

IMAGES DE SOI DANS LA FONCTION ENSEIGNANTE

COMPTE RENDU D'UNE EXPÉRIENCE

Notre propos est de rendre compte d'une expérience de groupe qui a été faite dans le cadre de l'Éducation nationale (1) : était proposé à des enseignants du secondaire de travailler autour de l'« image de soi ».

Nous entendons par « image de soi », la façon dont chacun d'entre nous se perçoit, s'estime ou se mésestime, s'accepte ou s'insupporte, la manière dont chacun se repère par rapport aux autres et au monde extérieur.

Sachant que leur conditions de travail et leur statut ont beaucoup changé ces vingt dernières années, la question que nous posions pouvait s'exprimer ainsi : quelle est, dans le monde actuel, l'image de soi des enseignants ?

Pour tenter de donner un début de réponse à cette question il fallait conduire progressivement les enseignants à opérer un « retour sur soi », leur permettre de réfléchir sur la manière dont ils perçoivent, non seulement les demandes venant de l'extérieur et découlant directement de leur profession, mais aussi et surtout les demandes internes, les exigences souvent inconscientes qu'ils ont à l'égard d'eux-mêmes et qui les amènent à vivre plus ou moins bien leur métier d'enseignant.

La nécessité d'un lieu de rencontre et de parole neutre pour aborder ces thèmes est évidente et leur approche, non seulement par des échanges verbaux libres, mais aussi, dès que cela est possible, par le jeu psychodramatique — nous y reviendrons — permet de repérer dans les scènes les implications sous-jacentes, et de faire apparaître que ces exigences internes se trouvent être souvent communes à la majorité des participants. Ceci crée des conditions de réassurance et permet un approfondissement du travail entrepris.

En effet, sans toucher aux conditions d'exercice de la profession d'enseignant ni aborder pour elles-mêmes les questions d'ordre strictement pédagogique — qui sont débattues en leurs lieux propres — il s'agit dans le travail effectué, d'aborder les thèmes de préoccupation qui font qu'un enseignant puisse se sentir plus ou moins bien, ou plus ou moins mal à l'aise dans sa fonction.

Suggérés par les enseignants eux-mêmes, les thèmes évoquant leur vie quotidienne tant dans leurs établissements respectifs que dans leur vie privée, sont choisis par l'ensemble des participants.

1. PAF stage n° 611 080 (1988-1989).

En tant qu'animateurs, notre rôle consiste à renforcer quelques points forts et parfois à orienter les échanges de façon qu'ils ne se rabattent pas sur trop de réalité mais s'ouvrent sur des associations permettant le retour sur soi. Nous nous attardons autant qu'il semble nécessaire sur un thème qui, lorsqu'il est abandonné, peut d'ailleurs réapparaître dans l'après coup d'une répétition. La réapparition d'un thème est significative de préoccupations différemment appréhendées.

Pour illustrer ces propos et donner une idée de ce que peut-être dans ces conditions un travail sur soi, nous allons prendre trois exemples dans lesquels le jeu psychodramatique a bien montré certaines attitudes inconscientes des enseignants en les mettant à jour et en permettant de les expliciter. Les scènes ne sont pas systématiquement proposées mais s'imposent à des moments forts de la discussion.

L'un des premiers thèmes, énoncé par l'un des enseignants et qui fut repris par tous, concerne la difficulté à rendre les copies aux élèves, le malaise que cela provoque chez certains alors que d'autres, au départ, ne voient pas où peut se situer un problème à ce niveau.

Des scènes de psychodrame évoquant cette situation sont jouées qui révèlent des attitudes différentes.

L'un des animateurs du groupe (J.C.) joue ici le professeur dans une première scène, les élèves étant joués par des enseignants qui se sont proposés. Puis cette scène est reprise sur d'autres modes, soit par les mêmes protagonistes, soit en changeant les rôles. La scène qui vient d'être jouée est toujours suivie d'une intervention de l'un des animateurs et elle est soumise au commentaire général. Ajoutons que les différents modes selon lesquels les scènes sont jouées, sont dégagés après coup car ils ne s'expriment pas toujours d'une manière aussi directe dans les propos échangés. Généralement des « indications de jeu » sont données afin que les répliques ne s'enlisent pas dans les banalités dont on ne pourrait rien dégager, sinon qu'elles ont une fonction défensive.

L'enseignant tend les copies. *Les élèves réagissent :*

- *Vous êtes très sévère ...*
- *Oh ! les notations, c'est tout à fait arbitraire. Ça dépend toujours un peu de votre humeur ...*
- *Et aussi de vos opinions ...*
- *Tiens moi, je ne m'attendais pas du tout à avoir une bonne note ; j'avais bâclé mon devoir alors que l'autre fois je m'étais appliqué ...*
- *De toutes façons, on ne peut rien dire. C'est vous qui notez, vous aurez toujours le dernier mot..., etc.*

L'enseignant :

— *Quelle idée allez-vous avoir de moi ?*

Mode narcissique :

Vous allez penser que je suis injuste et vous allez sûrement m'en vouloir. Vous m'en voulez déjà. C'est dommage, on s'entendait bien. Jusqu'ici, j'avais l'impression que vous m'estimiez..., etc.

Mode dépressif :

— *Je suis vraiment déçu(e) et désolé(e) d'avoir à vous mettre des notes pareilles. Vous ne faites pas de progrès. C'est peut-être de ma faute. Je fais pourtant tout de que je peux pour être un bon prof. Je voudrais que vous soyez tous de bons élèves et vous voyez, je n'y arrive pas. Ça me démoralise. Je ne sais pas quoi faire..., etc.*

Mode autoritaire :

— *Écoutez, vous n'êtes pas contents, mais c'est comme ça.*

C'est moi qui juge. Je vous ai bien dit ce que j'attendais de vous. Vous ne travaillez pas, moi je n'y peux rien. Vous avez les notes que vous méritez, un point c'est tout..., etc.

Mode de la culpabilisation :

— *Oui, je vois bien, vous avez dans l'ensemble de mauvais résultats, mais ce n'est pas de ma faute. J'aimerais bien ne pas avoir à vous noter, mais j'y suis bien obligé(e). On exige de moi que je vous mette des notes. Je n'y peux rien..., etc.*

Le jeu évoquant les sources du malaise à rendre les copies révèle plusieurs sortes de réactions qui seront reprises et commentées. On peut repérer que la lecture des copies génère une déception et ternit l'image que l'enseignant peut avoir de lui-même dans la mesure où son désir est de dispenser un enseignement dont les élèves vont tirer parti. Or, il risque de s'apercevoir qu'il n'en a pas été ainsi, ce qui engendre des sentiments de déception car lorsqu'il lit de « mauvaises copies », il recoit en même temps que le message du refus partiel de son enseignement celui non moins éprouvant de son impossibilité d'enseigner : il se dit qu'il ne sait pas enseigner, qu'ils ne veulent pas ou ne peuvent pas apprendre.

De plus, la remise des copies est l'épreuve d'une limite de la permissivité : l'intrusion d'un élément tiers (l'Éducation nationale et les exigences du système) qui vient perturber la relation duelle entre l'enseignant et sa classe. C'est aussi le retour brutal à une réalité (la difficulté d'enseigner, la difficulté d'apprendre) et la démystification de « l'illusion pédagogique ».

Il est apparu que, pour une enseignante du groupe, celle qui la première avait amené ce thème, c'est une certaine image séductrice qui est en jeu. Décontractée avec ses élèves, assez sûre de l'efficacité de son enseignement, elle a confiance en elle quand elle enseigne, mais la correction des copies et le compte rendu aux élèves la resitue à la place de professeur et la destitue de la place de « grande camarade » qu'elle s'efforce d'occuper. Les mauvaises notes qu'elle est obligée de mettre à certains réactivent son ambivalence sous-jacente à la relation pédagogique. En même temps qu'elle s'identifie à l'élève qu'elle a été et qui n'aimait pas forcément ses professeurs, quand elle met de mauvaises notes, elle s'identifie également aux professeurs qu'elle a eus, ce qui la met mal à l'aise. Elle n'est plus le « prof. sympa » qu'elle désire être et qu'elle se sent être quand elle fait cours.

Les dialogues qui suivent montrent que le malaise à remettre les copies vient d'un conflit latent entre plusieurs images de soi que l'enseignant est obligé d'assumer. En effet, l'enseignant s'identifie à la fois aux pédagogues que lui-même a connus et à l'élève qu'il a été. En outre, la remise des copies est une épreuve pour le narcissisme car, à travers la qualité des travaux qui lui sont remis, l'enseignant reçoit son propre enseignement sous une forme inversée : « Rien n'est plus éprouvant que de recevoir de mauvaises copies alors que l'on pensait avoir fait un bon cours » nous dit l'un d'eux, montrant par là qu'il se sent disqualifié en ces circonstances.

Tous les enseignants du groupe témoignent qu'ils sont sensibles à cet aspect de leur fonction. Bien entendu, ils le sont plus ou moins selon leurs cheminements internes, selon ce qui est ici mis en jeu dans leur vie fantasmatique et la dialectique identificatoire. Le fait d'en prendre conscience et de pouvoir en parler, soulage du poids anxiogène créé par la situation car cela permet à chacun de discerner tel ou tel aspect qui le concerne personnellement.

Un autre thème est proposé, plus proche de la réalité de chacun car non médiatisé par les copies et les élèves : il concerne la relation aux autres professeurs, aux collègues particulièrement dans ce lieu de rencontre qu'est la salle des professeurs.

Il apparaît que la salle des professeurs ne permet aucun échange véritable. Le jeu psychodramatique est orienté dans ce sens, il fait ressortir la résistance des enseignants à opérer un retour sur eux-même après l'aveu des doutes et de la fatigue exprimés par l'un d'eux.

Trois enseignants sont dans la salle des professeurs et l'un d'entre nous (M.C.) entre au cours d'une inter-classe. Les trois enseignants se plaignent d'une de leur classe commune :

— *Ces 5e B, ils sont vraiment sales, ils jettent n'importe quoi dans la classe ...*

— *Ils bougent tout le temps, ils ne peuvent pas rester tranquilles*

— *Et puis ils ne travaillent pas...*

— *Ils regardent la télé au lieu d'apprendre leurs leçons...*

— *Ah ! et puis à dix-sept heures il y a conseil de classe..., etc.*

Entre une enseignante (M.C.) :

— *Ah ! je suis vidée ... et puis j'ai vraiment l'impression que ce que je dis ne sert à rien. Ils ne comprennent pas, ils sont dissipés. Je ne sais vraiment pas comment m'y prendre ...*

Une enseignante :

— *Tu sais avec des classes si nombreuses on ne peut pas s'occuper de tout le monde.*

Une autre :

— *Peut-être que tu attaches trop d'importance ...*

Une autre :

— *Tu ne sais pas encore bien t'y prendre ...*

Une autre :

— *Oui, tu es encore jeune. Il n'y a pas longtemps que tu enseignes ...*

— *Essaie d'être un peu plus détendue, ça ira mieux ...*

M.C.

— *Et vous, comment est-ce que vous vous sentez après les cours ?*

Moi je croyais que ...

Une enseignante :

— *Tu sais, ce qui n'a pas marché une fois peut marcher une autre fois. On ne peut pas toujours être bon, être content de soi ...*

M.C.

— *Ils me découragent, je sens que je n'y arriverai jamais.*

Une enseignante :

— *C'est que les classes sont surchargées.*

Une autre s'adressant à une collègue :

— *Dis-moi, le conseil de classe, il est bien à 17 heures et non à 18 heures ? ...*

A partir de ces séquences dont nous extrayons les répliques significatives, on peut constater que la plainte de l'enseignante (M.C.) n'est pas reprise. On lui donne des conseils, on trouve tout naturel qu'elle n'y arrive pas, on la confronte à la réalité (tu ne sais pas t'y prendre avec cette classe, tu débutes, les classes sont surchargées, etc.). Autrement

dit, ses collègues ne veulent pas entendre sa plainte et s'y confronter. Aucun des enseignants dans la scène n'évoque en écho ses propres difficultés. Après le jeu, une enseignante nous dit qu'elle s'est profondément ennuyée et qu'elle trouve « un peu inconvenant » qu'on vienne se plaindre dans la salle des professeurs. « La déprime, on la garde pour soi », dit-elle.

Notons qu'à retranscrire cette scène et avec le recul de plusieurs mois, nous pouvons mesurer le chemin parcouru dans l'ouverture à soi des enseignants du groupe.

Un troisième axe de réflexion se dégage au bout de quelques séances, alors que les enseignants du groupe se connaissent mieux et que chacun est en mesure de s'exprimer plus librement et en confiance. Ce sont des thèmes plus personnels que ceux qui se rapportent directement à la fonction enseignante, impliquant un retour au cursus de chacun, qui sont maintenant proposés.

Nous ne prendrons qu'un exemple : Une enseignante se demande pourquoi elle a des sautes d'humeur en classe, ce qui entraîne certaines remarques de la part des élèves un peu désorientés et la met mal à l'aise. Elle commente pour nous qu'effectivement il lui arrive de tolérer un certain laisser-aller dans sa classe, qu'elle se prend ensuite à regretter et à redresser en intervenant d'une manière sèche et directive. Ce qu'elle déplore tout aussitôt car cette attitude est contraire à l'image qu'elle a d'elle-même comme enseignante et comme femme. Elle nous fait remarquer qu'il ne s'agit pas ici d'une préoccupation d'ordre pédagogique — comment tenir sa classe pour faire passer un enseignement — car elle croit en la bonne qualité de son enseignement, elle en a des témoignages par les élèves eux-mêmes et par les résultats qu'elle obtient. Au fur et à mesure qu'elle parle avec les autres enseignants, il apparaît que sa préoccupation est d'évaluer la place qu'elle peut faire à sa subjectivité dans sa relation aux élèves.

Bien entendu, ce que l'enseignant peut s'autoriser à montrer de lui-même, jusqu'où il peut sortir du cadre rigide de sa fonction, personne ne peut le lui dire et en général il n'en a jamais parlé. Cela est resté, jusqu'à la participation à ce groupe, pour beaucoup d'entre eux, du domaine du caché, voire du honteux, et souvent a été vécu sur un mode culpabilisé.

Quelle image l'enseignant a-t-il de lui-même en tant qu'enseignant et quelle image veut-il donner à ses élèves, à ses collègues à sa famille ? Quelle conception se fait-il de l'enseignement et jusqu'où pense-t-il qu'un certain laisser-être peut être favorable non seulement à son enseignement

mais aussi à son bien-être intérieur ? Ces questions furent abordées à partir du thème proposé. Bien d'autres sujets furent évoqués mais non travaillés pendant les neuf séances de cette année scolaire.

Ces séances ont permis de montrer que l'un des premiers bénéfices que les enseignants ont retiré de ces groupes est procuré par la rencontre avec d'autres enseignants. Rencontre différente de celles qui ont lieu dans la salle des professeurs ou dans les conseils de classe. Une enseignante qui avait tendance à mépriser et donc à fuir ses collègues nous dit qu'au cours du jeu, ainsi que grâce aux dialogues et aux liens noués dans le groupe, elle a été amenée à nuancer son jugement. Elle s'est aperçue que parmi ses collègues il y en avait qui n'étaient « pas seulement des profs », ils allaient au spectacle, faisaient du sport, recevaient des amis ... En reconsidérant l'image qu'elle avait de ses collègues, elle fut amenée à restaurer une certaine image d'elle-même en tant qu'enseignante et cela lui a permis de se sentir mieux dans la salle des professeurs, lieu qu'auparavant elle fuyait.

Une autre, tout entière dévouée à sa classe et qui ne « prenait pas le temps de vivre », a ressenti et reconnu avec étonnement et soulagement, dans une scène de jeu psychodramatique, que peut-être elle allait réussir à se donner le droit de prendre un peu de temps pour elle, comme l'y incitaient les participants du groupe depuis quelques séances. Les enseignants, ont en général, une image d'eux-même très ambivalente qui leur est renvoyée par les médias aussi bien que par leurs collègues.

Pour terminer sur une note optimiste, évoquons cette enseignante qui voulait quitter l'Éducation nationale et nous a déclaré en fin d'année qu'elle allait réfléchir car « elle n'avait plus du tout la même opinion sur son métier ni sur ses collègues ». Le travail fait en commun avait modifié la « mauvaise » image qu'elle avait et de ses collègues et d'elle-même en tant qu'enseignante, et avait opéré une sorte de réconciliation avec la fonction d'enseignement.

Au fur et à mesure des séances, se dégagait pour l'ensemble du groupe, la découverte ou la redécouverte avouée « du bonheur d'enseigner ». Après l'aveu partagé des plaintes, c'était pour certains la reconnaissance sur un mode parfois euphorique, mais sans illusions défensives, d'une authentique vocation, celle même qui avait pu les amener à choisir ce métier.

Michelle CLAQUIN
Jacques GOLDBERG
Enseignants et psychanalystes