

La dimension existentielle du métier d'enseignant

Akila KHEBBEB
Université de Annaba

Enseignant : un métier de communication

Et si nos compétences culturelles, didactiques et pédagogiques ne suffisaient pas à définir notre identité professionnelle? Que faudrait il alors pour être un « enseignant » ? C'est la question posée par Defrance (2000), professeur de philosophie et qui me fait penser aux propos de Meirieu (1992) dans son ouvrage « enseigner, scénario pour un métier nouveau », à savoir que, « la maîtrise d'une discipline ne confère pas systématiquement la capacité de l'enseigner ». C'est pourquoi, il arrive souvent que les enseignants, sûrs que leur cours n'est pas questionnable « ne comprennent pas que l'on ne comprenne pas » Bachelard (1978), oubliant tout le chemin à parcourir pour y parvenir, incriminant les étudiants de ne pas fournir assez d'effort.

Le cours est une situation d'une plus grande complexité, il ne s'agit pas d'une masse d'étudiants qui y assistent, mais de personnes à part entière qui arrivent avec leur propre système de perception, avec leurs représentations, un projet de vie dans un contexte de communication humaine. L'enseignant est un acteur, il est aussi un régulateur de cette situation complexe : C'est la facette la plus difficile, à mon sens, de ce qui constitue son quotidien. Devolvé et Margot parlent d'un « gestionnaire » de cette complexité. Il doit apprendre à développer des capacités à gérer les imprévus, car la préparation du cours ne suffit pas à s'adapter à la situation « classe » (dans sa complexité d'interactions). Elle interpelle à chaque moment, une multiplicité de scénarii favorisant le processus d'apprentissage. Marcel (2004).

Enseigner c'est faciliter les apprentissages.

«Eduquer, c'est aider un sujet à faire un certain nombre d'apprentissages qui lui seront utiles dans la vie.» Mialaret (2000). Si le rôle de l'enseignant en tant « pourvoyeur » de connaissances semble évident, celui d'aide et de facilitateur d'apprentissage l'est bien moins ; car, comment « faire émerger les représentations des apprenants » ? « Faire apprendre à apprendre » ? « Stimuler et motiver les apprenants » ? « Développer des compétences à l'autonomie » ? « Identifier et respecter les spécificités de chacun, ses rythmes, ses stratégies » ? C'est dire organiser la vie de la classe.

Comme un chef d'orchestre, l'enseignant doit alors déployer toute son énergie et mobiliser tout son génie afin que chacun accorde son violon en fonction de ceux des autres et contribue ainsi à l'harmonie de la mélodie. Il est donc question d'un concept clé de la relation pédagogique, celui «d'émergence de sens» dans une situation dynamique d'échange et d'apprentissage authentique. Tout cela, dans une atmosphère stimulante qu'il doit créer en « sachant être » et en « sachant faire », offrant à ses élèves écoute et empathie, accordant à chacun une considération positive inconditionnelle digne des théories Rogériennes (1984).

En fait, tout se joue à ce niveau tellement stratégique pour être un bon enseignant. Evidemment celui-ci n'existe pas dans l'absolu. Le bon enseignant est celui qui sait susciter chez l'apprenant un maximum d'apprentissage et de meilleure qualité. Le métier d'enseignant est à dominante cognitive certes, mais aussi relationnelle. Et parce que la dimension inter humaine et relationnelle précède les dimensions matérielles des tâches, l'enjeu de la professionnalisation consiste, comme le montre Meirieu (1992), d'abord à développer de nouvelles valeurs : Croire en l'éducabilité cognitive de l'apprenant et au rôle initiatique de l'école. Cela semble fondamental, pourtant entre le dire, l'écrire et l'action de le faire, la différence est énorme. Il existe un décalage important entre les intentions du système de formation et le ressenti des acteurs sur le terrain.

Aujourd'hui, il s'agit de dépasser le modèle applicationniste et privilégier le modèle interactionniste pour comprendre la situation ergonomique de l'enseignant dans sa pratique, tout comme les dysfonctionnements qui lui sont associés. Dans le contexte de la recherche en sciences de l'éducation, Devolvé et Margot (2000) préconisent une approche systémique permettant d'ouvrir des pistes intéressantes pour traiter de la situation de travail de l'élève et de l'enseignant, éliminant ainsi la fatalité du « bon et mauvais élève » ainsi que celle du « bon et mauvais enseignant ».

Enseigner, c'est un exercice d'équilibre

Selon Moyne (2000), équilibre relatif, jamais parfait : L'enseignant, doit apprendre à gérer « le réglage des distances psychologiques » dans sa relation avec ses étudiants en n'étant ni technicien, ni fusionnel. Meirieu (1992) voit à quel point le métier d'enseignant requiert un effort permanent d'élucidation et de rectification de nos représentations de l'apprentissage. Il s'agit aussi, d'un équilibre à négocier entre ce que Abraham a appelé les quatre dimensions du soi professionnel :

- Le soi tel qu'il est (dans sa profonde intimité)
- Le soi pour les autres
- Le soi pour l'autorité

- Le soi idéal -

Ce qui donne en fin de compte une « certaine configuration ». Seule une réflexion métacognitive peut permettre ce processus de conscientisation nécessaire à la capacité de différencier entre « l'image » (que l'enseignant veut ou croit renvoyer de lui-même) et « la réalité ». Ce processus de conscientisation est défini par Troncmé-Fabre (1999), comme une prise de conscience mutuelle amenant un changement, une transformation de soi par l'expérience partagée. Les neurobiologistes parlent de « câblage ». Evidemment, il ne suffit pas d'ajouter à la formation des enseignants, des contenus de savoir en matière de psychologie cognitive ou de psychopédagogie (même si cela est utile) pour y aboutir mais il s'agit de le placer dans un contexte de « recherche action » où, au-delà de son intervention didactique, il va observer ses effets et la réguler. Cela renvoie aussi au vécu expérimentiel de l'enseignant qu'il faut analyser. « Il n'existe pas de connaissance extérieure sans de connaissance de soi » P. Valéry.

Mais peut-il vraiment l'analyser ? Quand parfois il est soumis à une forme de « toute puissance narcissique » venant nourrir un « moi idéal » que Freud attribue à une manifestation névrotique ? Cet aspect des choses est différent de « l'idéal du Moi » qui renvoie au fait d'avoir un idéal, un système de valeurs, dans sa pratique enseignante et qui se traduit par : « L'enseignant que j'aimerais être » ou encore « L'image que j'aimerais renvoyer de moi-même ». L'investissement psychique et le dispositif mental nécessaires pour réguler les charges affectives inévitables, garantissant « la véritable réciprocité des échanges » sont tels, qu'ils génèrent un stress très fort et un épuisement psychologique appelé « Burn-out ». Il s'agit d'une forme de stress que Santinello (1990) a défini comme un « syndrome regroupant distance, détachement et froideur dans les relations interpersonnelles », ainsi qu'une « intense sensation d'épuisement des ressources émotionnelles et un fort sentiment d'impuissance à agir et réagir ». Le risque professionnel que constitue donc le Burn-out est commun à un ensemble de professions dites de relation (médecins, avocats, travailleurs sociaux, psychologues, enseignants...). Selon Pezet *et al*, (1990), les difficultés d'exercice de ce type de professions relationnelles sont accentuées dans le milieu socio-éducatif, par un certain nombre de flous et d'incertitudes spécifiques. La littérature montre que l'enseignant n'a pas plus de problèmes psychologiques que d'autres professionnels, mais quand il en a, cela se voit beaucoup plus en raison de sa spécificité.

Pour conclure, faisons référence à Prostic qui voit que : « Dans son rôle de médiateur qu'il exerce, l'enseignant n'est pas neutre, parce qu'il s'engage entièrement dans la relation pédagogique, avec ce qu'il croit, ce qu'il dit et fait, ce qu'il est... ». L'action pédagogique s'inscrit alors dans l'expérience, mais elle est aussi aventure intérieure, de processus de transformation

d'autrui ; Elle agit en retour et provoque la transformation intime. Va et vient exaltant, parfois douloureux, jamais indifférent ».

Propositions d'ateliers et de dispositifs dont la pratique permet aux enseignants d'évacuer leur stress du métier et de trouver les matériaux nécessaires à la réflexion métacognitive et au processus de « conscientisation » de leur situation professionnelle :

Le cadre Balint enseignant (Groupe de parole en présence d'un psychologue permettant l'expression des émotions par l'exposé des problèmes du métier et le partage de sens).

Les ateliers d'écriture réflexive (les écritures du moi de Georges Gustorf et écriture expérience, passage par l'imaginaire lié à la pratique du métier et ses appréhensions, écrits libres individuels, lecture collective et non jugement, échanges éclairants et transformants).

Le récit de vie (raconter un itinéraire de vie, une existence complexe où professionnalité et personnalité se confondent à la recherche du soutien social dans le travail).

La biographie éducative (l'expression de paroles signifiantes, une biographie racontée est une biographie éducative) (Dominice Pierre in « L'histoire de vie comme processus de formation » l'Harmattan 1990)

L'identité narrative (dimension existentielle, la parole donnée pour raconter un parcours professionnel) (« vous enseigner ce que vous êtes » Christiane Escot).

Le triangle formateur (initié par P. Meirieu pour la formation des enseignants in « Enseigner, scénario pour un métier nouveau », avec un S /groupe de formateurs, un S/groupe de formés et un S/groupe d'observateurs et un résultat de la démarche avec « effet thérapeutique »).

Bibliographie

Bachelard G. La formation de l'esprit scientifique. Vrin, Paris, 1972.

Defrance B. Ce que vous dites, vous le faites. Cahiers Pédagogiques, Notre métier, notre identité, N° 380, janvier 2000.

Devolvé N. et Margot A. Le travail de l'enseignant du point de vue l'ergonomie. Psychologie & Education, N°44, 2001.

Marcel J.F. Les pratiques enseignantes de gestion des imprévus. Psychologie & Education, N°1, 2004.

Meirieu P. Apprendre... oui, mais comment. Collections Pédagogies, ESF éditeurs, 1992.

Meirieu P. Educabilité cognitive : où en est-on ? In : Delannoy C. Un cercle vertueux « affectif-cognitif » ? Cahiers Pédagogiques, L'intelligence, ça s'apprend, N°381, Février 2000.

Meirieu P. Enseigner, scénario pour un métier nouveau. Collections Pédagogies, ESF éditeurs, 1992.

Mialaret G. La psychopédagogie. Que sais-je, 2002.

Moyne A. Une identité progressive. Cahiers Pédagogiques, Notre métier, notre identité, N° 380, janvier 2000.

Pezet, V., Villatte R. et Logeay P. 1990. Usure professionnelle des travailleurs sociaux et rôles de l'équipe éducative. Le travail Humain, 54, 2.

Prostic, M. 1992. Observation et formation des enseignants. P.U.F. Pédagogie d'aujourd'hui.

Rogers C.H. Liberté pour apprendre. Eds Dunod, 1984.

Santinello, M. 1990. Le syndrome du Burn-out. Pordenone : Erip.

Troncmé-Fabre H. J'apprends donc je suis. Eds d'Organisation, 1999.