

**Le monde intérieur
des enseignants**

Andrée Condamin
Enseignante au
Collège Montmorency

*Dévalorisation du
métier d'enseignant,
B. Morin,
M. Saint-Onge, p. 36;
R. Grégoire, p. 76.*

Depuis quelques années, en particulier depuis les dernières négociations, les enseignants ont été une cible privilégiée. Ils ont été décrits comme des gens qui profitent grassement du système, qui travaillent peu et sont parfois incompetents. Les enseignants de cégeps ont été particulièrement décrits. Cette mise en accusation a été lourde à porter. Cela a provoqué soit des réactions très défensives (retour à des méthodes d'enseignement traditionnelles, hypervalorisation des aspects techniques, préconisation des rapports d'autorité, valorisation d'un système de sélection compétitif...), des éclatements (burn-out, dépressions), ou encore, d'une manière plus positive, des remises en question de la part d'un bon nombre d'enseignants. On pourrait résumer ces questions ainsi:

- Y a-t-il dans cette avalanche de critiques des choses justes dont nous devons tenir compte?
- Comment nous redéfinir, comment parler de nous pour faire comprendre qui nous sommes, ce que nous vivons?

Je pense qu'il s'agit là, en ce moment, de quelque chose qui commence mais qui est essentiel à un renouveau. On peut citer par exemple le travail de la FNEEQ: Enseigner... dans quelle condition..., le bulletin d'information du Conseil des Collèges: Les enseignants et les enseignantes de Cégep tels qu'ils se disent dont l'étude est présentée comme "empirique et exploratoire".

*Voir le texte de
R. Grégoire, p. 71.*

C'est dans cette direction que s'inscrit mon travail (qui pourrait lui aussi être présenté comme empirique et exploratoire). Je le mène dans le cadre d'une maîtrise en counselling à l'Université Laval. Il s'agit de mieux cerner le

vécu des enseignants et j'ai choisi de le faire en analysant comment au cours d'une démarche thérapeutique des enseignants - qui me semble le lieu privilégié d'un questionnement profond - sont perçus différemment les rôles et les rapports aux étudiants. Pour cela, je me suis appuyée sur ma propre expérience. J'ai essayé de voir comment la démarche thérapeutique que j'ai faite m'a permis de voir autrement ma tâche d'enseignante. A partir d'un travail d'animation auprès de groupes d'enseignants, sur la relation enseignant-enseigné, j'ai aussi tenté de cerner la façon dont les enseignants se perçoivent. Enfin, à partir d'un stage en counselling auprès des étudiants de cégep, j'ai commencé à réfléchir sur ce dont les étudiants souffrent dans leurs rapports avec leurs professeurs.

A partir de ces réflexions, j'ai préparé un questionnaire et j'ai fait dix entrevues avec des enseignants ayant suivi une démarche thérapeutique pendant deux ans et plus. Bien que cet échantillonnage soit mince, je crois que les résultats sont assez probants. Il s'agit, bien sûr, d'une analyse de type qualitatif.

En ce qui concerne la base théorique de mon travail, je me suis surtout servi des textes d'Ada Abraham (enseignante, psychologue et chercheuse à l'Université de Jérusalem). Dans son livre Le monde intérieur des enseignants, elle donne le résultat de recherches menées auprès de différents groupes d'enseignants. Elle fait aussi un lien entre différents chercheurs (dont des chercheurs québécois), qui viennent sous sa direction, de publier une série d'articles sous le titre: L'enseignant est une personne. Il s'agit là encore d'un début comme le prouvent les titres de certains articles, par exemple: La recherche sur la personnalité des enseignants, un exemple à découvrir.

D'abord, je vais résumer ce qui m'a amenée personnellement à ce type de question. Je dégagerai trois moments qui me semblent significatifs. Le premier remonte à plusieurs années, à une époque où je participais à un groupe en bioénergie. Je donnais à ce moment-là des cours de théâtre au cégep et voyant combien les étudiants réagissaient au travail corporel, j'avais décidé de participer à ce groupe pour mieux les comprendre. Il n'était pas, à ce moment-là, question de mes propres besoins. Or, curieusement, ce groupe était constitué de professionnels en relations d'aide qui venaient pour perfectionner leur travail (médecins désireux de mieux compren-

dre leur malades, psychologues désireux de mieux comprendre leurs clients...). Nous nous présentions donc comme des gens généreux, soucieux de mieux comprendre, de mieux donner, d'être plus compétents. Évidemment, au bout d'un certain temps, sous cette belle apparence, d'autres motivations moins "nobles" se sont dessinées: nos propres difficultés, nos propres manques, nos propres besoins jusque là soigneusement cachés aux autres comme à nous-mêmes d'ailleurs.

Je crois qu'il y a là un phénomène important: se mettre dans la position de quelqu'un qui donne (dans le cas de l'enseignant, il s'agit de donner des connaissances, mais il s'agit du même phénomène) sans toucher, je dirai plus, pour ne pas toucher à son propre besoin de recevoir. Dès lors, on va s'intéresser à "l'autre" (qui sont les étudiants, quels sont leurs besoins...?) en se situant par le fait même dans une position d'experts visant à toujours plus d'efficacité, de compétence. Position qui mène peu à peu, mais fatalement, à l'épuisement et à sa phase extrême: le burn-out. Je prendrai comme exemple un exercice fait dans des groupes d'enseignants que j'ai animés. Il s'agissait de trouver une métaphore traduisant symboliquement comment on se percevait comme enseignant. J'avais été très touchée par ces images: une enseignante se comparait à une soupière vide, un enseignant à un puits à sec, un autre à un arbre à demi-mort. Je ne veux pas globaliser, il y avait aussi des images porteuses de vie, mais l'ensemble était très douloureux. Images d'épuisement, de solitude, d'absence de contacts (un iceberg) et de blessure (un bison blessé).

*Solitude, isolement
des enseignants,
M. Poirier, p. 32;
R. Grégoire, p. 77;
J. Caraghiaur, p. 89;*

Dans cette position d'expert, seul en avant à porter le groupe, en niant le besoin initial de recevoir, d'échanger, on est, en effet, forcément de plus en plus seul, de plus en plus épuisé, de plus en plus souffrant.

Je veux souligner ici combien les participants étaient le plus souvent touchés et surpris par ces images.

En effet, il n'est pas facile de commencer à voir ce que l'on porte en soi et je crois qu'il faut être pris par surprise pour que quelque chose de nous-mêmes, jusque là caché, commence à s'ouvrir.

C'est d'ailleurs l'objet du deuxième exemple personnel que je voudrais présenter.

Je suivais une formation en Gestalt destinée à des gens qui travaillent avec le public et désireux d'appliquer les principes de Gestalt dans leur travail. Nous devions, pour clore la formation, développer une réflexion en rapport avec nos activités. J'avais choisi un thème un peu idéaliste: "Enseigner sans fatigue et sans ennui!". Et pour cela j'avais attentivement observé une de mes semaines d'enseignement pour voir à quel moment l'ennui et la fatigue s'installaient. J'avais noté d'abord une chose à laquelle je m'attendais. L'ennui s'installait particulièrement au moment de la correction des copies mais j'avais pu identifier que cet ennui venait surtout de l'absence de contacts (ne pas savoir qui me parlait et à qui je parlais), de l'uniformité des questions et des réponses desquelles l'émetteur et le récepteur sont absents; je me retrouvais dans l'univers de la compétence technique plutôt que de l'échange créatif.

Évidemment, il n'est pas besoin d'un long cheminement thérapeutique pour voir ça!

Mais un autre point m'avait, lui, surprise et troublée. Je m'étais rendu compte comment, parfois, j'avais peur de certains étudiants. Dans mon cas, c'était la peur du ridicule qui me paralysait. Cela se traduisait par des symptômes physiques (gorge qui se serre, voix qui monte de plusieurs tons et coups de fatigue...). Or j'enseignais depuis quatorze ans, et je ne m'étais jamais aperçue de cela. J'avais occulté cette peur, je l'avais contrôlée pour ne pas la sentir, mais au prix de quels efforts, de quelles tensions! Être parfaite pour ne pas être prise en défaut. Avouons que c'est un programme assez épuisant.

J'ai choisi ce fait car c'est un point qui est revenu dans presque toutes les entrevues. Les personnes interviewées expliquaient comment elles ont peu à peu perçu cette peur d'être vues soit dans de l'incompétence (tout savoir, tout préparer pour ne pas être prises au dépourvu), soit dans des réactions émotives incontrôlées (colère, chagrin et même fous rires). Pour certains, cette peur se traduisait par des malaises psychosomatiques (migraines, diarrhées...) en particulier lors des premiers cours. Pour cacher - pour se

cachez - cette peur, différents moyens de défense étaient utilisés: prise de pouvoir, de contrôle ou procédés de séduction. Là encore on va vers de plus en plus de solitude et d'épuisement. L'image de perfection que les enseignants s'imposent est donc très lourde.

Ada Abraham souligne que cette image de perfection intégrée par l'enseignant lui est imposée par la société: on lui demande d'être un modèle d'identification, il est investi d'un rôle social et, dans une société en crise, il devient un bouc émissaire. Ce rôle est si marqué que l'enseignant se sent obligé de s'y conformer. Plus il se sent loin de ce rôle, plus il s'y cramponne en utilisant des mécanismes de défense.

"Comme la perception des véritables forces agissant dans l'être menace de détruire l'équilibre fictif, l'enseignant se trouve contraint de nier ses propres perceptions et émotions en renforçant des mécanismes de défense tels que rationalisation, projection, refoulement, négation par le fantasme ou les actes"(1).

Ce phénomène est extrêmement lourd de conséquences, non seulement pour les enseignants mais aussi pour les étudiants.

"La création de soi idéalisé explique la rigidité de l'enseignant et son opposition au changement... l'aliénation de l'enseignant crée également chez l'élève un complexe semblable d'aliénation. L'enseignant étant incapable de considérer l'élève comme un sujet et de l'aider à comprendre ce qui se passe, ce dernier doit aussi s'engager avec lui-même et avec l'enseignant dans une communication étudiante"(2).

Il y a là une chaîne où "l'enfant maîtrisé devient l'adulte maîtrisant".

Je reviendrai maintenant sur l'absence de contact mentionnée précédemment, à partir d'un dernier exemple

personnel. Il s'agit de quelque chose qui m'est arrivé il y a quelques années, à un moment où je me sentais sur le plan professionnel à un point d'épuisement, de passage à vide.

Je donnais un cours de français écrit que j'avais donné précédemment et qui avait eu de bons résultats. Or cette année-là, avec la même base théorique, les mêmes exercices, les étudiants ne progressaient pas. Pourquoi? Décréter que tous les groupes étaient mauvais était un peu simpliste. Je me suis, à ce moment-là, rendu compte que c'était en grande partie "mon absence" mentale qui faisait que les étudiants n'avançaient pas. Bien sûr, je disais les mêmes choses mais les étudiants sentant inconsciemment, malgré les apparences, mon détachement, comprenaient moins.

Je citerai, pour confirmer cela, une enquête faite en 1976 par Aspy et Roebuck en ce qui concerne les attitudes des enseignants qui facilitent l'apprentissage. Ils en dégagent trois:

- l'authenticité de l'enseignant dans sa classe;
- le respect pour les étudiants pris isolément;
- la faculté qu'a l'enseignant de comprendre la signification de l'expérience vécue par l'élève dans la salle de classe et d'exprimer cette compréhension(3).

Il s'agit là, remarquons-le, des mêmes critères que ceux relevés par Rogers en ce qui concerne l'efficacité des psychothérapeutes, mais on pourrait aussi les appliquer, je pense, à n'importe quel lien relationnel.

Être authentique, cela signifie d'abord savoir qui l'on est, ce que l'on ressent, être en contact avec soi.

*Honnêteté,
authenticité,
P. Forcier, p. 107.*

Respecter l'étudiant pris isolément, cela signifie aussi savoir ce que l'on ressent pour cet étudiant-là. Il est inutile d'être aimable avec un étudiant pour qui l'on ressent de la colère.

Quant à la faculté qu'a l'enseignant de comprendre ce qui se passe en classe, elle signifie aussi la nécessité d'être en contact avec sa propre expérience. Il faut ici clarifier quelque chose: il ne s'agit pas, comme on le dit parfois caricaturalement, de remplacer l'apprentissage de la matière par une dynamique de groupe, mais il est important pour l'enseignant de savoir, de sentir à quel moment l'énergie du groupe (ou la sienne) est bloquée, afin de travailler avec l'énergie du groupe et non contre elle.

Et tout cela n'est possible que si l'on est profondément en contact avec son propre vécu, si l'on est attentif à ses propres réactions corporelles, émotives. Et ce n'est pas une tâche aisée, ce n'est jamais acquis définitivement.

C'est je crois, ce cheminement-là qu'ont commencé à faire les enseignants interviewés à travers leur démarche thérapeutique.

Il ne s'agissait pas, pour eux, lorsqu'ils ont commencé leur démarche, de réfléchir à leur travail. A ce niveau, tout se passait relativement bien. Cependant ils se sentaient un peu désabusés, l'enseignement était devenu une façon de gagner leur vie et cela était très loin de leurs aspirations du début: ils allaient, pensaient-ils, communiquer aux étudiants leur passion pour la matière enseignée, stimuler grâce à elle leur intelligence... Mais ce n'était pas cela qui s'était passé.

Communiquer un enthousiasme, une passion,
M. Poirier, p. 28,
32; C. Lisotte,
p. 59, 64.

Plusieurs d'entre eux racontent la même expérience: ils présentent un texte (il s'agit de professeurs de français et de philo) qu'ils aiment beaucoup et les étudiants le rejettent, rient, protestent. Il y a là une profonde blessure d'ordre narcissique: voir l'objet que l'on aime, auquel on s'identifie, être rejeté, c'est se sentir rejeté soi-même.

Ce moment de blessure narcissique, s'il est ressenti, compris, accepté, peut devenir un moment de passage important. En effet, ce qui se brise ici c'est l'idéal généreux et mythique suivant lequel on voudrait donner aux autres, alors qu'il s'agit en réalité d'être aimé à travers sa matière, non seulement donc de donner, mais aussi de recevoir.

Albert Moyne, un chercheur de Lyon, décrit bien cette relation en "miroir":

"Dans sa classe, le maître est face au groupe, le groupe est face au maître. Ainsi, toute classe s'apparente par là à un spectacle qui se transforme en situation de miroir où chacun regarde l'autre et lui renvoie une image, où chacun écoute l'autre et lui répond en écho.

L'enseignant (comme d'ailleurs l'élève) vérifie chez l'élève la conformité à l'image qu'il désire recevoir de lui-même...

Le maître se trouve donc dans la situation de quelqu'un qui, s'efforçant de donner une bonne image de lui-même à un autre, lui tendrait un miroir en lui disant: "Renvoie, par ce miroir, l'image que je te donne de moi..." ce qui se traduit concrètement par: "Par ton attention et ton travail, dis-moi que je suis un bon maître"(4).

Au moment où cette image se brise, n'est plus conforme à l'attente, il pourrait y avoir là l'occasion de sortir du narcissisme pour entrer dans une relation plus réelle. Mais le plus souvent, ce moment trop douloureux est occulté et l'on s'en défend par des réactions de pouvoir, de mépris, on se distancie. La matière, perçue au début comme un prolongement de soi et qui pourrait devenir objet favorisant la relation, fait maintenant écran. Il n'y a plus de contact et l'ennui s'installe.

Cette impression de perte, d'absence de contact revient plusieurs fois dans les entrevues, symbolisée par des rêves. Il sont de deux types.

Dans le premier, l'enseignant rêve qu'il enseigne mais qu'il ne voit pas une partie des étudiants (la salle est en "L" ou il y a des colonnes). Il ne sait pas si les étudiants écoutent ni même s'ils sont encore là.

Il y a là, à mon avis, une symbolisation de l'absence de contact avec une partie du groupe, mais aussi avec une partie de chaque individu. On est en contact avec une partie de soi, de l'autre (intellect-intellect), mais l'autre partie se perd, est absente...

Dans l'autre rêve, l'enseignant arrive devant sa classe et se rend compte soit qu'il n'a pas ses notes de cours, soit qu'il doit enseigner une matière qu'il ne connaît pas. Panique. Il est mis à nu devant le groupe, là encore, c'est insupportable!

On voit combien ces rêves angoissants parlent de la nécessité (et de la peur) d'un contact réel. Mentionnons que cette absence de contact est également perçue et mal vécue par les étudiants qui se sentent isolés, mal compris, traités comme des objets. Eux aussi cependant tolèrent mal d'être dans une relation réelle et d'avoir en face d'eux des individus imparfaits.

Ainsi, le "monde intérieur" des enseignants apparaît comme étant assez lourd à porter. Mais il me semble que dans le passage d'une notion de compétence, de contrôle à une notion de rapport de relation, il y a une issue possible à cette lourdeur et à la crise de l'enseignement dont on parle tant. Chemin de la connaissance de soi, de sa façon d'être en rapport avec les autres, plus exigeant que celui des solutions techniques, mais chemin qui met en vie l'enseignant comme l'étudiant.

C'est un peu la conclusion des interviews que j'ai faites. Toutes les personnes interviewées expliquent comment peu à peu elles ont accepté de montrer leurs failles, mais aussi de s'impliquer plus comme individus. Toutes se disent maintenant plus intéressées qu'avant à la qualité des relations, ce qui ne fait pas que les étudiants apprennent moins, au contraire. Faire place aux insatisfactions, aux colères, les écouter, en tenir compte, c'est aussi permettre à l'énergie

de se libérer et faire place au plaisir de l'apprentissage. Pour les enseignants interviewés, l'enseignement fait à nouveau partie de leur vie à part entière et ils ont l'impression d'accepter plus qu'avant leur besoin de recevoir.

Je reprendrai, en conclusion, une expression d'un professeur interviewé, qui est aussi un ami et qui me disait: "Que veux-tu, Andrée, pour être rempli, nourri, il faut avoir des trous. Un mur de béton, c'est difficilement remplissable. Il peut juste casser."

Cette formule imagée me semble bien traduire le passage du désir d'être parfait, à celui d'être accepté et aimé tel qu'on est.

Tout cela n'est pas miraculeux, ni gagné une fois pour toutes et va à contre-courant d'une recherche de solutions par des techniques modernes. Les enseignants qui font cette démarche se sentent parfois isolés, un peu bizarres. Mais ils croient aussi que cette démarche leur est essentielle.

Je citerai, pour finir, un extrait d'un article de Pierre Ducros qui travaille à l'Université de Grenoble:

"Pour être un éducateur, l'enseignant doit être présent avec son intellect, mais aussi ses sensations, sa sensibilité et ses émotions. Il doit pouvoir vivre et communiquer avec ses peurs. Cela ne va pas de soi. Cela exige un travail de formation, le travail du développement personnel.

Dans l'ignorance, au moins partielle, du "jeu intérieur" des élèves, l'éducateur doit se pencher sur le sien propre, le seul auquel il ait réellement accès. Il a - et cela ne va pas de soi - à reconnaître ses désirs, ses besoins de séduction et/ou de pouvoir, ses sentiments de culpabilité, ses peurs"(5).

Il intitule cette partie de sa réflexion: L'outil majeur de l'enseignant: lui-même. Je trouve que c'est un très beau titre.

RÉFÉRENCES

1. ADA ABRAHAM: Le monde intérieur des enseignants, EPI, coll. Hommes et Groupes, Clamecy, France, 1972.
2. Idem.
3. ASPY, D.N. Toward a Technology for Humanizing Education, Champaign Illinois, Research Press, 1972
4. Ouvrage collectif: L'enseignant est une personne, EJF, coll. Sciences de l'Éducation, Aubenas, France, 1984.
5. Idem.