailles quatre, cinq heures par jour. Quand est-ce qu'il t'est arrivé de travailler quatre, cinq heures par jours ? Il me dit, *jamais je n'ai travaillé quatre-cinq heures. Pas pour les études, non.* Et voilà, ça c'est un des... Je vous le dis franchement, à mon avis, soit quelqu'un leur a bourré le crâne, soit le fait que Zéhava fait tant de cérémonies ici, qu'elle distribue des diplômes dès qu'ils arrivent, voyez-vous, ça donne du zèle. Peut-être que Zéhava ne s'en rend pas compte, mais ce qu'elle fait, toute cette cérémonie, les applaudissements, ici, en plein... Des diplômes de parcours 12, de parcours 11, peu importe, quelque chose que vous recevez parce que vous avez fait, et ça a... Peut-être qu'aujourd'hui à l'école on utilise ça parce qu'ici à l'école tout le monde a l'habitude de recevoir un diplôme à la fin de l'année.

C'est vrai.

Mais si on faisait des « waou ! » à chaque fois que quelqu'un passait un examen de Bac, qu'on ferait quelque... je pense que ça ferait l'effet.

C'est clair.

Sans doute. Voilà par exemple, dans notre école on a fait une sorte de cérémonie, on a donné à la classe où il y avait le plus d'élèves excellents... c'est à dire, les enseignants marquent, nous avons un logiciel... montrant la classe qui a le plus d'excellents élèves. On est venu me demander, dans ma classe, pourquoi nous n'avons pas eu ça. Je ne sais pas si c'est quelque chose de contagieux, mais sûrement ça ne gêne pas. Et ça, il me semble, est une grande différence. Ici ils voient que, tiens, ce que tu fais, quelque mois plus tard il y aura un effet, il ne faut pas attendre six mois. Car le Bac, il faut attendre six ans pour l'obtenir. Ici... ici après quelques mois vous avez complété 10 unités, quelques mois plus tard vous avez un diplôme 11, et c'est important. Je pense que c'est l'une... je ne l'ai jamais dit, mais maintenant que j'y pense, je me dis que ça a sûrement un effet : on reçoit un stylo, tout le monde applaudit, vous y avez déjà assisté ? Vous n'avez jamais vu une cérémonie ici ?

Ici, non.

Ils rentrent au milieu du cercle, et tout le monde les applaudit. Ça vaut un million de dollars. Qui ne voudra pas se trouver à cette place ?

...

... C'est pour ça que je pose la question aux enseignants : quoi... comment ils le font, qu'est-ce qu'ils font de spécial, oui ? Voilà.

Par exemple, quelque chose que je... ça, je ne l'ai pas dit parce que je ne voulais pas parler de traits de caractère. Je pense que je fais toujours... j'utilise énormément d'humour. Énormément. Les gars ici m'attendent, *alors Pedro, cette blague ? La blague ? J'ai dit, Seulement à la fin du cours.* Et dans la classe aussi, je commence la journée avec un peu d'humour, une petite rigolade, un peu de... Je fais attention à ça depuis de nombreuses années, et ça ne fait que me donner un coup de pouce pour continuer, parce que je vois ce que ça fait.

C'est très important.

Et il ne s'agit pas d'un humour blessant, ni vulgaire, ni... une petite rigolade, toutes sortes de blagues innocents, mais ils attendent une blague à la fin du cours. Ou bien aussi pendant le cours, une petite blague ou quelque... un peu... c'est aussi quelque chose que je fais régulièrement.

Vous décrivez l'enseignant un peu comme quelqu'un qui a plusieurs casquettes ?

Oui, oui, oui. Et je vois ça souvent dans le cours, je peux avoir des rigolades et je peux aussi dire, *les gars, vous exagérez*. Oui, oui, sans aucun doute il faut... Quelque chose que j'ai appris, par exemple... vous connaissez, comment il s'appelle... Oded, il s'appelle Oded. Il a donné des conférences sur l'éducation aussi, il travaille avec des baleines, vous avez entendu parler de sa méthode ?

Avec des baleines ?

Oui, il donne toujours des exemples tirés du dressage des baleines, c'est incroyable. J'ai oublié ça, mais... Oded Ben Ami ? Oded Ben Ami. Donc il a donné une conférence, et il a dit... Tenez, je viens de me rappeler d'une autre chose qu'il a enseignée : comment, quand vous enseignez dans une classe... l'importance de la place où vous vous tenez, vous habituez les enfants au fait que quand vous vous approchez de la porte c'est mauvais, c'est la place qui dit *les gars, vous exagérez*. Et je le fais souvent dans la classe, je vais vers la porte et j'ouvre un peu la porte – silence dans la classe. Vraiment, c'est incroyable. Dans la classe où je suis professeur principal, pas là où j'enseigne, là ils peuvent ouvrir et sortir... si j'ouvre tout le monde sort, non. Mais dans la classe où je suis professeur principal, ils savent que c'est la place d'où j'envoie les élèves dehors. C'est à dire, quand il y a beaucoup de bruit et que je n'arrive pas à... je n'ai qu'à ouvrir la porte, ou rester debout à côté de la porte, et ça fait passer le message à tout le monde : *Les gars, vous exagérez, ça suffit !* Sans dire un seul mot, seulement en me tenant debout là-bas. Et ça, je me rappelle qu'il a enseigné ça, à quel point c'était important que les enfant sachent qu'à tel emplacement, vous êtes... c'est un emplacement de... ou d'humour, ou de diversion, ou de ceci. Ici c'est une chose, là-bas c'est une autre place. Ça, je viens de m'en rappeler... ça n'a rien à voir avec les baleines, mais c'est simplement qu'il donne toujours des exemples avec des baleines, c'est pour ça que je m'en suis rappelé, mais non, ça n'a rien à voir avec des baleines.

C'est à dire, il s'agit plutôt des processus où on a plusieurs casquettes : du théâtre, de...

Oui, oui, sans doute, sans doute.

Et ça ne vous fatigue pas ?

Regardez, je rentre toujours fatigué chez moi. C'est un travail dur, certainement. C'est fatiguant, je suis aussi... vous savez, ça fait déjà 11 ans que j'enseigne, et j'enseigne plus qu'un plein temps, un et demi, comptant Malkishua, y compris le vendredi, je n'ai pas une journée de libre. Tous les enseignants, vous savez, parfois ils enseignent quatre jours par semaine, ils ont le

vendredi et un autre jour au milieu de la semaine de libre. Mais bon, vous savez, c'est la réalité, il n'y a rien à faire, vous savez.

Qu'est-ce que ça veut dire, c'est la réalité ?

Il faut gagner sa vie.

Ah, ok.

Je dis, c'est par choix, personne ne m'oblige, je veux faire ça aussi, je... Écoutez, Malkishua ça veut dire pour moi le vendredi, mais je ne suis pas prêt de renoncer à Malkishua pour ne pas travailler le vendredi. Le travail à Malkishua me donne plus j'y gagne plus que d'avoir le vendredi de libre. Mais c'est juste, vous avez raison, c'est fatigant parfois. J'essaye de réfléchir pourquoi c'est tellement fatigant, parce que... C'est vrai, il faut toujours être...

Parce que vous vous donnez entièrement.

On ne peut pas être comme ça, c'est vrai, on ne peut pas rester immobile.

Vous vous donnez entièrement. Bien, merci beaucoup, vraiment.

Rachel

Alors tout d'abord, Rachel, quel est votre nom complet ?

Dayan, Rachel Dayan.

Et vous êtes de Nahariya ?

J'habite à Kfar Vradim.

Kfar Vradim. Et où êtes-vous née ?

Je suis née à Karmiel, j'ai grandi dans les Kraïot (banlieues de Haïfa). Jusqu'à l'âge de 10 ans j'étais à Karmiel, puis (avec) mes parents, nous avons passé deux ans en Afrique et nous sommes revenus en Israël, dans les Kraïot.

Racontez moi un peu votre enfance, votre adolescence.

Mon adolescence était très indépendante, une survie.

Pourquoi ?

Parce que j'ai été dans une maison très complexe. En gros, une maison... C'est à dire, dans les années 2000, là nous sommes en 2011, donc on parle d'une maison complètement 'sociale', inscrite dans les services sociaux. A l'époque il y avait moins de conscience qu'aujourd'hui pour

identifier ces enfants, voir comment ils arrivent à l'école et s'il y a des signes sur l'enfant. Aujourd'hui on agit immédiatement, autrefois on était plus silencieux par rapport à ça. J'ai grandi plutôt à l'extérieur. J'avais une maison où rentrer, c'est à dire qu'on ne m'a jamais chassée de la maison, je n'ai jamais été dans des internats ou des choses comme ça, mais j'ai grandi à l'extérieur. C'est à dire, la maison n'était pas l'endroit... le coin chaud où j'aimais rester le plus souvent, mais je préférais être dans la rue. J'ai quitté la maison pour le service militaire, à l'âge d'aller à l'armée. Je suis allée à l'armée. Après l'armée je suis partie à Tel Aviv où j'ai vécu cinq ans. Au bout de cinq ans je suis retournée dans les Kraiot et un an plus tard je me suis mariée. Tout était... mon séjour à la maison était très minimal, dès le jour où je pouvais choisir entre être là-bas ou pas. Je suis en contact avec mes parents, aujourd'hui aussi, avec mes frères, c'est à dire, ce n'est pas... Il y a un contact familial, avec le grand secret, évidemment, qui existe dans la famille depuis mon enfance, mais il y a un bon contact familial, somme toute. En apparence normal, c'est à dire, au moins vers l'extérieur. C'est tout... puis je me suis mariée, j'étais mariée pendant 12 ans, j'ai eu quatre enfants. Aujourd'hui j'ai 38 ans, j'ai divorcé il y a deux ans, et il y a trois, quatre mois, j'ai accueilli une fille de 15 ans, nous sommes une famille d'accueil. Donc... si on cherche un titre, c'est « mère célibataire à cinq enfants ». Et je suis bien, je me sens bien avec mes accomplissements, avec mes activités, avec le travail, avec la maison. C'est à dire, sur le plan professionnel aussi bien que sur le plan personnel de la maison et des enfants. De mon point de vue, ce sont deux paliers de réussite et d'action.

Vous devez avoir beaucoup de courage pour... quatre enfants et une fille en accueil.

Je ne dois pas avoir énormément de courage, ce n'est pas une question de courage, je ne sais pas si c'est du courage. Ma mère disait toujours, à vrai dire, que mon courage était sa peur. Mais je ne sais pas si c'est du courage, c'est juste... vous avez l'impression que vous pouvez contenir, que vous pouvez donner, alors vous êtes au rendez-vous. C'est comme arriver au sommet de vos exploits : vous allez donner et créer, créant des cercles où vous vous entraînez vers des meilleures qualités, à partir de votre critique de vous, pour pouvoir dire, *j'ai réussi*, pour dire, *ok, j'ai puisé jusqu'au bout*. Et si, dans quelques années, j'arrive à atteindre un autre exploit dans mon histoire personnelle, je pense que je le ferai. Ça n'a pas tellement à voir avec le courage. Je n'avais pas en tête que je dois avoir du courage pour faire ça.

Alors qu'est-ce que vous devez avoir selon vous ? Qu'est-ce que vous aviez et qu'est-ce que vous avez ?

Ecoutez, j'ai eu quatre enfants parce que j'ai voulu une famille, pas à cause d'un amour, une histoire comme dans les films, c'était pas tellement ça. Mais je voulais avoir des enfants, vivre ma maternité. La famille d'accueil c'est juste quelque chose qui est arrivé, je ne suis pas allée à MATAV¹⁰⁸ disons en me présentant comme famille d'accueil, ce n'était pas quelque chose d'intégré dans ma pensée. Mais une des filles ici, une élève intensive, c'est à dire que je l'avais beaucoup en cours, j'ai compris qu'elle avait quitté la maison, cela faisait deux semaines que je la voyais avec un sac à dos contenant tout, et j'ai simplement dit à l'équipe ici que, si cette fille avait besoin d'un toit, elle pouvait venir chez moi jusqu'à ce qu'on trouve une solution. C'est insensé de commencer sa journée par : *où vais je dormir ?* Ça me semble fou. Une fille pleine de motivation, ce serait vraiment dommage si ça ébranle le chemin si stable sur lequel elle se trouve. Elle est très ambitieuse, elle veut beaucoup réussir, et nous n'en rencontrons pas beaucoup ici, à la Promotion de la jeunesse, des enfants avec une telle motivation, ça aurait été un coup raté. Et c'était comme ça, elle est venue chez moi comme cas d'urgence. Cela faisait un mois qu'elle était chez moi que sa sœur est arrivée à la Promotion, et on m'a expliqué qu'elle...

Pourquoi ? À la Promotion ?

Elle est arrivée ici, à l'unité de la Promotion de la jeunesse, sa sœur.

Ah, sa sœur aussi.

Oui. Maintenant, on m'avait expliqué à l'époque, pour elle, qu'elle et sa sœur avaient été chassées de la maison, la mère avait mis les deux filles dehors. D'une chose à l'autre, sa sœur m'a reconnue comme mère d'accueil, je ne sais pas comment ça s'appelle, comment on définit ça, peu importe, comme celle qui garde et qui protège sa sœur. Et la deuxième, la plus jeune, elle a 15 ans et demi, 15 ans, elle était très très fermée, c'est à dire, pas envers moi personnellement mais de manière générale, avec l'assistante sociale aussi, c'était très difficile d'entretenir une conversation avec elle, si déjà elle émettait un son. Et quand je suis rentrée une fois dans la classe, sur mon bureau il y avait un mot : « je t'aime ». Alors j'ai regardé R. et je lui ai dit, *Merci mon chou*, et je n'ai rien dit de plus. Et la deuxième a dit, *Ce n'est pas R., c'est moi qui ai écrit*

¹⁰⁸ Cadre des familles d'accueil pour enfants et adolescents en danger.

ça. La cadette. J'ai été très étonnée, parce que je ne m'étais pas trop rapprochée d'elle, car ça aurait été malsain de me rapprocher d'elle, de son rapport avec sa sœur et toute la complexité de l'affaire. Donc effectivement, je ne m'en étais pas rapprochée. Elle a dû probablement sentir que j'étais là. À un certain moment, la mère a reçu R., la grande, et la petite, elle n'était pas d'accord pour la reprendre, elle a dit qu'elle l'envoie et que c'est les services sociaux qui décideront. Et pour les services sociaux c'était soit un foyer pour jeunes filles, soit une maison d'accueil, et il n'y en avait pas. Elle avait déjà été dans une maison d'accueil d'urgence, une maison d'urgence, et on l'avait chassée parce qu'elle était très difficile là-bas. Voilà, il ne restait que l'internat ou le foyer, et l'internat aussi... ça aurait été difficile de la faire rentrer dans un internat de qualité, et ça aurait été une sorte de détérioration aussi. Et la fille a demandé, *Si Rachel accepte de me reprendre, je veux aller chez elle.* Voilà, et c'est là que ça a commencé, c'est à dire, j'ai été d'accord, de la manière la plus naturelle. Ce n'était pas quelque chose sur lequel il fallait que je réfléchisse.

Et vos enfants étaient d'accord ?

Mes enfants, oui. Mes enfants ont toujours su que c'était comme ça chez nous, c'est à dire, ouvrir la maison, recevoir des gens à la maison, c'est quelque chose qui est très normal chez nous en général, c'est à dire, des amis qui crèchent, des enfants qui dorment à la maison, c'est quelque chose qui arrive toujours, aider, etc. Mais avec R. aussi, même avant que R. soit entrée... Par rapport à R. j'ai eu une discussion avec les enfants. L'un d'eux a dit, *Maman, ne t'inquiète pas, quand il y a de la place dans le cœur, il y en a à la maison.* Ils ont été éduqués sur ça, bref. Donc quand R., elle s'appelait A. à l'époque, elle a changé son prénom. Donc quand A. est arrivée chez nous, c'était la chose la plus naturelle, c'était tout simplement naturel.

Cela fait combien de temps qu'elle est chez vous ?

Déjà trois mois. Oui, c'est le début, mais c'est stable, c'est bon, pas trop confus. Elle a tourné une nouvelle page, propre, elle connaît les règles, elle les suit, à la surprise de tous, c'est à dire, elle aurait probablement été grand rabbin dans une vie antérieure... Non, c'est une bonne fille, elle est vraiment une bonne fille.

Clairement ça représente quelque trait de caractère personnel de vous, la capacité à tenir compte des enfants, non ?

Oui, oui.

Et ça provient de quoi, à votre avis ?

De la survie de l'enfance, c'est à dire, est-ce qu'il y a quelque chose que je ne peux supporter ? C'est à dire, qu'est-ce que... qu'est-ce qui peut me briser ? C'est à dire, il y a quelque chose... je suis plutôt du type 'bulldozer'. Je pousse les choses, j'initie des choses, je gère ma maison afin de constater des bonnes choses. Je pense que je suis une bonne enseignante. Je pense que, s'il existe un endroit où j'ai le sentiment aujourd'hui de manquer quelque chose, c'est justement dans le domaine professionnel, parce que je prends beaucoup de plaisir dans ce que je fais, mais j'ai le sentiment que c'est... comme si j'ai déjà été là-bas, c'est trop petit pour moi, quelque chose comme ça.

'Vous avez déjà été là-bas' – vous parlez de HILA ?

Non, il y a des années, j'ai enseigné à Branco Weiss¹⁰⁹, six ans, et pendant cette période j'ai dirigé un centre d'apprentissage une année, je l'ai lancé comme il faut et je l'ai remis à d'autres mains. Puis je suis passée au lycée de Merom Galil où j'ai travaillé le matin et où j'étais professeur principal, et être professeur principal ce n'est pas comme un professeur d'une discipline qui vient et qui s'en va. Ici il y a cette séparation entre moniteurs et professeurs, c'est divisé en deux niveaux. Moi, personnellement, j'ai un problème avec ça, je ne suis pas bien dedans, parce qu'il arrive que je sois face à une élève, et... vous savez, on passe beaucoup d'heures avec les enfants et, tout à coup, ils expriment des choses, ou bien, vous êtes en conversation avec l'enfant, *Comment tu vas ? Tu vas bien ? - Je vous en parlerai pendant la pause*. Donc, vous remarquez un SOS, ok... qu'est-ce qui se passe pendant la pause, qu'est-ce qui se passe... pour qu'on puisse travailler avec l'enfant. Puis des choses font surface, et on a eu ici deux, trois cas où les choses qui ont fait surface, je savais que j'avais de quoi apporter à la situation, je savais que j'étais capable, plutôt facilement, de faire avancer l'enfant vers le haut depuis là où il était, et je ne pouvais pas.

Comment ça, vous ne pouviez pas ?

Parce qu'au niveau éthique, professionnel, vous vous réduisez, parce que vous n'êtes que... enfin, pour moi, dans ma définition personnelle, oui, vous n'êtes qu'un enseignant, ce n'est pas rien, mais c'est ce que vous êtes. C'est à dire, vous devez vous réduire à la définition du rôle. Vous ne pouvez pas être le moniteur de l'enfant parce que vous prendriez le rôle de quelqu'un d'autre, et ce n'est pas... vous savez, c'est quand même un système des personnes, et c'est une équipe, et ça risque de blesser un des moniteurs si je me mets à sa place, même si ça a l'air...

¹⁰⁹ Institut qui a fondé des écoles pour enfants en danger partout en Israël.

Donc je transmets l'information au moniteur concerné bien sûr, et je passe à autre chose, à la classe.

Ça, je comprends, l'histoire de ne pas empiéter sur quelqu'un d'autre, mais vous avez dit, au début, que vous n'étiez pas d'accord avec cette division.

Moi, personnellement... ça veut dire quoi, ne pas être d'accord... (*Sonnerie de téléphone*). Le système... ça ne vient pas d'un endroit de critique vis-à-vis du système, mais vis-à-vis de moi-même. C'est à dire que moi, j'aimerais... comme j'ai l'habitude, comme je me connais en tant qu'éducatrice... je réponds ?

(...)

C'est à mon niveau personnel, parce que, quand vous êtes professeur principal d'une classe, et que vous savez comment vous conduire dans (ces) cas de figure, et vraiment réussir... Dieu merci, sur les treize enfants que j'avais comme prof principal pendant une période de trois ans, onze ont obtenu un Bagrouit complet. Et ce sont des gars qui ressemblent à (ceux de) l'unité de la Promotion de la jeunesse, ils n'ont pas plus de qualités en ce qui concerne les compétences d'apprentissage etc. Ils sont au même stade au niveau des habitudes d'apprentissage, et des difficultés, et des diagnostics, etc. etc. Comme ici. Et l'exploit ne se trouve pas dans le résultat de... je le dis net, du fait que je sois une bonne enseignante, ou que je sache bien faire passer la matière. C'est énormément le résultat... énormément de l'autre partie, et c'est pour ça que, à mon avis, cette combinaison est...

Vous y étiez quand Ilan était le directeur ou non ?

Aussi. Quand j'ai quitté c'était Saar le directeur.

Je ne connais pas Saar.

Saar a remplacé Ilan. Saar a remplacé Ilan.

Ilan était coordinateur quand j'étais animateur dans le programme OMETZ (*courage, en hébreu*), il y a très longtemps.

Écoutez, Ilan c'est une personne qui, à mon avis, a beaucoup fait dans le système. Je pense que, si... voilà, car Ilan... je dis, si j'avais des conflits, entre guillemets, oui, j'exagère, mais des conflits avec Ilan, c'était toujours autour de mes élèves. C'était quelque chose qui était à moi. Genre : *ne me les touche pas*. C'était comme ça. Si nous nous sommes disputés sur quelque chose, vous savez, des désaccords divers et variés, c'était comme la lionne sortant ses griffes. C'est ce que c'était.

Je voudrais revenir en arrière. Vous avez dit que pendant votre enfance, vous n'étiez pas souvent à la maison, etc. C'est vrai ?

Oui.

Et comment c'était pour vous à l'école ?

Je n'ai pas étudié.

Vous n'avez pas étudié.

Non, je n'ai pas étudié à l'école. J'ai étudié... j'ai été inscrite à... c'est à dire, j'ai des diplômes, mais moi, à la 2^{nde}, je pense qu'à la 2^{nde}, on m'a virée de ORT Motzkin, où j'étais jusqu'alors. Et ma mère a beaucoup, beaucoup lutté pour que j'aie dans une école externe et que je termine les douze années d'école. Donc je lui ai dit, *Ok, j'irai, d'accord*. Et là, je voyais quel effort elle faisait, et c'était aussi des coûts très élevés d'argent, c'était privé. Donc pendant les deux dernières années d'école, jusqu'à la terminale, j'ai vraiment travaillé, relativement. Ça veut dire quoi, travailler... oui, j'ai étudié par-ci et par-là, mes notes étaient ok. Après le service militaire j'ai complété des Bagrouts à Shefayim, des cours préparatoires. Et là on m'a, on m'a diagnostiquée...

Pendant le service militaire vous n'avez pas eu un rôle éducatif ?

Non, à l'armée j'étais aide-soignante. Là-bas, dans l'école préparatoire, on diagnostiquait les enfants. Celui qui voulait, se faisait diagnostiquer, et moi parmi eux. Et on a identifié des troubles du déficit de l'attention et de la concentration, et l'hyperactivité, et... ça donnait toutes sortes d'allègements dans les examens du Bagrouit. Je suivais leur recommandation, je n'ai pas pris de la Ritaline etc. Mais oui, des pauses, oui, cet endroit de... c'est à dire, je me voyais comme quelqu'un qui doit faire face à cette difficulté, c'est à dire, je ne savais pas que je l'avais, j'étais sûre que je n'étais tout simplement pas incapable d'étudier. Oui. Mais à un certain moment j'ai compris que, ok, j'ai une difficulté. Alors si je sais que je l'ai, je pourrai aussi faire avec.

Mais pourquoi vous êtes arrivée... Vous dites que vous avez abandonné l'école en 2^{nde}, puis votre mère vous a inscrite en...

En école externe.

En école externe, et vous ne le vouliez pas tellement.

J'ai dit, d'accord. Je n'étais pas emballée. Ça voulait dire aussi aller à Haïfa tous les jours, je n'aimais pas ça.

Et pourquoi vous avez choisi de continuer les Bagrouts après le service militaire ? Qu'est-ce qui vous a motivée ?

Car c'était clair que j'allais faire des études.

C'était clair pour vous ?

Oui, c'était clair pour moi que j'allais faire des études à un moment ou un autre. C'est à dire, j'ai ouvert la porte, comme on dit. Je ne savais même pas ce que j'allais faire comme études. Pendant les cinq ans que j'ai vécu à Tel Aviv, j'ai travaillé avec Yair Garbuz. J'ai travaillé avec toutes sortes d'artistes. Comme leur stagiaire, etc. J'ai fait des études d'art à Beit Berl pendant trois ans, avec aussi, toutes sortes de... C'était comme ça, pour l'avoir, pour que quand je voudrais faire des études sérieuses, si ce jour-là arrivait, je puisse les faire. C'est tout. C'était pour ça. Et c'était gratuit, donc j'ai dit d'accord, faisons ça.

Qu'est-ce qui était gratuit ? L'école préparatoire ?

L'école préparatoire, oui, je n'avais pas à faire d'efforts pour ça.

C'est à dire qu'après le service militaire vous avez intégré une école préparatoire ?

Après le service militaire mais pas immédiatement. Mais oui, j'avais 21 ans je pense, quelque chose comme ça. J'ai commencé l'école préparatoire, et en parallèle j'ai fait des études à Beit Berl.

Vous avez fait des études d'art ?

Oui.

Dans leur école d'art ?

Oui. Ça non plus, ce n'était pas... là-bas, il y a ceux qui reçoivent des diplômes etc. Moi, pas du tout, moi j'ai appris pour...

Pour le plaisir.

Oui. Même, je ne m'intéressais pas à connaître les points que j'accumulais, ceux que je n'avais pas. On m'appelait au secrétariat pour me dire que je devais dessiner, sculpter. Donc pour avoir tels et tels points... à priori je ne me serais pas trouvée là-bas du tout. Ça ne m'intéressait pas, c'est le *fun* qui m'intéressait. Quand je me suis mariée, je me suis dit, ok, allez, voici que le moment est arrivé... voilà, pour remettre les compteurs à zéro. Donc je suis allée dans l'éducation à cause de l'art.

C'est à dire ?

C'est le seul endroit où je peux travailler avec l'art et aussi avoir un métier quelconque.

Et vous... c'est à dire que votre métier c'est en fait professeur d'art ?

J'ai une licence en éducation, formation d'art, oui, un diplôme d'enseignant d'art.

Ok.

J'ai enseigné l'art pendant six mois pile.

Vous ne l'avez enseigné que pendant six mois ?

Oui, pendant toutes mes années comme enseignante, je n'ai quasiment pas enseigné l'art.

A l'école ?

A Branco Weiss, je leur ai monté une exposition là-bas, à Tefen, et c'était sans précédent car on ne fait pas des expositions d'école à Tefen, dans le musée même. Et donc j'ai travaillé avec des élèves sur des projets personnels. C'était un programme extraordinaire, ce que j'ai fait avec eux. Je me suis beaucoup amusée, et après avoir terminé ce programme avec eux, on a monté l'exposition, elle était vraiment extraordinaire. Les enfants nous ont simplement étonnés par leur créativité, et c'était magique. Et voilà, puis j'ai coupé avec l'enseignement. J'ai fait une pause d'environ trois ans.

À cause des enfants ou non ?

Non. Ça a commencé, en gros, parce que ça m'était égal, c'est à dire, du point de vue financier je pouvais aussi ne pas travailler. À l'époque j'étais mariée, et c'était bien, rétrospectivement, car ça m'a fait découvrir cette place... ça m'a laissé une place, comme on dit, pour gérer les choses face à mon conjoint et le libérer de moi, et bien sûr, pour élever mes enfants avec beaucoup plus de tranquillité et de calme. Et voilà, j'ai atteint le but. Je suis retournée... Septembre dernier je suis en fait retournée au travail.

Mais vous étiez déjà à Branco Weiss, vous dites, pendant six ans.

Oui, avant ces trois années là... j'ai été à la maison pendant deux ou trois ans.

Ah, j'ai compris. C'est à dire, après les six mois...

Après l'année pendant laquelle j'étais au centre d'apprentissage de Branco Weiss, je l'ai dirigé, puis j'ai été pendant cinq ans à l'école de Branco Weiss, puis trois ans de pause.

J'ai compris. C'est à dire que toute votre vie professionnelle, vous l'avez passée dans des petites écoles, dans de petits cadres éducatifs.

Oui, oui. Je n'ai jamais enseigné à ORT ou au Réali, pas du tout.

Pas dans des lycées ?

Pas dans n'importe quelle école, non. Les internes¹¹⁰, je pense que je n'ai pas été dans une école interne, c'est à dire, seulement dans des externes, tous sont des enfants dont c'était la dernière issue.

Et pourquoi ? Par choix ?

Complètement, oui.

Alors expliquez-moi ce choix.

C'est comme... je ne sais quoi... un ex-toxicomane sait comment aider un toxicomane. De la même façon, quelqu'un qui a vécu, enfant, dans la rue sait comment aider un enfant qui vit dans la rue. Ou bien, un enfant qui a des troubles de l'attention et de la concentration sous traitement, sait comment aider (quelqu'un avec) des troubles de l'attention et de la concentration qui n'est pas traité. C'est juste une compétence de vie, comme on dit, face à ces enfants. Je pense que si... Je peux enseigner dans une école normale, du point de vue de mon savoir, j'ai le savoir. Mais je crois que je m'ennuierais beaucoup là-bas.

Pourquoi vous vous ennuierez ? Parce que la population des enfants est différente ?

Oui. Sauf si j'ai quelques défis dans la classe... car les enfants, ceux qui préparent leurs devoirs...

Oui, normaux, comme on dit.

Oui, ça me semble ennuyeux. C'est à dire, ce n'est pas ennuyeux, encore une fois, dans chaque classe il y a les enfants... vous y trouverez toujours un enfant qui est...

C'est clair.

Donnez-lui dix secondes de plus et il se trouvera dans l'unité pour la Promotion de la jeunesse. Et il y a toujours cet enfant, au moins un, dans un groupe de trente enfants. Mais de manière générale, les normes, celles du système aussi, sont différentes... c'est une autre chose. Le regard de... je ne sais quoi... un enfant arrive pour un entretien disciplinaire entre guillemets, il arrive à un entretien disciplinaire avec une personne qui cherche les règles. *Excuse-moi, on a dit ceci, tu ne fais pas ceci et cela, ce n'est pas possible, tu ne peux pas...* C'est à dire, quelque chose d'arrogant comme ça, vis-à-vis de cet enfant, c'est ça mon sentiment. Et je pense que ce sera très

¹¹⁰ Terme désignant l'appartenance de l'école au système formel de l'éducation. Contrairement aux écoles, surtout celles des populations en difficulté, qui ne sont pas considérées comme partie du système formel de l'éducation.

difficile pour moi de me conduire dans une équipe comme ça, même comme un membre de l'équipe.

C'est clair. Et c'est pour ça aussi que le choix me semble naturel.

Complètement.

Et quand vous avez fait les études d'enseignant, vous aviez le même sentiment ?

Écoutez, j'ai fait des études d'art. Apprendre l'art... même si vous allez maintenant dans une école normale pour enseigner l'art, vous touchez à l'âme de l'enfant, vous touchez des endroits autres. L'art, ce n'est pas... je ne me suis pas dit que j'allais enseigner la Bible, je ne me suis pas spécialisée dans la Bible pour l'enseigner au Bagrout. Dans ce cas-là, j'aurais réfléchi, j'aurais imaginé les endroits où je veux enseigner. Du moment que c'est l'art que vous enseignez, peu importe où vous allez, que ce soit à l'école la plus exclusive et prétentieuse sur terre, en fin de compte, c'est l'art.

Et vous avez fait vos études... où est-ce que vous avez fait vos études ?

À Oranim.

Vous avez fait le parcours entier à Oranim ?

Oui, à l'époque ils ont fait... c'était exactement la première année de leur coopération avec l'Université de Haïfa, pour la licence.

Une licence et un diplôme d'enseignant en art ?

Oui.

Je comprends. Puis, vous avez travaillé en continu, jusqu'à il y a trois ans à peu près.

Oui, une pause. Puis septembre dernier je suis arrivée à l'unité pour la Promotion de la jeunesse.

Et vous remarquez une différence entre l'unité pour la Promotion de la jeunesse et d'autres endroits où vous avez travaillé, Branco Weiss ?

Une différence, oui, il y a une différence.

Laquelle ?

Les systèmes fonctionnent autrement. Je pense que tout est une question du pouvoir de l'enseignant.

Ici ou là-bas ?

Là-bas l'enseignant a plus de pouvoir.

Là-bas l'enseignant a plus de pouvoir.

Oui. Là-bas, l'équipe aussi était... c'est à dire, encore une fois, ici, il y a des enseignants ici... moi par exemple, je suis ici presque tous les jours de la semaine, mais il y a des enseignants qui viennent une fois par semaine. Je ne les connais pas, je ne me rappelle pas... si vous me dites des noms je ne saurai même pas de qui vous parlez. Je connais leurs visages parce que je les vois, je leur dis bonjour, c'est à dire, on papote de temps en temps, mais je ne connais pas les enseignants. Je ne sais pas si, disons, elle est mariée, combien d'enfants elle a, vous savez, ce qu'on appelle, les conversations de salle des profs. D'ailleurs, ici il n'y a pas de salle des profs, et ça a un rôle dans cette histoire. Maintenant, pourquoi je vous dis que l'enseignant a un pouvoir ? Parce que d'abord, les enseignants là-bas sont dans une intensité quotidienne, c'est une école normale du point de vue de la présence des enseignants. Deuxième chose, les enfants connaissent les liens entre les enseignants, vous savez, il ne s'agit pas de 300 enseignants comme dans un grand lycée disons, c'est quand même une petite école, donc les enfants connaissent l'interaction entre les enseignants. Ils savent que celle-ci est copine avec celle-là, *attention tu vas faire une erreur, tu vas devoir répondre à ta prof...* Ils ont... ils créent, en fin de compte, quelque sorte de... il y a une sorte de *façon**, du *respect** envers toute l'équipe des enseignants, c'est quelque chose qui se crée, car les professeures principales... les professeures principales c'est le premier objet du respect, chaque enfant en a pour sa prof, et ce n'est pas parce qu'elle est... ce n'est pas quelque chose d'arrogant, oui, de la part de la prof principale, mais ça provient du lien qu'on crée avec les élèves là-bas, basé sur le respect en grande partie. Ici aussi je crée ça de toute façon, ce n'est pas le sujet. Mais... l'enseignant a un pouvoir. L'enseignant a un pouvoir différent.

Et ici ? Moins ? Ou non ?

Ici moins, ici moins, oui. Il y avait une phrase dite ici dans une des assemblées, c'est à dire une des discussions, où un enfant a lancé... d'accord, c'est vraiment un des enfants sans retenue, ce qu'on appelle 'turbo', mais il a lancé une phrase que jamais vous n'entendez un élève dire à sa prof : *Mais vous êtes qui, vous ? Vous n'êtes qu'une prof !* Il a dit ça à une enseignante qui se trouve ici vraiment très peu de temps par semaine, c'est à dire, je la vois, il m'arrive de la voir une fois par semaine peut-être, moi non plus je ne suis pas ici tous les jours. Mais dire : *Mais vous êtes qui, vous ? Vous n'êtes qu'une prof !...* Là-bas, l'enseignant est vu... à Branco l'enseignant est vu dans cet ensemble d'enseignants, il est vu comme une bouée de sauvetage, comme le dernier lieu sur terre : vous n'avez plus rien, qui vous allez voir ? Lui. Et ici il est vu

comme celui qui apporte la matière et qui rentre à la maison. C'est à dire que le comportement émotionnel de l'enfant aussi, ou bien les problèmes de l'enfant etc., ce n'est pas du tout... C'est qui ce prof ? Ce sont les moniteurs de toute façon. Aucune communication avec les enseignants, avec leur place personnelle, donc le respect se crée très difficilement. Je peux vous dire, encore une fois, de mon expérience personnelle, moi je n'ai pas ce problème, comme enseignante ici. C'est à dire, je ne rencontre pas un manque de respect ou... très vite ils... je pense que ceux qui ne connaissent pas du tout mon style, ils sont choqués par cette enseignante, jusqu'à ce qu'ils...

Qu'est-ce que ça veut dire, choqués ?

Parce que je suis sûre de moi, parce que je suis... Puis ils me voient rire, et ils... il y a ces étapes, faire connaissance. Je ne suis pas une enseignante chez qui il y a des problèmes disciplinaires.

Peut-être que c'est ça, la différence entre vous et l'autre enseignante.

Je ne pense pas, je ne pense pas. Je pense que la présence de l'autre enseignante ici est trop courte.

Et c'est ça qui aurait un effet ?

Ça a beaucoup d'effet, aussi le... je ne sais pas. Écoutez, chez moi ils apprennent. Beaucoup ici ont appris chez moi. C'est à dire, aussi du point de vue... je ne sais pas combien d'enfants ici... mais la quantité d'enfants qui viennent dans mes cours est, à mon avis, plus que la moitié des enfants de la Promotion.

Qu'est-ce que vous enseignez ici ?

J'ai enseigné la Bible et la géographie, deux groupes de géographie et un groupe de Bible, et le semestre prochain j'ai littérature et géographie. C'est ce que je... Et maintenant, littérature et géographie ici, et je vais avoir, dans l'unité à Ma'alot, la géographie aussi. Dans l'unité à Ma'alot j'ai enseigné l'éducation civique, j'ai préparé (les élèves au Bagrou) en éducation civique.

Et vous travaillez de façon individuelle ou en groupe ?

En groupe. Quand il y a... vous savez, quand j'ai commencé au début du semestre, je me suis dit... Efrat m'a donné une liste de, je crois, onze ou douze enfants en géographie. Je lui ai dit, *d'accord mais laissez-moi les voir*. La même chose en Bible. Je lui ai dit, *d'accord, aucun problème, mettez même quarante enfants, mais laissez-moi les voir*. C'est à dire, après un cours, deux cours, je saurai vous dire si c'est vraiment ok. Et là, il y avait effectivement deux enfants en Bible que j'ai demandé à faire sortir. Et j'ai dit à Efrat, je lui ai dit, *Écoutez, ce ne sont pas des*

élèves qui ne peuvent pas arriver jusqu'au Bagrou, justement ils peuvent. Ils peuvent très bien arriver jusqu'au Bagrou. De mon point de vue, je ne les fais pas sortir du cours de Bible, mais ils ne peuvent pas étudier avec le groupe. *Trouvons une solution pour eux.* C'est à dire, à mon avis... A. était à l'époque un des deux élèves, A. et l'autre, Y. A, si on travaille avec lui face à face, c'est un requin. Il passe l'examen de Bible sans faire d'effort du tout. On voit sur lui qu'il possède la lecture, la compétence de la lecture, il a probablement grandi dans des écoles religieuses, je l'ai compris avec le recul. Mais vous voyez qu'il a cette compétence de la lecture du livre, de la compréhension du... du premier degré au moins, il connaît ça clairement, alors pas besoin de plus que ça. Et Y, impossible d'être assis dans une classe, il s'envole... Non, impossible, pas de focus, je n'arrive pas, non, pas de focus. Je suis sûre qu'il réussit, c'est un enfant intelligent, il est intelligent, on le voit. Encore une fois, une courte conversation avec lui et vous comprenez que l'enfant a toute sa tête, il n'est pas détaché de la réalité, mais seulement j'ai besoin, avec lui, de concentration. Et c'était comme ça. Puis il y a eu une réduction des heures donc on les a enlevés, et les résultats parlent pour eux-mêmes. Mais en gros, quand il y a un groupe, le nombre d'élève n'a guère d'importance. Ce qui est important c'est qu'avec ce qu'il y a, on peut aller avec ça plus loin, continuer, et c'est un processus. Parfois vous trouvez un enfant qui est misérable là-bas, il n'a pas quoi faire là-bas. Il a beau être là pendant tout le semestre, ok, mais il n'arrivera nulle part, parce que, vous le voyez, il a besoin de quelque chose d'autre, une autre sorte de médiation. Donc c'est un problème. Ma méthode de travail est différente aussi. Je suis souvent 'choquante' ici. C'est à dire, les enfants ici sont plutôt... Le premier semestre ils ont appris à me connaître, maintenant ce sera plus facile pour moi avec eux. Le premier semestre ils ne comprenaient pas ce que je voulais, je n'apporte que des questions du Bagrou, dès le premier cours. Je ne fais pas... En géographie, par exemple, la plupart des enseignants font une introduction de l'atlas pendant les premiers quatre cours au moins, et moi, je ne le fais pas. Je ne fais pas non plus d'autres choses que les enseignants font, parce que je ne pense pas que ça soit bon.

Vous allez directement au but.

Notre premier cours du semestre c'était une question du Bagrou. Par hasard il s'agissait d'une analyse d'image, car l'analyse d'image c'est la chose la plus simple à affronter. Donc j'ai apporté ça pendant les premiers cours. Des questions du Bagrou à cent pour cent, c'est à dire, au niveau de la formulation de la question, sa construction, tout, une question du Bagrou et une

image. Et cette même question ils l'ont eue dans l'examen, avec l'analyse d'image de la ville d'Eilat, exactement la même question. Il n'y avait pas une seule question dans l'examen qu'ils n'avaient pas eue avant, parce que je 'creuse' avec eux toutes les questions qu'ils peuvent avoir, dans toute cette matière, depuis le début du semestre et jusqu'au bout.

Mais vous n'avez pas fait des études de géographie et de Bible.

Et alors ? Et alors ?

Alors quel est le secret ?

Quel est le secret ?

S'il y en a un.

Le secret... c'est quoi le secret... ce qui est important, à mon avis, c'est d'avoir la capacité d'atteindre l'élève. Quoi... si je vous donne maintenant... par exemple, maintenant je prépare les élèves en littérature. J'ai préparé...

(Interruption)

Où est-ce qu'on en était ?

On était à la question : quel est le secret.

Alors voilà, je ne pense pas qu'il y a un secret. C'est simple, si je vous donne maintenant un sujet à apprendre. Maintenant, par exemple, je vais enseigner la littérature, la dernière fois que j'ai enseigné la littérature c'était il y a cinq ans, je parle au niveau de préparation au Bagrou, c'était il y a quatre, cinq ans. C'était la première année où j'ai préparé mes gars en littérature, la première année où je les avais. Et moi, je n'avais aucune idée de ce qu'était le programme scolaire du semestre suivant, me disant, ça a sûrement été modifié, ça se modifie toutes les secondes, donc... je vais me mettre à jour et je vais lire la matière, et je vais le comprendre probablement, ce n'est pas quelque chose de... ce n'est pas la biologie, la chimie, où il faut... Si, je ne vais jamais enseigner les maths et l'anglais, car je ne suis pas là-dedans, je ne connais pas ces matières, je ne connais pas le... je ne peux pas enseigner ça. Je ne peux pas enseigner quelque chose que je ne connais pas où que je ne peux pas au moins apprendre sur le champ. Pour aller enseigner les maths il faut aller apprendre les maths. J'aurais besoin d'une année sur une île déserte avec des livres pour comprendre ce qu'il y a dedans, je parle même de la base des choses... je suis vraiment... j'ai une page vierge en maths. Pour l'anglais aussi, je peux parler en anglais, mais l'écrire, passé, présent, ils ont tous ces temps... pas du tout, c'est à dire, je suis loin de ça. Donc jamais de la vie je prendrai quelque chose comme ça, pas d'anglais, pas de maths,

mais toute autre discipline qui est au niveau informatif, que ce soit la géographie, l'Histoire, la littérature, la langue. La langue, par exemple, bien que ce ne soit pas de l'information, c'est plutôt mathématique, en quelque sorte, des modèles... ça, par exemple, je connais ça très bien, j'ai préparé des élèves au Bagrout en langue aussi. Mais toute matière où vous connaissez le sujet, vous pouvez le transmettre, car à la base il ne s'agit pas de ce que vous savez. Quoi, il faut être un professeur d'université en géographie pour enseigner pour le Bagrout ?

Ça contredit un peu toutes les déclarations faites par le ministère de l'éducation...

Oui, qu'il faut être... se spécialiser dans un domaine. C'est vraiment du n'importe quoi, cette déclaration. Vous savez, je suis très étonnée, même par comment on n'a pas compris... nous sommes dans les années 2000, qu'un enseignant doit être fait d'une certaine matière.

Qu'est-ce que ça veut dire, une certaine matière?

Il doit être fait d'une certaine matière, il doit être une certaine personne, il doit être un certain contenu, comme être humain.

Alors donnez-moi votre définition d'un bon enseignant.

Un bon enseignant c'est un enseignant qui a une intelligence émotionnelle élevée, à mon avis c'est la première chose qu'il doit avoir, parce que je peux vous dire que, quand un élève entre dans la classe, et même quand trente élèves entrent dans la classe, je sais dans quel état se trouve chacun d'eux, dans quel endroit émotionnel il se trouve. Ok, je sais d'où, quoi, pourquoi, d'accord. Mais je connais cet enfant, comment il entre tous les jours dans la classe, n'est-ce pas ? Alors je vais remarquer que quelque chose est un peu dysfonctionnel là-dedans. Pas quand quelque chose de dramatique arrive dans la classe, quand il jette une chaise sur la tête de son copain, mais bien avant je vais remarquer ça. Et là, on ne va pas arriver au moment où il jette la chaise sur la tête de son copain. C'est à dire, il y a une sorte d'interaction entre un enseignant et un élève qui doit avoir plus d'importance, au moins comme le savoir, le savoir qu'il reçoit et la note qu'il reçoit. Même mes enfants chez moi, ils savent que la note ne m'intéresse pas. Si vous avez 90 à l'examen et que vous n'avez pas travaillé pour l'examen, de mon point de vue vous avez eu 60 à l'examen, si pas zéro. Si vous avez travaillé pour l'examen et que vous avez eu 60, pour moi ça compte comme 100. C'est à dire, mettez le maximum et vous serez fier du résultat. Pas... j'ai eu un cadeau de Dieu, par chance, j'ai eu 90... pas ce genre d'habitudes de parasite, un manque d'appréciation de soi. Apportez vos qualités et vous aurez les résultats, ainsi vous serez fier de vous-même. Et j'enseigne ça beaucoup, aux élèves, je veux dire.

Et d'où vous avez reçu tout ce... pour vous, c'est un savoir instinctif, ces sentiments, ou...?

C'est la survie... c'est la rue, la rue vous enseigne ces choses-là. C'est à dire, je ne suis pas diplômée en psychologie ou je ne sais quoi. La rue vous enseigne ces choses-là.

Mais qu'est-ce qu'elle enseigne? Elle enseigne différentes choses aux différentes personnes.

Je pense que chacun des... Voyez-vous, je ne sais pas. Je pense que l'intelligence que j'ai aujourd'hui, cette intelligence de rue, les enfants ici l'ont. Nous parlons la même langue. Quand ils remarquent que je suis sensible à un enfant, pas forcément à eux, à un autre enfant dans une certaine situation, quelque part, sans le dire à haute voix, ils se disent, *elle est des nôtres*. Vous comprenez ce que je veux dire ? C'est à dire, il y a une certaine communication... Je ne sais pas comment l'expliquer, je ne sais pas trop comment l'expliquer parce qu'il s'agit vraiment de quelque chose qui se trouve en vous, et ce n'est pas un titre universitaire, et c'est dur... ça n'a pas de programme, il n'y a pas de critères, il n'y a pas de paramètres exacts que je puisse nommer : ceci et cela etc. Ça n'a pas une forme tellement organisée. Mais c'est quelque chose qui crée la personnalité, et un niveau de savoir, et des capacités pour la vie, de survie. Vous me demandez d'où j'ai le courage ? C'est à dire, il ne s'agit pas de courage mais : je sais de quoi je suis capable. Je suis sortie des situations vraiment... alors cinq enfants, c'est rien pour moi. Vous comprenez ? Mais c'est vraiment comme ça. Ça a l'air... mais c'est vraiment comme ça, ça ne vient pas d'une arrogance, et je ne vous dis pas que pendant la journée je suis bien et je suis à l'aise tout le temps. Je ne suis pas une femme riche de Kfar Vradim, je suis une personne moyenne, limite, comme on dit, c'est à dire du point de vue financier. Je n'ai pas cette sorte de tranquillité, vivant à Kfar Vradim et élevant cinq enfants, pas du tout. Je travaille jour et nuit, je parle avec celui-ci et je parle avec celui-là pour voir comment augmenter ma paye, je stresse beaucoup quand il y a un mois comme celui-ci, pour lequel j'ai 36 heures inscrites, c'est très stressant parce que c'est la fin du mois. Complètement. Mais ça ne vient pas de... c'est très dur mais ce n'est pas quelque chose qui est... Ce n'est pas ça qui va me faire faire un pas en arrière, car les résultats ce n'est pas combien d'argent vous avez à la banque, et les résultats ce n'est pas être habillée Castro¹¹¹ ou être habillée par je ne sais qui. Ce n'est pas ça, les succès d'une personne. Et vous apprenez ça dans la rue. Les succès d'une personne c'est le respect, avec ça on peut mourir, entrer dans la tombe, comme on dit. Les succès d'une personne ce sont ses enfants ou les âmes qu'elle aurait touchées sur son chemin. Là, vous pouvez mourir, vous aurez laissé

¹¹¹ Marque de prêt-à-porter.

quelque chose derrière. C'est ça, des succès. C'est à dire, non pas que je prends l'argent à la légère, je comprends à quel point on en a besoin, mais... mais vous n'allez pas renoncer à dire : « j'ai réussi » quand il s'agit des choses que vous considérez comme réussies, à cause des choses qui sont considérées comme histoire de chance. Ou bien, plus dur vous travaillez, plus vous aurez.

Et vous avez eu des figures clé ? Parce que vous dites, une dimension qui se répète c'est l'intelligence de rue, la survie qui vous a appris à être une enseignante comme vous êtes, ok ?

Oui.

À part ça, il y avait des figures que vous vouliez imiter, au niveau éducatif ?

Écoutez, j'ai eu une enseignante de Bible, incroyable, elle m'a fascinée.

Quand vous étiez enfant ?

Oui. Elle m'a fascinée. Elle parlait avec une telle énergie dans la classe, elle me fascinait. Donc ça, c'est une figure que je peux vous citer, et même si je devais parler aujourd'hui de je ne sais quoi, c'est à dire, si je n'étais pas une enseignante et que je devais assumer n'importe quel travail 'parlé', je serais... aujourd'hui aussi je suis comme ça... je suis très... cette enseignante de Bible. Cette flamme dans la classe... jamais un enfant ne s'endort chez moi, c'est impossible de dormir, impossible. Qui d'autre était une figure ?

(Téléphone)

Il y a, disons, mamie Aliza, vous savez, c'est la grand-mère de mon père.

La grand-mère de votre père ?

Non, la mère de mon père, pardon. La mère de mon père. Mamie Aliza était une femme très gracieuse, très...

Vous êtes orientale ?

Oui. Elle est irakienne. Je ne sais pas si vous connaissez les vieilles Irakiennes, des femmes très... Je me rappelle que, enfant, je n'ai jamais levé les yeux à la hauteur de ses yeux, jamais. Pas qu'elle m'a fait du mal, ce n'était pas la raison. C'était... je ne sais pas, du respect profond, vraiment... vraiment, c'est la vérité. J'aimais voir mon père et ses frères aller lui donner un bisou sur le front après le repas. J'aimais ça, c'était quelque chose que... j'attendais que le repas se termine pour regarder ça. Donc je peux vous dire que c'est quelque chose... ce n'est pas un modèle, car elle n'avait pas... non, je ne peux pas vous dire « ma grande mère était splendide »,

non, c'était une Fatima, vous savez. Les Irakiens sont comme les Arabes comme ça, mais elle avait une grâce en elle, il y avait du respect pour elle dans la maison. Et elle avait travaillé dur pour eux, elle avait préparé des marmites que même à l'armée on ne prépare pas, c'est à dire, c'était vraiment... c'était vraiment des cuves, non, ce n'était pas des marmites, pas des marmites, c'est quelque chose comme ça, c'est incroyable. C'est seulement à l'armée que j'ai revu quelque chose comme ça. Alors il y a de l'imitation. Mes parents ne sont pas un objet d'imitation pour moi, ils sont justement l'antithèse. C'est à dire, si je regarde ma maison aujourd'hui et leur maison, c'est à dire, ce qu'il ne faut pas faire... ce qu'il ne faut pas faire était appliqué, ce qu'il ne faut pas faire. Depuis que je suis enfant. C'est à dire, je n'avais pas à réfléchir sur ma position par rapport à ça quand j'ai eu des enfants. C'était dans mon sang, la compréhension de ça, dans tous les sens, que ce soit en rêve ou que ce soit une vraie compréhension, ou voir des maisons autres où les choses sont vraiment autres, comme je voudrais. Donc ils se trouvent là, c'est à dire, c'est possible aussi, c'est possible. Ça existait chez moi toujours, donc quand j'ai construit ma maison, mes enfants... mes enfants ne grandissent pas du tout comme moi j'ai grandi, loin de là. On ne peut même pas comparer.

Mais ce que vous me dites... Je vais vous dire pourquoi j'insiste, ok ? Vous dites qu'en fait vous avez un modèle, une enseignante de Bible que vous avez eue enfant, qui est votre modèle.

Oui, j'aimais sa façon d'enseigner.

Mais à part cette enseignante, vous n'avez pas d'autres modèles de vos années dans l'éducation, de l'époque de vos études ?

Oui, je n'en ai pas, non. Mais... Je ne sais pas comment expliquer ça. Un enfant de rue, il sait très vite ce qui est permis et ce qui est interdit, il comprend très vite aussi où est-ce qu'il est bien et où est-ce qu'il souffre beaucoup. Ok ? Très vite il divise le monde en deux, ok ? C'est à dire, par exemple si... si disons, en utilisant les termes des adolescents, j'ai donné des coups à quelqu'un, et elle était comme... elle était misérable, vous savez, il y a cette fraction de seconde... il y a ce coup de sang que le jeune a, ok... et vous avez aussi la frime, et vous avez ici... un enfant de rue, quoi. Puis il y a l'autre côté, pendant une microseconde, où vous reconnaissez ce que vous venez de faire, où vous voyez les yeux de la fille que vous venez de tabasser, elle est humiliée, elle est couchée par terre dans une flaque, ses yeux en larmes... pendant une fraction de seconde vous saisissez ça, vous savez que vous n'êtes plus là. Alors vous

ne faites plus ça. Moi, je l'ai fait une fois. Il n'y a pas eu une deuxième fois où j'ai frappé quelqu'un comme ça. Au pire, j'ai donné une bourrade comme ça, car j'étais un enfant de rue, oui, donc je devais me comporter avec... dans la survie de la rue, mais je ne suis pas retournée à cet endroit-là. Vous comprenez ce que je veux dire ? C'est à dire, là où vous savez que vous n'êtes plus là, c'est ça l'histoire.

Je comprends bien.

Vous comprenez bien, c'est bien, je suis contente. Vous n'êtes plus là, c'est à dire, vous savez que vous n'êtes plus là, ça c'est la mauvaise partie, vous la connaissez. Donc vous ne devez pas non plus arriver à une telle violence pour la voir dans les yeux d'un autre, mais vous n'êtes plus non plus... Moi, j'avais toujours une langue de vipère, quand je descendais un enfant, il était aux larmes seulement à cause de mes vanes et mes moqueries, je touchais les sujets durs. Ça non plus vous ne le faites plus, même pas un peu, même pas un petit mot d'insulte, puis vous arrêter d'injurier. Ok ? Puis vous vous éloignez de cet endroit qui, vous le savez, n'est pas bien. Vous le reconnaissez tout simplement. Puis vous rencontrez des choses bien, vous montez sur la vague, comme on dit. Car vous vous apercevez où ça vous nuit et où ça ne vous nuit pas.

Mais vous dites que vous avez fait ça toute seule.

Oui, tout le monde fait ça tout seul. Tous les enfants de rue, à mon avis, font ça tous seuls.

Les enfants ici, à HILA, font ça tous seuls ?

Oui. Je pense que l'une des choses que les élèves que j'avais comme prof principale savaient, c'était que je n'ai jamais dit quelque chose... une conséquence de votre comportement, quoi qu'il soit, même si le plafond tombe, je ne changerai pas ma parole, prenez ça en compte. Ils savaient ça toujours. Et une des choses qu'ils connaissaient c'était que, quand vous ne vous comportez pas correctement, comment saurez-vous que ce n'est pas correct si vous n'aurez pas une fraction de seconde de souffrance ? Comment saurez-vous ? Comment ? Vous faites exploser un pétard à je ne sais où... nous avons été dans un endroit dans le nord, le centre Canada, je ne sais quoi, ils ont ouvert un pétard de fumée etc. Vous faites exploser ce pétard, comment vous allez savoir que ce n'est pas ok ? Comment vous le saurez ? Pour vous dire la vérité, j'ai sûrement eu un sourire... donc mes gars, oui, évidemment que je n'ai pas souri devant eux, ni devant les enseignants, mais à l'intérieur de moi c'était : quels petits malins, mon Dieu, comment ils arrivent à mettre tout sens dessus dessous, le centre Canada entier est debout sur ses jambes. Et quand je suis venue leur parler entre nous, avec ma classe, je leur ai dit, *Écoutez, vous*

allez me dire qui a fait ça. Si vous ne le dites pas, je saurai qui l'a fait car je vais vous regarder dans les yeux l'un après l'autre et je vous dirai qui l'a fait. Et vous allez me le dire tout seuls pour garder votre respect, et celui qui l'a fait aura une punition, parce que ce sourire sur vos visages ne peut pas persister. Vous devez ressentir un minimum de souffrance pour comprendre que ça, c'est la mauvaise partie. La souffrance... n'exagérons pas...

Mais dans ce cas-ci... dans ce cas-ci vous étiez la figure importante, vous avez fait passer les enfants par un processus de compréhension.

Oui. Et si je n'avais pas été là, vous ne pensez pas qu'ils auraient fait ça tous seuls ? Je pense que si, ils l'auraient fait.

Vous dites qu'ils font ça de toutes les façons.

Oui. Je vous donnerai un exemple. Il y a un élève ici, A. Un enfant gravement complexe, d'accord ? Maintenant, cet enfant est sûr de mon amour.

Sûr ?

Sûr de mon amour, comme on dit. Ok ? Tant qu'il était sûr de mon amour, et il a eu une phase comme ça, où il était sûr de mon amour, il pouvait se construire. Et je crée toujours la confiance chez eux. C'est à dire, vous ne pouvez pas m'éloigner, vous ne pouvez pas devenir moins importants pour moi, c'est impossible. Vous pouvez vous comporter de manière pas correcte et entendre ma réaction, mais vous ne pouvez pas faire que je ne me soucie plus de vous. C'est à dire, ce n'est pas quelque chose que vous pouvez faire, vous n'avez pas de contrôle sur ça. Puis ils testent ça. Et dans cet endroit de... du début, où il était très sûr de ma place face à lui : ok, je n'ai pas besoin de la contenter et je n'ai pas besoin de prendre des sanctions. Il était bien tout le temps, tout le temps bien. Et franchement, il fallait le voir aller dans une autre classe, une catastrophe d'enfant. Dès qu'il entrait dans ma classe, où il savait qu'il ne pouvait pas se comporter de manière pas correcte, parce qu'ici ça ne passe pas, c'est comme les règles dans la rue, ça fait partie de l'endroit mauvais, et dans la classe de Rachel c'est trop visible, elle vous met ça très vite en miroir. Alors ils... c'est dur pour eux, donc ils tâchent de trouver leur endroit positif, dans la mesure qu'ils peuvent. Pour la même raison aussi, puisqu'il est très sûr de ma place, il a aussi eu une explosion de rage. Moi j'ai dit, pendant environ un mois, ici dans l'unité, je leur ai dit que cet enfant mignon était sous l'influence des drogues à mon avis et qu'il y avait quelque chose qui n'allait pas, qui n'allait pas du tout. Et bon, on n'a pas le moyen de le prouver. Et là, je l'ai mis hors de lui, comme on dit, pendant le cours. Je lui ai fait un doigt d'honneur

symbolique. Je n'ai pas eu à faire d'effort. Le doigt d'honneur c'était de donner une sur-attention à un autre enfant tout simplement. C'était ça le doigt d'honneur. J'ai attendu de voir jusqu'où il irait car quelque chose clochait. Et il a explosé. Puis lui et Meital, c'est une des monitrices, sont entrés avec moi dans une pièce et ils m'ont dit, *Rachel, il veut s'excuser auprès de vous*. Alors j'ai dit, *Pourquoi s'excuser ? Auprès de moi ? Me demander pardon ? Pourquoi me demande-t-il pardon ?* C'est à dire, j'ai un peu rigolé, comment ça, il me demande pardon ? Quoi, j'ai été blessée ? Je suis aux urgences ? Quoi ? Où exactement m'a-t-il blessée ? Puis on s'est assis ensemble, je lui ai dit, *Meital, laisse tomber, ça exige une discussion, venez, on s'assoit*. On s'est assis, je l'ai regardé et je lui ai dit, *Allez-y, demandez pardon*. Il me dit, *Je suis désolé*. Je lui ai dit, *Génial, et c'est tout ? Tout baigne ? Tout va bien ?* Il me dit, *Quoi ?* Je lui ai dit, *Je ne sais pas, pourquoi... pourquoi vous me demandez pardon ? Quoi, vous pensez que vous m'avez blessée ? De vos « fille de pute », « ta mère »... Moi, j'étais blessée par vous ? Vous pensez avoir insulté ma mère en disant que c'était une pute ? Non, ma mère c'est une des femmes, vous ne pouvez pas la blesser comme ça. Vous avez donné un coup de pied dans la porte, alors moi, ça ne m'a pas fait de mal. Ça, vous allez sûrement payer pour ça, vous allez réparer la porte de quelque manière. Vous avez beaucoup blessé qui ? Beaucoup, beaucoup. Vous avez blessé qui ?* Et lui aussi il a évoqué des choses, je l'ai envoyé à sa propre place et lui... vous savez, j'ai fait sortir de lui ce qu'il était obligé à se dire à haute voix. Puis il a vérifié les téléphones portables aussi, voir que les nôtres sont éteints, et il a raconté qu'il prenait de la drogue. Et là j'ai dit à Meital, après cet réunion... c'est à dire, le réunion s'est terminée... vous savez, je suis une enseignante après tout, donc ça continue ailleurs. Et j'ai dit à Meital¹¹², je lui ai dit, *Meital, quand je vous dis quelque chose par rapport à un enfant, écoutez-moi. Prenez ça avec les deux mains. Ne me dites pas « ce sont des bêtises », ne me dites pas « ce n'est pas vrai », ne me dites pas « il était comme ça depuis toujours », ne me dites pas ça car je vois des choses, et que je ne suis pas idiote*. Je vois, l'enfant est sous l'influence de la drogue, je vois qu'il est sous l'influence de la drogue. Sans rapport à son comportement. Je vois les yeux, je vois. Même s'il en a pris il y a deux jours, je vois qu'il a pris une cigarette d'herbe, parce que je vois... vous savez, vous connaissez la matière donc vous savez. Et quelque part, ce côté de prendre un enfant, encore une fois, c'est aussi le côté... c'est un côté de frustration, parce que je sais que si A. était chez moi, bien que je pense que Meital fait son travail à merveille, c'est à dire, ce n'est pas que je critique

¹¹² Monitrice du département de la Promotion de la jeunesse dans le lieu.

quelqu'un, ce n'est pas ça. Mais je sais que lui, et il y a une autre fille ici avec qui j'ai eu une conversation, j'étais choquée par ce qu'elle mettait sur la table, c'est à dire... comment ça se fait que je ne peux rien faire ? C'est à dire, pour moi c'était : comment ça se fait que tu entends une chose pareille et que, quelque part, tu dois faire oui de la tête et faire passer ça aux instances suivantes. La frustration. Au niveau professionnel c'est une frustration très difficile pour moi, vraiment. Et d'un autre côté, je sais que je crée avec eux quelque chose auquel ils ne sont pas habitués, et ils ne savent pas où mettre... comment me regarder, suis-je leur monitrice ou suis-je leur enseignante ? Non pas que les enseignantes ici ne s'investissent pas, dans le sens de la sollicitude, pas du tout, elles donnent tout pendant les deux heures par semaine qu'elles sont présentes. Mais du point de vue de l'enfant, elle vient et elle s'en va, elle fait passer l'information, il n'y a rien de plus. Par exemple, les cours de Bible. Les cours de Bible sont aux trois quarts des cours de psychologie sociale... parce que ce sont des cours de Bible, parce qu'on a d'où tirer ça. Job, le diable, c'est ce qui fait sortir une discussion sur la vraie vie. *Je suis Job*, dit l'un des enfants... *Il ne se passe pas un jour où il ne m'arrive pas quelque chose*. Écoutez, ils sont charmants, ils sont vraiment charmants.

Je veux vous poser maintenant des questions sur plusieurs niveaux. Ok ? La première question... c'est à dire, en fait, ce que vous me dites c'est que tout au long de vos études, vous n'avez jamais rencontré une théorie, une théorie, quelque chose d'écrit ou sinon par des gens... une théorie de laquelle vous avez pu apprendre ou qui vous a permis de vous identifier à ce qui était écrit, d'après votre expérience, ou bien vous en avez rencontré peut-être ?

Mon expérience au niveau professionnel ?

Au niveau professionnel, vos principes.

Je me rappelle... j'essaie de me rappeler de mes études, des quatre années de licence, il y avait cette histoire de... je me rappelle qu'il y a eu un cours de psychologie intitulé « parent violent, enfant violent ». Je me souviens simplement de m'être sévèrement opposée au professeur. Je pense que c'était un énoncé très problématique, parce que moi, je suis justement dans le « non » : j'ai un père violent, du jamais vu, il n'y a personne de plus doué que lui dans le rôle du père violent, ni plus créatif, et moi, je ne suis pas du tout une mère violente. Puis à l'époque j'étais au début de mes grossesses donc c'était un point très sensible chez moi. Mais une théorie écrite... écoutez, il y a plein de slogans, vraiment. Je pense qu'on dit... il y a une phrase : « un enseignant

est un enseignant pour la vie », quelque chose comme ça. C'est un super slogan, ça me parle. C'est à dire, je ne peux pas vous dire qu'il y ait une certaine théorie qui... Encore une fois, je pense qu'un enseignant doit apporter un certain contenu, il doit avoir une intelligence émotionnelle élevée.

Et si vous deviez enseigner à des enseignants, comment être enseignant ?

Je leur enseignerais d'abord comment être des humains face à l'enfant, qui qu'il soit, peu importe de quelle classe, la CP ou la terminale. D'abord soyez des êtres humains, n'exigez pas le respect tant que vous n'en donnez pas. Vous ne pouvez pas frapper sur la table d'un enfant, tout comme lui, il ne peut pas se lever pour frapper sur votre table. Tout ce dialogue que les enseignants ont avec les enfants, dans la plupart des cas, il vient d'un endroit de : « C'est moi qui peux, et la sonnerie est pour moi ». Tout ce « moi si et vous non », tout ce dialogue me donne la chair de poule. Il n'existe rien sur terre qu'un enseignant peut faire et qu'un élève ne peut pas faire.

Mais d'un autre côté vous êtes sûre de vous.

Oui, et alors ? Je suis sûre de moi. Je suis sûre de moi parce que, oui, vous me respecterez. Quoi ? Vous ne pouvez pas me respecter ? Comment pouvez vous ? De quel droit ? Un instant, excuse-moi, est-ce que je viens de vous cracher dessus ? Est-ce que je vous ai humilié d'une manière ou d'une autre pour que vous osiez vous comportez autrement ? D'où vient la légitimité ? C'est à dire, qu'est-ce qui vous a embrouillé ? Alors moi, à mon avis, je pense, ils comprennent quelque chose, pendant les premières minutes, qui fait qu'ils sont respectueux. Il ne s'agit pas de : « je leur ai fait voir », ou pour donner un exemple, pas du tout. Mais si quelqu'un me coupe la parole, je lui dis, *Pardon, vous n'avez pas entendu parler de la politesse ? Vous n'avez pas rencontré ce terme ?* Je souris, je ris, et ils comprennent que j'exige le respect, et ça se passe comme ça tout le temps. Il n'y a pas ce comportement de : « je suis l'enseignant, vous êtes l'élève, vous m'obéissez, les règles... ». Il n'y a pas ces choses-là, je ne m'exprime pas du tout avec ce ton-là. Mais j'exige le respect, c'est à dire, si un élève, disons... Aussi, dans la plupart des cas je ris. Disons qu'un élève parle, qu'il commence à écrire par exemple ou scribouiller, ou qu'il n'est pas concentré. Je sais qu'il ne suit pas ce que je suis en train de faire. Je ne parle pas de quand ils gribouillent tout en étant concentrés et à l'écoute, ça c'est une autre chose. Mais il ne suit pas, il ne suit pas, je sens qu'il ne m'a pas vue, alors qu'est-ce que vous croyez ? Je suis debout là, en train de parler, vous croyez pouvoir me dédaigner ? Lève-toi, va

dehors, fais-toi une pause et reviens. Ne m'humiliez pas comme ça, ce n'est pas bien, ce n'est pas sympathique. Je rigole comme ça, et je lui permets de sortir et de revenir. Mais je ne permets pas ça, même s'ils ne font pas ça exprès. Je ne leur permets pas de se comporter de cette manière, et donc ils se montrent respectueux, avec une volonté d'avoir du respect, et là ils peuvent aussi se mettre en miettes devant vos yeux et c'est votre rôle de les ramasser. Ils se permettent ça parce qu'ils se sentent dans un endroit sûr, *Elle me ramassera...* Ici ça arrive moins, ça arrivait plus à Branco. Mais ils se sentent en sécurité pour tomber en morceaux parce qu'ils comptent sur vous pour être capable de les ramasser. Alors il y a ça. Je pense qu'un enseignant doit être une personne capable de 'contenir' cet enfant, cet adolescent, si on parle des adolescents, avec tout ce bazar qu'il a en lui, et il s'agit des enfants avec un vrai bazar, pas ceux dont la mère ne leur permet pas une heure d'ordinateur, comme mes enfants à moi, ils sont gonflés...

Mais... Ok. Sans 'Mais'. Quand même, j'aimerais comprendre davantage. Vous dites... Ok, vous, vous avez votre expérience personnelle, un vécu de survivante, ok ?

Oui.

Et ça, à votre avis, vous l'apportez surtout dans vos capacités comme enseignante. Maintenant, je veux que vous regardiez l'autre côté, le côté des enfants.

Oui.

Pourquoi il y a ces enfants-là ?

Qu'est-ce que ça veut dire, pourquoi il y a ces enfants-là ? Je ne comprends pas.

Oui, quelles sont les raisons ?

Quoi, de l'univers, genre ? Quoi, quelles sont les raisons que ? Pour qu'ils soient arrivés à ces situations-là ?

Les raisons sociales.

Les raisons sociales, comment ils se sont trouvés dans la rue ?

Dans la rue, dans les marges, ou bien en danger, ou bien dans les comportements...

Parce que, je pense que leurs parents ne sont pas assez solides.

C'est à dire, de toute façon c'est une histoire des parents.

Oui, bien sûr, bien sûr. C'est sans équivoque.

Il n'y aurait aucune autre raison ?

Non. Je peux vous dire que si mon fils échoue dans ses études, c'est parce que c'est un parasite, pas parce qu'il n'est pas intelligent. S'il n'était pas intelligent, ça aurait été autre chose. Mais si c'est parce qu'il est parasite, et il ne l'est pas, c'est parce que vous le laissez être parasite.

Et pourquoi les parents sont comme ça ?

Je pense... écoutez, mon père était un père violent. Lui, on l'avait brûlé avec des cigarettes, on l'avait frappé avec des tuyaux, il a travaillé dès l'âge de dix ans, que dire... Sodome et Gomorrhe, ce que cet homme a vécu. Moi, je n'ai vécu que la moitié de ce que lui, il avait vécu. C'est à dire, aujourd'hui, nous... je regarde, mes enfants, s'ils apprenaient ce que j'ai vécu, ils diraient, *je n'ai vécu que dix pour cent peut-être, si non cinq pour cent, de ce que ma mère a vécu. Peut-être que, par son ton impératif, elle nous a donnés cette soi-disant violence, c'était ça le côté violent de maman. Mais maman, elle avait pris la ceinture, elle avait pris une chaise sur la tête, il lui avait cogné la tête contre le mur, il l'avait battue jusqu'à s'en fatiguer, il lui avait cassé du verre dessus. C'est à dire, maman elle avait vécu des choses, moi, qu'est-ce que j'ai vécu ? C'est à dire, il y a quelque chose qui prend de plus en plus de distance avec les générations, Dieu merci, de l'origine de ces choses-là. Pas toujours, mais si mon père est arrivé à réduire la cruauté qu'il avait vécue dans ce qu'il nous a fait vivre, donc oui, je pense que ça arrive de manière naturelle, parce que mon père n'a pas fait ça à cause d'un... traitement psychologique ou je ne sais quoi. Moi non plus, mais il n'a pas passé par quelque chose... c'est à dire, on ne peut pas dire, cette personne a fait du travail et elle a compris qu'elle doit transmettre seulement la moitié des horreurs qu'elle avait vécues enfant.*

C'est à dire, votre approche c'est que s'il y a un problème, que des enfants arrivent à certains niveaux de risque, de...

Ce sont les parents.

Ce sont toujours les parents ?

Toujours les parents. Je ne dis pas... je ne dis pas, absolument pas que ces parents-là ne sont pas bien. C'est à dire, je ne montre pas du doigt... je ne... on dirait que je montre du doigt les parents. Ce n'est pas montrer du doigt les parents, mais c'est tout ce que ces parents ont comme capacité à donner, en tant que parents, donc c'est là que le cercle se crée, quelle qu'il soit. C'est à dire, il n'y a rien à faire. Je regarde la mère de A, la fille qui est chez moi en accueil, elle n'a pas une mauvaise mère. C'est à dire, à mes yeux, A. est un terrible monstre. Oui. Elle n'a pas une mauvaise mère. Elle a une mère superficielle. C'est à dire... Ok, elle n'est pas mauvaise, vous

comprenez ce que je veux dire ? C'est à dire, elle ne fait pas ça parce qu'elle a choisi le mal, ce n'est pas comme si elle détestait sa fille dès sa naissance, qu'elle la maltraitait et injurait, non. Elle fait ça par ignorance. Mais c'est comme ça, c'est à dire, ce n'est pas tellement un choix. Et quand je parle avec A. je lui dis, *Sache que tu parles de ta mère comme si c'était un monstre terrible. Ce n'est pas un monstre, elle n'est pas du tout mauvaise. Elle n'est pas du tout dangereuse. C'est une personne qui t'a donnée tout ce qu'elle pouvait.* Je lui ai dit, *Tu sais quoi, je veux te dire quelque chose. La passation, la signature sur les papiers pour la famille d'accueil, ça me rappelle le jugement de Salomon.* C'est à dire : soit je laisse cette fille chez moi, et chez moi elle s'éteint, elle va de pire en pire, et déjà elle a cinq condamnations dans son casier judiciaire, donc elle en aura sûrement encore quelques-unes et elle finira derrière les barreaux. Soit je signe pour une famille d'accueil, je la passe à une autre mère, le plus important c'est qu'elle vivra, qu'elle ait une vie. C'est vraiment le jugement de Salomon. Je lui explique, c'est à dire, ce n'est pas quelque chose... ta mère n'est pas une mauvaise personne, et je pense que les gens comprennent ça à un certain moment, que leurs parents ne sont pas mauvais, ils ont simplement donné ce qu'ils pouvaient donner, selon leur compréhension, à chaque génération.

Alors je vais vous le dire autrement, ok ? Si c'était vrai que le problème était toujours avec les parents, en pratique nous pouvons prélever, au niveau sociologique, un certain échantillon et dire quels enfants peuvent se trouver en danger à cause du comportement familial. Mais la majorité écrasante des enfants se trouvant dans les marges de la société, un des phénomènes, ce n'est pas le seul, mais un des phénomènes c'est le comportement du système scolaire.

Vous voyez, ça me fait rire que vous disiez ça. Vous savez, je suis maman de quatre enfants, maintenant de cinq, ok ? Aujourd'hui j'ai eu une conversation avec le directeur ici, avec Avi¹¹³. C'était aujourd'hui ? Non, hier, pardon. J'ai eu une conversation avec Avi, et une des choses que j'ai dites c'était : faites la séparation entre moi en tant que mère... je vais vous dire pourquoi. Parce que je sais que si je devrais 'rentrer' dans quelqu'un ici, en tant que la maman de A, ça devra être séparé du côté professionnel car ils feront la rencontre d'une femme vraiment pas sympathique, c'est à dire, en tant que mère face au système. C'est pour ça que je vous fais revenir aux parents. Mon fils, A, je vous donne un exemple vraiment classique, le plus classique au monde. Mon fils, A, il a aujourd'hui six ans et demi. Quand j'ai divorcé, cet enfant a fait tout

¹¹³ Directeur de l'unité pour la Promotion de la jeunesse dans le lieu.

un cinéma, il a enfreint les limites partout où c'était possible, puis il n'avait pas de limites à la maison non plus. Moi, j'étais très occupée avec les grands enfants, pour que... vous savez, qu'ils souffrent du divorce le moins possible, donc j'étais très occupée avec les grands, et l'enfant a enfreint les limites.

(Téléphone)

A s'est vraiment soulagé de tout poids. A l'époque il était en grande section, c'était il y a un an et demi, il était en grande section et je l'ai fait rester une année. C'était l'année dernière en fait, je l'ai fait rester une année et presque tous les jours j'allais à son école. *Rachel, venez voir ce qu'A a fait. Venez voir ce qu'A a fait.* Et l'enfant s'était échappé au-delà de la barrière, il souriait à l'institutrice depuis l'autre côté de la barrière, il fallait quelque vingt minutes pour qu'elle l'atteigne... Il souriait, il l'attendait là-bas. Quand elle y est arrivée, il a sauté de l'autre côté. Vraiment maigre, un petit poussin, il s'est envolé. Ça n'existe pas ces choses-là. Maintenant, un jour j'arrive à l'école et je dis à l'institutrice, *Qu'est-ce qu'il a fait ?* Elle me dit, *Rachel vous devez venir voir, je ne peux pas, je ne sais pas comment vous expliquer ça.* J'entre dans l'école, les trois quarts de l'école étaient barbouillés d'argile. Il a pris deux enfants, ils étaient tous dans la cour, il a amené deux enfants à l'intérieur et ils ont tous étalé, tous les trois ont étalé le... Et c'était clair pour moi, c'est à dire, il n'y avait pas besoin de me convaincre que c'était A. à l'initiative. Maintenant, c'était une institutrice... c'était vraiment quelque... quelque chose comme deux mois, les premiers deux mois et demi. C'était une institutrice que je... comment je vous ai dit tout à l'heure ? Il faut les choisir, quel type ils sont, avant de considérer le côté didactique, avant qu'ils passent les examens pour avoir le diplôme. Une institutrice qui est simplement comme de la glace.

La glace ?

La glace. La glace, ses yeux étaient de la glace. On ne peut pas l'expliquer. Je ne peux, je n'ai même pas... Puis Tali Keren, la directrice, m'a dit, *Rachel, c'est vraiment un problème, nous demandons que vous fassiez passer l'enfant par un diagnostic psycho-didactique etc.* Je lui ai dit, *Tali, vous connaissez, mes deux grands enfants sont passé par chez vous, vous savez quelle mère alerte je suis. Vous faites sortir mon fils de la classe de cette institutrice ou pas ?* Elle me dit, *Rachel, ce n'est pas la faute de l'institutrice. L'enfant, quelque chose se passe en lui, quelque chose se passe là-dedans.* Je lui ai dit, *Il se passe énormément chez l'enfant, c'est vrai. Mais son environnement fait qu'il se détériore encore plus. C'est vrai qu'il se passe énormément chez*

l'enfant, je ne pense pas le contraire, nous venons de divorcer, c'est à dire, ses parents se sont séparés, il a deux maisons, son monde s'est défait. Je sais que cet enfant passe quelque chose. On n'a pas besoin d'être intelligent pour dire ça. Mais cette femme ne peut pas se mettre devant les yeux de cet enfant qui est en train de se défaire, moi je ne peux pas. Je demande Miri Sultan. C'est comme ça que j'ai demandé. Je demande qu'il intègre la classe de Miri Sultan. Miri Sultan est une nourrice en fait, ce n'est pas une institutrice, elle n'a pas de diplôme, elle n'a rien. Mais c'est une nounou adorable, qui le voit, qui sait poser des limites. Pendant ces six mois elle m'a dit, Rachel, en ce moment... ça a pris... peu importe, ça a pris le temps que ça a pris, j'ai ramené l'enfant à la maison, j'ai appelé la directrice des écoles maternelles. Je lui ai dit, Écoutez, il ne va pas à l'école, envoyez moi l'assistante sociale, faites ce que vous voulez. Cet enfant ne va pas à l'école, donnez lui une autre... de mon point de vue, c'est soit Miri Sultan sinon... pas n'importe quelle... je prends tout sauf elle. Son manque de communication et sa froideur face à l'enfant, ça me met hors de moi, je ne suis pas d'accord, je ne vais pas le permettre. Donc là je vous montre des parents, des parents... c'était moi qui avais pris l'initiative. Elle a terminé l'année sans dire... c'est à dire, à cause des événements des six mois précédant, et bien que les autres six mois soient vraiment excellents, à la fin il était chez Miri Sultan, c'était excellent, et l'enfant s'est vraiment pris en main. Quand on m'a donné un rapport sur l'enfant, j'ai demandé s'ils étaient sûrs que c'était marqué A. Dayan en haut. C'est à dire, s'ils ne s'étaient pas trompés de bulletin. Ça n'avait vraiment aucun rapport... il ne s'agit qu'un passage d'une institutrice à une autre pendant la même année, pas de trois ans plus tard. Et voilà, on m'a demandé, à la fin de l'année, de faire quand même ce diagnostic psycho-didactique, au vu des événements du premier semestre. J'ai fait oui de la tête. Cette année, il est entré à l'école sans diagnostic, sans rien, car une mère voit son enfant, et je sais qu'il n'a rien. J'ai un grand fils qui a des troubles de l'attention et de la concentration, je le sais, depuis qu'il était en CE1. Je l'ai capté, et j'ai insisté, moi, pour qu'on lui fasse des examens, ce diagnostic. Mais cet enfant, que faire... C'est à dire, je ne vais pas lui faire passer ça pour rien. Alors je vous montre des parents... même si le système d'éducation, quel qu'il soit, échoue...

Vous me montrez aussi une institutrice.

C'est vrai, mais les parents c'est avant tout, c'est la maison.

(Téléphone)

Excusez-moi. Je vous montre la place de... oui, des parents.

La conscience des parents.

La conscience des parents, des parents qui centrent leur intérêt sur l'enfant et pas sur eux-mêmes, oui, pas sur les difficultés de la vie mais sur l'enfant. Je pense que les parents sont vraiment l'endroit primaire, et le système d'éducation... le système d'éducation doit choisir des personnes qui correspondent à l'éducation et pas ceux qui ont obtenu des diplômes. Franchement, qui ne peut pas obtenir une licence en éducation ? Montrez-moi qui. Montrez-moi qui. Si je vous parle maintenant d'un pédophile qui fait une licence en éducation. Et alors ? C'est un enseignant ? Franchement, qui ne peut pas obtenir une licence en éducation ? C'est la licence la plus stupide sur terre, ce n'est même pas difficile. Ce n'est vraiment pas difficile, et je ne suis pas du tout un génie. C'est un diplôme stupide. Des papiers de niveau bas, vraiment... ça n'exige pas une certaine connaissance, des capacités, je ne sais quoi... vraiment pas. Ça exige de la patience, écouter les professeurs, ça oui, d'accord. Ça, c'était la seule chose qui m'était difficile dans la licence, écouter toutes les conférences.

Parce qu'elles étaient ennuyeuses ?

Une partie oui, une partie non. Donc pour la partie moins bien, c'était un peu plus dur. Mais vraiment, est-ce que c'est difficile de faire une licence en éducation ? Est-ce que c'est difficile de faire un master en éducation ? Est-ce que c'est difficile ? Ça coûte de l'argent et il faut du temps, c'est tout. J'aurais fait un doctorat si... Ce n'est pas difficile, c'est même, dans une grande partie, du *fun*, où vous apprenez parfois des choses intéressantes, les choses moins intéressantes, vous les faites si vous êtes obligé, mais il n'y a rien là-dedans qui exige que vous soyez construit, ou qui vous enseigne vraiment à être une certaine personne. Ça ne se trouve pas là-bas, n'est-ce pas ? Vous êtes exposé à plein de théories, vous obtenez une note, vous recevez... quoi ? Je ne comprends vraiment pas ça, je ne comprends vraiment pas cette partie. Les gens tiennent un rôle d'éducation face aux tout petits enfants comme A, et face aux adolescents, ce qui est aussi complexe, parce qu'ils ont un titre universitaire et que ça leur convient, car c'est un travail qui s'arrête à deux heures et qu'on peut rentrer chez soi et préparer le déjeuner à ses enfants.

Et comment vous enseigneriez à des professeurs à devenir bons enseignants ?

Je leur enseignerais à être une personne tout d'abord, je leur apporterais des situations. Je ferais énormément, énormément d'exercices pratiques, les uns sur les autres, pour qu'ils éprouvent comment c'est. Vous savez quoi ? J'ai vu, et j'ai beaucoup aimé... j'ai vu... je ne me rappelle pas comment s'appelait ce scénario. J'ai participé à une formation sur les troubles de l'attention

et de la concentration, et là-bas elle a montré un scénario où le professeur fait sentir au groupe ce que sont les troubles de l'attention et de la concentration. Maintenant, il parle, bien évidemment, non pas comme vous et moi parlons, mais il parle avec beaucoup plus de *stress*, et eux, ils vivent vraiment le stress de l'enfant : ils ne se souviennent pas de ce qu'il a dit. En fait, c'est ce que l'enfant éprouve, ce sont les troubles de l'attention et de la concentration. C'est ce que je leur montrerais. Regardez ce que vous faites à mon fils : *Comment ça tu ne comprends pas ? C'est la quatrième fois que je le répète !* C'est à dire, ce genre des phrases « brillantes » de la part d'une enseignante arrogante. Donc je pense qu'il faut être... il faut vivre l'enfant. Je ne dis pas qu'ils doivent tous venir de la rue pour être enseignants, je ne pense pas que ce soit nécessaire, non. Ils peuvent aussi être nés avec une cuillère en argent dans la bouche, ça n'a vraiment rien à avoir. Mais ils doivent comprendre, vraiment, dans leur âme, comprendre ce que l'enfant en face traverse, ils doivent comprendre ça, pour qu'il soit exposé au large savoir pour lequel ils ont eu leur diplôme. Ça, c'est la deuxième étape quant à être enseignant. Ce n'est pas la première étape. Et je pense que beaucoup, vraiment beaucoup d'enseignants ne sont pas comme ça. Je vois que beaucoup d'enseignants ne sont pas là.

Mais vous ne pensez pas qu'il existe une contradiction entre le fait d'être un enseignant qui est attaché aux enfants, qui a vécu dans la rue, ou qui a fait certains ateliers... d'accord, et entre le savoir, le savoir formel.

Je ne pense pas qu'il y ait un rapport.

Vous ne pensez pas qu'il y ait un rapport ?

Non. Si je regarde... moi, un exemple classique. Que je vous dise quelles matières j'ai préparées au Bagrouit ? Alors, la littérature, hébreu, la géographie, les études civiques, la bible, la rédaction, à l'époque c'était séparé... Je pense que c'est tout, peut-être encore une autre.

Non, Rachel, je ne parle pas du savoir de l'enseignant...

Il y a des matières sans savoir.

Je parle par rapport aux enfants.

Quoi par rapport aux enfants ?

Est-ce que c'est important que les enfants apprennent ces matières ?

Ah, les matières des Bagrouits ?

Oui, par exemple, oui.

Oui, oui.

Pourquoi ?

Je vais vous dire pourquoi. Deux choses. L'un, je pense que la plupart... pas la plupart mais toutes, toutes les matières qu'on apprend, il s'agit de recueillir du savoir qui est pertinent à une personne qui vit dans ce monde. Vous n'allez pas connaître l'Histoire par cœur, mais quand on parlera par-ci et par-là de quelque chose, même dans les informations, vous aurez une idée de quoi on parle. Les études civiques, bien évidemment. La Bible, bien évidemment, car il s'agit de la vie sociale d'aujourd'hui comme celle d'autrefois, ou bien de l'homme d'aujourd'hui comme celui d'autrefois, c'est le même... il y a un parallèle total. L'Histoire j'ai dit, la géographie – oui, on parle du climat... c'est à dire, oui, bien sûr que oui, l'Etat d'Israël, les frontières, oui. Ils ont besoin de connaître ça, comme connaissances générales des gens dans la société. Et la chose qui est encore plus belle à mes yeux, c'est que ces sujets ne sont pas difficiles, en fait, ce ne sont pas des sujets difficiles à passer au Bagrout. Et le statut social d'un bachelier est un statut social d'intellectuel, et c'est un exploit énorme pour leur image de soi, énorme. Je vais vous raconter une jolie histoire. J'avais un élève et j'ai obtenu la permission de mon directeur à l'époque pour ne pas aller chez lui en visite, parce que sa mère, si elle me voyait, elle m'aurait cassé quelque chose dessus.

Si elle vous voyait ?

Oui. Pour elle, j'étais le cauchemar de son fils. Moi, pendant trois ans je n'ai pas lâché cet enfant, mais vraiment. Vraiment. Les enfants avaient peur dans la classe. Dès que je le regardais, ils commençaient à lui dire, *sors ton crayon, sors ton crayon*. Comme ça. Dès que je levais les yeux vers lui, ils étaient tous déjà en train de le protéger. Non pas que je le descendais, je ne le descendais pas, mais j'étais focalisée pendant toutes les heures de la journée sur cet enfant, car c'était clair pour moi que si je le lâchais un tout petit peu, il serait détruit. Il a obtenu un Bagrout complet. Il n'a même pas fait le service militaire, c'est à dire, pour que vous compreniez de quel genre d'enfant je parle, il n'a même pas fait l'armée, à cause des contrôles et je ne sais quoi, rien. Il n'avait pas de chance. Mais il a un Bagrout complet. Vous savez ce que ça veut dire pour lui ? Vous savez quel... Quand il est sorti des examens du Bagrout, quand il a reçu les notes du Bagrout, je pense ne jamais avoir vu une lumière comme celle que cet enfant avait dans ses yeux. Pourtant ils en avaient tous, mais personne n'en avait comme cet enfant-là. Il ne croyait pas le réussir. Pour lui c'était clair que tout ce qu'il était capable de faire c'était de ramasser des œufs dans le poulailler et se bagarrer dans la rue, monter des chevaux là-bas dans le village, pas plus

que ça. Et il y a quatre ou cinq mois, il s'est marié. Alors sa mère m'a dit sous l'auvent, *Alors, ton fil se marie*. Je lui ai dit, *Il n'est jamais trop tard*. C'était pour exprimer sa reconnaissance du fait que je m'étais occupée de lui en fin de compte et pas... Elle me téléphonait, m'injuriant et me maudissant, jusqu'à ce que je raccroche le téléphone.

A cause de quoi ?

A cause de... *Qu'est ce que vous voulez de A ? Lâchez-le, il dit ne plus vouloir aller à l'école à cause de vous... il déprime dans sa chambre, il...* Toutes sortes de choses. Il a eu un Bagrout complet. Cet enfant ne me laisse pas jusqu'à aujourd'hui. D'ailleurs, ils sont tous là, les enfants sont en contact avec moi jusqu'à aujourd'hui : des fêtes, des anniversaires, vous savez. Mais c'est un exemple classique d'un enfant qui aurait été en enfer sans le diplôme du Bagrout, l'enfer je veux dire au niveau de l'image de soi, pas de ce qu'il va faire avec vraiment. Il n'ira pas à l'université, je sais que non. Mais il peut se dire, *J'ai un Bagrout complet*. Ouah ! C'est la phrase qui tue. Alors sur les deux niveaux, à mon avis, ces matières sont importantes. Elles sont importantes. Elles sont importantes pour leur image, et elles sont importantes pour leurs connaissances générales, pour ne pas entrer bêtes dans la société. Sachez que ce n'est pas... difficile, ce n'est vraiment pas difficile. Je ne pense pas que les examens du Bagrout soient des examens très difficiles. Ils auront 60 (sur 100), peu importe, le titre sera « Bagrout complet ». N'est-ce pas ? Vous rigolez.

Plus tard, quand on aura fini, je vous en parlerai.

Ne me renvoyez pas à cause de mon approche.

Non, Dieu m'en garde. Je vous ai dit, je ne suis pas ici dans ce rôle-là. Mais on en parlera après avoir terminé. Je voulais poser encore une question, car... encore une fois, plus tard je vous expliquerai ce que ça a à voir avec ma recherche, et vous avez beaucoup à voir avec ma recherche.

Ah, oui ?

Beaucoup. Votre sentiment au début, à votre première journée comme enseignante, c'était à Branco, n'est-ce pas ? Et aujourd'hui, vous avez le même sentiment ? Ou bien avez-vous le sentiment qu'il y avait un certain processus de développement qui provient de... je ne sais pas, du travail, de l'expérience accumulée, du travail d'équipe ?

Je pense que nous sommes toujours en train d'apprendre, d'abord. Donc oui, il y a du développement. Un développement de... ça peut être dans les tactiques, ça peut être dans les

sujets étudiés. Au début, j'ai enseigné comme tous les enseignants, maintenant pas du tout, depuis longtemps. Après avoir passé un an là-bas je ne l'ai plus fait. Ça peut s'exprimer dans ma communication avec le système, parce que souvent je vois des choses de façon très claire, et ça me dérange quand on ne les voit pas avec moi, comme cette histoire avec A. Et je me suis retenue avec A. Je me suis retenue pendant un mois et demi jusqu'à ce que les choses soient prouvées. C'est énorme pour moi, me retenir pendant un mois et demi. Je pense que, dans le passé, je ne me serais pas retenue. C'est à dire, j'aurais essayé, j'aurais trouvé un moyen pour prouver. Je pense que, me retenir quand je suis réduite, c'est vraiment la chose qui est...

Comment ça, vous retenir ?

Quand il faut que je me comporte en mode 'réduit', c'est à dire avec moi-même, ça c'est la chose qui constitue vraiment de l'apprentissage pour moi. D'un autre côté, il y a l'endroit où... je collectionne beaucoup, comme si je collectionnais les exploits des enfants, pas forcément les miens, oui, je parle des exploits des enfants, et je suis toujours en train de comprendre d'où ça vient, pourquoi cet enfant-ci, qu'est-ce que ça a fait à chacun. Une sorte de perspicacité, il ne s'agit pas d'une feuille et d'un stylo, c'est à dire, c'est quelque chose avec lequel je grandis. Comme si j'étais assise dessus. Et à partir des ces compréhensions, d'autres choses viennent s'ajouter, encore des compréhensions. Il y a des choses encore, dans ma communication avec eux, dans ce que je reconnais, et dans ma netteté face à eux.

Et le travail d'équipe ?

Le travail d'équipe... le travail d'équipe, je vous ai dit, j'ai appris, disons, à mieux me débrouiller dans l'équipe, bien qu'aujourd'hui non plus je ne sois pas extravertie. Si, je suis extravertie, ils m'aiment, c'est à dire, quand j'entre ici, je suis considérée comme une extravertie, qui rigole etc. Mais je ne reste pas assise longtemps, c'est à dire, avec l'équipe. Je ne me rapproche pas trop, parce que si je commence à voir... encore une fois, des choses vont faire surface pour moi, ça va m'embêter et me rendre dingue pour rien. Il vaut mieux pas. Si j'ai quelque chose à faire là-bas, j'y suis. Mais si je ne peux pas... Écoutez, à Branco Weiss par exemple, j'étais plus engagée dans les endroits appropriés, là où je sais que j'ai où me mettre, c'est à dire où je peux donner. Mais ici elle me parle, je ne sais pas... on me parle d'un certain élève, c'est à dire on commence à papoter de ceci et de cela par rapport à un certain élève, c'est au niveau des commérages, ce n'est pas au niveau où je peux faire quelque chose. Alors laissez tomber, ne me faites pas savoir.

Mais à Branco Weiss, si. Vous étiez...

Parce que j'étais professeure principale d'une classe. Donc entendre la prof de géographie, ou la prof de je ne sais quoi, dire des choses sur un des enfants, ou entendre des commérages... encore une fois, des commérages qui ont à voir, oui, sur la famille de l'un des élèves, ça a à voir de mon point de vue. C'était juste, ça faisait partie de l'affaire.

C'est clair, c'est clair.

Mais ici, je ne... je m'assois, j'écouterai, je n'ai pas (les moyens). Je n'en ai pas. Ça me gêne, mais je sais que je n'en ai pas. C'est à dire, que ça me gêne ou pas, je dois descendre à ma place, où je dois être, selon la description de mon poste, pas plus, sinon ça commence à m'embrouiller. Il y avait une élève ici, je vous l'ai dit, elle s'est complètement lâchée face à moi, et moi, tout ce que j'ai pu faire dans cette conversation c'était un exercice de manœuvre pour qu'elle puisse faire remonter des choses à la surface. Mais ce qu'elle a fait remonter, je l'ai fermé puis je l'ai posé sur le bureau du moniteur. Et je savais que si elle reste dans ma classe, j'allais la faire avancer vers le haut. Je le savais, mais je ne pouvais rien faire. Ce jour-là, je suis rentrée chez moi lessivée, à cause de la frustration. Ce sont des choses qui sont dures pour moi, mais ça va. C'est quelque chose qui est... vous savez, encore une fois, vous apprenez comment vous comporter correctement pour que vous puissiez faire le maximum dans le cadre de votre poste, et non des postes du système entier.

D'accord. Et est-ce qu'il y a une différence entre ici et Ma'alot ?

Il y a une petite différence, parce que là-bas j'enseigne moins d'heures par semaine, donc je suis moins présente là-bas, on me connaît moins, mais tout ce qui concerne la communication avec les enfants, le respect, ceci, cela, il n'y a pas de différence pour ces choses-là. Mais ici il y a plus l'occasion de créer les ... ces conversations intimes, entre guillemets, que là-bas je n'ai aucune possibilité de créer. Car je suis là-bas une fois par semaine, les enfants me voient une fois par semaine. Aucune chance que ça se crée avec un tel niveau d'ouverture, bien qu'ils s'attachent beaucoup à moi, qu'ils aiment, *Rachel est là*, vous savez, ils ont le... Mais ce n'est pas la même chose, ce n'est pas la même chose. Ici, j'y suis presque tous les jours de la semaine, c'est différent. Le dernier semestre j'étais ici quatre jours par semaine. Dimanche, lundi, mardi, mercredi. Et jeudi, j'étais là-bas. Alors ça se manifeste aussi dans l'interaction avec les enfants.

Bon, une dernière question, une qui m'intéresse beaucoup, parce que ça a un rapport avec votre choix d'être enseignante. Vous étiez un enfant battu.

Oui.

Vous avez dit tout à l'heure que votre survie, et l'intelligence que vous avez développée dans la rue, en fin de compte, étaient ce qui vous a amenée à développer... aujourd'hui c'est un outil, des compétences d'enseignement, oui, des compétences d'éducatrice, c'est vrai ?

Oui.

Mais tout le monde ne fait pas ce choix.

C'est à dire ?

Qu'il y a des gens qui ont le même parcours dans leur vie, au moins pendant l'enfance et l'adolescence, qui ne font pas le même choix. Qui font le choix de prendre d'autres directions, pas la direction de l'enseignement. Ou bien qui font le choix, comme a dit...

C'est une perte pour le système d'éducation.

Comment ?

Ils constituent une perte pour le système d'éducation. Rien...

La question est, est-ce que vous voyez quelque chose en vous que les autres n'ont pas, beaucoup d'enfants ou d'adolescents qui sont dans le même... qui ont passé par un parcours de vie, plus au moins semblable au votre ? C'est à dire, il y a ici... vous n'êtes pas la seule qui ait passé par ça, vous n'êtes pas la seule.

Je ne suis pas la seule qui ait passé... qui ait été un enfant de rue dans ma génération, c'est vrai. Mais je pense que des gens comme moi, s'ils montent sur la bonne vague, c'est à dire, s'ils arrivent à séparer le bien du mal, comme on dit, alors soit ce sont des assistants sociaux, soit des profs, soit je ne sais quoi, ils travaillent dans les internats ou je ne sais quoi, ce genre des chose. Des moniteurs...

Et ceux qui ne montent pas sur la vague, pourquoi ils ne montent pas sur la vague ? Pourquoi une partie d'eux...

Pourquoi ils ne montent pas sur la vague ? Parce que, soit ils se sont trouvés dans la drogue et ils se sont embrouillés, soit dans l'alcool, ce genre des choses. Je pense que s'il y a des choses... S'ils ont subi des violences sexuelles diverses et variées, c'est aussi une sorte d'écrasement de la personnalité. Je pense que (parmi) toutes les choses qui écrasent la personnalité de la personne, c'est la seule chose qui puisse faire qu'un enfant comme moi continue d'être au plus bas aussi comme adulte. C'est impossible de ne pas arriver à des compréhensions, c'est impossible,

aucune chance. Mais un enfant qui a subi une violence sexuelle et qui n'a pas été traité, disons, il est écrasé.

Il n'est pas le seul écrasé. C'est à dire, une fille ou un garçon qui ont vécu, plus au moins, votre histoire personnelle, pouvaient choisir, peuvent choisir ou ne pas choisir, d'être écrasés.

Je ne pense pas, je ne pense pas.

Il y a des gens comme ça, vous savez qu'il y a des gens comme ça.

Je pense que les gens qui n'ont pas grandi, qui sont restés écrasés, ce sont des gens qui avaient subi des traumatismes qui écrasent la personnalité.

Et vous dites que vous n'avez pas tant subi.

Je n'ai pas subi des traumatismes qui écrasent... La violence, oui, d'accord, la violence c'est petit comparé à un traumatisme qui écrase la personnalité.

Je parle moins de la violence, je parle plutôt de la survie dans la rue.

La survie dans la rue ? Ça n'écrase pas la personnalité. C'est une sacrée personnalité, ça construit la personnalité, vous construisez votre personnalité, à partir de la meilleure matière, comme on dit.

Parmi les gens avec qui vous étiez, quand vous faisiez partie d'une bande de filles...

Alors une... je vais vous dire. Je vais vous dire. J'ai... une est directrice de marketing chez Osem¹¹⁴, c'est un grand calibre. Elle est dans le domaine du marketing puisqu'elle est gravement intelligente, elle a une bouche comme on n'en rencontre pas. D'ailleurs, elle a seulement le diplôme du Bagrouit, elle n'a même pas de licence, elle n'a rien, et elle dirige... Amy C., Amy A. aujourd'hui, elle est l'une des vedettes chez Osem, et elle n'a pas de diplôme, seulement le diplôme du Bagrouit, elle n'a aucun...

Vous, vous avez une licence ou une maîtrise ?

J'ai une licence, elle, elle n'a même pas de licence, et regardez quel poste elle occupe. Elle gagne deux fois plus que moi. Une autre, Galit... bon, elle est devenue religieuse et elle habite à Jérusalem avec ses 14 enfants, 14... j'exagère. C'est à dire, elle a suivi « Croissez et multipliez, remplissez la terre ». Je ne sais plus combien d'enfants elle a. Ma'ayan est à Eilat, elle travaille dans l'éducation, aux centres d'apprentissage, centres pour jeunes, ces sortes de choses à Eilat. Qui encore ? Galit, Ma'ayan, Révital. Bon, Révital était toujours un enfant sage, elle n'est pas

¹¹⁴ Groupe industriel d'alimentation.

considérée comme enfant de rue. Elle est dans un bureau de comptabilité, elle n'est vraiment pas... elle n'était pas vraiment une des nous. Tali... une des filles, elle est dans la drogue aujourd'hui, et quand elle était jeune fille elle a subi une violence sexuelle. Elle a deux enfants, et elle est toxicomane, et elle est mariée avec un toxicomane. Et elle avait subi une violence sexuelle. Une autre, qui s'était même mariée avec Hneimo, qui était un des criminels lourds des Kraiot à l'époque, il avait été tué, elle était enceinte, elle s'était mariée avec lui. Pendant la grossesse, il avait été tué. Elle était un enfant de rue, elle était délinquante, comme on dit, mais vraiment. Elle était une très bonne amie à moi, mais même moi j'avais peur de fréquenter ses amis à elle. C'était à ce degré, c'est à dire, elle était une telle enfant de rue. Elle n'avait pas subi une violence sexuelle. Elle est heureuse en mariage, et elle aussi s'occupe, à Haïfa, des centres d'apprentissage et quelque chose dans ce genre, clubs pour jeunes ou... Et je suis sûre qu'elle réussit beaucoup parce qu'elle est vraiment, vraiment, de la rue. Moi, encore j'avais un oreiller sur lequel dormir. Qui encore ? C'est tout. Il y avait qui d'autre parmi nos filles ? Limor, oui, Limor H. est dans l'armée de l'air. Elle, elle a un groupe de soldats, je ne sais pas quel est son rôle exactement, mais c'est... elle est une sorte d'animatrice pour un groupe de soldats, alors ça aussi, c'est une sorte de... C'est tout, je crois, plus ou moins. La vérité est que oui, beaucoup sont allées dans une direction de donner. Galit s'est écroulée justement, comment faire autrement ? Et elle était une des fortes, et belle comme on n'en voit pas, mais vraiment belle, vraiment vraiment. Mais elle est tombée car son père l'a maltraitée et en grandissant elle est allée vers la drogue. Car celui qui passe par cet écrasement de personnalité, à mon avis, ne peut pas s'en relever, sauf s'il passe des thérapies vraiment qui... qui peuvent sauver peut-être, je ne sais pas, je ne connais pas ces situations, mais il me semble qu'un enfant de rue, c'est à dire... Si, par exemple, dans les examens à Oranim, dans les examens psychométriques... il faut y avoir, comme l'état civil, divorcé, marié, d'accord ? Il faut y avoir, « où avez-vous grandi ? » Une cuillère en argent dans la bouche, une maison normale ou dans la rue ? Il faut y avoir, vous savez, A, B, C, comme ça. Et (ceux qui répondent) 'C', les kidnapper. Tout simplement. C'est mon avis, parce que, que faire, c'est là-bas que votre intelligence émotionnelle se développe, à partir de la survie, et donc le plus important c'est d'aller (vers eux), en général, peu importe pour quelle école.

Rafia

Je fais une recherche sur les biographies des enseignants et le développement professionnel, et je les compare aux théories de la pédagogie critique, si vous connaissez, si vous ne connaissez pas c'est pas grave. C'est tout. Donc l'entretien concerne votre histoire, d'accord ?

Oui.

Alors racontez-moi où vous êtes née.

Tout ?

Tout.

Je suis née à Arraba¹¹⁵ en 1976, aujourd'hui j'ai 35 ans. J'ai fait mon lycée à Arraba aussi. Quand j'ai terminé le lycée dans une filière biologique, à vrai dire j'ai beaucoup hésité sur quoi étudier, je ne savais pas quoi étudier, et il y avait plusieurs éléments à considérer. Finalement, c'est l'élément financier qui l'a emporté, alors je suis allée apprendre un métier où l'année scolaire était sur une période courte, donc j'ai fait des études de technicienne informatique, j'ai aussi aimé l'informatique au début. Mais quand je suis allée étudier au collège universitaire de Tel-Hai¹¹⁶, j'ai très vite réalisé que ça ne me convenait pas, je n'aimais pas. Mais quand même j'ai continué parce que je ne pouvais pas renoncer aux frais de scolarité que j'avais déjà payés, et j'ai terminé le diplôme jusqu'au bout. Je suis allée travailler dans l'informatique, on m'a proposé des postes avec un salaire très bas, alors je suis allée vers l'enseignement. J'ai enseigné l'informatique dans le Néguev¹¹⁷, à Rahat¹¹⁸, pendant un an, et j'étais remplaçante par ci par là, jusqu'à ce que j'aie décidé que ça y est, je ne continue plus. Alors je suis retournée faire des

¹¹⁵ Arraba, commune palestinienne d'Israël, située en Galilée.

¹¹⁶ Tel-Hai, collège universitaire dans le nord.

¹¹⁷ Néguev, région sud du pays.

¹¹⁸ Rahat, la plus grande ville de regroupement des Bédouins, dans le Néguev.

études à l'université de Haïfa¹¹⁹. J'ai étudié... je suis allée pour faire de l'arabe, parce que j'aime lire, j'aime beaucoup lire, et j'ai cherché une deuxième discipline principale¹²⁰... tout est arrivé comme ça, par hasard, toute ma vie... j'ai cherché une autre discipline où il y avait des cours du soir pour pouvoir travailler et étudier en même temps. Donc le seul département qui convenait c'était géographie, mais c'est comme ça seulement que j'ai pu trouver du travail, avec la géographie.

Comme enseignante ?

Oui. J'ai fini la licence et j'ai fait une formation de professeur à l'université de Haïfa.

À l'université hébraïque¹²¹ ou à Haïfa ?

À Haïfa. Et j'ai travaillé en même temps, j'ai travaillé dans un cabinet d'avocats comme secrétaire. Tout le temps... j'ai travaillé en même temps que j'ai fait mes études. J'ai fait mes études, après les études j'ai travaillé comme professeur particulier pendant trois ans, jusqu'à ce que j'aie été prise par le programme HILA, et depuis j'enseigne à HILA, ça fait déjà six ans, cette année est la sixième. Et cette année, seulement cette année je suis entrée dans le système officiel dans un lycée, comme professeur d'arabe.

Professeur d'arabe.

Oui, professeur d'arabe à Arraba.

À HILA vous enseignez quoi ?

L'arabe et la géographie, j'enseigne les deux. Les mêmes élèves, je les prépare au bac d'arabe, ou au Parcours 12¹²², et plus tard, peu importe l'ordre, je les prépare au bac de géographie.

Revenons en arrière. Parlez un peu de votre famille.

¹¹⁹ L'université de Haïfa, principale université du nord.

¹²⁰ L'université israélienne propose un cursus de licence à une ou deux disciplines principales.

¹²¹ L'université hébraïque, appellation de l'université de Jérusalem.

¹²² Parcours 12, diplôme validant l'achèvement du lycée, sans le diplôme du baccalauréat.

Mon père travaille dans le bâtiment, il n'a fait que huit ans d'école, mais il aime tellement lire et apprendre, et toujours après son travail il ne faisait que lire. S'il ne trouvait rien à lire, il lisait nos manuels scolaires.

Vraiment ?

Oui. Il lisait tout le temps. Je ne l'ai presque jamais vu sans un livre à la main.

Et d'où vient cet amour du livre ?

Je ne sais pas, je ne sais pas.

Vous ne lui avez pas posé la question ?

Il est très intelligent, et vraiment c'est un raté énorme, il le sent, il a toujours cette amertume du fait qu'il n'a pas fait des études. Mais il a vécu sans père, son père est mort lorsqu'il avait un mois, il a été tué en fait, et il...

Vraiment ? Tué ?

Oui, donc il est né sans père et sans mère, car sa mère l'avait quitté aussi, il l'a vue seulement quand il avait 18 ans.

Vraiment ?

Oui, donc son enfance a été très dure, et il n'a pas réussi à continuer ses études.

Où est-ce qu'il a été élevé ?

À Arraba, chez son oncle. Il n'a pas continué ses études mais il aimait les études. Et il lit tout, peu importe le domaine, il lit, et quand vous lui posez des questions, il comprend, il sait. Donc c'était ça la valeur supérieure, les études. Mais ma mère est analphabète, et elle voulait qu'on apprenne, qu'on comble son manque à elle, elle a senti un manque très fort sur ce point. Nous sommes huit enfants et nous sommes tous diplômés d'université.

Et vous avez quelle place parmi les huit ?

Je suis la quatrième.

Vous êtes la quatrième.

Je suis la troisième fille, et c'est dur d'être la troisième fille.

Pourquoi ?

Parce que le premier fils est l'aîné, c'est un garçon, puis nous avons six filles, et encore un garçon. Et tout le temps ils voulaient un autre enfant, un autre fils, mais il n'est pas venu, seulement à la fin, et ça a donné un sentiment désagréable, vraiment désagréable.

Pour vous, les filles ?

Pour les filles, oui. Nous portons ça jusqu'à maintenant, nous sommes des filles donc notre statut est inférieur à celui de nos frères, notre statut est inférieur à beaucoup de niveaux. Que voulez-vous que je raconte encore sur ma famille ?

Non, ce que vous voulez c'est bien. Vous dites que malgré le fait que votre mère est analphabète et que votre père a beaucoup aimé lire, c'est lui qui vous a poussés.

Oui, et ma mère aussi. On rentrait de l'école, on se mettait tous à travailler, et ma mère s'asseyait à côté, elle ne sait pas lire mais elle voyait qu'on étudiait, qu'on n'était pas en train de jouer. C'était très important. D'abord on étudie, après on fait ce qu'on veut, mais d'abord... même quand j'étais petite, on n'avait pas le droit de beaucoup regarder la télévision, mon père est aussi marxiste.

Ah, d'accord, il était au parti¹²³. Toujours.

Il est toujours au parti ?

Oui, moi aussi je suis au parti.

D'accord, moi aussi je suis à Hadash¹²⁴.

Ah oui ? Ça alors !

¹²³ Être au parti, expression courante faisant allusion au particomuniste israélien.

¹²⁴ Hadash, Front démocratique pour la Paix et l'Égalité, est un rassemblement du parti communiste israélien et de divers mouvements politiques.

Avec Tarabut¹²⁵. Vous connaissez Tarabut ?

Non.

Vous ne connaissez pas Tarabut ?

Tarabut ? Non.

C'est un mouvement politique juif-arabe.

Ah oui ? Et ils votent Hadash ?

Nous faisons partie de Hadash.

Ah bon, je ne connaissais pas.

Vous n'avez jamais entendu parler de Tarabut ?

Non... Tarabut ! Oui, Tarabut, je n'ai pas compris le mot. Oui, bien sûr que j'ai entendu parler, Tarabut.

Alors je suis membre de Tarabut.

C'est bien alors, je ne savais pas, Bassem¹²⁶ ne l'a pas dit.

Il ne l'a pas dit ? Il n'a pas à le dire, c'est juste...

Mais je veux le savoir, j'aime connaître mes amis partout. Pendant nos heures libres, on apprenait les théories du Marxisme, ce qu'a dit Lénine et ce qu'a dit Marx...

Avec votre père ?

Avec mon père, oui. Alors on avait encore plus de devoirs, tout le temps.

Alors est-ce possible, je vous pose la question, est-ce possible que l'amour du livre et l'amour des études de votre père, bien qu'il n'ait pas terminé...

Non, c'était avant, avant...

¹²⁵ Tarabut-Hithabrouit, mouvement politique social juif-arabe.

¹²⁶ Bassem, directeur pédagogique au programme HILA.

Ah, c'était encore avant le parti ?

Oui, peut-être que c'est ce qui l'a conduit au parti.

J'ai compris.

Il aimait lire toujours, et il dit avoir rejoint le parti car ils avaient un journal et des livres. C'est ainsi qu'il est entré dans le parti. Donc nous on était toujours dans les études.

Un instant, vous avez commencé à étudier... disons que Marx et Lénine, vous les avez étudiés au parti où à la maison ?

À la maison, et on a continué avec ça dans le parti. Nous étions... j'étais à l'Alliance de la jeunesse¹²⁷, j'ai aussi rencontré mon mari là-bas, donc vous pouvez dire que toute ma vie tourne autour d'un mouvement. Je n'ai pas un seul ami qui... je ne me suis jamais fait d'ami qui n'était pas du parti. Et parfois, ce ne m'est pas facile, parce que je vois que je suis limitée. Je n'ai pas fait la rencontre de gens divers, donc toute ma vie tourne autour du parti, de cet endroit.

Et vous êtes toujours membre du parti ?

Je le suis toujours, mon mari aussi, et nos fils sont sur ce chemin. Je veux... je veux les voir dans le parti. Ce sera très difficile pour moi... hier c'était le huit mars¹²⁸, et sont arrivés... ça a un rapport ? Je peux ?

Bien sûr, c'est très lié.

...des représentants de la jeunesse communiste sont arrivés, ils ont distribué des fleurs aux enseignantes. Et j'étais très émue, parce que je me suis vue moi-même à leur place il y a de nombreuses années, et je n'arrêtais pas de penser, car vous le savez, la situation du parti aujourd'hui n'est pas très bonne, alors j'ai pensé sur ma route vers la maison, que si mes enfants ne grandissent pas avec une prophétie pareille, cela sera très dur pour moi. Ce serait... ça me casserait. Alors je n'arrêtais pas d'y penser sur ma route vers la maison, et je veux les voir dans cet endroit.

¹²⁷ L'alliance de la jeunesse communiste, mouvement de jeunesse du parti communiste israélien (Banki).

¹²⁸ Le huit mars, journée internationale de la femme.

Vous vous considérez toujours comme marxiste-léniniste ?

Euh... pour beaucoup de choses non, mais sur les grandes lignes oui. Mais sur beaucoup de points je ne le suis pas, et aussi je ne suis pas... je considère que c'est une bonne idée, mais qui n'est pas réalisable sur beaucoup de points. Oui.

C'est intéressant. Au moins vous êtes la première personne interviewée qui soit... vous êtes une personne politique, mais la plupart des enseignants que j'ai interviewés, ils n'ont rien à voir avec la politique.

Avec la politique ? C'est vraiment étonnant. Je ne le comprends pas, vraiment. Justement les enseignants. Moi, en tant qu'enseignante, je rentre dans la classe, je ne peux pas ne pas parler de ce qui se passe en ce moment, je ne peux pas. Je ne peux pas voir mes élèves déconnectés de ce qui se passe aujourd'hui, que ce soit dans l'État ou dans le monde, dans notre vie quotidienne, tout est tellement lié. Je ne peux pas rester neutre, je ne peux pas me l'imaginer, et aussi je crois que ce qui me pousse c'est l'idée, non pas la politique, mais l'idée, comment je réfléchis. Je suis active, je me considère comme responsable, non pas comme enseignante. Je viens à mon élève, qui est le seul à travailler pour nourrir sa famille, il arrive après sa journée de travail, il est désorienté, il est fatigué, il a mal et c'est très difficile pour lui, et quand même il veut apprendre. Je ne me vois pas neutre face à ça. Je ne peux pas rentrer chez moi et voilà, j'ai fait mon travail et je rentre chez moi. Je ne le fais pas.

Alors comment ça s'exprime ?

Je le renforce beaucoup beaucoup, et je travaille sans cesse, c'est à dire que je m'assieds devant la personne qui est en face de moi et non pas devant l'élève. Je ne le considère pas comme élève, je le considère, moi en tant qu'enseignante, comme une personne. Et je n'aime pas parler de moi, mais tous les élèves que j'ai eu, je suis toujours en contact avec eux. Ils m'appellent, même celui à qui j'ai enseigné il y a 4-5 ans est toujours en contact, et il me raconte où il en est, et ça me donne de la satisfaction, vraiment. Ça me satisfait énormément. C'est pour ça que je me vois plus à HILA qu'à l'école, car c'est une personne face à une autre, non pas comme à l'école où je ne vois que les noms, je ne connais pas la personne en face de moi. Alors HILA me donne ça, c'est à dire, la politique, ne pas parler mais travailler aussi. Donc ici je réalise ce en quoi je crois,

renforcer la personne faible, justement celle qui a besoin de moi je la renforce. Donc j'ai aimé ça... Vous vous rappelez ? Vous m'avez donné mon diplôme d'excellence.

Peut-être...

Beaucoup de gens sont passés devant vous... Je ne suis pas si spéciale pour que vous vous en souveniez, mais c'est vous qui m'avez donné le...

Oui ?

Oui.

Où ?

A Nazareth.

Où à Nazareth ? Ah, dans le théâtre.

Oui.

Oui, celui de Mahmoud Darwich¹²⁹.

C'est ça, le centre Mahmoud Darwich. Que voulez-vous que je raconte d'autre ? Je peux parler d'ici jusqu'à demain, alors orientez-moi.

Je veux que vous me racontiez... donc vous avez eu du soutien à la maison, vous dites, car les parents voulaient que vous appreniez, que les enfants réussissent leurs études. Comment c'était pour vous à l'école élémentaire ? Au lycée ?

Je n'ai pas aimé l'école.

Vous ne l'avez pas aimée. Pourquoi ?

Je n'ai pas aimé les professeurs, en général. Je n'ai pas aimé le cadre, je ne me suis jamais vue dans ce cadre. Je ne voulais pas... je ne voulais pas y être simplement, tellement que jusqu'à aujourd'hui je déteste l'école. Et chaque étape terminée, je me rappelle que c'était un endroit où je ne voulais pas retourner, bien que maintenant j'enseigne dans la même école où je suis allée.

¹²⁹ Le Théâtre Mahmoud Darwich, du nom du plus grand poète palestinien.

Mais j'ai toujours pensé que je ne voulais pas y être. Ma vraie école était la maison. Si on me donnait la permission maintenant, et que j'avais les moyens financiers, mes enfants aussi je les aurais fait sortir de l'école et leur aurait enseigné moi-même. Ce cadre...

Pourquoi ? Mais pourquoi ?

Du point de vue social, il est destructif, à mon avis.

Pourquoi ?

Parce que, soit ils soulignent les résultats de l'élève et ignorent sa personnalité, et s'il est un peu différent, car moi j'étais différente, ils...

En quoi vous étiez différente ?

J'étais différente car j'avais beaucoup de rébellion en moi, je ne suivais pas le chemin qu'on m'imposait. Je n'ai jamais accepté les limites qu'on m'imposait. J'ai toujours voulu me libérer. Et j'avais une langue très riche, je pouvais m'exprimer de façon magnifique. On me disait, *Vous le faites très bien mais c'est mal placé*. Et le professeur d'arabe, justement le professeur d'arabe, tout le temps elle voulait me rabaisser, genre il ne faut pas se mettre en avant, ce n'est pas la place. Le seul endroit d'études dans lequel je pouvais me voir c'était l'université de Haïfa, au département d'arabe. C'est le seul endroit où j'étais en paix avec moi-même. Sinon je n'ai pas aimé. Aussi, je ne me suis pas trop connectée avec les gens, donc ma vie sociale n'était pas vraiment réussie.

Comment n'aviez-vous pas une vie sociale ? Vous étiez à Banki.

Alors je ne me connectais qu'avec mes amis, pendant la pause et tout, je les cherchais toujours.

De Banki ?

De Banki. Et il n'y avait jamais... peut-être aussi parce que j'étais différente. Et ce que vous avez dit tout à l'heure, le fait que la politique n'intéresse pas trop les autres, ça m'intéresse tellement. Donc il n'y avait pas de quoi parler avec les autres. Alors je ne me connectais qu'avec mes amis, je les cherchais, je ne cherchais qu'eux. Et dans ma famille, ma mère, elle n'est pas

vraiment ouverte socialement, alors elle n'a pas encouragé ça, on n'allait pas chez des amis, on ne recevait pas d'amis chez nous, alors peut-être que ça a eu un effet aussi.

Et c'est ainsi que vous vous êtes sentie et à l'école élémentaire et au lycée ?

Oui.

C'est à dire que vous ne pouvez pas dire avoir eu une figure éducative qui vous a marquée ?

Toutes les figures éducatives ont eu un mauvais effet.

Mauvais ?

Oui.

Alors comment expliquez-vous que plus tard, finalement vous êtes devenue professeur ?

Le manque de choix.

Par manque de choix ?

Oui.

Vous l'avez choisi par manque de choix, mais si vous deviez choisir maintenant ?

Je l'aurais choisi aussi.

Par manque de choix ?

Non, non, maintenant j'y vais avec envie, avec envie. Etre professeur c'est avoir une influence, c'est remplir un rôle très important. Remplir le vide qu'on voit dans beaucoup d'endroits.

Qu'est ce qui a changé votre position ? Le fait qu'avant, par manque de choix, vous êtes allée à l'enseignement...

Mon travail à HILA. Et aussi un cas que j'avais, un élève, ce que je vous ai raconté. Il rentrait, il allait à la cueillette, il travaillait à la cueillette le matin, il partait au travail à quatre heures du matin, rentrait à la maison à trois heures, il mangeait et se reposait jusqu'à quatre heures, à quatre

heure pile il était à l'école, au centre, il terminait l'école à huit heures, partait travailler dans un endroit, dans un café chicha jusqu'à minuit et il dormait jusqu'à quatre heures. Et lui, il avait une joie de vivre incroyable.

C'est vrai ?

Oui. Il fait ce qu'il... et jamais il ne s'est plaint que je le surcharge de matières, que c'est difficile pour lui, tout simplement il ne s'est jamais plaint. Et il a eu 10 unités au bac¹³⁰.

Le bac ?

Oui, il s'est préparé au bac.

C'est génial.

Oui, maintenant il continue vers un bac complet à Sakhnin¹³¹, il fait ses études à Sakhnin.

Très bien.

Il a construit une maison, je parle de quand il avait 16 ans, et il était le seul à subvenir aux besoins de sa famille.

C'est vrai ?

Oui, il avait toute la famille sur ses épaules. Cet élève a débloqué quelque chose chez moi, il a changé beaucoup beaucoup de choses. Alors j'ai senti que dans cet endroit, en tant qu'enseignante, je pouvais changer des choses, je pouvais vraiment réaliser mon credo. Arriver là où jamais je n'aurais pensé arriver. Pendant ma première année de travail avec HILA, je n'ai presque pas dormi. Tout le temps... vous savez, j'enseignais des filles, je rentrais avec leurs histoires, avec leurs soucis, leurs difficultés, et je suis une personne qui prend beaucoup sur elle, alors tout ce temps je ne pensais qu'à ces filles, et j'ai compris qu'ici c'était ma place. Et j'ai eu beaucoup de cas de réussite, j'ai tout le temps des cas de réussite. Et j'ai eu un soutien très solide. Donc ce qu'on n'a pas vu en moi à l'école, je l'ai réalisé à HILA. On m'a considéré comme une personne qui réussit, qui peut donner, qui peut tout simplement réussir, et ça on ne

¹³⁰ Le baccalauréat (bagrouit) est composé d'un minimum de 21 unités dans différentes disciplines.

¹³¹ Sakhnin, ville arabe palestinienne dans le nord du pays.

me l'a pas donné à l'école. Alors j'ai aimé ce sentiment, je l'ai aimé, ça a eu beaucoup d'effet sur moi, ça m'a donné beaucoup de confiance en moi que je n'avais pas auparavant.

Et lorsque vous avez choisi de prendre la direction de l'informatique, l'ingénierie informatique, ça vous est juste passé par la tête ou quoi ?

J'avais trois frères avant moi, qui étaient dans les universités. L'un d'eux était à l'étranger, et mon père est un simple maçon, et il s'agit de beaucoup d'argent. On m'a convaincue d'apprendre l'informatique parce que c'était seulement deux ans, technicienne informatique, seulement deux ans et que je pourrais très vite trouver du travail, revenir à la maison et aider les parents, oui. Et j'aimais l'informatique à l'école, c'était pas trop mal disons... je n'aimais pas mais ce n'était pas mauvais pour moi, alors j'y suis allée à cause de l'argument de l'argent.

Alors la considération était que vous auriez un métier pour gagner votre vie.

Oui, et que je l'aurais très vite. Pas comme aller à l'université, étudier pendant quelques années et puis ce n'est pas sûr de trouver un travail.

Et donc vous êtes descendue à Rahat, travailler à Rahat ?

Oui.

Comme enseignante ?

Comme enseignante.

Et comment c'était à Rahat ?

Dur, dur, dur.

Pourquoi ?

J'étais censée enseigner l'informatique... dans toute l'école il n'y avait pas un seul ordinateur, même le secrétaire là-bas n'a pas d'ordinateur. Et tout le temps on m'a promis de ramener des ordinateurs, et j'ai dû enseigner théoriquement. Alors je l'ai fait pendant deux semaines, trois semaines, puis je suis passé au calcul. Et il y avait... le climat avait un effet négatif sur moi, alors je suis tombée malade souvent, j'étais tout le temps malade. J'ai eu 30 jours d'absence en un an,

le maximum. Le directeur a essayé de me harceler aussi, donc à la fin j'ai quitté, je n'ai pas continué. Une année, puis je suis rentrée.

Vous êtes rentrée à Arraba ?

À Arraba, oui. J'ai travaillé dans une usine de textile, ici à Karmiel¹³².

Comme quoi ? Ouvrière ?

Ouvrière, oui. J'ai beaucoup travaillé, jusqu'à ce que j'ai rassemblé les frais scolaires d'un semestre, et je me suis inscrite à l'université, et entre temps j'ai trouvé du travail à Sakhnin, dans le cabinet d'un avocat, qui était aussi de Banki, du parti. Il me connaissait, il savait que ma situation financière était très difficile... Muhamad Bashir, il était maire. Alors il m'a engagée et j'ai travaillé chez lui, j'ai suivi mes études et j'ai travaillé. J'allais le voir avec mon emploi de temps et il m'arrangeait les heures de travail.

C'est vrai ?

Oui.

C'est à dire que la famille a accepté que vous appreniez un deuxième métier.

À vrai dire, ils ne se sont jamais mêlés dans ces affaires... Fait ce qui t'arrange. Ma famille n'était pas vraiment contraignante. Traditionnelle, c'est à dire respecter les règles, mais à l'intérieur de ça tu es libre de faire ce que tu veux. Les choix sont les miens.

Non, parce que tout à l'heure vous avez dit qu'une partie de l'histoire...

J'ai voulu les aider.

Ah, vous l'avez voulu.

Oui.

Ce n'est pas la famille qui a exigé.

¹³² Karmiel, ville juive dans le nord du pays.

Non, ils n'ont... ils ne m'ont pas obligée. J'ai voulu. Mon oncle travaillait en informatique et il me l'a proposé, et j'ai accepté. C'est mon père justement qui voulait que je sois professeur. Et il voulait que je fasse mes études au séminaire de Haïfa. Mais je ne m'imaginai pas en professeur. Et je pensais, si je fais des études de technicienne informatique, je travaillerai dans l'informatique et pas comme professeur. Et ça n'a pas marché.

Et seulement après que... (...) Et après avoir terminé les études à l'université de Haïfa, vous vous êtes dit, je veux devenir professeur ?

Non, non plus, à ce stade-là j'ai fait des études car j'avais besoin d'avoir un diplôme, d'apprendre, alors l'arabe et la géographie, qu'est-ce qu'on peut faire avec sauf devenir enseignante ? J'ai fait des études d'enseignante et je me suis inscrite auprès des institutions, je me suis inscrite et inscrite et je n'étais pas acceptée.

On ne vous a pas accepté en quoi, aux études d'enseignante ?

Non, au travail, j'avais le diplôme et le certificat d'enseignante, mais je n'ai pas trouvé de travail. Et entre temps je me suis mariée et j'ai eu une fille. Alors j'ai travaillé comme professeur particulier jusqu'à ce que je sois prise chez HILA.

Vous êtes arrivée à HILA par hasard ? Vous avez cherché du travail ?

J'ai cherché du travail et j'ai même essayé chez HILA pendant quelques années, pendant deux ans, et je suis toujours en conflit avec la directrice du service¹³³... même avant que je travaille à HILA, elle ne voulait pas de moi à l'époque. Mais, comme ils n'ont pas trouvé de professeur d'arabe, on m'a acceptée. Et la première année, j'ai préparé neuf élèves au DFL¹³⁴, à l'époque il y avait le DFL, et tous sont passés avec de très bonnes notes. Donc Bassem m'a donné... comme il m'a vue travailler, alors il m'a soutenue et il m'a laissée continuer en géographie, et depuis j'avance dans HILA. Maintenant je suis une enseignante dominante, je donne des formations. Je me vois bien à HILA. Je vois que je vais continuer justement dans ce domaine, pas à l'école.

Mais vous travaillez dans une école ?

¹³³ La directrice du service de la Promotion de la jeunesse. Le programme HILA fait partie des services de la Promotion de la jeunesse.

¹³⁴ DFL (en hébreu, TAGAT), diplôme de fin du lycée, limité à 12 années d'études.

Oui, c'est ma première année dans une école.

Et vous n'êtes pas bien là-bas ?

Ce n'est pas que je ne suis pas bien, c'est bien aussi, mais ce n'est pas ponctuel comme à HILA, et à HILA vous cueillez le fruit très rapidement, alors c'est plus attirant. Le défi y est plus grand, je reçois des élèves qui n'ont pas tenu un stylo depuis des années, alors pendant quelques minutes il tient le stylo et il... il a du mal jusqu'à ce qu'il commence, donc le défi est plus grand là-bas.

C'est à dire, l'impression que vous avez une vocation dans le travail, que vous pouvez vous poser des défis avec les enfants affaiblis ?

Oui, oui. À l'école je suis professeur d'arabe aussi. Tout le temps...

En quelle classe ?

En lycée. 2nde et terminale. Alors je me suis donnée une mission – toutes les semaines je leur fait la lecture d'un poème, pour l'instant de Mahmoud Darwich, j'aime Mahmoud Darwich.

Moi aussi.

Ah oui ?

Beaucoup. Surtout parce que je l'ai connu personnellement. Après les accords d'Oslo entre l'OLP et Rabin. Il a eu la permission de rentrer en Israël¹³⁵, et il était à Jérusalem chez des amis juifs. Et on m'a invité. C'était il y a de nombreuses années.

C'est vrai ?

Oui. Oui, comme vous l'entendez.

Alors je vous envie.

Je suis militant depuis des années, de nombreuses années, j'étais au Matzpen¹³⁶ pendant de nombreuses années.

¹³⁵ Mahmoud Darwich était un citoyen israélien qui s'est exilé et a rejoint les rangs de l'OLP.

Oui, aussi ?

Oui, depuis que je suis jeune, depuis que j'ai 21 ans, alors je connais Mahmoud Darwich. J'ai connu Emile Touma¹³⁷, paix à son âme, c'est à cause de lui que je suis devenu gauchiste.

À cause d'Emile Touma, oui. D'où êtes-vous à l'origine ? De Haïfa ?

Comment ?

D'où êtes-vous à l'origine ?

Où suis-je né ?

Oui.

Je suis né en Argentine, mais je suis ici depuis petit.

À Haïfa ?

Non, non, à Tel Aviv.

À Tel Aviv.

Mais je n'ai pas grandi à Tel Aviv, j'ai grandi à Ashkelon¹³⁸.

À Ashkelon... Être de gauche c'est un autre monde, n'est-ce pas ? C'est un autre mode de vie.

Oui, on regarde le monde autrement.

Oui, tout... le sujet de l'environnement aussi, je ne peux pas boire dans un gobelet puis le jeter, c'est difficile, c'est une culture. Je ne peux pas le faire. Oui, ça change toute la vie. C'est pour ça donc qu'on est différent, peut-être. Il n'y a pas beaucoup de gauchistes dans le monde.

Ça dépend. Je ne sais pas, après la révolution de Tahrir¹³⁹, je ne suis pas sûr.

¹³⁶ Matzpen, organisation juive radicale qui était active, surtout contre l'occupation israélienne, entre 1967 et 1990.

¹³⁷ Emile Touma, Palestinien de Haïfa, était un des leaders du parti communiste israélien. Il est considéré comme le premier historien du peuple palestinien.

¹³⁸ Ashkelon, ville juive dans le sud du pays.

Je ne sais pas s'ils resteront de gauche.

Je ne sais pas.

Les gens changent très vite.

Oui, mais je suis très optimiste par rapport à ce qui s'est passé là-bas, très.

Moi aussi. J'ai beaucoup pleuré après ce jour-là.

Moi, j'ai organisé une fête à la maison.

Oui ? Moi, je pleure. Toujours... quand je suis heureuse je pleure, quand je suis triste, je pleure, je pleure toujours. C'est terrible, je pleure tout le temps. Quand Mahmoud Darwich est mort, pendant deux semaines je n'ai pas arrêté de pleurer. Et mes filles, chaque fois que je pleurais, me disaient, *Mahmoud Darwich est mort, c'est fini*. Elles pensaient que je pleurais seulement pour Mahmoud Darwich. Donc je disais que je me suis donnée pour mission de faire la lecture de ses poèmes aux élèves.

Et que dit le proviseur ?

Il ne sait pas. Il ne sait pas mais je ne pense pas qu'il aurait un problème avec ça, si j'arrive à enseigner ce que je dois enseigner. Et aussi...

Et comment les enfants réagissent à ça ?

Ils aiment ça. Un silence incroyable. Tout le monde écoute. Je choisis les poèmes avec précision, et ce que je pense qui peut les brancher, je leur lis. Et le silence, vous n'imaginez pas. Même les élèves les plus perturbants, ils écoutent. Et là aussi je me vois aller avec eux dans la direction de les rapprocher de la langue. La langue ce n'est pas seulement ce qu'ils doivent apprendre pour passer l'examen. C'est autre chose, alors là aussi je change quelque chose, même si c'est très petit, mais je produis un changement.

Et vous avez... vous sentez que vous réussissez avec les enfants dans la classe ?

¹³⁹ Allusion à la révolution égyptienne de 2011-2012. La place Tahrir, dans le centre du Caire, était le point de départ des manifestations de masse.

Oui, oui, oui. Des élèves vont chercher sur internet : Darwich, et ils mettent ça dans leur statut de Facebook, j'en vois beaucoup parce qu'ils sont aussi mes amis sur Facebook, je les ajoute. Je vois qu'ils citent beaucoup Mahmoud Darwich dans leur statut, et c'est beau.

Et à HILA vous enseignez Mahmoud Darwich ?

Je fais la lecture parfois, oui. Et aussi je suis prof de géographie donc je fais le lien, la langue et la géographie sont très liées. Lorsqu'on travaille sur l'eau, sur le Nil et sur l'Euphrate, je leur ramène beaucoup de choses, et on lie les choses fortement. Un élève m'a dit, *Je ne pensais pas que l'arabe c'était comme ça. C'est une matière très chargée.*

Oui, difficile.

Difficile. Et ils se branchent, l'année dernière j'ai préparé un élève à quatre unités (d'arabe) à HILA.

C'est bien.

Moi même j'ai trois unités. Lui, il a étudié quatre unités et il les a eues.

C'est très bien.

Ce que moi j'aime, je vois qu'ils l'aiment aussi. Je leur permets de l'aimer. Je le sens.

C'est à dire qu'ainsi, vous aussi, vous vous connectez avec les enfants ?

Oui, oui.

Alors dites-moi une chose, un bon professeur, de quoi a-t-il besoin?

Un bon professeur – la confiance. Il doit avoir de la confiance dans ce qu'il fait. Il ne va pas à l'école comme une source de revenu, travailler. Professeur c'est différent de tout autre travail. Un professeur construit une personne. Il doit y croire. Il ne peut pas le faire comme s'il commençait à huit heures, terminait à deux heures et le travail est fait, non, il doit croire. Ça c'est le B-A-BA à mon avis. C'est pour ça qu'un professeur qui n'a pas... je ne dis pas qu'il doit être membre d'un parti particulier, mais il doit avoir cette sensibilité pour la politique, pour ce qui se

passer autour de lui. Il doit être sensible à ce qui se passe dans le monde. Une personne déconnectée, ne peut pas être professeur. Il sera professeur, mais pas un bon professeur.

C'est à dire... ce que vous dites c'est qu'il faut avoir un rapport à la politique pour être un bon professeur ?

Pas à la politique, c'est plus que ça... à ce qui se passe autour de lui. Si c'est de la politique, alors à la politique. Mais il ne doit pas être déconnecté de ce qui se passe autour de lui, et avec Bassem c'est ça notre lien. Alors une personne qui n'est pas politique, qui ne s'intéresse pas à la politique, elle est déconnectée. Tout simplement, elle est déconnectée.

Vous voyez beaucoup de professeurs comme ça à l'école ? Ou à HILA ?

À HILA non, je n'en ai pas vu, je n'en ai presque pas vu. En fait, à l'école non plus... à l'école où j'enseigne, l'âge (des professeurs – ndt) est élevé, tout le monde est près de la retraite, donc dans l'esprit de leur époque, ils s'intéressent à la politique, et c'est différent des jeunes professeurs qui sont très loin de ça. Alors à l'école il y en a peut-être plus, parce qu'ils sont plus âgés.

Alors ils sont plus politiques ?

Ils s'intéressent plus, oui, même s'ils n'appartiennent pas à un parti particulier, parce que pendant les manifestations en Egypte, et en Tunisie avant, et aussi maintenant en Lybie, c'est tout ce dont on parle dans la salle des profs. À HILA, on n'y pense même pas.

Alors ça veut dire qu'ils sont moins politiques à HILA.

Oui, oui. Et ce n'est pas bien. Tout simplement pas bien. Il faut s'y intéresser. Il ne s'agit pas de l'Egypte en soi, mais...

Alors vous dites que la politique vous lie en fait à l'enseignement, aux enfants dans le sens le plus large du mot, pas seulement ce dont ils ont besoin pour l'examen ?

Oui, oui. Qu'ils se voient comme faisant partie de la société, et je le souligne tout le temps. Aussi dans les formations que je donne aux enseignants, je leur dis ça, que nous les préparons à la vie, pas seulement à l'examen et puis c'est la fin de l'histoire. Ils doivent se considérer comme

faisant partie de la vie, voir qu'ils ont un rôle très important dans la vie. La vie ce n'est pas un voyage en autostop, il faut qu'ils reçoivent leur place dans la vie, il faut faire ça. Donc c'est important... vous donnez aussi à l'élève quand vous lui dites, *vous êtes important, et vous pouvez réussir, et vous allez le faire*, ça augmente sa confiance en lui. Lui aussi, il a quitté l'école parce qu'il ne voyait pas qu'il était important, qu'il avait cette place dans l'école, c'est pour ça qu'il a abandonné. Je ne peux pas lui donner cette même impression, sinon en quoi suis-je différente ? Pourquoi est-ce que je le reçois ? Il doit sentir le fait qu'il est important, qu'il a un rôle dans la vie, et qu'il doit remplir ce rôle.

Mais je peux vous dire que beaucoup d'enseignants... j'aimerais vous poser la question, pas vous le dire. Un enseignant dirait : *Je ne comprends rien à la politique. C'est à dire, je comprends la politique, je comprends ce qui se passe dans la réalité, je ne suis pas déconnecté. Même si je n'ai jamais été membre d'un parti.*

C'est bien, c'est correct. Il n'est pas obligé d'être membre mais de connaître ce qui se passe autour de lui. C'est ce que je dis. C'est à dire, il y a beaucoup d'enseignants qui n'étaient pas au courant des manifestations en Egypte, qui n'ont pas écouté les informations. Il y en a beaucoup. Et je vois aussi qu'un bon élève sera un bon professeur. Un élève qui ira travailler comme enseignant... bien que moi j'y suis allée par manque de choix et pas à cause des notes... parce qu'il n'a pas été accepté à un autre métier, il ne sera pas un bon enseignant. Et ce qui arrive maintenant dans les écoles d'enseignants, dans les collèges universitaires, c'est qu'ils exigent le minimum du minimum comme note, c'est à dire une note passable, alors ça fait venir des enseignants bien pire que ce qui est nécessaire.

Mais vous pensez... si vous étiez la directrice d'un collège universitaire, qu'enseigneriez-vous aux enseignants ?

Si j'étais... je donnerais beaucoup de cours de société, de politique. Moi aussi à l'université, j'ai appris sur la relation juif-arabe, et c'était ma place pour exprimer le fait que je ne suis pas d'un statut inférieur, que je mérite, que je peux le faire. Et il y en avait beaucoup qui avaient une sorte de honte, et moi je suis arabe, et je... et non, je ne suis pas extraordinaire parce que je suis arabe, mais c'est ça ma personne, je porte ces données et je me construis selon ces données. Alors je donnerais ces cours, et il faut travailler aussi avec la personnalité. La matière, la matière, la

matière, ce sont des choses qu'on utilisera ultérieurement et ce n'est pas... on en a besoin mais pas seulement de ça.

La matière de quoi ? Quelle sorte de matière ?

Par exemple, qu'un prof de math n'apprendra que les maths.

Ah, j'ai compris, c'est moins important. Les caractéristiques personnelles d'un enseignant ?

Impliqué, qui a un intérêt au-delà de la matière qu'il enseigne, qu'il ait un ensemble de... comment je vais le dire en hébreu, mon hébreu est très dur.

Dites le en arabe.

Vous comprenez l'arabe ?

Un peu.

Hitayamamte.

Comment on dit... ce n'est pas impliqué, c'est...

Qu'il touche à chaque domaine de la vie, qu'il touche... il n'est pas obligé de se concentrer dessus, d'approfondir.

Une personne avec de larges connaissances.

Une horizon, oui, oui.

De larges connaissances.

Oui. Des notes beaucoup plus élevées que ce qu'il y a en ce moment.

Comment ?

Des notes, des conditions d'admission plus élevées, car la capacité d'étudier n'est pas seulement un attribut de l'étude, et il faut la trouver dans l'enseignant.

C'est clair, c'est clair. J'ai une autre question qui a un rapport avec ma recherche. Nous menons les enfants vers des résultats. Maintenant, justement vous, comme femme politique, vous allez peut-être mieux comprendre ce qu'au moins une partie des théoriciens disent. Ils disent que les diplômes n'ont aucune importance, que ce qui est important c'est la connaissance du monde, les conceptions sociales et politiques de l'élève, et non pas les résultats scolaires.

C'est vrai mais il faut le mesurer d'une manière ou d'une autre. Comment je vais mesurer ses connaissances ? Les résultats, certes, sont moins importants. Si on peut mesurer la manière dont il a appris et est arrivé aux conclusions, bien sûr que c'est mieux. Mais tant qu'on ne peut pas le mesurer, les résultats sont toujours importants.

Importants pourquoi ?

Pour savoir jusqu'où je suis arrivée avec cet élargissement, ces horizons, savoir ce que l'élève a vraiment intégré, ce que ça a changé en lui. Et les résultats... c'est pour ça que je pense parfois que cette manière de mesurer n'est pas la plus efficace, car celui qui examine ou celui qui donne les notes, pour lui c'est anonyme¹⁴⁰, et celui qui devrait donner la note c'est l'enseignant, l'enseignant qui est là en face car il comprend l'horizon de l'élève, comment il est arrivé, d'où il est venu, son progrès, sa situation au début et là où il est arrivé, et sur cette base on donne les notes. Non pas un donné sec.

Mais les diplômes sont importants ? Pour l'enfant, pas pour l'enseignant.

Pour l'enfant ? ça le renforce, ça lui donne de la confiance en soi. Mais à vrai dire je n'ai pas trop réfléchi dessus. Mais le diplôme c'est le résultat concret, c'est ce que... Il ne faut pas lui donner le poids qu'on donne, oui, et l'enfant ne doit pas considérer ses réussites selon le diplôme et selon ses notes, mais il doit faire des efforts pour ça.

Ça donne quoi à l'enfant, de faire des efforts pour ça ?

Que c'est ça le rôle qu'il doit remplir à cette période de sa vie. C'est une responsabilité. Votre note est votre responsabilité. Vous, vous n'avez pas de travail, votre travail c'est d'apprendre,

¹⁴⁰ Les examinateurs à HILA sont extérieurs et non pas les enseignants eux-mêmes.

alors vous devez le faire de la meilleure façon que vous pouvez. Un enfant en difficulté, il faut l'adapter à lui, mais là aussi, il doit remplir ce qu'on attend de lui.

Et vous dites qu'il y a une différence entre... les enfants à HILA (qui ont abandonné/qui ont été mis en échec) et ceux dans le système (des écoles). Pourquoi ont-ils été mis en échec?

Pas à cause des difficultés scolaires... il y en a, il y a beaucoup de difficultés, mais ce n'est pas à cause de difficultés qu'ils ont abandonné, c'est parce que le système ne les a pas acceptés comme ils sont, leur exception, leur situation sociologique, leur situation sociale. Il y a des enfants perturbés, il y a des enfants qui ont des difficultés, moi aussi j'ai eu des difficultés. Je le comprends peut-être par ce que j'ai eu des difficultés. Aussi, en 2^{nde}, j'ai quitté l'école pendant une semaine, mais on m'a forcée à y retourner.

Les parents vous ont forcée ?

Oui. J'ai été à la maison pendant une semaine, dix jours, et on m'a fait retourner de force. Le système n'a pas accepté leur différence, le fait qu'ils soient différents, chacun à sa manière, mais tous sont différents. C'est pour ça qu'ils ont quitté. Et le système aujourd'hui doit s'adapter à chaque enfant, c'est pour ça que le système n'arrive pas à... chaque enfant est en fait différent.

Bien que vous y arriviez à l'école ?

Oui, oui.

Alors quelle est la différence entre vous et un autre professeur ?

À l'école ou à HILA ?

À l'école.

Je vois... peut-être que c'est de la prétention, mais je me considère comme quelqu'un qui produit un changement. Je vois que je fais... que je vais travailler... c'est comme ça que je le vois, peut-être parce que je vois des amis enseignants qui sont abîmés, qui sont vraiment âgés. Alors peut-être que s'ils étaient à l'époque, à mon âge, à l'époque où j'ai fait des études, leur travail aurait été meilleur, mais je suis différente par le fait que j'aime la langue, j'aime... je vois mon métier au-delà du métier, je vois mon métier comme un composant culturel et social et national et

tout... je le vois ainsi. Lorsque j'enseigne l'arabe, je ne l'enseigne pas en lisant le manuel et eux, écrivant, j'essaie que les élèves se rapprochent de mon sujet.

La langue, l'amour de la langue.

Oui.

Vous avez déjà entendu parler de l'éducation critique ? Vous savez qu'est-ce que c'est ?

J'en ai entendu parler mais pas plus.

Vous avez entendu parler de Paulo Freire ?

Non.

C'est bien, ce n'est pas un test. Ça fait partie de ma recherche. Vous n'en avez jamais entendu parler ?

Non.

Et vous ne l'avez pas étudié à l'université non plus ?

Non.

Vous n'avez appris aucune théorie de l'éducation ?

Pendant les études d'enseignant j'en ai appris, je ne me rappelle pas. Moi, à l'université, et j'étais mère de famille, et je travaillais, et j'étudiais.

C'est très bien, mais ça veut dire que probablement elles n'étaient pas tellement importantes.

Elles étaient importantes ?

Non, que les théories n'étaient pas importantes. C'est ce que ça veut dire. Et vous voyez une sorte de lien, si vous vous considérez toujours au moins partiellement comme marxiste, un lien entre le marxisme, vos opinions politiques, et les processus d'apprentissage, la manière dont on traite l'élève ?

Oui, oui.

Comment ?

Je vois l'élève comme égal. Je les vois, je comprends les écarts qu'il y a entre eux, j'essaie de rattraper ce genre d'écarts, scolairement et socialement. Je pense que le fait que je sois enseignante ne me rend pas unique. Moi aussi j'étais élève et c'est une étape, et je dois le comprendre. De quoi est-ce qu'on parlait ?

De l'hypothèse... Est-ce que vous voyez un lien entre l'idéologie marxiste ou l'idéologie de gauche, et la manière dont vous considérez les enfants, les élèves ?

Oui, alors c'est ce que je dis, et dans les classes les plus faibles je me considère comme dans la classe d'excellence. Ce qu'il faut donner, il faut le donner à leur rythme, à leur manière, mais chacun doit recevoir ce dont il a besoin et ce à quoi il a le droit, ce qu'il a.

Vous avez lu du matériel de gauche sur l'éducation?

Non, non.

Ok. C'est excellent.

Oui ? Je suis proche ?

Ça renforce ma théorie.

Oui ?

Oui. Qu'est ce que je voulais vous demander encore... Un instant, maintenant j'ai oublié ce que je voulais vous demander. Vous vous voyez continuer comme ça pour la vie, à enseigner ?

Non, pas comme enseignante.

Qu'est ce que vous aimeriez faire ?

Ouvrir un café.

Un café ?

Oui. Un café, un café littéraire, quelque chose de culturel.

Comme... vous connaissez le café à Jaffa ?

“Maka Kiteb”, oui. C’est exactement ce que je veux. J’y étais une fois il y a quinze ans environ. Je ne sais pas qu’est-ce qu’il est devenu, il existe toujours ?

Yaffa existe¹⁴¹, là aussi... il y a des livres, c’est un très joli café.

Oui ? Alors réunir le livre à mon hobby que j’aime, la pâtisserie. Je me vois aussi comme un agent culturel, un agent de la langue. Je veux diffuser ça. Alors peut-être que la manière est... L’école pose souvent des limites, elle me pose des limites... Alors j’aimerais me voir...

Elle vous pose des limites dans quel sens ?

Je suis limitée au programme, à ce que je dois dire, ce n’est pas... Pas tout ce que je veux est possible. Alors peut-être que dans une entreprise comme celle-là je peux plus...

Et si ce n’était pas un café ?

A vrai dire ? Si j’avais la possibilité, je ne travaillerais pas.

Vous ne travailleriez pas ?

Non. Financièrement, je ne travaillerais pas. Je ne sais pas ce que je ferais, peut-être que je deviendrais auteur à un certain moment, écrire.

J’ai pensé vous le demander, je me suis dit que vous alliez peut-être le dire.

Oui, je veux écrire. J’écris en fait, mais je n’ai jamais eu le courage de publier, mes professeurs... je ne pense pas que j’écris quelque chose d’exceptionnel, mes professeurs à l’universités apprécieraient beaucoup ce que je fais mais je ne m’y vois pas encore, je ne suis pas mûre. Mais j’aimerais beaucoup être quelque chose dans le domaine littéraire... dans le domaine littéraire. Mais ce qui est sûr, c’est que je ne vais pas rester enseignante toute ma vie, dans le métier de l’enseignement. Je vais quitter à un certain moment, je vais le laisser.

¹⁴¹ Le Café Yaffa est un café-librairie à caractère judéo-arabe revendiqué, situé à Jaffa. Jaffa, ville palestinienne, annexée à la municipalité de Tel Aviv en 1948 dont la majorité des habitants sont Palestiniens.

D'accord, pour l'instant vous faites un excellent travail.

Quoi ?

Pour l'instant vous faites un excellent travail.

Peut-être, je ne sais pas.

Comment ça, « peut-être » ?

C'est à dire, c'est ce que je pense de moi, je ne sais pas comment mes responsables l'apprécient.

Ils l'apprécient beaucoup.

J'espère. Je fais tout simplement ce qu'on doit faire à mon avis. Mais j'aime beaucoup faire de la pâtisserie, être dans la cuisine tout le temps, cuisiner, préparer...

Vous aimez ça vraiment ?

Oui, et écouter de la bonne musique le matin. Vous connaissez Amal Murkus¹⁴² ?

Bien sûr.

En venant à l'école, je suis passée à "la Serre"¹⁴³ le matin et j'ai continué vers l'école, donc, en chemin, il y avait un entretien avec Amal Murkus, et je suis arrivée à l'école et je ne voulais pas descendre de la voiture, je voulais continuer écouter, ce n'est pas tous le jours qu'on entend une belle parole. Alors ça c'est bien. Et être à la maison parce que je fais exactement ce que je veux avec mes filles. Je vois qu'elles lisent en bon arabe, elles connaissent des poèmes par cœur, elles parlent politique, et elles n'ont que 5 et 7 ans. Mais parfois je me dis que je les détruis, parce qu'elles grandissent comme moi, différentes. Et cette différence est lourde, elle est dure.

Elles ne sont pas différentes ?

Elles sont différentes, elles seront différentes.

Pourquoi ?

¹⁴² Amal Murkus, chanteuse et actrice palestinienne d'Israël.

¹⁴³ "La Serre", projet dirigé par le programme HILA, dont l'objectif est la prévention de l'abandon scolaire. Y participent des élèves à risques qui sont au bord de l'abandon.

Parce qu'il n'y a pas beaucoup de gens qui écoutent... qui lisent Mahmoud Darwich. Il n'y a pas beaucoup de gens qui écoutent Cheikh Imam. Et elles n'arrêtent pas de me chanter du Cheikh Imam.

Et alors ? Cheikh Imam c'est beau.

C'est beau, oui.

Moi, on m'appelle à Tarabut... je disais que j'étais Cheikh Imam.

Mon mari est marxiste aussi, je vous l'ai dit, je l'ai connu à l'Alliance de la jeunesse, et nous avons le même âge, et on se ressemble tellement, il est peintre aussi.

Il est peintre ?

Oui. Alors il est toujours dans la voiture, en train de conduire, elles lui disent, *Papa, chantons du Cheikh Imam, seulement du Cheikh Imam, ou bien Marcel Khalifé*¹⁴⁴. Rien d'autre, non.

Où est le mal ?

Il n'y a pas de mal, c'est bien, mais il n'y a pas beaucoup de gens comme ça. Même les gens de gauche, même les gens du parti, du front, il n'y a pas beaucoup de gens comme elles. Et cette différence m'inquiète. Je les élève dans un monde qui ne les contiendra pas, qui ne leur conviendra pas, où elles seront différentes. Mais je veux cette différence, je les veux ainsi, j'aime qu'elles soient comme ça. Vous ne pouvez pas imaginer la joie lorsque mes filles apprennent à lire depuis Al-Ittihad¹⁴⁵. Moi aussi j'ai appris à lire comme ça, oui. Mon père demandait, *où est le Alif?* et moi j'encerclais le Alif dans Al-Ittihad. Alors peut-être que je n'aurai plus Al-Ittihad, peut-être qu'il n'y aura plus... et c'est pas loin. C'est tellement proche.

Il y aura internet.

Oui.

Il y aura internet, c'est sûr qu'il y aura internet. Même si ce ne sera pas Al-Ittihad, il y aura quelque chose qui ressemble.

¹⁴⁴ Cheikh Imam, poète et chanteur égyptien. Marcel Khalifé, chanteur libanais très connu.

¹⁴⁵ Al-Ittihad, quotidien en arabe du parti communiste israélien.

J'espère, j'espère qu'on ne va pas vers un endroit plus sombre que ce qu'on a maintenant. C'est ça ma préoccupation.

Votre mari travaille comme peintre ?

Non, il est ingénieur de recherche, il réalise des études, mais il peint, il lit beaucoup, comme moi, nous nous ressemblons tellement.

Bon, c'est... Ne vous inquiétez pas pour les enfants, mes enfants aussi, qui sont déjà grands, ma femme et moi on les a élevés – vous serez ce que vous voulez quand vous serez grands . Mais ils ont absorbé... sans le faire exprès. Et tous les deux sont très à gauche.

Oui ? C'est bien.

Tous les deux, oui. La petite a refusé d'aller à l'armée.

Oui ?

Et le grand, aujourd'hui, il milite dans Tarabut.

Aussi ?

Aussi. À ses heures libres, puisqu'il étudie la médecine maintenant.

Il ne doit pas avoir beaucoup de temps.

Il n'a pas beaucoup de temps.

Mais il a l'approche et la réflexion.

Oui, mais il est actif, quand il peut le soir, il est tout le temps dans les manifestations à Al-Araqeeb¹⁴⁶ et...

Oui ? Il va aussi à Al-Araqeeb ?

¹⁴⁶ Al-Araqeeb, village bédouin, non reconnu, situé dans le Néguev (sud du pays). Le village a été détruit des dizaines de fois par la police, avec l'argument de l'illégalité de son emplacement. Ceci malgré le fait que ce village existe depuis des centaines d'années.

Il fait ses études à Beer-Sheva donc il peut se rendre à Al-Araqeeb. Donc voilà, bien qu'on n'ait pas tellement eu l'intention...

Et c'est arrivé.

C'est arrivé. Et je ne pense pas qu'ils se sentent isolés. Ils se sentent différents, d'accord.

La différence est une bonne chose.

Où est le mal ? Si vous êtes ouverte à toutes les personnes, ce n'est pas un problème.

C'est vrai.

Merci beaucoup, c'était super intéressant.

Rafiq

J'ai passé neuf ans là-bas (en Russie MW), de 92 à 2000-2001, neuf ans.

Vraiment ?

Oui.

Ah bon, c'est intéressant. Alors, parlez-nous de vous, ou vous où vous êtes né...

Je pense que c'est mieux si je raconte un peu, et puis si vous me posez des questions, je...

Je vais vous poser les questions.

Parce que raconter comme ça, on ne sait pas par où commencer. Je suis né le 20 Septembre '72.

Vous avez quel âge ?

Maintenant 38 ans et quelques. Je suis né en Galilée, dans le village d'Arraba, c'est un tout petit village, dans une petite famille.

À propos, je vais vous raconter ça après, j'ai eu une histoire avec Arraba.

Ah oui ?

Une mauvaise histoire pour moi, j'y suis allé une fois pour...

Bien ou pas bien ?

Pour moi, Pour moi... J'ai eu une crise cardiaque là-bas.

Waou...

Et on m'a sauvé, à Arraba.

À cause du village, ou c'était par hasard ?

Non, non, à cause du fait que je sois un vieillard.

Alors... une petite famille. J'ai terminé le lycée en '87. J'ai travaillé pendant un an, deux ans... deux ans à peu près. Puis je me suis inscrit pour faire des études en Israël, deux ans, trois ans... je n'ai pas réussi car j'avais un problème... Donc j'ai travaillé pendant quelques années puis je suis parti à l'étranger faire des études d'ingénieur. J'ai terminé les études à l'étranger en 2000 et je suis rentré en Israël. Puis je suis entré dans le domaine de l'éducation, et à partir de 2001 je suis déjà dans l'éducation, enseignant. Et si vous voulez autre chose, je peux répondre.

Sûrement, j'en ai beaucoup. Vous allez très vite. Je vais revenir en arrière. Vous avez dit que vous êtes né en...

En 72, à Arraba.

Dans une petite famille ?

Oui.

Ça veut dire quoi, une petite famille ?

C'est une petite famille. Pour moi, une petite famille dans le village est une famille dont les membres, jamais – c'est comme ça que je le conçois – jamais ils ne pourront se présenter pour quelque chose dans le village, comme le conseil municipal. Une famille qui compte 80-85 personnes – hommes, enfants et femmes – pour le village, une famille pareille est une très petite famille. Parce que, vous savez, chez les Arabes c'est... des milliers. C'est ce que je voulais dire quand j'ai dit une petite famille. Et ma famille proche aussi, elle est relativement petite, car nous sommes cinq.

Cinq enfants ?

Oui, quatre enfants et les parents, six. Alors, pour une famille arabe, vous savez, c'est la moyenne, normal. C'est ce que j'appelais une petite famille.

Je comprends, c'est à dire que le clan est petit.

Le clan est petit.

Ok, et vous avez quelle place dans la fraternité ?

L'aîné.

L'aîné, ok. Que faisait votre père ?

Comment ?

Dans quoi il a travaillé, votre père ?

Mon père a travaillé dans le bâtiment, du plâtre... des travaux dans le bâtiment. Il avait un magasin, un magasin de vêtements, pendant 20 ans. Avant le magasin il avait... il faisait du plâtre, il était entrepreneur, et vous savez, il était entrepreneur puis il a baissé les bras, il a ouvert un magasin de vêtements, et en '92 il s'est mis, jusqu'à 2000, encore une fois dans le bâtiment, du plâtre, et c'est tout. Maintenant il ne travaille plus, il a 68 ans.

Et votre mère a travaillé ?

Ma mère, non.

C'est à dire que vous êtes allé à l'école élémentaire et au lycée à Arraba ?

Au village, oui, l'école élémentaire et... à l'époque il n'y avait pas de collège, donc l'école élémentaire et le lycée. J'ai terminé (le lycée) au village d'Arraba en... '87, oui, oui, '87.

'87. Et comment vous étiez, enfant ? Vous étiez un bon élève ? Vous étiez un mauvais élève ?

J'ai un élève très... j'étais excellent du point de vue des études, et j'étais aussi un élève très timide, très. Car... ce n'est pas parce que... car je n'étais pas très haut de taille et j'étais très gros, très. Anormal même. Et c'était ça mon problème, j'étais très timide. Mais au niveau des études je faisais partie des élèves... c'est à dire, les meilleurs de l'école, au niveau des études. Sinon, très timide. Jusqu'à maintenant je suis timide.

Ça ne se voit pas.

Non, Dieu merci je suis déjà... quand je suis parti à l'étranger...

Vous vous en êtes libéré ?

Jusqu'à la terminale j'étais... en terminale j'étais vraiment timide et je n'avais pas confiance en moi. Quand je suis parti à l'étranger, je suis parti dans un pays que je ne connaissais pas, seul, je n'avais personne. Mon cousin m'a amené là-bas puis il m'a lâché, je ne sais pas où il est allé. Et j'étais obligé... je devais faire face à cette situation : préparer à manger tout seul, faire des courses tout seul, faire les études tout seul, faire tout tout seul. Alors ça m'a donné confiance en moi. C'est ce qui m'a donné...

C'est clair, c'est clair. Et donc vous avez fait des études. Est-ce que vous aviez... souvenez-vous de figures importantes de ces années-là ? Un professeur ? Un leader ?

Oui, oui.

Qui ?

C'est mon professeur, c'est à dire, c'était au collège, à l'école élémentaire, au collège. C'est mon professeur de maths qui m'a enseigné... tous les professeurs étaient bien à mon avis, mais lui... parce que moi, à l'époque j'étais en CM1, CM2... jusqu'à maintenant, je suis très... il ne faut peut-être pas le dire, mais j'aime beaucoup les chiffres. J'ai mes propres méthodes pour multiplier, pour tout faire. En CM1 j'étais très fort en maths, avec les chiffres, les calculs. Donc lui m'encourageait tout le temps, et il était très intelligent. Alors je disais toujours, *je veux...* C'est à dire, j'étais tout petit, *je veux être comme cet homme*. Ce n'est pas que... c'est à dire, j'ai fait des études de quelque chose d'autre que je voulais apprendre, mais tout ce que je voulais apprendre pendant toute ma vie, quand je me suis inscrit à l'université ici et que je n'ai pas été admis, je ne sais pas, à cause de l'anglais ou quelque chose comme ça, ici, tout ça c'était dans le domaine des chiffres, dans le domaine des maths. Que ce soit comptable, la comptabilité, que ce soit l'économie, je voulais apprendre, et à la fin aussi, ingénieur c'est la même chose, c'est toujours des chiffres. Alors ça c'était la figure que j'ai eu dans ma vie. Et aussi mon oncle, qui était directeur d'école et aussi professeur de maths. Ce sont deux personnes qui m'influençaient beaucoup.

Et il vous influençait aussi parce qu'il vous encourageait ?

Oui.

Ou bien parce que, aussi, vous étiez excellent en maths ?

Non, j'étais... au début je n'étais pas excellent, dans les petites classes, quand j'allais écrire quelque chose sur le tableau, alors il me disait, *C'est super ! Tu es docteur !* Alors chaque cours j'étais obligé de faire quelque chose de nouveau pour qu'il voie que je suis vraiment docteur, donc ça m'a donné la motivation pour être toujours prêt en maths, ne jamais me tromper, même je mettais tous les autres matières du côté, rien que les maths.

Je comprends.

Parce qu'il... il m'a appelé 'docteur' donc... je m'en souviens jusqu'à maintenant, 'docteur', le mot 'docteur'. Parce que maintenant je fais des études, je continue en doctorat, doctorant. Voilà, quelque part ça m'a mis en tête que je suis docteur, et voilà, ça était comme ça, j'étais toujours 'docteur'. Alors si demain je vais à l'école, en cours de maths, et il y a quelque chose, une question à laquelle je ne sais pas répondre, je ne serai plus docteur. Donc ça m'a donné, c'est à dire, je ne sais pas, c'est...

En quoi vous faites un doctorat maintenant ?

Maintenant je le fais en gestion sociale, gestions des sociétés, c'est la gestion... aussi dans le domaine de l'ingénierie, c'est la gestion des sociétés dans le domaine de la ingénierie, des sociétés d'ingénieurs, des sociétés de constructions etc. Je les prends, je leur fais des projets et je pousse la société, du point de vue de la construction.

Vous n'avez jamais pensé étudier les mathématiques pures ?

Non, non. Simplement parce que je... à vrai dire, je n'aurais jamais imaginé aller dans l'enseignement, être enseignant de maths. J'aimais les maths, j'aimais le professeur des maths, c'était mon modèle personnel, mais je n'ai jamais aimé... je ne voulais pas être prof. Et quand j'ai terminé les études et que j'ai ouvert un bureau d'ingénierie, et que ça n'a pas marché, je me suis dit bon, j'enseignerai et travaillerai toujours dans la même chose, en même temps, l'ingénierie. Je me suis dit, j'enseignerai pendant un an, deux ans, c'est tout, après j'arrête. Et cela fait déjà 10 ans. Et on m'avait dit, *Quand tu rentres dans l'éducation, tu ne sors pas, non, c'est tout, c'est comme une fermeture, on t'enferme*. Mais maintenant je vais bien, c'est à dire, je suis content de moi-même car j'ai vraiment trouvé ma place dans l'enseignement, car ça me donne énormément de plaisir, et aussi, à l'école je travaille avec des élèves... à l'école même, on me donne toujours les élèves qui sont les plus problématiques. Je ne sais pas pourquoi, parce que les élèves m'aiment. Moi, j'ai une méthode pour faire face à ces élèves-là, et...

Et vous êtes enseignant de maths ?

Je suis enseignant de maths, oui.

Dans une école ?

Dans une école, oui.

Où ?

À Rahat, l'école Elrazi, c'est une école... collège avec élémentaire, c'est polyvalent.

Oui. Alors, vous avez terminé le lycée, vous avez essayé et vous n'avez pas été admis...

Je n'ai pas été admis.

À cause de vos notes en anglais ?

Non. J'avais des notes super bonnes au Bac, le psychométrique aussi, il y avait à l'époque, parce que j'ai terminé... le test psychométrique ça a commencé en '81. J'avais un problème au test psychométrique, au niveau de l'anglais. J'ai eu 74. Ça c'était en 1986. Et j'ai un oncle qui était à l'université de Jérusalem, il m'a dit, *écoute, tu veux t'inscrire, alors inscris-toi et sois... c'est à*

dire, tu peux prendre un premier cours, la première année, faire de l'anglais. Je lui ai dit, *je déteste tout ce qui a à voir avec l'anglais.* Et ça, ça vient d'où ? J'étais un bon élève en anglais jusqu'à la 6^{ème}. J'avais un professeur... un professeur d'anglais, qui était aussi un professeur sympathique, c'est à dire, je faisais partie des très bons élèves en anglais, je connaissais l'anglais plus ou moins, mais par rapport au niveau de la classe, c'était très bon. Une fois il nous a donné dix mots à lire à la maison et apprendre par cœur, pour que le lendemain, il nous questionne dessus. Alors lui, cette personne, ce professeur, il n'était pas du village, il était d'un autre village. Et ce jour-là ma grand-mère est décédée, alors le lendemain je ne suis pas allé à l'école, j'y suis allé le surlendemain. Et lui ne savait pas... c'est un village, il ne savait pas qui était celui-ci ou celle-là. Il me dit, *Viens, que veut dire ce mot ?* Je le regarde comme ça, mes yeux déjà rouges à cause de ma grand-mère etc. Il me dit, *Quoi ? Tu n'as pas lu ça ?* Je lui ai dit, *Non.* Comme ça. Donc moi, jusqu'à maintenant, j'ai 38 ans, je n'oublie pas ça. Jusqu'à maintenant. Quand je vais dans le village, je le vois, je ne sais pas si c'est juste ou pas mais je le déteste. Il m'a donné une gifle, sur ce côté, devant toute la classe, et vous savez, c'était la 6^{ème}, il y avait une fille dans la classe que j'aimais bien, et il m'a donné une gifle. Donc la haine s'est installée en moi envers ce professeur et envers l'anglais. J'ai appris une troisième langue, le russe, qui est la langue la plus difficile au monde... pas la plus difficile au monde mais parmi les langues difficiles. Maintenant je parle le russe couramment, comme l'arabe. Donc le problème n'est pas que je ne veuille pas apprendre l'anglais, mais jusqu'à maintenant on me dit, *écoute, apprends l'anglais.* Je déteste l'anglais, je déteste la langue anglaise. On me dit, *pourquoi ?* Je leur raconte. On me dit, *mais ça fait longtemps,* je dis, *je ne sais pas, jusqu'à maintenant, je déteste ce professeur, et je ne veux pas apprendre cette langue.* Parce que si vous détestez... comme le professeur des maths que j'aimais, parce qu'il... chaque professeur est une figure pour l'élève. S'il fait... écoutez, il n'a pas essayé de me demander, *pourquoi vous n'avez pas lu ?* Il savait que j'étais toujours prêt pour les cours, mais il a fait ça et il m'a donné cette gifle et c'est pour ça que je ne me suis pas inscrit. Je rêvais, quand j'étais petit, d'apprendre la comptabilité, les comptes et l'économie etc. Et je n'ai pas appris ça à cause de l'anglais. Et pire même... j'ai fait ça, je ne me suis pas inscrit à l'université à Jérusalem mais à Haïfa, et mon père à l'époque... *écoute, t'es idiot, pourquoi tu écris comptabilité, il est où ton deuxième choix, ?* J'ai dit, *Non, je ne veux que la comptabilité.* Et on m'a refusé. *Bon, viens prendre un cours d'anglais.* –*Je ne veux pas d'anglais.* Et c'est à cause de lui, à cause de ce professeur.

Une histoire intéressante. Et alors, après trois ans sans succès, vous êtes parti ?

Déjà... vous savez, j'ai terminé (l'école) à 18 ans, j'avais 21 ans, et il fallait faire des études de quelque chose. Jamais de ma vie je n'avais pensé à l'ingénierie, donc j'ai dit à mon père, *écoute, je veux partir faire des études à l'étranger. Où ? Où ?* Il m'a dit, *écoute, ton cousin fait ses études à Moscou. Tu veux y aller ? D'accord, il n'y a pas de problème. Des études de quoi tu veux faire là-bas ?* Je lui ai dit, *Je veux apprendre l'économie, la comptabilité.* Il m'a dit, *D'accord*, et je suis parti à l'étranger apprendre la comptabilité. Mais j'ai commencé un cours... nous avons, vous savez, la première année est préparatoire...

À Moscou ?

Pas à Moscou, à Leningrad.

Leningrad.

Donc la première année ce n'est pas les études, on vous donne un peu des matières mais surtout la langue, on vous enseigne une langue étrangère. Donc j'ai parlé avec quelqu'un, il m'a dit, *écoute, t'es idiot ou quoi ? Tu vas apprendre l'économie ici, la comptabilité, puis tu rentres dans ton pays, en Israël, c'est complètement différent, là-bas tu ne peux pas faire face... travailler dans la comptabilité, ouvrir ton bureau, c'est complètement différent. Il y a l'économie mondiale, c'est vrai, mais chaque État a sa propre économie, ses propres lois.* Donc j'ai réfléchi quelles études faire. Je ne pouvais plus rentrer en Israël car rentrer après un an en leur disant, *je ne veux plus*, chez nous c'est considéré comme... comme un fiasco, tu as échoué comme personne. Donc j'ai cherché, je me suis dit, *écoute, l'ingénierie c'est ce qu'il y a de plus proche de la comptabilité.* Pourquoi ? Parce que c'est des calculs aussi, le fer, le béton, les mouvements, tout ça. Alors je me suis inscrit en ingénierie et j'ai terminé des études d'ingénierie, et je n'aime vraiment pas l'ingénierie.

Vous n'aimez pas ça ?

Non. Je n'aime pas le... c'est à dire, c'est mon métier, je le maîtrise à cent pourcent, mais moi-même je n'aime pas faire des dessins. Alors, mon domaine c'était les calculs. Calculs, tous les calculs de l'immeuble, de l'ingénierie, mais pas le dessin. Même maintenant, je ne veux même pas apprendre les logiciels de dessin car j'aime réfléchir. Et c'est tout.

Et pourquoi vous étiez... c'est à dire, votre titre, vous êtes ingénieur ? Pas ingénieur adjoint ?

Non, je suis ingénieur, ingénieur en génie civil, c'est le titre.

Mais vous n'avez pas fait dix ans d'études ?

Non, j'ai fait cinq ans d'études à l'université, et c'était comme ça... parce que j'ai terminé... la troisième année on m'a dit, *écoutez, vous faites des études chez nous, vous avez une possibilité de faire un parcours comme en Israël, à deux disciplines principales. Vous pouvez apprendre l'ingénierie et en même temps vous pouvez apprendre l'économie. Mais l'économie... pas l'économie générale, mais l'économie liée à l'ingénierie.* J'ai dit, *D'accord.* Donc en cinq ans, j'ai terminé mon diplôme et j'ai continué encore deux ans, et j'ai fini, j'ai un master en ingénierie et une licence en économie. Et je suis resté là-bas deux ans pour travailler. J'ai travaillé là-bas, j'avais... pas un bureau, mais j'avais des boulots, toutes sortes de boulots. Une fois j'ai ouvert, pour six mois, une école de conduite, avec quelqu'un. J'avais beaucoup de contacts là-bas. Et j'étais déjà marié, ma femme est russe aussi, et j'ai parlé avec mon père, je lui ai dit, *écoute, je reste ici. Je reste ici vivre ma vie puis je rentrerai.* Vous voyez, je devais, après cinq mois, obtenir la nationalité russe. Alors mon père m'a dit, *écoute, ça fait neuf ans que je... huit, neuf ans, que j'investi de l'argent en toi, t'es mon fils aîné, et alors tu vas faire tes études, terminer et puis rester là-bas ?* Maintenant mon père regrette ça, il me dit, *Si seulement je t'avais permis de rester là-bas.* À l'époque il m'a dit, *Non, tu dois rentrer.* Alors j'étais obligé de rentrer en Israël. Ces deux ans ça fait sept ans, pas deux ans d'études, c'était au travail, la vie là-bas. Et maintenant je regrette et mon père aussi regrette ça.

Et votre femme est ici ?

Ma femme est ici.

Et vous avez des enfants ?

Non, je n'en ai pas.

Vous n'avez pas d'enfant. Ok. Et vous êtes retournés à Arraba ?

Nous sommes retournés, oui, en juin 2000 nous sommes retournés à Arraba. Et c'était un peu dur. Pas peu, très dur, même. C'est pour ça que je vous dis que je déteste... si je n'avais pas mes parents à Arraba je ne serais pas retourné du tout à Arraba. Mais à cause de mes parents et mes sœurs et mes frères... Mais ce que j'ai vécu pendant la période après avoir rentré de l'étranger, sept mois à Arraba, ça m'a donné de la haine de ce village. Pas le village même, c'est pour moi le plus beau village, le plus... mais les gens là-bas, et c'est pareil pour toute la population arabe à peu près... pas toute mais une grande partie... et spécialement dans un village, ils sont très durs. Ils se mêlent de votre vie. Si je marchais avec ma femme dans la rue, dans le village... ma

femme est russe, vous savez, blonde etc... tout le monde parle, tous. Écoutez, ce n'est pas que je veux marcher nu dans la rue, qu'est ce que vous voulez de moi ? C'est ma femme. Par exemple, une fois j'ai marché avec ma femme, main dans la main – ça a fait une histoire. Mais, c'est ma femme. Mais c'était très dur pour moi, très dur. Pour ma femme aussi c'était dur. Même si mes parents l'ont très bien accueillie, c'était dur pour elle et pour moi. Peut-être c'est pour ça que je suis resté neuf ans à l'étranger. Je suis parti d'ici, j'avais 20 ans, 20 et quelques. Et je suis rentré à 30 et quelques, donc toute ma vie j'étais là-bas, la culture que j'ai vue là-bas. Puis je suis rentré ici... j'avais imaginé qu'à mon retour dans le village, je verrai les choses comme avant. Alors peut-être que ça m'a fait quelque chose de désagréable, parce que je suis retourné dans le village, et écoutez, c'était très dur, pour moi et ma femme, et moi je ne travaillais pas, je n'avais rien, je n'avais pas encore de réponses parce que je n'ai pas répondu aux annonces etc. C'était très dur, tellement dur que jamais de ma vie je n'oublierai ça. Car maintenant je vais dans le nord tous les mois, tous les deux mois. Une fois... et je demande à mes parents sans cesse, je leur dis, *écoutez, je vous aime beaucoup, moi, vous êtes mes parents, vous êtes ma vie, ça va de soi. Mais écoutez...* Mon frère a une voiture. Tous les quinze jours je lui envoie 600, 700 shekels, avec quelqu'un, à mon frère, tous les quinze jours, qu'il mette de l'essence dans la voiture pour un aller-retour à Beer-Sheva, il ramène mes parents ici. Alors mon père m'a dit, *Mais pourquoi tu ne viens pas toi ?...* à l'époque, il y a deux ans. Je lui ai dit, *Papa, je veux te voir, voir maman, mais quand je rentre dans le village, tu vois que je deviens une autre personne. Mon visage se transforme. Je suis triste comme ça, je n'ai pas... comme si la vie se terminait. Quand vous venez chez moi à Beer-Sheva, vous voyez que je suis un autre homme ici. Je rigole, je joue, je parle...* Alors il m'a dit, *D'accord, fais-moi courir...*

Et puis? Vous avez déménagé à Beer-Sheva ?

Non, je n'ai pas déménagé, j'ai ouvert un bureau d'ingénieur dans le village à côté du nôtre. Ce n'est pas moi qui l'ai ouvert mais le mari de ma sœur, mon beau-frère, il m'a dit, *écoute, je vais t'aider, tu n'as pas d'argent, tu n'as rien...* Un étudiant de 20 ans. J'ai emprunté de l'argent à un gars qui travaillait avec moi, mais pendant les deux premiers mois j'ai dû montrer le pays à ma femme, lui montrer où elle était arrivée... aller à Eilat, se balader un peu avec elle car... Alors il m'a dit, *écoute, je vais ouvrir un bureau pour toi, je vais louer un local pour toi, tout ce que tu veux.* Il m'a ouvert un bureau. Pendant six mois j'étais assis dans le bureau, je buvais du thé, je fumais. Rien. Je désespérais déjà, je... Écoutez, c'est vrai que celui qui débute doit avoir de la

patience, mais la patience... quoi, je suis un homme, j'ai une femme, et je dois... je ne peux pas, à chaque fois, dire à mon père, *écoute, aide moi à acheter je ne sais quoi à ma femme*. Alors à un certain moment j'ai désespéré, et au mois de juillet je crois, 2001, j'ai regardé le journal, *On recherche des enseignants de mathématiques, d'anglais, d'arabe, pour l'école à Rahat*. Je me suis dit, écoute, qu'est-ce que t'as à perdre ? Même, à l'époque, j'ai acheté un fax express pour envoyer à toutes les sociétés d'ingénieur, de bâtiment, partout... j'ai envoyé ma candidature. Je ne sais pas, j'ai dû envoyer peut-être mille, deux mille. Donc, j'ai envoyé mon CV ici et on m'a invité à passer un entretien. Et on m'a dit, *écoutez, si vous voulez travailler dans cette école, certes vous avez un master, vous avez l'air bien etc. etc. Mais vous ne passerez pas sans l'aide de quelqu'un*. Alors, vous savez, j'ai amené quelqu'un qui a demandé au directeur de m'admettre, et j'ai commencé à travailler, en septembre 2001.

C'est à dire un piston ?

Écoutez, on me l'a dit comme ça. Quand tu... si tu veux aller à la mairie pour un entretien, naïf comme ça, peut-être que tu sera accepté, peut-être qu'ils t'acceptent. Mais va voir quelqu'un qui va parler avec quelqu'un d'autre... vous savez, ce cercle. Alors on a parlé avec le directeur, et il m'a dit ok. C'est juste que je n'aie pas de diplôme en maths, je suis ingénieur. Et je suis entré enseigner dans l'école en septembre 2001, et jusqu'à maintenant, (je suis) dans la même école, dans le même endroit. Je suis quelqu'un qui n'aime pas changer... et mon directeur, maintenant il est déjà inspecteur des secondaires dans le sud, dans les écoles arabes, Ali Gnawi.

Qui ?

Ali, Abu Mohamed.

Si, je le connais.

Il est très sympathique, c'était mon directeur, puis il est devenu inspecteur. Et aussi, un autre qui était mon directeur, c'est le maire de Rahat, Faraj, Sheikh Faraj. C'était mon directeur dans la même école... et j'ai commencé à travailler dans l'école, et je me suis déjà habitué, c'est tout.

Quelles classes vous enseignez ?

J'enseigne... j'ai une classe de seconde, de première, de terminale, et aussi de troisième, mais la troisième, j'enseigne au collège, je prends... nous avons dans l'école un projet qui s'appelle 'puiser l'excellence'. Je les amène... si vous connaissez, le projet, c'est quand on passe des examens du Bac en 3^{ème}, et l'excellence y est, ce sont les meilleurs de l'école, en 3^{ème}, on les met à part et on leur enseigne les niveaux de cinq unités. Et moi, toujours... ça fait déjà six ans que

j'enseigne à ces élèves au collège, les excellents. Je les prends, je les prépare, je leur donne des bonus, toutes sortes d'exercices de réflexion etc... aux élèves de collège.

Et avec la 2^{nde} ? La 1^{ère} ? La terminale ?

La 2^{nde}, la 1^{ère} et la terminale... j'ai une classe qui est moyenne, et le reste – deux classes dont je suis le professeur principal, je suis prof principal de deux classes. C'est à dire, en pratique c'est une seule classe, mais... c'est à dire, formellement c'est une seule classe, mais je suis prof principal de deux classes, ce sont les faibles, c'est un défi, les élèves 'défi', et la troisième classe c'est MABAR¹⁴⁷, c'est à dire un niveau...

Et vous êtes aussi leur prof principal ?

Oui.

Ok. Et vous habitez à Beer-Sheva maintenant ?

Oui, à Beer-Sheva.

Et vous avez commencé à travailler à HILA aussi.

J'ai commencé il y a deux ans, trois ans même. J'ai travaillé quand il n'y avait même pas d'unité ici, il y avait Yossef le directeur de formation¹⁴⁸, il n'y avait pas de directeur de formation ni d'unité. C'était... j'ai commencé à travailler, à l'époque j'ai connu Meïr¹⁴⁹ et j'ai commencé à travailler à Tarabine¹⁵⁰. Et à l'époque, nous avons commencé à travailler et nous avons eu un problème... j'ai travaillé avec eux trois ou quatre mois, et nous avons eu un problème avec le local, les enfants ne voulaient pas aller à l'école, et le conseil... il y a eu un bazar, on n'a pas trouvé de local et on a fermé l'unité. On l'a fermée. Et j'y suis retourné l'année dernière, Meïr m'a cherché aussi... je suis retourné et j'ai donné des cours aux enfants, et nous avons terminé cette année, ils ont passé les examens et tout. Alors, dans le passé, il y avait un directeur de formation ici dans l'unité¹⁵¹, et il a quitté. Il a quitté au milieu de l'année, vraiment au milieu de l'année. Donc Meïr et Yossef m'ont appelé, m'ont dit ceci et cela... *on veut que tu sois directeur de formation*. Je leur ai dit, *D'accord. Mais aussi... les enfants à qui j'ai donné des cours jusqu'à maintenant, qui sont mes élèves depuis deux, trois ans, je les vois toujours et je les aime bien,*

¹⁴⁷ Parcours menant au diplôme de Bac normal mais de bas niveau et ne permettant pas l'entrée à l'université.

¹⁴⁸ Le coordinateur de formation est l'équivalent, dans le programme HILA, de proviseur d'école.

¹⁴⁹ Animateur de formation dans l'équipe HILA.

¹⁵⁰ Village bédouin dans le sud du pays.

¹⁵¹ Village bédouin d'Abu Basma, dans le sud du pays.

parce qu'ils sont vraiment... c'est vrai que dans les études ils sont très faibles, mais ce sont des personnes, des hommes. Il m'a dit, D'accord, directeur de formation c'est la même chose. Tu travailleras avec eux. Je lui ai dit, D'accord, et j'ai pris ma fonction en octobre.

Et vous continuez aussi à enseigner les maths ?

Oui... non, je n'enseigne pas la mathématique maintenant, parce que nous avons des profs, et j'avais un problème avec deux matières : l'éducation civique et l'hébreu. Pour l'éducation civique nous avons remplacé de prof déjà quatre fois... ce n'est pas nous qui l'avons remplacé, nous avons fait venir un prof... il y avait, au début, un prof qui avait un problème que je ne pouvais pas gérer, par exemple, moi j'ai un journal où je note tout, et lui il marquait des journées où il n'avait pas du tout travaillé, donc on lui a demandé, Meïr et moi, *Monsieur, nous avons effacé ça, nous avons effacé toutes ces journées.* Nous avons dit, *Monsieur, je... je suis dans votre classe chaque fois, soit moi soit Yossef soit le moniteur, j'ai un rapport quotidien sur les personnes qui travaillent, les élèves présents, absents, etc. Alors pourquoi tu marques ça ? Écoutez, vous voulez de l'argent pour des choses que vous n'avez pas faites ?* On lui a accordé une chance pour qu'il corrige tout... une semaine, seulement une semaine plus tard, il a recommencé. Donc Meïr m'a dit, *c'est fini, je ne veux pas travailler avec ce Sharon.* Il est parti et nous avons fait venir une prof du nord, elle a travaillé deux semaines, Meïr et moi on a pensé qu'elle allait tenir et... elle n'a pas réussi, elle a dit, *Je ne peux pas travailler avec de tels enfants.* Parce que, écoutez, elle... je lui ai dit, *Le problème ce n'est pas les enfants, le problème... C'est vous le problème. Vous savez que ce sont des enfants déconnectés. Les enfants à Tarabine, ce sont des enfants un peu... pas problématiques mais... et vous arrivez, une prof du nord, belle, habillée comme ci et comme ça... écoutez, je vous ai demandé de venir ici habillée modestement.* Et elle est partie, et nous avons fait venir un prof, un autre prof qui est, jusqu'à maintenant, tout à fait bien. Il travaille depuis un mois et demi déjà, il se débrouille. Et nous avons eu un problème avec le prof d'hébreu. Rien. J'ai cherché, j'ai cherché, on a fait venir une prof, elle n'a pas voulu. J'ai dit, *écoute, comme ça on ne va pas y arriver d'ici la fin de l'année, car je n'ai pas de prof.* Et à la fin il m'a dit, *écoute, tu peux leur donner les cours, à un groupe, et un autre prof donnera des cours un autre groupe.* J'ai dit, *écoute, mais j'enseigne les maths.* Il m'a donné... il m'a dit, *commence et vois...* J'avais vu la matière de l'hébreu, car je le distribuais aux profs. Je lui ai dit, *Cette matière-ci, je peux la gérer avec les enfants, pas de problème.* Donc

j'ai commencé à leur enseigner l'hébreu, et l'année d'après, j'ai dit à Meïr, *écoute, je veux un directeur de formation, je veux retourner à l'enseignement des maths.*

Alors en fin de compte vous êtes tombé amoureux de l'éducation ?

Oui, oui.

C'est à dire, vous ne regrettez pas ne pas travailler comme ingénieur ?

La vérité, oui, parce que... Je vais vous dire quelque chose – sans rapport à l'éducation. Pourquoi ? Parce que j'ai beaucoup travaillé, beaucoup travaillé, jusqu'à mon arrivée à Beer-Sheva, pas de travail, beaucoup de travail... j'ai travaillé ici et tout le monde verse (de l'argent) dans l'éducation. J'ai aussi travaillé dans une prison, à ESHEL, j'ai aussi enseigné les maths à des prisonniers. Le troisième semestre j'ai travaillé à l'acole Ankori¹⁵², dans le programme LIBA¹⁵³, dans tout... Mais partout où vous travaillez, et où vous faites votre travail comme il faut... c'est mon travail, c'est vrai, je ne demande à personne de me dire quoi que ce soit, mais quand même, la personne a l'impression que... Meïr arrive, il me dit, *Tu sais quoi, je suis fier de toi, bravo.* Il n'est pas obligé de me le dire, et moi je suis obligé de faire mon travail, mais ces mots valent un salaire entier, ça vaut tout. Pourquoi ? Parce qu'il me donne la foi, il me donne tout, alors j'ai... il me donne la motivation de continuer. Pas comme ici, à l'école, par exemple, chez nous... *Qu'est-ce que tu as fait ? – J'ai fait ceci et cela. – D'accord, maintenant tu dois faire ça.* Je sais que je le dois, mais dites "merci", dites "bravo". Ça, le directeur qu'on avait avant Ali, il faisait ça. Et écoutez, finalement, une personne est attirée par les mots, les mots peuvent tout changer. Maintenant j'aime vraiment travailler avec les jeunes problématiques, des jeunes qui... pourquoi, parce que je les sens, je sens qu'ils... vraiment, ils veulent apprendre mais leur entourage, la société autour, comme à Tarabine chez moi, on me dit, *écoutez, nous voulons apprendre, mais le problème est avec ceux qui sont autour, on se moque de nous, on nous dit*¹⁵⁴ ...Et en fin de compte je reste dans l'éducation, je ne quitte pas l'éducation. Même si je suis... c'est à dire, maintenant je travaille aussi dans autre chose, pas du tout dans l'éducation. C'est pour ça que, quand vous m'avez parlé d'un entretien... c'est mon problème, ça fait déjà deux ans que je travaille aussi dans le Bureau Central des Statistiques, je suis sondeur pour le

¹⁵² Groupe d'écoles privées disposant uniquement d'enseignement pour le diplôme du Bac.

¹⁵³ Programme pour l'enseignement des matières de base.

¹⁵⁴ On se moque des jeunes qui étudient car le groupe des camarades n'étudie pas. Les études sont considérées, parmi la population marginalisée des Bédouins comme ailleurs, comme un manque de masculinité, manque d'honneur.

bureau, on m'envoie chaque fois, chaque mois, quelques 40-50 foyers que je dois visiter dans les deux mois qui suivent, les questionner, les interviewer, c'est un sondage social, sondage de ressources humaines, toutes sortes de choses. Donc il n'y a le Bureau qui n'est pas dans le domaine de l'éducation, mais tout ce que j'ai fait pendant ces années, c'était dans l'éducation, tout dans l'éducation. Et je ne sais pas encore ce qu'il y aura plus tard, peut-être que je resterai...

Alors vous dites que vous aimez surtout travailler avec des enfants en difficulté.

Oui.

(discussion avec quelqu'un d'autre ; téléphone)

Vous avez dit que vous aimiez travailler avec des enfants en difficulté, bien que, d'après vos données et d'après ce que vous faites avec la 3^{ème}, où vous travaillez avec les excellents élèves, vous puissiez probablement choisir de travailler seulement avec les élèves excellents.

Je vais vous dire pourquoi, parce que dès le début, quand je suis arrivé à l'école, on m'a donné des classes normales, mais on avait une classe d'"orientation"¹⁵⁵, ça c'est vraiment... ni un défi ni...

Je connais, oui.

Ils avaient un prof principal et il est parti après une semaine. On en a placé un autre, un prof principal du nord, après deux, trois semaines, il n'a pas supporté et il a quitté l'école. Donc le directeur est venu et m'a dit, *écoute, je veux que tu sois prof principal*. J'ai dit, *écoute, soit tu veux que je sois prof principal de la classe, soit tu veux que je dégage*. Il m'a dit, *Non, je vois que tu... je ne sais pas, tu as quelque chose en toi qui fait que tu vas continuer*. Et je suis devenu prof principal de cette classe pendant trois ans. Et je ne sais pas, je les aime, ces enfants, je ne sais pas pourquoi. On me dit, *c'est quoi ton problème ? Parce que personne ne s'entend avec ces enfants, toi, tu rentres et ils sont tous amoureux de toi, tous*. *Tout le monde : Rafik, Rafik, Rafik, que Rafik*. Je leur ai dit une chose que je dis toujours : l'enfant c'est l'animal le plus intelligent de l'école, même plus intelligent que le prof. L'enfant lit dans tes yeux, même dans tes paroles, si tu lui mens ou si tu lui fais une blague ou si tu lui dis des choses comme ça, ou bien si tu lui dis ça avec ton cœur. J'ai dit, *Je ne sais tout simplement pas comment vous expliquer quoi faire, parce que je fais ça, je les aime, ce sont des enfants auxquels je suis très...* c'est à dire, c'est dommage... ces enfants, je les aime, ils le sentent et ils donnent cet amour en retour. Et c'est... comme ça je me débrouille, j'enseigne au collège... j'ai, moi-même, deux choses. Quand je

¹⁵⁵ Classe du niveau le plus bas dans les lycées en Israël.

rentre dans la 3^{ème}, chez les excellents, du point de vue des études, tu donnes le cours, tu leur donnes des devoirs de 70-80 questions. Ils arrivent le lendemain, *Venez, venez, corrigez (notre travail)*, parce que ce sont des élèves intelligents. Ça me donne du plaisir aussi. D'un autre côté, les autres élèves, tu dois répéter la question mille fois jusqu'à ce qu'ils comprennent, mais ça me donne du plaisir aussi, parce que tu as l'impression d'avoir fait quelque chose avec eux. Les premiers sont intelligents, ils ont déjà la tête... et tu leur donnes encore plus. Et les autres, aussi... si je ne les aide pas, si je ne fais pas quelque chose avec eux, alors qui le ferait? ... chacun dirait, *ce sont les faibles, moi, prof d'école, je veux les excellents, je veux les excellents...* alors qui enseignera à ces enfants? Et vous savez, dans notre communauté, la population bédouine du sud, je n'exagère pas si je dis que cinquante pour cent des élèves dans les écoles sont des élèves faibles, même soixante pour cent. Donc... j'ai commencé avec eux et j'ai continué avec eux, jusqu'à maintenant. Parce que maintenant, on m'a nommé prof principal dans une seconde, en septembre. Maintenant, je ne sais pas... Même si je m'absente pendant une journée de l'école, il y a déjà des problèmes dans la classe, car je suis absent. Les enfants commencent à m'appeler, de la maison, où... et les parents, ils demandent aux parents de m'appeler. Et le proviseur me dit, *écoute, je te pose la question encore une fois, explique moi, c'est quoi le truc? C'est quoi ta magie?* Je lui ai dit, *écoute, je n'ai aucune magie, je suis une personne normale, c'est juste que je suis une personne... je souris tout le temps, tout le temps je ne sais pas... je leur donne le sentiment que je les aime beaucoup, que je me soucie beaucoup d'eux, et c'est tout.* Il m'a dit, *Alors enseigne cela aux profs.* Je lui ai dit, *écoute, le proviseur, je te le dis encore une fois, ça ne s'enseigne pas, ça vient de là* (montre le ventre). On ne peut pas lui dire, écoutez, rentrez dans la classe, tournez à droite et pas à gauche, faites ceci... c'est impossible, ce n'est pas quelque chose qu'on peut faire.

Et entre le savoir professionnel en maths et ce que vous appelez vos sensations, ce que votre intérieur vous dit, qu'est-ce qui est plus important pour être un bon enseignant ?

C'est... pour être un bon enseignant, à mon avis, le plus important est la première chose, c'est les sentiments. Parce que si vous... écoutez, chaque élève... Un professeur qui enseigne les maths par exemple, disons pas à des classes faibles, à n'importe quelle classe même... un professeur avec un diplôme, pas dans le domaine des maths mais dans un domaine qui ressemble aux

maths... je peux prendre le manuel pendant une semaine, ouvrir le manuel de maths 3, 4¹⁵⁶, et je ne sais pas, résoudre les problèmes, les questions, lire la matière, puis je peux enseigner la matière. Mais le problème, c'est comment faire passer la matière aux enfants. Comment vous, vos émotions avec les enfants... c'est ce qui les attire à votre cours. Donc vous réussissez. Si vous êtes un génie en maths, mais que les enfants ne veulent pas vous écouter, qu'ils n'ont pas l'impression que vous êtes dedans, vous leur donnerez rien. Parce que les émotions envers les enfants, c'est ce qui... c'est la clé pour qu'ils puissent capter la matière. S'ils disent, *Ce prof-là, nous ne l'aimons pas du tout, ou, ça nous intéresse pas*, alors ils ne vont pas du tout comprendre la matière, parce que, comment on dit, l'important ce n'est pas ce qu'on a dans la tête, la matière, mais c'est comment faire passer la matière aux enfants, comment leur donner ça et qu'ils la comprennent. Je peux leur faire la lecture d'un cours pendant deux heures et à la fin ils sortiront... ça rentre par ici et sort par là. Mais l'important c'est de faire rentrer par ici et fermer par là.

Pour que ça reste dans le cerveau.

Et moi, c'est qui est bien chez moi, c'est que je ne désespère pas. Les profs disent, *écoute, on explique, on explique, on explique, on explique aux enfants, on revient après une heure et –* *Quoi ? C'est quoi ça ?* D'accord. Ne désespérez pas. Soit vous dites, donnez nous des classes excellentes, et si l'école ne les donne pas, dites adieu, dites que vous ne pouvez plus enseigner. Soit vous vous y habituez car on vous a dit d'enseigner dans une classe très faible, la plus faible, donc vous devez faire quelque chose pour gérer cette classe.

Et vous savez qu'il y a... il y a des théories qui parlent de ça, du sujet de la motivation des enfants, qui disent, en fait, que ce qui serait important à faire avec les enfants c'est le sujet émotionnel et pas, par exemple, les maths ou l'arabe ou l'hébreu ou quoi que ce soit, ça, ce serait moins important. Qu'est-ce que vous en pensez ?

Je dois vous dire que c'est le plus important, mais aussi... d'un autre point de vue, il ne faut pas oublier que... l'enfant veut partir de l'école après la terminale... certes il aime tel prof, ce prof était correct avec lui, mais il doit aussi partir avec un papier sur lequel il y a des notes. Je ne peux pas entrer dans une classe où j'enseigne les maths, puis faire tout le temps... c'est à dire, les émotions, me connecter à eux etc. et oublier que j'ai aussi une mission que... donc je dois

¹⁵⁶ Différents niveaux des manuels de mathématique selon le nombre d'unités de l'examen du Bac.

associer les deux : vos sentiments vis-à-vis des enfants... pour qu'ils vous aiment, qu'ils se sentent bien avec vous, et d'un autre point de vue, leur faire passer la matière. Je ne peux pas privilégier l'un ou l'autre, mais le plus important ce sont les sentiments, au début. Parce que moi, par exemple, je vais dans une conférence, et disons le comme ça, si je vois un professeur qui ne me plaît pas, même que je déteste, il ne me plaît pas, croyez-moi, je ne vais rien écouter de ce qu'il dit. Comme ça, je peux être assis comme ça, comme si j'entendais une radio allumée. Mais, si je... le professeur, comme je vous ai parlé de mon prof de maths, que j'aimais beaucoup, et ce qu'il faisait avec moi, il me donnait ces sentiments, que j'étais bon, excellent, docteur. Donc ça m'a donné aussi... j'étais excellent en maths, pour lui. C'est la même chose, ces élèves faibles, c'est la même chose. Si vous leur donnez la confiance et que vous leur donnez le sentiment d'être bons et d'être... ils comprendront tout. Ce sera même plus facile pour vous. C'est tout.

Et vous avez envisagé de faire... parce que vous avez pris la direction d'un doctorat... en tout cas, la direction de l'ingénierie, c'est intéressant.

Parce que j'ai réfléchi, je suis dans l'éducation, mais j'ai quelque... j'avais... de toute façon, au début je n'ai pas pensé à ça. Mais j'ai fait des études à l'étranger, et on avait, à l'époque où j'ai terminé mes études... les élèves non-russes, ceux d'Israël, de la Jordanie, de je ne sais où... on m'a demandé de continuer, en russe on appelle ça "espérantura", espérant. Et j'ai dit non. Avant...

Comme quoi ? Comme professeur ?

Non, Docteur.

Ah, Docteur.

Docteur. Et il y a trois ans, oui, trois ans et quelque, on m'a envoyé ... parce que j'ai terminé les études à l'université avec excellence. Vous savez, à l'étranger nous avons deux sortes de diplômes, un diplôme de fin d'études qui est bleu, et un diplôme couleur rouge. Le rouge c'est si vous avez terminé et que toutes vos notes sont de 4 à 5. Je ne sais pas comment ça marche en France ou... Les notes en Russie vont jusqu'à 5. 2 c'est échoué, trois c'est correct, vous avez passé mais un peu limite, 4 c'est bon, 5 c'est excellent. Donc on m'a dit, *Écoutez, venez étudier.* On m'a envoyé ... c'est à dire, qu'est-ce qu'ils voulaient faire ? Prendre quelques étudiants de chaque pays, qui avaient étudié dans l'université même, et leur permettre de continuer les études prises en charge par l'université, c'est à dire, encourager ça... ça c'est vraiment entre parenthèses, c'est pour le secteur, c'est à dire pour les Arabes, des pays arabes. Maintenant, je

suis israélien, mais chez eux c'est noté comme quoi j'appartiens à la population arabe. Et c'est une sorte de... je ne sais pas comment dire ça... d'amitié entre les États. Donc je leur ai dit d'accord. Et je suis le programme maintenant, je vais à Tel Aviv, ils ont un bureau local, et je vais à l'étranger une fois par an, l'été.

Je vois, je vois.

Je fais les études par... c'est comme l'université ouverte, je reçois la documentation par l'université ouverte, je fais tout, les articles, je fais ceci et cela, et l'été je pars pour un mois entier. Je pars là-bas, je donne deux conférences, trois-quatre conférences, ou bien je fais des choses et ça... c'est du travail, c'est ce qui est bien. Pourquoi... parce que je prends une société, quelconque société d'ingénieur ou société de construction au bord d'écroulement, dans un petit pays, et je prends... et c'est ce qui m'a posé des problèmes, car j'ai pris une société arabe et ils m'ont détruit. Dans mon doctorat il s'agit d'améliorer l'état de la société. Alors je prends une société, je prends tous les rapports de la société, je vois l'état dans lequel la société se trouve et j'envoie ça à l'université par le bureau local et ils approuvent, ils notent ça... *Commencez le travail avec eux.* C'est comme du travail, un travail, c'est un doctorat fait en travail indépendant. Donc je commence à travailler avec la société, je fais un contrat avec la société par un avocat, où ils sont obligés de faire tout ce que je dis. Par exemple, si je dis de rédiger un chèque de 10,000 shekels le lendemain, même s'il n'a pas d'argent à la banque, il doit le rédiger car c'est moi qui fais tous ces calculs. Et à la fin, si pendant ce temps, on m'accorde un an et demi, je dois le faire deux fois. Si par exemple, la société est à 20%, et que je l'amène à 12% de plus au moins, je passe la première étape, ou bien je prends une société plus grande. Si je passe c'est tout, c'est mon diplôme. Et la première année j'ai pris une société arabe du triangle, ils s'appellent 'Les Frères Riad'. Et écoutez, si je leur disais, *n'écris pas de chèques aujourd'hui*, je regardais et il écrivait un chèque. *Ne fais pas ça... envoie, par exemple... envoie, par exemple... je ne sais pas, dix ouvriers à cet endroit et dix là-bas.* Puis je vois qu'il en envoie vingt là-bas, et personne ailleurs. Donc la société s'est écroulée, et c'était de ma faute car... écoutez, on ne me répondait pas, on n'a pas du tout coopéré avec moi, et pendant un an et demi je... c'est à dire j'ai perdu, j'ai perdu cette année et demi, parce que j'aurais pu terminer... terminer la première étape. Et maintenant je viens de commencer avec une autre société, depuis un an et quelque, et j'espère terminer la première étape cet été.

C'est aussi une société de construction ?

Oui, c'est seulement... c'est à dire, c'est seulement dans le domaine de la construction. Parce que c'est construit... parce que... parce que nous sommes dans le domaine de l'ingénierie, j'ai étudié aussi la gestion du travail, la gestion des sociétés, l'économie, et ça fait partie aussi... pas l'économie comme à la banque ou quelque chose, mais dans le domaine de l'ingénierie, gérer leur société, leur travail. Et personne... vous allez à une société en disant, *Écoutez, je vais vous gérer la société*, il vous dit, *Non, je n'en ai pas besoin. Je n'en veux pas, je n'en ai pas besoin.* Vous lui dites, *Non, c'est gratuit, je vais vous aider.* – *Ah, d'accord, il n'y a pas de problème, je vous en prie...*

Je comprends. Donc vous allez dans la direction du doctorat, en fait, parce qu'on vous l'a proposé ?

La vérité est que je fais un doctorat mais je ne pense pas pouvoir travailler avec ce doctorat. C'est simplement une opportunité pour moi, on m'envoie faire des études... donc je me suis dit, écoute, je ne paie rien pour ça, ça ne me prend pas trop de temps parce que maintenant tout est sur internet, par courriels, par téléphone, etc. Et aussi, c'est l'occasion pour moi d'aller tous les ans... ça me donne une sorte de raison pour aller en Russie et clore tous les... Moi et ma femme aussi, j'ai une maison là-bas et j'ai ses parents. Alors j'ai dit d'accord, je vais le faire. Écoutez, je vais vous dire la vérité, si pour faire le doctorat il fallait étudier et investir de l'argent, la vérité, je ne veux pas mentir, je ne l'aurais pas fait. Écoutez, c'est du temps, c'est de l'argent, beaucoup d'argent, un doctorat, je ne sais combien ça vaut si quelqu'un veut faire des études... même dans mon université ce n'est pas gratuit, c'est des milliers... des milliers de dollars. Par an c'est au moins sept, huit mille dollars pour l'université et encore les dépenses etc. Donc la vérité, je me suis dit que c'était l'occasion.

C'est clair. C'est à dire que vous vous voyez continuer dans l'éducation ?

Oui.

Et continuer à Beer-Sheva.

Euh... oui, Beer-Sheva. Pourquoi ? On me dit... mon père m'a appelé il y a deux ans, il m'a dit, *Écoute, tu sais que nous sommes une petite famille, et nous avons ici dans le village un centre, un centre culturel, une sorte de centre culturel, on a ouvert un centre culturel chez nous dans le village. Et nous avons entendu dire que le conseil du village cherche un directeur pour le centre culturel, et dans le comité il y avait mon oncle et quelqu'un d'autre. Il m'a dit, écoute, tu peux être cent pour cent sûr qu'ils te donneront ça. Tu as un master et tu fais un doctorat, et tu as de*

l'expérience dans l'éducation et tu as... Il m'a raconté toute une histoire. Et que directeur de centre culturel c'est une fonction respectée etc. Je lui ai dit, Papa, si on me propose maintenant de rentrer à Arraba et devenir chef du conseil, je ne rentre pas. Je lui ai dit, Tu sais quoi ? Si tu veux, je peux rentrer mais je veux faire un accord avec toi. Il m'a dit, Quoi ? Je lui ai dit, Je vais rentrer travailler mais habiter à Arraba c'est impossible. Même si j'ai un hectare de terre pour construire dans le village. Je lui ai dit, Papa écoute, soit tu la vends et tu me donnes une part, dix pour cent de la somme et le reste est à toi, tu as investi de l'argent sur moi, prends tout l'argent. Soit tu la donnes à mon frère pour qu'il construise dessus. Il m'a dit, Mais pourquoi ? C'est à toi. J'ai donné à chacun de tes frères, j'avais quatre hectares, chacun – un hectare, c'est tout. Je lui ai dit, Je n'en veux pas. Il m'a dit, Réfléchis. – Je n'en veux pas. Je vous jure, jamais de ma vie je n'irai habiter à Arraba. Je resterai à Beer-Sheva, dans le sud. Si je veux déménager, je peux déménager à Tel Aviv, dans le centre, même si je déteste, je n'aime pas habiter dans le centre, ou bien déménager à Jérusalem, je ne sais quoi, mais pas à Arraba. Donc jamais de ma vie je n'envisagerai de travailler à Arraba, même si on me propose de venir travailler, comme je vous ai dit, en tant que chef de conseil d'Arraba. Et si Arraba devient une municipalité comme Sakhnin, une municipalité, pas un village, c'est à dire une ville, et (qu'on me propose d'être) maire – je ne retourne pas. Je ne sais pas... je ne sais pas d'où vient cette haine, je ne sais pas. Parce que moi... même ma femme s'est habituée au village. Quand nous y allons, je vais par... dans le nord, il y a Sakhnin puis Arraba. Après Sakhnin je prends la route qui monte, j'arrive... quand je vois 'Arraba', ma femme me dit, Qu'est-ce que tu as ? Qu'est-ce qui t'arrive ? Je dis, Quoi, tu ne sais pas ? On est arrivé à Arraba ! Elle me dit, Moi, je me suis déjà habituée, ça va, il n'y a pas de problème. Elle y va, elle sort toute seule de la maison de mes parents, elle va au magasin, elle va au restaurant, elle achète quelque chose... Je me suis habituée. Je lui dis, Que faire ? Je ne peux pas m'y habituer. Et même elle me demande souvent de quitter et de s'installer dans le nord. Elle m'a dit, Écoute, si tu ne veux pas habiter à Arraba, faisons comme ça : on retourne dans le nord, c'est plus joli par là, faisons ça. Ici nous sommes à Beer-Sheva, allons habiter à Karmiel, à côté d'Arraba. Je lui ai dit, C'est dur, parce que si tu vas habiter dans le nord, si tu est à Karmiel, à côté d'Arraba, pour papa c'est... Je lui ai dit, Il y a une seule situation où...

C'est dans une seule situation, que Dieu nous en préserve, si mon père n'est plus là. Alors je retournerai et j'habiterai à Karmiel, papa et maman... J'habiterai Karmiel et je travaillerai

quelque part. Mais mon père, je ne peux pas lui dire, *Écoute, je vais habiter dans le nord, à sept kilomètres de toi, à Karmiel. Pourquoi ? Parce que je déteste Arraba. C'est aussi... je dois... c'est à dire, c'est le sentiment de mon père, car je suis son fils aîné. Maintenant je suis dans le sud, il se dit d'accord, il est dans le sud, il est loin. Mais Karmiel c'est quoi ? Ça devient déjà quelque chose d'impossible, car pour moi aussi, un père fier c'est quelque chose de d'importance suprême. Je ne peux pas dire... je sais qu'il me dira d'accord, il n'y a pas de problème, c'est ta vie, fais-le. Mais intérieurement, il n'en sera pas content. Parce que... tu es né ici, c'est ton village. Il me dira, *Quoi, la Russie t'a changé ?* Et Dieu merci, ma femme est déjà tombée amoureuse. Elle... quand nous allons au nord, elle dit, *Waou, le nord...* Quand on va Dans le Golan, quand on va je ne sais où... elle aime beaucoup le nord, c'est quelqu'un qui aime tout en vert.*

Oui, c'est clair.

À Beer-Sheva, pour dire la vérité, ce n'est pas le plus...

C'est le désert.

Oui, pas tout... mais il y a... pas comme dans le nord. Le nord c'est quelque chose... je dis aussi, j'aime Arraba, j'aime l'endroit, les montagnes là-bas, le vent, tout, mais les gens... Si on remplace tous les gens, alors j'irai là-bas. Et ça ne va pas arriver.

Je comprends que vous n'avez pas fait un diplôme d'enseignant ?

J'ai fait des études pour un diplôme d'enseignant en 2004.

(Téléphone)

Donc vous avez fait des études pour un diplôme...

J'ai fait des études en 2004, j'ai terminé toutes les obligations pour l'enseignement, toutes les obligations, des notes excellentes. À l'université on m'a demandé, puisque j'ai un diplôme d'ingénieur, on m'a demandé de prendre quelques cours, compléter.

Des rattrapages.

Des rattrapages. J'ai dit ok. On m'a donné trois cours à prendre, on m'a dit, *Inscrivez-vous à trois cours.* J'ai pris trois cours et j'ai passé ces trois cours. Donc au deuxième semestre je suis allé, je leur ai dit, *Écoutez... j'ai terminé.* On m'a dit, *Non, vous devez prendre encore quatre cours en maths.* Je leur ai dit, *Pardon ? Sept cours, ce sont 30 points, pourquoi ? J'enseigne déjà, depuis trois ans, dans une école, depuis deux ans, c'est la troisième année.* J'ai été obligé de le faire. Je suis allé à la faculté, je suis allé et j'ai dit, *Écoutez monsieur, j'ai terminé un master en ingénierie, j'enseigne, dans une école, et j'ai une recommandation du proviseur, que*

*j'ai... ma première année il m'a donné une terminale et je les ai préparés au Bac. D'accord, on m'a enlevé deux cours. Donc j'ai suivi un cours. La vérité, le deuxième cours... on avait le Docteur Ted Eisenberg, le chef du département, il est des Etats-Unis, il est américain. L'histoire des mathématiques, c'était l'intitulé du cours. Je lui ai dit, *Écoutez monsieur, l'histoire des maths – qu'est-ce que ça a à voir avec le lycée ? Tout ce que je veux c'est un diplôme d'enseignant pour le lycée.* – *Non, vous êtes obligé.* Je ne suis pas allé, pendant une année entière, je n'ai pas fait. Je suis allé le voir à la fin, je lui ai dit, *Écoutez, je veux suivre ce cours.* Il m'a dit, *Faites des travaux, faites ces deux travaux et je vais vous les compter comme deux semestres.* Je les ai faits, je les lui ai donnés et il m'a dit ok puis il est parti. Vous savez, c'était les vacances etc. Quand je suis rentré, cet homme était parti pour les Etats-Unis, et l'année, 2005, c'est à dire, il allait être là pendant quelques mois. Donc il n'a pas transmis ma note, et je ne m'en suis pas aperçu, il ne l'a pas fait. L'année dernière... non, en 2009, j'y suis allé et j'ai dit, *Écoutez, je veux terminer mon diplôme d'enseignant.* Et je leur ai montré un document comme quoi j'étais déjà en train de faire un doctorat. On m'a dit, *D'accord, faites deux cours.* J'ai dit, *Je peux choisir lesquels ?* On m'a donné l'Histoire des mathématiques et encore un cours. J'ai dit, *Est-ce qu'il est possible de choisir le calcul différentiel et intégral et l'algèbre ? Quelque chose qui soit en rapport avec mes études et mon travail ?* – *Oui, faites ça.* D'accord. Et mon erreur a été de ne pas leur avoir demandé un document où ils approuvent ça. Et je me suis inscrit aux cours et j'ai commencé à suivre les cours et j'allais valider le premier cours. Tout à coup, l'année dernière on me dit, *Non, non, on ne vous l'approuve pas, on ne vous valide pas ces deux cours.* Je leur ai dit, *Messieurs dames, vous voulez 10,000 shekels ? Un nouveau diplôme d'enseignant ? Je le paie et vous me validez ce cours ? Je ne comprends pas, qu'est-ce que vous voulez de moi ? De l'argent ? Prenez tout, mettez quatre cours, sept cours, ça vaut combien ? 1500 shekels par cours ? 2000 shekels ? 14,000 shekels ? Je vais vous donner des chèques et voilà laissez-moi tranquille. Qu'est-ce que vous dites ? Que j'ai payé, j'ai étudié et soudainement ce n'est pas validé ?* Donc à la fin on m'a dit, *D'accord, prenez ce cours.* Alors je leur ai dit, *Non, excusez-moi. Donnez-moi une lettre indiquant que moi, Rafik, je dois compléter ce cours pour terminer.* On m'a dit, *D'accord.* Et ce cours a commencé au deuxième semestre, et je ne l'ai pas encore terminé. Et j'ai peur qu'on me dise plus tard de prendre encore des cours. Et j'ai même une recommandation de la part de l'inspecteur, que je suis un prof, que j'ai préparé des élèves faibles au Bac, qu'ils ont réussi, et que j'ai aussi préparé d'autres classes, et que je suis excellent prof etc. Et aussi une*

recommandation du proviseur de Rosh-Haaïn, mais ça n'a pas aidé. Et on nous enseigne pour le diplôme d'enseignant... la vérité est que ce que j'ai appris dans les études d'enseignant, je ne l'ai jamais utilisé de ma vie. J'utilise les choses que je fais moi-même. Et eux, ils nous donnent toutes sortes de théories, toutes sortes de... vous savez, tout ce... beaucoup de théories qu'on nous donne, je ne les utilise pas, parce que... peut-être ce que je fais, que j'utilise, peut-être que ce sont leur théories, c'est vrai, mais je le fais de moi-même, et ça ne m'a rien apporté. Même, le proviseur de l'école me dit, *Écoute, ça fait dix ans que tu es ici. Où est le diplôme d'enseignant ? Bientôt tu nous apporteras un gâteau pour célébrer ton doctorat mais où est ton diplôme d'enseignant ?* Je lui ai dit, *Écoute, vire-moi.* Je ne sais pas, c'est ça le problème, je lui ai tout expliqué, et il a même appelé l'université, il a demandé, il leur a dit ceci et cela, rien n'a aidé.

Et vous vous souvenez d'une partie des théories que vous avez étudiées ?

La vérité, non. Maintenant, non. Je me souviens... parce qu'on a étudié la psychologie, on a étudié ça. Ce qui m'a aidé là-bas c'était deux choses. La première c'est que nous avons étudié l'informatique. Moi, je n'étais pas très bon à Powerpoint etc. et nous avons étudié ça et ça m'a aidé. Et la deuxième chose c'est que j'ai appris comment évaluer un contrôle, comment faire un contrôle, comment évaluer le contrôle, quelles questions y mettre, des questions à choix multiples, des questions ouvertes, comment... ça m'a aidé aussi, à l'école où je suis. Dans le domaine des maths...écoutez, il s'agit d'une question et d'une résolution, il n'y a pas toutes sortes de questions comme en philosophie ou en sociologie où vous êtes obligé de poser une question ouverte, une question à choix multiples, une question de réflexion. C'est la même chose, les maths c'est de la réflexion. Donc ça m'a un peu aidé mais les autres choses ne m'ont pas du tout aidé. Pas qu'à moi, la vérité est que tous les enseignants disent, *Écoutez, (les études) d'enseignant, avec tout le respect, c'est seulement un diplôme. En pratique, apprendre l'enseignement c'est à l'école, c'est dans la classe, c'est ce que tu... c'est ton expérience là-bas, pas au...*

Bien, c'est très intéressant. Vraiment intéressant. Et si vous, vous étiez le directeur, par exemple, d'une école d'enseignants, qu'est-ce que vous diriez... qu'est-ce que vous pensez seriez le plus important à donner aux étudiants en enseignement ?

Donner aux étudiants en enseignement ?

Oui, si vous étiez le directeur d'une école pour enseignants ?

Je n'ai pas compris, si j'étais le directeur d'une école d'enseignants ?

Une école d'enseignants.

Les enseignants, ce que je dirais à mes enseignants ?

Qu'est-ce que vous feriez pour qu'ils soient de bons enseignants.

Qu'ils soient bons ou qu'ils soient de bons enseignants ?

Qu'ils soient de bons enseignants.

Je ne sais pas... qu'ils soient concernés. C'est le plus important. Qu'ils se sentent concernés par le système de l'école, qu'ils se sentent concernés par les enfants, et ne pas avoir en tête qu'une seule pensée : faire passer la journée et rentrer chez soi puis recevoir un salaire à la fin du mois. Le plus important c'est qu'ils se sentent concernés. Qu'ils se sentent comme si ces enfants sont leurs enfants. Je ne peux pas dire que l'enseignant est un ange, qu'il ne s'énerve pas, qu'il n'a pas de sentiments. Moi, parfois, dans ma classe, j'ai aussi des enfants que j'aime beaucoup, beaucoup, même plus que des autres, les autres – moins. Mais jamais je ne leur fais ressentir ça. Mais vous êtes aussi une personne qui... Parce que l'enseignant, s'il se sent concerné par l'école, par les enfants, les enfants ressentent ça et eux aussi se sentiront concernés par cet enseignant et par la matière qu'il enseigne et par ces contrôles. Et si les enfants ont l'impression que c'est sans intention... je vais vous dire quelque chose, je n'ai pas fait exprès. Un enfant dans ma classe m'a apporté un contrôle, un contrôle de l'école ici. *Vous voyez le contrôle, oui ?* Et c'était marqué "excellent". L'élève a écrit dans les réponses... c'était un contrôle en éducation civique. "Qu'est ce qu'une démocratie ?" et l'élève a écrit des poèmes, par exemple qu'il fait froid, partout, je t'aime, je monte sur un âne... et là, la même chose. Et l'enseignant lui a mis quoi ? Vous comprenez ? J'ai même demandé à l'élève de ne pas me dire qui était l'enseignant. Et j'ai montré ça à notre CPE, elle m'a dit, *C'est qui ?* J'ai dit, *Écoute, c'est en éducation civique.* Nous avons cinq enseignants en éducation civique, elle peut savoir quel enseignant c'est car elle est le CPE et nous savons tous de quel enseignant il s'agit, mais je lui ai dit, *Écoute, ça reste entre toi et moi, je ne veux même pas que le proviseur le voie. Tu peux le convoquer et nous parlerons avec lui ensemble.* Parce que l'enfant dit... comment l'enfant... comment cet enfant respectera-t-il cet enseignant, qui lui écrit "excellent" alors qu'il a écrit "je monte sur un âne, etc. etc. et les Arabes sont fous, et l'amour partout..." . Mes élèves, avec cet enseignant... quand il rentre dans la classe, on lui dit, *Pourquoi vos élèves sortent ?* Il dit, *Parce qu'ils ne veulent pas apprendre.* Je leur parle et je leur demande ceci et cela, ils me disent, *On va s'asseoir rien que pour vous, parce que ce n'est pas la première fois qu'il fait ça.* Des élèves très faibles, les plus faibles de l'école,

ma classe, mais ils sont très sympathiques et ils sont très intelligents. Écoutez, un élève qui voit ça, alors il dit, *Pourquoi devrais-je apprendre ou lire ou je ne sais quoi, si à chaque fois que je lui écris ça et il me met "excellent"*. Vous comprenez ça ? Ça... si maintenant je prends ça... je leur ai dit, *Je vous promets, je le prends (le contrôle) et je le mettrai chez moi, dans mon dossier - j'ai un dossier pour ma classe - et personne ne verra ça, personne verra ce qui s'est passé ici, seulement le CPE, elle doit le savoir pour en parler avec l'enseignant*. Mais écoutez, c'est... c'est une catastrophe, c'est vraiment une catastrophe.

C'est honteux, oui.

C'est la honte absolue pour l'enseignant à qui l'enfant écrit ça. Une fois cet enfant lui a écrit une histoire sur l'enseignant même, en guise de réponse, que c'est un enseignant qui ne comprend rien... Vous savez quoi, je lui avais dit, *Venez...* Et Dieu sait que je voudrais qu'il enseigne un jour... Au début de l'année quand j'ai travaillé chez nous dans l'unité... Et même, je l'ai amené à l'entretien. Je ne savais pas qu'il était comme ça. Meïr, je ne sais pas... Meïr, il a des bons yeux, il m'a dit, *Écoute, cette personne ne me plaît pas, je ne sais pas, je ne le sens pas*. Donc on l'a envoyé à un comité d'exception (pour les enseignants non-diplômés) puis on a trouvé un enseignant que Meïr a beaucoup... il lui a vraiment plu, Dieu merci il travaille maintenant comme une horloge. Et l'autre, jusqu'à maintenant on tient un comité d'exception pour lui. Et j'ai dit à Meïr, *Et moi alors, après tout ça... quel comité d'exception ? Ni un comité d'exception, ni un comité de je ne sais quoi...* S'il fait ça avec des enfants dans une école classique, ce sera bien pire que ça.

C'est clair.

Écoutez, c'est aussi... voilà, c'est un exemple à quel... qui oblige l'enfant à respecter cet enseignant ? Personne. Personne. Si je donne à un enfant un devoir, et le lendemain je prends le devoir et le surlendemain je le lui rends, comme ça, voilà 100/100, comme ça, l'enfant le sentira. Mais au moins... je prends le devoir, je lui mets une note, je lui mets ci et ça, je lui montre que je suis concerné par son travail, je le corrige, pas juste comme ça, lui jeter ça. Alors la fois suivante, il le fera bien. La deuxième fois. Et merci à Meïr de m'avoir dit, *Il ne me plaît pas*. Je lui ai dit, *Toi, tu as des yeux, au premier coup d'œil ! Tu m'as dit que cette personne ne te plaisait pas...* Parce qu'il est arrivé chez nous en entretien avec des CV comme... vous savez quoi, un avocat, c'est un avocat.

C'est vrai ?

Oui, c'est un avocat et il enseignait l'éducation civique. Et son CV, comme ça... froissé comme ça. Comment ça ? Il vient me voir avec un CV comme ça. Ça, cette lettre est bien lisse. Et à la fin il m'a dit... Meïr m'a dit, *Écoute, c'est toi qui décideras, il n'y a pas de problème, tu le veux ? Engage-le, mais moi, il ne me plaît pas. J'ai dit, Écoute, je sais que tu sens les gens au premier coup d'œil. Je lui ai dit, D'accord. Meïr m'a dit, Tu sais quoi, faisons le passer un comité d'exception, si jamais cet enseignant n'y arrive pas ou qu'il parte ou quelque chose, on aura quelqu'un.* Je n'ai même pas posé de question à Meïr sur le comité d'exception, comment c'était, qu'est-ce qui s'est passé, est-ce qu'on a une autorisation... même son contrat, plus tard, en vérité, je l'ai juste pris et je l'ai déchiré directement. Parce que, vous voyez, je n'accepte pas un enseignant comme ça. Et il y en a beaucoup.

Oui. Et dites moi, vous êtes du Galilée. En termes des stéréotypes, vous êtes un paysan parmi les Bédouins ?

C'est juste.

Comment ça marche ?

Ça marche normalement. Au début, il y a des enfants, ou même des enseignants, qui vous disent le mot "paysan" mais le mot ne sort pas toujours de la même façon. L'un me dit "paysan" comme s'il voulait me rabaisser, et un autre, comme ça, s'est habitué, "paysan", comme ça. Donc maintenant je me suis habitué à eux. On m'appelle "paysan", je l'appelle "Bédouin". "Paysan". "Bédouin". Je ne... On m'appelle "paysan", je l'appelle "Bédouin". Vous dites "paysan" parce que vous voulez me rabaisser ? Alors moi je vous rabaisserai aussi. Vous voulez m'appeler "paysan" simplement parce que je suis un paysan du nord ? Alors vous, vous êtes un Bédouin du sud. C'est à dire, les enseignants aussi... et c'est embarrassant... jusqu'à maintenant, le monde... quel 2011 ? Jusqu'à maintenant... un paysan qui a travaillé la terre. C'est un problème qui n'aura jamais de fin.

(Interruption)

Le fait que vous êtes originaire de la Galilée et que vous étiez en Russie etc. – c'est quand même une différence culturelle.

C'est vrai, c'est très différent. Et j'ai même habité une fois à Rahat, pendant toute une année. Ma femme était à l'étranger et moi, j'ai habité là-bas. Et jusqu'à maintenant il y a beaucoup de familles qui sont mes amis à Rahat, je vais chez eux, je mange chez eux, je passe du temps chez eux. Moi, j'ai quelque chose... je ne sais pas, je pense que c'est la meilleure chose pour moi :

que je crée beaucoup de liens, je crée des liens rapidement. Sauf, la seule chose à laquelle je ne me suis pas lié de ma vie, c'est mon village, je ne sais pas pourquoi, mais même à Rahat j'ai déjà fait des liens, j'ai déjà... je peux m'habituer à des nouvelles situations. Si cette situation ne me cause pas de l'injustice, qu'elle ne me pose aucun problème, alors je peux m'y habituer. Et en ce qui concerne Rahat, je m'y suis déjà habitué. Même, les gens du nord me disent, *Écoute, ton village, il y a des gens modernes, des gens avec une culture, et toi, tu les détestes. Et ici tu aimes les gens.* J'ai dit, *Écoutez, mais je sais déjà que ma vie est ici.* Donc j'ai eu deux années très difficiles au début, parce que je venais de rentrer de la Russie, d'une autre culture, dans mon village, où je ne pouvais même pas vivre, et je suis venu ici. C'est quelque chose... c'est trois niveaux. Mais je sais qu'ici c'est déjà ma vie. Je dois... si je... comme cet enseignant qui travaille ici depuis dix ans, tous les ans il dit, *Je déteste Rahat.* Je lui ai dit, *Écoute, mais tu es déjà... tu sais que tu restes ici. Tu es enseignant et tu veux rester ici, et ta femme est enseignante ici, alors tu dois te permettre de t'habituer à cette vie. Et non pas toujours dire 'le sud... Rahat...'*. Il m'a dit, *Pourquoi toi, tu ne t'es pas habitué ?* Je lui ai dit, *Pourquoi ? Parce que je ne voulais pas y vivre.* Si moi, que Dieu nous en préserve, que Dieu nous en préserve, je suis obligé à retourner à Arraba, que je n'ai aucun autre choix, ce sera difficile pour moi pendant un an, deux ans, mais à la fin, si je sais que je reste là-bas, je devrai m'y habituer. Et je fais beaucoup de liens, je fais des liens avec les gens. J'ai... je ne sais pas, l'aspect social avec les gens, je fais beaucoup de liens et c'est ce qui m'aide ici dans le sud.

Votre femme est enseignante aussi ?

Non, pas ma femme. Ma femme est architecte, mais elle ne travaille pas parce qu'elle... nous avons eu beaucoup de problèmes par rapport à sa carte d'identité, vous savez, il y a des procédures etc. Et maintenant... elle a travaillé, elle a fait des études, elle a terminé les études d'architecture, et elle a même fait des études deux fois ici en Israël, ma femme aime étudier, comme moi. Elle a étudié à Jérusalem, elle allait à Jérusalem, l'esthétique médicale. Et elle, depuis qu'elle était petite elle voulait apprendre la psychologie, donc maintenant... elle a travaillé quelques mois à Jérusalem, et maintenant elle ne travaille pas parce que nous avons... nous sommes au milieu d'un traitement de fécondation in-vitro etc. Je lui ai dit...

Repose-toi.

Repose-toi et concentre-toi seulement sur ça. C'est tout.

Alors d'abord, je vous souhaite bonne chance avec le traitement.

Merci.

Bien Rafik, vraiment merci, merci. C'était très très...

De rien. J'ai parlé peut-être vite, ça peut créer un problème plus tard peut-être parce que moi, on me dit que je parle trop rapidement.

Non, non, c'est très bien. C'était réellement intéressant, vraiment très, très intéressant.

D'ailleurs, je veux vous dire quelque chose que je peux vous dire maintenant...

... de la population avec laquelle il travaille, de la classe dans laquelle il travaille. Vous ne pouvez pas fixer une théorie pour tout le monde, parce qu'il y a des élèves pour qui vous pouvez appliquer telle et telle théories... et l'enseignant n'aura pas toujours dans sa poche un cahier avec des théories – *quelles théories choisir ?* Tout seul il... il invente ses propres théories. Et l'enseignant est... c'est à dire, c'est lui qui devrait écrire les théories, car c'est lui qui vit ça, il était sur le terrain, dans l'école avec les enfants. Et il y a beaucoup de gens qui écrivent des théories et qui sont...

Dans une tour d'ivoire.

Haut placés, des ministres, je ne sais pas, des directeurs, qui ne ressentent pas ça. Qu'ils descendent un peu. Une seule chose : qu'ils descendent un peu. Comme la réforme dans l'éducation, et je ne sais pas ce qu'ils font... Comme je le vois maintenant, peut-être que je me trompe, le seul ministre dans l'Etat d'Israël qui veut vraiment et qui fait et qui veut faire des choses dans l'éducation, c'est Gideon Saar, le ministre de l'éducation. Vraiment, je vois, il y a beaucoup de choses qu'il veut faire. Il y avait... et il y avait aussi... quel ministre il était, Sarid ? N'est-ce pas ?

Yossi Sarid.

Yossi Sarid, il a aussi beaucoup fait pour l'éducation. Mais le reste... c'est un statut, c'est une fonction, c'est être ministre. Et amener même un ministre, amener, à son cabinet, des gens de l'éducation, qui savent ce que c'est que l'éducation, ce que c'est des élèves, ce que c'est des enfants, ce que c'est des écoles, ce que c'est des enseignants. Et l'enseignant, il est le plus... La vérité, comme vous avez dit, que l'enseignant accumule (se l'expérience) en travaillant. Et toute personne, même ingénieur... j'ai un ami qui a terminé ses études d'ingénieur. Il m'a dit, *Écoute, je suis rentré, la première année on m'a donné un travail dans une société. On m'a demandé : Qu'est-ce qu'on met ici ? Je leur ai dit : Je ne sais pas, je ne sais pas, j'ai fait des études.* Il était excellent élève. Il a appris sur le papier. Mais sur le terrain même, il ne connaissait rien. Deux,

trois, quatre ans, il sera déjà excellent, un excellent ingénieur. Écoutez, les enseignants aussi... des enseignants arrivent chez nous à l'école, nouveaux. Il y a ceux qui arrivent à gérer les enfants et ceux qui n'y arrivent pas. Et même s'ils ont terminé les études à l'université, ils n'ont pas appris l'enseignement ni les méthodes d'enseignement. Et ce qui est bizarre chez nous à l'école... c'est intéressant, tous les enseignants... nous avons un enseignant de maths qui est connu dans le sud, il a... il donne des cours de maths. Tous les ans il a environ 400-500 élèves à Rahat, dans les cours qu'il donne, il enseigne les maths. Chez nous dans l'école il n'y a pas un seul professeur qui soit diplômé en maths. Nous avons neuf enseignants de maths, aucun parmi eux. Nous avons cinq ingénieurs, un ingénieur du bâtiment, deux, moi et un autre, un ingénieur électricien, un ingénieur d'électronique, nous avons deux excellents enseignants de maths à l'école, c'est à dire, ils enseignent toujours avec les élèves excellents, l'un d'eux est un ingénieur chimiste et l'autre, il a un diplôme en physique, et il n'enseigne pas la physique, il enseigne les maths. Et beaucoup disent, *Comment ça ? Une école entière et pas un seul diplôme en maths ? Je dis, Écoutez, d'accord, demain nous ferons venir sept diplômés, comme ça, des feuilles, on les mettra dans le tiroir, et après ?* Mais nous avons des enseignants qui sont considérés comme les meilleurs à Rahat, dans les écoles à Rahat. Où est le problème ? Même un enseignant qui a un diplôme en physique, il peut enseigner les maths, et un ingénieur peut aussi enseigner, le principal c'est qu'il ait de la réussite. C'est la seule école dans le sud entier où il n'y a pas... de toutes les écoles. Le proviseur nous dit, *Je vais vous ouvrir un bureau d'ingénieur. J'ai un ingénieur de bâtiment, j'ai un architecte, j'ai un ingénieur électricien, j'ai un ingénieur électrique. Il ne reste qu'à faire venir un ingénieur du sol !*

Bien, vraiment merci beaucoup, vraiment merci beaucoup.

De rien.

C'était très très intéressant.

Sarah

Ça va ?

Belle histoire, histoire longue.

Pas de problème, prenez votre temps

Longue histoire avec toute l'histoire d'Israël au dernier siècle sur mon dos. Je suis née en Roumanie dans la Bucovine, dans la région de Bucovine. Je viens d'une maison traditionnelle, chaleureuse, aidante, traditionnelle-sioniste, il y avait déjà des projets d'émigrer en Israël, et même quelqu'un avait été envoyé voir sur place, mais on n'a pas eu le temps, entre temps mon frère est né, et quand il a eu un an, on nous a emmené dans les camps, en Transnistrie.

Dans quel camp ?

En Transnistrie. Nous étions encore.... j'étais... c'était à Souccot, et je suis née le 29 novembre, ni plus ni moins.

De quelle année ?

Je n'avais pas encore 3 ans et c'était en octobre à Souccot. On a pris tous les Juifs dans notre région, dans la région spécifique de Bucovine, en Serbie, il y avait une sorte d'accord du Roi avec Antonescu qui était pro-allemand, pronazi : Qu'on laisse tranquille les Juifs des autres régions, et en quelque sorte il leur donnait les Juifs de Bucovine en Serbie. Et alors, en trois jours, on a pris ... çà, je l'ai en fait lu et appris, car ils n'ont pas raconté beaucoup. Et évidemment je ne savais rien à cet âge là. On nous a emmenés dans les camps, d'abord c'était une sorte de camp ... en fait on a traversé le Dniestr de nuit, à pied, en train, et aussi dans un autre endroit ...juste pour... selon ce que dit toujours Aaron Appelfeld, et d'autres qui ont été interviewés sur ce sujet, on nous a laissé mourir de mort naturelle. 70 % des gens qui sont partis vers là-bas sont morts de froid, de faim et de maladies. Ils n'ont pratiquement pas dépensé d'armes pour nous. Alors il y a eu là-bas des gens qui se sont débrouillés, c'est à dire, il y avait des braves gens du coin qui ont vu des petits enfants et les ont cachés. Et leur ont donné quelque chose de chaud, et de cette façon vraiment, avec « la peau de nos dents », avec la leur, principalement celle de mon père... demande... ce qui s'est passé en 44....

Attendez, vous étiez tout le temps dans le camp ?

On y était tout le temps. C'était en fait des petites bourgades dispersées. C'est à partir de

Moguilev et après... du Dniestr au Bug. Entre ces deux rivières, c'était la Transnistrie. Il y avait des camps des bourgades, des villages, dans la ville même de Moguilev il y avait des Juifs. Nous étions vraiment abandonnés... Ici le Joint¹⁵⁷ arrivait avec un émissaire, avec quelque chose, mais après j'ai entendu dire que même les enfants qui sont restés totalement orphelins, ils ont réussi par le Joint à les rassembler et les ramener en Roumanie, puis de là en Israël. C'était plus tôt. Mais nous, vraiment... Il y a eu une épidémie de typhus, mon père a attrapé le typhus, mon frère — qu'il vive longtemps ! — a attrapé le typhus, certains sont morts, d'autres non. C'était vraiment, sans discrimination... De ce point de vue, impossible de savoir comment les gens... chacun et ses propres croyances. Ma mère — paix à son âme — a toujours affirmé que son père lui apparaissait en rêve et que c'est pour cela que nous en sommes revenus. Quelqu'un d'autre dit que la génétique était bonne. Donc même dans une situation de faim presque absolue, nous sommes quand même restés en vie. Ça on ne peut pas savoir. Mais, en 44, en mai, les Russes étaient déjà arrivés là bas, dans cet épisode où ils étaient en voie de conquête, et nous avons marché comme dans les films, nous avons marché derrière les soldats russes, et je pense qu'en trois mois, nous sommes revenus... à pied, ici un train, là une charrette à chevaux... je ne me souviens plus, ce ne sont que des images. Je me souviens aussi de flashes du chemin vers là bas, et aussi de là bas vers le retour.

Et tous ont survécu dans votre famille ?

La famille proche oui, c'est à dire, un oncle est mort du typhus, un autre oncle est mort d'autre chose. Et... Mais le noyau familial, le père, la mère et les cinq enfants, sont restés en vie. Comment je ne sais pas. Personne ne sait. Miracle du Ciel. Et même, c'était bizarre, je me souviens, ça on me le raconte, et il y a aussi un poème qu'une femme a écrit, et bien que je n'ai ... j'avais les joues rouges comme ça, même là-bas dans les camps, et on disait que les anges venaient la nuit me nourrir. C'est à dire que l'ensemble de ces choses, c'est grand dilemme. Ou tu crois, si tu es croyant, et si tu n'es pas croyant, tu ne crois pas. Mais quelque part, on ne peut pas expliquer ça. On ne peut pas justifier ça de façon scientifique.

Vous étiez petite.

De l'âge de 3 ans à 6 ans et quelques. À 6 ans, six ans et plus. Plus ou moins six ans. On m'a fêté mes 6 ans encore là-bas, ça je sais. Parce que quand on est revenu, mon frère avait 6 ans. J'ai un

¹⁵⁷ Créé en 1914 par des Juifs américains influents, l'American Jewish Joint Distribution Committee (JDC ou "Joint") devint la principale organisation communautaire pour l'aide apportée aux Juifs en dehors des Etats-Unis

frère plus jeune que moi d'un an et demi. Et on est revenu dans la même bourgade où... Nidanski près de Soutchava en Roumanie, dans la Bucovine. Cette région est aujourd'hui considérée en Roumanie. Mais entre temps quand le rideau de fer est tombé, la Bucovine a été coupée en deux, Tchernovicz est restée en Ukraine, et Soutchava est restée en Roumanie. Et nous étions dans la partie roumaine. Et là-bas, dans les camps, entre le Dniestr et le Bug, ceux qui avaient été emmenés vers le Bug dans les camps de travail, n'avaient pas survécu. Moi comme petite fille, quand on disait, au-delà du Bug, après quand j'ai étudié, j'ai dit c'est comme au delà du Sambation¹⁵⁸. Parce que de là-bas ils ne passaient pas.... ils ne revenaient pas. A présent, nous sommes revenus dans la même bourgade, et mon père était « talmid haham », un homme cultivé, mais en même temps il avait le sens du technique, et il avait créé déjà avant la guerre, un moulin à farine, et une fabrique de clous en bois. Tu sais ce que c'est ?

Oui.

Oui. Alors quand on est revenu, tout d'abord il a remis en état le moulin à farine, parce que c'était une époque de grande pénurie, et les paysans dépendaient de ça. Et s'ils dépendaient du moulin, alors nous nous avons eu du pain et de la mamaliga (polenta), on avait de la farine qu'ils payaient en nature. Et après il a aussi remis en état la fabrique de clous en bois, et là nous étions en fait, pendant trois ans nous étions à la maison, et tout ce temps là avec le projet de monter en Israël. Mais c'était ... La montée en Israël c'était une évidence, tout le temps, mais déjà à ce moment là les communistes étaient arrivés en Roumanie, et ils ne nous ont pas laissés partir. Mais mon oncle, le frère de ma mère, était le grand rabbin de Roumanie, le plus jeune grand rabbin qu'il y ait jamais eu là-bas, il a été nommé à 29 ans, je ne sais pas si tu as entendu parler de la famille Shaffran, il y en a aussi en Israël.

Oui.

Alors Shaffran, le frère de ma mère, était le grand rabbin, et il était très ami avec Mikhaïl le roi, et je ne connais pas exactement les étapes, mais d'une certaine manière on a obtenu des autorisations de monter en Israël, en fin 47, par la Bulgarie, encore un train, encore... tout est resté dans ma mémoire. Je me rappelle de tout. A cette étape je me souviens déjà de tout. On est venu dans ces deux grands bateaux qui sont arrivés, Paniok et Pankresent, qui s'appelaient aussi en hébreu « Indépendance » et « Rassemblement des diasporas ». Et bien sûr les Britanniques

¹⁵⁸ Le Sambation est un fleuve légendaire au delà duquel les dix tribus perdues d'Israël ont été exilées par le roi assyrien Salmanazar V.

nous ont attrapés, ils nous ont trouvés aux alentours de Haïfa et nous ont ramenés à Chypre¹⁵⁹. Nous sommes restés 6 mois à Chypre. Mais après les camps, Chypre était une colonie de vacances, même s'il nous pleuvait dessus. Mais personne ne nous menaçait et personne ne nous terrorisait, et pour ce qui était de la nourriture, c'était une nourriture de base. C'est à dire qu'il y avait de la nourriture, une distribution hebdomadaire de nourriture, et on n'avait pas faim, on n'était pas sale, et on ne... on n'avait pas peur. Nous les enfants, on ne s'ennuyait même pas, parce qu'il y avait là bas en fait... chacun... l'un avait ouvert un cours de gym, un autre, un autre cours, et mon père enseignait la Bible. On était occupé et c'était bien. Bien que au moment où nous sommes arrivés à Famagouste à Chypre, c'était fête. On entendait les cloches des églises, c'était le 1er janvier 1948. Et vraiment pendant ces six mois à Chypre, on écoutait des nouvelles d'Israël. Nous connaissions l'hébreu, de la maison, ma mère aussi fille de rabbin avait appris l'hébreu à la maison. Et mon père, « talmid haham », connaissait l'hébreu. J'ai appris à lire l'hébreu avant le roumain. Il enseignait... Quand on est rentré des camps on était trois. Mes deux frères et moi, et deux autres enfants juifs qui n'étaient pas du coin mais venaient d'un autre endroit, on a étudié au Héder et on a appris à lire. Alors à Chypre on a amélioré notre hébreu, et on a appris des chants et on est arrivé en Israël le 17 juin 1948. Et nous étions là bas, on suivait les infos, je me souviens du jour où Goush Etsion est tombé¹⁶⁰ et toute la déclaration d'indépendance, toutes ces choses je m'en souviens, il y avait là bas un camp du Betar et eux avaient une radio secrète, et après ils diffusaient à la radio les nouvelles d'Israël. Et je m'en souviens comme d'aujourd'hui.

Et vous êtes passés par le camp de transit de Atlit¹⁶¹?

Non, non, on était à Chypre.

Ah vous étiez encore à Chypre.

Maintenant, quand on est arrivé en Israël en juin, nous étions dans un camp à Pardes Hana, un camp d'émigrants on disait à l'époque. Il n'y avait pas encore de « ma'abarot¹⁶² », c'était un camp d'émigrants, il y avait des préfabriqués. Mais le premier shabbat que nous avons passé dans le

¹⁵⁹ Jusqu'à la déclaration d'indépendance de l'état d'Israël le mandat britannique a retenu des émigrants juifs qui essayaient d'arriver en Palestine dans des camps de rétention à Chypre. A cette période-là, l'émigration des Juifs était illégale.

¹⁶⁰ Région près de Jérusalem où la légion jordanienne a défait les forces israéliennes en 48.

¹⁶¹ Un des grands camps de transit pour émigrants qui existaient en 48, situé sur la côte près de Haïfa.

¹⁶² Village transitoire en préfabriqués ou tentes pour émigrants.

camp là bas, une bombe est tombée juste à côté du terrain de jeux. Cela veut dire que je ne pense pas que j'ai même bougé de ma place, parce que cela faisait tellement partie des conditions d'existence. Je n'ai même pas eu peur du fait de tant d'événements semblables. Nous sommes restés très peu à Pardes Hana, parce qu'il y avait deux sœurs, trois sœurs de mon père qui étaient montées en Israël avant. Elles étaient déjà en Israël, deux déjà avant la guerre, et une qui bien qu'ayant été avec nous au camp, était montée en Israël plus tôt, avant le rideau de fer. Elle était célibataire et elle était partie seule, les pionniers, je ne sais plus exactement comment. Ces trois tantes, qui habitaient chacune dans un studio, avec deux enfants, un mari et deux enfants, nous ont répartis entre elles. Elles ne voulaient pas que nous restions dans le foyer d'émigrants. Alors un de mes frères et moi avons été à Rishon le Tsion¹⁶³ chez une tante, dans une seule pièce, dans la maison du vieux Meirovitch. Et je raconte toujours cela : parce que le vieux Meirovitch a entendu qu'il y avait une petite fille qui revenait de l'enfer, et qu'elle savait le Yiddish. Il n'y avait pas de petite fille de 9 ans qui savait le Yiddish, alors je l'ai rencontré, on m'a emmenée chez le vieux, et je le dis c'est un des points de lumière dans ma mémoire. Je me souviens de lui, je vois vraiment son visage.

Qui est le vieux Meirovitch ?

C'est l'un des fondateurs de Rishon. Un des fondateurs de Rishon. Un des pères fondateurs de Rishon. C'étaient trois familles, Meirovitch et je ne sais plus qui. Mais tout le boulevard Rothschild, tout ce qu'il y avait à Rishon c'était cette rue principale, qui est aujourd'hui piétonne, et aussi la Moshava (le vieux quartier) et les caves vinicoles, tout ce qu'il y avait dans la ville... Et on était là bas en fait pendant les mois de vacances d'été. Pendant ce temps, il y avait à Haïfa ... une des tantes était à Haïfa, et mes parents et un de mes frères étaient chez eux. Et aussi il y avait les appartements des biens abandonnés¹⁶⁴ en bas de la ville de Haïfa. Et il suffisait d'accrocher un cadenas sur n'importe quel appartement pour pouvoir y habiter, et nous sommes passés habiter rue Kibboutz Galouyot à Haïfa. Après il y a eu le premier recensement des habitants; et on a vu qu'on était trop nombreux en quelque sorte ; et on a envoyé une sœur et un frère à l'appartement de ma tante qui était ... C'était un couple sans enfants. En tous cas, on a habité dans la ville basse toutes les années de notre enfance. Mais on allait à l'école au quartier

¹⁶³ Signifie : le premier à Sion, ville au sud de Tel Aviv.

¹⁶⁴ En pratique, ce sont les maisons des Palestiniens chassés pendant la guerre de 48.

Hadar à Haïfa. J'ai étudié à Beit Yaakov¹⁶⁵, c'était payant à partir du CM2, et les garçons, mes frères ont étudié au Talmud Torah. Une de mes sœurs est entrée à l'armée, et même elle a menti en disant qu'elle avait 18 ans alors qu'elle n'en avait que dix sept. Mais elle voulait être soldate. Et j'ai commencé à étudier à Beit Yaakov. Le Beit Yaakov de l'époque n'était pas comme celui d'aujourd'hui, c'était bien plus proche du courant religieux sioniste qu'aujourd'hui. J'étais en CM2 et depuis le début j'étudiais en sachant que mes études coûtaient beaucoup d'argent. En plus j'aime étudier. J'ai toujours aimé étudier, et je peux dire que j'aime étudier jusqu'à maintenant. Alors j'avais là-bas... De ce point de vue, c'est là qu'a commencé mon enfance tout à fait normale. J'avais des copines, j'avais des centres d'intérêt, et je n'avais pas de difficulté dans les études au début, car j'étais consciente que je devais étudier : mon père avait un double emploi, comme gardien de nuit et comme comptable dans deux usines, et je savais qu'une partie de ce dur travail c'était pour que j'étudie. Et c'était une évidence que je devais être une élève... Et à part ça cela me plaisait aussi. Et on avait aussi vraiment de très bons professeurs là bas. De vrais profs, avec une culture étendue, et y'a pas... Je les bénis jusqu'à ce jour. Quand j'enseigne la langue, je peux utiliser des exemples que ma professeure d'anglais utilisait, des choses qu'elle nous enseignait en 6e et 5e. Vraiment des gens, des vraies têtes, et c'est tout, et alors je ne suis pas allée à l'armée, parce que mon père était très très strict là dessus, il ne voulait pas que la petite dorme hors de la maison. J'allais en excursion avec l'école, mais les ballades de copains et copines, les choses comme ça, jamais. Donc y avait ce problème, mais ma conscience me dérangeait, quand même, une famille sioniste... j'ai été enseigner un an à Wadi Salib, année qui n'a pas été prise en compte dans mon ancienneté, et qui... avant que le service national existe je me suis fait à moi même un service national et j'ai enseigné. C'est à dire, à l'époque il y avait vraiment un manque de professeurs, j'étais déjà remplaçante dans une école quand j'étais en 4e. Il y a eu une épidémie de grippe, et on nous a envoyés, les filles de quatrième enseigner aux classes de CP et CE1 dans les écoles qu'il y avait à l'époque dans les environs. Alors tout de suite, après les examens du bac qu'on avait, une des premières promotions sorties, bien qu'un bac en externe et sans notes de contrôle continu, mais un bac officiel. Et il y avait un tel manque de professeurs, que nous avons aussi étudié une option obligatoire de pédagogie. On étudiait la psychologie et la pédagogie en terminale. Il y a eu des examens à Jérusalem et ceux qui ont eu ces examens... alors à l'âge de 18 ans moins deux mois, j'ai commencé à enseigner. Et je... C'est juste inimaginable, je

¹⁶⁵ Ecole de filles religieuse. Aujourd'hui Beit Yaakov appartient aux courants orthodoxes.

n'arrive pas à croire comment j'ai osé, comment ils ont osé, et même comment d'autres ont osé m'envoyer enseigner. Et quelle responsabilité on m'a donné, alors que je ne savais vraiment pas ce que je faisais. Je... j'avais de l'intuition, j'avais de la bonne volonté, mais je suis allée en sortie au zoo avec quarante deux enfants de CE1, en transport public, sans accompagnateur-trice. Tous sont rentrés sains et saufs. Je les ai emmenés faire du bateau dans le port, avec tout ce bataillon de quarante deux enfants de CE1, que jusqu'à ce que je les prenne en classe, à Hanoucca (décembre) cinq professeures avaient déjà abandonné, car elles ne s'en sortaient pas.

Vous avez travaillé avec des immigrants de Wadi Salib.

C'est à Wadi Salib à Beit Yitzhak, à l'école de Beit Yitzhak il y avait des immigrants du Maroc, mais j'ai fait ça de manière si intuitive, mais apparemment juste. Je suis allée dans les maisons, et j'ai appris à connaître la vie des Marocains, et j'ai parlé avec les parents, j'ai essayé quand il y avait un frère à l'armée ou quelque chose comme ça d'en faire le tuteur de l'enfant. Et comme professeur j'étais une jolie fille, avec qui les frères de l'armée voulaient bien venir parler. Et (nous discussions)...

- Shalom comment ça va ?

- Shalom ! Comment ça va ?

- Bienvenue chez nous. Comment ça va ?

- Bien, merci beaucoup.

- Venez voir, c'est la super prof, vraiment...

C'est comme ça que je me sens ici. Je me sens aussi de ce point de vue comme à la maison. Je pense qu'il n'y a pas de maison meilleure qu'ici. Alors ... et je ne voulais pas du tout être prof. Je voulais étudier le droit, et j'ai écrit des textes là dessus, et j'ai fait des discours et je voulais étudier le droit. Mais il n'y avait pas d'université à Haïfa, et à nouveau... il n'y avait même pas Beit Herstein. Et comme on sait une fille sage de bonne famille n'étudie pas loin de la maison. Je donnais des cours, mais on ne pouvait étudier qu'à Jérusalem, et c'était... On n'en parlait même pas alors. Mais si je suis devenue prof, alors je le suis devenu comme je pensais, de la meilleure façon possible. Je me souviens des noms des enfants dans cette classe. Je me souviens de tactiques que j'ai employés dans cette classe. Et jusqu'à aujourd'hui je dis... il y avait la bas un enfant qui était monté sur la table et avait dit : Maîtresse, nous avons déjà viré cinq maîtresses — a l'époque ils n'utilisaient pas le masculin du nombre, à cette époque ils parlaient encore bien —

on a viré cinq maîtresses, on va voir combien de temps vous resterez ici. Je lui ai demandé comment il s'appelait : il s'appelle Ovadia Matzliah. J'ai dit : tu sais quoi ? Moi seule je ne pourrai peut-être pas rester, mais toi, tu t'appelles Matzliah (celui qui réussit) et si tu m'aides.... tu seras mon adjoint. D'où m'est venue cette idée à 18 ans, je ne sais pas, mais l'enfant m'a aidée, et je te le dis, à Pâques je sortais déjà avec eux en excursion sans personne. J'ai énormément appris là-bas, mais en même temps, parce que je n'avais pas une qualification complète, parce que j'avais un niveau d'étude lycée, alors j'ai pris des cours du soir, il y avait des cours de pédagogie, et de psychologie, et de méthodologie, mais en même temps j'étudiais aussi un cours d'un an pour être prof d'anglais. Car les Roumains et les langues c'est... D'ailleurs les langues je les connaissais déjà, d'abord l'anglais de l'école, je lisais des livres et ça m'était facile. Et je connaissais le français de la maison. Parce que les Roumains cultivés connaissaient le français. Ma mère... L'allemand, c'était la langue d'éducation de mon père, et la langue parlée à l'extérieur. Et le roumain, ce que j'ai appris à l'école. C'est à dire qu'il y avait... et apparemment j'étais déjà suffisamment intelligente à l'époque, je ne me rappelle pas exactement comment ça s'est passé, je me suis dit : en tant que prof d'anglais j'ai plus de chance de trouver du travail, parce qu'il y en a moins, et à l'époque il y en avait encore moins. Alors j'ai suivi aussi le cours de qualification pour les profs d'anglais. Et j'ai passé l'examen à Jérusalem, et un an après, je travaillais au début dans l'enseignement public religieux, et un an après, déjà pendant l'été, on était assis dehors au ministère de l'éducation, comme devant une agence de pôle emploi, un truc comme ça comme un bureau social, plein d'étudiants attendaient, dépendants du bon vouloir des inspecteurs, mais en tant que prof d'anglais et dont l'inspecteur avait été l'un de ses correcteurs dans une épreuve d'oral, alors on m'a faite passer plus haut dans la liste, et on m'a envoyée enseigner à Kfar Ata, c'est comme ça qu'on l'appelait à l'époque. C'était une histoire de trois autobus pour arriver à cette école. C'est à dire que pour arriver à huit heure moins le quart, je devais sortir à six heure trente ou quelque chose comme ça. Mais j'étais heureuse, parce qu'on m'avait envoyée dans un endroit où au moins je pouvais arriver. Parce qu'avant ça on m'avait envoyée à Karkour, où je devais sortir à cinq heure! Aller au bus qui amène à la gare routière, et prendre un bus pour Karkour en passant par Zikhron. Et après il fallait marcher. Sur ça mon père disait : tu ne... Il n'en est pas question, tu n'as tué personne, c'est impossible, pour quatre heures de travail par jour, être huit heures sur les routes. Alors j'ai eu le poste à Kfar Ata, et là bas en plus, on m'a donné aussi une classe avec cinquante six élèves.

Pourquoi cinquante six élèves,

Tous immigrants aussi ?

Non, ils étaient tous ... C'était l'intégration avant qu'on parle d'intégration comme réforme. Il y avait les anciens de Kfar Ata, et il y avait ceux des villages de transit des environs. De Ir Ganim ou tout ce coin là bas. Très très problématique. Mais pourquoi cinquante six ? J'ai découvert cette année-là aussi les petites intrigues, parce que la belle-sœur du directeur était censée revenir de sa lune de miel à l'étranger après les fêtes, et on voulait lui garder la classe. Alors quand elle est rentrée on a divisé cette classe en deux. Mais entre temps moi j'ai du enseigner aux cinquante six, et après on les a divisés en deux, et j'ai enseigné à un groupe de huit heures à midi, et à l'autre classe de douze à seize heure. Et il n'était pas question d'heures supplémentaires, ou de supplément de salaire, ni rien du tout. J'ai travaillé en réalité... Alors j'ai aussi appris sur le système d'éducation. En plus de ce qu'il m'a appris. Ce n'était pas facile. Et je pense aussi que probablement j'ai dû faire des erreurs, que je ne ferais pas aujourd'hui. Bien sûr qu'aujourd'hui je ne les ferais pas ! Déjà cinq ans plus tard je ne les faisais plus. Mais ce n'était pas humain de mettre une jeune fille de cet âge avec cinquante six élèves, et aussi enseigner huit heures. J'ai toujours veillé avec attention à noter les présences, à tous les cours, car déjà... et cela m'a sauvée au début. Il y avait là bas Nissim, Nissim... je ne me souviens plus de son nom de famille, un Nissim, qui ne venait pas à l'école. Un jour, son père est arrivé et m'a demandé : Où est Nissim ? Je réponds : il est absent depuis trois jours ; — Comment ça il est absent ? C'est vous qui l'avez renvoyé. J'ai dit : je ne l'ai pas renvoyé, il n'était pas là. — Je vais revenir te voir avec un couteau... Un pur Marocain ! J'ai dit : Vous savez lire, il y a ici le cahier des absences. Le nom de votre fils y est écrit. Quand il y a un « moins » cela signifie qu'il est absent. Tous ces jours-là il était absent. Je suis tout à fait désolée. C'est à dire qu'il n'y avait pas de téléphone dans les maisons, on ne pouvait pas lui dire qu'on avait écrit à la maison. C'est à dire de ce point de vue, j'ai appris là-bas que je devais me couvrir de tous les points de vue ; car vraiment s'il lui était arrivé quelque chose — il ne lui est rien arrivé, il est juste allé à la pêche — mais si quelque chose lui était vraiment arrivé, et que je n'avais pas inscrit ce « moins » sur le cahier des absences, j'aurais eu des ennuis ; et j'ai vu ce qui se passait autour de moi ; j'aurais eu des ennuis. Il n'y avait pas de soutien, personne ne soutenait personne en rien. Alors j'ai enseigné là-bas à peu près trois ans, entre temps mon petit ami a terminé l'armée, et on s'est marié, et on est passé habiter à Kfar Ata. Et on a habité là bas pendant trois ans. Je ne sais pas si tu te souviens encore

de lui, il est décédé ; c'était un homme de télévision. Très connu. Vous le connaissez peut-être.

Oui

Et sa volonté et sa passion du journalisme et tout ça... il écrivait aussi pour toutes sortes de choses. Et après il, dans un des appels d'offre qu'il a obtenus, il a été admis au service de la censure à Jérusalem, alors nous sommes passés à Jérusalem.

Votre mari c'est Shimon Tessler ? Waouh !

Paix à son âme, paix à son âme au garçon. Tellement... On a divorcé après vingt cinq ans, car la télévision était une concurrente trop forte, mais on a des enfants réussis, on a un fils et une fille, et aussi le divorce s'est passé sans guerres, sans couteaux. J'ai toujours dit que dans les événements joyeux pour les enfants, nous devons être ensemble. A part ça nous étions toujours de bons amis. C'était pas... les chemins peuvent se séparer, mais cela ne veut pas dire, qu'il faut — Dieu nous en préserve — effacer tout le bien qu'il y a eu. Nous étions amis depuis l'âge de 16 ans, alors on est passé à Jérusalem, et d'abord il a travaillé dans la censure, et après il est passé travailler à Kol Israël (radio nationale) et moi dans cette période j'ai commencé à travailler à Kastel. Alors de nouveau il y avait... Là a commencé l'épopée pédagogique, car c'était des élèves du Maroc ou du Kurdistan, des Kurdes, et c'est le mélange le plus explosif qu'il peut y avoir.

Vous travailliez toujours comme prof d'anglais ?

Non, non, j'étais tout le temps aussi professeure principale, et au Kastel je travaillais uniquement comme professeure principale. Parce qu'ils avaient besoin de plein d'heures, et j'enseignais aux classes de 6^e, 5^e, 4^e. Mais je ne me souviens pas si j'enseignais aussi l'anglais là bas. Je pense que non. A nouveau, parce qu'une femme très importante, proche parente de quelqu'un, est arrivée je ne sais pas d'où, c'est elle qui a fait les classes d'anglais ; mais j'ai enseigné là-bas. Et là-bas il y avait en 5e des élèves de 16 ans, parce qu'on les avait fait entrer en CP quand ils étaient arrivés, sans distinction d'âge ou autre, et là je me souviens... entre temps à Kfar Ata était né notre fils aîné, qui est quelqu'un... il s'appelle Gaï et c'est le 3e Gaï nommé dans l'Etat d'Israël, le premier est le fils de Tsahi Shimoni, l'homme de radio, la voix de la télévision, de la radio, tous les concours sur l'Ancien Testament. Yitzhak Shimoni. Le deuxième était dans l'informatique, il a travaillé dans l'organisme de gestion des centres culturels, Gaï Lévy. C'est à cause de Gaï Lévy qu'on a appelé mon Gaï, Gaï. Car il était à Nahal Oz et mon mari était animateur de Gadna (préparation militaire à partir du collège) et il travaillait à Nahal Oz. Et il a dit que si c'était un garçon on l'appellerait Gaï à cause de Gaï Lévy. Et alors quand les deux Gaï... mon fils aussi a

travaillé dans l'organisme les centres culturels

Ah oui ?

Oui mon fils était Directeur général adjoint de l'éducation. Gaï Tessler. Mais j'ai toujours dit que j'ai travaillé dans la Promotion de la jeunesse avant lui. J'ai travaillé dans le programme HILA avant lui. Mais Gaï Tessler c'est notre fils. C'était la blague : la mère de Gaï... le fils de Sarah. En tous cas, un jour quand il a rencontré Gaï Lévy, ils m'ont appelée depuis la voiture pour demander si je me souvenais de l'histoire de Gaï et de Nahal Oz. J'ai dit : bien sûr que je me souviens. Et Gaï est venu ici, Gaï Lévy est venu, et on a fait connaissance et vraiment encore aujourd'hui c'est un garçon charmant. Donc quand j'ai travaillé au Kastel, j'étais enceinte de ma fille, j'ai eu une fille, j'ai une fille, elle s'appelle Aya. Mais là-bas au Kastel, ces énormes gars musclés... moi, je savais déjà ce que je faisais. Avraham David, un grand jeune homme, beau comme Alain Delon, il s'est mis... j'ai cru qu'il allait exploser... il s'était bagarré avec quelqu'un puis je me suis mis avec mon ventre entre les deux, et il a dit, *Madame, c'est seulement pour vous que je ne le tue pas, seulement pour vous que je ne le déchire pas...* Et il a continué à dire encore toutes sortes de choses, et moi, au milieu. Donc là-bas je savais déjà ce que je faisais. Et après, Shimon a trouvé du travail dans une émission de la BBC à Londres, et entre-temps j'avais reçu des lettres de recommandation de toutes sortes d'endroits, et quand je suis arrivée à Londres... j'ai insisté pour avoir ma fille ici donc je suis restée, et elle était fâchée avec moi pendant longtemps parce que, si elle avait été née à Londres, elle aurait eu la nationalité. Je suis très désolée, je n'avais pas dans mon esprit ce genre de considération. Je me suis dit que le garçon avait six ans et elle... c'est à dire, leur père travaillait dans un nouvel endroit, je me suis dit qu'il valait mieux qu'elle naisse dans le cadre de la famille ici et à Haïfa et pas... Je ne sais pas, c'était mes considérations à l'époque, je ne sais pas si c'était juste ou pas mais ça s'est passé comme ça. Donc trois ans, presque trois ans, nous avons passé à Londres, là-bas aussi j'ai enseigné dans une école, j'ai trouvé du travail avec mes recommandations et tout, j'avais déjà mon permis de travail depuis Israël, j'ai enseigné dans le Berkley House School, c'est une école juive privée. Là-bas j'ai enseigné l'hébreu comme matière, et aussi un enseignement sioniste, juif et toutes les autres choses, en Anglais. Quand nous sommes rentrés, on a essayé sans cesse... on m'a fait pas mal de problèmes, les gens de l'éducation publique religieuse, parce que Shimon conduisait le Shabbat. Moi, à l'époque avant l'Angleterre, je ne conduisais pas le Shabbat. Mais quand même, rien n'a aidé, et quand nous sommes rentrés, j'ai

décidé que j'allais enseigner dans le courant public normal. Et là, l'inspecteur... ça aussi, en général je me souviens de bonnes choses, mais je... je me souviens que, quand j'ai dit à l'inspecteur pour la première fois que je voulais être mutée, il a dit, *En général, les enseignants qui viennent de l'éducation publique religieuse n'ont pas une bonne réputation. J'ai dit, Sur quoi est-ce basé ?* Il m'a dit, *Je vois dans votre dossier que vous avez passé seulement deux fois une inspection au Kastel.* Alors j'ai dit, *Et alors ? Je ne suis pas une bonne professeure ?*

C'était considéré comme une école de niveau bas ou quoi ?

L'attitude en générale était que le courant public religieux était moins bon. D'accord. Mais plus tard il a changé d'avis, car la première année j'ai été « punie », mais à partir de cette punition, des bonnes choses se sont développées. À l'époque il y a eu une très grande immigration de la Roumanie et de la France, quand nous sommes rentrés d'Angleterre, et il y avait un Oulpan, c'était à dire, il y avait des classes d'Oulpan attachées à l'école. Les enfants étudiaient deux heures à l'Oulpan puis ils s'intégraient ou ils essayaient de s'intégrer dans les classes. Moi j'ai enseigné à Luria à Jérusalem, c'était une très bonne école. Et j'avais un groupe de CP-CE1 et un groupe de CE2-CM1, et puis un groupe de CM2-6^{ème}. Et vraiment, c'était un très bon travail, et j'étais formatrice, j'avais déjà de l'expérience, j'avais déjà la créativité, je savais déjà ce que je faisais, beaucoup plus que...

C'est au début des années 60, oui ?

Comment ?

C'est au début des années 60 ?

Non, c'était à la fin des années 60, c'était après la guerre, nous sommes rentrés tout de suite après la Guerre des Six Jours. À l'époque on a construit le quartier de Ramat Eshkol à Jérusalem et c'était là-bas la maison de la télévision. Nous habitions la même maison, nous, Dan Shilon et Moti Kirshenbaum¹⁶⁶, nous habitions là-bas. À Luria, je pense qu'une des bêtises... un des plus gros compliments, mais en même temps, c'était une expérience : vers la fin de Pessah, c'est à dire autour de Pessah, à la même saison que maintenant, une enseignante, professeure principale de la 6^{ème}, c'est à dire la dernière classe de l'école, elle était enceinte et elle a décidé qu'elle ne pouvait plus continuer avec cette horrible classe, et elle est partie à Pessah. Qu'est-ce qu'on fait à Pessah, avec une classe de 6^{ème}, avec la fête de fin d'année, et les diplômes et toutes ces choses ?

¹⁶⁶ La maison de la télévision israélienne, construite à Jérusalem. À côté, habitaient les journalistes et leurs familles. Les noms cités sont ceux des journalistes célèbres.

On demande à Sarah qu'elle prenne la classe. Et moi, je ne sais pas, par stupidité ou par un esprit de bénévolat, je ne sais quoi, j'ai pris la classe. Terriblement, terriblement, terriblement dure, mais on y est arrivé. Après ça, il y avait plus de problème. On a ouvert une école à Ramot Eshkol et mon fils y est allé, il était en CM2 quand le directeur s'est mis à me courtiser pour que je vienne dans l'école, je faisais partie des parents délégués... *C'est tellement proche de chez vous, pourquoi devez-vous courir dans tous les sens, et nous avons tellement besoin d'enseignants, et la directrice là-bas, Hadassa...* C'était une bonne directrice. Certes, elle se tenait debout aux portes avec sa montre, et c'était tellement difficile... j'avais un fils à l'école et une fille... il n'y avait pas d'école maternelle dans les environs etc. Et elle se tenait debout avec la montre, et chaque fois qu'elle se tenait avec la montre j'avais l'impression qu'elle ne le faisait que pour moi. J'ai commencé à travailler à Ramot Eshkol et c'était... Ici on faisait déjà vraiment les choses qu'on voulait faire. C'était une nouvelle école, un directeur ouvert d'esprit, son adjointe qui est une bonne amie jusqu'à aujourd'hui, et... rien n'était impossible. Des classes hétérogènes, j'ai enseigné des classes regroupées, j'ai enseigné une classe avec trois différents manuels scolaires selon le niveau, et nous, entre les trois classes de la promotion, on passait les manuels, on les échangeait entre nous, quand une enseignante travaillait dans ma classe de CM1 ou CE2, elle enseignait le calcul, et moi j'enseignais l'hébreu dans sa classe, parce que c'était les disciplines les plus... Et on faisait des récréations actives, et des longues journées d'étude, et des ateliers parents-profs, des choses dont personne ne parlait encore. Et j'ai commencé... j'ai appris et j'ai commencé à travailler avec l'art dramatique. Et il y avait ce strict inspecteur qui m'a dit, *Vous devez justifier la demande de ces heures pour l'art dramatique.* Et on a insisté sur le fait que l'institutrice soit présente dans la classe, il y avait probablement... ce n'était pas... mais il a amené une batterie entière d'inspecteurs et des formateurs et des moniteurs, ils étaient peut-être vingt personnes à me suivre pendant une journée. Et moi j'ai enseigné le même poème de Yehonatan Geffen en CE2... non, en CP, en CE2 et en 4^{ème}, à l'époque il y avait encore la 4^{ème} (dans l'école élémentaire). Le même poème, « Dan aime Shiri ». J'ai fait un cours d'art dramatique avec la même matière littéraire à toutes les classes. Puis nous nous sommes assis et il a dit, *Vous n'avez plus besoin d'expliquer quoi que ce soit.* Et on nous a approuvé l'art dramatique pour toutes les classes, du CP jusqu'à la 4^{ème}, avec les élèves du CP et jusqu'à ceux de la 4^{ème} - il y avait encore la 4^{ème}, oui, on avait encore la 4^{ème} – avec la professeure principale. J'avais vraiment le sentiment que nous faisons les plus belles choses... tout d'abord ce sont des

choses sur lesquelles on écrit aujourd'hui des thèses. Mon amie et moi, elle était adjointe à l'époque, plus tard elle est devenue directrice et moi j'étais son adjointe, puis une année j'étais directrice intérimaire, et je ne voulais pas être directrice d'école. Adjointe c'était le maximum parce que je ne voulais pas...

C'était dans quelle école ?

L'école Yad Hamoréh, à Ramot Eshkol à Jérusalem. À l'époque on avait déjà transféré une partie de nos élèves... ils étaient déjà transférés au collège, et entre temps j'avais suivi la formation pour le collège, mais je ne voulais pas passer au collège parce que je pense que c'était une erreur, et on le voit déjà aujourd'hui, mais je l'avais dit il y a trente ans que le collège, le jour où on a commencé avec ça, c'était une erreur fatale : prendre les élèves de la 5^{ème} et de la 4^{ème}, qui sont de toute façon dans un état... au niveau de leur maturation et leur passage... ils ne savent pas où ils sont. Quand ils sont à la tête, et qu'ils sont chargés de la sécurité, qu'ils initient des enfants plus petits et qu'ils sont à la tête, alors ils sont forts et ils se renforcent. Prendre ces élèves et les rendre, de nouveau, des petits enfants qui doivent lutter pour avoir leur place dans la société, qui doivent se séparer de beaucoup de leurs amis et trouver leur place parmi les élèves de trois, quatre autres écoles... quelle tête d'idiot a eu cette idée anti pédagogique, anti psychologique, je ne sais pas... C'est à dire, je me suis dit que je ne pouvais pas changer le... Je voyais la misère de ma fille qui était en 5^{ème}. Mon fils avait terminé la 4^{ème} chez nous à l'école, une personne forte. Elle, elle a terminé la 6^{ème}, une fille un peu ronde, très créative et brillante mais pas spécialement studieuse. Et tout à coup elle a dû lutter, des amies, pas d'amies, oui on invite à l'anniversaire, non on n'invite pas à l'anniversaire... il reste du temps pour penser au travail ? Avec ces guerres quotidiennes ? Et vraiment, je n'ai jamais aimé la 5^{ème} et la 4^{ème}, depuis je n'ai pas enseigné en 5^{ème} ni en 4^{ème}. Je pense que c'est cruel et je n'ai pas enseigné au collège. D'une manière ou d'une autre, j'ai encore enseigné là-bas pendant quelques années puis on a fermé l'école Yad Hamoréh, on a uni deux écoles : Yad Hamoréh et Ma'alot Daphna. Et une bonne amie à moi était l'adjointe dans la deuxième école, elle était plus jeune que moi, et moi, j'avais déjà 50 ans, j'ai décidé que je partais, que je voulais partir (en retraite). C'est à dire, j'avais trente années validées de travail et je voulais partir. J'ai pris une retraite anticipée, et l'inspecteur m'a dit qu'il ne voulait pas me laisser partir, et je l'ai convaincu en lui disant, *Je veux partir quand tout le monde en pleure, pas quand tout le monde s'en réjouit*. Donc il m'a dit qu'il me laissait partir à cause de ça. Mais plus tard j'ai formé... entre-temps j'ai étudié la

formation des programmes, la formation des enseignants, j'ai étudié au Séminaire des kibboutzim¹⁶⁷ la formation des enseignants selon les programmes télévisés : Eretz Moledet (Patrie), Bli Sodot (Sans secrets), et un jour par semaine je travaillais dans le centre pédagogique, en formation des enseignants. Et pendant ce temps-là...

Où ? à Tel Aviv ?

À Jérusalem, tout était à Jérusalem. J'ai fait ces études à Tel Aviv mais j'ai travaillé... j'ai toujours vécu à Jérusalem. Et là aussi, complètement par hasard, on a cherché une secrétaire à mi-temps pour l'hôpital Shaareï Zedek, principalement pour des travaux de traduction de l'anglais vers l'hébreu, de correspondance en anglais et toutes ces choses. Et quelqu'un connaissait... l'adjointe infirmière en chef avait été mon élève autrefois et elle m'a proposée. Et j'ai commencé à travailler à Shaareï Zedek, j'ai travaillé là-bas pendant trois ans, c'était formidable. J'avais le droit, tout d'abord de connaître l'infirmière en chef... j'espère qu'elle l'est encore, je pense qu'elle ne travaille plus, mais c'est une personne merveilleuse et intelligente, c'est à dire, elle sait apprécier le... Et le professeur Yonatan Halevi, lui c'est... un des grands hommes, nous savons tous que c'est un médecin merveilleux et tout ça, mais personne ne sait que son anglais est merveilleux, il donne des conférences dans toutes sortes de... Et quelle personne c'est, et l'attention qu'il donne. De toute façon, une fois, j'ai écrit une lettre, j'écrivais encore à la main, il n'y avait pas tous ces ordinateurs à l'époque, on venait tout juste de commencer avec l'histoire des ordinateurs, et ce n'est pas mon point fort, donc j'écrivais les lettres à la main pour lui. Et là il a appelé ma supérieure pour demander qui était la nouvelle secrétaire avec ce niveau d'hébreu. Après ça j'ai eu des gros ennuis avec la secrétaire plus ancienne, parce que toujours, quand il appelait, il disait vouloir parler avec moi, et elle m'a créé des gros problèmes. Mais je raconte ça à mes élèves, pour montrer à quel point la langue est importante, à quel point la langue... On dit que l'habit en dit long sur la personne, moi je dis toujours que la langue, les mots que vous sortez de la bouche, la façon dont vous vous exprimez, c'est ce qui vous représente. Et je travaille beaucoup pour les convaincre que ce qu'ils connaissent jusqu'alors, et avec lequel ils se font comprendre dans un bar ou dans une garage, ça ne suffit pas. J'ai travaillé là-bas puis j'ai vraiment laissé toutes sortes de choses arriver d'elles-mêmes. Après le divorce, certes j'avais un appartement plus petit, dans un bon endroit, à Ramot, et je n'avais plus rien qui me retenait à Jérusalem, il n'y avait plus l'école, et à l'époque on a

¹⁶⁷ École pour enseignants.

lancé le projet de Jeune Afoula, maison avec jardin devant la vallée¹⁶⁸, et j'étais emballée. Moi, j'ai grandi à Haïfa, dans le nord, j'aime le nord. On m'a dit, *Qu'est-ce que t'as à chercher à Afoula ? Qu'est-ce que t'as avec Afoula ?* J'ai dit, *J'ai rien avec Afoula, je veux une maison avec jardin devant la vallée.* Et je suis allée regarder leurs plans, c'était dans le journal, et j'ai vu la phrase : *Maisons devant le Thabor.* Je les ai appelés, le bureau, et j'ai dit, *Si vous avez une maison devant le Thabor, j'envoie un acompte par la poste.* Même avant de visiter. Certes, la valeur du quartier n'était pas ce qui était promis, parce que... encore une fois, les intrigues du monde, à l'époque Arik Sharon était Ministre du logement, et il a conclu un accord sous la table avec Shechter¹⁶⁹ que tous les appartements invendus seraient transmis au ministère du logement. Et on recevait un bonus pour une exécution rapide. Donc ils ont fini rapidement - pendant un an il n'y avait même pas de ligne téléphonique dans le quartier, ils n'ont fait que le poste d'entrée et le poste de sortie mais entre les deux il n'y avait rien – pour terminer rapidement et obtenir ce qu'on appelle le formulaire 4 ou je ne sais quoi. Puis des appartements sont restés inoccupés, c'était avant des élections, donc Arik Sharon a fait venir tous les Éthiopiens là-bas. Aujourd'hui je n'ai pas de rapproches à leur faire, mais à l'époque c'était tout simplement horrible, ils cuisinaient dehors et... Addis. Et moi... les gens qui pouvaient se permettre... à l'époque il n'y avait pas à qui vendre, maintenant c'est très joli mais au début c'était très difficile de vivre avec. Et à l'époque, quand je me suis installée à Afoula, c'est une histoire aussi... Je ne veux pas m'envoyer des fleurs, mais c'est qu'on peut en apprendre quelque chose. Je suis allée à WIZO¹⁷⁰ ici voir s'ils avaient besoin de soutien scolaire ou quelque chose de ce genre l'après-midi. Et à l'époque il y avait une très forte immigration issue de l'URSS. J'étais en train de poser la question à la secrétaire quand soudainement entre la directrice de l'Oulpan... et elle dit, *C'est qui cette hébreu que j'entends ?* Alors j'ai dit, *Bonjour, je suis professeure.* – *Vous avez de l'expérience en Oulpan ?* – *Oui, j'ai de l'expérience en Oulpan.* Je ne vous ai pas raconté mais quand à mon retour de l'URSS j'avais travaillé dans les Oulpan de l'université, et j'étais la seule enseignante de l'Oulpan dans l'université qui n'avait pas, à l'époque, la licence. Mais j'avais enseigné dans les Oulpan et c'était vraiment... Aussi, Zvia Waldan était la formatrice et Shoshana Blum, c'est encore une génération avant Zvia... et j'ai beaucoup appris là-bas, dans les

¹⁶⁸ La vallée de Jezréel, dominé par le mont Thabor, se trouve dans le nord-centre d'Israël.

¹⁶⁹ Ancien maire de Afoula.

¹⁷⁰ Organisation internationale des femmes juives. En Israël elles ont créé des centres de formations, des écoles et des jardins d'enfants.

préparations, la manière dont il fallait... les techniques aussi, j'ai beaucoup appris dans ces cours qui nous préparaient à enseigner dans l'Oulpan. Donc je lui ai dit, *Oui, j'ai de l'expérience, j'ai même des lettres de recommandation, si vous voulez.* Donc j'ai enseigné trois cours dans l'Oulpan ici, la moitié d'Afoula, beaucoup de gens d'Afoula étaient mes élèves à l'Oulpan ici. C'était avant que je commence à travailler... Oui, avant que je sois partie en... après, je suis partie en URSS. Quand j'ai travaillé à l'Oulpan...

Où ?

J'ai enseigné une année à Kichinev, comme adjointe, parce que je parle le roumain, et à l'époque on avait justement besoin de quelqu'un parlant le roumain, le directeur lui-même ne le parlait pas et il avait besoin de quelqu'un pour faire la liaison avec... Mon roumain n'est pas tout à fait de niveau universitaire, mais il était meilleur que celui d'autres gens autour. Et la deuxième année, j'ai enseigné à Riga, et j'aimais Kichinev beaucoup plus, bien que les conditions de vie soient beaucoup plus dures, car les Lettons sont les Lettons. Une très belle ville mais avec très peu de gens. Quand j'étais... tout s'est déroulé... Pourquoi je parle d'une sorte de déroulement, parce que, quand j'ai enseigné en URSS nous avons eu un séminaire à Saint Pétersbourg, et à l'époque Menahem Yavor était, avec Mikha Goldman... je ne sais pas quelle était leur fonction exacte, mais ils étaient les représentants (du gouvernement ?). Et pendant le séminaire on posait toutes sortes de questions, et on devait décrire des choses... évidemment, je ne peux pas... pour moi ce n'était pas fermé. J'ai raconté ce qu'on faisait, ce qu'on avait fait pour telle et telle occasions, et quand je me suis présentée, *D'où êtes-vous en Israël ?* J'ai dit que j'étais d'Afoula. Il m'a dit, *Comment ça se fait que vous êtes d'Afoula et je ne vous connais pas ?* Menahem Yavor. D'accord, je lui ai dit que j'étais nouvelle à Afoula etc. Alors il m'a dit, *Quand vous y retournez, venez me voir, je vous trouverai du travail.* Et effectivement, il fait partie de ces rares gens qui tiennent leur parole. Quand je suis rentrée de l'URSS... je ne voulais pas y passer plus que deux ans, c'était le maximum, c'était déjà trop pour moi, ma santé s'en ressentait fortement, aussi parce que dans la nourriture il n'y avait pas assez de légumes, de fruits et tout ça, et aussi, les longues périodes d'obscurité, ça aussi... ça m'a suffi. Après deux ans j'ai dit, ça y est, et je suis retournée à Afoula et j'ai cherché... il y avait d'autres personnes qui m'avaient fait des promesses et que je n'arrivais pas à trouver, ils n'étaient pas chez eux, et bien évidemment, je ne vais pas mentionner des noms. Mais quand j'ai appelé Menahem il n'était pas en Israël, mais sa secrétaire m'a dit qu'il m'appellera dès qu'il rentre, non, elle m'a dit de l'appeler quand il rentre.

J'ai appelé, le jour même il m'a fait rencontrer... il m'a envoyé à l'institut éducatif Thabor comme enseignante d'anglais, et le même jour j'ai été prise comme enseignante d'anglais, j'y enseignais la littérature, et je suis très contente que, dans ce cadre-là, j'ai terminé mon éducation formelle, car elle n'était pas tout à fait formelle, et là-bas il n'y avait pas de grandes classes, et l'équipe d'enseignants – je le souhaite à tout le monde, une super directrice, et une coopération, et... J'ai enseigné la littérature pour le bac à dix sept élèves dans la classe, en terminale, qui avaient de bons profs avant aussi, c'est à dire, je n'ai pas fait des miracles avec la terminale, mais c'est ensemble que nous avons recueilli les fruits : sur les dix sept, un ne s'est pas présenté au bac, on ne l'a pas forcé, et les autres, c'était un succès éclatant... je dis que c'était tellement bien de terminer de cette manière. Et pourquoi ça s'est terminé ? Parce qu'on a fermé l'institut. Quand ils ont été transférés à Mizra¹⁷¹, j'ai dit non, je ne vais pas encore une fois dans quelque chose de grand, où les enfants se perdent... moi, ça y est, je ne veux pas... je ne veux pas des classes de trente et quelques élèves, je ne veux pas avoir à me rappeler à la fin de la journée si tel et tel étaient dans la classe ou pas, est-ce qu'ils ont ouvert la bouche ou pas... Et pendant ce temps, quand j'ai encore enseigné à l'institut éducatif Thabor... Vous connaissez Ora... Svetlana, du ministère de l'intégration ?

Non.

Elle était mon élève à l'Oulpan. Et alors, j'ai commencé à enseigner un peu, un peu chez moi et un peu au sous-sol du Centre Eshkol. J'ai commencé avec un peu... et c'est comme ça que j'ai commencé avec la Promotion de la jeunesse. Et depuis, chaque année, quand je me dis stop, je n'ai pas la force, il y a deux-trois élèves qui continuent l'année suivante et que je ne peux pas laisser. Je ne peux pas les laisser en plein milieu, et ainsi ça continue et ça continue et ça continue. Et voilà. Ils me donnent la force, et je crois que je change, que je crée un changement dans leur vie.

C'est clair.

Et voilà, c'est ça mon histoire. Et j'habite Afoula, j'habite la Jeune Afoula et j'ai une maison avec jardin devant la vallée, et tout le monde m'a fait peur, qu'on allait construire et me cacher le mont Thabor, que je ne puisse plus lui dire bonjour chaque matin, et Dieu merci, en octobre ça va faire 20 ans, et on n'y a pas construit, ce sont les champs de Tel Adashim, ils changent les cultures. Au début c'était l'ail alors tout le monde en a volé, ou bien, plus tard ils ont cultivé

¹⁷¹ Les écoles Thabor et Mizra font partie du même conseil local.

quelque chose qu'on ne pouvait pas voler... Je dis que mon départ à Afoula ne m'a fait que du bien. C'est plus calme.

Et vos enfants, où sont-ils ?

Mon fils est avec sa famille à Atlanta, ils ont vécu pendant un moment à Los Angeles, et quand il a travaillé pour la Société des centres culturels ils étaient quelques huit ans en Israël. Après, on a commencé avec tous les licenciements, et dans la Société des centres culturels seulement 45% des employés sont restés. Certes, Gaï a gardé son travail, mais il était obligé à faire le travail de tous ceux qui ne travaillaient plus, et en plus, on ne savait pas jusqu'à quand ils seraient tous embauchés. Donc ma belle-fille, bien qu'elle ait un master en environnement qu'elle a fait en Californie, mais du point de vue du travail, ça ne permettait pas de gagner sa vie ici. Alors elle s'est convertie dans le high-tech, et elle aussi, elle a travaillé dans une société de high-tech où 50% du personnel avait été viré et qu'on ne savait pas... Même l'enfant, Yonatan, a dit, *Je ne sais pas, et qu'est-ce qui va se passer si on les vire, papa et maman ?* Parce qu'on virait toujours quelqu'un d'autre. Puis un proche, un cousin à elle avait ouvert une société, il était à Atlanta avant, et il leur a proposé un travail, et ils sont partis à Atlanta. Entre-temps, ma belle-fille, Ofra, elle continue dans le high-tech, et Gaï est passé... il a fait encore une formation, un cours, un diplôme, je ne sais pas, de la gestion de projet, et il travaille dans une société, Melker ça s'appelle, et ils ont des contacts avec Israël et avec des usines en Israël, le quartier des sciences, je ne sais pas exactement comment ça s'appelle. Et heureusement pour moi, on l'envoie en Israël au moins deux fois par an, donc je les vois. Voilà, ils sont aux Etats-Unis. Ma fille est à Haïfa et elle n'est pas mariée, elle n'a que des chiens et des chats. Mais aussi... ça aussi il faut... et voilà, ils sont bien. J'ai de la famille, j'ai des frères, une sœur qui n'est déjà plus, et des neveux, Dieu merci, parce que j'ai deux frères à Beni-Brak, donc j'ai des neveux et déjà une troisième et une quatrième génération...

Qu'est-ce que ça veut dire ? Une partie d'eux sont devenus religieux ?

L'histoire est que la famille était religieuse, et donc chacun a tiré dans une autre direction. Mais chez moi aussi la maison est casher, et j'ai des couverts spéciaux pour Pessah. Mais si, je prends la voiture le Shabbat, un peu moins ces dernières années, mais absolument... je ne fais pas la cuisine le Shabbat, pas de linge, je ne travaille pas le Shabbat, mais j'allume la télévision ou quelque chose comme ça. J'ai deux frères à Bnei-Brak dont un... les deux, je n'aime pas les mots orthodoxes, parce que ça va ensemble avec toutes ces connotations, qu'ils font la misère

aux autres et qu'ils se mêlent des affaires des autres. Ils observent toutes les prescriptions de façon très stricte, ce sont des « talmid haham » par excellence, chacun, le grand frère est plus orthodoxe et plus strict, c'est un élève de Hahzon Ish¹⁷². Il est vraiment grand connaisseur de la Torah. Mon autre frère aussi... en yiddish on dit, vous parlez le yiddish ? Il a aussi... il a étudié dans un lycée religieux et il a terminé le bac avec une moyenne de dix, de cent, il est tout simplement très, très doué, et pendant toutes les années il a travaillé, il a dirigé le centre d'éducation à Zikhron jusqu'à il y a deux ans. Et ma sœur habite au quartier de Nordia, ils font partie des fondateurs du mochav. Et j'ai de la famille, Dieu merci, de toutes sortes, mais on a un lien, ce n'est pas comme s'il était tellement orthodoxe que ma fille ne veut pas y aller pour le soir de Pessah, ça n'abîme pas l'intérêt mutuel, on rend visite quand quelqu'un est malade, on aide quand on a besoin. Ça, on a appris ça à la maison. Ça c'est quelque chose que je ne comprends pas, comment des frères peuvent ne pas s'occuper les uns des autres, ou ne pas être loyaux les uns aux autres, mais c'est parce que nous avons reçu ce genre d'éducation. Peut-être c'est ce qui nous a tenus pendant les années difficiles, je ne sais pas. Cette assurance... voilà. Ça c'est l'histoire, longue et intéressante. Je dis, quand je dois raconter aux élèves l'Histoire entre Shoah et État, je dis *Regardez moi. Je suis née le 29 novembre, avant qu'on déclare l'État d'Israël, neuf ans avant qu'on déclare l'État d'Israël.*

(Interruption)

... Vraiment, ma vie c'est l'Histoire. Tout le monde me dit, *Pourquoi tu n'écris pas ?* Je ne veux pas écrire, je veux raconter. Tout le monde écrit, et aujourd'hui on ne sait plus qui a écrit tout seul et qui avait un nègre. Non... mes enfants ont entendu les histoires, mes petits-enfants, selon leur âge, surtout le petit-fils, mon petit-fils a 19 ans, il a entendu beaucoup plus. Ma petite-fille, elle a presque 15 ans mais elle est beaucoup plus sensible, je n'ai pas pu lui raconter. Elle sait pour les camps, elle sait une partie des choses, elle sait d'où ça vient, le fait qu'on ne jette pas la nourriture et qu'on ne dit pas que la nourriture n'est pas bonne, ni qu'on dit : *je meurs* de faim, car, c'est à dire... j'en parle petit à petit. Tu peux avoir très faim, mais de mon point de vue, ne dis pas que tu meurs de faim car je sais de quoi il s'agit. Donc ils savent, les enfants évidemment, le fils, la fille et la belle-fille, tous. J'ai aussi... ma belle-fille est charmante, elle est comme ma fille, vraiment comme ma fille. Donc je ne me plains pas, et je dis que dans la Promotion (de la jeunesse), personne ne veut entendre... Il y a une nouvelle enseignante ici que je forme, Ra'aia,

¹⁷² Avrohom Yeshaya Karelitz, l'un des plus importants rabbins de la communauté orthodoxe.

c'est une fille religieuse mais j'ai dit, vraiment, qu'elle a tout pour devenir un excellent prof. Tout d'abord, elle est bienveillante, elle a la patience, la curiosité, le savoir, et elle a assez de confiance en elle mais pas trop, c'est à dire qu'elle demande quand elle n'est pas sûre. Et je lui ai dit que je pensais qu'elle pouvait être mon héritière avec le temps. *Ne dites pas une chose pareille ! Ne dites pas une chose pareille ! Ça ne peut pas être sans vous.* J'ai dit, *Bon, tout peut être sans moi.* Mais entre-temps, j'ai l'énergie et la volonté et... Je dis que les élèves aiment apprendre. Avant que je ne voie qu'un enfant s'ennuie, que ce soit ennuyeux d'éduquer, ou bien qu'il évite les cours, c'est là que je saurai que je dois partir. Mais quand un élève ne vient et qu'il dit, *Ce n'est pas parce que je ne veux pas apprendre, je n'arrive pas à me lever.* Il éprouve le besoin d'expliquer que ce n'est pas à cause de moi mais à cause de lui-même, alors ça va.

Sarah, j'ai quelques questions.

Je vous en prie.

Tout d'abord, vous venez de dire quels sont les traits de caractère qui sont importants pour un enseignant.

Tout d'abord il doit avoir des larges connaissances, beaucoup plus de ce qui est écrit dans le livre et beaucoup plus que ce qu'il prépare entre un cours et un autre, il doit avoir la matière qu'il enseigne, dans sa discipline, et il vaut mieux aussi dans d'autres domaines, une large culture. Ça, c'est par rapport à la tête. Par rapport au caractère, tout d'abord il doit aimer le travail, il doit aimer les enfants, il doit être conscient de lui-même, en quoi il est bon et en quoi il n'est pas bon, et en conséquence il pourra aussi... il n'aura pas de problème à admettre qu'il a fait une erreur, qu'il y a des choses où il se trompe. Il doit respecter toute personne, respecter les élèves, peu importe leur niveau, et aussi exiger d'être respecté. C'est à dire que du moment... Moi, je n'ai pas du tout de problèmes avec ça parce que, tout d'abord, je dis, *Je vous respecte, respectez-moi.* Je ne peux pas... *même si partout ailleurs vous utilisez ces mots que vous utilisez!*

(Interruption)

Mes oreilles ne veulent pas entendre ces mots-là, respectez moi et ma présence. J'espère qu'ailleurs non plus vous ne parlerez pas comme ça, mais pas ici. Vous pouvez voir quand quelque chose leur échappe de la bouche, et qu'ils le cachent. Donc ça veut dire qu'il doit respecter les élèves, et vraiment, ne pas regarder du haut en bas, parce que je crois, et ce n'est pas juste un slogan, je crois que pour certaines choses, ils sont plus intelligents que moi. Le plus petit enfant, chacun a de quoi apprendre de lui. Et l'enfant qui a un QI bas, pour une partie c'est

un problème de QI et pour une autre c'est un problème de retard environnemental, et une grande partie des élèves sont tout simplement... c'est un miracle qu'ils sachent ce qu'ils savent. Si on regarde leur passé... ils racontent qu'ils ne viennent plus à l'école depuis le CE2, alors comment ça se fait que vous savez quand même lire et écrire ? Vous êtes un génie. Et j'y crois, ils méritent vraiment du respect. D'un autre côté, si quelqu'un ne fait pas des choses... Si quelqu'un promet qu'il viendra à une certaine heure et qu'il ne vient pas, que je suis assise à l'attendre, alors je me fâche. Et même, je m'organise, si je suis en retard ou bien, si je ne viens pas, je vous le dirai par téléphone ou par texto à la maison. Donnez-moi le même traitement. Et ils ont appris ça. Quand un enfant ne vient pas, pour une raison ou une autre, il sait qu'une heure avant ça, avant que je ne sorte de chez moi, je leur dis, *Informez le moniteur, informez qui vous devez informer, mais informez moi personnellement pour que je n'aie pas l'impression que vous méprisez mon temps. Car moi, je respecte votre temps.* C'est à dire, à mon avis, un enseignant doit avoir, parmi ses traits de caractère... il doit être soigné, et du point de vue esthétique, et du point de vue du langage. Je dis que, quand je vais rencontrer des élèves, c'était comme si j'allais rencontrer le Premier Ministre et plus. Parce qu'il remarquent la coupe de cheveux, ils remarquent les vêtements, c'est à dire qu'il faut être esthétique, il faut être soigné, il faut être propre. Le respect de la personne. Et au-delà de ça, je pense que... Évidemment, un professeur doit être sincère, mais toute personne doit être sincère, et assumer ses erreurs.

(Interruption)

Vous voyez comment les élèves entrent. Cette histoire, vraiment, où une personne doit être sincère, et j'ai vu ça et à l'école et partout ailleurs. Tu as fait une erreur, tu as oublié, tu t'es trompé, admets-le, rien de grave ne s'est passé. Par exemple, hier il y avait une situation, deux élèves étaient assis ici, en général je ne réponds pas au téléphone ni on m'appelle pendant le cours, et s'il y a quelque chose, je dis : *Je suis en plein cours, je ne peux pas.* Mais mon grand frère de Bnei-Brak... j'ai dit aux élèves, je leur ai dit, *C'est un juste, dans le double sens.* Je leur ai expliqué, l'un savait ce que c'est, l'autre – non. Il est vraiment un juste. Et il m'a appelé. Lui dire que je ne peux pas lui parler à ce moment-là...

(Interruption)

Lui dire que je ne peux pas parler avec lui... il est tellement soucieux et tellement sensible. J'ai demandé pardon aux élèves. Et ils sont restés assis à travailler, et j'ai dit... C'est une situation où il voulait quelque chose et moi... il insistait, il voulait que je vienne chez lui pour le soir de

Pessah. Je ne peux pas, ça va me rendre dingue de passer le soir de Pessah chez lui à Bnei-Brak, ça ne me va pas du tout, et d'ailleurs, je vais aller voir ma sœur. C'était difficile pour lui d'accepter un refus. Donc après, j'ai expliqué ça aux élèves. J'ai parlé, des larmes aux yeux, parce que je ne voulais pas lui dire toute la vérité, ni je ne voulais mentir, ni... Il m'a mise dans une situation difficile. Après, j'ai expliqué aux élèves, j'ai dit, *Voyez-vous, vous savez que je ne parle pas au téléphone pendant le cours. C'était une situation spéciale, il est tellement sensible, c'est dur de décrire cette personne, il est tellement...* À Beni-Brak, quand il entre quelque part, les gens se lèvent des deux côtés pour lui laisser le passage.

(Interruption)

On le respecte tellement, les gens sont prêts à payer le lycée religieux ou quoi que ce soit comme endroit... il a toujours travaillé, il a toujours enseigné et travaillé. On le respecte comme... quand on entend que je suis la sœur de Bezalel, c'est comme j'étais vraiment... la fille du Rabbin Aba Trotsky, mais du point de vue de ses sentiments personnels et familiaux, je suis sa sœur cadette, plus jeune que lui d'un an et demi, Sarah'le, celle qu'il avait protégée dans les camps. Donc je ne pouvais pas le couper, j'étais obligée de parler, de lui laisser... ça a pris cinq minutes peut-être ou je ne sais pas combien de temps, donc après j'ai expliqué aux élèves pourquoi, dans ce cas-ci, j'ai parlé au téléphone, et pourquoi j'étais tellement émue, et je n'avais pas honte d'avoir les larmes aux yeux. Je leur ai demandé si j'avais exagéré dans mon explication – non. J'ai vu que ça leur faisait du bien de voir le côté humain, le côté faible, ce côté-là, car dans ce cas-ci ça les rend forts, eux aussi. J'en suis sortie d'une manière ou d'une autre, on a continué le cours, tout allait bien. Donc, c'est à dire, je pense... c'était quelque chose de plutôt extrême, une personne ne doit pas apporter tous ses soucis, un professeur ne doit pas apporter ses soucis avec lui en classe, mais il doit certainement montrer aussi la faiblesse qu'il a, son humanité. Et en fait, ce qui est exigé de toute personne, que ça soit un médecin... ce qui est exigé de toute personne qui travaille avec des autres, c'est aimer ça et respecter ça et vouloir faire ça, et c'est tout, et ne pas s'en fatiguer, ni s'en ennuyer. Quand je vois un texte que nous travaillons longtemps, je peux arrêter avant la fin en disant, *Les gars, n'est-ce pas ennuyeux ? Dites, Pour moi c'est déjà ennuyeux, ça fait trop longtemps qu'on couve ça, je vais enseigner toutes les autres choses à partir d'un autre texte.* Et là, une lumière allume leurs visages, parce que, si moi je m'ennuie, alors c'est sûr qu'eux aussi s'ennuient. Il y a des choses où je dis, *Je sais que ce n'est pas terriblement intéressant, j'essaie de le faire de la manière la plus intéressante possible, mais les*

nombres en masculin et en féminin, on doit les apprendre. Il y a des choses qu'on n'apprend pas par intérêt mais qu'on apprend pour l'examen. Pour d'autres choses, j'essaie de le faire de la plus belle manière que je connais, mais ça peut être ennuyeux. Ou les groupes des verbes. Ce qu'on est obligé d'apprendre. Ce n'est pas intéressant. Ce n'est surtout pas intéressant quand je ne peux pas expliquer la profondeur grammaticale, pourquoi, à cause des raisons phonétiques, les choses se modifient et tout ça. C'est exagéré, je n'ai pas besoin de leur expliquer ça. Donc la technique et des choses comme ça, on est obligé de les connaître pour l'examen, et même si c'est ennuyeux, on fait ça. Mais là où on n'a pas besoin de s'ennuyer, il faut essayer beaucoup d'être le plus ouvert possible, le plus créatif. Le plus grand compliment qu'un élève m'a fait, je sais... on a apporté ici, quelqu'un a apporté une lettre ou quelque chose comme ça et nous en avons fait un cours. Alors il a dit, *Vous, même à partir du ticket de caisse du supermarché, vous pouvez faire un cours.* J'ai dit, *Vous avez raison, et nous allons faire ça.* On prend le ticket de caisse du supermarché, on compare les provisions et les différents prix, et d'après le ticket de caisse... je dis que d'après le ticket de caisse je peux apprendre à connaître la famille, allons voir ce qu'on peut en apprendre. Donc les quantités de nourriture, et combien de personnes il y a, et ce qu'ils aiment manger... Vous pouvez écrire une rédaction sur un ticket de caisse du supermarché. Mais qu'un élève dise ça... c'était... c'est ce que, je pense, un professeur doit être.

Et pourquoi... Les enfants qui arrivent à HILA sont des enfants qui avaient échoué au sein du système éducatif. Quelle en est la raison, à votre avis?

Plusieurs raisons. Une première raison, à mon avis, c'est tout d'abord une histoire des bouleversements, des changements dans le statut familial, des changements du lieu de vie. D'autres raisons... ils se perdent, tout simplement, ou bien c'est à cause des troubles d'attention, que je ne peux... je ne fais pas tout passer pour des troubles de l'attention, il y a aussi la paresse et tout le reste, mais une partie c'est vraiment... J'ai dit que dans certaine matière, en maths ou en hébreu, quand vous perdez le cheminement, vous ne pouvez plus l'attraper... parce que, si vous n'avez pas entendu quelque chose dans une chapitre d'Histoire, et qu'après on le répète, alors vous allez, *Ah, c'est pour ça que ça c'est arrivé*, ou, *C'est là que ça s'est arrivé*, vous pouvez le rattraper. Mais si vous n'avez pas compris l'explication pourquoi... comment trouver le sujet dans une phrase, le prédicat, le verbe, plus tard on aura beau vous le répéter, ça vous passera à côté de l'oreille, vous n'allez rien capter. C'est à dire que les grands cadres, les grandes classes... ils s'y sont perdus, quelque part le lien a été coupé. Puis, il y a aussi l'histoire de

professeurs, que les professeurs ne font pas tous attention... Je vous dis, ça j'ai appris très vite, faire une introspection, ça j'avais déjà appris à Wadi Salib, me rappeler à la fin de la journée qui était absent selon leurs places, et plus tard j'ai développé ça. C'est à dire qu'à Ramot Eshkol, avoir déjà trouvé la tranquillité dans l'école, j'en ai fait une technique où tous les matins, avant de commencer le cours, on disait « bonjour » en se regardant dans les yeux. Et je disais... je passais avec les yeux d'un enfant à l'autre, ça prend exactement une minute pour les regarder, et par ci et par là, *Vous vous êtes fait couper les cheveux, ça vous va... Votre chemise est nouvelle...* Je ne sais pas, quelque chose... ou, *Vous n'avez pas bien dormi ? Vous êtes fatigué ? ...* et quelque chose comme ça. Et c'est seulement après qu'on passe à l'ordre du jour, et l'enfant se sent déjà important, il sait déjà qu'on a fait attention à lui. Mais on ne fait pas ça, on ne fait pas ça assez. Maintenant, il s'agit aussi d'écouter, les enseignants n'écoutent pas les enfants. Quelque chose que j'ai appris, je ne me rappelle plus de quoi et où... j'avais toujours, à côté du tableau, une feuille de papier comme ça, et je disais, *Je ne peux pas répondre à chacun quand il veut, je ne peux pas réagir, c'est le milieu du cours et tout... S'il vous plaît, écrivez-le pendant la pause, ceux qui doivent me parler, et je promets que je ne rentrerai pas chez moi jusqu'à ce que je... Et réfléchissez si c'est urgent ou pas.* Parce que si c'est urgent, alors je resterai encore une heure, je resterai tant de temps... Et tenir cette parole. Et si, un jour, je dois partir plus tôt, donc annoncer aux enfants, *Regardez, aujourd'hui, si quelqu'un s'inscrit, on s'en occupera seulement...* C'est à dire, être constant, et c'est une chose dont les professeurs ne sont pas conscients : quand un enfant veut vous parler et que vous ne pouvez pas lui répondre, c'est pire qu'une gifle. Mas s'il peut vous faire confiance qu'éventuellement vous allez lui répondre, il aura une sécurité, et c'est ce qui leur manque. Maintenant, probablement, tous les élèves, la plupart des élèves, tous les élèves, parce que même chez ceux où ça se manifeste par le contraire, c'est aussi... Ils souffrent d'un manque de confiance en soi et d'un manque de conscience de soi, une petite conscience de soi. Soit on leur a dit qu'ils étaient idiots, soit ils ont le sentiment d'être idiots. Parfois ça se manifeste par un surplus de confiance en soi, mais c'est exactement la même chose. C'est le système et les professeurs, parfois c'est aussi la famille. Cette histoire que... chaque enfant passe par une certaine période où il a du mal à se réveiller le matin. Si les parents n'insistent pas pour qu'il se couche à une certaine heure, qu'il ne traîne pas dehors jusqu'à deux heures du matin, et qu'ils maintiennent ça, ce n'est pas agréable, aucun parent n'aime se bagarrer avec l'enfant pour qu'il se réveille le matin, mais ça fait partie de la responsabilité parentale.

Donc une partie non-négligeable c'est aussi cette histoire des parents qui n'insistent pas. Quand une élève me dit... on était en train de lire quelque chose... *Quel enfant de 13 ans écoute ce que sa mère lui dit ?* Alors moi je dis, *L'enfant qui écoutait sa mère, ce qu'elle disait, quand il avait 5 ans, et si on a continué de la même manière, alors à 18 ans aussi il prendra en compte ce que sa mère dit, et même à 40 ans ce sera important pour lui ce que sa mère pense.* Et cette fille se présente à l'examen de douze années d'étude, et effectivement, ces derniers mois on ne la voit pas, et elle méprise sa mère et elle méprise son père, et elle fait ce qu'elle veut. C'est à dire que si les parents... Une partie de l'échec c'est un échec de la maison, de parents, c'est ce que je pense.

Une dernière question, Sarah. Avez-vous entendu parlé des théories de la pédagogie critique ?

Non.

Est-ce qu'il y a des théories dont vous vous souvenez de vos études au long des années ?

Il y avait tellement... Je ne me rappelle pas de théories. C'est à dire, je... de ce point de vue, je... Je peux me rappeler des méthodes de travail, j'ai pris énormément de choses du Docteur Moshe Kaspi, qui avait aussi... j'avais des stagiaires toutes les années, aussi ceux d'Aliza Gouri, du Séminaire David Yalin, et aussi de l'école libre du Docteur Kaspi. Et cette histoire, par exemple... une chose très importante que j'ai apprise chez lui, il est venu dans ma classe plusieurs fois quand ses stagiaires y étaient, il m'a demandé si j'avais remarqué que la plupart du temps je regardais dans un sens, contre le soleil... je n'aime pas tellement la lumière. Donc il y a des élèves que je vois moins que des autres, parce qu'ils se trouvent dans mon côté 'aveugle', soi-disant. Donc je lui ai demandé... il m'a proposé d'alterner les rangs, c'est à dire qu'ils changent de rang toutes les semaines, toutes les deux semaines, que ce rang-ci se met ici, et celui du milieu là-bas etc., qu'il y ait une rotation. Et ils ont accepté ça avec amour. C'est à dire, l'histoire... Mais des théories comme ça, je ne m'en rappelle pas. Je ne les ai pas intégrées, je n'ai pas appuyé sur « Enter » quand je les ai apprises.

(Suite de l'enregistrement)

Non, il y a vraiment quelque chose... une âme, qu'on ne peut pas... une valeur ajoutée que beaucoup de chanteurs n'ont pas. Aujourd'hui, ce matin j'ai pleuré encore une fois en écoutant la chanson, Yehuda Poliker¹⁷³ qui chante un poème de David Grossman¹⁷⁴, *On venait de le me*

¹⁷³ Chanteur.

donner qu'on me l'a pris. Donc écouter, pour mon plaisir. Mais je sais apprécier que l'un n'annule pas l'autre. Et si je veux donner un exemple d'une métaphore, j'ai eu la chance d'en trouver une justement dans une chanson d'Eyal Golan¹⁷⁵, où il dit, dans une des chansons, *Ta beauté caresse ma vie.* C'est une double métaphore, et c'est une chanson d'Eyal Golan, et j'ai eu de la chance de l'avoir trouvée, et pas seulement chez Biailik et Alterman¹⁷⁶. Alterman c'est mon idole mais par-ci et par-là je leur apporte ça aussi. C'est à dire, un enseignant doit savoir... je connais un peu les maths, mais ils voient, quand je suis assise... J'enseigne toujours avec Nathalie¹⁷⁷ dans la même salle, donc au long des années... donc je connais les maths pour préparer pour les examens du bac, et je connais le calcul pour enseigner jusqu'en 6^{ème}. J'ai utilisé cette méthode-ci, cette méthode-là, mais ce ne sont pas les choses où je suis la plus forte. Maintenant, elle dit que je les aide avec les maths parce que j'ai entendu ça tellement de fois. Donc j'apprends toujours ces choses-là. C'est à dire, l'empressement... pas seulement l'empressement, la volonté... Aussi, on m'a dit une fois, le plus grand cadeau qu'on peut faire à Sarah c'est un mot qu'elle ne connaît pas. Et ça m'est arrivé, j'avais un élève dont j'avais l'attention complète à condition que, à la fin du cours, il me fasse un test avec le dictionnaire. Je dis, *Dans le dictionnaire hébreu d'Even-Shoshan tu trouveras des mots que je ne connais pas. – Alors comment ça se fait que vous connaissez tous les mots dans le dictionnaire anglais ?* Alors je lui ai dit que ce dictionnaire-là contenait des mots pratiques, beaucoup moins... Je sais que dans le dictionnaire hébreu il y a énormément de termes techniques. Et une fois, pendant un cours où on parlait des noms hébraïques, l'histoire des mots étrangers qui envahissent l'hébreu, et on parlait des noms. Il m'a dit, « Karine ». J'ai dit que Karine n'était pas un prénom hébreu. Alors un élève me dit, *Sarah, vous vous trompez. Karine est un mot hébreu. - Cherchons dans le dictionnaire.* On a cherché dans le dictionnaire, il s'est avéré que le gars avait étudié autrefois dans une école navale, et que Karine est la partie inférieure du bateau. Merci beaucoup ! C'est une grande joie pour moi ! Je ne savais pas, vraiment, qu'est-ce que je connais en bateaux, je ne connais pas non plus les éléments du moteur et toutes sortes d'autres choses. Mais plus tard il a dit, *J'ai fait un cadeau à Sarah aujourd'hui, je le lui ai appris un mot en hébreu.* C'est vrai, c'est vrai. Et il faut... je crois en ça.

¹⁷⁴ Ecrivain.

¹⁷⁵ Chanteur.

¹⁷⁶ Ecrivains canoniques de la littérature hébraïque.

¹⁷⁷ Enseignante au centre de HILA.

Je vous remercie beaucoup, c'était fascinant.

Shlomo

Bon. Alors racontez-moi depuis le début, où vous êtes né, votre famille...

Euh... Je suis né à Netanya, dans un quartier qui s'appelle Ein Hatkhelet, qui est un quartier... le quartier le plus au nord de Netanya, il est à la limite du conseil régional de la Vallée de Hefer. Je suis né dans une famille orientale, yéménite, de père et de mère, dans un quartier mixte. Pas un quartier... un bon quartier. C'est à dire, bien qu'il soit mixte, ce n'était pas des cités, c'était des pavillons, ce qui est à mes yeux très important quand je pense à mon passé. La plupart d'entre eux étaient orientaux, une partie étaient des rescapés de l'Holocauste. Mon enfance, je m'en souviens, dans un quartier très très mixte, avec une hégémonie, disons orientale, mais aussi avec... aussi avec toutes sortes de groupes de population, bref. Près de la mer, une enfance jolie, normale quoi, vous savez. À moitié périphérique quoi, normale. Euh... Mon lycée...

Vous êtes combien d'enfants ?

J'ai un frère plus jeune que moi. Une sœur, deux sœurs plus âgées, euh... j'ai deux sœurs plus âgées, elles sont mariées avec des enfants et tout... Moi, j'ai quitté le quartier à... au lycée, j'ai quitté le quartier, je suis allé à l'école à Jérusalem, dans une école qui s'appelait Le Collège Bezeq¹⁷⁸, l'école technologique de la société Bezeq. Aujourd'hui ça n'existe plus. Vous connaissez ? Vous en avez entendu parler ? Donc j'ai fait mes études dans ce collège...

Parce que vous avez voulu ? Ou parce que vous êtes passé par un *tracking*?

Écoutez, c'est une question, une grande question. Je ne sais pas. Je pense que quelque part, mes intuitions, même à cet âge-là... si j'essaie d'y penser aujourd'hui, c'était de sortir du quartier d'une manière ou d'une autre. Ça, c'est ce que je pense, et mon père à l'époque l'a encouragé à

¹⁷⁸ Bezeq, entreprise qui, jusqu'au milieu des années 90, avait le monopole national du système de télécommunications en Israël. Pour créer de la main-d'œuvre, elle a ouvert un lycée technologique, où des jeunes pouvaient obtenir un certificat de technicien et travailler dans l'entreprise.

mon grand étonnement. Une famille assez conservatrice dans l'ensemble, vous savez, une famille religieuse... À ma grande surprise, mais aussi grâce, vous savez, au chemin que mes deux sœurs avaient fait auparavant dans leur éducation et tout, donc il a foncé. C'était aussi une époque où l'éducation professionnelle était très... vous savez, une grande entreprise, bien établie, vous promet un emploi en CDI, *Venez avec nous*, des coûts assez bas car vous vous engagez à travailler après l'armée et l'école. J'ai déménagé à Jérusalem, ma grande sœur a aussi beaucoup beaucoup soutenu, et apparemment elle a beaucoup poussé..., et à la fin je suis allé faire des études au Collège Bezeq à Jérusalem, et ça a été de bonnes années, de bonnes années. C'était la Jérusalem d'avant la première Intifada, c'était une ville différente de ce qu'elle est aujourd'hui, une ville beaucoup plus ouverte, beaucoup plus folklorique si on peut dire ça. Des études dures. Certes, on nous gâtait, avec toutes les conditions en place, je sais que la société (Bezeq)... aujourd'hui je sais qu'elle y a mis beaucoup beaucoup d'argent au niveau des budgets. Vous savez, ce genre de réflexion sur un *tracking* dans le système d'éducation. Aujourd'hui quand j'y pense, ça me semble être la chose la plus irréaliste au monde, enseigner à des enfants à l'âge du lycée, les transformer en la génération future de l'entreprise, vraiment... *tracking* c'est un mot gentil pour décrire ce qui s'y passait. Et c'est une chose qui m'intrigue, parfois ça m'intrigue de réfléchir, voir qui... qui est devenu quoi, vous savez. Je sais que beaucoup ne sont plus... Aujourd'hui on l'a fermée, vous savez, probablement ils sont arrivés à la conclusion que ça ne marchait pas, vous savez, la mondialisation, les gens cherchent toutes sortes d'autres choses, pas forcément, vous savez, se connecter aux grands syndicats, disons ça comme ça. Là-bas j'ai fait l'armée, le... pardon, le lycée. Je n'étais pas un excellent élève, non pas que je n'avais pas les capacités. C'est juste que ma tête était occupée par d'autres choses probablement. Mon père est décédé quand j'avais 17 ans, avant l'armée, dans un accident de voiture.

Un accident de voiture ?

Oui. Et ça aussi, ça a eu un effet sur les études. J'avais aussi une bonne amie à l'époque qui est décédée du cancer pendant le lycée, il y a eu quelques chamboulements à l'école. Je ne m'en suis pas vraiment tiré... je m'en suis tiré à l'arraché du point de vue du Bagroun etc. Il me semble même avoir complété les Bagrouns après l'armée. C'est intéressant parce que j'ai fait... j'ai complété les Bagrouns sans aucun rapport à rien après l'armée. Peut-être on va y arriver, dans l'ordre chronologique. Et voilà, j'ai terminé les... les études là-bas au Collège Bezeq, ce qui était

évidemment une expérience, des enfants de tout le pays, des études vraiment du haut niveau, des normes très élevées, vous savez, cinq unités en électronique, cinq unités en électricité, en physique, vous savez, cinq unités en communication, en téléphonie et tout le... vous savez. Puis... l'armée, bien sûr c'était directement dans l'électronique dans l'armée de l'air etc. Le premier jour, au BAKUM¹⁷⁹, vous savez, je me suis proposé comme ça plutôt naïvement, sans avoir une certaine préférence. Ils m'ont dit, *D'accord, va dans l'armée de l'air, électronique, le Collège Bezeq etc. Bien sûr, il faut signer ici que tu t'engages d'avance dans l'armée de métier*¹⁸⁰. Vous savez, sans que... vous savez, vous êtes un gosse, vous ne connaissez pas trop. Alors j'ai été engagé d'avance et chez Bezeq, et dans l'armée de métier... J'ai fait l'armée, j'ai fait l'armée comme il faut/

(Interruption)

J'ai fait l'armée, j'étais dans une sorte de dispositif d'intégration d'une technologie. A l'époque on commençait à introduire tous ces moyens spéciaux de vision nocturne. A l'époque ça venait seulement d'arriver. Ça a commencé, si vous vous rappelez, suite à « la nuit des deltaplanes »¹⁸¹, quand des deltaplanes sont rentrés, alors on a dit, il faut couvrir le ciel du nord avec la vision nocturne, les apercevoir. On a introduit... nous avons intégré ces technologies là-bas dans le dispositif antiaérien, j'y ai été technicien, le premier à installer... et qui a suivi une formation en usine civile etc. J'ai fait un bon travail là-bas, je pense, somme toute, dans l'armée. Vis-à-vis de l'armée j'ai été *quitte* de mon point de vue. C'est à dire, je n'aimais pas l'uniforme, je n'aimais pas le cadre, je n'aimais pas la discipline, je ne... je dirais même, je méprisais ce dispositif de logistique, et vous savez, de... je ne sais pas, je n'avais aucun rapport à tout ça. Et... mais j'ai fait mon travail comme il faut, c'est à dire, vous savez, je me suis dit que pendant trois ans j'étais à eux, qu'ils fassent ce qu'ils veulent. Puis le moment où je devais être libéré est arrivé, et j'ai remarqué tout à coup que mon ordre de libération tardait pour une raison que j'ignorais. J'ai vu que toute ma promotion, tout le monde l'avait déjà reçu etc. Alors je suis allé voir le commandant de l'unité, les commandants, j'ai commencé à demander, *qu'est-ce qui se passe ? ça va ?* Ils

¹⁷⁹ Bsis Klita UMIyun, base de réception et de placement, est le premier lieu où arrivent les nouveaux soldats.

¹⁸⁰ Le service militaire est de 3 ans pour les hommes, mais il est possible de signer un engagement pour l'armée de métier de 2 ou plusieurs années supplémentaires

¹⁸¹ Opération palestinienne dans le nord d'Israël où des Palestiniennes ont traversé la frontière depuis le Liban sur des planeurs pour attaquer une base militaire.

m'ont dit, *non, tu... tu as commencé et... tu dois former la génération à venir, tu fais partie de l'armée, de l'armée de l'air, tu es... you stay.* J'ai changé de tête, je me suis dit, oh là là, qu'est ce que j'ai fait...

Quelle histoire ! Vous n'en étiez vraiment pas conscient ?

Je n'en étais vraiment pas conscient. Vous voyez, l'armée fait signer en masse, par tonnes, puis elle garde, je ne sais combien... un pour cent, deux pour cent, vous savez, ce n'est pas... et tout le monde autour de moi, vous savez, s'attendait à ce qu'on les garde, et moi, ce n'était pas du tout ce que je voulais. Bref, j'ai commencé à faire des allers retours, et des entretiens avec des commandants etc. Laissez-moi partir, je suis pas... je ne suis pas... je suis ceci... je suis cela... Ils n'ont pas lâché. Le premier jour de mon service dans l'armée de métier je ne suis pas venu. J'avais fait mes trois ans parfaitement, c'était comme ça... moralement à mes yeux ça devait se passer comme ça, j'avais fait mes trois ans parfaitement. Ce jour... ce jour-là je ne suis pas venu. Puis j'ai été absent une certaine période puis je suis retourné à l'unité, on a commencé à me blâmer, *Qu'est ce que t'as fait ? Et ci... et ça... on te donnera tout ce que tu veux, on te donnera un appartement à Haïfa, on te donnera ceci... viens, reste, c'est important.* Je leur ai dit, *aucune chance que je reste. Je ne peux pas, je ne peux pas mettre l'uniforme sur moi, pas d'appel matinal, ce n'est pas moi, ce n'est pas... un an de ma vie, ça ne me va pas. Je n'aime pas trop ce que je fais, je le fais bien, je ne l'aime pas. Je ne pense pas que vous ayez le droit de mettre un gosse de 18 ans, en face d'un officier de placement, vous savez, il signera n'importe quoi, il ne comprend pas du tout la signification.* Bref, on m'a envoyé en prison militaire. J'ai eu de la chance, vous savez... je ne sais pas si c'était par intelligence ou pas... comme j'avais été... j'avais refusé seulement après... après la fin de mon service régulier, alors j'ai été envoyé à la prison militaire avec les sous-officiers et officiers, disons. C'est à dire...

La prison six¹⁸² ?

Oui. Ça ne m'a pas trop impressionné. Le commandant de l'unité est venu me voir, il a continué de menacer etc. Je lui ai dit, *écoutez, c'était comme ça, avant... la prochaine fois que vous aurez vraiment besoin de moi, quand il y aura ce qu'on appelle une urgence etc.... vous ne pouvez pas compter sur moi désormais, sachez-le.* Bref, je suis retourné à l'unité pour un mois, puis l'ordre

¹⁸² Prison militaire, au sud de Haïfa, pour des détenus à court-terme.

de libération est arrivé, on m'a libéré... voilà. Les années suivantes de 20 à 30, je les ai passées plus au moins, disons en voyage, en méditation, en perplexité. J'ai beaucoup été en Orient, j'ai été aux Etats-Unis, j'ai voyagé avec une copine. A un certain moment je suis retourné en Israël et entré chez Bezeq, je suis rentré travailler chez Bezeq.

Vous avez quel âge aujourd'hui ?

Aujourd'hui j'ai 38 ans, 38 ans et quelques. J'approche les 39.

On change de place ?

(*Rigolant*) Oui.

Ok, donc vous êtes retourné chez Bezeq.

Donc vous savez, vous signez... avec Bezeq aussi, vous signez un contrat où vous devez travailler au moins trois ans dans l'entreprise, puisqu'ils vous ont donné un métier et que vos études ont été en quelque sorte subventionnées. Tout était parfait, j'ai travaillé, j'ai commencé à travailler dans l'entreprise Bezeq, on m'a donné une voiture, toutes les conditions... en quelques mois j'ai obtenu un poste, un CDI, moi j'appelle ça « viens dormir jusqu'à la retraite ». Pas de problème, tout va bien, et puis voilà. Je faisais mon travail, vous savez, de façon très routinière, avec cette expérience d'être attaché à un grand syndicat, que ton chef n'est pas vraiment ton chef, c'est quelqu'un qui sert de médiateur entre vous et les travaux, mais vous savez, vous... vous êtes très protégé. Je faisais mon travail correctement, je crois, c'était très *tranquille*, c'est à dire, je n'avais pas de fonction stimulante ou particulière. Je n'y pensais non plus... je n'avais pas de motivation particulière pour faire des choses, je ne voyais pas non plus là bas un quelconque avenir. A un certain moment, après... je pense qu'après un an et quelque, je suis tout simplement parti. Je suis arrivé un jour au travail, je leur ai dit, ça y est, c'est fini. « Vous êtes fou ? Vous avez un CDI, vous avez ceci, vous êtes diplômé de Bezeq, l'avenir est devant vous, et ci et ça, là... Je leur ai dit, ce n'est pas moi, je ne peux pas. J'ai rendu la voiture, j'ai rendu les outils, vraiment comme ça par surprise. Avant, il me semble que j'avais demandé de prendre un an de congé sans solde et qu'ils ne me l'avaient pas accordé, et voilà. Alors...

Et quelle était la motivation ?

Quoi ?

Quelle était la motivation ?

Je voulais partir en Inde pour une longue période. Et je pensais qu'un an c'était correct, ou bien j'ai demandé six mois, je ne me rappelle plus. Bref, ils ne me l'ont pas accordé, et je voulais vraiment partir. Je m'imaginai faire des ballades en Inde, vivre une sorte de liberté comme ça, partir d'ici. Je me sentais enfermé, je me sentais coincé ici, j'avais besoin d'un changement, d'une expérience, de quelque chose qui me changerait la vie, qui me donnerait quelque chose. Je ne sais pas, j'avais une sorte de... vous savez, quelque chose à l'intérieur me disait, commence à tourner un peu, va voir le monde genre, quelque chose comme ça. Alors j'ai rendu la voiture, j'ai tout rendu un beau matin et voilà. Et je suis parti en Inde. Je suis parti en Inde. J'ai voyagé, ça a été une expérience extraordinaire. J'avais 24 ans je pense ou quelque chose comme ça. C'était vraiment une expérience, disons, époustouflante. Cette coupure, la nature... et la société (indienne)... vous savez, qui est très peu-développée, et s'en est pas mal sortie de ce point de vue. Et voilà, j'ai été à peu près six mois en Inde, je suis rentré... je suis rentré en Israël, une lettre de poursuite judiciaire délivrée par les prud'hommes, de la part de l'entreprise Bezeq, m'attendait, disant que je n'avais pas rempli mes obligations, que je n'avais pas payé ce qu'il fallait payer, et voilà. Puis il y a eu une période dans ma vie où je suis parti comme ça encore une fois en Inde, je suis parti un peu aux Etats-Unis, je suis parti un peu là-bas, chaque fois je suis rentré et chaque fois cette histoire du métier technologique m'a toujours aidé à trouver des travaux temporaires entre deux périodes. Vous savez, faire des infrastructures, faire... à l'époque commençait la montée du Hi-Tech et il y eu un grand essor pour les entrepreneurs qui faisaient les infrastructures des immeubles, c'est à dire toute l'histoire des câbles, des armoires de communication, vous savez, des salles d'informatique etc., et moi c'était ma spécialité. Alors il y avait toujours un entrepreneur qui faisait ça et je pouvais venir travailler, faire un peu d'argent puis avancer. Et voilà, puis à un certain moment je suis parti encore une fois en Inde, et après l'Inde je suis parti aux Etats-Unis, j'avais le rêve d'entreprendre quelque chose là-bas et j'ai envoyé beaucoup de marchandise d'Inde aux Etats Unis. J'ai pensé que j'allais vendre et faire... et de fil en aiguille, finalement j'ai un peu traîné aux Etats Unis, ça m'a pris trois ans à peu près. J'ai simplement vécu là-bas. Pas vraiment avec une direction ou un but, j'ai simplement vécu quoi, j'ai fait toutes sortes de choses, j'ai fait pleins de boulots. Une sorte de période avec un

point d'interrogation parfois, si je me pose la question de savoir ce qu'il y a eu exactement. S'il y a une chose certaine que je puisse dire sur cette période, c'est que peut-être c'était un an de trop quoi. Ça c'est une chose que je peux dire, avec tout... vous savez... ce que ça vous apporte, vous savez, d'être seul, de vivre ailleurs. Et justement, peut-être parce que je n'avais pas de modèles différents, c'est à dire que tous les israéliens autour de moi étaient dans un truc comme ça d'argent, argent, argent, s'enrichir. Ce n'était pas vraiment ma motivation, de m'enrichir là-bas à ce moment-là, de me marier avec une américaine, d'obtenir des papiers, d'être un entrepreneur de quelque chose. Là-bas aussi le truc technologique a joué en ma faveur, j'étais très demandé dans des entreprises d'israéliens qui faisaient là-bas des projets de... vous savez, d'infrastructures et d'électronique aussi, parce que là-bas ça avait pris aussi. J'étais à Los Angeles à une période où la mairie publiait beaucoup d'appels d'offre pour informatiser les écoles. Donc ce sont des infrastructures pour les ordinateurs, etc. etc., et j'ai bien travaillé dans ça et c'était bien. Bien sûr, j'ai travaillé aussi dans toutes sortes d'autres travaux, vous savez, par intérêt, par curiosité. J'ai eu des expériences là-bas, des expériences intéressantes, mais très bizarres et assez solitaires, quand je me regarde moi-même aujourd'hui et ma vie aujourd'hui, puis ce qu'il y avait à l'époque. Et voilà, à un certain moment j'ai ouvert là-bas une affaire de vêtements et j'ai commencé à m'occuper un peu de vêtements, je me suis déplacé, j'ai voyagé, j'ai acheté, j'ai vendu et... j'ai vu l'Amérique de l'intérieur. J'ai vécu un peu en Géorgie, j'ai vécu en Caroline de Sud, j'ai vécu à Los Angeles, j'ai tourné. Et voilà, je pense que j'avais 27 ans quand je suis revenu en Israël, 27 ou 28, et vous savez, avec un point d'interrogation grand comme ça, après avoir passé des années à tourner, et après avoir eu déjà... après avoir été déjà dans toutes sortes d'endroits, vous savez, du point de vue du travail, du point de vue occupation, je ne savais pas tellement ce qui allait m'arriver, puis je pense que j'ai vécu un certain... pas le pire moment, mais une sorte de vide comme ça, vous savez, dans la vie. Donc ici je me suis retrouvé dans toutes sortes de boulots bizarres, j'ai fait la plonge dans des restaurants ici, vous savez, j'ai vendu des böreks, j'ai fait des petits chantiers, j'ai fait plein de choses. Moi, s'il y a une chose que je peux dire en me regardant, c'est que je n'ai pas peur du travail. Et voilà, à un certain moment... on doit reconnaître aussi que j'ai quelques bons amis, qui ont du flair, avec qui j'ai pu saisir une chance... qui ont pu créer cette chance pour moi, prendre avec eux une direction comme ça qu'on vous donne, vous savez, une réflexion. Puis un bon ami, qui a aussi passé du temps avec moi dans une partie des mes ballades, une petite partie, son sens de

l'orientation était un peu meilleur que le mien... non, on ne le dirait peut-être pas comme ça, mais différent du mien. Il a commencé à faire des études ici à... c'est un ami qui était avec moi depuis l'âge de 16 ans, je l'ai connu au Collège Bezeq, il commençait sa licence ici en maths à l'Université de Tel Aviv et il a dit, *Viens à la fac, qu'est-ce que t'as à faire ? Continuer à travailler ? Viens faire des études. Tu avais toujours ce truc, tu avais toujours le... viens faire des études.* Puis je me suis rappelé, vous savez, qu'effectivement, après l'armée, quand j'ai été libéré de l'armée, j'ai passé mon Bagrouit vraiment directement, vraiment facilement. Vous savez, en candidat libre, j'ai complété par moi-même, sans... j'ai complété mon Bagrouit et aussi, je ne savais pas pourquoi. Comme ça, alors j'ai eu le Bagrouit. J'ai passé l'examen psychométrique d'entrée tout seul. Je ne suis pas allé dans un cours ou quelque chose, et ça s'est bien passé aussi, correctement pour quelqu'un qui n'a pas pris de cours, vous savez, j'ai eu une note moyenne comme ça. Et je suis entré à l'Université de Tel Aviv. Je suis entré dans la vie d'étudiant à l'âge de 27, 28 ans, j'ai appris la philosophie et la géographie. Pendant la licence j'étais un peu en état de choc, je ne savais pas tellement ce **qu'**était une université, non... vous savez, je venais pour le plaisir, j'ai étudié, ici à Tel Aviv j'ai été dans la vie nocturne, j'ai travaillé, vous savez, et j'ai fait un diplôme **de** philosophie que je me suis amusé à faire, mais je sais qu'aujourd'hui, vous savez, je ne comprenais pas tellement ce **qu'**est l'université. Maintenant, j'ai grandi dans une maison... surtout aussi quand vous vous trouvez ici à l'Université de Tel Aviv, vous êtes assis dans les cours de philo ou ce genre de départements, vous regardez autour de vous et vous ne voyez pas un seul oriental. Vous voyez une hégémonie totale, vous ne comprenez pas la différence, les choses. Moi on ne m'a pas dit depuis l'âge zéro que : c'est clair que tu iras à l'université... vous savez. A cette époque-là au moins. Je pense que tout les gens qui étaient autour de moi, savaient depuis l'âge zéro qu'à un certain moment dans leur vie ils arriveraient à l'université, et chez moi ce n'était pas... ce n'était pas acquis... C'est à dire, cette chose était une sorte de... vous savez, quelque chose que je fais, moi je ne lui accordais pas tellement d'importance mais autour de moi, dans la famille, quel waw ! l'université etc. Je ne comprenais pas les écarts, c'est à dire, les écarts de conscience, vous savez, de tout ce truc des études supérieures. En tout cas, j'ai terminé le diplôme, la licence, où j'ai excellé dans ce qui m'intéressait précisément, ce qui ne m'intéressait pas, vous savez... ne m'intéressait pas. J'ai senti les germes ... que j'ai un certain talent, vous savez, pour les textes, pour les cahiers, pour une réflexion universitaire, mais que j'ai aussi une sorte de ténacité et d'entêtement pour des

choses que je n'aime pas et qui ne m'intéressent pas. Je me suis dit, c'est la licence, j'ai appris des choses, je savais entretenir des conversations intéressantes, vous savez, ça m'a aussi ouvert. J'ai cherché un travail, je n'en ai pas trouvé. On m'a proposé toutes sortes de boulots bizarres, vous savez, avec une licence, géographie et philosophie, je ne savais pas tellement quoi faire avec ce diplôme, où est-ce que je vais et qu'est ce que je fais. Et vous savez, les cercles sociaux aussi, j'ai commencé à être impliqué politiquement etc. Puis c'était exactement la période de la construction du mur de séparation, 2004, 2005, 2006¹⁸³ peut-être. C'était un an à peu près après la licence, je me suis baladé à Jérusalem Est, j'ai vu ce mur là-bas, je suis arrivé d'une manière... je faisais une balade, ou bien j'avais entendu parler de ça à la télé, je ne me rappelle plus. Je me suis dit bon, je retourne au département de géographie, je vais faire un travail sur ce mur, ça me semble quelque chose d'intéressant. Je suis retourné au département de géographie, évidemment ils m'ont reçu les bras ouverts, bien que, vous savez, que mes notes n'étaient pas brillantes mais ils m'ont dit, *viens, entre, vas-y*. Je savais chez qui je voulais faire la thèse, elle était en année sabbatique. J'ai attendu qu'elle revienne, entre temps j'ai pris des cours. Quand elle est arrivée, j'ai immédiatement parlé avec elle, elle m'a dit, bienvenue, entre, commençons à travailler. Et voilà, j'ai commencé à travailler avec elle. En parallèle j'ai commencé à travailler dans le centre d'apprentissage du Conseil pour un Beautiful Israël¹⁸⁴. C'était la première fois que je trouvais un travail dans le domaine, que je voyais une annonce « diplômé en géographie » etc. Je me suis dit tiens, écoute, j'y vais ! Je suis allé et là-bas j'ai enseigné à des enfants, et c'était un truc, parce que moi, j'ai toujours eu le trac. Je ne m'étais pas imaginé comme quelqu'un qui serait devant un public, même si ce sont des enfants en CM2 ou en 6^{ème}, vous savez. Ce travail là m'a ouvert ça. C'est à dire, quand j'ai commencé à enseigner à des petits enfants tout à coup j'ai vu que j'avais aussi un talent pour ça, pour enseigner. C'est à dire que je peux les **emporter**, que je peux tenir un groupe et que ça marche bien. Et aussi, ce qui a fait un lien, c'est que là-bas ils avaient un programme nommé Villotope¹⁸⁵, où des lycéens écrivent un travail de recherche en géographie au niveau d'une unité¹⁸⁶, c'est le Conseil pour un Beautiful Israël qui fait ça, ils sont les seuls à

¹⁸³ Le mur de séparation a été construit suite à la deuxième Intifada et aux vagues d'attentats. Il sépare surtout la population palestinienne de l'israélienne. Le mur ne suit pas les lignes de démarcation de la guerre de 67 mais se trouve à l'intérieur du territoire palestinien.

¹⁸⁴ Société publique qui forme des élèves dans le domaine de la géographie d'Israël.

¹⁸⁵ Mot inventé construit sur le modèle de biotope avec mot ville

¹⁸⁶ Premier examen dans le cadre du Bagrouit en géographie.

faire ça Et ils engageaient pour travailler, dans ce Villotope, dans ce programme, seulement ceux qui étaient en Master. Et moi je voulais beaucoup le faire et ça s'est bien arrangé d'une certaine manière, comme si tout coulait naturellement à ce moment là, alors j'ai commencé à travailler aussi comme un animateur de ces Villotopes, des travaux de recherche, et aussi j'ai commencé le Master, et le Mur aussi, tout s'est connecté, comme si un nouveau chapitre commençait dans la vie. C'était... comme ça, aujourd'hui, quand je parle avec vous et que je réfléchis sur ça avec des mots, je peux dire qu'un certain nouveau cycle a commencé, et du point de vue de mes domaines d'intérêt, et du point de vue de l'enseignement, et du point de vue de... Et donc j'ai commencé à faire ces Villotopes, j'ai parcouru une certaine distance là-bas. Après la première année, la directrice du centre d'apprentissage là-bas m'a dit, *écoute Shlomo, viens coordonner ce programme du Villotope*. J'ai dit, avec plaisir. Je suis entré là-bas au bureau du truc pour commencer à coordonner tout ce programme, à mettre en place l'infrastructure, à ramener plus d'élèves, à former des animateurs, vous savez, le lien avec les profs, monter toute l'opération. Et bien sûr être animateur, résoudre des problèmes sur le terrain, comme on dit, en même temps terre à terre. Et j'aimais ça, j'aimais ce contact avec les animateurs, j'aimais former des animateurs, j'aimais enseigner aux élèves, j'aimais aussi apporter mes idées dans toute cette histoire, développer cette histoire de travaux de recherche, j'ai aussi beaucoup appris concrètement des élèves et des enfants, vous savez. Et voilà, en parallèle, les relations, entre ma directrice de thèse et moi, se sont renforcées. C'est à dire, on a acquis une certaine confiance mutuelle. J'ai continué à avancer dans ma thèse plutôt lentement, ça m'a pris justement beaucoup de temps cette histoire de thèse, ça m'a pris du temps car le sujet est difficile, complexe : Jérusalem Est...un champ difficile pour les entretiens... je me suis dit qu'on parlerait des récits du quotidien autour du Mur, c'était ça le sujet en gros. Et d'une certaine manière, plus j'ai avancé dans le travail, dans la recherche, plus elle m'a laissé être assistant pour des étudiants là-bas, elle m'a laissé être assistant de ses cours, être son assistant, faire toutes sortes de choses, et j'ai vu que je me sentais bien à l'université, je me sentais bien. Et voilà, il me semble qu'il y a eu une guerre ou quelque chose comme ça à l'époque... 2006.

« Plomb Durci¹⁸⁷ » probablement, c'était en 2006. Et moi, pendant cette guerre, je suis rentré en conflit avec la directrice là-bas au Conseil pour un beautiful Israël, je l'ai surprise sur un problème de confiance, des pieux mensonges où elle n'a pas été juste envers moi. Et probablement elle a senti que je dépassais mes limites. Des histoires de.... Vous savez, de... au boulot, des intrigues etc. Elle était du type qui a besoin d'avoir le contrôle etc. Peu importe. Puis, peu après la guerre, elle m'a viré. Elle m'a viré. C'était la première fois de ma vie que j'ai vécu un licenciement d'un endroit que je... de toute façon, déjà avant ça, on était en eau trouble, c'est à dire, vous savez... mais je peux dire que grâce à cet endroit, le Conseil pour un beautiful Israël... bien que je pense que c'est une organisation complètement éphémère, complètement... je peux dire que grâce à eux que j'ai beaucoup appris là-bas et j'ai pris beaucoup de confiance en moi et j'ai acquis beaucoup de compétences là-bas et aussi des outils opérationnels et qui font le lien avec la géographie, puis une compréhension du concret, vous savez, la valeur de mon éducation. J'étais choqué du fait qu'elle m'ait viré, mais voilà... mais vraiment le même jour, dès que je suis arrivé au département, j'ai vu ma directrice de thèse. Je lui ai dit, *on m'a viré du boulot aujourd'hui*. Elle me dit, *Très bien. Ecoutez, j'ai reçu une bourse hier, avant hier, réfléchissons, ici, pendant un an, j'ai à vous donner tant et tant, vous restez ici, vous faites ça et ça et ça*. J'ai dit *Hamdoulillah*, je me suis mis au boulot, j'ai passé beaucoup plus de temps là-bas, j'ai commencé à faire la recherche et voilà. Pendant une longue période je n'ai pas eu de travail, mais d'une certaine manière, comme j'avais enseigné au Villotope, donc je connaissais plein d'animatrices de géographie là-bas, on m'a recommandé pour le CTE¹⁸⁸, pour participer à l'écriture de nouveaux programmes et des manuels scolaires, on venait justement de changer le programme scolaire en géographie. C'est à ce moment là qu'on a introduit la société et la culture, qui sont exactement mes domaines de spécialité, et eux ne savaient pas trop de quoi il s'agissait, là-bas au CTE, parce que c'est un domaine de la géographie qu'on n'abordait pas avant. Il faut dire au crédit de l'inspectrice-coordinatrice¹⁸⁹ qu'elle a fait un lifting très sérieux du domaine là-bas. Alors j'ai pris ce projet aussi en marche, j'ai écrit beaucoup de chapitres originaux pour eux, pour ces manuels. J'espère que je ne saute pas d'épisodes mais au moins, ce que je me rappelle,

¹⁸⁷ Une guerre menée par Israël contre Gaza. Il se trompe et veut parler de l'attaque israélienne du Liban, plomb durci c'est en 2009.

¹⁸⁸ Centre de technologie éducative (en hébreu, MATAKH), qui développe des programmes scolaires.

¹⁸⁹ De l'enseignement de la géographie au Ministère de l'Éducation.

ce sont probablement les points importants. Et voilà, je pense que ça s'est passé comme ça. J'ai fait ce projet au CTE, j'ai fait encore un peu de travail pour ma directrice de thèse, elle avait besoin d'un certain travail dans les archives ici. J'ai un peu vécu comme ça, d'une bourse, de ci, de là, et voilà. Puis j'ai terminé, j'ai rendu ma thèse, beaucoup de voyages à Jérusalem, beaucoup de travail là-bas avec la population palestinienne, essayer d'organiser des entretiens, pas simple, ce n'était pas simple, mais je pense que j'ai sorti une thèse... que j'ai écrit une bonne thèse. J'ai terminé mon master avec mention très bien, et c'était clair pour moi que j'allais faire un doctorat. C'était clair que j'allais faire un doctorat, vous savez, ne serait-ce que pour l'intérêt dans la vie, un luxe, un luxe quoi ! Vous savez, pour qu'il y ait une certaine, disons, valeur ajoutée quoi, vous savez, dans la vie, on peut le dire comme ça aussi. Et voilà, et donc j'avais besoin de travail quand j'ai terminé le master, et alors, je ne me rappelle même pas comment je suis arrivé à cette histoire des enseignantes HILA, des enseignants HILA etc. Et donc j'ai commencé à travailler à HILA.

A Herzliya.

A Herzliya, j'ai commencé à travailler à Herzliya¹⁹⁰ et je ne me suis pas débrouillé là-bas. Il y a eu des clashes avec les enfants à tel niveau qu'aujourd'hui, quand j'y réfléchis, ça vient de quelqu'un qui ne comprend pas où il se trouve, le contexte, la situation : Je viens comme enseignant professionnel, moi, mon rôle maintenant c'est de vous faire passer le Bagrou, ne me dérangez pas, ne me faites pas... je ne suis pas un babysitter, je ne suis pas... Et j'ai eu des problèmes là-bas, je n'ai pas compris... je n'ai pas compris non plus la directrice, comment elle dirigeait. C'était inadmissible pour moi qu'un élève vienne aux cours pour les faire exploser, vous savez. A ce moment-là je ne comprenais pas qu'un élève vienne, et vous savez... une violence verbale envers moi, envers le prof, bref ça n'a pas marché. A un certain moment je lui ai dit, *c'est ou lui ou moi*, quelque chose comme ça, je ne sais pas. Elle ne m'a pas trop compris. Son approche aussi, jusqu'à aujourd'hui, je pense, à mon avis elle donnait trop d'affection au détriment d'autres choses. Bref, j'ai quitté là-bas. J'ai lâché, j'ai dit que je ne pouvais pas continuer au deuxième semestre, je leur ai donné le premier semestre. Plus tard j'ai entendu dire qu'ils ont très bien réussi, ceux qui ont appris avec moi, j'étais très content mais je ne pouvais pas continuer à travailler là-bas au deuxième semestre. En parallèle je pense, j'ai commencé à

¹⁹⁰ Ville à 10 kilomètres au nord de Tel Aviv.

travailler avec Itzik¹⁹¹, et avec Itzik je m'entendais très très bien. Itzik et moi, je pense, on connaît très bien chacun le travail de l'autre, et aussi la population est différente je dois dire. La population de Bnei Brak, les gars là-bas, c'est un plaisir. Vraiment, ça me fait plaisir de travailler là-bas.

Mais ce sont toujours des enfants difficiles.

Quoi ?

Ce sont toujours des enfants difficiles.

Ecoutez, je n'ai pas de barème pour comparer. Aussi, je vais bientôt parler de Kfir¹⁹², alors je pourrai faire les différences à ce moment-là. En parallèle j'ai aussi commencé à travailler à Ramat Hasharon¹⁹³ après ça. C'était Ok là-bas, vous savez, **ce que** j'ai fait... eux aussi ils ont réussi, au premier semestre ils ont bien réussi. Au deuxième semestre ils ont arrêté de venir et ça m'a rendu dingue, je ne... je ne l'ai pas compris. Tout simplement ils ne viennent pas, genre ils s'en foutent de vous, une sorte d'arrogance de la part des élèves. Et aussi je ne me débrouillais pas avec l'approche de la direction, de l'administration, de ce qu'il y avait là-bas. Peu importe, il y a eu toutes sortes d'incidents qui ne sont... ne sont pas tellement, vous savez... ça n'a pas trop collé. Je commencerai peut-être par dire que toute cette histoire était une sorte de tentative à Rosh Haayin de commencer à travailler, qui n'a finalement pas abouti, et de là j'ai commencé à chercher, j'ai appelé pour savoir qui avait besoin etc. et j'ai trouvé ma voie et c'est comme ça que je suis arrivé à Herzliya. Mais la première connexion était... voilà. Et je me rappelle qu'on m'a appelé de plein d'endroits, *viens travailler parce qu'il n'y a pas de profs de géographie*, et donc j'ai compris qu'il n'y a vraiment pas de profs de géographie. Il n'y a pas... il n'y a pas de profs qui enseignent cinq unités en géographie¹⁹⁴. J'ai oublié un détail important, tout en faisant le master et ça, j'ai enseigné aussi deux semestres dans un lycée externe le soir, c'était la première fois que j'enseignais pour le Bagrouit de cinq unités, un ami a fait le lien entre moi et quelqu'un, c'était une école en difficulté, sur le point de fermer, un truc pas clair du tout, une sorte d'école de soir, il m'a dit *venez assurer un cours*, et je me suis vraiment défoncé là bas sur

¹⁹¹ Directeur du centre d'apprentissage de HILA dans la ville de Bnei Brak.

¹⁹² Quartier exclu et pauvre de Tel Aviv.

¹⁹³ Ville de la banlieue nord de Tel Aviv.

¹⁹⁴ Cinq unités de géographie au Bagrouit, le niveau maximal de la matière.

le cinq unités, j'ai vraiment fait là-bas une école de ce que c'est qu'apprendre. Aujourd'hui je sais que c'était vraiment... si je m'étais regardé enseigner là-bas, je me serais viré en une seconde. Mais c'est probablement la nature des choses, genre vous savez... mais là-bas aussi ils ont réussi, malgré cette dérive. Je me rappelle, j'ai enseigné à un élève, je ne sais pas comment mesurer le QI ou l'autisme ou quelque chose comme ça, mais il était limite, vraiment il était limite, au niveau de quelqu'un qui écrit les lettres sur quatre lignes, à un tel niveau. Et il m'a appelé quand il a eu sa note, *Shlomo ! J'ai eu 56 ! Je n'y crois pas, j'ai passé le Bagrout !* Vous savez, j'étais tellement content pour lui. Vous savez, une chose comme ça... je me suis dit, *nom de Dieu*, apparemment ça marche, vous savez, ce truc. Et à l'époque, j'étais déjà dans l'enseignement déjà, c'est à dire, une histoire d'inertie, et je n'avais pas de diplôme d'enseignant. Maintenant tout ce que je vous raconte ici c'est pour le micro de votre recherche, ça ne sort pas d'ici, n'est-ce pas ? Je peux...

C'est clair.

N'est-ce pas ?

Pourquoi vous dites ça ?

Une éthique professionnelle, scientifique etc. Je n'ai pas de diplôme d'enseignant, on m'a fait passer une commission d'exception là-bas. Pas de problème, commission d'exception, peut-être que vous-même l'avez signée, je ne sais pas.

Probablement.

Probablement. Il n'y a pas de profs de géographie, il n'y a pas... pour chaque prof de math... ça va s'arranger probablement. Et voilà, le dernier semestre où j'ai travaillé à Ramat Hasharon, il y avait une fille qu'on m'a demandé d'aider, elle venait de finir l'armée... de la mairie. Alors je l'ai aidée, je l'ai aidée pour le Bagrout, je lui ai montré ce qu'il fallait faire, à un certain moment on m'a appelé aussi de chez Docteur Logy, on a un élève ici, acceptez-vous de le prendre? J'ai fait onze séances avec lui ici chez moi à l'appartement en haut, il est venu, onze séances, chaque séance une heure et demi, le mec il a eu 90 et quelque au Bagrout, il m'a appelé complètement ravi. J'ai compris que je pigeais, que je sais... genre, moi aussi je sais rendre ça intéressant, c'est à dire, des élèves viennent me voir tout à coup, ils me disent, *Shlomo, je comprends les infos tout*

à coup, après avoir appris avec vous. Shlomo, j'ai été sur le plateau du Golan, j'ai vu des éoliennes, des turbines, Shlomo... Vous savez, je comprends que ça a aussi... que j'introduis aussi des contenus qui sont les contenus de la vie. C'est à dire, des valeurs etc. La géographie c'est une matière fascinante. C'est à dire, je ne pense pas qu'elle ait suffisamment la place qu'elle mérite, mais c'est une matière... genre par la petite porte, mais on introduit plein plein de contenus, plein de valeurs, plein de... comprendre le monde, comprendre la vie, comprendre les infos, comprendre... comprendre qu'est-ce qu'un réfugié, apprendre qu'est-ce que des réserves de travail, comprendre le monde dans lequel nous vivons. Qu'est ce que la mondialisation, des choses, vous savez, les bases, que... comprendre la carte du monde, savoir où c'est... puis voilà. Et moi, vous savez... évidemment c'est devenu tout à coup une partie de moi, ce truc de l'enseignement, et toujours, à l'université aussi quand j'y enseignais j'étais bon en ça, et j'étais bon pour montrer aux gens, expliquer aux gens ce qu'il faut et comment structurer et comment faire et comment ça et ça... Et voilà. Puis j'ai quitté Ramat Hasharon, ils ont arrêté de venir, et ça a pris là-bas toutes sortes de directions pas... je n'ai plus eu de plaisir, c'était désagréable, je ne me sentais pas bien, vous savez, avec cette histoire. Avec tout le respect pour l'approche empathique et ça, j'ai essayé, mais quand il n'y a pas avec qui travailler, il n'y a pas avec qui travailler. Mais j'ai fait le mieux possible. J'ai eu un petit gars là-bas, je me rappelle que je le voyais avant le Bac, je lui donnais rendez-vous dans des cafés, je n'avais pas de temps, tantôt ça ne lui convenait pas tantôt c'était moi, je le voyais la nuit dans des cafés, je m'asseyais avec lui là-bas à Herzliya avant le Bac, on s'asseyait là-bas au café Aroma et je lui disais ce qu'il devait faire pour le Bac, vous savez, pour qu'il arrive à récupérer le plus de points possibles et passer ça. Un criminel, délinquant, genre quelque chose de pas... mais vous savez, un bon gars. Un bon enfant. Et voilà, et déjà je suis dans l'histoire, vous savez, déjà je suis dans le truc. Et quand cette année a commencé, alors je me suis dit ok, Bnei Brak c'est bien, c'est excellent. A Bnei Brak j'ai eu une réussite extraordinaire et une très très bonne expérience l'année dernière. J'ai eu quatre élèves, bien sûr ils ont tous réussi. Je vous parle de 85 et plus. Une élève a même eu une moyenne, en cinq unités, de 96 il me semble. Et j'ai aimé leur enseigner, j'ai aimé enseigner là-bas, des élèves très vivants. J'ai eu l'impression de leur poser des défis, aussi du point de vue des perceptions du monde et des idées quoi, et c'était vraiment vraiment bien. Je sortais de là vraiment content, et ils ont réussi. Le deuxième semestre de l'année dernière on est venu à moi, je ne me rappelle plus comment ça s'est passé, ou bien j'ai envoyé mon CV par le site ou

quelque chose, on est venu à moi pour que j'enseigne ici dans une école privée à Tel Aviv, c'était encore une sorte d'expérience où je me suis dit, ok, vas-y, fais le. Une nouvelle école qui vient de s'ouvrir, cinq unités. J'ai fait un cours là-bas, seul, du début à la fin. Je l'ai construit tout seul, le programme, le tout, le programme scolaire. Evidemment, le fait que j'ai toujours écrit des contenus, que j'ai aidé à écrire des matériaux de contenu pour le CTE, ça a toujours aidé, et vous savez, ça fait introduire le savoir, l'excellence, puis les choses, vous savez, se sont construites toutes seules. Et j'ai fait un cours ici où, du point de vue des élèves, c'était la première fois que j'ai fait un cours dans une école proprement professionnelle, avec des objectifs, des buts précis, où il y a une direction et où il y a... vous savez, ils veulent voir ça et ça, et ils contrôlent les élèves et ils sont à l'écoute, et ils surveillent et ils envoient une personne pour qu'elle assiste à votre cours... J'ai eu une crise continue de confiance à basse pression avec eux, tout le temps avec ces gars-là, avec la direction là-bas. Mais avec les élèves c'était excellent. J'ai eu le sentiment d'être plus du côté des élèves que de celui de la direction, non pas... non pas... disons comme ça, du point de vue de l'ambiance administrative, ça n'a pas collé. Mais avec les élèves, ils se sont présentés au Bagrou, et quand ils ont reçu les notes, j'ai reçu un déluge de SMS, *Merci ! Merci ! C'était cool ! C'était ci, c'était ça... Je ne sais pas si j'ai réussi mais sachez que vous êtes un prof super.* Et quand une personne vous dit, *je ne sais pas si j'ai réussi, je ne sais pas si ça a marché pour moi, c'est à dire, même si j'ai échoué je sais que c'est à cause de moi et pas à cause de vous,* vous savez, alors des élèves vous disent ça, et vous savez, en général sa position c'est plutôt de vous dire, *vous êtes un prof nul.*

C'est clair.

Mais quand un tel élève vous dit ça comme ça... plus de cinquante pour cent de mes élèves ont eu au-dessus de 90, dans le cours que j'ai fait ici dans cette école professionnelle.

C'est bien.

Evidemment, je n'ai pas continué avec eux, parce qu'on s'est séparé, vous savez, dans une sorte de... sans même se dire au revoir, j'ai pris l'argent et c'est tout. Et eux (la direction) se sont fait avoir, parce que moi j'ai beaucoup appris d'eux, et au lieu de continuer à me garder ils ont genre... vous savez, mais c'est une mentalité, une mentalité organisationnelle. On ne va pas rentrer dedans, vous pouvez sûrement imaginer. Une sorte d'industrie, leurs Bagrouts. Mais moi,

j'ai reçu ce qui me revenait, le retour personnel, et vous savez, des élèves de ce cours-là m'appellent... une élève est allée faire des études au Collège universitaire d'Oranim, elle est allée faire des études d'enseignante. Elle m'appelle, vous devez m'aider avec l'emploi de temps et avec ceci et avec cela... Et moi, je donne, je suis généreux, je suis une personne généreuse dans ces trucs-là. Surtout avec les "perdants" je m'identifie plus avec eux et je... Et voilà, puis je me suis dit, bon, Ramat Hasharon c'est fini, ça c'est fini, réfléchissons. J'ai Bnei Brak, où je continuerai, s'ils veulent, avec plaisir, parce qu'Itzik voulait beaucoup que je continue, je lui ai dit ok. Je ne voyais pas d'autre horizon, j'ai vu un programme de doctorat, j'ai vu quelle bourse on donnait là-bas, je me suis dit qu'on ne pouvait pas vivre de ça. Je pensais encore que j'allais recevoir plus, je pensais que j'allais enseigner, je pensais que... ça n'a pas trop marché. Je me suis dit, je dois donner des heures à HILA. Puis j'ai parlé avec Haviva¹⁹⁵, elle m'a accueilli à bras ouverts, j'avais déjà entendu dire de très très bonnes choses sur elle, sur Haviva, vous la connaissez sûrement. Et avec Haviva, mon premier dialogue s'est passé comme ça, je lui ai dit, *Haviva, écoutez, je suis un prof professionnel. Je ne suis pas un babysitter. S'il vous plaît, que ce soit clair.* Puis on a commencé la négociation. Elle m'a dit, *Bon, voyez...* Je lui ai dit, *Moi, ce qui m'intéresse, c'est qu'ils passent le Bagrout, c'est ça mon orientation. L'éducation c'est les clés, ils doivent... on doit leur donner la motivation. C'est comme ça que je le vois, l'éducation c'est les clés, donnez-les leur.* Je me vois moi, pendant la licence, je vous ai raconté, avant la licence j'ai fait la plonge ici à Tel Aviv, quand je suis rentré des Etats-Unis. J'ai été, vous savez, j'ai été dans toutes sortes d'endroits dans ma vie. Je sais que l'éducation vous fait beaucoup avancer, avec un peu de talent et de volonté etc. Mais c'est genre un *must** dans notre monde. Même une licence, pour être secrétaire médicale. Et c'est aussi ma motivation avec les élèves, parce que vous savez, je fais toujours le tour des élèves, c'est à dire même dans les écoles professionnelles – *Qu'est-ce que vous allez étudier ? Où ? Pourquoi ? C'est intéressant, vous pouvez y arriver, on enseigne bien ça dans cette université-là, ceci, cela...* Vous savez, je leur fais ces liens pour leur montrer comme c'est important. Surtout en géographie, où nous parlons des indices de développement, de l'éducation, d'un monde développé. Vous savez, je le vis, dans ce contexte aussi. Puis j'ai parlé avec Haviva, on a négocié, puis elle me dit, *Mais je préfère que vous enseigniez les choses fondamentales, pas seulement pour le Bagrout.* Alors je lui ai dit, *Ok, d'accord, je ferai le compromis.* Mais j'ai vu que ça a un prix quoi, il n'y a rien à faire. Puis elle

¹⁹⁵ Directrice du centre d'apprentissage de HILA à Tel Aviv.

m'a dit, *Oui, mais je préfère que vous aillez travailler dans le quartier de Kfir et pas chez moi. Là-bas ils en ont besoin, ils avaient un prof, il les a laissé tomber au milieu, des populations...* Je lui ai dit, *Ok, j'irai. A condition que ceci et cela.* Je sais que là-bas ce sont les under-dogs des under-dogs, et je suis très connecté, vous savez, au discours social en Israël, vous savez. Je sais ce que c'est que les Orientaux, je sais ce que c'est que l'exclusion, je sais ce que c'est que des groupes marginaux. Je suis un géographe critique, vous savez, un géographe social et critique, c'est ma place plus au moins, politique, politique aussi. Je connais ce monde-là, je me suis dit que j'irai et que je soulignerai le discours social quoi. Vraiment, le travail à HILA c'est pour l'âme aussi. Vous sentez quelque chose qui remplit une place, d'où vous êtes vraiment venu. Quoiqu'à l'université aussi je trouve les coins où on peut... vous savez... faire. Ça remplit quelque chose, sans doute. Aujourd'hui aussi, quand je pense que l'année prochaine je pourrai enseigner, je vais rendre ma proposition de recherche, je pourrai... j'espère enseigner ça, je peux enseigner maintenant dans beaucoup d'écoles professionnelles, c'est à dire à Tel Aviv, avoir un salaire trois fois plus important, vous savez. Et mon temps est précieux, j'ai un doctorat à faire, j'ai des articles, j'ai une liste très ambitieuse de tâches que je veux compléter cette année, et mon temps est cher de mon point de vue. Aujourd'hui à HILA, quand on me dit, *Ecoutez, les cours sont annulés ce jour-là car ils vont au service de recrutement (de l'armée), mais venez avec eux pour avoir vos heures,* je dis, *Non merci. Moi, j'ai besoin de mon temps. Gardez l'argent mais moi je préfère m'asseoir dans une bibliothèque. Laissez un autre prof les accompagner.* Et quand même je pense... même quand je réfléchis à l'année prochaine, je vais garder quelque chose, avec HILA. Et voilà, puis j'ai parlé avec Haviva et je suis arrivé à...

Kfir.

Je suis arrivé à Kfir. Ecoutez, là-bas c'est une tout autre expérience, c'est juste une toute autre expérience. Ce n'est pas quelque chose que j'imaginai exister à Tel Aviv, ce niveau de marginalité. Vous savez, l'équilibre entre l'enseignement et la thérapie... aujourd'hui je dis déjà que je suis «enseignant thérapeutique». Vous savez, quand on me dit, *Qu'est-ce que vous faites ?* Je dis, *Je suis un enseignant thérapeutique, je ne suis pas enseignant.* Enseignant, ça je le fais dans les écoles professionnelles, en externe, je viens, je fais mon show, je les branche, je les enthousiasme, je leur donne un sentiment de confiance, je leur explique ce que c'est que le Bagrouit, je les prends par la main jusqu'au Bagrouit, tout est bon, tout est bien. Mais là-bas vous

devez donner une autre expérience. Ce n'est pas simple, moi aussi je suis une personne... je ne suis pas un thérapeute en fait, je n'ai pas cette connaissance, et je n'avais jamais pensé que j'étais quelqu'un qui est... qui se trouverait dans cette position de thérapeute quoi. Moi aussi je traverse quelque chose. Et j'ai découvert... Parler de ça, j'en ai parlé disons au moins au milieu du semestre, avec... Moi aussi je traverse quelque chose dans cette histoire, entre moi et moi-même, genre. J'apprends d'autres choses quoi. Vous savez, vis-à-vis des élèves, c'est différent, comment j'étais à Herzliya et comment je suis aujourd'hui. Je développe ces capacités, j'essaie de les apprendre. C'est à dire, je n'ai pas le temps pour investir là-dedans et le développer, mais genre je travaille en même temps. J'apprends à m'adoucir, j'apprends, vous savez, à être plus doux, essayer de donner, de m'ouvrir, moi aussi, vous savez, ça nécessite de vous ouvrir.

Oui.

Donner votre expérience, c'est à dire la vôtre, personnellement, donner de vous même, mais de vos couleurs intimes, donner. C'est l'expérience de donner, pas forcément du savoir. De votre expérience de vie, offrir quelque chose à quelqu'un d'autre et essayer de lui donner, vous savez, une consolidation, un sentiment de succès, de confiance etc. Je suis plutôt pessimiste par rapport à Kfir, c'est dur là-bas. Très dur. Et vous savez, avec le temps je comprends ce qu'ils disent là-bas, que le fait même qu'ils viennent, c'est déjà un exploit. Que c'est déjà un exploit. Et vous savez, je ne peux pas dire qu'ils viennent à moi régulièrement, mais je sais qu'ils m'aiment, les enfants. C'est à dire, quand ils viennent, j'arrive à les toucher et ils ont une certaine reconnaissance. Alors ils vous ont posé un lapin une fois, mais quand ils viennent, ils viennent et ils sont avec vous. Et même quand ils vous font du cinéma, ils font ce cinéma à vous, parce qu'ils savent que vous êtes là. Alors j'apprends, j'apprends sur des situations et j'apprends aussi sur moi même, j'essaie de bouger aussi à l'intérieur de moi dans cette histoire. C'est intéressant, c'est fascinant, ça ouvre les yeux, ça s'améliore, mais ça prend énormément d'énergie et énormément de temps. Et moi, je suis du type investisseur. Aujourd'hui je suis venu voir Itzik avec des cahiers, je leur ai préparé pendant mon temps libre, des cahiers précis pour le Bagrou, avec des questions de tous les Bagrouts des dix dernières années selon la découpe du... que moi aujourd'hui je suis allé imprimer et j'ai payé de mon argent personnel et je suis venu, je leur ai donné les cahiers, et à Kfir et à Beni Brak. Donc voilà, oui (*il montre le cahier*), le premier sujet c'est l'eau. Lire ces dix pages, nous en avons parlé, nous les avons apprises, à la fin il y a des

questions des Bagrouts. Répondre aux questions, revenir avec des questions, nous y répondrons. Alors je suis beaucoup... beaucoup dans ce truc, même, vous savez, peut-être trop, je ne sais pas. Mais c'est moi quoi, moi aussi j'ai le sentiment d'être moi. C'est bien pour moi. Mais je sais que ça a un prix. Ecoutez, si je ne faisais pas ça, 10 heures à Kfir et 4 heures à Bnei Brak, 14 heures hebdomadaires c'est énormément, c'est énormément. Je les concentre sur deux jours mais c'est énorme, de quelque façon qu'on le regarde. Et c'est travailler à la maison aussi. Tout ce weekend je leur ai préparé les cahiers et je n'ai pas encore terminé. Et je vois, dans un mois c'est le Bagrou, avec Kfir je n'avance pas, je n'avance pas. J'arrive à leur enseigner pendant vingt minutes, trente minutes sur deux heures. Comment va-t-on arriver au Bac ? Comment vont-ils réussir ? Zut alors ! Ils réussiront, chez moi il n'y a pas d'échecs ! Vous comprenez ? Alors je lutte, je leur prépare les cahiers, lisez, répondez. Chaque tactique possible est bonne pour augmenter les pourcentages de Bagrou sur ceux de la thérapie, vous savez, au lieu de s'asseoir avec eux et leur parler de la vie... où est-ce qu'on peut introduire un peu de géographie là-dedans, alors c'est difficile, parce qu'il y a une population qui est... vous savez, elle est difficile. Ça dépend du groupe, vous voyez, mais tous sont difficiles, ils ne sont pas orientés vers les études. Alors qu'à Bnei Brak, quand je viens, ils sont comme des soldats. Oui, ils ont leurs trucs, mais je ne sais pas, probablement ceux qui viennent de l'éducation religieuse¹⁹⁶, je sais que ceux qui viennent de l'éducation religieuse sont... ils ont apparemment une autre attitude envers ce qu'est un prof.

C'est clair.

Jusqu'à il y a deux ou trois semaines ils m'appelaient là-bas le professeur. Le professeur, le professeur, le professeur... Jusqu'à maintenant. Puis ils m'ont dit, alors on peut vous appeler Shlomo ? On peut m'appeler Shlomo, et alors quel est le problème ? Vous savez, et là-bas aussi, avec eux aussi je passe des choses, avec ce groupe. Des jeux de limites aussi. A quel point vous vous ouvrez, à quel point vous mettez des limites, à quel point vous mettez ça, à quel point ceci, à quel point cela. Aujourd'hui, pour la première fois, je me suis permis de parler avec eux d'une manière ouverte. Vous savez, on a commencé à parler là-bas de Jésus et du jour de l'an et tout, donc j'ai donné ma perception personnelle. Je leur ai dit, Jésus n'était pas une mauvaise

¹⁹⁶ La ville de Bnei Brak est en majorité religieuse orthodoxe. Les adolescents qui viennent à HILA sont pour la plupart des rejetés du système d'éducation religieuse-orthodoxe.

personne. Et là il m'a semblé qu'ils ont tout à coup haussé les sourcils vers moi. Le christianisme n'est pas une mauvaise chose, le christianisme a apporté des bonnes choses au monde. Le fait qu'on soit Juifs ça ne vaut pas dire qu'on doit... vous savez, il y a un antagonisme là-bas vis-à-vis de tout le... Puis soudainement j'ai eu l'impression qu'ils me regardaient de façon bizarre, tout à coup ils ont vu quelqu'un d'autre en face d'eux, vous savez. Donc je me suis dit voilà, j'ai ouvert ici, j'ai ouvert un monde ici quoi. J'ai mis cartes sur table car ils n'ont pas à se voiler la face. C'est quelque chose que je vois en moi tout à coup, genre, vous n'avez pas à vous cacher face aux élèves ou aussi face aux gens. Vous savez, donc vous traversez des choses dans tout ça. Ce sont des expériences intéressantes, fascinantes, et je pense que j'aime les jeunes. Je les aime. J'aime les jeunes, vous savez, il faut trouver les limites, il faut trouver le truc, mais disons que le travail à HILA, ça me fait quelque chose. Ça me fait quelque chose et je sens que ça me remplit, vous savez, ça remplit quelque chose en moi quoi. Et voilà, vous savez.

Avant vous étiez... Vous avez dit que vous veniez d'un contexte politique et social en géographie.

Dans mes études, oui.

Comment vous, vous y êtes arrivé ?

C'est une bonne question, je pense. Vous savez, je pense que quand j'ai commencé, quand je suis venu faire le master et que j'ai commencé à parler du Mur, j'ai aussi cherché des cours pour... pour me donner les outils pour confronter cette chose. Puis je me suis écarté de la place de la géographie, je suis allé prendre des cours en sociologie et en anthropologie, et vous savez, je me suis trouvé en quelques secondes dans des cours sur le post-colonialisme et l'inégalité sociale en Israël, et là-bas tout à coup j'ai compris que j'étais oriental, vous comprenez ? Tout à coup j'ai compris... j'ai reçu comme une gifle là-bas, de Yehouda Shenhav il me semble ou d'un de ces gars là-bas. Vous savez, avec toute la critique que j'ai, que j'ai aussi pour cette chose, parce que je ne suis pas vraiment vous savez... l'oriental défavorisé. Je ne viens pas des villes de développement, j'ai fait des études dans un collège technologique de premier ordre, j'ai eu toutes les conditions, à l'armée on voulait de moi, dans les grands syndicats on voulait de moi, vous savez, je n'ai pas senti, au moins pour autant que je sache, je n'ai pas senti de discrimination ou d'inégalité. Vous savez, à l'université non plus...je ne l'ai senti nulle part. Je ne suis pas typé

pour eux, avec ce parler des orientaux. Mais vous savez... mais ces expériences d'aller aux meetings des mouvements de gauche ici à Tel Aviv et voir que vous êtes le seul oriental là-bas et sentir l'ambiance des vieilles élites ashkénazes de Mapai¹⁹⁷ etc, et dire eh oui !, je suis avec vous dans les idées, c'est intéressant... aujourd'hui même dans les idées je ne suis plus avec eux, mais il y a quelque chose qui cloche pour moi quoi, vous comprenez ? Il y a quelque chose qui cloche pour moi. Vous savez, j'ai aussi traversé quelque chose par rapport à la conscience politique et la conscience sociale, c'est à dire pendant le master. Surtout pendant mon master, et plus tard... travailler avec des Palestiniens à Jérusalem Est, des entretiens etc. Vous savez, à l'époque mon activisme politique a aussi bougé un peu. Je ne suis pas un militant. Evidemment, maintenant je suis avec les gars du syndicat des enseignants à HILA, qui est aussi une expérience très forte pour moi. Je n'ai jamais été militant, jamais, là-bas aussi je fais ce que je peux, je fais ce que je peux dans le cadre des emplois du temps fous. Je sais que toute cette activité nuit à mon histoire universitaire, c'est clair et net. Hila, le syndicat des travailleurs, les heures que je donne, je sais que c'est un choix qui a un prix. Je le sais avec certitude, et je ne suis pas une personne, disons, la plus zélée du monde, pas une sorte de fourmi, qui se lève à cinq heures du matin pour écrire et lire etc. J'ai besoin de mon espace, j'ai besoin de mon... mais d'accord, je suis, tout en mouvement, vous savez, j'apprends, je sens ce qui m'intéresse, ce qui me donne, ce que je peux donner quoi, ce que je peux faire, ce que je peux... Essayer de développer des outils. J'espère que je ne... vous savez, que je ne cours pas trop de chevaux à la fois. Par exemple, je voudrais beaucoup parler avec Gomé...

Qui ?

Un gars de la mairie qui est accompagnateur, une sorte de thérapeute, accompagnateur des profs etc. Il me semble qu'il fait partie des services de la jeunesse à la mairie, je ne comprends pas trop le... je ne trouve pas le temps pour ça. Vous savez, s'asseoir, lui raconter ce qui se passe, qu'il me dise d'après son expérience etc. Je crois vraiment dans des choses directes, vous savez. Bien que ça soit aussi un peu arrogant de dire ça, vous savez, c'est toujours bien d'écouter les gens, les professionnels etc. Et voilà, je ne dirai pas que mon agenda politique... c'est clair qu'il est lié à mon travail à HILA, c'est clair. Quand vous arrivez dans un quartier du centre Tel Aviv, c'est incroyable... Quand je suis arrivé pour la première fois à... j'ai eu deux surprises. Première

¹⁹⁷ Voir note 26 du premier chapitre.

surprise, la première fois que je suis arrivé à HILA je me suis dis eh oui ! Ça existe : Un programme qui rassemble les adolescents, tout un dispositif qui rassemble les adolescents, qui essaie de faire un lien, qui ceci, qui cela... Le programme même, vous savez, j'ai été surpris du fait que ça existe, que cette chose existe. Ça c'était ma première surprise à HILA, disons parmi les grandes surprises. La deuxième surprise, c'est quand je suis arrivé à Kfir, que je me suis dit eh oui ! Ça existe à Tel Aviv : Une ville de développement de 4ème niveau, au centre de Tel Aviv. Vous savez, ce n'est pas le quartier Hatikva. Ces gars ne vont pas aller au quartier Hatikva pour apprendre, ils ont besoin de ça en bas de chez eux. Donc voilà, je ne vous parle pas des niveaux de... vous savez, des connaissances générales et d'orientation vers les études et d'engagement et de responsabilité et ça, je ne vous parle pas de ces choses-là. Voilà, ce sont des surprises. Je pense que ça m'intéresse. Vous savez, c'est intéressant, ça ajoute à la vie, ça me renforce. Je ne vous dis pas qu'il n'y a pas de cours où j'explose, où je perds les limites, et ça m'est déjà arrivé une fois à Bnei Brak et depuis ils me contournent genre, ils savent qu'il y a des endroits où c'est interdit... c'est interdit d'y aller. Parler au téléphone dans le cours, c'est quelque chose que je ne suis pas prêt à accepter, en aucun cas. Vous voulez parler ? Une conversation importante ? Dehors. Vous ne répondez pas au téléphone quand je suis dans la classe. Vous ne parlez pas dans la classe pendant que j'explique des choses, il n'en est pas question, non. Vous ne voulez pas être ici ? Salut, au revoir, mais pas question. Vous savez, ça m'a pris du temps pour assimiler ça, et jusqu'à ce que j'ai explosé d'énervement et qu'après je me suis dit que j'étais déjà... que c'était trop, mais ça devait probablement arriver. Alors vous apprenez, vous apprenez tout le temps, où est-ce que vous êtes d'accord, où est-ce que vous n'êtes pas d'accord. Vous dire que je ne me pose pas de questions sur ce truc des téléphones... on peut travailler autrement avec ça, on peut l'arranger autrement, vous savez, c'est un grand défi, les téléphones et les enfants. Alors pourquoi être tellement coincé sur les téléphones ? Ils vous racontent que chez d'autres profs ils parlent librement, pourquoi être tellement coincé dessus ? Vous savez, alors vous vous posez ces questions, vous devez le clarifier pour vous, entre vous et vous-même, quelle est l'importance de ça. Quoi, vous êtes conservateur ? Quoi, vous êtes machin ? Vous êtes ceci, vous êtes cela... Vous savez, alors vous vous construisez ce monde de la communication avec eux, de la confiance, des lignes rouges, de... vous savez, de ce que, oui, on le dit, et de ce qu'on ne dit pas. Tout le temps ils veulent connaître des détails personnels sur ma vie, ils veulent devenir mes amis sur facebook. Les filles à Kfir m'adorent,

elles ont... c'est comme ça qu'on me dit, elles ont le béguin en fait pour le prof quoi. Et je le vois, elles jouent des jeux pour l'attention. Vous savez, si vous ne dites pas les bons mots, elles... vous savez, elles sont agressives envers vous pour... pour... vous savez, ils vous arrivent des choses que vous ne... vous savez, ce sont des petites personnes, vous savez, et soudainement vous percevez un monde. Alors c'est complètement fascinant, ça se connecte pour moi, vous savez, à mon monde, j'aime ça probablement, même quand je suis dur avec moi-même et critique de moi-même etc. Ici je peux dire, voilà, avec vous, dans la conversation, je dis les choses. Vous savez, parfois il faut parler pour entendre soi-même parler, et là vous vous dites, tiens, voilà, donne-toi le crédit. Alors voilà, je me donne le crédit. Encore une fois, ça a un prix mais voilà, je suis prêt à le payer. Je ne sais pas ce qu'il va y avoir l'année prochaine. Je ne sais pas ce qu'il va y avoir l'année prochaine mais j'espère... je ferai des efforts pour garder au moins une chose, vous savez, une activité de ce genre, vous savez, qui est important à mes yeux, c'est très très important. Et ça m'énerve, vous savez, que ça n'a pas de place, parce que voyez, à propos de cette histoire de lutte, voyez, les gens qui enseignent à HILA ce ne sont pas des profs d'école, ce ne sont pas des profs d'école. Je ne sais pas comment enseigner dans une école, je n'ai jamais enseigné dans une école, ça ne m'a jamais intéressé non plus à cause de l'administration et la gestion et les perceptions et ça et... vous savez, tous les... Mais une personne comme moi qui traverse ce processus, d'autres gens qui traversent ce processus de rapprochement et d'ouverture et de toucher, c'est une sorte de compétence que (même si vous payez celui qui travaille à l'école, il ne pourra pas le faire). Vous comprenez, ces enseignants méritent... ces gens méritent... c'est un autre parcours de travail, c'est un travail qui est à moitié thérapeutique et pas tous les profs n'en sont capables. Tous les profs n'en sont pas capables et pas dans toute situation. Il se peut aussi, si vous me prenez aujourd'hui et que vous me mettez à Kiryat Malakhi, je ne me débrouillerai là-bas. C'est possible. Vous savez, c'est tellement... tellement proche des élèves, c'est un travail qui est tellement attachant genre, que c'est presque, je dirai, un lien personnel, qu'il faut connecter à tous les niveaux. Avec Itzik aussi ça se connecte pour moi par exemple, qu'il m'offre là-bas un soutien très... et le façon dont il dirige ça, j'aime beaucoup, et la population qui est ok pour moi, et vous savez, leur mentalité et ça et ça. Et à Kfir aussi ça se connecte beaucoup. A vrai dire, à Kfir aussi je sens parfois que... écoute, non, enseignant, tu n'es pas un bon enseignant. Je serai très déçu s'ils ne passent pas le Bagrouit, et maintenant, ce mois-ci, vous savez, je laisse presque tout de côté et je vais essayer de leur donner

le plus possible. Vous comprenez, même au détriment de mon temps, même bénévolement, même ci, même ça, je vais essayer de leur donner. Et écoutez, il s'avère que ça marche. Au moins, aussi, ça a ses récompenses. On vient de faire appel à moi de la mairie de Ramat Hasharon, on m'a dit, *Ecoutez, vous vous souvenez de la fille à qui vous avez enseigné ? Que vous avez aidée après l'armée ? Elle a eu une excellente note. Nous sommes en train de créer ici un projet pour des jeunes après l'armée, des anciens de HILA, ceux qui ne se sont pas présentés aux Bagrouts avant 18 ans, venez leur enseigner. C'est basé sur le fait qu'elle a simplement...* elle s'est envolée, vous savez, elle a eu 90 et plus dans le Bagrouit. Et moi, vous savez, je lui ai juste dit ce qu'il fallait faire, je me suis assis un peu avec elle, pas trop. Vous savez, de temps en temps, je venais, m'asseyais avec elle, vous savez, l'encourageais, lui montrais que le Bagrouit ce n'est pas si difficile, ce qu'il fallait faire, les perceptions, les réflexions, quels mots utiliser, comment construire une réponse, comment écrire, comment... qu'est-ce que l'examineur veut voir. Croyez moi, je ne... je n'ai pas été examinateur, je n'ai pas lu des examens de Bagrouit, je n'ai pas corrigé, je ne connais pas d'examineurs, je ne suis pas dans le milieu du Ministère de l'Education, je ne vais pas aux formations et tout mais je comprends ça. C'est à dire, je le comprend. Je sais comment le transmettre. Alors voilà, ils se sont adressés à moi, venez, ils m'ont dit, prenez un groupe. Un tarif privé, un tarif du secteur privé, vous comprenez. Alors ça a ses récompenses aussi, parce que, vous savez, sans que j'aie l'intention, ça marche en ma faveur. Seulement, je sens personnellement, je ne dois pas... je dois faire attention à ne pas me laisser aspirer trop là dedans, vous savez. Vous savez quoi, de l'autre côté, peut être il faut que je lâche les freins, lâcher les freins peut être, me laisser aspirer là dedans. Je ne sais pas, je suis dans une sorte d'état, vous savez, qui fait... j'ai la direction universitaire aussi, j'ai cette direction aussi, en ce moment elle est délaissée. Quatorze heures, vous savez, à enseigner, c'est... ça vous prends énormément, énormément, et aussi c'est un travail intensif, émotionnel. Vous vous laissez engoutir dedans. Donc... donc c'est ça mon histoire, vous savez, je m'y suis trouvé par hasard, plus au moins, disons comme ça. Mais vous savez, quelque part, vous savez, je ne suis pas quelqu'un qui croit au hasard. C'est à dire, je crois au hasard, mais je crois que le hasard se produit dans un contexte aussi. Même quand quelque chose arrive à quelqu'un par hasard, ça se passe dans un certain contexte qui peut donner une certaine logique ou quelque chose comme ça. Et c'est probablement, vous savez, encore une histoire comme ça. Voilà, je pense que j'ai couvert ici...

C'est intéressant. J'ai juste... C'est une histoire intéressante, merci beaucoup Shlomo. J'ai encore une question, est-ce que vous connaissez des théories pédagogiques ?

Des théories pédagogiques ? Non. Une fois j'ai lu un article, je pense, sur... sur Foucault et des théories de l'éducation. Je pense, c'était il y a longtemps, je ne me rappelle même pas, je me rappelle seulement que ça m'a beaucoup intéressé. J'ai lu presque tout de Foucault, vous savez. Donc je me rappelle l'avoir lu et je me rappelle que ça m'a beaucoup intéressé, mais des théories de l'éducation vraiment, non. Je n'ai pas lu, et écoutez, il se peut, je ne sais pas... Vous dire que ça m'intéresse de lire des théories de l'éducation, surtout que je suis déjà dans cette histoire, pas tellement. Pas tellement.

D'accord, ça ne fait que renforcer ma thèse.

Quoi ?

Ça ne fait que renforcer ma thèse.

Ok.

Ça n'a aucun rapport.

Ecoutez, je suis le prof le plus direct quoi, le plus... Vous voyez, toute l'histoire que je vous raconte, c'est une sorte d'histoire qui se passe de manière directe, sans, vous savez... Elle se construit toute seule. Vous savez...

Mais ce n'est pas seulement votre histoire, c'est ce qui est intéressant.

C'est l'histoire d'encore de personnes.

Tous ceux que j'interviewe.

Vous voulez dire qu'il y a...

Parfois de milieux complètement différents, oui, mais que la théorie même... J'examine, maintenant qu'on a terminé je peux vous dire que j'examine... je compare des récits personnels des enseignants et des processus de prise de conscience, au paradigme de la pédagogie critique, qui est un courant radical dans la pédagogie, et tout ça... Et ma thèse

est que tout ce qu'ils disent c'est plutôt de la connerie en ce qui concerne la prise de conscience, car pour eux la prise de conscience est quelque chose auquel l'enseignant doit être formé.

Pour être quoi ? Un moteur de prise de conscience? Ou bien c'est lui même qui doit passer par une prise de conscience ?

Non, qu'il... dès que vous lui transmettez un certain savoir, un savoir critique envers le monde, alors il prend conscience. Et ma thèse est que il y a ici une interaction entre la vie personnelle et le récit personnel, avec l'expérience.

Sur ça je suis d'accord avec vous, par ce que moi, ma perception critique je l'ai acquise ailleurs. Et c'est quelque chose qui se nourrit réciproquement. Je suis tout à fait d'accord avec vous sur ce sujet. Je ne l'ai acquis dans aucune école d'enseignants, je n'ai lu aucun livre sur l'éducation, et je lis. Vous savez, justement, c'est un domaine qui ne m'a jamais intéressé. Ma mère m'a rappelé que quand j'étais au lycée, je disais que je voulais être prof. Quelle illumination ! vous savez. Mais ce n'est pas... c'était une sorte d'épisode comme ça, vous savez... Si vous me demandez si j'ai eu des profs qui avaient une influence sur moi, au lycée, disons, si j'essaie de réfléchir, alors oui, il y a eu un prof qui m'intéressait. Il était fou. C'était un prof d'Histoire, il s'appelait Gérard et il nous enseignait l'Histoire mais il était de France. Il a passé... il a probablement été en 68 là-bas, il a participé à cette histoire, puis vous savez, il est venu ici, un hippie, la Paix Maintenant, il enlaçait Emil Grunzweig quand il a... et nous savions tous à l'école qui il était. Il était un peu fou aussi, nerveux et fumeur etc... Et il était censé nous enseigner l'Histoire mais il nous a aussi enseigné la Philosophie, Montesquieu et Locke et tout ça. Et il m'a probablement influencé quelque part. Et il y a eu un prof de Littérature qui m'a influencé, c'était un type complètement à l'opposé, vous savez, plus intellectuel. Ce qui est sûr ce que j'ai probablement su depuis un très jeune âge que je n'étais pas fait pour des études scientifiques, que tout ce côté professionnel et électronique et ingénierie ce n'était pas moi. Même quand j'étais dans cette école je savais, et aussi quand je suis allé faire la licence, je savais que j'allais en philosophie, donc d'une certaine manière je me suis trouvé là-dedans. Mais les perceptions critiques, c'est à dire comprendre une perception critique, une vision critique, j'ai acquis ça à l'université dans d'autres domaines, pas dans les domaines de l'éducation. Non pas que ce soit différent dans l'éducation, vous savez, ça aussi c'est une certaine ???, chez l'enfant il n'y a pas..., vous savez, ce truc. Mais venant de là, il

m'est plus facile, vous savez, de voir des choses ou d'introduire des choses dans le contexte personnel de ma compréhension. Aujourd'hui, quand je leur écrit des cahiers, par exemple, hier je leur ai écrit des cahiers, vous savez, donc je leur écrit sur la démographie et la société en Israël, et dans le manuel scolaire du CTE c'est marqué « des ressortissants de l'Asie et de l'Afrique ». Moi non, moi j'écris « Orientaux » et entre parenthèses j'écris « des ressortissants de l'Asie et de l'Afrique », et là où c'est marqué « l'ancien Yishouv », moi j'écris « Ashkénazes », j'ai écrit « Ashkénazes », vous comprenez ?

C'est juste.

Et j'ai déjà hâte de leur enseigner ça, parce que, c'est à dire... je veux voir ce qu'ils ont à en dire, les gars à Kfir. Ils sont un peu problématiques, vous savez, on apprend là-bas sur des populations sous-développées et sur des écarts et ça et ça, et vous venez leur enseigner, *Quoi alors, on est les niqués ?!* *Quoi alors, on est...* Il faut confronter ça d'une certaine manière, vous savez, le travailler avec les jeunes, vous savez, comme ça, il faut expliquer les choses. C'est un endroit un peu délicat quand vous venez de ce point de vue, que maintenant vous n'allez pas enseigner le manuel qui passe entre les gouttes et qui donne le résumé le plus, vous savez... qui n'énerve personne. Alors c'est un exemple pour comment, vous savez... comment je vois les choses et que j'essaie de les introduire. Bien sûr, quand j'ai écrit pour le CTE, ils ont censuré beaucoup de ce que j'avais écrit, vous savez. Vous savez, il faut suivre le courant dominant, le ministère de l'éducation... Moi je fais mon travail à ma façon, je ne viens pas vers eux avec des théories et tout ça. Et les quantités de racisme que j'entends là-bas à Kfir de la part des enfants, c'est juste incroyable, je ne peux pas y faire face. Aussi à Bnei Brak. Vous savez, sur les arabes, sur les réfugiés, sur les soudanais, sur les noirs, vous savez, la haine de l'autre. Incroyable, je ne suis... vous avez, des telles quantités d'hostilité instinctive, sans aucune réflexion, quelque chose qui est un réflexe quoi. Choqué, je suis juste choqué par ce truc.

Ça fait partie des processus d'exclusion des enfants.

Quoi ?

Ça fait partie des traits des processus d'exclusion.

Qu'est-ce que ça veut dire ?

Ils ont toujours besoin de trouver qui se trouve plus bas qu'eux dans la hiérarchie.

Oui. Oui, je pense que je comprends ce que vous voulez dire, et au moins, voyez, au moins à Kfir je sais... au moins à Kfir je sais qu'ils le vivent aussi, vous savez, dans leur environnement. C'est complètement différent. Vous savez, par exemple, aujourd'hui à Bnei Brak nous avons parlé de l'arabe. Vous savez, un, deux, trois... aujourd'hui je me suis un peu ouvert avec eux, c'est Wahad, Tnein, Talate en arabe. *Quoi !? De l'arabe !? C'est une langue que je n'apprendrai jamais ! C'est ça... C'est ça...* Dans le cours suivant nous allons étudier la société et la démographie en Israël et nous apprendrons que l'arabe est la deuxième langue officielle en Israël. Hier on a publié dans le journal que, contrairement à la loi, dans les musées en Israël il n'y a pas de légendes en arabe, et c'est contre la loi. Qu'est-ce que vous en dites ? *Quoi ? L'arabe doit être dans les musées ? L'arabe c'est ça et ça...* Ils pigent. C'est intéressant, intéressant. Intéressant et aussi regrettable, vous savez, comment à partir d'un jeune âge, vous savez, il n'y a pas cette chose nommée l'éducation à la tolérance, l'éducation à la démocratie. Je ne sais pas si c'est l'endroit, je ne sais pas ce qui se passe dans les écoles, mais...

La même chose seulement pas d'une manière aussi extrême. A mon avis il n'y a pas beaucoup de différence.

C'est triste, c'est triste que dès ces âges-là, vous savez, on construit la nouvelle génération qui est...

Shoshana

...ceux qui ont eu des diplômes, des doctorats, des travaux dirigés etc.

Exactement. C'est à dire, je fais un doctorat. Je... pour ne pas vous induire en erreur, je vous dirai à la fin ce que je recherche exactement. Mais une partie de l'histoire ce sont des biographies personnelles des enseignants.

Ok.

D'accord ?

D'accord.

Je veux que vous vous sentiez libre et que vous me racontiez toute votre vie, pas seulement votre vie professionnelle mais la vie personnelle aussi.

Toute ma vie, waw ! C'est long ! Alors je commence librement comme ça ?

Je vous arrêterai.

Ok, si c'est pertinent ou pas.

Je vous orienterai.

D'accord. Je suis né à Kibboutz Barkai en 1982. Aujourd'hui j'ai 29 ans. Quand j'étais jeune, mon père avait... Nous sommes partis de Barkai pour que mon père soit indépendant. Il a ouvert une usine. Nous habitons Hadera.

Une usine à quoi ?

Ensemble, Ma mère et lui. Mon père a immigré d'Argentine pour des raisons sionistes. Ma mère est arrivée aussi, elle habitait le kibboutz, elle est yéménite. Ça n'a rien à voir avec son origine, mais ils se sont rencontrés là-bas, se sont mariés. Mon père voulait terriblement devenir indépendant, alors ils ont décidé de quitter, en fait, le kibboutz. Ils ont déménagé à Hadera, il a ouvert une usine de plastique. Nous habitons Hadera. Après trois ans il a fait faillite et en fait, nous avons commencé une sorte de voyage comme ça, partout dans le pays. C'est à dire, avec une certaine détérioration financière. On a déménagé plusieurs fois d'appartement. J'ai habité à Holon, à Shefayim, à Barkai, à Nahshonim, à Nahsholim, à plusieurs endroits dans Hadera. C'est à dire, c'était une sorte de voyage comme ça, jusqu'à ce qu'on soit en fait arrivé à une situation où on habitait un peu chez ma grand-mère, qui était très fâchée avec mon père à cause de cette histoire aussi, donc il y avait une sorte de séparation entre moi, ma mère et ma sœur, j'ai une sœur plus jeune de cinq ans, nous, on a habité chez ma grand-mère, et mon père, qui habitait à part. Puis, en fait, on a déménagé dans un appartement d'Amidar (HLM), c'était quand j'ai été en

cinquième, j'avais 12 ans. On a déménagé dans un appartement à Givat Olga, considéré comme quartier de misère, Olga D. On a habité là-bas dans un appartement d'Amidar, petit. Je pense qu'en tant qu'élève à l'école élémentaire j'étais une fille qui n'investit pas, je n'étais pas bosseuse. Beaucoup de potentiel, pas réalisé. Toutes ces histoires, avec ma mère qui disait que c'est plutôt la paresse et des choses comme ça. Une fille un peu perdue.

Un instant, vos parents se sont séparés ou...

Mes parents étaient ensemble, ensemble.

Mais il habitait à part ?

Non. Au moment où on a emménagé dans l'appartement d'Amidar, ça a été, en fait, genre la réunion de la famille, parce que chez ma grand-mère il n'était tout simplement pas accepté, alors...

Donc la grand-mère c'est la mère de ?

C'est la mère de ma mère, oui. La famille de mon père est en Argentine, ils n'ont jamais immigré, sauf sa sœur qui vient d'immigrer ici. En fait, quand on a déménagé à Givat Olga¹⁹⁸, je peux dire que moi, en tant qu'enfant, je l'ai très mal pris parce qu'à Hadera on a toujours entendu parler des garçons d'Olga, que c'était très dangereux là-bas, qu'il ne fallait pas y aller, ni fréquenter les enfants d'Olga. A l'époque on était des enfants, donc tout ça nous semblait... C'était une expérience pas simple, déménager à Olga. Je me souviens comment j'ai fait des détours pour aller au collège situé à Hadera. En fait, à l'époque, tous ceux qui habitaient Olga allaient au collège de Amal, et tous ceux qui habitaient Hadera allaient au collège dans l'école de Hadera. Et moi j'habitais à Olga et je prenais le car pour l'autre collège, pas celui où tous ceux d'Olga allaient en fait.

Pourquoi ?

Parce que j'étais allée à l'école élémentaire de Hadera, alors au moment de passer au collège, j'ai été obligée de continuer au collège qui m'était supposément spécifié. Voilà... c'était en fait... je me souviens de moi même, vraiment... j'allais à pieds plusieurs arrêts pour ne pas être avec les

¹⁹⁸ Quartier pauvre de Hadera, ville située entre Haïfa et Tel Aviv.

garçons de ma rue parce que j'avais terriblement honte. Aussi, j'étais plutôt un drôle d'oiseau là-bas. J'étais plutôt... ils m'ont définie comme freak, rocker, métalliste, tout ça... et là-bas la mentalité était très... les opinions politiques aussi, c'était très à droite. Moi, je suis venue d'une famille des gens de Mapam¹⁹⁹, puis de Meretz etc. Et aussi, ma manière de m'habiller était différente, j'étais une enfant différente, j'étais plus renfermée, j'étais vraiment un drôle d'oiseau dans le quartier. J'étais nouvelle aussi, j'étais... J'avais l'impression d'être comme de la viande fraîche là-bas, une fille en 5^{ème}, très... des amis à Olga, je n'en avais pas trop. Je prenais beaucoup le bus, en fait c'était la première fois que j'ai pris le bus, en 5^{ème}, et tout d'un coup j'ai commencé à prendre énormément le bus pour Hadera. Au lycée, au collègue, aussi...

Vous êtes combien d'enfants dans la famille ?

Moi et une sœur, de cinq ans ma cadette, ma petite sœur. Moi, quand on a déménagé à Olga, il y a eu aussi une certaine dégradation dans mes études, un peu. Au collège c'était aussi terriblement dur pour moi. En 5^{ème} j'étais encore une des bonnes élèves, en 4^{ème} j'étais déjà... je suis passée d'une bonne élève à une élève en échec, pas en échec, mais mes moyennes étaient limites. J'ai toujours été excellente en maths, ce qui a fait que j'étais dans les meilleures classes soi disant. En revanche, littérature, histoire, toutes les matières où il y a beaucoup de textes, pas du tout... ça ne m'a pas parlé. A ce stade, en fait, je pense que c'était en 3^{ème}, même en 4^{ème}, ma mère et moi on était comme ça en... on a commencé à disputer entre nous. J'étais très fâchée avec elle, pour plein de choses, pour ce déménagement où mon père était à l'écart, c'est à dire des réflexions d'une gamine. Aussi, j'avais un petit copain à cet âge-là, en 3^{ème} j'avais déjà un petit copain, on était très proches, je dormais chez lui et m'a mère n'a pas du tout aimé ça. J'étais aussi une gamine qui allait beaucoup aux concerts, je faisais du stop, genre : ne pas être à Olga du tout. Je me souviens d'être partie à Odem, sur le plateau du Golan, en stop, autour de la 4^{ème}, puis quelqu'un a raconté à ma mère qu'il m'avait vu sur la route. Ça faisait parti de ça. En 4^{ème} j'avais déjà beaucoup de piercings au visage, je peux dire que j'avais huit piercings au visage seulement. Oui, oui, j'étais une passoire, on m'appelait passoire, j'en avais au sourcil, à la lèvre, deux dans la langue, un sous la langue, j'en avais un ici pendant une période, j'avais vraiment le nez... avec ça... Puis ont commencé des problèmes dans les études, les professeurs n'étaient pas d'accord en

¹⁹⁹ Parti unifié des ouvriers, un parti sioniste et socialiste qui s'est uni, à la fin des années 1980, au Ratz et au Shinouï, pour créer Meretz (parti sioniste de gauche).

fait pour que j'entre en cours. C'est à dire, *elle ne rentre pas comme ça dans ma classe*. Ce n'était pas habituel à l'époque, les piercings, il n'y en avait pas du tout. Je pense que j'étais la première fille de tout le collège qui débarquait avec un piercing, et les professeurs n'ont pas du tout accepté ça. Au début on m'a dit de mettre un pansement dessus, puis j'ai joué une sorte de tour en fait, j'ai mis un pansement ici, un pansement là, un pansement là, puis un beau jour j'ai voulu montrer au professeur à quel point c'était ridicule alors je suis venue avec tout le visage en pansement, j'ai pansé le visage et laissé voir les yeux. J'ai dit, *Voilà, pour que vous ne le voyiez pas, pour que ça ne vous dérange pas tellement*. Puis elle m'a jetée de sa classe en fait, et il y avait... en fait il y avait une sorte de friction entre moi et le système d'éducation où... J'étais une très bonne élève. C'est à dire, je n'ai jamais essayé de sécher l'école. Je me souviens d'une fois où j'ai séché pour aller au ??? , moi et ma copine on s'est caché dans les toilettes la moitié du temps, de peur qu'un professeur ou une mère nous voie par erreur en train de sécher. C'est à dire, certes je n'étais pas la plus active dans la classe ou quelque chose comme ça, mais j'étais toujours dans la classe, j'étais toujours une fille qui travaillait selon les règles. C'est à dire, il y a eu mes fugues, mais en ce qui concerne les règles je suivais le courant dominant, venir, faire ce qu'on me dit, préparer les devoirs. Je faisais mes devoirs, ça me semblait très logique. Puis en 3^{ème} en fait, aussi à cause de l'âge... c'était mon anniversaire, je pense de 14 ans, 13 ans. J'ai appelé ma mère de Tel Aviv. Tous mes piercings... à l'époque j'avais des piercings internes, j'en avais dans la langue, c'est à dire qu'on ne les voyait pas. Puis j'ai appelé ma mère depuis une cabine à Tel Aviv. Je n'avais pas encore fait le piercing. Je lui ai dit, *Je me suis fait un piercing au sourcil pour mon anniversaire*. Je me suis dit, voyons, si elle est furieuse je n'en ferai pas. Si elle est comme ça quoi, alors j'en ferai. Ma copine était à côté de moi dans une cabine téléphonique à Tel Aviv. Je lui ai dit (à ma mère), *j'ai fait un piercing au sourcil*. Elle m'a dit, *Je veux voir, je veux voir*. Je me suis dit, bien, « je veux voir » c'est génial, ça n'a pas l'air trop terrible, elle n'a pas perdu son sang froid. Je suis allée faire un piercing au sourcil, je suis rentrée à la maison, et elle s'est déchainée sur ça. Elle m'a jetée de la maison, elle a changé les serrures de la porte, elle n'était pas d'accord pour que je rentre à la maison. Je me souviens d'être rentrée de Tel Aviv, puis je suis allée au travail, je travaillais comme plongeuse dans un sorte de bar comme ça, puis je suis rentrée... parce que je voulais terriblement... j'étais toujours terriblement... je voulais mon indépendance, je voulais que ça soit que moi, moi, tout moi... puis je suis rentrée à la maison et elle avait changé les serrures de la porte. C'était environ deux

heures du matin. Puis elle m'a dit, *il vaut mieux que tu ailles à la poubelle parce que toutes tes affaires y sont*. Je suis allée à la poubelle, la grande poubelle du quartier. Tous mes vêtements... Je me rappelle que la seule chose que j'ai cherchée c'était mon iguane, il était jeté là-bas dans tout ce bazar. J'ai appelé mon copain depuis une cabine, il est venu, il m'a aidée, j'ai sorti toutes les affaires de la poubelle, il y a eu... c'est à dire, tous les voisins sont sortis, parce que c'était un vrai quartier, tous sont sortis de chez eux, c'était deux heures du matin. Je me souviens de beaucoup de gens autour de moi, en train de chercher, *est-ce à toi ?* C'est à dire, ils ont essayé d'aider, avec beaucoup de critiques envers ma mère, beaucoup de critiques envers moi, oui, *elle a toujours été une fille problématique...* Je me souviens de toutes ces voix autour. Je pense que c'était un tournant dans ma vie, c'était une des choses qui m'a le plus influencé dans la vie. Puis j'ai déménagé chez une copine, c'était avec sa famille, alors je voulais louer un appartement aussi, une chose ridicule, aujourd'hui je sais que c'était marrant. Même la personne qui m'a loué l'appartement, elle m'a dit, *toi, je te donne ça seulement pour que tu apprennes ta leçon, mais tu me payeras au mois. Sans contrat, sans rien. Si tu tiens plus que deux mois, on fera un contrat.* Évidemment, je n'ai pas pu tenir même un mois, et du point de vue financier et aussi parce que j'étais dans une maison vide, tous mes amis et tout ça, c'est devenu un grand bazar. Puis ma grand-mère en fait, la mère de ma mère, m'a attirée chez eux, je suis allée habiter avec mes grands-parents et ma tante qui vivait avec eux, ce qui a fâché ma mère avec ma grand-mère, car il s'agit de sa propre mère qui m'accepte après qu'elle m'aie jetée, c'est à dire qu'elle a détruit la leçon très éducative et importante que ma mère croyait transmettre. Alors j'habitais avec mes grands-parents, c'était à partir de la 2^{nde} environ. C'était aussi le moment où on m'a jetée de l'école, du lycée de Hadera. On m'a dit, *pas dans notre école, avec tous vos problèmes et vos complications*, avec le piercing aussi, des professeurs qui ne m'acceptaient pas en classe, le directeur de la promotion qui ne m'acceptait pas à l'école, et ma mère qui ne voulait pas venir, et moi, je ne voulais pas dire à ma grand-mère. Je leur ai dit, *ma mère ne veut pas venir*, c'était ça ma réponse à l'école. Ma grand-mère n'a jamais su, je crois. Puis est arrivé en fait le jour où on devait me jeter de l'école. Et il lui a dit quelque chose, je ne me rappelle pas, il a dit quelque chose (puis la grand-mère a dit MW), *Si vous parlez ainsi et que vous n'êtes pas capable de voir les détresses d'une fille, elle n'ira pas à l'école ici, il faudra d'abord me passer sur le corps ! Même si elle veut, elle n'ira pas à l'école ici.* Elle m'a amenée dans une école privée Ankory. J'allais toujours à beaucoup de concerts, en autostop, et ma grand-mère m'attendait au milieu de

la nuit, et alors, ma grand-mère s'inquiétait, je lui ai dit, *pas question, c'est mon plaisir, je travaille toute la journée, j'ai beaucoup travaillé, j'ai travaillé de longues heures, je travaille, je vais à l'école, je travaille, je fais tout ce qu'il faut faire, je veux aller aux concerts*. Donc... *tiens, de l'argent...* etc. Mais d'un autre côté on ne me donnait pas vraiment de l'argent. C'est à dire, il n'y avait pas 'tiens, va aux concerts etc.' Et en fait, c'est comme ça que j'ai passé le lycée, avec le même petit-ami aussi, dans la maison de mes grands-parents, à la fin j'ai passé un Bagrout complet, c'était à Ankory, c'était axé sur les Bagrouts, il n'y avait pas de professeur principal.

Voilà, c'est comme ça en fait que j'ai terminé le lycée, mon exploit c'était le Bac complet que j'ai passé de justesse. Avec de bonnes notes mais de justesse, trois unités etc. Et la seule matière que j'ai faite à cinq unités c'était les maths, c'est à dire c'était la chose à laquelle je me suis agrippé, du point de vue de ma capacité, j'étais toujours forte en maths, j'ai fait cinq unités de géographie car, comme a dit le proviseur, *c'est le plus facile et tu n'auras aucun problème de te concentrer dessus*, il y avait vraiment une ambiance de : on vous donne le plus facile. Je m'en souviens, je me suis dit, pourquoi il me donne la chose la plus facile, pourquoi pense-t-il que j'ai besoin du plus facile, je suis meilleure que ça, il ne peut pas me faire ça comme ça. Voilà, et là, en fait, arrive l'étape de l'armée. J'ai été engagée dans la police militaire, c'était vraiment six mois après la fin du lycée, j'ai été engagée dans la police militaire, j'ai fait un cours de policières, je me rappelle qu'à la fin du cours de policières il y avait un moment où je n'aimais pas trop ce qu'on faisait là, on marchait en cercle et on nous a fait crier 'policières et fières'. La commandante criait 'policières' et nous criions 'fières'. Et je ne voulais pas crier 'fières' car je n'en étais pas fière, ça me semblait stupide, ça ne me semblait avoir aucun rapport à ma vie, courir après un soldat. Ça commence à l'échelle du bouton de la chemise, avec la plus petite virgule, d'après l'approche dans l'armée israélienne. Et j'ai dit, je ne veux pas être ici. J'ai tout fait pour sortir de là, puis on m'a dit que j'avais une autre option, si je voulais, au sein de la police militaire il y avait une unité combattante dans laquelle il y avait des filles, et que je pouvais faire ça. Je me suis dit, je vais tricher, j'irai, je serai combattante, ils vont me renvoyer car je ne suis pas apte physiquement pour ça, ou car je refuserai, et comme ça je vais sortir de la police militaire. Et une semaine plus tard, j'ai compris qu'être renvoyée de là-bas équivalait à redevenir policière militaire.

C'était quoi comme unité combattante ?

Ça s'appelait Sahlav (orchidée). On l'a fermée il y a trois, quatre, cinq ans même. Plus, waou ! Il y a sept ans environ, après qu'une soldate a été touchée par balle au dos, un tireur lui a tiré dessus et sur un autre garçon. Ils étaient dans le poste et on leur a tiré dessus, et donc c'est devenu une histoire médiatique très importante parce qu'une soldate a été tuée, une jeune fille combattante, et là on a fermé cette unité. Cette unité n'était présente qu'à Hébron²⁰⁰. On y montait la garde dans les postes, on patrouillait. En fait, elle était composée d'une majorité d'hommes, de garçons, mais à cause de l'activité sur le terrain, il y avait plein de choses comme des femmes colones ou des femmes arabes, donc on nous amenait pour ces choses-là, les filles douées, nous étions *rovai O3*²⁰¹ je crois.

Et le piercing, vous avez fait quoi avec ?

Il est resté avec moi pendant tout mon service militaire. Je l'enlevais puis le remettais la nuit, l'enlevais et le remettais tout le temps. Je n'ai pas renoncé à ça, j'ai eu de réels problèmes à cause de ça, avec des commandants qui ne le supportaient pas. J'insistais, pendant les classes aussi. J'ai refait trois mois de classes pour devenir combattante. Et tout le... tout à coup je suis vachement tombé amoureux de cette affaire d'armes, c'était quelque chose de nouveau comme ça. Après, j'étais... j'ai fait un cours de tireurs d'élites, et un cours de tireurs, et de pistolets, et tout ce qui a un rapport aux armes, c'était quelque chose de nouveau que j'ai trouvé à faire, et en plus j'étais une soldate seule²⁰² : je n'étais pas en contact avec mon père, que ma mère, en fait... j'ai pense que je ne l'ai pas dit – quand ma mère m'avait jetée de la maison, mon père et moi on se voyait dans des centres commerciaux et dans ce genre d'endroits, pour garder quand même le contact avec moi. Et à un certain moment, ils s'étaient séparés en fait, à cause du fait qu'elle ne me laissait pas me rapprocher de la maison du tout. Donc ils s'étaient séparés et mon père était parti vivre ailleurs. Et pendant mon service militaire, je suis allée habiter un peu avec lui, mais ça n'a pas marché car lui aussi, il était un peu... pas... un peu perdu. Il était seul ici en Israël, il n'avait pas de famille, pas d'amis. C'est à dire, il était venu pour visiter ma mère. (Il voyait) un peu les gens de son service militaire. Bref, je dormais chez lui dans le salon pendant une certaine période. Et ma grand-mère aussi disait, c'est inutile, c'est inutile. A l'armée, j'étais une soldate

²⁰⁰ Deuxième plus grande ville palestinienne de Cisjordanie. Une colonie israélienne est située à l'intérieur de la ville-même.

²⁰¹ Classement du niveau de la maîtrise des armes dans l'armée israélienne.

²⁰² Soldat sans famille, n'ayant pas où partir en permission.

seule, combattante, avec très peu de permissions, et en plus je ne voulais pas tellement rentrer à la maison. J'étais toujours avec le même petit-ami du lycée, lui faisait son service militaire à côté, il était parachutiste donc il était à Hébron pendant une certaine période. Donc je n'avais pas tellement de raison de rentrer à la maison, en plus mon salaire était très élevé donc j'ai mis un peu d'argent à côté, parce que c'est un salaire de soldate combattante, puis avec toutes les zones à risques, tout ça... Voilà, je pense que j'étais la soldate qui s'impliquait le plus dans les activités opérationnelles là-bas, je le voulais énormément. Je suis parti en embuscade avec la brigade Golani, genre, tout ce qui était possible, je l'ai fait. Je voulais le... Ma grand-mère dit que je voulais le risque, que je voulais que ça soit intéressant, si je suis déjà là-bas. Tellement j'étais fixée sur ça. Puis j'ai fait un cours de commandants de classe, je suis passée à *rovai 06*, j'ai réintégré la compagnie. À ce moment précis il y a eu le bazar, quand on a tiré sur le bébé Shalhevet Paz à l'époque à Hébron, et encore des choses comme ça, Tel Roumeida²⁰³, toutes sortes d'idioties, j'étais vraiment là-dedans, j'aimais ça.

Vous aimiez quoi ? L'action ?

L'action, oui, ce truc. J'avais aussi la forte impression qu'on avait besoin de moi. On était moi et six autres filles dans toute la compagnie. En plus, je suis rentrée du cours de commandants de classe donc j'étais la seule fille, moi et une autre en fait, parmi toutes les filles, qui étaient un peu plus douées, donc on nous a envoyé au cours de commandants de classe, et aussi j'étais la seule tireuse d'élite, c'est à dire sur les deux qui étaient au cours de commandants, j'étais la seule tireuse. Alors j'avais l'impression d'être très importante là-bas. Les garçons de la compagnie ne m'aimaient vraiment pas, je me mettais en travers en quelque sorte, car si on avait besoin de quelqu'un sur le terrain et que j'étais en poste de garde, on leur disait de me remplacer, *Shoshana va sur le terrain*, car il fallait une fille, il n'y avait pas beaucoup de filles, on m'a beaucoup utilisée, et les garçons étaient très en colère pour ça, parce qu'enfin, quand il y avait de l'action, on les mettait en poste et on m'amenait moi. En fait, quand j'ai été libérée c'était pendant un très grand développement personnel, pendant un épanouissement, c'est à dire que l'armée était pour moi comme une lumière de sens, j'avais tellement d'importance là-bas. Et quand j'étais en permission de fin de service, on a tiré sur cette soldate dans le dos, et je me souviens de cette

²⁰³ Confrontation violentes entre palestiniens et colons pendant la deuxième intifada (à partir de l'an 2000).

sensation, cette sensation, on m'appelait tout le temps en me disant, *viens, c'est le bazar, viens, genre, ce n'est pas un ordre ni rien, on demande juste car il faut restaurer le calme, il faut des personnes avec un peu d'expérience, des personnes qui connaissent nos affaires, viens*. Et je me souviens que la soldate a été tuée, c'était très dur, sa mère... puis j'ai regagné la compagnie et j'ai amené sa mère faire un tour des postes, lui montrer ce qui s'était passé exactement. Je me rappelle que je me sentais très importante dans ce rôle de l'amener et d'être avec elle dans tout ça. Je pense que c'était... c'est difficile à dire, l'un des meilleurs moments de ma vie. Oui, je pense que c'était vraiment des moments forts. J'ai passé en tout deux semaines là-bas, j'étais partie en permission et je suis revenue, et c'était très important pour moi, ce sentiment qu'on a besoin de moi, que je suis nécessaire, que je suis la seule capable de faire ça. Et puis, encore une fois, il y a eu des violences après le meurtre, des violences chez les Juifs là-bas, et genre, je me suis pris la tête grave là-bas avec quelqu'un de la police aux frontières israélienne qui avait jeté un enfant en l'air, et je me suis vachement énervée, c'est quoi ce comportement. Et en fait, j'ai passé encore une semaine là-bas, avec tous les habitants de Hébron qui me félicitaient, et vraiment... Ils détestaient le fait que des filles les gardent, ils me crachaient dessus au début de mon service, mais là ils m'ont invitée à dîner là-bas, dans une des maisons, des Juifs. Je ne suis pas allée, mais c'était la première fois qu'ils ont invité une fille, ils n'invitaient que des garçons, de notre compagnie, que de garçons, jamais ils n'avaient invité une femme. Et ils m'ont invitée, et c'était très important pour moi. Et en fait, après que j'ai été libérée, le commandant de la brigade de Hébron, je ne me souviens pas de son nom, on m'a appelé pour dire qu'il voulait me remettre une citation pour mon travail sur le terrain. Et je me souviens que c'était une sorte d'approbation comme ça, que ce n'était pas seulement dans ma tête, que j'étais vraiment efficace et importante, et je suis sortie de là-bas vachement renforcée, l'armée m'a donnée de nouvelles forces. Dès que je suis sortie de l'armée, j'ai pris l'argent que j'ai reçu de l'armée au moment de la libération, je suis allée faire un emploi réservé (pour les ex-soldats), j'ai loué un appartement à Givat Olga, bien que mes parents habitaient Olga D, moi j'habitais l'entrée. Je suis rentrée à Olga, car ma grand-mère était à Hadera, les parents à Olga. Toujours sans contact avec ma mère. Mon père et moi, on était en très bons rapports, même jusqu'à aujourd'hui. Et j'ai loué un appartement à Olga, une maison, avec un petit terrain, je me suis fait un petit potager et un jardin, et ça me faisait énormément plaisir. Et comme j'avais tellement le sentiment d'être capable, je suis allée travailler dans le même endroit où j'ai travaillé autrefois, cette fois-ci en

tant que cuisinière, pas de la plonge, et je me suis préparée à l'examen psychométrique. Et j'ai travaillé dans un jardin d'enfants comme emploi réservé. Au début j'ai travaillé dans une école. Je peux dire que c'était dans l'école où j'ai travaillé que, plus ou moins, j'ai décidé d'être enseignante. Après que je me suis disputée avec la directrice là-bas, j'y étais vigile, oui. J'ai vu qu'elle parlait avec un élève, et elle lui a dit, *tu es menteur, et ta mère est menteuse, et on ne peut pas vous faire confiance, c'est comme ça ce quartier*. Et moi j'ai piqué ma crise contre elle, et c'est marrant parce que c'était juste en bas de la maison de ma mère, l'école où j'étais censée aller quand j'étais petite et où je ne suis pas allée. C'était une école élémentaire. J'ai simplement ramené l'enfant à la maison, sous son nez, c'est à dire, j'étais vigile. J'ai fermé l'école, j'ai ramené l'enfant à sa mère chez lui, car à un certain moment, il s'est assis devant l'école en pleurant. Donc je l'ai appelée, je lui ai dit, *écoutez, il pleure devant l'école, il faut peut-être l'appeler, venez, dites lui quelque chose etc. –Dites lui que s'il ne rentre pas tout de suite à l'école il sera puni pour ça et sévèrement, puisqu'il est sorti du périmètre de l'école sans autorisation. –Je ne lui dis pas une telle chose, je suis le vigile de l'école, comment je vais lui dire une telle chose ?* J'ai seulement voulu qu'elle lui appelle. Et donc elle est sortie et l'a couvert de hurlements, puis je l'ai amené chez lui. C'était un enfant de CM1, pas si petit que ça, plutôt grand, un peu fou comme ça, je pense que c'est plus au moins le... Et donc j'ai dit que je n'étais plus d'accord pour travailler dans l'école, que le rapport là-bas avec les enfants était dégoûtant. Aussi, faire le vigile consistait à quoi ? Ma tournée du matin, genre pour chercher des explosifs, je jetais des pipes à eau, des seringues, c'était une tournée de nettoyage dans l'école. C'était ça ma matinée, aller jeter toutes les choses hors de la cour parce que les voisins les jetaient simplement par-dessus le mur. J'allais, je triais tous ces trucs dégeulasses, j'allais avec des sacs poubelle. Puis j'ai passé à un jardin d'enfants qui était à côté de l'appartement que je louais à Olga, mon charmant endroit pastoral, et au jardin d'enfants je prenais beaucoup de plaisir aussi. Il y avait une institutrice incroyable, tout ce qu'elle voulait faire c'est une sorte de réparation envers les enfants, qui viennent d'un quartier tellement difficile, d'un endroit... Au jardin il y avait aussi des Ethiopiens. Laura elle s'appelait, l'institutrice. C'était une femme de cinquante années, hyperactive comme ça, elle était très impliquée partout, et elle enseignait aux enfants des nouveaux concepts. Je me souviens que quand j'étais au jardin, j'ai énormément, énormément, énormément appris d'elle : comment parler avec des enfants, ils sont tellement petits, je ne savais pas du tout comment parler avec de si petits. Et tout à coup j'ai vu à quel point

ils réfléchissaient, à quel point ils comprenaient des choses. Et là je me rappelle, une sorte de cycle a été créé, je travaillais dans le pub, j'étais obligé pour tenir l'appartement, donc je travaillais toutes les nuits dans le pub, je rentrais le matin, vers quatre-cinq heures du matin, me douchais, enfilais l'uniforme complet de vigile, m'allongeais sur le lit attendant que le réveil sonne, tac ! Je courais au jardin, m'asseyais là-bas avec les fiches pour l'examen psychométrique, quand je réalisais tout à coup que toutes les fiches étaient dispersées autour de moi, je les ramassais, rentrais à la maison, dormais un peu, et hop au travail dans le pub, à neuf heures du soir j'étais là-bas. Et l'après-midi aussi, là où j'avais fait les examens du Bac, je me suis inscrit là-bas en fait pour la préparation à l'examen psychométrique. A l'époque j'avais un ami que j'avais connu à l'armée, il était avec moi dans les cours pour commandants de classe, je l'avais connu là-bas, il habitait à Holon, moi j'habitais Hadera. Et je me souviens qu'il était supposé venir chez moi ce jour-là, et je reçois un coup de fil au jardin, dans le petit téléphone bas du jardin. L'institutrice me dit, *Shoshana, tu as un coup de fil*. Je lui dis, *Moi ? Qui va m'appeler ici au jardin ?* Et là, la mère d'un des enfants, *Shoshana chérie, ne panique pas mais il faut que tu ailles chez toi, tu as eu un petit incendie dans l'appartement, viens*. J'ai raccroché le téléphone, je me souviens de ce mouvement parce qu'il était très bas, pour que les enfants puissent parler. Et je suis juste partie. Je lui ai dit, *Laura, je dois partir, quelque chose est arrivé, je ne sais pas ce qui est arrivé, je m'en vais*. C'était à deux rues de chez moi. Je me souviens d'avoir passé le tournant, là où il y a l'épicerie, et d'avoir vu un nuage noir, couvrant tout le ciel, et j'ai commencé à courir, me disant, *que ce ne soit pas ma maison, que ce ne soit pas ma maison...* et je cours et je pleure, *que ce ne soit pas ma maison, que ce ne soit pas ma maison*. Et j'arrive, et les pompiers, et des ambulances, et mon chat est dans l'appartement, j'avais une petite chatte que j'avais récupérée, âgée de trois mois. Et je vois tous les voisins, et toutes les femmes, et la maison entière est en flammes, et même les pompiers, le Samu, tous sont à l'extérieur, personne ne rentre dans le jardin. Et je rentre à l'intérieur, je passe le chemin d'accès, et je vois le voisin, comme ça, avec un tuyau depuis sa fenêtre. Il a cassé une fenêtre et il a fait comme ça avec le tuyau du jardin. Et je rentre dans la maison, et la première chose que je fais c'est prendre mon chat. Je suis rentrée, et tout le monde m'a crié dessus, je me rappelle, *qu'est-ce que tu fais ? Sors !* Et quelqu'un a essayé de me tirer, et je lui ai fait comme ça avec le coude, je suis rentrée, j'ai vu le chat debout au bord de la fenêtre, pleine de suie collé à elle, et j'ai essayé de voir, j'ai vu ses yeux, on ne voyait que le blanc. Et la première réflexion qui m'a

traversé l'esprit était que mon chat est devenu aveugle. Je suis allée, comme ça avec le chat, pleine de suie, moi complètement noire, je suis montée dans le bus, allée chez le vétérinaire. J'ai tout laissé là-bas et je suis allée simplement chez le vétérinaire. Je me souviens d'être montée dans le bus avec le chat, je n'ai même pas eu l'idée de payer, je me rappelle que le conducteur ne m'a rien dit, je me suis simplement assise dans le bus, et je suis allée chez le vétérinaire. Elle m'a dit, *laisse le chat ici, rentre à l'appartement*. Je lui ai dit, *je ne la laisse pas ici*, tout en pleurant. Elle l'a essuyée, elle l'a lavée. Je l'ai amené chez ma grand-mère, ma grand-mère déteste les animaux : *non, elle va salir. Bon, laisse la, vas-y, vas-y*. Elle a compris que quelque chose s'était passé. Puis j'arrive là-bas, le premier que je vois au début de la rue... à l'époque il n'y avait pas trop de téléphones portables, je vois mon ami qui venait tout juste d'arriver, et je vois beaucoup de monde là-bas, et tous sont énervés contre moi, et la propriétaire, une femme très âgée, elle est debout et elle pleure, *ma maison, qu'est-ce que t'as fait à ma maison, qu'est-ce que tu lui a fait ?* C'était une amie de ma grand-mère, et donc ma mère était là aussi, elle est venue. Je ne sais pas comment tout le monde en était au courant, mais tous étaient là, trois heures plus tard. Ils étaient énervés contre moi, *comment t'es partie, comment t'es partie comme ça*. Et je me souviens signer, signer au Samu, signer aux pompiers, signer à l'investigateur de feux, signer, signer, signer, peu importe. Deux mois plus tard les factures sont arrivées pour toutes ces signatures, parce que j'avais signé comme quoi j'ai fait venir tous ces gens-là. C'était environ 1200 shekels. Et 1000 shekels pour le Samu, et 2000 shekels pour les pompiers, et en fin de compte, ils n'avaient pas eu moyen d'accéder à la maison donc personne ne s'en est vraiment occupé, ils sont restés à l'extérieur. Et la maison, sans permis ni rien de ce genre, il n'y avait pas d'assurance, rien. Je me souviens que ma mère est venue me voir, me voyant effondrée. Je l'ai regardée, genre, ne me touche pas, t'es qui toi, d'où tu me sors là ? J'étais énervée et j'ai simplement crié sur elle pour qu'elle dégage, qu'elle s'en aille. Même mon ami, je ne le voyais pas, j'étais en crise. Je me souviens de toute la maison, les tuiles avaient brûlé, les volets avaient fondu, les portes avaient disparu, le lit, tout ce que j'avais acheté, car j'avais tout acheté pour cette maison, le frigo, la machine à laver le linge, le micro-ondes la télévision, je me souviens qu'elle avait un bras, et l'investigateur d'incendie a compris, on voyait un fil dans le mur du canapé, il m'a demandé ce qu'il y avait, je lui ai dit une chauffeuse, donc il en a conclu que j'ai laissé la chauffeuse allumée. Le matin, probablement, quand je suis rentrée du travail et que je me suis couchée puis partie en vitesse au jardin, et simplement je l'ai laissée là-bas sur le canapé

ou quelque chose comme ça. Voilà, sans réfléchir deux fois j'ai pris toutes mes économies, j'ai payé tous les travaux dans la maison, je l'ai rendue même avant la fin du contrat. Je me souviens qu'il y a eu une histoire où la propriétaire voulait deux loyers comme dédommagement pour la peine. Et vraiment, je suis allée la voir à l'hôpital, elle souffrait d'escarres, et le visage entier. Et ma grand-mère m'a dit, *comment ça ? Ne lui donnes rien de plus. C'est quoi ce comportement ?* Et elle est allée lui parler, je me souviens qu'elle était très fâchée avec elle, elle lui a dit, *tu n'as pas honte, la fille vient de se libérer de l'armée, elle a loué un appartement, tout ce qu'elle avait est perdu et maintenant tu lui demandes un dédommagement ? Elle t'a rendu l'appartement en parfait état avant les temps.* J'ai fait, je me souviens, je me suis occupée de tous les ouvriers, je n'étais même pas capable d'être là, l'odeur là-bas était horrible, et toutes mes affaires, je me souviens comment je me suis mis à nettoyer les tableaux. Et là c'était en fait ma grand-mère qui a agi, elle a acheté une maison à Hadera pour ma mère, et moi j'ai emménagé dans l'appartement de Amidar. C'était ça le deal, *déménage, je t'achète une maison et Shoshana récupère l'appartement.* La même nuit, la même nuit après que mon appartement aie brûlé, un camion est arrivé pour faire le déménagement de ma mère, et moi j'y suis entrée sans rien, dans une maison vide comme ça, moi et Louis, moi et le chat nous y sommes entrés, et en fait j'habitais là-bas jusqu'à il y a cinq mois, jusqu'à ce que je sois arrivée à Mitspé Yam. Ma grand-mère m'a dit, *tu veux mon aide alors mets toi aux études. Pas de voyage, pas de rien, tu vas finir l'examen psychométrique, et tu vas faire des études.* Effectivement j'ai fini l'examen psychométrique à cette époque-là. Je n'avais rien là-bas, j'avais un matelas par terre, je ne voulais pas que les gens viennent chez moi. Je me souviens que pendant presque un an j'ai peint l'appartement, j'y ai fait toutes sortes de décorations, encore un tableau, encore un truc, je n'ai fait que ça. Et en fait, j'ai commencé les études. J'ai étudié l'éducation spécialisée, pendant trois ans. Là-bas aussi je me suis pris la tête avec l'une des conférencières, je lui ai dit... je me souviens qu'elle m'a dit, je ne comprend pas... Ok, ça commence à l'envers. J'avais une copine aveugle là-bas, c'était ma meilleure copine là-bas, d'ailleurs son frère aujourd'hui participe à la télé-réalité « Le Loft », et c'était ma meilleure copine là-bas. Et la fille devenait aveugle, elle n'était pas aveugle, quand je l'avais rencontrée elle avait encore de traces de vision. Puis cette conférencière a dit qu'elle ne comprenait pas comment une fille aveugle pouvait être enseignante. Qu'elle ne peut pas voir les nuances dans la classe etc. Et à l'époque je me suis procurée un document indiquant que j'ai des difficultés d'apprentissage. Je suis allée me faire tester, et on a trouvé que j'avais des problèmes

d'attention et de concentration avec une hyperactivité très élevée. J'ai dit, bon, d'accord, je me suis fait tester, je vais avoir des exemptions dans les études, on a fait venir une tutrice qui m'aidait à terminer mes travaux, quatre ans, puis dans la troisième année, à la fin de la troisième année, cette conférencière a dit ça à ma copine et je l'ai pris très mal. J'avais du mal à assister à ses cours, puis elle a dit pendant un cours à une élève de la classe, elle a dit, *tu es une fille qui doit d'abord faire un travail sur elle-même, va voir un psy sinon je ne te valide pas cette année, je veux la confirmation du psy que tu es allée le voir*. J'ai bouillonné, je lui ai sauté dessus, *tu es qui déjà ? Tu lui donnes des notes, tu es rien, tu es rien pour elle*, je lui ai interrompu dans la classe. Puis elle m'a dit, *je ne comprends pas du tout comment une fille avec des difficultés d'apprentissage et des tatouages et des piercings, imagine qu'elle puisse être une éducatrice*. Alors je lui ai dit, *je vais tout faire pour devenir une éducatrice, et ce n'est pas de toi que j'apprendrai comment être éducatrice, je ne veux pas être une éducatrice comme toi, je ne veux pas que les gens pensent que c'est ça ce que je vais faire ni que ce soit toi qui me forme, je ne veux pas apprendre de toi*. Puis je suis allée soi-disant porter plainte contre elle, mais c'était déjà... vous savez, après que j'ai fait tout ça, la responsable de mon programme m'a dit, *elle ne te fait pas passer cette année, soit tu la fais encore une fois, soit je ne sais pas ce que tu peux faire*. Moi, j'étais cassée. Ma professeure de littérature m'a 'kidnappé' rapidement vers l'éducation démocratique²⁰⁴ : *toi, ce n'est pas pour toi tout ça, il faut que tu sois chez nous au séminaire des kibboutzim*²⁰⁵. Et en fait, elle m'a envoyée à l'éducation démocratique, j'y suis allée, tout à coup j'ai vu des gens, des gens d'éducation. Des gens qui réfléchissent, pas une bande de gamines qui se sont trouvées dans l'éducation spécialisée parce qu'on dit que c'est le séminaire le plus réputé ? Vous savez, il y avait cette vision. Il y avait de gens qui voulaient faire de l'éducation. Il y avait aussi beaucoup plus d'hommes dans ce système, beaucoup plus de réflexion, beaucoup plus d'initiatives d'entreprise, d'initiatives libres. J'ai ouvert un centre d'apprentissage à Olga. Dans l'année, à la fin de mon année dans l'éducation démocratique, j'ai ouvert un centre d'apprentissage à Olga. J'ai déjà enseigné dans plusieurs endroits, j'ai travaillé dans des écoles religieuses, j'ai préparé un dossier pour les enseignants sur le jardinage, en le liant à la tradition juive, ça c'était à Kfar Haroeh, j'ai passé à peu près deux ans là-bas à faire des expériences avec moi-même. J'avais une cabane à outils et simplement je travaillais dans le

²⁰⁴ L'Institut pour l'Education Démocratique, une institut d'éducation ouverte, située dans le Séminaire des Kibboutzim.

²⁰⁵ Ecole pour enseignants dans la région de Tel Aviv.

jardin là-bas etc. Et j'ai déjà fini mon diplôme de littérature, dans l'éducation démocratique j'ai complété aussi l'Histoire, qui était très difficile pour moi, je ne comprenais pas du tout comment je me suis trouvée là. Je me suis dit que j'avais deux possibilités : soit les (sciences) humaines, soit les (sciences) pratiques, comme les maths où j'excelle, je me souviens avoir donné des leçons aux voisins du quartier quand j'étais enfant pour frimer à quel point j'étais forte dans la matière. En littérature et en Histoire je n'étais jamais bonne, donc je suis allée faire justement ça comme études. Je l'ai fait exprès, je peux dire que c'était très difficile pour moi. Et voilà, j'ai commencé à travailler à l'époque à Netivim, c'est Beit Ekshtein et Beit Yanai²⁰⁶, je suis rentrée directement comme professeure principale, la plupart des professeurs là-bas étaient très jeunes, on me donnait la place pour tout faire, on me donnait une très grande liberté, j'apportais beaucoup de nouvelles idées, je voulais faire terriblement... J'avais déjà fermé le centre d'apprentissage après que j'étais... c'était une période incroyable, je distribuais des ordinateurs aux enfants, pour la maison, je recevais énormément d'argent des donateurs, vraiment énormément d'argent, puis je l'ai fermé car j'avais des histoires avec l'argent, et le responsable de la part du centre culturel... 50,000 shekels ont disparu je ne sais comment, de la caisse, et j'ai fait un peu de bruit, j'ai dit que je ne voulais pas ça, non. On m'a dit, lâche l'affaire, laisse tomber, il y a assez d'argent dans la caisse. J'ai dit, non, c'est à dire, je ne peux pas, je ne supporte pas qu'on prenne l'argent des donateurs, ça ne me semblait pas logique et j'ai fermé le centre d'apprentissage après trois ans d'activité. Et je suis devenue professeure principale au lycée. Ils étaient en 3^{ème}, de la 3^{ème} jusqu'à la première j'étais avec la même classe. J'ai ouvert une cantine à l'école avec le système des points²⁰⁷ comme ça existe ici : ils achetaient avec des points à la cantine. J'étais responsable du conseil d'élèves, j'ai enseigné les maths et l'Histoire. À un certain moment j'ai rejoint une autre enseignante qui venait juste de rentrer après un congé de maternité, mais qui avait déjà plus d'ancienneté que moi dans l'école, elle s'appelle A, une fille arabe. J'ai décidé de faire... à l'école, les enfants viennent de foyers très à droite, très extrêmes dans leur réflexion. Ça ne me dérange pas qu'ils soient de droite, je n'ai pas de problème avec ça, je suis pour la réflexion, mais le genre : mort aux Arabes, c'était le slogan principal là-bas, et dans l'école il y avaient beaucoup d'employés arabes. Le moniteur dans ma classe c'était Ahmad, là-bas ce n'est pas comme ici, le moniteur il est dans la classe tout le

²⁰⁶ Ecoles de l'éducation spécialisée, travaillant avec des enfants à risques.

²⁰⁷ Un système de récompense pour une bonne conduite.

temps, et Ahmad et moi on se prenait la tête là-bas tous les jours, on criait l'un sur l'autre devant les enfants à toutes sortes de moments.

A cause de quoi ?

Il était comme un gardien de prison dans ma classe, et moi je voulais un moniteur, qu'il encadre la classe. Et là-bas les définitions étaient très claires – toi, tu diriges la classe, le moniteur travaille avec toi, sous toi, et c'était très dur pour lui d'accepter ça. Ça faisait déjà six ans qu'il était à l'école et moi je suis arrivée, une jeune prof qui l'oblige à remplir *avec* les enfants leurs points et pas les remplir *pour* eux, et faire ça sur le tableau pour qu'ils puissent voir ça devant leurs yeux, et j'ai insisté dessus, et il ne pouvait pas accepter le fait que j'étais là. Au début il pratiquait des colles, et moi je quittais la classe, *qu'il dégage de ma classe, je ne veux pas de lui dans ma classe*. Et déjà au début de la première année j'ai ouvert ma gueule sur lui, et lui non plus ne pouvait pas me supporter. On était ensemble pendant deux ans, la deuxième année c'était déjà beaucoup mieux. On nous a assigné un accompagnateur de classe, un accompagnateur qui nous rejoignait pour réfléchir sur les choses. Et c'est alors que j'ai fait le projet avec l'enseignante A. Il y avait beaucoup de personnel arabe, tous les moniteurs de l'équipe étaient arabes, et s'ils n'étaient pas arabes, c'étaient des filles, c'est à dire qu'il n'y avait pas d'hommes non arabes parmi les moniteurs. J'ai commencé à travailler avec une monitrice juive parce que je n'étais plus avec Ahmad. Et c'était important pour moi de dire, que la raison pour laquelle je ne me suis pas entendue avec Ahmad, pourquoi Ahmad était tellement fâché, au-delà de tout ça... je pense que, à une séance, nous on appelait ça la thérapie de couple, il a dit, elle m'appelle, elle ne dit pas bonjour, dis, tu as le dossier d'Eliran ? C'était ça, pour moi c'était clair que nous travaillons ensemble, et lui il s'attendait à un « bonjour, comment tu vas », puis commencer à parler. Moi je n'ai pas du tout vu ça, c'était évident pour moi que lui aussi pouvait m'appeler et me dire, fais ça, et ça, et ça. Car nous travaillons ensemble et qu'il ne faut pas avoir des règles de politesse pour tout. Je me souviens que ça m'a fait comprendre quelque chose de très important par rapport à mon comportement là-bas, aux différences culturelles peut-être et tout ça, et j'ai commencé les cours de sociologie à l'école. Au début c'était des cours d'Histoire que j'ai fait selon le livre d'Eyal Nave, apprendre le narratif historique de l'autre. Je ne l'ai pas fait exactement selon le livre car ce n'était pas dans (le programme) d'Histoire, ce n'était pas approuvé mais j'ai pris l'idée générale, j'ai raconté le récit historique à partir de deux points de

vue. Au début j'ai raconté le côté arabe et j'ai raconté le côté juif pour essayer de montrer... la deuxième année de ce projet, qui était en fait ma dernière année à l'école, nous avons reçu un don de quelque chose comme 70,000 shekels pour poursuivre ce projet, et nous leur avons organisé beaucoup de visites et beaucoup d'excursions, et c'est quelque chose, vraiment, l'école entière était dans la multi-culturalisme et le vivre ensemble.

Et les enfants étaient tous juifs ?

Tous étaient juifs. Il y avait un enfant métis. Mais on est arrivé à parler de manière beaucoup plus agréable. Quand Ahmad demandait à quelqu'un de faire quelque chose, la réaction n'était plus, *dégage espèce de terroriste, espèce de sale Arabe*, mais... et effectivement, on a créé un rapport meilleur entre tous les moniteurs arabes, c'est à dire, on a vu les résultats très vite, la deuxième année, on a vu les résultats, on a vu des enfants s'asseoir avec les moniteurs, et on a vu aussi les moniteurs se transformer. Moi, j'obligeais les moniteurs à être présents dans mes cours. En général, ils venaient au début du cours puis disparaissaient. Et moi j'exigeais que tous les moniteurs soient présents dans les cours parce que nous voulions entendre... Nous avons eu aussi des moments difficiles dans les cours, c'est à dire, on essayait de ne pas aborder la politique mais plutôt ce multi-culturalisme. Et l'événement principal était en fait que chaque enfant, chaque classe choisissait une culture, avec beaucoup de plats que les mères préparaient, et une visite de Jérusalem qu'on a organisée, je pense que c'était la chose la plus significative que j'ai eu dans l'école. C'est quelque chose que je fais aussi maintenant de temps en temps, je vais faire ce genre d'activités dans des écoles, sans rémunération, en bénévolat complètement, pour le personnel, pour les équipes, surtout à Beit Ekshtein car là-bas il y a énormément d'employés arabes. Voilà, et en fait, ce qui m'est arrivé là-bas, je pense que la raison pour laquelle j'ai quitté là-bas, ce que j'étais déjà impliquée partout. Ma classe était la classe la plus forte de l'école, la plus solide aussi, les plus mûrs aussi, des petits canards, moi devant et eux, ils me suivaient, ils étaient aussi les plus forts physiquement. J'ai été définie comme une enseignante qui arrive à engager les élèves qui avaient abandonné l'école. Il y a toujours 'les profs qui fassent passer les Bagrouts', il y a 'les profs...', et Shoshana, la prof des opposants, de tous les antisystèmes, tous ceux qui ne peuvent pas supporter le système.

Comment on fait ça ?

Comment j'ai fait ça ? Tout d'abord, j'y étais présente à 100 pour cent. C'est à dire, les pauses, ça me semble vachement stupide de rester assis dans une salle. C'était moi qui ai dit, *on n'a pas besoin d'une salle du personnel dans l'école, pas besoin*. Qui, dans n'importe quel travail, a 45 minutes de pause ? Ça ne me semble pas logique, vous êtes au travail. C'est à dire, il y a la pause déjeuner, mais tout le reste, de mon point de vue, c'est du temps de travail. Donc il s'agissait de (préparer) les décorations dans la classe, et des heures où... si je voyais un élève dehors alors j'allais m'asseoir avec lui au lieu de rester dedans. Et c'était, je pense... il n'y avait que moi qui voyais ça, les élèves ne voyaient pas ça, mais il y avait des jours où je pointais ma carte à deux heures de la nuit à l'école, je n'ai pas été payée pour ça, mais pour que la proviseure voie à quelle heure je sortais de là. Je rendais toujours les rapports à la dernière minute parce que chaque mot devait être exact pour moi, puis je voulais que le psychiatre puisse les voir aussi, puis que l'élève aussi puisse les voir si elle veut, sauf si ça peut le mettre en danger, et vraiment, soutenir chaque mot, puis m'asseoir avec chaque élève pour regarder le rapport que j'avais rédigé sur lui, les choses dures aussi. Et dire aux parents, dès le premier moment... je me souviens, la première conversation, j'avais une peur bleue de parler avec les parents, et je les ai fait s'asseoir en cercle, et j'ai dit, *écoutez, je vous demande de m'excuser à l'avance, je ne vais pas être très en contact avec vous, toute la communication passera par les enfants, tout ce que vous avez à me dire, essayez de le transmettre, même par un petit mot, tout passe par eux. Une fois par mois, à la fin de chaque mois je passerai une série des coups de fil à tous les parents, je vous raconterai comment le mois s'est passé pour l'enfant. En cas extrêmes, évidemment que je vous mettrai au courant...* et les parents n'ont pas trop aimé ça au début, mais très vite, en voyant qu'à la fin de chaque mois arrive un coup de fil, et que je dis les bonnes choses ainsi que les moins bonnes, qu'on n'appelle pas seulement quand il y a un problème, mais appeler aussi pour dire, *il avait un superbe mois, allez-y, amenez le en voyage, faites lui plaisir*.

Comment vous avez eu cette idée ?

Je ne voulais pas parler avec les parents. Je ne voulais tout simplement pas parler avec eux, je voulais travailler avec les enfants. Je voulais que, si un enfant n'allait pas venir à l'école, qu'il m'appelle et me le dise...

Non, non. Comment vous avez eu l'idée de, une fois par mois, faire un retour aux parents, du bien et du pas bien.

Ça a commencé par la volonté d'éviter de parler avec les parents et les laisser le... Parce que je voyais les enseignantes qui parlaient avec les parents tout le temps, que tout le temps elles... En fait, j'avais la feuille avec les points, j'avais le suivi en continu, alors je pouvais appeler à la fin du mois et dire, *écoutez, je regarde la feuille, il a commencé un superbe mois, je ne sais pas ce qui s'est passé, une chute au milieu*. Puis elle raconte que quelque chose s'est passé, et je lui dis, *c'est dommage, si vous nous l'aviez dit on aurait été au courant et on aurait pu faire quelque chose ensemble*. - *D'accord, la prochaine fois, la prochaine fois...* En fait, une très bonne communication avec les parents a commencé, même au niveau des messages texto : Yaniv est sorti de la maison sens dessus dessous, faites attention. On n'a pas besoin de plus. J'ai donné aux élèves la possibilité... tous les ans, au début de l'année, on faisait les règles de la classe : qu'est-ce que nous voulons ? Ça vient de l'éducation démocratique, vraiment construire tout ensemble, et aujourd'hui c'est déjà comme ça dans la plupart des écoles. Leur dire, *je suis Shoshana, je prends sous ma responsabilité, je vous permets deux fois par semestre de m'appeler pour dire que vous ne venez pas à l'école, me dire, Shoshana je ne viens pas à l'école, aujourd'hui je n'ai pas envie, je ne veux pas vous voir, je ne vais pas aller à l'école car il y a un cours que je déteste, il y a un contrôle et je ne viens pas – vous avez droit, sans me mentir et me dire « je ne me sens pas bien », sans mentir à votre mère*. Bien sûr, c'était fait en coordination avec les parents à l'avance. J'avais dit aux parents que ça allait se passer comme ça. Ils m'ont dit, *on n'aime pas ça*. J'ai dit, *c'est comme ça que je travaille, c'est ça Shoshana*. Et ça se vraiment passait comme ça : *Shoshana, aujourd'hui je n'ai pas envie*. Deux fois par semestre par enfant, et au-delà de ça, ils savaient que ça leur causerait des problèmes. Ça n'existait pas qu'un enfant ne vienne pas à l'école. Ça voulait dire des coups de fil, et j'embêtais les parents, 'c'est très important qu'il vienne', je rendais les parents dingues si l'enfant ne venait pas à l'école. Moi, de mon point de vue, qu'il fassent ce qu'ils veulent à l'intérieur (de l'école), on s'occupera de tout, mais qu'ils viennent à l'école. C'était ça la vision. Même quand ça veut dire, écoute, il ne veut pas aller de force, renvoie le, qu'il reste assis dehors, qu'il s'ennuie, qu'il grimpe sur les murs... ça aussi ça vient de l'éducation démocratique, je pense. C'est à dire, il y a quelque chose dans l'éducation démocratique qui dit, laisse le, qu'il traîne le temps qu'il traîne, une semaine, deux semaines, trois, il viendra chercher quelque chose à faire, surtout si les autres étudient et que lui, il traîne là-bas. Dans l'éducation démocratique c'était un processus plus long, chez nous ce n'était pas possible, parce que c'était des enfants de l'éducation spécialisée, on ne les laissait pas

traîner comme ça, mais je trouvais la manière : *tu ne veux pas être dans la classe, assieds-toi et ennue-toi, ennue-toi*. C'est à dire, je pouvais, à ma petite place... la proviseure n'a pas aimé non plus cette histoire d'un-deux jours par semestre, c'est à dire, pourquoi vous donnez une liberté à l'enfant ? C'est vrai que dans ma classe il y avait les élèves les plus résistants, vraiment des enfants anti-système de la façon la plus extrême. Par exemple, un des élèves que j'ai eus dans ma première année, on l'a admis au milieu de l'année après qu'il avait coupé tous les grillages de l'école afin de punir le proviseur pour lui avoir mal parlé, alors il avait coupé tous les grillages de l'école à l'aide d'un cutter, *Il ne va pas me parler comme ça...* Et le même jour je l'ai admis à l'école, à la fin de la journée. Et c'était comme ça tout le temps. Puis partager avec eux mes troubles d'attention et de concentration, leur montrer mon ordonnance de Ritaline, et dire, ça suffit, on m'a fait, on m'a foutu, on m'a détruit, mon père, ma mère... j'ai travaillé avec les enfants qui avaient vraiment des traumatismes plus graves que les miens, mais à un certain moment dis, ça suffit, je change tout, je ne serai pas dépendant de ma mère qui m'a jeté de la maison, ou de je ne sais quoi. C'est à dire, c'est avec beaucoup de partage – tu es assis dehors, je vais m'asseoir à côté de toi. Si tu fumes à côté de moi alors tu auras ta colle. *J'allume une cigarette, je suis énervé*. Et ils recevaient des colles, malgré mon refus de donner des colles. Mais à part ces deux choses – la violence et la cigarette – je ne pense pas qu'ils recevaient des colles pour d'autres choses. Ils pouvaient m'insulter, se bagarrer, tout ça au sein de l'école, on s'en occupait dans la classe, tout était dans l'école. Parfois j'étais en colère, et ils savaient quand je faisais seulement semblant d'être en colère, et quand est-ce que *ses oreilles rougissent et elle bout de rage*. Le diplôme, je ne l'ai jamais terminé, je n'ai toujours pas de diplôme, ni de l'éducation démocratique ni dans la spécialisée. En littérature et en Histoire j'ai seulement fait des diplômes d'enseignant.

Donc vous avez un diplôme.

Non, je n'ai pas de titre universitaire. Les études d'éducation, je ne les ai pas terminées. Voilà, et c'est aussi ça... c'est aussi les élèves qui me voyaient aller deux fois par semaine au cours, où je me noyais, que j'y arrivais à peine, que c'était compliqué pour moi. Tout était très transparent, quelque chose de très ouvert. Puis faire la séparation : maintenant je suis la prof des maths, et ils vont apprendre les maths, et pendant l'heure d'éducation on pourra parler des choses. Pendant les récréations, ils savaient que pendant les récréations j'étais toujours disponible à eux. Et tous les

enseignants, vous savez... *non, tu verras comment les enfants te feront courir*. Pas de problème, si la gamine a besoin d'un verre d'eau maintenant, alors je me lèverai pour lui apporter ce verre d'eau, parce qu'elle veut de l'attention, je ne vais pas faire le compte de ce genre des choses, sans égo. Je pense que l'égo, c'était la dernière chose que j'avais, vraiment, jamais je n'ai eu un égo dans l'éducation. Seulement ce qu'il fallait. Je me souviens être assise à côté des enfants, *Debi, chérie, toi, t'es une âme, je t'apporterai les étoiles, toi la lune, dis moi ce qu'il y a, arrête de pleurer, dis ce qu'il y a*. Et l'autre se lamente, en rajoute. Et venir... s'il y a une gamine qu'on veut renvoyer de sa classe et transférer chez moi. Alors s'asseoir avec elle et dire, *Smadar, je vois que tu n'es pas bien, qu'est-ce que tu penses si je t'amène dans ma classe, mais tu devras faire aussi quelque chose de ton côté, tu dois. C'est à dire, je ne peux pas passer pour une idiote, demander de t'avoir puis que tu ne réussisses pas chez moi non plus. – Oui, oui, je veux être transférée*. Il s'agissait seulement de se sentir voulu, peu importait pour elle, si l'autre prof lui avait dit la même chose, elle serait allée dans sa classe aussi, ce n'est pas ça la question. Mais tout le temps, avoir les yeux ouverts tout le temps, et prendre le pouls. Je pense que j'étais, simplement... Et en même temps, quand l'école est finie, l'école est finie. C'est à dire, les parents qui appelaient, je leur envoyais un message, *Est-ce urgent ? Sinon écris-le et passe-le moi par l'enfant*. Comme ça, de la manière la plus... Les enfants qui appelaient, je ne leur répondais presque pas l'après-midi, sauf si je croyais que ça pouvait être important, et même, je demandais si c'était important, si c'était urgent, si ça pouvait attendre le lendemain. C'était très innocent. La proviseure, les enseignants, je ne répondais à personne au téléphone l'après-midi, pas de chance. C'est à dire, mais à l'école, pas à cent pour cent, à deux cents pour cent, c'est à dire, en faisant les pieds au mur et tout ce qu'il fallait. Je pense que pendant ces quatre années, j'ai eu à peu près quatre jours de congé, en tout, quand je ne suis pas venue à l'école puisque j'étais malade, et à la fin, quand j'ai fait des traitements pour les dents. Voilà, ça vient probablement avec l'hyperactivité, et beaucoup de... Et je me rappelle aussi d'avoir fait des expérimentations sur moi-même. Au début j'allais à l'école sous Ritaline puis j'ai arrêté d'en prendre. J'ai vérifié ce qui était le mieux. Les jours où il y avait des réunions de parents je prenais de la Ritaline, aussi, c'était très transparent. Je ne me maquille pas ou quelque chose comme ça, mais quand il y avait des réunions de parents, la chemise boutonnée, un pantalon, du maquillage, j'avais l'air différente, j'avais l'air d'une professeure, car j'avais un rôle représentatif. Et je leur disais, *c'est pour vous, vos parents arrivent, on ne va pas les respecter ?*

Je pense qu'ils n'avaient jamais entendu dire ça par des enseignants. C'est à dire, ils étaient très surpris par toute cette coopération. Pour les enfants aussi c'était difficile au début, quand je faisais ça. A un certain moment, la cantine était gérée par mes élèves, et j'avais une friperie dans l'école qui était gérée par deux élèves de ma classe et une autre élève d'une autre classe. Je ne pense pas qu'il y ait un enfant dans l'école que je ne connaissais pas, pas personnellement, mais je les connaissais. Je ne pense pas qu'il y ait un enfant dont je ne connaissais pas le dossier. Leurs dossiers, je les connaissais par cœur, vraiment par cœur. Pour chaque rapport j'ai passé sur le dossier entier, j'ai scruté les diagnostics psychiatriques jusqu'à parler avec le psychiatre de l'enfant parce qu'il a écrit de choses qui ne sont pas très logiques, il a écrit des choses qui n'ont vraiment rien à voir avec l'enfant, et s'il voit ça, alors je ne sais pas... elle m'a dit, écoutez, c'est un psychiatre, vous ne pouvez pas lui dire quoi... D'accord, appelez-le et dites-lui et qu'il y a des choses pas correctes dans ce qu'il a écrit, que nous, on ne le voit pas. Je travaillais constamment face aux thérapeutes, j'étais toujours... je pense que le meilleur rapport que j'avais dans l'école c'était avec les personnel thérapeutique de l'école. J'ai quitté l'école parce que, vraiment... j'étais présente partout là-bas. C'est à dire, ça c'est arrivé à une situation où à la fin c'était très visible, je ne laissais pas partir les élèves en pause, je leur faisais des discours, que ce n'était pas bien, un nouvel élève est arrivé à l'école et ils ne le traitaient vraiment pas bien, et il y avait une violence très forte. Et je l'ai pris très personnellement, je me souviens des conversations avec la proviseure, *arrête de le prendre sur toi*. Un nouvel élève est arrivé dans ma classe, et pendant le cours il a reçu des coups horribles, par plein d'enfants de l'école, ils lui ont fait comme un lynchage, ils l'ont encerclé, et je n'ai pas cru que ça s'est passé pendant que j'étais dans l'école, pendant que... Vous voyez, même maintenant j'ai des larmes aux yeux à cause de ça, parce que c'était quelque chose que j'ai très mal pris. Pendant le cours, tous les enseignants, tous les gens de l'équipe, et il n'y avait personne, et il était nouveau, et il ne savait pas quoi faire. Je me souviens de l'avoir vu plus tard dans l'école, je l'ai vu comme ça, avec une bosse ici sur la tête, une bosse sur la tête, et je lui ai demandé, *qu'est-ce qui s'est passé ?* Il m'a dit, *rien, rien, j'ai un peu joué avec celui-ci et celui-là*. Je l'ai regardé, *à quoi t'as joué avec eux ? Quel jeu vous avez joué pour que t'en arrives à ça ?* Et j'étais en état de choc, je suis immédiatement allée voir la proviseure et elle m'a dit, *tu ne peux pas prendre tout sur toi, ça arrive, des enfants, une école*. Moi, je n'en ai pas cru mes oreilles. Quels discours je leur ai faits dans la classe, je suis rentrée dedans : *je veux vous punir, je ne sais pas comment, je veux vous*

tous... et ce n'était même pas des élèves de ma classe qui l'ont fait, j'étais juste affolée. Et là, elle est rentrée dans ma classe et elle a dit, *pause, sortez en pause*, c'est à dire, elle m'a interrompue, dans mon hystérie. Aujourd'hui je pense qu'elle a fait la meilleure chose. Et elle a dit, *allez, sortez en pause*. Alors ils ont fait comme ça, ils m'ont regardée puis se sont assis. *Sortez en pause, je veux parler avec Shoshana*. Alors ils m'ont regardée puis je les ai regardée en disant, *sortez, sortez en pause, je ne sais pas quoi dire, sortez en pause*. Puis ils sont restés assis et la proviseure les a regardés et leur a dit, *écoutez, levez-vous tous, sortez en pause, je veux parler avec Shoshana une minute*. Ils ont vu qu'elle était en colère contre moi, ils n'étaient pas prêts de sortir de la classe. Puis moi je suis sortie, je m'en suis allée, avec des larmes aux yeux, c'était à ce moment-là que les larmes ont commencé, je suis sortie de la classe, elle est venue après moi et eux, ils se sont mis là-bas en dehors de son bureau comme une bande à écouter à la porte. Puis je suis allée les voir, je leur ai dit, *je vous demande de partir d'ici, tout va bien, je sais exactement qui a fait quoi, on va s'occuper de tout, de tout ce qu'il faut, et bientôt on va aller à la police, je vais déposer la plainte si lui ne veut pas le faire, et nous ferons tout ce qu'il faut, et on s'occupera de tous ceux qui ont fait quelque chose. Vous, ne réglez pas de comptes, n'essayez pas de m'aider*. Ils voulaient déjà aller régler des comptes avec ceux qui m'avaient énervée. *Ne réglez pas de comptes, vous ne vous mêlez à rien*. Ils savaient qu'ils avaient intérêt à ne pas s'en mêler. Quelqu'un m'avait insulté au début, ils voulaient s'occuper de lui, après ils ont compris que ce serait moi qui m'en occuperais. Et voilà, alors je me suis dit, je suis trop dans l'école, je sais trop, je fais trop, je... si ma parole est plus forte que celle de la proviseure, c'est que quelque chose cloche. Aussi, la proviseure était beaucoup moins impliquée que moi dans l'école, il y avait des choses pour lesquelles c'était moi qui prenais les décisions, j'étais aussi très souvent proviseure remplaçante, et j'étais une fille sans diplôme, une gamine de vingt et quelques années, sans diplôme, et on faisait appel à moi pour être proviseure remplaçante ? Ça ne me paraissait pas logique quelque part. Et aussi, je n'avais pas... le projet de la sociologie était terminé, tous les dons sont partis. Je suis arrivée avec eux jusqu'à visiter la mosquée à Umm Al-Fahm, et le Mur des Lamentations avec les moniteurs arabes, c'était des expériences énormes. La friperie, les enfants la géraient seuls, la cantine faisait partie de l'école, c'est à dire, je l'ai délégué à une autre enseignante. Je voulais trouver quelque chose de nouveau, chercher le défi suivant. Mitzpé Yam m'avait énormément fourni ça, au niveau de la réflexion, de la vision de cet endroit. C'est à dire, c'est un endroit très dur, c'est un endroit de dégradation, genre : franchir la ligne rouge.

C'est à dire, si mes élèves étaient ceux qu'on a sauvés avant qu'ils ne franchissent la ligne rouge, par des paroles affectives, émotionnelles, alors ceux-là n'avaient pas quelqu'un pour les arrêter, ils n'avaient pas quelqu'un pour faire ça. C'est comme ça que je me suis raconté ça, comme une très jolie histoire. Je suis arrivée ici, au début j'étais très impressionnée par cet endroit, je m'amusais terriblement en me baladant ici, à regarder. Je jouais avec les enfants au frisbee tout le temps. Je me souviens des réactions au début, justement de la part des enseignants, pas des enfants, les enfants jouaient avec moi à merveille. Les enseignants m'ont dit, *Ils ne vont pas jouer avec vous*, a été la première chose qu'ils m'ont dit. Puis ils m'ont dit, *qu'est-ce que ça veut dire, jouer avec les enfants ici ?* Alors j'ai dit, *qu'est-ce que ça veut dire fumer une cigarette avec les enfants ?* Ça me semble moins logique, un enseignant assis avec un enfant pour fumer que jouer au frisbee avec lui. C'est à dire, ça me semblait être complètement légitime d'attraper un frisbee et de commencer à jouer. Et on a eu quelques récréations où on est allé au terrain et on a joué, et je pense que c'était... Mais en même temps, je pense que c'est très difficile pour moi ici à cause de ce manque de liberté. J'aime beaucoup enseigner ici, beaucoup. Il y a quelque chose ici de différent. La grande différence, je pense, c'est qu'ici personne ne veut être devant moi. C'est un peu ce que j'avais choisi de travailler avec là-bas aussi, des enfants qui ne voulaient pas être là. Ici, ça n'existe pas les jours de « je n'ai pas envie », ici ça n'existe pas le... Je pense qu'il y a beaucoup de force dans un enfant qui fait l'effort de venir à l'école, c'est à dire, ça donne beaucoup de force quand on vous secoue et qu'on vous dit, *vas-y, habille-toi, va à l'école*. Je voulais vraiment travailler avec les enfants du 'bouclier' car là-bas je n'étais pas 'la nouvelle'. Ici, je suis arrivée comme une 'nouvelle', tous les élèves étaient là avant moi. Et là-bas, c'était moi qui y étais avant eux, je les recevais, je savais ce que je faisais. Puis aussi, réinventer un peu les choses, c'est à dire, il y a un système de points²⁰⁸ là-bas qui fonctionne un peu différemment, j'ai fait une sorte de mélange, de Beit Ekshtein, un peu de mes idées. C'est à dire, il y a beaucoup de place pour essayer mes trucs, X l'a rendu possible, et T aussi l'a rendu très possible depuis le début. Maintenant je confronte ici des questions... donner le numéro de téléphone aux parents, tout d'abord avec moi-même, avant de recevoir ici la réponse, non, ça ne va pas ici... si c'est le fait que je veux révéler aux enfants leurs points, et qu'on me dit non, les points sont transmis seulement au coordinateur. Le 'bouclier' fonctionne déjà différemment, c'est à dire, on me voit dans 'le bouclier', on voit que les enseignants remplissent les fiches avec

²⁰⁸ Une méthode pour le modelage du comportement.

eux, on voit ça. Les enseignants aussi passent à un mode différent quand ils arrivent là-bas. J'aime beaucoup inventer. Faire, faire par moi-même, voir ce qui marche, ce qui ne marche pas. Disons, on a fait le système des points au début, ce n'était vraiment pas réussi, on a fait un changement, tac, on a fait un autre changement, ces essais et erreurs. Les apprendre, m'apprendre. J'aime beaucoup être ici mais en même temps c'est très difficile pour moi, l'obligation d'être ici, les fugues. C'est à dire, c'est très difficile pour moi qu'un de mes élèves a fui 'le bouclier', et qu'il n'y a pas, il n'y a pas avec qui parler. Je ne suis pas sa coordinatrice, je ne peux pas parler avec sa mère, je ne peux pas appeler sa mère, je ne peux pas essayer d'y aller par mes propres moyens, je n'ai pas ça, je n'ai pas cette place. Si c'est le fait que je suis arrivée ici et que le professeur principal ici, le professeur principal... il y avait un professeur principal à part moi, c'est G., qui a fait aussi, à mon avis, beaucoup de choses différemment de la manière dont cet endroit fonctionne. Mais même là, il fait toujours partie de cet endroit, je pense qu'il... ça me manque, la place d'être professeure principale ici, on me raconte rien ici, je peux arriver dans la classe et il y a des nouveaux élèves. Je peux arriver dans la classe et il y a des élèves qui se sont enfuis. La semaine dernière j'ai eu dans ma classe un élève qui avait essayé de se suicider à cinq heures du matin, puis ses avocats sont arrivés à l'école, et moi, à huit heures du matin je le vois avec les yeux vitreux, et moi : *Quoi ? Qu'est-ce qui s'est passé ? Dis, parle... - Si vous n'êtes pas au courant ça ne fait rien, ça ne fait rien, ça ne fait rien.*

C'est l'enfant qui l'a dit ?

Oui, l'enfant : *ça ne fait rien.* Et moi, devant la classe, je l'interroge. Dès qu'il est sorti de la classe les enfants m'ont dit, *quoi, vous ne savez pas qu'il a essayé de se suicider il y a deux heures ? Vous êtes ailleurs ?* Ses avocats sont arrivés à cinq heures du matin parce qu'il n'acceptait de parler qu'avec eux. Je pense que le statut de l'enseignant ici c'est de la merde, je n'ai pas un autre mot pour le dire. Les enseignants ce sont des enseignants qui viennent enseigner, je pense... justement, Badash²⁰⁹ me rend ça possible, il lit, il me raconte. Je suis frustrée par le fait que je ne sais presque rien, mais bon, ce n'est pas ma classe, c'est 'la promotion', ma classe est dans 'le bouclier', où je traîne toute la journée comme une voleuse, je vole les rapports des enfants, je regarde ce qu'il y avait la veille, ce qui se passait. C'est à dire, il n'y a pas l'idée de partager. L'équipe est plutôt ancienne mais... vous savez quoi, il n'y a même

²⁰⁹ Directeur de l'école.

pas beaucoup d'anciens membres de l'équipe. La plupart, ceux qui ne sont pas anciens, arrivent de Tsofia, arrivent de Maslia²¹⁰, ils arrivent des endroits où c'est ça la réflexion éducative. Et ça... j'ai beaucoup d'hésitations par rapport à l'année prochaine. Aujourd'hui j'habite Rishpon, où j'ai déménagé à cause de l'école, pour moi et aussi pour l'école. Je suis partie d'Olga D, j'ai laissé l'appartement là-bas. C'est à dire, en ce qui me concerne aussi, j'essaie de faire un peu différemment, et d'un autre côté, je pense que cet endroit est... Je vais vous raconter une histoire que j'ai eue ici à l'école, une des premières fois qu'il y avait de la violence dans 'le bouclier', il y avait une bagarre, une bagarre dans la classe, vraiment au début, juste après que 'le bouclier' soit ouvert, deux semaines plus tard, il y avait une semaine avec une ambiance très agressive comme ça, et ils se sont bagarrés dans la classe. Et la première chose que les élèves ont faite, un des élèves est allé fermer la porte. C'est à dire, nous étions tous à l'intérieur. Tout d'abord, dans ma classe j'ai l'habitude que si je suis debout là-bas, alors les élèves... il y a une certaine confiance, un respect mutuel, quelque chose comme ça, que si je suis là ça va s'arrêter. Et j'étais debout là-bas, au début j'ai crié, c'est à dire je suis retournée dans la classe, et là aussi l'enfant a fermé la porte et l'a simplement explosé des coups, il ne m'a même pas vue. Puis je me suis mise entre eux, c'est à dire, pas assez pour prendre un coup, je ne me suis pas permise de me mettre entre eux. Et ce qu'a fait le deuxième élève, c'est qu'il a tiré l'autre derrière moi et lui a donné un coup comme ça dans le visage. Ce qui m'a dérangé dans cette situation c'est que les élèves ont fermé la porte. Dans ma classe à moi une telle situation ne pouvait pas se produire, c'est à dire, des telles choses arrivent, tous les élèves cherchent quelque chose à faire, c'est à dire, pour résoudre le problème, et là j'ai eu l'impression d'être tellement impuissante. Puis toutes les choses qu'on m'a dites : *vous n'allez pas rentrer entre eux, ça ne vous intéresse pas, qu'ils s'entretuent, on s'en occupera plus tard*. Puis, deux semaines plus tard, encore une fois un incident violent dans la classe, et encore une fois j'ai ouvert la porte, et encore une fois les enfants ont fermé la porte. Puis, quand j'ai parlé avec les enfants, je leur ai fait une sorte d'heure d'éducation, j'ai fait « pause ». C'était une grande classe divisée en deux groupes, donc ils n'avaient pas de cours en commun. J'ai demandé d'avoir toute la classe pour une heure, et j'ai essayé de comprendre ce qui les a mené... c'était une semaine après, car j'ai laissé les choses se calmer, se reposer. *Pourquoi avez-vous fermé la porte ? Pourquoi l'avez-vous fermée ? – Non, nous ne dénonçons pas. – Mais tu ne dénonces pas, dans la classe*. Ils croyaient que j'étais les yeux là-bas, que

²¹⁰ Institutions fermées du service de la Protection de la jeunesse.

j'étais membre de l'équipe et je vais tout rapporter, tout va être écrit, rien ne va s'y échapper, pendant toute une heure. Toute une heure. Alors j'ai essayé de leur faire toutes sortes de manipulations que je connais très bien de l'école précédente. Des manipulations, orienter, et dire... ils étaient deux élèves, Almog et Yuval. Almog a pris les coups et Yuval a frappé. J'avais dit, Yuval, laisse Almog tranquille tout de suite... à la fin, celui qui avait arrêté la violence c'était un autre élève, Barak. Alors je lui ai demandé, *tu es reconnaissant envers Barak de t'avoir empêché de frapper Almog, ou bien tu es en colère contre lui parce qu'il s'en était mêlé ?* Alors il m'a dit, *comment ça je suis reconnaissant ? Sinon j'aurais eu des problèmes graves, je lui ai donné des coups de pied avec mes chaussures de travail, c'est à dire j'aurais pu perdre toute la vie que j'ai ici.* J'ai dit, *ok, alors tu lui es reconnaissant.* Et j'ai demandé à Almog, *tu es reconnaissant à Barak pour l'avoir arrêté etc. – C'est clair, je ne voulais pas me créer des problèmes, sinon j'aurais répondu...* Puis j'ai dit, *ok, est-ce que quelqu'un ici, quand il frappe, quand c'est lui qui frappe, sera prêt à demander à la classe qu'ils ouvrent la porte et qu'ils demandent de l'aide ?* « *Quand je suis en train de frapper, je vous demande d'aller appeler un membre de l'équipe pour m'arrêter* ». Et ce n'était pas comme ça, vite-fait, comme je fais avec vous maintenant, ça c'est rien. Nous ne sommes plus des balances, personne n'est balance. Je pense que ça vient d'un endroit où on ne fait pas trop confiance ici à l'équipe, et qu'il y a une très grande séparation entre enseignants et élèves. Ça paraît très bizarre quand je m'assieds pendant la récréation avec des élèves. J'ai demandé à être responsable pendant les récréations. C'est à dire, il y a beaucoup de choses ici où je ne vois pas comment on peut faire le travail comme ça. C'est à dire, je... Vous savez, mes amis, parfois je partage avec eux, alors ils me disent, *arrête, tu es arrivée dans un établissement pénitentiaire et non pas un lieu d'éducation, arrête avec ça, arrête de rêver de ça.* Je leur dis, *ce n'est pas possible, ce n'est possible.* Encore une fois, je vous l'ai dit, si vous rentrez maintenant dans ma classe du 'bouclier', la classe est déjà consolidée, elle fonctionne déjà. Je ne dis pas que c'est seulement grâce à moi, il y a beaucoup de travail qu'on fait avec eux le soir, beaucoup de travail dont je vois les résultats le matin. Et j'essaie beaucoup, je vais tout le temps voir la monitrice, *c'était génial, tel élève était superbe*, j'essaie de partager avec elle, qu'elle partage aussi avec moi, mais non, ça n'existe pas. Ça n'existe pas ce... C'est à dire, un enseignant vient pour travailler, Beni, il est venu me voir, le prof de charpenterie, il est arrivé un peu en retard et elle (la directrice ?) l'a descendu. Et moi j'ai regardé et je me suis dit, c'est quoi ça ? C'est comme ça que vous respectez la personne ? Un enseignant qui est censé

travailler dans la classe, lui et les enfants ici, elle lui a dit, « la ferme », texto. Je me souviens d'un enfant qui a demandé une cigarette, une pause clope. Il est allé voir le moniteur, *donne moi une cigarette. Pardon ? Je travaille pour toi ? Pas de cigarettes jusqu'à la fin de la journée. – Allez, vous savez, s'il vous plaît, donnez moi une cigarette. – Vous avez entendu ça ? Jusqu'au dîner vous n'aurez pas de cigarette.* Et moi je suis là debout... vous ne pouvez rien faire, vous n'êtes pas celui qui dirige tout le dispositif comportemental ici, c'est seulement les moniteurs, pas les enseignants, c'est comportemental, vous comprenez.

C'est une récompense.

C'est toujours faire par moi-même, faire par moi-même. Ici c'est difficile de... Dans l'ancienne école on me suivait, il y avait beaucoup d'enseignantes qui me suivaient dans ça, elles écrivaient avec moi les rapports pour leurs élèves. Puisque j'essaie vraiment de voir comment on fait ça de la meilleure façon, ça veut dire me poser de questions. Ici j'ai l'impression d'être un peu petite, à vrai dire, et ça vient de ma place, du pouvoir qu'on m'avait un peu enlevé, on n'a pas enlevé, je me le suis enlevé, j'ai commencé dans un nouvel endroit, donc c'est clair que... Je suis là depuis quatre mois, à peine. Alors je ne peux pas voir les dossiers des élèves, tout est terriblement confidentiel, surtout le (travail) thérapeutique avec T. Et vous savez quoi, ce sont les assistants sociaux qui sont les thérapeutes ici, pour moi ça semble être un conflit d'intérêts... Les assistants sociaux sont les thérapeutes des enfants ici. Dans ma perception c'est un tel conflit d'intérêts, parce qu'à l'assistant social je dirais, *évidemment que je passe par un processus ici, je suis bien, je suis...* et à mon thérapeute je dirai, *je veux fuir d'ici, je veux fuir, je ne veux pas être ici, je vais mal, je suis dégoûtée, je veux...* que sais-je, préparer des joints au milieu du cours. Mais mon assistante sociale est assise dans le comité qui décide si je pars en vacances ou pas. Maintenant, peu importe qu'entre nous, entre les thérapeutes, on était au courant de tout car on le partageait l'un avec l'autre, pas les choses les plus personnelles de la thérapie, mais oui, on partageait la thérapie l'un avec l'autre. Le fait que j'en suis au courant ça ne veut pas dire que je vais me servir de ça. Ici c'est tellement... une séparation totale, rien, rien. Et je ne peux pas imaginer comment un enfant reçoit vraiment sa thérapie lorsqu'il est assis avec son assistant social. Ça ne me paraît tellement pas thérapeutique. Vous comprenez donc, j'arrive à cet endroit, directement je suis pleine de critiques, j'en suis pleine, j'en suis pleine, je pense que pendant les premières deux semaines je me suis pris la tête avec... ça faisait dix fois jusqu'à ce qu'on trouve

comment travailler ensemble. Aujourd'hui c'est la seule personne qui me guide ici, avec une réelle réponse à ma volonté de savoir et à ma volonté de faire un peu au-delà. C'est tout, plus au moins. J'ai beaucoup parlé. Quoi d'autre ?

Non, c'est très bien. Mais vous n'avez pas répondu à une question. Au moins à une question. Un, comment vous vous voyez en tant qu'éducatrice, en tant qu'enseignante. Et deux, est-ce que vous faites un lien entre votre histoire personnelle et votre caractère comme éducatrice ?

Je me définis comme prof démocratique mais aussi une prof dictatrice. C'est à dire, je me rappelle, quand j'ai fait les études d'éducation démocratique, on m'a dit, *vous n'êtes pas démocratique, vous avez beaucoup de contrôle. Pour être un enseignant dans l'éducation démocratique, vous devez lâcher, laissez l'enfant venir vers vous, il viendra quand il en aura besoin, vous êtes toujours occupée à vous montrer.* Mais, vous voyez, j'éduque énormément à partir de, c'est clair pour moi, que j'éduque énormément à partir de mon expérience personnelle, de ma connaissance personnelle. J'ai les yeux grand ouverts par rapport au fait que je ne sois pas conventionnelle et que ça secoue un peu les enfants. Et parfois, je peux vous dire, dans la classe où j'étais, et maintenant aussi que je suis prof principale, ça leur crée un peu de confusion dans un lieu de limites, surtout dans un endroit comme ça, où les limites sont très fermes, où tous les enseignants sont très fermes. Et moi, j'apporte quelque chose d'autre ouvertement, c'est à dire, je le mets sur la table, je partage beaucoup de choses avec eux. Hier ma mère a été hospitalisée, c'était l'une des choses... quand je suis entrée dans la classe on m'a demandé ce qui s'était passé, j'ai dit, *ma mère est à l'hôpital, ça me perturbe un peu, mais ça va, ce n'est pas que je suis faible ou quelque chose, seulement - ne me cherchez pas.* Tout avec beaucoup d'humour, avec beaucoup de volonté d'aider et de voir la transition, ce que je n'ai pas trop la possibilité de faire ici. Je veux beaucoup, je suis très... dans la classe, je suis très... c'est à dire, je leur écris l'exercice et je fais en principe ce qui me va, je donne l'explication, nous écrivons l'exercice. Je suis toujours... quand je rentre dans le premier cours je dis, *si je parle trop vite, si je raconte trop d'histoires, si je saute d'un sujet à l'autre, arrêtez moi sinon ça n'ira pas pour vous, vous n'allez pas comprendre et moi non plus je ne vais pas comprendre.* Et des élèves en Histoire me disent, *vous nous embrouillez, vous introduisez des histoires,* etc. Donc on est passé à autre chose. Je suis une enseignante en construction, je suis une enseignante en processus de

construction, je pense. Entretemps, toujours, j'apprends beaucoup sur ce qu'il faut faire, ce qu'il faut améliorer, j'essaie de m'améliorer tout le temps.

Et est-ce qu'il y a certaine vision de monde, une certaine théorie qui vous parle ? De ce que vous avez appris, de ce que vous connaissez?

Je pense que... C'était qui ? Rousseau avec son projet ? Je pense que l'apprentissage par l'action, par le fait d'être ensemble, et voir comment on prépare ça ensemble, je pense que ça me parle le plus. Etre avec, être un éducateur au sein des élèves, les voir, faire attention, avec beaucoup de prudence. Je me souviens qu'on a appris sur lui, alors on a raconté qu'il était entré et qu'au début il avait appris d'eux, il leur avait laissé lui apprendre, ce qui est très important. J'essaie toujours que l'enfant m'apprenne quelque chose. Trouver quelque chose pour dire, waw, tu m'as appris ça. Pour que lui aussi puisse apprendre de moi. Être très humaine, être vulnérable, remarquer quand je suis vraiment en colère, et aussi, parfois, savoir dire, *je ne suis pas vraiment en colère contre toi mais ce que tu as fait c'est tout simplement moche, non, ce n'est pas quelque chose que je puisse accepter de toi, et tu seras puni pour ça*, même avec un sourire, vous savez, pas un sourire pour me moquer de lui, dire... parler avec lui et dire, *là vous avez perdu un point, certes ce n'est pas la fin du monde, ce n'est pas un gros truc, je veux que tu fasses attention, que tu saches ce que tu as fait*, quelque chose de très transparent, de très... je pense que c'est le plus constructif, je pense que moi même j'ai appris comme ça de la meilleure façon. C'était la meilleure méthode pour moi. Et aussi, toujours dire, *nous allons un peu sauter de niveau, nous allons sauter un peu, si nous aurons besoin nous ferons un pas en arrière*, car je crois vraiment que si on vous donne quelque chose au-delà de tes capacités, vous allez élever la barre. Enseigner et dire, *c'est vrai, je vous enseigne l'ordre des opérations de calcul, vous êtes des jeunes garçons au lycée, dépoussiérons un peu, voyons un peu*. Donner l'explication, la raison, toujours, expliquer toujours ce que je fais. *Certains connaissent, d'autres ne connaissent pas, maintenant nous faisons une révision*. Aussi pour qu'il puissent accepter ça pour eux : *comment ça se fait que je suis en 2^{nde} et que j'apprenne l'ordre des opérations de calcul, ou ce qu'est une puissance ? Quoi, je suis nul ? J'ai appris ça en CE2. - Non, tu n'es pas nul, mais on rafraîchit la mémoire, et tu sais, certains n'allait pas tellement à l'école*. Très transparent.

Et votre choix de travailler avec des enfants du bas de l'échelle ? D'où ça vient ?

Je pense que... je veux dire que c'est le plus facile pour moi. Le plus facile, je veux dire le plus naturel pour moi, c'est ce que je pense. D'abord, je vois ma grande réussite dans ce domaine. Je vois comment j'arrive à faire des liens avec eux, et eux, les enfants, avec moi. Car je connais un peu la langue aussi, j'ai grandi un peu à Olga D, il y a un peu du lascar en moi. En même temps, je choisis de ne pas m'en servir, ça a beaucoup de l'exemple personnel.

Je me souviens, comme petite fille, d'avoir été très en colère contre ma mère pour des mensonges, ma mère mentait. Jusqu'à aujourd'hui même je suis capable de me trouver en train de dire à mon élève, *tu es menteur. Je déteste les menteurs, c'est un trait de caractère abject. Ne mens pas. Tu as fais quelque chose, assume-le. Qu'est-ce qui peut arriver ? Tu seras puni. Quoi, tu l'as fait, tu as choisi de le faire, et tu l'as fait.* C'est quelque chose de très émotionnel, vous direz peut-être, mais les enfants du bas de l'échelle, je connais bien la langue. Je peux dire qu'au début, je me suis fabriqué le prétexte que, comme les attentes étaient très basses, on dirait toujours que je réussis énormément. Car des parents qui prennent le pouls, en général, il n'y en a pas... après que j'ai travaillé avec les parents et avec les enfants, je peux dire que je travaille à merveille aussi avec les parents, et c'est des bêtises, c'est une histoire que je me suis vendue, pas d'attentes donc je vais réussir. Aujourd'hui je viens avec des attentes, aujourd'hui quand je suis allée voir Tami pour un premier entretien, je lui ai dit, je suis la prof qui recrute, je suis la prof qui trouve ceux qui sont à l'écart, je suis la prof qui sera là pendant toutes les récréations et tous les cours, si vous savez tout sur eux vous trouverez le moyen pour travailler avec eux, et je vois que toute matière que vous m'assignerez, je pourrai l'enseigner, car il n'y a pas de problème, je l'apprendrai à la maison puis je l'enseignerai. Mon univers d'associations et mes histoires sont toujours à ma disposition. C'est quelque chose que j'ai très facilement. C'est intéressant pour moi d'être avec eux, j'ai l'impression de... je ne vais pas dire faire partie d'eux, car ici c'est vraiment des jeunes garçons qui ont franchi la ligne, et certains ont fait des choses horribles à mes yeux, mais en même temps, je les regarde un par un, et je vois l'enfant perdu, avec le... je vois les âmes perdues. Je ne les plains pas du tout, je pense simplement qu'il doit y avoir quelque chose... qu'ils doivent faire le changement, sauf si c'est un trouble mental que je ne sais pas si on peut soigner, mais quelque chose à l'intérieur d'eux doit dire, maintenant c'est moi, ce n'est pas ce que j'avais, ce n'est pas ce que j'ai vécu, c'est moi et comment je le fais de la meilleure façon. Et je pense que moi, sûrement c'est lié à mon histoire personnelle. C'est à dire, soit je serai une fille en dépression qui vit chez sa grand-mère car sa mère l'a jetée de la maison, *on m'a*

fait ceci, on m'a fait cela, on m'a pris... soit je dis, voilà, c'est moi, le mieux possible, et être là toujours. C'est beaucoup, c'est beaucoup moi. C'est mon histoire, je n'étais jamais délinquante, et ma mère m'aidait toujours avec les devoirs quand j'étais petite, et tout le monde faisait tout comme il fallait autour de moi, et mon père ne me frappait pas, et ma mère ne violait pas ma sœur, mais quand même je pense que j'ai un peu vécu et que je peux apprendre beaucoup de ça, et pas leur enseigner ça, mais leur dire, *apprenez de vous-même, regardez vous-même dans le miroir et apprenez de vous-même*. Je n'ai jamais vraiment été en thérapie, c'est à dire, j'ai un peu commencé puis j'ai arrêté, c'est aussi quelque chose qui est très dur à accepter pour moi. Je comprends très bien pourquoi ils disent qu'aux thérapeutes ils disent ce qu'ils veulent entendre, ça me parle beaucoup, j'ai essayé d'aller en thérapie quelquefois et je n'ai... je n'ai pas réussi de m'amener jusqu'au bout. Encore une fois, une très jolie histoire comme ça, avec beaucoup de faits, ça ne me parle pas, je peux comprendre ça. Encore une fois, je pense que c'est plus dur pour moi car jamais je n'ai été une délinquante qui s'en est sortie, j'étais plutôt dans l'endroit des problèmes émotionnels, comportementaux, qui ont passé à la fin, et ça c'est comme les élèves dans l'ancienne école. Je pense que là-bas c'était beaucoup plus facile pour moi à cause de ça, et beaucoup mieux. Quand j'ai travaillé avec des enfants normaux, normaux... Quand j'ai travaillé avec des enfants dans une école normale, ou dans l'école religieuse, c'était quelque chose de relativement signifiant. Je me suis beaucoup amusée, je n'ai pas eu l'impression d'être signifiante, je me suis amusée, on a joué, on a coupé des vers de terre en deux voir comment ils continuent à vivre, on a fait du compost, on a fait ceci, et j'ai apporté beaucoup la perception écologique, ce qui m'intéresse beaucoup, mais il n'y avait pas ma vérité là-bas, le « Je ». Il n'y avait pas le « Je » dedans. Car aujourd'hui je peux dire, *vas-y, vas-y, ne me raconte pas de conneries, tu veux parler, parle, tu ne veux pas, parle pas*. Et ce genre de paroles n'est pas accepté partout. Je pense qu'eux, ils peuvent m'accepter tout comme moi, je peux les accepter. Quand j'enseignais au Gymnasium Hertzliya, là-bas à Tel Aviv, j'ai enseigné la littérature, seulement la littérature, j'y allais deux-trois fois par semaine. C'était très dur pour moi, c'était très dur pour moi de regarder un enfant qui me dit, *vous savez qui c'est mon père ?* Et je le dis de cette façon car c'est exactement... votre enregistreur ne le voit pas, mais c'est exactement cette histoire de mépris, moi aussi je méprise, genre : il n'est pas issu d'un milieu difficile. Et alors, il n'est pas bien ? C'est superbe, si nous tous on avait de bonnes choses. Mais j'étais beaucoup moins capable de me connecter à ça, j'étais beaucoup moins capable de les voir, parce que... elle

est fâchée avec moi, et elle fait ceci... ça m'a fait quelque chose, genre : c'est des bêtises. Au début je me suis dit, c'est trop facile pour moi, je ne sais pas si facile, peut-être que c'était justement difficile pour moi, parce que je peux vous dire que dans les écoles où j'ai travaillé, tous les garçons que j'ai eus, c'était une réussite totale, et les filles ont presque toutes abandonné jusqu'à la fin de l'année, presque toutes ont abandonné, n'ont pas terminé le lycée etc. C'était beaucoup plus facile pour moi de m'occuper du hardcore : j'ai volé etc. Mais : j'ai fait ceci, j'ai fait cela, je ne suis pas sa copine, je l'exploite seulement - toutes ces choses dites, je ne savais pas tellement quoi faire avec. Donc oui, je suis une fille de l'extrême. Je me souviens, autrefois il y avait le Messenger et mon pseudonyme était 'jeune fille interrompue', c'était le nom d'un film à l'époque (*une vie volée*), ça n'avait rien à voir avec le film, mais 'jeune fille interrompue' c'était mon truc. Oui, et ça c'est une montre qu'un élève m'a offerte l'année dernière, et je n'étais jamais d'accord pour recevoir des cadeaux de la part des élèves. Je leur disais aussi, *ne te trompe pas, je ne t'aime pas plus ni moins parce que tu m'as apporté un cadeau, ne l'imagine même pas.* – *Comment ça ? Que sais-je, après trois ans que vous êtes ma prof principale, vous avez l'impression que j'imagine que puisque... - Ne vous trompez pas, cette montre, j'avais simplement tellement envie d'elle,* je lui ai dit, *Gabi, ce n'est pas bien ce que tu fais mais je la prends.* C'était... et aussi la sonnerie de mon téléphone, c'est un élève qui m'a envoyé une sonnerie. Voilà, je pense que... il y a toujours des hésitations, parce que je suis une jeune enseignante : est-ce que ça m'aide où est-ce que ça me dérange ? Je ne suis pas comme Ziva²¹¹, quand elle rentre dans une classe on voit une prof qui rentre dans une classe. Moi je suis une prof qui arrive parfois avec ses lacets défaits dans la classe, et je suis une prof qui a deux sacs parce que je ne sais pas comment organiser tous ces documents, et je suis une prof qui, en Histoire, ils peuvent me poser une question et je leur dis, *je vais regarder ça, je n'ai aucune idée, j'ai appris la matière pour ce cours, pour vous enseigner.* Mais je vais regarder ça plus clairement et je reviens vers eux avec la réponse en général.

Vous avez déjà entendu parler de la pédagogie critique ?

Oui, il y avait ça dans le séminaire aussi. Il y avait quelque chose comme ça.

Vous connaissez quelque chose sur ça ?

²¹¹ Une enseignante très ancienne dans l'équipe.

La pédagogie critique ? Je sais que c'est... je vois ça comme l'éducation avec les yeux ouverts, je pense que c'est proche aussi de ce que j'essaie de faire, la critique de l'éducation tout le temps. Je pense que c'est ça, je n'ai pas connu ça de très près, je peux comprendre ça, pourquoi ça existe, car j'ai énormément de critiques sur l'éducation en général, aussi dans ce que je fais j'ai énormément de critiques. J'espère que c'est plutôt dans le sens de la réflexion que de s'occuper à critiquer l'environnement. Aussi, être impliqué aussi, je pense que c'est plutôt quelque chose d'implication. Je réfléchis sur le mot 'critique' dans la pédagogie et j'essaie de comprendre. Ce n'est pas basé sur une connaissance, je ne connais pas du tout.

Merci beaucoup, c'était fascinant, vraiment.

Tania

(...)

Alors racontez-moi Tania, où êtes-vous née ?

Tania : Je suis née en ex-URSS, dans une très petite ville d'Ouzbékistan, où mes parents travaillaient. Je suis née dans une famille de quatre enfants. Ma mère est agronome, ce mot existe pour de vrai. Mon père, c'était un homme de construction... ingénieur de construction, du bâtiment. Oui. J'ai été élevée dans une bonne famille avec beaucoup de livres, dans une ambiance...

Vous êtes Ouzbeks depuis longtemps ? Depuis plusieurs générations ?

Nous ne sommes pas Ouzbeks, j'ai dit que mes parents travaillaient là-bas.

Ah, d'accord, et d'où...

Mon père, à l'origine, est d'Ukraine, ma mère, à l'origine, est du centre de la Russie, oui, disons comme ça, et tous les deux...mon père après la Deuxième Guerre mondiale a reçu une

proposition... il a reçu une très bonne fonction dans la construction d'un canal en Ouzbékistan, le plus grand du monde à l'époque, et ma mère y étudiait et elle aussi a eu un travail, car on envoyait... il était coutume en Russie qu'après l'université ou toute formation, on envoyait travailler dans différents endroits en Russie. Voilà, donc nous ne sommes pas Ouzbeks.

D'accord, mais vous êtes née dans cette ville ?

Moi personnellement je suis née en Ouzbékistan et j'y ai vécu jusqu'à l'âge de quinze ans, puis je suis allée à Moscou.

Vous êtes retournés à Moscou, et vous étiez quatre enfants à la maison.

Oui, trois enfants et une autre belle-fille.

Je comprends, ok. Une belle-fille parce que ?

Il y a eu une situation où simplement, des gens de la famille de ma mère... ses parents sont décédés et ma mère a pris la fille pour la confier à quelqu'un d'autre, elle avait neuf ans, mais finalement elle est restée chez nous et tout simplement il n'était plus possible de confier, elle ne voulait pas et c'est... Donc c'était possible que ça soit en famille et c'était bien, alors on a grandi plusieurs personnes ensemble, oui.

D'accord, et vous êtes la plus âgée? La plus jeune ?

Je suis la plus jeune.

La plus jeune.

Oui.

Bien. C'est à dire la plus jeune, puis vient la belle-sœur.

Non, la belle-sœur est la plus âgée, elle avait... quand moi j'avais deux ans, c'est quand on l'a prise, elle avait neuf ans, elle est la plus âgée, oui. Alors, malgré tout ça, elle n'a jamais dit à ma mère, mon père, « maman et papa », elle a toujours dit « tante et oncle » et c'était... mais nos relations ne sont pas juste bonnes, c'est à dire que c'est une sœur de tous les points de vue. Mais elle sait simplement qu'elle n'est pas...

Je comprends. Et donc vous êtes allée à l'école dans la ville où vous étiez ?

J'ai fait l'école primaire, c'était une école primaire et secondaire on peut dire, en Ouzbékistan, dans la ville de Noukous qui est la capitale de la République du Karakalpakstan. Pardon.

(Téléphone)

Alors j'ai fait mes études là-bas. J'étais une excellente élève, et j'ai commencé à aller dans une... ce n'est pas une université, à l'époque en Russie ça s'appelait l'Institut de recherche du pétrole et du gaz, et c'était un des endroits où en fait les mathématiques étaient de très haut niveau. C'était à côté de l'Université de Moscou, et là bas, c'était justement un des endroits qui acceptaient les juifs. Ils acceptaient les juifs complètement, c'est pourquoi j'ai fait mes études là-bas, là-bas il y avait une université, à l'université, une faculté de mathématiques appliquées, comme on dit.

À quel âge avez-vous commencé l'université?

J'ai commencé les études à l'université à l'âge de seize ans et demie, parce que j'ai...tout d'abord en Russie on faisait dix ans d'école. Aussi, moi personnellement j'ai commencé l'école à l'âge de six ans. C'est pourquoi, à l'âge de seize ans et quelque, seize ans et demi, j'ai commencé les études à l'université.

Expliquez-moi, pour l'entretien, c'était un collège universitaire puis l'université ?

Non, non, non. C'est simplement un endroit où... Une université, il n'y en avait qu'une à Moscou, l'Université de Moscou, mais il y avait quelques endroits, ce ne sont pas des collèges universitaires, ça s'appelle Institut, et il y avait... il y avait aussi un classement de ces instituts, celui où j'ai fait mes études était classé premier dans le domaine... disons dans le domaine technologique. Et ici aussi, je pense qu'au moins un tiers des gens qui travaillent pour l'industrie aéronautique sont les gens diplômés par notre faculté, et je connais personnellement beaucoup de gens qui travaillent là-bas. Oui, alors on commence les études. Il y a... il n'y avait pas de bac comme chez nous. Chacun venait avec son bulletin de notes. Moi j'avais d'excellentes notes, elles étaient toutes dans le rouge comme on dit²¹². J'ai bien réussi aussi les examens, j'ai été

²¹² Il s'agit d'un système de notation par couleur, le rouge étant le plus élevé.

reçue, et après trois ou quatre ans, à l'université aussi j'ai reçu une bourse supplémentaire, parce que j'avais toujours de bonnes notes.

Et qu'est-ce que vous avez appris là-bas ?

J'ai appris l'automatisme et la télémechanique, c'est une faculté d'automatique et... de mathématiques, disons comme ça. C'est ce que j'ai appris. À vrai dire, je n'ai pas beaucoup investi dans l'université, parce que j'avais déjà du monde... une vie sociale, et c'était beaucoup, mais c'était facile et bien pour moi, et j'ai bien étudié, et j'ai toujours eu... c'était facile pour moi d'apprendre. Donc immédiatement après avoir terminé l'université...

Vous y avez étudié combien d'années ?

Cinq, oui. Je n'ai pas commencé... bien qu'on m'ait aussi envoyé à Kiev pour y travailler, mais je n'y suis pas allée car peu de temps après j'avais un mariage programmé. Je me suis mariée à l'âge de vingt et un ans, et je n'ai pas travaillé pendant quelques mois encore, et j'ai commencé à travailler dans un endroit très... dans l'usine la plus... très très grande à Moscou, dans un département qui faisait de la simulation des processus par ordinateur. Et bien sûr, les ordinateurs avec lesquels j'ai travaillé, les premiers, c'était Avory, l'ordinateur géant, si vous avez vu, avec des cartes comme ça (elle fait un geste décrivant la taille), et j'ai écrit mes premières missions sur l'assembleur, si vous vous souvenez, toutes ces choses-là, oui. Le travail était très intéressant, j'ai eu de la chance dans la vie, car c'est moi qui l'ai choisi justement. Lorsque je l'ai vu, je l'ai rencontré dans le couloir là-bas, et j'ai vu une personne très très intelligente, et il était un des grands ingénieurs, vraiment des grands, dans le domaine de l'électricité et la simulation des processus électriques. Et il était aussi consultant, à l'époque il y avait une sorte d'union européenne de tous les pays socialistes. Mais lui personnellement était une personne très très intelligente, juif, très intelligent, et il avait... tout ce qu'il faisait l'intéressait. Ce n'était pas du travail, il n'avait pas beaucoup d'exigences, il était vraiment comme un vrai scientifique, ça l'intéressait alors il faisait ce qui l'intéressait. Et c'était un plaisir de travailler avec lui, un très grand plaisir, mais après une très courte période je suis tombée enceinte, et j'ai fait une pause de trois ans pendant lesquels j'ai élevé un enfant. Puis, pour une courte période, je suis retournée au même endroit, avec la même personne. C'était vraiment une personne extraordinaire, mais je n'avais pas un très bon salaire. Et on m'a alors proposé de travailler dans un endroit fermé,

comme une industrie, comme un endroit avec sécurité, classé top secret, et là-bas effectivement on offrait des très très bonnes conditions, alors j'y suis allée. Mais là-bas il y avait un problème, c'était une équipe extraordinaire de treize docteurs, tous avec un doctorat, et j'étais la seule ingénieure avec une maîtrise. Et eux aussi voulaient que je travaille, mais le problème était que nous travaillions sur une mission en rapport avec l'espace, mais que personne ne faisait rien. C'est à dire, c'était un marécage, et le plus dur était que des gens vraiment intelligents, très très bien, ne faisaient rien. C'était...

Qu'est-ce que ça veut dire, il y avait un projet et on ne faisait rien ?

Oui, je veux vous dire, je pense qu'il y a beaucoup de choses, ici aussi, quand c'est un budget de l'État, qu'on peut faire ou ne pas faire. Oui, alors voilà. Et alors ça a été le moment où soudainement des choses désagréables ont commencé à Moscou, mon fils était petit, donc j'ai eu peur de l'envoyer à l'école.

Quelles choses désagréables?

Alors... une sorte d'antisémitisme, oui, et c'était aussi dans... il y avait tout le temps des rumeurs, qu'il arriverait du mal aux enfants, mon fils était le seul juif de la classe donc j'ai vraiment eu peur, et il y a eu... nous avions peur même de rester dans l'appartement, le week end nous partions chez mes amis, qui étaient d'origine polonaise, et un autre, pour ne pas être dans l'appartement. Je suis peureuse, donc à un certain moment nous avons décidé de partir, et nous sommes arrivés ici.

Un instant, vous avancez très vite.

Oui.

Tout d'abord, en quelle année êtes-vous née ?

Je suis née en 1958.

1958. C'est à dire qu'après que vous avez commencé à travailler, c'était l'époque de la Perestroïka ou non ?

Non, j'ai commencé à travailler... j'ai tout fini, j'ai fini en 80. J'ai commencé à travailler environ en 81, oui, et aussi à la fin de 81 j'ai eu mon fils, donc on a immigré ici en 91. Mais les démarches pour immigrer, nous les avons commencées en 89, c'était le temps d'attente, puis, vous savez, c'était au moins un an et demi.

D'accord. Et vous avez pensé à immigrer en Israël à cause du sionisme ? A cause d'une idéologie ?

Non, non. Nous avions beaucoup d'amis qui ont aussi immigré ici, et dans les années 70, et dans les années 80, et nous connaissions des amis dont une partie a immigré ici, une partie est allée aux Etats-Unis. Dans nos têtes, jamais on a eu ça. S'il n'y avait pas eu la peur, nous n'aurions pas immigré. Et notre situation économique était très bonne, donc c'était seulement la peur.

Seulement la peur à cause de l'antisémitisme ?

Oui.

Je comprends. Et par rapport aux traditions juives, vous aviez un lien avec ça ou... vous saviez que vous étiez juifs mais...

Non, alors je veux dire, dans toute la société que nous connaissions en fait, une chose était claire. Les juifs c'était une nation, pas une religion²¹³. Bien sûr que même tous nos amis, et beaucoup, aussi là où on a fait nos études, on avait aussi un groupe où tous étaient juifs, mais on allait toujours... si on allait à la synagogue qu'il y avait à Moscou, alors on allait à une seule fête, Sim'hat Torah, qu'on connaissait et rien d'autre. Parce qu'on ne respectait pas la cacherout, on ne respectait rien de tout ça, c'était tout simplement... encore une chose... on était complètement athées. Et juif, c'était la nation.

Et alors vous avez décidé de venir en Israël.

Oui.

En 91. Et qu'est-ce qui s'est passé alors ?

²¹³ Dans l'ex-URSS, les juifs étaient considérés comme une nation, et c'était indiqué comme nationalité sur leur carte d'identité.

Nous sommes arrivés ici, il n'y avait pas... nous avions... nous avons... nous avions des amis très proches, encore au moins cinq, six de nos très proches amis qui avaient immigré, l'un trois ans avant nous, l'autre un an. Alors ils étaient ici, donc on a reçu... on était en contact, on savait tout ce qu'il y avait. Et on connaissait tous les problèmes qu'il y avait, et même on nous a prévenus que peut-être ça ne valait pas... que c'était trop dur, et nous avons toujours pensé qu'il était facile de dire, si... Vraiment, nous pensions aussi que les problèmes économiques sont moins importants que d'autres problèmes, et jusqu'à maintenant je le pense.

Expliquez-moi, qu'est-ce que ça veut dire, les problèmes économiques sont moins importants que d'autres problèmes ?

Non, parce qu'à la fin, presque tous, au moment où nous sommes immigrés en Israël, nous avons tous immédiatement perdu en statut, oui. Nous avons pris quelques cours particuliers dans un endroit assez fermé avec un professeur particulier, un petit jeune, nous prenions quelques cours d'hébreu, et mon mari, la dernière année il lisait même des livres en hébreu, oui. Mais en tout cas, nous sommes venus ici, il n'y avait pas de travail, il n'y avait rien, nous sommes allés faire l'Oulpan (école d'hébreu ndlt), et nous sommes arrivés ici pendant le pic (d'immigration ndlt), nous sommes venus pendant l'été 91. Alors il n'y avait pas de place à l'Oulpan du matin, nous y sommes allés le soir. C'est à dire, de nouveau, on nous a appris les lettres et des mots, composer des mots, et ça, nous l'avons déjà appris à Moscou. C'est à dire, je dois dire que l'agence juive a préparé de bons enseignants et vraiment il y avait une certaine méthodologie, en six heures nous avons beaucoup appris. C'est à dire, et tous les principes de la langue, inclut les verbes, et tous les groupes des verbes, on a appris ça, et on l'a appris car c'est proche des mathématiques, c'était très clair, donc j'ai compris comment une langue est construite. Bien sûr, il y avait un problème avec le vocabulaire. À l'Oulpan on ne donne pas un vocabulaire. Et pour avoir la possibilité, par exemple de faire l'Oulpan 2, qui est d'un niveau un peu plus élevé, il n'y avait aucune possibilité, on ne nous a pas laissés, et il n'y avait pas de possibilité d'être admis, même contre de l'argent, nulle part. Voilà, donc à ce moment-là mon mari a déjà commencé immédiatement, je pense qu'après deux mois il a commencé à travailler dans la presse russe ici.

Un instant, où est-ce que vous êtes arrivés?

Nous sommes arrivés, personnellement, de l'aéroport nous sommes arrivés à Haïfa parce que là-bas il y avait notre ami le plus proche. Et lorsque nous sommes arrivés à Haïfa, j'ai regardé et j'ai dit que je ne voulais pas y vivre, y habiter. Et notre ami, qui travaillait à ce moment-là dans un endroit de, dans une agence immobilière, j'ai vu énormément d'appartements à Haïfa, et je ne voulais habiter dans aucun. Alors mon mari est allé à Tel Aviv, car nous avions d'autres amis ici, et ils ont dit qu'en Israël il vaut mieux habiter dans un seul quartier, entre la rue Basel, Kikar hamedina et Gan hayir²¹⁴, et que c'était l'endroit pour vivre avec un enfant. En ça, c'est une bonne chose, donc mon mari a loué, nous avons loué un appartement en face du Gymnasium Herzliya. Un très petit appartement, une pièce et demi, et c'était moitié au rez-de-chaussée, moitié en sous-sol, mais un très bon endroit. Donc notre fils a commencé à aller à l'école, une seule année, il est allé à l'école primaire du quartier... quelque chose avec Sion, et puis il a commencé à aller à l'école municipale D. Il était là bas à partir de la sixième, je pense, ou bien du CM2, oui, de la sixième, de la sixième. Donc il est allé à l'école en Russie, à Moscou, quatre ans, et en fait il a appris toutes les bases de la langue russe et tout ce qu'il faut savoir en mathématiques jusqu'à l'âge de dix ans, vous savez, un enfant saisit toutes les fondations. Alors c'était bien, et jusqu'à maintenant il écrit en russe sans aucune faute, il l'a gardé, bien qu'ici, ici aussi il est allé dans une très bonne école, il a fait tous les examens du bac sans aide, sans aucun professeur particulier, et nous n'étions pas des professeurs, ni moi ni mon mari.

Et alors, votre mari a commencé, il était journaliste avant, dans l'ex-URSS ?

Il avait deux formations. Une c'est la formation qu'on avait faite ensemble et lui aussi a une maîtrise en automation informatique, et il a une maîtrise aussi en... il était critique de théâtre. Maintenant, ça c'était récent, il allait à l'école du soir en même temps, mais pendant quelques années avant qu'on parte il était un très bon critique, et un très bon journaliste, et il était très demandé au moment où nous avons quitté Moscou.

Je comprends. Et donc quand il est arrivé ici, il a immédiatement commencé à travailler dans la presse russe ?

Oui. Donc au début il a travaillé, oui, comme freelance, pendant les premiers quelques mois peut-être. Puis il y avait à ce moment-là... Un anglais a donné de l'argent à un très très bon

²¹⁴ Partie bourgeoise du nord de Tel Aviv.

magazine en russe, donc on l'a invité à entrer là-bas, et là il y avait une très bonne équipe. Il a travaillé là-bas, je pense, un an, un an et demi. Puis on a arrêté de donner de l'argent. Alors il est passé au journal Vesti qui faisait partie de Ma'ariv²¹⁵ à l'époque. Mais là-bas il y avait encore une chose... c'est à dire... au niveau du journalisme c'est un ghetto en tout cas, et c'était le cas à l'époque. Une personne essayait de faire des choses là-bas, je ne dis pas si c'est bien ou mal, c'était Bronfman²¹⁶, qui, après la victoire du parti travailliste, a reçu le poste de rédacteur en chef chez Vesti. Mais on a commencé à écrire des lettres pour, contre, et toutes ces choses, et à la fin ils ont fait sortir Bronfman, et on a proposé à mon mari d'y rester... Il a quitté aussi. Donc il a quitté, il est allé ailleurs et même on lui a laissé faire une sorte de supplément au journal de Novosti ou quelque chose comme ça, Vesti, je ne me rappelle plus du nom, donc il a fait un supplément culturel. Il a fait ça quelques mois, et en fin de compte il a dit qu'il ne pouvait plus le faire, car c'était un digest. Il n'y a rien à faire, il n'y a... jusqu'à maintenant il pense qu'il n'y a pas de théâtre en Israël, c'est pourquoi, bien que... c'est ce qu'il y a. Donc il a quitté ça, et est allé dans le gardiennage. C'était son choix, très très clair. Moi, après un an...

Jusqu'à aujourd'hui il est dans le gardiennage?

Non, il est professeur. Après ça, c'est ce que je voulais dire. Non, non, il n'est pas dans le gardiennage, dans le gardiennage aussi il a fait une chose très très... c'est à dire que c'était une pause d'un an, deux ans. Il était posté dans un endroit très très joli, et là-bas il y avait la possibilité de regarder des films. Et il a écrit deux livres, donc ils ont été publiés. Ses nouvelles ont beaucoup été traduites, et il y a aussi des choses dans le mensuel Gazette 777, donc ici aussi on a publié ses traductions. Alors maintenant il est professeur de mathématiques à cent pour cent, un bon professeur. Moi j'ai reçu... j'ai un peu travaillé pendant les élections de 92, c'était en 92, je pense, c'était le premier poste que j'ai eu... et là-bas j'ai fait la connaissance de quelques personnes qui m'ont laissée travailler là-bas... pas moins... ça a pris environ un an, alors j'ai reçu tout à coup... quelqu'un connaissait une personne... qu'il y avait des cours dans un centre de formation professionnelle, et là-bas ils avaient besoin d'une secrétaire pour quelques heures. J'y suis allée, et quand je suis rentrée il s'est avéré que je comprenais un peu comment manipuler les ordinateurs, et là-bas à l'époque on venait d'acheter les dix premiers ordinateurs et il y avait un

²¹⁵ Vesti, un quotidien en russe. Ma'ariv, un des plus anciens quotidiens israéliens.

²¹⁶ Ancien député du parti travailliste.

professeur qui devait enseigner, et elle avait des problèmes chez elle, donc j'ai aidé quelques fois, et à un certain moment très très, très très tôt, un jeudi soir j'ai simplement reçu un papier où était écrit : *Tania, dimanche vous commencez à enseigner quelque chose...* Il n'y avait pas encore Excel, c'était... quelque chose d'autre. C'est à dire, tous les logiciels, les applications informatiques bien sûr. Alors j'ai vraiment commencé... j'ai pleuré pendant le week end entier, et je n'avais la possibilité d'appeler personne pour m'aider. J'ai essayé de m'asseoir et essayer un peu d'écrire quelque chose en hébreu. C'était très dur, mais vraiment à partir de ce moment-là j'ai commencé à enseigner presque sans bon niveau de langue. J'ai commencé à enseigner avec les doigts, mais je veux dire, comme c'était un cours destiné aux adultes et qu'il y avait beaucoup de gens qui étaient comptables et des gens qui voulaient savoir utiliser l'ordinateur, et là-bas il y avait aussi des logiciels de comptabilité, c'était Mikhpal, Khashavshevet²¹⁷, mais aussi, toutes ces choses, ils avaient besoin de ce savoir, ils ont compris tout ce qu'il fallait et vraiment c'était un plaisir de travailler là-bas. C'était très très sympa. J'ai travaillé beaucoup d'heures, de huit heures à deux heures ici dans le centre à Tel Aviv, et de quatre heures jusqu'à dix heures du soir à Haïfa, où il a ouvert aussi un centre. De dix...

C'est un centre de formation professionnelle ?

Oui, c'était à Dizengoff, peut-être plus tard vous en avez entendu parler, ça a très bien marché, il a ouvert cinq ou six centres, il a fait ça puis il a pris la fuite avec tout l'argent des étudiants et tout ça, c'était une histoire très... je dois dire... quelque chose de positif sur lui ... il m'a payé. Je suis la seule qu'il a toujours payé à temps, mais moi aussi j'avais deux classes. À la fin, à partir des dix ordinateurs il a fait deux classes d'informatique, dans l'une il y avait trente élèves et dans l'autre il y en avait trente aussi, et il est souvent arrivé que j'enseigne en même temps dans les deux salles, parce qu'il y avait vraiment... donc il s'est beaucoup beaucoup développé. Plus tard, de Dizengoff on a déménagé rue Hayarkon, où il y avait aussi un très grand immeuble. Maintenant, il ne me payait pas beaucoup, il me payait vingt shekels de l'heure ou vingt deux shekels de l'heure, mais je travaillais beaucoup d'heures. Et à un certain moment j'ai compris que si j'avais un diplôme d'enseignement et un permis, je pourrais recevoir un autre salaire. Donc, à un certain moment... il y avait aussi une chose qui ne me convenait pas, je l'ai laissé tomber et je suis allée travailler à l'agence juive, dans le centre d'information pour nouveaux

²¹⁷ Logiciels de comptabilité.

immigrants. Une sorte de centre téléphonique. J'ai travaillé là-bas pendant trois ans je pense, oui, je suis partie quelques fois en mission en Russie, et en même temps j'ai commencé à étudier à l'Université de Tel Aviv un cours intitulé « ingénieurs pour l'enseignement »²¹⁸. C'était un cours spécial d'un an pour ceux qui avaient une maîtrise, donc on apprenait en fait l'hébreu, le judaïsme, une formation civique, l'Histoire, pour compléter les choses. On a passé des examens, on a reçu des diplômes, et on a eu six mois de stage, moi je l'ai fait au Gymnasium Herzliya, et on a reçu un diplôme d'enseignant et un permis d'enseigner. Et je suis allée travailler, ma première place a été à L'ORT- Nitsana à Bat Yam²¹⁹ comme professeur d'informatique. C'était bien, on m'a donné aussi quelques heures en mathématiques, et l'informatique aussi. J'étais remplaçante, il y avait une professeure qui devait revenir. Le proviseur m'a proposé de rester là et il a dit qu'il ferait quelque chose, des démarches pas très jolies, qu'il pouvait se débarrasser d'elle et qu'elle n'y serait plus. Je n'ai pas voulu rester, je suis partie. Et j'ai trouvé au lycée Pitman à Tel Aviv, si vous connaissez. Je veux vraiment en dire du bien, vous ne connaissez pas l'endroit ni des personnes ?

Non, je sais seulement où ça se trouve, ou bien où ça se trouvait.

Oui. Je veux dire que c'était aussi une des très bonnes personnes, un père de famille qui était le propriétaire du lieu. C'était une personne qui rêvait d'ouvrir ici une université d'économie, et même dans son bureau il y avait des dessins... qu'il a vraiment prévu de construire un immeuble là-bas à Rothschild, (boulevard du centre de Tel Aviv ndlt) pour une université d'économie. Ça ne s'est pas réalisé, mais il a simplement ouvert beaucoup beaucoup de cours, et à un certain moment, une des choses, c'était une école d'administration et de comptabilité. Lui et son fils aussi, qui a travaillé plus tard comme directeur de l'école, des gens très très bien, avec des principes, et des gens très instruits. La population était difficile, oui, mais l'ambiance à l'école était bonne. Et là-bas, vraiment, nous avons eu le sentiment que nous faisons du bien, et c'est comme... ça ressemble beaucoup à ce que nous faisons ici, là-bas c'était en plus grand. J'ai travaillé là-bas pendant sept, huit ans, je pense. J'étais coordinatrice de l'informatique, les mathématiques je ne les ai pas enseignées là-bas, j'étais seulement à l'informatique, c'était très bien. C'était vraiment agréable de travailler là-bas, à tous les points de vue, mais plus tard ils ont

²¹⁸ Cours de réorientation professionnelle, destiné aux ingénieurs.

²¹⁹ Bat Yam, ville près de Tel Aviv.

décidé de vendre l'immeuble. Alors ils ont fermé l'école. Une partie des professeurs est passée à Ankori²²⁰, c'était vraiment l'inspecteur du Ministère de l'Éducation qui a proposé à tout le monde d'y aller, moi je n'y suis pas allée. Alors à ce moment-là j'ai commencé à donner un cours, j'ai donné beaucoup beaucoup de formations, à des enseignants, un cours de trois ans, pour enseignant principal, des animations et tout ça. J'ai travaillé un peu dans l'animation, j'avais un tiers temps, mais ça n'allait pas avec le travail de jour ici, et aussi j'ai travaillé à ce moment-là dans une autre école peut-être, Atid, j'étais là-bas aussi comme conseillère médico-pédagogique. J'ai aussi suivi un cours d'enseignante-conseillère médico pédagogique. Donc voilà.

Depuis combien d'années travaillez-vous à HILA ?

Je travaille à Hila depuis 96 ou 97, oui. Quand j'ai terminé le cours, j'ai commencé à travailler à l'ORT -Nitsana, c'était exactement la même année où on m'a soudainement proposé de travailler ici, et avec les conditions de l'ORT²²¹, si vous vous souvenez, j'ai pu rester à l'ORT pour deux ans encore, oui.

Et votre mari a continué plus tard aussi vers l'enseignement des mathématiques ?

Oui, après que j'ai terminé le cours et que j'ai reçu le truc, j'ai vraiment eu l'impression qu'il y avait une grande différence entre ce que je... à l'école aussi quand j'ai travaillé, j'ai toujours travaillé presque deux temps plein, j'ai toujours eu quarante heures, j'ai travaillé beaucoup d'heures. Alors tout de suite on sent la différence dans le salaire. Alors lui à ce moment-là il écrivait, il faisait ses trucs, et moi j'ai dit qu'il fallait faire un changement, que ça ne pouvait pas continuer pour toujours. C'est très bien de pouvoir s'exprimer, c'est très bien de pouvoir être un grand écrivain, mais on ne peut pas ne pas manger. À un certain moment, peut-être que j'ai mal fait, peut-être que c'est... car dès qu'il est passé aux mathématiques, c'est quelqu'un de rigoureux, alors maintenant c'est un très bon professeur des mathématiques.

Et lui, où est-ce qu'il travaille ?

²²⁰ Ecole privée sous contrat avec l'Etat

²²¹ Le programme HILA était géré, jusqu' il y a douze ans, par le groupe ORT, (réseau aujourd'hui mondial d'écoles de formation professionnelle juives fondé en Russie à la fin du XIXe siècle.)

Il travaille au collège Beit-Zvi à Petah Tikva²²². Il ne rentre pas dans les classes, c'est à dire qu'il enseigne dans les classes d'excellence²²³, celles qui ont cinq unités de math en seconde, et il le fait vraiment bien. Il... je voulais aussi dire, il n'est pas prêt à rentrer dans des classes normales. C'est à dire, une fois on a craint la fermeture éventuelle d'une classe d'excellence dans l'école, alors il était vraiment prêt à quitter l'enseignement plutôt que d'entrer dans des classes normales où on ne veut pas apprendre.

Et vous habitez depuis tout ce temps à Tel Aviv ?

Non, nous avons habité là-bas seulement pendant les trois premières années. Puis nous avons déménagé à Ramat Gan²²⁴, rue Hadar. Plus tard, très tard, dix ans plus tard, nous avons acheté un appartement rue Ben Gourion, à la limite de Ramat Gan et Bnei Brak, si vous connaissez, juste à côté de l'administration²²⁵, pas loin.

À côté de ?

À côté de l'administration.

Je ne me rappelle pas, je sais où c'est.

D'un côté, si vous connaissez, il y a le centre commercial de Ramat Gan, et Ben Gourion, vous savez... Jabotinsky, on peut dire Jabotinsky sur Ben Gourion²²⁶.

D'accord. Mais ce que vous ne m'avez pas raconté, vous avez un peu commencé, à un certain moment vous avez dit quelque chose à propos d'être dans le ghetto.

Oui.

Le ghetto de quoi ? Des immigrés, vous voulez dire ?

J'ai parlé de la presse russe comme d'un ghetto. Oui, c'est vrai, mais il y a... je n'ai pas l'impression que nous soyons dans un ghetto, bien que nous ayons... nous n'avons pas... nos

²²² Ville du centre du pays

²²³ Classes constituées de très bons élèves, semi-privées dans certaines écoles. Une grande partie des élèves dans ces classes sont originaires de l'ex-URSS.

²²⁴ Ville à côté de Tel Aviv.

²²⁵ Il s'agit de l'administration militaire.

²²⁶ Noms de rues.

amis sont de Russie, d'Ukraine, peu importe, d'URSS, mais j'ai toujours eu des amis, aussi à l'école, qui ne sont pas des nouveaux immigrants. Dans la presse j'ai toujours l'impression, à la télévision aussi sur la chaîne 9, que c'est un ghetto russe. C'est mon impression, mais peut-être que je suis subjective, oui.

Et comment considérez-vous... ça fait beaucoup d'années que vous êtes en Israël, comment considérez-vous le sujet de l'immigration ? Commencer de nouveau, reprendre un métier depuis le début ? Comment le voyez-vous ?

Commencer de nouveau, moi... tout d'abord c'est très difficile. À vrai dire, j'ai pleuré pendant presque un an et tout ce temps j'ai voulu rentrer. De Moscou c'est dur d'arriver en Israël, même si c'est à l'endroit le plus... à côté de Kikar Hamedina, en tout cas c'est très dur, oui. Mais nous aurions dû rembourser beaucoup d'argent si nous étions rentrés immédiatement, si vous savez comment nous avons immigrés. Alors tout le temps mon mari disait, je resterai, je travaillerai, je paierai les dettes, vous rentrez avec l'enfant. Donc ça ne s'est pas réalisé et je veux dire, tant mieux. C'est à dire, je... Après une période, peut-être trois ans, oui, toutes ces idées de retour... surtout que je suis retournée quelques fois, mon père et ma mère étaient en vie à ce moment-là, ils étaient à Moscou, j'y étais en mission quelques fois, j'ai pris des missions par Moscou pour leur rendre visite, donc à ce moment-là j'ai compris qu'il n'était plus possible de rentrer. Commencer tout depuis le début c'est très difficile. Mais c'est bien. En tout cas, vous savez quoi, il est toujours bon de commencer quelque chose de nouveau, bien sûr si on a la force, mais un nouveau métier c'est bien. Et aussi des choses à l'intérieur du métier, à l'intérieur de l'enseignement, à l'intérieur de l'éducation, j'ai appris beaucoup d'autres choses, donc je pense vraiment que c'est bien d'apprendre d'autres choses. Maintenant, je suis prête à ouvrir une nouvelle page, le problème je pense c'est qu'avec le temps ça va devenir probablement plus difficile, mais je suis contente, j'étais dans un endroit près de Beït Shemesh, quelque chose avec Tal, la Ferme Tal ou autre chose. Et là-bas, la propriétaire, une femme de 85 ans, qui raconte qu'elle a étudié ici, ici, ici et maintenant, à l'âge de 85 ans, elle a pris un cours de physique à l'Institut Weizmann. Et je dis toujours que c'est ça que je veux, qu'à l'âge de 85 ans je voudrai apprendre quelque chose de complètement nouveau. Voilà. Donc apprendre, c'est toujours bien. À mon avis c'est bien. Faire un changement, si c'est ça la question, il y avait des gens qui voulaient partir quelque part, aux Etats-Unis, au Canada, chez nous dans la famille on ne l'a pas

envisagé, et une des choses que mon mari a toujours dit c'est qu'on a déjà fait une fois tout depuis le début. C'est très dur d'imaginer qu'il faut tout refaire depuis le début, et c'était impossible car l'enfant était à l'école etc. Voilà.

Et le sentiment d'intégration, en tant qu'israélienne, il est comment ?

Écoutez... Je pense qu'on est israélien dans tous les sens du terme, et ce n'est pas... c'est à dire, je ne me sens pas inférieure. Je parle russe librement, je déclare toujours que je viens de Russie, je ne pense pas que ce soit bien d'être dans un ghetto, je ne pense pas que ce soit bien d'être dans un autre ghetto, et c'est bien d'être en Israël avec tout le monde ensemble. Je me sens ici comme à la maison. C'est à dire, c'est la maison, ce n'est pas comme à la maison, c'est la maison. Donc c'est pourquoi je pense que le plus important en fait, pour tous ces sentiments, c'est le travail et si on a un appartement. Pour nous, l'appartement c'était très très tard, du travail il y en a, et c'est ce qui donne en fait la sécurité, et la sécurité que oui, nous sommes israéliens. À mon avis il s'agit d'une seule chose.

Je vais vous dire pourquoi je le demande, parce que votre parcours, ce que vous racontez, il est un peu exceptionnel. Tout d'abord, l'histoire de choisir son lieu d'habitation, car la majorité écrasante des immigrés de l'ex-URSS n'est pas arrivée, sûrement pas à Tel Aviv, elle est arrivée... a été dispersée partout en Israël, oui.

C'est vrai, mais je le dis encore, c'était une question de ce qui était bien pour l'enfant, et nous n'avons eu que ça en tête, où l'élever lui, et c'était effectivement un bon choix, car la relation... à ce moment-là il ne connaissait même pas un seul mot, mais ils lisaient les mêmes livres, Tolkien, et il s'est vraiment fait des amis, un bon environnement. Donc à cause de ça, ce n'est pas quelque chose... c'était juste pour qu'il aille bien, même pour nous c'était très cher, et je le dis encore, les conditions étaient très très dures mais l'endroit pour l'enfant, l'école pour l'enfant était bonne.

Et c'était un choix à cause de l'enfant ?

C'est vrai, seulement à cause de l'enfant. Oui.

Et pourquoi n'avez-vous pas aimé Haïfa ? C'est intéressant. Vous n'avez pas aimé la ville ou quoi ?

L'ambiance sans doute, je ne sais pas. C'est très très subjectif, c'est vraiment... Non, si vous savez, maintenant j'habite à la limite de Ramat Gan²²⁷ et de Bnei Brak²²⁸ de l'autre côté. Jusqu'à l'année dernière on n'avait pas une seule personne orthodoxe ou religieuse dans l'immeuble. Récemment, deux familles ont acheté des appartements. Je ne regarde pas... je regarde l'ambiance, les relations, tout ça. Et dans chaque ville il y a une autre ambiance. Ce qu'il y a à Holon, comme je ne fais que travailler ici, je me gare et je reçois des élèves de Holon²²⁹, c'est très différent des élèves à Or Yehuda, en ce qui concerne la mentalité²³⁰, en ce qui concerne les rapports.

Vous travaillez aussi à Or Yehuda ?

Oui, deux fois par semaine.

Oui, c'est vrai, c'est très différent.

C'est vrai, et j'ai eu quelques brèves périodes où j'ai travaillé à Hod Hasharon, à Herzliya²³¹, j'ai fait là aussi... Donc c'est vraiment différent, dans chaque endroit.

Donc vous êtes professeur depuis 96 ?

Oui.

Et vous pouvez... En fait vous avez toujours travaillé, ou la plupart du temps, vous avez travaillé avec des populations d'élèves difficiles ?

C'est vrai, à part la période de stage au Gymnasium Herzlyia, c'est vrai.

Et en quoi est-ce différent, d'être enseignant avec ce genre de population, par rapport à une autre population, à votre avis ?

²²⁷ Banlieue de Tel Aviv où la population est majoritairement de la petite bourgeoisie.

²²⁸ Banlieue de Tel Aviv majoritairement pauvre et très religieuse.

²²⁹ Ville près de Tel Aviv

²³⁰ Ville du centre d'Israël, dont la majorité de la population est d'origine orientale, géorgienne et caucasienne.

²³¹ Hod Hasharon est l'une des banlieues résidentielles les plus riches de Tel Aviv et Herzliya, une ville proche de Tel Aviv dont la population est majoritairement bourgeoise.

Tout d'abord, dans tous les cas, il y a quelque chose ici... je ne veux pas parler de vocation, mais il y a vraiment le sentiment de faire quelque chose de bien. Surtout si on obtient des résultats. Et ça fait du bien... Ou bien c'est que nous y cherchons une raison, ce qui est vraiment... mais on a le sentiment de faire quelque chose. C'était... c'est ce que je voulais dire. Il y avait un endroit, je ne veux pas dire où, un lieu de travail où il y avait du mépris envers les enfants et envers tout... dans l'organisation. Ce n'était pas à Pitman, je le dis de suite, ça n'existe pas ici non plus. Je m'inquiète un peu parce qu'en fait, je l'ai dit une fois à Hanna²³², les anciens qui ont préparé toute cette histoire de Promotion de la jeunesse et de HILA, ils vont maintenant peu à peu partir à la retraite et tout ça, et une nouvelle génération arrive. Maintenant, s'il y a une nouvelle génération, chez les animateurs on voit que presque tous... parmi les professeurs on voit moins qu'il y a de nouveaux professeurs, et ceux qui arrivent quittent tout de suite, et il y a sans arrêt des nouveaux. Et je ne sais pas ce qui va arriver, parce qu'en tout cas, ceux qui travaillaient avant à la Promotion de la jeunesse et à HILA, c'étaient des gens avec un but, avec des principes très très précis. Et on sent que c'était comme ça. Je ne sais pas ce qui va arriver demain, avec une nouvelle génération qui arrivera, des professeurs aussi, parce que ça vient ensemble, une équipe c'est une équipe, toujours ensemble. Alors c'est très très...

Quels principes ?

Je pense que le premier, tout d'abord, est de faire le travail comme il faut, et surtout quand on le fait, parfois on ne croit pas qu'une telle chose peut exister. Mais si vous faites, vous faites, et tout à coup vous obtenez un résultat, vous dites vous même, wow! je n'ai jamais pensé que ça pouvait arriver. Et ça arrive, ça n'arrive pas tous les jours, mais ça arrive, et ce sentiment, on voit une fois, on le ressent, une deuxième fois on le ressent, et vraiment on a le sentiment que c'est à cause de ça qu'on travaille, à cause de ça qu'on fait. À mon avis c'est comme ça.

C'est à dire... Expliquez moi davantage votre méthodologie face aux élèves. Qu'est-ce que vous faites exactement ? Vous enseignez les mathématiques, n'est-ce pas ?

J'enseigne les mathématiques. J'ai commencé ici, en fait j'ai commencé à travailler ici comme formatrice d'enseignants en informatique. Puis j'ai donné, si vous vous rappelez, des cours d'informatique. Puis ici, mon premier élève a passé le bac en mathématiques, c'était la première

²³² La directrice du centre d'apprentissage de Holon.

fois je pense... Il n'y a rien de spécial, c'est simple, écoutez, chaque enfant a ses trucs, mais moi j'ai une chose. Je pense que si j'enseigne, je dois lui enseigner de manière à ce qu'il connaisse la matière presque automatiquement. Il y a une base qu'il doit connaître, et en mathématiques c'est le secret. Je ne dis pas qu'il doit connaître la table de multiplication par cœur, c'est impossible. Mais s'il commence à faire un certain algorithme, il faut qu'il connaisse par cœur. Maintenant, je suis assez stricte, parce qu'il y a des choses que vraiment j'exige qu'ils disent... des élèves qui mémorisent des poèmes par cœur... je demande simplement parfois. Alors j'exige qu'ils me disent toutes les étapes, tout ce qu'il faut faire, comme un poème. Les élèves qui ont des difficultés avec ça, alors vraiment... parfois un élève n'accepte pas, un élève refuse, mais je dis, écrivez le chemin...

(Interruption)

Donc j'exige qu'en tout cas, le chemin, ils le connaissent par cœur. Et c'est ce qui est le plus problématique, lorsqu'ils doivent apprendre un algorithme pour exécuter telle ou telle action, et en mathématiques il y en a plusieurs, si vous savez. Voilà, maintenant, travailler avec un élève seul, c'est beaucoup plus facile, et je veux dire que dès qu'on a commencé, et qu'on a reçu des élèves très difficiles, comme je disais ceux avec qui on n'aurait jamais pensé que c'était possible, dans le travail individuel ça marche beaucoup mieux. Dernièrement il n'y a presque plus de travail individuel, et parfois on a justement besoin de plus d'élèves... par exemple hier matin j'ai eu trois élèves pour le bac, et chacun d'un autre niveau, un préparait quatre unités, un autre trois, et le dernier c'est un élève qui a huit ans de scolarité et qui a vraiment besoin d'aide tout le temps. Ça le dérange quand quelqu'un d'autre a besoin d'aide, et bientôt c'est le bac. Maintenant, à mon avis ce n'est pas bien, et là nous perdons un peu les élèves à qui tout ce programme est destiné. Parce que vraiment, ces cas où on mène l'enfant vers quelque chose, ça oui, et chez moi aussi il n'y a pas la possibilité de travailler avec lui tout le temps, donc il y a un problème. Et récemment ça arrive de plus en plus.

Il y a de plus en plus d'écarts ou...?

Il y a... non... il y a des élèves que nous sommes obligés d'intégrer, des élèves de niveaux complètement différents. Je ne peux pas... chez moi depuis le début il y avait toujours plusieurs enfants qui travaillaient. S'il y a un enfant qui a des problèmes graves d'écoute et de

concentration, on peut l'intégrer dans un groupe qui est déjà capable de travailler indépendamment. Car je donne à chaque enfant un cahier d'exercices, un, ou deux, ou trois, il peut faire en fait. À la limite, je peux lui donner des révisions et encore autre chose... et travailler avec le premier. Dès qu'il y a, aux mêmes horaires, deux élèves, et qu'à ce moment-là il y a aussi le bac, c'est presque impossible de faire le travail comme il faut.

C'est clair, c'est clair. Mais dites moi, là vous m'expliquez le problème structurel. Moi, je veux savoir comment vous convainquez les enfants d'apprendre. Ou, autrement dit, je vous pose la question, quelles sont vos positions par rapport au processus d'enseignement ?

C'est bien, et dernièrement... c'est très bien que vous me demandiez ça. Je pense qu'il faut apprendre à chaque enfant, et je pense vraiment que les gens doivent apprendre, personne ne peut savoir pourquoi il en aura besoin. Et ma position est qu'il faut enseigner toutes les matières, dans une école normale aussi, et ce qu'il y a ici par exemple, géographie ou biologie, ou chimie, c'est seulement en option dans les grandes classes, à mon avis il faut enseigner comme on faisait chez nous, toutes les connaissances générales, jusqu'au niveau des examens, du bac. Voilà. Ici aussi je pense qu'il faut donner aux enfants beaucoup de connaissances générales, et je pense que si, un enfant doit apprendre. Et je pense que... Peut-être que l'enfant n'aura finalement pas besoin du bac, mais à mon avis il doit passer au moins une unité en mathématiques. D'un côté il doit, il faut qu'il goûte l'expérience de la réussite : ce qu'il n'avait jamais compris (en cours ndlt) et qu'il peut comprendre maintenant, ça c'est une chose. Et je dis encore un fois, il se peut que quelque chose change dans cinq ou six ans, et qu'il y ait un changement, et on a vu ce changement à un certain âge, et qu'il en ait besoin (du bac ndlt) et il continuera et il l'aura. C'est pourquoi je pense vraiment que si un enfant ne veut pas apprendre, je pense que toute la société, surtout les parents et nous aussi, nous devons lui enseigner, même s'il ne veut pas. Et dernièrement il y a un changement dans la position des animateurs, pas seulement ici, que peut-être il ne faut pas. Et je ne pense pas que c'est bon. Je pense qu'une instruction ce n'est pas comme ça, on la donne comme un droit, j'appelle ça un bon d'achat, ils ont reçu un bon d'achat jusqu'à l'âge de dix huit ans, c'est ce que je dis toujours aux enfants, que vous recevez ici gratuitement, plus tard ce sera payant, ça ne sert pas à rien car à mon avis, si, on est obligés de leur enseigner. C'est ma position.

Si aujourd'hui vous étiez... si on vous dit que vous dirigez une école pour enseignants, quelles sont, pour vous, les choses importantes qu'un enseignant doit savoir pour réussir avec les élèves ?

Ici il y a une combinaison de deux choses. Le professionnalisme, c'est à dire qu'il doit connaître des méthodes, beaucoup de méthodes, malheureusement même en mathématiques... les maths qui sont la chose la plus claire... et il y a des choses, il y a des méthodes avec lesquelles un élève peut réussir, chaque élève et dans tous les cas. C'est comme le mythe qu'il y avait chez nous par rapport à l'hébreu, et il y a de bonnes méthodes pour les nouveaux immigrants pour apprendre l'hébreu. En mathématiques c'est plus facile, parce que vraiment je suis convaincue que trois unités, chaque enfant, avec toutes les lacunes, avec tous les problèmes, peut le faire. Le fait qu'un professeur sait faire son travail... et une deuxième chose, bien sûr qu'il doit avoir des valeurs. S'il n'a pas de valeurs, et qu'il n'est pas prêt à le faire, s'il a du mépris, pour ça vraiment il faut faire comme pour les médecins, les professeurs aussi doivent être des gens qui ne travaillent pas seulement pour le salaire, pour autre chose aussi. Et c'est ce que je pense que...

Et c'est quoi cette chose ? C'est quoi cette chose ? Ces valeurs, c'est quoi ?

Écoutez, d'un côté, bien sûr que je peux dire - tout faire en faveur de l'enfant, et c'est ce que je dis, parfois un enfant ne veut pas et je pense que si, il faut faire. Ça c'est une chose. La deuxième chose, en gros, il ne faut pas mépriser. Je ne veux pas dire... il ne faut pas mépriser, il ne peut pas y avoir du mépris, et le mépris, malheureusement, on voit ça aussi dans les écoles, si vous savez que des élèves arrivent chez nous en disant... ou bien dans l'examen du bac quelqu'un est passé et a donné des réponses à tout le monde. Et ça arrive, et ça arrive aussi que des enseignants font ça, et ça arrive aussi dans le programme HILA que des enseignants enseignent seulement pour l'examen. Et je pense vraiment que si je donne quelque chose en mathématiques, je peux enseigner une quantité, les redresser pour l'examen. Mais personnellement je pense que ce n'est pas juste vis-à-vis de l'élève. Je donne toujours toute la matière du programme scolaire d'abord, parfois ça prend beaucoup de temps pour des enfants difficiles, mais seulement après, si ça n'aide pas, alors je commence à dire, viens, maintenant tu ne fais que des exercices de ce que tu es obligé de savoir. Mais tout d'abord, en tout cas, tout le programme, je dois donner tout le programme. Maintenant, il y a des élèves qui font en une semaine chez moi... une élève, dix années de scolarité et puis une élève qu'on a reçue, elle avait huit années de scolarité, dix années

d'école, et puis elle a fait la cinquième unité, et c'est vraiment quelque chose, c'est un plaisir de voir ces choses. Mais à mon avis, en tout cas il ne faut pas mépriser, je ne sais pas comment le dire autrement.

D'accord. Vous dites que les valeurs, c'est ne pas mépriser et donner le droit aux enfants.

Oui, et probablement quelque chose encore, mais en gros oui.

Vous connaissez des théories pédagogiques ?

Je connais, tout d'abord j'ai appris ici les théories. Ce qu'il y a sur... je ne sais pas, je peux dire la théorie béhavioriste, qui est très bien, à mon avis, mais c'est pour les petits enfants. Et ma position ici, ce que je pense aussi par rapport aux petits enfants, et aussi par rapport aux grands enfants, c'est toujours expliquer ce qui est bon et ce qui est mauvais, parce que parfois on ne le dit pas et je ne suis pas d'accord avec ça. Je connais encore quelques théories, mais...

Qu'est-ce que ça veut dire, ce qui est bon et ce qui est mauvais ? Qu'est-ce que vous voulez dire ?

Non, parce que dans la théorie de... si je le simplifie beaucoup, donc il faut dire à l'enfant, bien, bien, bien, bien, bien, bien, s'il fait bien, s'il ne fait pas bien, on ne le voit pas et on ne le remarque pas, et ici aussi, ce que j'ai entendu ici à l'école élémentaire, on dessine une fleur et on dit que c'est bien, et si ce n'est pas bien, on ne le dit pas. À mon avis ce n'est pas bien. Même avec tout ce que j'ai ... en tant que conseillère médico-pédagogique, je m'assois toujours avec l'enfant et j'explique, regarde, tu as fais comme ça et comme ça, ça ne veut pas dire que c'est quelque chose... essaie plutôt de faire comme ça, et il faut toujours expliquer ce qui est bien et c'est qui n'est pas bien.

D'accord, c'est votre critique.

Ce n'est pas une critique, je pense que c'est une des positions. Je pense qu'il faut être très très clair, je ne parle pas des situations de la vie quotidienne, qu'est-ce qui est bien et qu'est-ce qui est mauvais, mais au moment où quelqu'un jette sa cigarette, je dis que ce n'est pas bien. À l'école, si vous avez vu, beaucoup de professeurs disent, *il vaut mieux être un professeur qui n'entend pas et qui ne voit pas*. Si quelqu'un dit un gros mot, on ne l'entend pas. Si quelqu'un ne

fait pas bien, le professeur préfère ne pas le voir. Maintenant, moi personnellement, je pense que ce n'est pas bien. Et j'ai des problèmes à cause de ça, je dis toujours, je dis beaucoup des choses frontalement et ce n'est pas toujours... mais je dis que c'est comme ça, c'est vraiment mes positions.

D'accord, ce sont les positions. J'ai demandé par rapport aux théories.

Oui, bon. Des théories en Éducation ou...

En éducation, en éducation.

Alors une des théories dont je me rappelle, écoutez, maintenant c'est dur à dire pour moi.

Il n'y a pas de problème, ce n'est pas un test.

Très bien. J'ai appris des théories, je ne m'en rappelle pas exactement, et ça c'est une des choses que je reproche à l'Association des MJC et au programme HILA, car à mon avis un enseignant doit toujours apprendre, et il faut toujours rafraîchir, et il faut toujours faire. Maintenant, qu'on soit d'accord ou pas avec des théories nouvelles et innovantes, nous sommes obligés de voir des exemples. Etre d'accord pour les appliquer, être d'accord pour le faire vis-à-vis de mes propres positions, ça c'est autre chose. Mais vraiment, il faut toujours apprendre. Moi récemment, je pense que ça fait presque trois, quatre ans que je n'ai pas fait d'études, peut-être trois, quatre ans que je n'ai rien appris. En général j'ai beaucoup appris. Et récemment c'est impossible à cause de la quantité d'heures que je fais, et parce que c'est vraiment difficile pour moi.

Parce que vous êtes surchargée?

Je suis surchargée, mais je dis encore une fois, je voudrais. Car tous les cours qui existent, sont soit sur le lieu de travail et pendant les horaires de travail. Oui, c'était aussi comme ça avant, c'était quelque chose... mais si, je veux prendre des cours, si c'est possible le soir aussi, ça oui, vraiment je suis pour toute formation qu'il y a ici, je veux toujours écouter et je veux toujours voir ce qu'il y a.

Très bien.

Wafa

Bon. Je voudrais que vous me parliez d'abord de vous : où êtes-vous née... votre famille.

Alors voilà. Je suis née à Qalansawe²³³, dans le sud du Triangle²³⁴. Ma mère est originaire des Territoires²³⁵ et elle s'est mariée avec mon père après le décès de sa première femme, c'est à dire que j'ai des demi-frères du côté de mon père. A six ans, mon père est décédé.

Quand vous, vous aviez six ans ?

Oui. Et après ça, vous savez, toutes sortes de personnes se sont mêlées de notre éducation, il y avait une résistance comme ça de la part de ma mère pour qu'on ne s'en mêle pas, etc.

D'où est votre mère ?

Ma mère est de Deir El Hassoun, à côté de Tulkarem²³⁶. Et nous avons grandi... une famille simple quoi, avec l'aide sociale etc. Vous savez, ce n'est... sans aucun salaire à la maison sauf les allocations. Puis nous avons grandi, évidemment c'était un peu dur, et nous avons grandi. Ma mère a beaucoup insisté pour qu'on reçoive une bonne éducation, et elle voulait, c'est comme ça que je le comprends maintenant, ça c'est mon interprétation, j'ai compris qu'elle voulait prouver aux gens qu'elle avait réussi malgré ses difficultés et le fait qu'elle était seule et tout ça. Donc justement, dans notre famille il n'y avait pas beaucoup de gens qui partaient... qui allaient faire des études, c'est à dire à l'université, et partir de la maison ce n'était pas tellement accepté. Alors c'est d'abord ma sœur aînée qui est partie, le premier combat était avec ma sœur aînée, et elle est partie faire des études d'assistante sociale à Jérusalem, et après on a commencé à accepter ça. Quand ça a été mon tour alors vraiment...

Vous êtes la deuxième ?

²³³ Ville arabe de la région du centre d'Israël.

²³⁴ Concentration régionale de villes et de villages arabes.

²³⁵ Cisjordanie.

²³⁶ Ville située au centre de la Cisjordanie.

Je... mais il y a un garçon au milieu, nous sommes trois filles et un garçon, je suis la troisième après le garçon. Alors la vérité c'est qu'au début je ne savais pas quoi étudier, il n'y avait pas tellement... c'est à dire, on ne comprenait pas à l'époque ce que c'est l'université, faire des études, ce que ça vous donne dans l'avenir, ce qu'il faut apprendre. Aujourd'hui, les gens sont plus malins avec cette histoire. A l'époque on n'était pas tellement conscient de ça. Alors j'ai dit que je voulais apprendre l'assistance sociale aussi. A l'examen psychométrique je n'ai pas eu des résultats suffisants, donc je suis allée apprendre... j'ai été acceptée en première année sociologie, et j'ai commencé les études, même sans une deuxième discipline principale, et j'habitais Jérusalem. Puis, la deuxième année, j'ai ajouté l'éducation aussi, c'est à dire, je ne réussissais toujours pas à avoir des notes assez bonnes pour l'assistance sociale, donc j'ai pris l'éducation, alors j'étais en sociologie et en éducation, c'était par manque de choix en fait . J'ai commencé les études, c'était dur pour moi, ce n'était pas facile de s'habituer, quoi. Nous n'avions aucune préparation pour savoir comment se comporter là-bas, vraiment, et comment étudier et comment se débrouiller. Mais dès la première année, à cause de difficultés financières, j'ai commencé à travailler. La première année j'ai commencé à faire toutes sortes de boulots divers et variés.

A Jérusalem ?

A Jérusalem, oui. D'abord j'ai travaillé dans une MJC, j'ai travaillé dans l'enseignement justement, l'enseignement de l'arabe aux élèves venus des Etats-Unis, c'est à dire des Palestiniens.

Un instant, des Palestiniens venus des États-Unis ?

Oui. Après les accords d'Oslo, beaucoup de gens qui étaient partis aux États-Unis sont rentrés à Ramallah et Beit Hanina et à Shuafat²³⁷, des gens aisés qui ne parlaient pas bien l'arabe, et donc ils ont dû apprendre, faire des rattrapages en quelque sorte, pour se débrouiller à l'école. Et j'ai commencé à enseigner là-bas, pendant un an. Puis j'ai quitté et j'ai continué les études, j'ai un peu négligé les études à un certain moment, la deuxième année, parce que je me suis investie plus dans cette histoire de travailler et me débrouiller financièrement et tout ça. Puis j'ai fait toutes sortes de boulots, j'ai été soignante dans une institution pour handicapés mentaux, Le

²³⁷ Ramallah est la plus grande ville de la Cisjordanie, Beit Hanina et Shuafat sont des villages adjacents de Jérusalem Est.

Village Suédois, c'est à Jérusalem. Et j'ai travaillé, c'était un travail très dur pour moi, mais je pense que c'est là-bas j'ai reçu ma confiance en moi parce que, vraiment, c'était un travail très dur, et vis-à-vis de l'équipe, et vis-à-vis de... c'est à dire, le travail même était dur. J'ai travaillé comme gardienne de nuit là-bas pendant un an, et ça a commencé à vraiment avoir de l'influence sur les études, parce que je travaillais trois nuits par semaine, je n'arrivais pas à aller en cours parce que le matin je dormais, et la situation a commencé à s'aggraver. J'ai arrêté les études pendant la deuxième année. La troisième année, je ne l'ai pas faite à l'université (de Jérusalem), je l'ai faite à l'Université Ouverte (université par correspondance), j'ai pris quelques cours et j'ai travaillé. J'ai travaillé comme gardienne de nuit et j'ai travaillé aussi... j'ai commencé à travailler dans une banque, Bank Hapoalim comme guichetière. La quatrième année j'ai repris les études et...

Vous êtes retournée à L'Université Hébraïque ?

Je suis retournée à l'université parce que j'avais fait une pause dans les études, puis j'y suis retournée pour la quatrième année, pour terminer les études d'éducation et de sociologie. Et à l'époque j'ai simplement... c'est à dire, avant cette année-là j'ai décidé que... j'avais l'impression que je me perdais et que je négligeais les études, et qu'est-ce que j'allais faire plus tard, c'est-à-dire qu'est ce que j'allais raconter à mes parents, genre, qu'est-ce que j'allais faire avec ça. Donc j'ai décidé simplement que je me concentrais sur les études et que je faisais tout pour réussir et pour prouver aux gens que je peux réussir et c'est tout. Puis, la quatrième année, j'ai pris énormément de cours, j'ai eu beaucoup de cours à prendre... c'est-à-dire, vous savez... il y avait eu la pause et je voulais terminer. Et j'ai pris énormément de cours, et dieu merci, j'ai eu vraiment un grand succès la quatrième année, j'ai eu des notes élevées, puis les profs, les maîtres de conférences, ont commencé à me connaître, ils ont commencé à s'intéresser à ce que je disais, c'est à dire je me suis un peu démarquée en éducation, en sociologie aussi, dans mes départements. Puis en un an je... l'année d'après j'ai commencé à sentir comme ça, que j'avais besoin de continuer, que je n'allais pas arrêter à la licence. Donc je me suis inscrite en master, en sociologie de l'éducation, parce que j'étais plus intéressée par la sociologie, et que d'autre part je n'avais pas eu une note suffisamment élevée en sociologie, dans le département de sociologie, pour être acceptée en master là-bas... j'avais plus (de bonnes notes) en éducation donc je suis allée en éducation, mais en sociologie. Et j'ai commencé le master, et là les choses se sont

développées, j'ai été excellente la première année puis la deuxième année j'ai eu un mi-temps comme assistante d'enseignement à l'école d'éducation, donc j'ai travaillé comme assistante dans le cours « introduction à la sociologie de l'éducation » pendant presque deux ans, puis j'ai commencé à travailler aussi aux rattrapages des élèves en master, deux cours. Et après, j'ai terminé mon master, donc je ne pouvais plus travailler comme assistante parce qu'il fallait être étudiant. Et en même temps, j'étais enceinte, je m'étais mariée évidemment pendant le master, j'avais 25 ans, et j'habitais avec mon mari, pendant un an et demi, jusqu'à ce que j'aie terminé le master, là-bas à Jérusalem, puis nous avons emménagé dans notre maison à Kafr Qasim²³⁸, j'étais enceinte du premier enfant, et j'ai déménagé ici. J'ai eu un fils, j'habitais ici, puis... c'est à dire, quand j'étais en master, j'étais sûre que j'allais continuer directement vers le doctorat etc... etc..., mais je suis arrivée ici, vous savez... on rentre dans une vie de famille etc., travailler, subvenir aux besoins et tout. Puis vous commencez à laisser tomber cette histoire de doctorat. Pour l'instant peut-être mais je ne sais pas ce qui va arriver plus tard. Et voilà. J'ai encore une fille bien sûr, petite, deux ans et demi, et le grand garçon a cinq ans. Et j'habite ici, je travaille dans une école à Ramla²³⁹. J'ai aussi travaillé à Jérusalem, pendant le master, j'ai travaillé aussi comme professeur d'hébreu à l'école de Ras al-Amud à Jérusalem²⁴⁰, j'ai travaillé quatre ans là-bas, c'est à dire pendant le master et aussi à la fin de la quatrième année de la licence. Puis j'ai emménagé ici, à Ramla, et maintenant c'est ma cinquième année à Ramla. Et je travaille aussi à HILA, c'est ma quatrième année. J'ai travaillé à Jaljulia²⁴¹ et j'ai travaillé à Kafr Qasim, comme il y a eu un gel (de l'activité) à Kafr Qasim alors je suis passée à Jaljulia puis je suis retournée encore une fois (à Kafr Qasim). Et je travaille aussi comme formatrice dans un cours sur la dignité humaine par une association à Jérusalem, c'est à dire que je ne me suis pas encore déconnectée de Jérusalem, j'y vais à peu près deux fois par mois.

Quelle association pour la dignité humaine ?

C'est l'association Bein Adam Le'adam (en hébreu, *de l'humain à l'humain*) à Jérusalem, qui est liée à Sikkuy, à l'association Sikkuy (en hébreu, *chance*). C'est une sorte de filiale, et nous disposons de cours de formation continue dans les écoles, sur la dignité humaine et sur un climat

²³⁸ Ville arabe située à 20 km à l'est de Tel Aviv.

²³⁹ Ville située dans le centre d'Israël, dont la population est mixte : juive et arabe.

²⁴⁰ Quartier palestinien à Jérusalem Est.

²⁴¹ Ville arabe dans le centre d'Israël.

éducatif respectueux et tout ces sujets, je fais ça à Abou Gosh²⁴², je ne fais pas ça ici, je le fais à Jérusalem aussi. Il y a deux semaines, j'ai fini une formation dans un lycée d'Abou Gosh sur la dignité humaine.

Avec des enseignants ou avec des élèves ?

Avec des enseignants... avec des enseignants... c'est pour les enseignants.

Quels sont les sujets que vous évoquez là-bas ?

Quels sont les sujets que nous évoquons là-bas ? Une sorte d'impuissance...

Comment ?

Impuissance. Pour vous dire, je vais être honnête avec vous, je ne vais pas commencer à vous réciter des slogans etc. La situation est très dure, ça fait neuf ans que je suis dans le système et tout le temps je... dans les cours de formation continue je rencontre des enseignants, et le sentiment est celui d'une impuissance de la part des enseignants, les enseignants se sentent abandonnés, ils n'ont pas de place pour créer. Je le sens aussi, que je n'ai pas de place pour créer, pour être créative... du tout. Aussi, maintenant, cette année... je travaille depuis cinq ans à Ramla, c'est ma cinquième année, et cette cinquième année je viens d'être nommée prof principale, après quatre ans. Je ne pouvais pas prendre le poste de prof principale parce que j'ai plusieurs boulots donc je ne pouvais pas être cinq jours là-bas, dès le matin. Donc maintenant j'ai pris...

Vous enseignez à l'école élémentaire ?

J'enseigne à l'école élémentaire, bien que mon diplôme d'enseignante soit pour le secondaire, mais je ne pense pas que ce soit un baromètre de réussite ou un baromètre pour être éducateur, le diplôme que vous avez... vraiment, je commence à détester déjà cette histoire de la bureaucratie qui s'accroche aux diplômes, quel est votre diplôme, quel est votre spécialisation. Bien qu'une spécialisation c'est bien, mais pas toujours, ce n'est pas vraiment toujours bien. Alors... voilà. Les profs ont l'impression qu'ils essayent de faire quelque chose, mais qu'ils sont limités dans un sens. Pas tous... je ne dis pas... mais les profs qui veulent vraiment... et ceux qui participaient à la formation continue... pas tous les profs y ont participé, les profs qui veulent vraiment faire

²⁴² Village arabe à côté de Jérusalem.

quelque chose, qui veulent conduire l'école ailleurs, car ils ont beaucoup de problèmes à l'école, donc ils veulent la conduire ailleurs, mais ils se sentent entravés à cause de la communauté, à cause des parents, à cause de leurs limites et les pouvoirs qu'on leur confie. Ils n'ont pas de pouvoir face à l'élève, face au parent, face au directeur, ils n'ont aucun pouvoir. Le professeur se trouve toujours au bas de l'échelle du pouvoir et de l'autorité. Ça... oui.

C'est une introduction très forte mais je voudrais revenir en arrière, d'accord ? Parce que j'ai beaucoup de questions. Tout d'abord, vous... c'est à dire, vous êtes allée à l'école à Jaljulia et pour l'école élémentaire et pour le lycée?

Non, j' y ai travaillé pour HILA...

Non, pardon, vous avez dit Qalansawe.

A Qalansawe, je suis allée à l'école à Qalansawe de l'élémentaire jusqu'au lycée, puis je suis allée étudier... c'est à dire, je n'ai pas fait d'études pendant un an puis je suis allée faire des études à l'université.

Et comment c'était pour vous à l'école élémentaire comme élève ? A l'école élémentaire ? Au lycée ?

A vrai dire, je ne me rappelle pas beaucoup... c'est à dire... je n'ai pas une très bonne mémoire en général. Mais je ne me rappelle pas de beaucoup de choses de l'école élémentaire, c'est à dire, de la manière d'apprendre et d'enseigner là-bas.

Dans de votre expérience.

Dans mon expérience, j'ai l'impression qu'au collège j'ai commencé à comprendre davantage ce que je faisais, ce que je veux, c'est à dire plus au moins, de façon limitée bien sûr, mais au collège je sentais simplement que je voulais réussir et que je veux avancer etc. Même à l'école élémentaire je n'avais pas de bonnes notes... j'avais des notes pas trop... même en 6^{ème}. Mais au collège, aussi à cause de notre répartition, à l'époque on faisait des classes de niveau, alors j'étais dans une classe, dans une bonne classe, alors la compétition a commencé en moi, et je voulais me démarquer et je voulais réussir etc. Alors c'est là-bas que j'ai commencé à regarder vers le lycée. Au lycée aussi, évidemment, j'ai été une excellente élève et j'ai eu de bonnes notes, j'ai

pris beaucoup d'unités au Bac, par rapport à là-bas... prendre trois fois cinq unités c'était énorme en 1998 chez nous au village, c'était énorme.

Et comment êtes-vous arrivée dans la classe du niveau excellent si vous n'aviez pas eu de bonnes notes à l'école élémentaire ?

Parce que là-bas on ne répartit pas vraiment selon les notes. C'est aussi selon les contacts. Et mon frère enseignait là-bas, mon frère du côté de mon père enseignait là-bas au collège alors il m'a mise dans les classes des forts... Mais c'était bien, parce que si je n'avais pas été pas là-bas, je ne sais pas si... parce que vraiment, ça aurait probablement changé beaucoup de choses.

Oui, tout à fait. Et vous vous souvenez de personnes importantes, de profs importants, de personnes importantes de cette époque-là ? De l'enfance ? De l'adolescence ?

A vrai dire je me souviens des personnes arriérées de l'enfance.

Arriérées ?

Des profs arriérés. Nous avons un prof principal en 4^{ème} il me semble, ou en 3^{ème}, je ne sais pas, il a été notre prof principal pendant deux ans de suite, et c'était un prof principal qui s'occupait sans cesse de comment montrer la salle de classe de la meilleure façon, de comment... je ne sais pas, qu'il n'y ait pas d'endroits vides dans la classe, tout plein de dessins, tout... mais il ne s'occupait pas de nous vraiment. Il était vraiment agressif. Il ne nous frappait pas mais vraiment... des cris, de la violence verbale etc.

(...)

Donc on a eu un prof principal, je me souviens de lui jusqu'à aujourd'hui, même mon conjoint... ce prof enseignait et à Qalansawe et à Kafr Qasim, donc mon conjoint était aussi son élève, eh bien lui aussi se souvient de lui...

C'est vrai ?

Alors on parle de lui, parfois on se souvient de lui. C'était vraiment catastrophique. Mais il y a eu... il y a eu de bons profs, mais je me connecte plus à l'époque du lycée. Au lycée j'ai eu vraiment... il y a eu des profs qui m'ont beaucoup influencé, c'est à dire qu'ils regardaient, ils

nous parlaient d'égal à égal , qui étaient comme des amis, on pouvait exprimer nos opinions avec eux, on pouvait parler avec eux librement. Et vraiment, ces profs nous ont poussé à réussir, à cause de leur attitude, j'en suis sûre. Il y a eu des profs pour qui on voulait vraiment obtenir de bonnes notes, pour eux, parce qu'on sentait vraiment qu'ils nous aimaient, qu'ils voulaient qu'on réussisse, ils ont fait de grands efforts au-delà des heures d'école habituelles, ils nous faisaient venir pour nous entraîner et je ne sais quoi. L'une des profs qui m'a enseignée c'est une prof de maths qui, aujourd'hui, est directrice au village, à Qalansawe, proviseure, mais le problème est qu'elle a été proviseure pendant un an puis, à cause des histoires politiques locales, on l'a remplacée par un nouveau proviseur, je le dit avec regret. Alors c'est pour ça que je vous dis, ceux qui sont bons n'arrivent pas tous à un bon endroit, à la bonne position qui leur correspond, et c'est dommage.

Et plus tard, quand vous avez terminé le lycée, vous avez décidé d'aller à l'université ou bien vous avez fait une pause ?

J'ai fait une pause d'un an, j'ai travaillé dans le village aussi, j'ai donné des cours particuliers et j'ai travaillé, on avait une sorte de musée qui appartenait à la MJC²⁴³ où j'ai travaillé comme ça l'après-midi et... c'est à dire, je n'ai pas économisé de l'argent, mais pour avoir l'expérience de travail etc. Puis j'ai simplement rempli les formulaires, les ai envoyés, c'est à dire, je n'ai pas réfléchi deux fois, je voulais (aller à) Jérusalem, je ne pensais pas (aller à) à Tel Aviv, peut être parce que ma sœur aînée était à Jérusalem, je ne sais pas.

Mais votre premier choix, être assistante sociale, c'est à cause de votre sœur ?

Oui. Non, pas seulement parce que j'aime ce métier, aussi parce que j'ai compris qu'il y avait du travail pour les assistants... Aujourd'hui il n'y a pas de travail, aujourd'hui il n'y a pas d'argent, mais à l'époque, dans le secteur arabe, il y avait vraiment... une sorte de... l'assistanat social a pris, tout le monde voulait l'étudier, pas seulement moi. A l'époque, tous les gens qui faisaient des études de sociologie avec moi, tous disaient, nous voulons passer l'examen psychométrique pour être admis en assistanat social. C'est à dire, c'était tout le monde, parce que c'est un métier... c'est un métier et non pas une science, vous savez, avec laquelle on ne sait pas quoi

²⁴³ Il s'agit du musée pour la commémoration du massacre des habitants de Kafr Qasim perpétré par l'armée israélienne en 1956, où 43 personnes ont été assassinées.

faire plus tard, surtout chez nous, dans le secteur arabe quoi. Donc... puis voilà, il s'est avéré que je n'ai pas été admise, je me suis retrouvée ailleurs.

Mais vous vous vous êtes retrouvée... mais c'était un choix en fin de compte ?

En fin de compte c'était un choix, c'est ce que je voulais dire. Au début ce n'était pas un choix, mais après, plus tard, pendant la quatrième année j'ai commencé à m'attacher vraiment à ce sujet de la sociologie. J'aimais ça, j'aimais l'élément critique, la critique de la religion, la critique de... de tout quoi, par rapport aux femmes, et au féminisme. Vous savez, c'est énormément de choses, la sociologie ce sont d'autres lunettes et comme ça vous voyez des choses, surtout si vous venez d'un endroit où... où on prend tout comme allant de soi, comme s'il n'y a aucune objection à...

Vous parlez de la société arabe ou de la société israélienne ?

La société arabe, la société arabe en particulier. La société israélienne, c'est plus tard que j'y suis entrée et que je l'ai côtoyée, mais dans la société israélienne aussi, c'est clair, c'est clair. Mais de l'endroit d'où je venais, comme jeune femme arabe venue d'un endroit... pas un endroit arriéré, mais je... à l'époque on ne comprenait pas à quel niveau nous ne... à quel niveau nous ne comprenions pas ce qui se passait chez nous. Vraiment, à l'époque tout allait de soi, tout le monde était comme ça. Mais quand vous sortez et que vous écoutez, vous comprenez comment les choses sont faites. J'ai toujours une critique des choses, je ne dis pas que je prends tout ce que j'ai appris, aujourd'hui aussi je suis toujours... je négocie avec ces théories et avec cette critique, c'est à dire, je ne suis pas d'accord à cent pour cent. Je prends les choses... c'est seulement depuis l'année dernière que je porte le foulard, je n'étais pas religieuse. Et aujourd'hui non plus, je ne suis pas religieuse.

Hijab, pas foulard.

Voile c'est plus, je n'aime pas ce mot.

Vous n'aimez pas ? Ok. Parce que foulard c'est jusque là.

Et foulard, j'aime. Mais hijab c'est plus... ça vient du mot Hjab, un mot qui signifie bloquer, arrêter, je n'aime pas ce mot. Mais aussi je... bien que je porte un foulard, je ne me sens pas

enchaînée, je ne me sens pas enchaînée aujourd'hui, je fais ce que je veux, c'est à dire dont je suis convaincue que c'est bien pour moi.

Alors pourquoi vous le portez ?

Parce que j'ai été convaincue... parce que je me suis rapprochée un peu de Dieu, et j'ai senti qu'en fin de compte... que... C'est à dire, moi, de mon point de vue, avec mon interprétation, et aussi après avoir étudié la sociologie et tout le postmodernisme et la postcritique aujourd'hui, tout est ébranlé et il n'y a rien que vous pouvez attraper et vous sentir en sécurité et sentir qu'il y a une vérité sur laquelle on peut compter et qu'on peut... en fait, la question de toute personne, c'est à dire, pourquoi je suis ici ? Pourquoi je vis ? Vers où je vais ? Ça, tout le monde se le demande, ce n'est pas lié à la religion, c'est tout le monde. Alors chacun se pose ces questions, et chacun essaie de trouver les réponses qui correspondent, donc moi j'ai trouvé des réponses dans la religion, dans le Coran. Pas dans la religion chez les gens, pas chez les gens, je n'ai pas trouvé chez les gens. J'habite Kafr Qasim et le mouvement islamique est très fort à Kafr Qasim et je ne suis pas sympathisante, j'ai même envoyé mon fils à une autre école maternelle, une nouvelle maternelle, qui n'appartient pas au mouvement islamique, parce que je ne veux pas qu'il soit éduqué là-bas. Je ne suis pas convaincue par leur manière de faire, par leur manière de présenter ça, leur présentation (de la religion) ne me plaît pas. Et aussi parfois, quand mon fils rentre de l'école avec certains messages, toujours ... si j'ai l'occasion d'aller à la maternelle, alors je parle avec l'institutrice. Je n'aime pas, bien que j'aie l'air d'être religieuse, mais il y a des messages... je n'aime pas qu'ils soient transmis à mon fils. Ces messages où ça va de soi qu'il faut faire comme ça, bien que ce soit insignifiant, que ce ne soit pas quelque chose de principal dans la religion : et alors, s'il mange avec la main droite ou la main gauche ? Et alors ? C'est à dire, qu'est-ce que ça fait ? ça m'est égal ! Lui il écrit et il mange avec la main gauche et moi aussi, et alors ?... Quelle importance ? Alors ces choses-là... je n'aime pas ça... et dans le mouvement islamique ils sont toujours bloqués sur ces choses, et je n'aime pas ça. Alors j'ai une sorte de... je me suis frayé mon propre chemin, mais ce n'est pas comme si j'avais fait une nouvelle religion bien sûr, mais j'ai lu, j'ai fait des recherches et j'ai compris... j'ai compris que, vraiment, il y a des choses qui sont des conventions sur lesquelles tout le monde est d'accord, et il y a des choses que les gens... chacun dit des choses différentes et ça ne fait pas de moi une non musulmane, je veux dire. Je suis musulmane et je suis croyante.

Mais vous avez eu... vous avez dit tout à l'heure que vous avez été exposée à beaucoup de théories, et au féminisme et au postmodernisme etc. Est-ce qu'il y a une vision quelconque de laquelle vous vous sentez plus proche ?

Il n'y a pas une seule vision, vous prenez un peu de tout. Moi, sur le féminisme, je suis critique, aussi je... le féminisme est arrivé à un stade où il remet tout en question, il remet en question ce qu'est une femme et ce qu'est un homme et je ne... à vrai dire, j'ai des enfants, j'ai eu l'expérience de la grossesse et l'expérience de l'éducation des enfants, et je ne sens pas que c'est une chose qui... une partie c'est de la structuration, et une partie, évidemment... une partie c'est de la structuration mais il y a des choses qui, je sens, sont à l'intérieur, que Dieu m'a créée de cette façon, de cette façon pour que moi aussi je donne naissance aux enfants, alors je ne peux pas accepter cette critique féministe radicale qui dit que... je ne sais pas, l'utérus et toute cette histoire, ce bazar autour de l'utérus, l'utérus de la femme. Je me sentais un peu proche à l'époque, comme ça, quand on apprenait Foucault, sur l'éducation par Foucault, je me sentais proche de sa critique, à l'époque on étudiait aussi Bourdieu et tout ça. Je ne me rappelle pas de beaucoup, mais les perceptions sont plus ou moins semblables d'une certaine façon, c'est à dire, et sur l'éducation et, en général, dans le domaine social en général, pas seulement dans l'éducation. C'est à dire, toujours regarder les choses, toujours regarder derrière les choses, comment les choses... les processus que des choses traversent pour, à la fin, ressembler à ça. Mais je me sens très proche... je suis très... j'ai étudié chez... c'est un professeur que j'aime vraiment et avec qui aussi parfois je n'étais d'accord, c'est Philip Wexler si vous connaissez. Philip Wexler est un professeur venu des États-Unis, il a immigré en Israël récemment, il ne parle pas bien l'hébreu mais je l'ai eu comme prof dans quelques cours de master, c'est comme ça que j'ai été vraiment plus exposée à lui, comme ça j'ai pris trois cours avec lui. Un cours se concentrait beaucoup sur Weber sur l'histoire du changement et des agents du changement et tout cette histoire. Et je me suis sentie proche de ça parce que ce n'est... ce n'est pas exactement critique. Je me suis sentie plus proche de Weber parce que j'ai senti qu'il y avait une possibilité de faire quelque chose, car si vous dites tout le temps que ça ce n'est pas bien, et ça c'est comme ça, et ça c'est de la structuration etc... alors qu'est-ce que vous pouvez... comment vous agissez sur le terrain ? Qu'est ce que vous faites ? Vous restez assis comme ça, vous commencez à attendre quoi ? Alors chez lui on peut sentir qu'il y a un peu... que ce changement est possible, et je me suis plus connectée à ça.

Vous savez qu'il y a aussi un féminisme islamique ?

Je sais. Je ne sais pas qu'est-ce que c'est qu'un féminisme... un féminisme islamique, c'est à dire, qu'est-ce que c'est le féminisme en général? Je peux dire que je suis féministe, et alors ? C'est à dire, c'est quoi le féminisme ? ça a commencé à être... du style : Et alors ?! Est-ce qu'on doit être féminine?! Mais c'est...

C'est vous qui le dites, c'est vous l'interviewée, ce n'est pas moi qui le dis.

Je ne sais pas. Autrefois j'ai été militante féministe, et j'ai été très très active comme militante féministe, même dans ma thèse, quand j'ai essayé de faire une thèse, alors je suis allée vers un sujet plutôt sur le genre, sur la masculinité, j'ai essayé de faire une recherche sur la masculinité dans le mouvement islamique à l'université. Et j'ai participé à toutes sortes d'activités féministes à Jérusalem et en général.

Dans le mouvement féministe à Jérusalem ?

Le féminisme est lié à toutes sortes de mouvements, ce n'est pas seulement... parce qu'ici il n'y a pas de mouvement féministe qui soit seulement féministe. C'est à dire, le féminisme se trouve dans tous les mouvements, dans les mouvements politiques aussi. Parce que ce n'est pas... on ne peut pas séparer, mouvement politique, féministe, c'est partout. C'est à dire, politique contre l'occupation et aussi... Aujourd'hui, j'ai lu quelques livres de féministes islamiques, de Nawal Saadawi et je l'ai étudiée, mais je ne... je n'aime pas sa voie, je ne suis pas convaincue par sa voie, parce qu'elle est très agressive de mon point de vue et elle ne laisse pas de place à une autre opinion, d'un autre féminisme, d'un féminisme où il y a une acceptation, où il y a une objection mais où il y a aussi une acceptation. Mais tout n'est pas de l'objection quoi ! On doit... On doit... je veux dire... Je comprends qu'il y a des féministes islamiques, d'accord, je ne sais pas... je ne sais pas trop ce qu'elles disent, les féministes islamiques, mais je pense qu'en général, avec toute chose qui vient de l'extérieur, il faut toujours négocier, on ne peut pas la prendre comme un tout et dire voilà, mettez ça ici, et que ça réussisse, on ne peut pas. Comme la démocratie, comme toute chose, regardez ce qui se passe dans le monde... on ne peut pas. Parce que c'est un autre endroit et c'est une autre culture et c'est une autre façon de penser, et qui a dit que les façons de penser de l'Occident sont les bonnes, déjà ? C'est ça la critique ? C'est quoi ça ? Qui a dit que

l'Occident doit décider pour moi comment je dois réfléchir et comment je dois m'habiller et comment je dois... qu'est-ce que je dois faire en tant que femme, quoi ?

Et à l'époque où vous avez étudié la sociologie, d'après ce que vous dites, les études vous ont beaucoup influencé, vous vous êtes intéressée à...

Oui.

Avez-vous entendu parler de quelqu'un du nom de Paulo Freire ?

Oui, j'en ai entendu parler probablement, j'ai entendu ce nom. Je ne me rappelle pas de quoi exactement. Freire, oui.

Et de la pédagogie critique non plus, vous ne vous en rappelez pas ?

Rappelez moi des choses... peut-être.

Par exemple, ce sujet de... En général, je peux dire que la pédagogie critique parle des processus d'oppression qui existent dans le système éducatif et fait toutes sortes de propositions, elle a une certaine méthodologie, et c'est exactement ce que j'étudie dans la thèse.

La forme de l'organisation et comment c'est lié à l'oppression etc. ?

Non, ça c'est plutôt Bourdieu en fait.

Bourdieu.

C'est plutôt la pédagogie, c'est plus une histoire d'éducation.

L'éducation même.

Oui. Pas l'organisation sociologique du système mais comment il opprime...

Donc quels contenus il transmet ?

Comment il transmet des contenus.

Des méthodes d'enseignement ?

Oui, exactement. Des méthodes d'enseignement et aussi comment considérer l'élève et ainsi de suite. Vous n'avez pas étudié ça ?

Peut être qu'on a un peu touché à ça, c'est comme ça que je... ça rappelle plutôt Rousseau, quelque chose comme ça, n'est-ce pas ? C'est plutôt de la philosophie, non ?

C'est un peu plus au niveau philosophique, mais pas seulement, il y a aussi le niveau de la pratique.

Je ne me souviens pas de tout ce que j'ai appris... seulement à peu près.

Non, je demande simplement parce que vous vous souvenez d'une partie.

Une partie des choses, mais plus dans la direction sociale, pas éducative. Parce que je ne me suis pas tellement intéressée à l'école. A l'époque, quand j'ai étudié la sociologie, je me suis plus intéressée aux histoires de religion, d'armée, des choses plus... je ne sais pas, dans les relations entre les gens, dans les relations entre les classes et des choses comme ça, des cultures... mais pas... pas à l'école, pas l'éducation, je n'ai pas tellement aimé l'éducation. Même en sociologie de l'éducation, je ne voulais pas travailler sur l'école, je suis allée faire des entretiens avec des étudiants à l'université, parce que, je ne sais pas, je ne me suis pas branchée.

Et quand même, vous avez choisi d'être enseignante.

Quand même. Écoutez, ça commence par un manque de choix.

Ok.

Ça commence par un manque de choix mais ça ne veut rien dire, si ça commence par un manque de choix, que vous ne pouvez pas faire quelque chose (de significatif), ou que vous ne voulez pas faire y quelque chose. Ce n'est pas vrai. Même si on commence par manque de choix, parce que, vraiment, nous n'avons pas de choix en tant qu'arabes ici, on va travailler dans quoi ? Moi, j'ai terminé la sociologie et l'éducation, qu'est-ce que je vais faire avec ça ? Même avec un master, qu'est-ce que je vais faire avec ça ? Si je n'ai pas un doctorat, je ne peux pas enseigner dans des facultés universitaires ou quelque chose comme ça, alors quoi ? Je travaille dans toutes sortes d'autres boulots, mais quand même, il faut avoir quelque chose pour aussi subvenir à ses besoins. Quelque chose en rapport avec vos études, où vous pouvez faire quelque chose avec vos études,

que vous n'avez pas l'impression d'avoir fait des études pour rien. Parfois j'ai cette impression, une certaine frustration quand je ne peux pas créer, j'ai cette impression, que j'ai fait des études pour rien.

Et vous avez l'impression que vous ne pouvez pas créer dans l'éducation ?

Parfois j'essaie, mais je n'ai pas... pas au niveau global, peut-être au niveau de ma classe.

Comme professeure principale.

Mais toujours... Je vais vous donner un exemple, par exemple, comme prof principale. Moi, comme prof principale, j'ai une heure d'éducation. Dans cette heure d'éducation j'ai une grande liberté de faire passer des contenus... je ne sais pas, toutes sortes de choses, créer des choses où changer des choses, changer... mais le problème est, par exemple, dans cette heure d'éducation, on vous invente un nouveau programme dans les écoles, dans le système d'éducation, qui s'appelle « la clé du cœur ». Et ça, c'est quoi, c'est enseigner en fait des valeurs aux enfants. Et qui décide des valeurs ? Le ministère de l'éducation vous dit telle valeur et telle valeur et cette valeur, vous les enseignerez dans la classe, et non seulement ça, vous utiliserez les fiches pédagogiques sur comment faire passer ces valeurs.

Vous n'êtes pas d'accord alors avec les...

Je suis d'accord avec les valeurs, mais je ne suis pas d'accord avec la contrainte. Contrainte. Comme : venir dire au prof qu'il doit faire passer cette valeur et cette valeur et cette valeur, et seulement celles-ci, et d'une certaine manière, et avec certaines fiches pédagogiques et par des activités superficielles de coloriage et je ne sais quoi... c'est à dire, dire au prof : tu... On a pris l'éducation – il y a les programmes scolaires, et on prend les valeurs aussi, toi (le prof) tu n'as pas le droit de toucher aux valeurs. Les valeurs c'est quelque chose qui appartient au ministère de l'éducation – tu n'y touches pas, tu n'as pas de mandat là-dessus non plus.

Alors qu'est-ce que vous faites en tant qu'enseignante ?

Qu'est-ce que je fais avec ça ?

Avec les enfants.

Moi, dans le temps que j'ai... dans le temps que j'ai parce que il n'y a pas beaucoup de temps, car vous avez des cours... vous avez des cours pour gérer la classe... à l'intérieur de l'école, je vous dis du point de vue du terrain vraiment, ce qui se passe. Vous avez des cours où vous devez enseigner, vous n'enseignez pas seulement à votre classe, vous enseignez l'hébreu à toutes sortes de classes, vous avez un programme à faire passer. Vous avez des cours où vous gérez la classe, et dans la gestion de classe... dans la gestion de classe aussi, c'est une question...

Vous enseignez l'hébreu ?

J'enseigne l'hébreu, et j'enseigne aussi, dans la classe où je suis prof principale, d'autres choses la sécurité routière, l'informatique, toutes sortes de choses qui sont... CE1, en CE1. Alors dans la gestion de classe, dans cette heure d'éducation, on vous a mis ce programme « la clé du cœur », sur ces valeurs. Et dans la gestion de classe, deux heures hebdomadaires, on vous a dit aussi que vous deviez diviser la classe en groupes pour faire passer le programme « la clé du cœur », qui a un sous-programme que je dois faire passer aux groupes, avec des fiches etc. etc. Là, on peut faire quelque chose, avec des fiches, et entretenir une conversation avec l'enfant et s'éloigner un peu du sujet comme ça, mais ce n'est toujours pas beaucoup, et vous avez les heures individuelles où vous devez enseigner des contenus aux groupes de suivi individuel : l'hébreu, l'arabe, toutes sortes de choses. Et alors il ne me reste pas beaucoup de temps, il me reste trois heures de présence²⁴⁴, il faut que je me repose aussi...cinq jours par semaine. C'est à dire, qu'est-ce qu'il me reste ? Quand est-ce que je vais faire de la création ? C'est ça la situation, c'est à dire, je ne vais pas faire la petite maligne...

Et à HILA c'est différent ?

A Hila, oui.

Pourquoi ?

Parce que... parce que la bureaucratie n'est pas encore tellement forte ici. Il me semble que, quand la bureaucratie s'empare des choses, l'oppression commence. Et ici il y a de la place, il y a une sorte de marge de manœuvre, où vous pouvez travailler et vous amener à créer quelque

²⁴⁴ Heures qui ne sont pas comptées, données aux professeurs principaux et aux mères de famille.

chose, et avoir des liens avec des gens sans être un robot qui fait un deux trois, c'est à dire... il n'y a pas ça. J'éprouve plus de satisfaction ici. Je n'éprouve pas de satisfaction à l'école.

Et ici vous êtes enseignante aussi ?

Je suis enseignante-accompagnatrice. J'ai travaillé pendant trois ans comme enseignante normale, et cette année je suis enseignante-accompagnatrice, c'est à dire, je suis plus... dans les programmes et les parcours et... Ici, la répartition des rôles n'est pas tellement claire, c'est à dire, on fait, on aide, nous tous, c'est une coopération entre tout le monde, alors tout le monde fait tout.

Et ici vous avez l'impression d'avoir plus d'espace ?

J'ai l'impression, j'ai de l'énergie et de la force. La force, c'est à dire pas dans le mauvais sens du mot. Une voix, une autorité, une possibilité de faire, c'est à dire de changer, de créer des choses, venir dire *Je veux ça, faisons comme ça et comme ça*. Là-bas il n'y a pas ça, je ne peux pas. En tant que prof principale non plus je ne peux pas venir et dire que je veux faire comme ça avec ma classe, et faire une sortie, faire passer un certain programme ou faire passer certains contenus. Je ne peux pas faire ça, parce qu'un prof là-bas c'est juste quelqu'un qui travaille dans le système mais qui n'a pas de voix, et aussi, tout le temps c'est... systématiquement, on vous fait simplement taire systématiquement. Vous ne pouvez rien dire.

Le système fait taire ?

Le système, le directeur. C'est à dire... je ne vais pas faire des commérages sur mon directeur, mais je veux dire, de façon générale, les directeurs, pas tous évidemment... chez nous dans le secteur arabe il y a un problème de gestion, parce qu'un directeur chez nous prend ça avec agressivité, en pensant que l'autorité c'est le contrôle, et ça, ce n'est pas l'autorité, c'est prendre le contrôle, prendre le plus de contrôle, avoir le dernier mot. Si vous venez dire autre chose, alors vous n'êtes pas correct. Pas seulement ça, on vous fait taire et vous êtes aussi puni d'une certaine manière.

Oui. Vous avez dit tout à l'heure que le question professionnelle, c'est à dire la spécialisation dans une discipline, est moins importante.

Oui, parce que je fais l'expérience et je vois. Je suis en contact avec des enseignants, je vois... je vois des gens enseigner, et je vois le système, comment il n'écoute pas cette question, n'écoute pas et ne voit pas, il ne veut même pas voir. Je vois des enseignants qui ont une spécialisation et qui n'enseignent pas, ils n'enseignent pas. Il y a des enseignants qui ont une spécialisation et qui ont des diplômes mais ils n'enseignent pas, ils sont là et ils n'enseignent pas. Ils disent, *Je viens, je fais le minimum et je m'en vais*. Et ils le disent, c'est à dire, ce n'est pas quelque chose... Justement, le système ne fait pas taire cette voix-là, qui dit, *je viens, je fais le minimum et je m'en vais*, il ne la fait pas taire. Et justement les gens qui veulent faire plus où apporter autre chose, on les fait taire. Les gens qui disent, je ferai le minimum, ou qui font moins que ce qui est exigé, ça c'est correct.

Il n'y a pas de sanction pour ces gens-là ?

Ce n'est pas une majorité, c'est à dire, je ne dis pas que la majorité des profs font comme ça, mais je vous dis, il y a ceux-ci et il y a ceux-là, et je vous dis ce que le système fait avec ceux-ci, et ce qu'il fait avec ceux-là.

Oui. Quelles sont alors les qualités, à votre avis, d'un bon enseignant ? D'après votre expérience.

Un bon enseignant. Tout d'abord il faut les conditions. Avant qu'il soit un bon enseignant, il faut les conditions. Parce que, même si vous êtes bon, si vous n'avez pas les conditions, alors vous ne pourrez pas sentir que vous êtes bon. Parce que, si vous êtes un bon enseignant et que vous avez une spécialisation, même si vous avez une spécialisation, et que vous avez une vision et un agenda éducatifs et je ne sais quoi et toute cette histoire, mais que vous n'avez pas de place, que vous n'avez pas la possibilité de faire entendre votre voix, que personne ne vous écoute et que vous n'avez pas le temps... du point de vue du temps, des heures où vous pouvez faire, parce que dans toutes les heures on a mis toutes sortes de programmes divers et variés pour les remplir et que la personne n'a pas de place pour exprimer autre chose, alors c'est dur d'agir. Alors, si les conditions changent, et si vraiment il est possible de vraiment donner une voix à l'enseignant, ce qu'il n'a pas maintenant, alors un bon enseignant à mon avis c'est un enseignant qui est... je ne pense pas qu'il est seulement... une spécialisation c'est bien, si vous enseignez les maths vous devez avoir une spécialisation, une spécialisation c'est bien, mais il doit aussi avoir une certaine

vision de l'éducation, c'est à dire : ce qu'il veut faire, quoi. C'est à dire, vous venez seulement faire quelques heures et partir ? Vous devez sentir que vous êtes un maillon dans quelque chose, dans une certaine chaîne, pas la chaîne de la bureaucratie mais une chaîne de l'avenir de ces enfants. Vous êtes un maillon, vous leur construisez l'avenir. Si vous n'avez pas l'impression d'être quelqu'un de signifiant... si vous n'avez pas l'impression d'être quelqu'un de signifiant, alors vous ne pouvez rien faire, rien créer, rien changer chez les enfants. Tout d'abord vous devez être convaincu que vous pouvez, dans une certaine mesure... que vous pouvez... que vous êtes important pour eux. Et si vous avez cette impression, alors vous le prenez avec responsabilité, genre c'est une grande responsabilité. C'est à dire, chaque mot et chaque chose que vous dites, ça s'entend autrement du côté des enfants, surtout si ce sont de petits enfants. De grands enfants aussi, en vérité tous, pas seulement les petits enfants, les grands aussi. Il me semble qu'un bon enseignant doit être... comment on dit ça en hébreu...

Dites-le en arabe.

Mouthakaf. C'est quoi *mouthakaf* en hébreu ? Qui connaît tout sur tout, pas seulement dans sa spécialisation.

Connaissance du monde ?

Oui, il doit avoir une connaissance générale, il doit avoir une opinion, pas seulement une connaissance, une opinion sur ce qui se passe autour de lui en général, du point de vue social, du point de vue politique, il doit avoir une opinion. Je ne dis pas qu'il doit apporter cette opinion et convaincre les élèves, mais il doit avoir, en tant que personne... qu'il ait l'impression d'être une personne avec une opinion, avec une perspective, je ne sais pas... c'est à dire, ne pas avoir l'impression d'être quelconque, ça inférioriserait l'enseignant, comme s'il était sans rien. Du point de vue professionnel, il doit écouter, il doit écouter.

Ecouter les enfants ?

Les enfants, il doit écouter les enfants. Les parents aussi, parce qu'il y a des gens qui n'écoutent pas les parents... Euh... ok... mais ils n'écoutent pas. Surtout chez nous à Ramla, c'est une ville où il y a... on peut définir ça comme... elle a une difficulté d'apprentissage, d'attention et de concentration, la ville même. On ne s'écoute pas l'un l'autre. Pas d'attention, pas de

concentration. J'ai l'impression que les parents veulent que quelqu'un les écoute, et je compte énormément dessus. Moi, justement j'essaie beaucoup beaucoup de créer comme ça des liens forts avec les parents, on peut les faire rentrer dans le processus, je veux dire : qu'ils s'engagent dans le processus de leurs enfants. Parce que, vraiment, ce n'est pas facile, la situation est difficile, économiquement, socialement, tout... des gens dont une partie n'a même pas terminé le lycée, une grande partie aussi qui ne savent pas lire et écrire et qui ne peuvent pas aider leurs enfants à lire et à préparer les devoirs et qui font venir des proches de la famille (pour ça). Il y en a énormément comme ça. Des problèmes sociaux bien sûr, beaucoup de divorces, beaucoup de violence, beaucoup de problèmes. Et j'essaie d'écouter les parents, car je me dis, si je fais un lien avec les parents alors les parents peuvent m'aider plus, ils auront un lien avec moi et ils n'auront pas l'impression que... parce qu'une grande partie des parents qui ont l'impression que l'école c'est mauvais, c'est quelque chose... c'est l'ennemi, quoi : tout le temps elle présente les parents de façon mauvaise. Il y a des parents qui ont cette impression et qui luttent contre l'école, pour chaque petit problème ils viennent et ils crient, c'est à dire, ils sont simplement « saturés » contre l'école car ils sont convaincus que l'école n'œuvre pas en faveur de leurs enfants. C'est leur vision. Et je pense que si j'arrive à faire un lien avec les parents, et s'ils ont l'impression que je m'identifie avec eux, que je les comprends, les écoutes, ils peuvent mieux s'engager dans le processus. Parce que si vous n'êtes pas... en tant que parent, si vous avez l'impression que c'est un endroit ennemi et hostile et je ne sais quoi, vous ne pouvez pas soutenir votre enfant, vous ne pouvez pas l'aider, vous ne pouvez pas l'écouter. Alors c'est plutôt écouter, je pense... un bon enseignant, surtout dans la population avec laquelle je travaille, doit écouter plus. S'en occuper c'est un problème parce que vous êtes enchaîné, vous ne pouvez pas trop intervenir, et chaque intervention de votre part peut se retourner contre vous. Alors j'essaie d'intervenir de façon limitée, comme ça je ne rentre pas trop en profondeur, j'essaie de garder une certaine limite.

Et qu'est ce que ça veut dire, être un bon enseignant à HILA ?

Un bon enseignant à HILA ? A vrai dire, c'est la même chose, ce n'est pas différent, c'est la même chose. C'est à dire, ici aussi vous devez avoir une opinion et une connaissance générale, parce qu'ici vous êtes encore plus... parce que vous rencontrez des élèves, pas des enfants, des grands, ils connaissent le grand monde, ils travaillent, ils vont, ils sortent etc. Vous ne pouvez pas venir parler avec eux comme avec des petits enfants, parce que ce n'est pas à égalité et ils le

sentent immédiatement et ils vous repoussent. Alors ici, vous devez simplement parler plus les yeux dans les yeux et parler leur langage. Ça ne veut pas dire que leur langage soit différent du nôtre, mais vraiment essayer de faire un lien aux choses qui les intéressent, et de là, travailler pour changer. C'est à dire, ne pas venir et immédiatement s'opposer, et ouvrir le... comment on dit...

Les blessures ?

Les blessures, les... la chose qu'on met dans le placard ... Je veux dire, ne pas arriver et trop creuser. Je pense qu'ici il faut d'abord... un bon enseignant doit accepter, savoir accepter, tout d'abord savoir accepter et écouter, et toujours laisser l'élève parler et ne pas essayer de creuser. S'il veut parler, il parlera. S'il ne veut pas, alors qu'il n'ait pas trop l'impression d'être chez le psy, c'est à dire pas ça.

Et comment vous expliquez que, à HILA, les enfants, les jeunes garçons et filles obtiennent des résultats, malgré le fait qu'ils ont abandonné le système scolaire.

Je ne dis pas qu'ils obtiennent... quoi, des résultats de point de vue scolaire ?

Oui.

Je ne dis pas qu'ils obtiennent des résultats de point de vue scolaire, je ne pense pas du tout que c'est ça l'idée générale, je pense.

Mais ?

Je pense que tout d'abord, les préparer à une vie saine et normale... maintenant c'est quoi normale... qu'ils puissent se débrouiller tous seuls, mais se débrouiller, ça veut dire réussir, pas spécialement de point de vue scolaire, quoi, s'il a passé le Bac intégral, alors? Et celui qui n'a pas de Bac intégral ou qui n'a pas de Bac, chez HILA, alors il n'est pas bon ? Il n'a pas réussi ? Je ne pense pas.

(Téléphone)

Il y a des élèves qui ne passent pas le Bac et il y a des élèves qui n'arrivent pas au Bac, mais je pense que ce que nous faisons ici c'est très important. Si cet enfant reste dans la rue, où va-t-il arriver ?

C'est à dire, vous dites que le principal c'est de les éduquer pour qu'ils mènent une vie plus normative ?

Oui, leur donner des outils, leur donner les outils pour se débrouiller dans la vie, comment chercher du travail, comment parler avec votre patron au travail en général, que faire s'il ne veut pas vous payer, c'est à dire des choses très basiques comme ça, comment se débrouille,quoi. Parce que ces élèves, somme toute, ils ont 15, 16 ans, qu'est-ce que c'est ? A quel point connaissent-ils la réalité autour ? Et pas seulement pour les histoires de travail, mais en général, car il y a beaucoup de dangers aujourd'hui, et les élèves, justement les élèves qui abandonnent (les études), je pense... je pense, je ne dis pas que tous, mais les élèves qui abandonnent ne sont justement pas les problématiques, ils sont justement très fragiles et sensibles, ceux qui abandonnent l'école. Parce que... vraiment, ça me fait rire quand je rencontre des élèves ici, je me dis, mon dieu, quels enfants, comment se fait-il qu'ils aient quitté? Comment ont-ils abandonné ? Comment ? Tellement doux... je ne sais pas. Et justement ceux qui sont sensibles, fragiles, ceux que le système éjecte tout simplement, parce qu'on ne les écoute pas, et ces élèves on ne les écoute pas parce qu'ils ne savent pas se mettre en avant, ils ne disent rien, ils n'ont pas de voix, alors ils se tournent... les élèves eux-mêmes, puisque personne ne les écoute ni on écoute leurs besoins... vers d'autres choses, vers une autre manière de considérer l'école. Puis le système, au lieu de s'en occuper, les éjecte ou bien leur dit, *Venez une fois par semaine*, comme ça ils peuvent rester inscrits dans l'école, et voilà.²⁴⁵

Mais il y a quand même la formation à HILA.

Bien sûr. Je pense que si vous écoutez l'enfant, et que l'enfant fait un lien avec vous, qu'il a l'impression que vous le comprenez, que vous vous identifiez avec lui et que vous voulez le meilleur pour lui, alors bien sûr que vous pouvez l'engager vers sa réussite scolaire, bien sûr. C'est à dire, je rencontre des élèves et je vois vraiment que quand ces élèves... c'est quelque

²⁴⁵ Pratique illégale, courante surtout dans les écoles marginalisées, qui consiste à exiger de l'élève qu'il ne vienne qu'une fois par semaine ou par mois. A la fin de l'année il reçoit un diplôme pour de prétendus résultats. Ainsi, il ne « dérange » pas le système.

chose qui va toujours en parallèle... un élève commence à s'ouvrir, à sortir de cet enfermement, de ce antagonisme, il commence un peu à s'ouvrir parce qu'il sent que les gens lui parlent à hauteur des yeux et qu'ils le respectent, qu'ils le traitent ... pas comme dans l'enseignement en classe, quoi. On sait très bien ce que c'est l'enseignement en classe, et quand même, vous avez beau être un bon prof en classe, vous êtes toujours dans le système... la forme même de l'enseignement en classe est toujours oppressive. Il n'y a rien à faire. Mais ici il se sent... il ne se sent pas soumis ou opprimé ou que quelqu'un l'oblige. Il y a toujours une négociation entre l'élève et son prof principal, tout le temps, sur ce qu'il va apprendre, qu'est-ce que vous voulez apprendre, qu'est-ce que vous voulez devenir, en quoi je peux vous aider, qu'est-ce que vous aussi, vous pouvez me donner, qu'est-ce que je peux... je veux écouter et entendre ce que vous voulez me dire aussi, qu'est-ce que vous pouvez me donner à moi comme prof, d'enfant à prof. Alors je pense que les deux choses vont en parallèle, parce que si l'élève se sent à l'aise, il commence à se donner plus au travail scolaire. Car là-bas (à l'école) il ne s'est pas donné au travail scolaire parce qu'il n'a pas eu l'impression d'avoir sa place, ou que quelqu'un voulait de lui, ou que quelqu'un l'écoutait, parce qu'il n'y avait pas ça, alors pourquoi ferait-il des efforts de point de vue scolaire ? C'est à dire, quelle pourrait être la motivation ? D'où viendrait la motivation ? Je pense qu'une activité, plus dans le sens social et émotionnel, avec l'enfant, peut l'ouvrir à être... l'engager vers la scolarité.

Je vais revenir à la formation que vous donnez à Abou Gosh via cette association. Quel est l'objectif de la formation ? De ce cours ? De cette formation continue ?

La formation... il y a eu deux formations cette année. La première formation ce sont deux sujets, mais qui traitent de la dignité humaine. Le premier sujet c'était la dignité humaine, une façon de donner aux profs des outils pour comprendre ce qui se passe sur le terrain. Quand vous dites qu'il y a un problème, vous voulez alors... par exemple, il y a de la violence à l'école. Alors nous, ce qu'on voulait faire passer aux enseignants, c'est que ce problème est le fruit d'un processus. Comment remonter à son origine et est-ce qu'il y a la possibilité de traiter l'origine. Nous ne venons pas dire comment traiter, nous essayons de leur donner la compréhension ou une façon de réfléchir pour pouvoir remonter à l'origine du problème, non pas traiter le problème même, parce que c'est toujours lié à l'école, à la population, aux profs mêmes, à leur autorité, au proviseur, à tout ça. Alors simplement, on leur transmet une méthode pour comprendre ce qui se passe à

l'école, comment c'est lié à nous en tant que membres de l'équipe et de la direction, à ce que l'école projette, comment les élèves comprennent ça et comment ils réagissent à ça, et comment parfois ce qu'on projette n'est pas... c'est déformé et pas clair, c'est à cause de ça que parfois des problèmes arrivent, la violence, et toutes sortes de problèmes, et c'est toujours lié à une certaine incompréhension.

Et comment les enseignants se sentent dans ces ateliers ?

Il y a eu... ce sont deux ateliers. Le premier atelier, on a eu l'impression... j'ai animé avec une autre animatrice juive, et il y a eu un problème là-bas parce que les enseignants ont poussé tout le temps dans le sens de : *la direction n'est pas bonne, la direction ne nous donne pas de voix, la direction nous opprime*. C'est à dire, il y avait plus de colère sur la direction même, c'est à dire, le problème c'est la direction, elle n'écoute tout simplement pas les profs, elle ne résout pas les problèmes, elle essaie d'aller avec les parents contre les profs et essaie de satisfaire les parents. Et aussi le... les deux formations sont à Abou Gosh, et la rencontre, le deuxième atelier c'était dans un lycée. Le deuxième atelier c'est sur un climat scolaire respectueux, cet atelier s'est fait en coopération avec Nouvel Horizon²⁴⁶. C'est un autre atelier mais on a essayé... vous savez, pour faire admettre cette formation dans le cadre du Nouvel Horizon il faut adapter toutes sortes de choses. Alors là-bas, c'était dans une école qui comprend un collège et un lycée. J'ai travaillé avec les enseignants du collège polyvalent, avec leur proviseure, et justement là-bas c'était un atelier complètement différent parce que leur direction était complètement différente. La proviseure écoute attentivement, elle leur parle à égalité, entend leur voix, les laisse parler, les laisse s'exprimer et leur donne licence, c'est à dire une marge de manœuvre pour faire quelque chose. Ça ne veut pas dire qu'elle n'est pas forte, elle est très forte, mais elle donne de son pouvoir, de sa force, elle donne, c'est à dire, ça vient d'une attitude sans peur. Et il y a une coopération exceptionnelle entre les enseignants et la proviseure là-bas, mais il reste toujours le problème, ils essayent de faire quelque chose et de comprendre pourquoi le problème en est là où il en est, c'est à dire comment on en est arrivé là et comment nous pouvons le résoudre. Mais là-bas aussi, il y avait quelque chose en commun (avec le premier atelier), qui est cette histoire d'intervention des parents, et où l'enseignant a les mains liées, il n'a rien à faire, c'est à dire,

²⁴⁶ en hébreu : Ofek Hadash, nom d'une réforme de l'éducation qui vise à améliorer le statut et le salaire des enseignants ainsi que les espaces de travail et d'étude.

qu'est-ce qu'il peut faire. Il peut changer, mais il est toujours attaché, il ne peut pas mener de grandes démarches ou trop intervenir. Et même si l'école a un règlement, si on dit que le règlement même ne peut... qu'on ne puisse pas l'appliquer car il y a des parents qui sont plus forts, qui empêchent simplement la punition de leurs enfants, alors tous les élèves sentent qu'il y a une inégalité ici et ils ne savent pas quoi faire face à ça. Parce que, tout simplement, si vous intervenez, vous êtes membre de la population aussi, membre du village, alors vous ne pouvez pas intervenir et d'une certaine manière s'opposer, ça vous nuit. Que voulez-vous savoir encore ? C'est ce dont je me souviens.

Beaucoup de choses, très bien. Alors vous dites... l'intention de ces ateliers c'est de changer un peu la conscience des enseignants par rapport à...

C'est leur donner, ce qu'on appelle, des lunettes pour comprendre la réalité qui se produit à l'intérieur de l'école, s'il s'agit de problèmes d'atteinte au respect, donc toujours considérer une atteinte au respect comme quelque chose... pas comme un problème mais comme le résultat d'un problème, le résultat d'un problème, une incompréhension, un désordre ou un manque d'une certaine clarté dans les procédures ou dans l'attitude des enseignants ou dans l'attitude de la direction. C'est à dire, c'est toujours... ce qu'on appelle un « comportement », la violence c'est en fait un comportement, c'est une réaction, c'est la réaction en fait, ce n'est pas l'action. L'action vient avant. Pourquoi un problème de violence arrive ? Tout simplement, parce que l'interprétation... tout d'abord, quelque chose s'est passé dans l'école, l'interprétation de ça par les élèves était telle... ils ont compris, par exemple... par exemple, celui qui jette des ordures par terre, alors il y a des gens qui jettent, les profs ne font pas attention, c'est ce qui se passe, les profs n'y font pas attention, les élèves comprennent qu'on peut jeter alors ils jettent, et puis ça devient cyclique comme ça. Alors nous essayons de les mener vers cette compréhension qu'il faut toujours remonter et regarder le processus en entier, et là, dans le processus, intervenir et essayer de faire quelque chose, ou être plus clair, des procédures plus claires, changer de règlement peut-être, changer le règlement, changer l'attitude, et tout d'abord créer un langage uni parmi les enseignants, parmi les membres de l'équipe même. C'est à dire, tout d'abord que les profs soient... qu'ils aient une langue unie face à l'élève, parce que si un prof dit comme ci et un autre prof dit comme ça, alors l'élève l'interprète ainsi : avec ce prof je ne le ferai pas mais avec

ce prof j'aurai du chewing-gum dans la bouche et ce sera ok. Vous comprenez ? C'est ce que nous avons essayé de faire.

Mais pourquoi vous appelez ça « la dignité humaine », je ne comprends pas.

Parce que ça commence... la dignité humaine c'est le sujet général, mais nous parlons d'atteinte à la dignité humaine à l'intérieur de l'école. C'est une question de violence verbale, violence physique et tout ça.

Je comprends.

Alors il s'agit d'atteinte à la dignité humaine, alors comment obtient-on un climat plus respectueux, au moyen de ce processus sur lequel on peut intervenir.

Vous vous voyez rester dans l'éducation ? Si vous en avez la possibilité.

Si j'en ai la possibilité... Je resterai dans l'éducation, mais pas dans l'éducation scolaire, dans le système en place aujourd'hui, dans le ministère de l'éducation en place aujourd'hui, dans l'Etat en place aujourd'hui... parce que l'éducation, en général, c'est quelque chose d'intéressant, parce que je travaille à HILA en éducation, c'est de l'éducation. Et dans les formations c'est de l'éducation. Et quand j'ai été assistante à l'université c'était de l'éducation. J'ai pris du plaisir dans ce travail, ça m'a énormément satisfaite et j'étais très émue par ça. Mais à l'école je n'éprouve pas de satisfaction, je n'arrive pas à cette satisfaction de dire, waou ! J'ai fait quelque chose. J'essaie, j'essaie tout le temps, mais c'est comme essayer d'attraper quelque chose qui ne cesse de s'éloigner. Et c'est l'école, parce que vous... Moi, c'est à dire, chez nous à l'école en particulier c'est... il y a une sorte de loi du silence terrible.

Mais vous n'avez toujours pas répondu à ma question...

Peut-être dans une autre école, si je vais ailleurs peut-être que ce sera différent, peut-être que ce sera différent. Mais quand même, le système sera toujours le même système. Il faudrait un changement dans le système pour que je reste. A la fin, je vais probablement rester encore trente ans, je suis sûre que je vais rester, parce qu'il n'y a pas d'options, il n'y a pas d'options. Mais...

Mais vous ne voudriez pas revenir à la recherche ou...

J'aimerais revenir à la recherche, rechercher et traiter des théories et les rapports entre les théories, mais peut-être à un stade plus tardif, pas aujourd'hui.

A cause de difficultés financières ou à cause de...

Non, non, à cause du fait... non, parce que je sens aussi que je dois me développer un peu du point de vue professionnel, parce que j'ai terminé le master il n'y a pas longtemps, donc je dois me développer un peu du point de vue professionnel. Je ne pense pas qu'à l'école je puisse me développer du point de vue professionnel, comme la plupart des profs d'ailleurs. C'est quoi se développer au point de vue professionnel ? Par exemple être directeur ? Et chez nous dans la société arabe, être directeur, combien de temps ça va prendre et combien de contacts et combien de guerres et combien de petites et grandes batailles ? Donc pour moi ce n'est même pas un avancement, être directrice, ou même penser... dire que je veux devenir directrice, je ne veux pas. Mais en général, avancer dans le système, être dans une position de force, influencer, ce n'est pas dans le but de diriger mais d'influencer, de changer... C'est difficile, c'est très difficile. Qu'est-ce que je voulais dire... J'ai oublié. J'ai oublié... j'ai simplement...

Que vous voulez faire des études.

Ah, les études. Alors voilà, simplement j'ai des enfants en bas page, j'envisage d'en avoir encore un ou une, peu importe. J'en aurai trois. Après, peut-être je... peut-être... Justement, mon conjoint me pousse beaucoup, va faire un doctorat etc. Mais je n'ai pas l'impression que les conditions s'y prêtent. Et alors ? J'irai faire un doctorat, je n'ai pas les conditions, alors quoi ? Pourquoi aller droit dans le mur pour rien ? Pour le moment je ne peux pas.

Vous avez quel âge aujourd'hui ?

J'ai 31 ans.

Jeune.

(Interruption)

Je dois enregistrer ça. Vous dites que ce discours sur les théories c'est quelque chose qui est, à votre avis, plus spécial pour les opprimés.

Aussi, mais pas seulement, aussi pour des gens qui sont sortis d'une certaine détresse, ou des gens... mais ceux qui vont à l'université n'en sortent pas tous avec ce discours. J'ai rencontré énormément de gens qui ont fait des études avec moi mais qui en sont sortis inchangés, je n'avais pas d'échange avec eux, je n'avais pas de langue commune avec eux.

Alors pourquoi pensez-vous que ça vous ait influencé, vous ?

Je ne sais pas, j'étais toujours comme ça pendant les conférences et j'en sortais bouleversée.

Ça vous parlait?

Ça me parlait beaucoup. Même quand ça ne parlait pas à moi personnellement, même quand on parlait de Weber et de la théorie weberienne et qu'on essayait de la comparer à d'autres théories, ça aussi ça me bouleversait... j'aimais ça... quoi, j'aimais ça... j'aimais ça, ce discours. Ce n'est pas comme si je prenais les choses telles quelles, juste à écouter, à entendre, mais plutôt réfléchir sur ces choses, méditer sur elles, négocier avec elles, plutôt ça !

Voyez, je n'ai pas de doute que c'est...

C'est pour ça peut-être que je me rappelle d'énormément de choses, de beaucoup de théories à cause de ça, parce que si je n'avais pas fait mon expérience personnelle avec la théorie... parce que si vous vivez la théorie, vous la vivez, simplement vous la vivez et quelque part elle devient aussi une partie de votre constitution, alors vous n'oubliez pas, parce que ça fait partie... c'est une sorte d'étape, ça devient une sorte d'étape à l'intérieur de vous, à l'intérieur de votre réflexion, comment vous réfléchissez aux choses. Et plus tard vous ne vous rappelez même plus qui l'a dit, vous voyez, qui a dit cette théorie ? Puisque c'est devenu un discours.

Mais si, vous vous rappelez... vous vous rappelez au moins l'histoire de l'organisation de la théorie.

Oui.

C'est vraiment intéressant.

Oui.

Vraiment intéressant. Bon.

Je serais restée avec vous encore une heure mais...

Tout d'abord, vraiment merci.