

UN PARCOURS D'AUTOFORMATION CONTINUÉE

*Recherche personnelle
et aide institutionnelle*

Jean-Daniel Rohart

Les réflexions qui suivent sont celles qu'un enseignant du secondaire tentant depuis plusieurs années de repenser sa pratique en fonction de la «nouvelle donne» de l'École et des caractéristiques nouvelles des lycéens à enseigner, notamment ceux que le sociologue François Dubet(1) appelle les «nouveaux-lycéens».

La démarche suivie -à la fois pratique et «théorique»- s'inscrit dans un cadre souple de références psychanalytiques (jungiennes), personalistes et rogériennes(2), dans la mesure où le rogérisme peut être défini (et vécu) comme une forme particulière ou un prolongement du personalisme dans le domaine de la psychologie et des sciences humaines.

Cette tentative de description et de «théorisation» d'une pratique s'inspire aussi des recherches actuelles. Celles, notamment, des chercheurs regroupés dans l'*Association Internationale de Recherche sur la Personne de l'Enseignant* (AIRPE)(3) et dont le lecteur pourra trouver un aperçu des idées dans *L'enseignant est une personne*(4), ouvrage auquel nous nous référons dans ces réflexions.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 27, 1992

Une des conclusions à laquelle ce travail personnel de recherche nous a permis d'aboutir, est que la situation actuelle semble requérir des enseignants un effort nouveau d'*autoformation continuée* leur permettant d'acquérir de nouvelles compétences dans le domaine de la *psychologie vivante* et de l'*éthique*.

Cet effort paraît être désormais nécessaire, tout d'abord pour éviter d'être déstabilisé par un métier dont les chercheurs de l'AIRPE ont montré qu'il était devenu *dangereux* sur le plan de l'équilibre personnel(5). Nécessaire aussi pour tenter de ne pas céder au découragement et au désarroi(*), qui selon Jacques Lesourne(6), tend à gagner les membres d'une profession dont cet auteur nous dit qu'elle a été *sinistrée*.

Ce travail d'autoformation n'exclut pas, dans notre esprit, mais appelle, au contraire, dans une sorte de mouvement de complémentarité, une *aide institutionnelle*, notamment en matière de formation continue, laquelle devrait prendre des formes nouvelles et originales adaptées à la situation actuelle.

Une autre conclusion à laquelle nous sommes parvenus, est que les maîtres actuels auraient intérêt à acquérir une plus grande lucidité sur leur propre fonctionnement en classe, la connaissance qu'ils seraient ainsi amenés à prendre d'eux-mêmes, incluant les dimensions inconsciente et transférentielle.

VERS UNE PLUS GRANDE LUCIDITÉ

Si l'on accepte l'idée que, dans le contexte actuel, l'*outil majeur* d'un enseignant, c'est sa propre personnalité, sa force intérieure et son équilibre, (sans exclure, bien entendu, la bonne maîtrise des savoirs à transmettre et la didactique de la matière enseignée), une telle constatation s'accompagne de la nécessité pour le maître de s'engager dans un travail personnel sur lui-même, afin de parvenir à une plus grande lucidité sur son propre fonctionnement en classe.

Ce travail «psychanalytique», au sens le plus large, conduit à se poser un certain nombre de questions apparemment simples, et à tenter d'y trouver des éléments de réponse.

(*) On parle parfois de malaise enseignant ou de Burn-out.

Lorsque l'on se trouve engagé dans cette démarche d'élucidation et de connaissance de soi-même, on est amené à se demander par exemple :

- Qu'est-ce que mon désir d'enseigner à des jeunes ?
- Quelles sont mes attentes vis-à-vis de ce métier ? Pour quelles raisons l'ai-je choisi ?
- Quels sont mes rapports personnels à la discipline que j'ai choisi d'enseigner ?
- Quelle est ma représentation intériorisée de l'enseignant idéal ?
- Quels rapports est-ce que j'entretiens avec l'inspection, et quelle est l'image -plus ou moins inconsciente- que j'ai de l'inspecteur ?
- Quel est le rapport que j'entretiens à l'enfance en général, à ma propre enfance en particulier et aux jeunes que je rencontre dans l'exercice de mon métier ?

Il peut apparaître curieux de considérer qu'un enseignant ait intérêt à se poser ce genre de questions, pour être efficace sur le plan pédagogique et pour ne pas être déstabilisé par la relation éducative. Pour Mireille Cifali(7), «*cette intelligence de soi*» *préserve des épuisements, et permet de «tenir», «c'est-à-dire de continuer à être en recherche».*

Selon ce même chercheur, cette attitude faite de lucidité envers soi-même permet, en dernière analyse, d'éviter que le «soi» ne surgisse trop tard, dans le drame ou le registre de la pathologie.

Si l'on accepte l'analyse que font des chercheurs comme Pierre Ducros et Edouard Breuse(8) de la relation pédagogique, comme une «*aventure existentielle*» pleine de risques, la conséquence naturelle en est qu'il convient d'acquérir des mécanismes de défense et un fonctionnement en classe le plus harmonieux possible, afin d'éviter les dangers signalés et pour continuer à enseigner avec un minimum de joies et de satisfaction.

On peut avancer l'hypothèse que pour faire face au mieux à la situation actuelle d'insécurité psychologique, à laquelle un enseignant se trouve inévitablement confronté, il lui faut rester relié à lui-même, à son centre et à ses énergies.

Si vivre «*consiste à lutter pour parvenir à une plus grande intégration, dans le cadre d'un conflit fondamentalement inévitable*», ainsi que l'écrit Bruno Bettelheim(9), ce travail d'intégration s'accompagne d'un effort permanent d'élucidation du vécu, lequel exige une attitude de lucidité.

Comme nous l'écrivions ailleurs(10) «Les situations de crise (et c'est bien le cas à l'École, même si une sorte de sentiment de pudeur ou de peur

pousse à le nier !) ont tendance à entraîner une rupture de l'équilibre (individuel et/ou collectif), et cet équilibre rompu, ou menacé de l'être, ne peut être rétabli qu'à un niveau «supérieur».

Nous n'avons pas toujours le choix des solutions.

Comme l'écrit le même Bruno Bettelheim, «En période de crises graves (...) il peut se produire des situations où les hommes n'ont le choix qu'entre renoncer à la vie, ou parvenir à une *intégration psychologique supérieure*»(11).

La situation à l'École n'est évidemment pas aussi grave et désespérée, mais par-delà la différence dans le degré de gravité, c'est un peu -toute comparaison gardée- le dilemme auquel se trouve confronté l'enseignant actuel : être plus ou moins déstabilisé, et perdre la «foi» en sa mission et en son rôle, ou parvenir à une plus grande lucidité envers lui-même, et à une meilleure intégration psychologique.

Cette attitude n'est pas purement et seulement défensive.

Elle peut être l'occasion privilégiée d'un développement personnel, ainsi qu'il nous a été donné de le vivre. Elle peut même permettre, dans des circonstances particulièrement favorables, d'accéder au plan de l'éthique et à la dimension spirituelle.

Krishnamurti, s'inscrivant dans cette même logique, mais avec des présupposés éthiques et spirituels, écrit :

«Il est nécessaire que les êtres humains soient intégrés, s'ils veulent sortir d'un état de crise et surtout de la crise mondiale actuelle *sans être brisés* (...). Pour le faire, il est évident que l'éducateur doit être lui-même intégré. Donc, un enseignement basé sur de vraies valeurs est de la plus haute importance, non seulement pour les jeunes, mais aussi pour la génération plus âgée, si celle-ci est disposée à apprendre et n'est pas trop cristallisée»(12).

LA CLASSE COMME ENTITÉ THÉRAPEUTIQUE ET FORMATRICE

Comme nous avons tenté de le montrer ailleurs, le fait de faire classe dans cette perspective, peut être une occasion, parmi d'autres, de se réaliser sur un plan psychologique, de dépasser ses difficultés personnelles, et d'atteindre au déploiement le meilleur possible de la totalité de son être envisagé dans son unicité et sa singularité, définition que donne Carl

Gustav Jung de la «personnalité»(13). Dans le contexte actuel, il est *dangereux* d'enseigner, ainsi que l'ont donc montré clairement plusieurs chercheurs de l'AIRPE, mais, inversement, l'enseignant engagé dans un travail d'élucidation de son vécu-intérieur, peut «s'accrocher à sa classe» et la vivre comme une *véritable entité thérapeutique*, car «il y a dans le fait de «faire la classe» une possibilité pour un enseignant d'y trouver le moyen de se régénérer et de se récupérer».

C'est l'expérience qu'il nous a été donnée de vivre, et que nous avons analysée successivement dans : *Une expérience de pédagogie interculturelle : prolongements sur le plan de la formation et valeur thérapeutique*, et : *La classe comme entité thérapeutique et formatrice* (14).

Dans le premier de ces deux articles, nous tentons de montrer, en nous appuyant sur une expérience vécue dans une classe de seconde où nous enseignions l'espagnol, que le fait de faire cours à une classe interculturelle peut posséder, une fois dépassées les premières difficultés, des vertus formatrices et quasiment «thérapeutiques», pour le maître qui s'y engage : «Il y a donc -écrivions-nous alors-, dans le fait de faire la classe, une possibilité, pour l'enseignant, de parfaire sa formation initiale, en l'enrichissant d'une dimension relationnelle et psychopédagogique, dont elle était pratiquement dépourvue au départ. Le cours, dans cette optique, serait donc facteur d'intégration psychique, grâce à sa dynamique même, grâce aux conflits qui peuvent s'y exprimer, s'y *théâtraliser*, s'y objectiver et recevoir, du même coup, un début de solution. Il serait aussi un *élément de la formation continue des enseignants*. Le fait de faire cours à une classe interculturelle serait un cas particulier de cette formation continue, un moment fort et difficile, mais indispensable pour parvenir à la «maîtrise», la plus grande possible, de toutes les situation relationnelles -avec leur écho sur le plan personnel-, pouvant se présenter à un enseignant, à un moment où la relation éducative traverse une crise profonde et nous met en face de situations de plus en plus imprévisibles». Lieu d'émergence et d'affrontement des diverses instances psychologiques vivant en nous (et chez nos élèves), la classe peut en permettre la théâtralisation et le dialogue, dans un mouvement progressif et lent d'harmonisation et de résolution des conflits intra-psychiques. Dans cette optique l'enseignant peut parfois jouer un *véritable rôle de prophylaxie mentale* envers ses élèves, des élèves de plus en plus nerveux, inattentifs et déstabilisés.

«EXORCISER» L'INSPECTION : UN MOMENT DE LA FORMATION ENSEIGNANTE

Un autre moment fort de cette autoformation, ou de ce parcours, est l'abréaction des affects que font généralement naître en nous l'inspection et l'image de l'inspecteur que nous portons en nous.

Lucile Heraud-Bonnaure a montré que l'enseignant français exprime un malaise profond à l'égard de la structure hiérarchique de son cadre professionnel.

D'autres chercheurs ont montré que l'inspecteur provoque l'anxiété et sème le désarroi, et qu'il est, dans le corps enseignant, un *agent de désordre mental profond* imposant son sur-moi culpabilisateur(15).

Aussi les enseignants, s'ils veulent «guérir» de l'inspection plus ou moins fantasmatique qu'ils portent en eux (et qui s'appuie sur des pratiques et des comportements concrets dépassés) ont intérêt à élucider le rapport qu'ils entretiennent à l'ordre et à l'autorité, à acquérir un comportement moins infantile et plus dégagé de projections et de pré-supposés inconscients. Thomas S. Szasz a raison de nous rappeler, à cet égard, que «*La soumission inconditionnelle et la résistance systématique sont en fait deux attitudes aussi infantiles l'une que l'autre face à la Loi*»(16).

Dans l'optique que nous tentons de développer ici, et qui s'appuie de près sur notre expérience personnelle, la conjuration ou l'«exorcisme» de l'inspection fantasmatique dont nous sommes tous plus ou moins prisonniers, serait une des premières étapes de la formation des maîtres.

La relation éducative actuelle suppose en effet plus que jamais des enseignants matures, autonomes et libres intérieurement, et non des personnes pusillanimes écrasées sous le poids d'une représentation plus ou moins fantasmatique de l'inspecteur, faisant de ce dernier une image de mauvais-père !

«PSYCHANALYSER» SES RAPPORTS AUX ADOLESCENTS

Il convient - nous semble-t-il -, d'avoir une connaissance, la plus claire possible, des rapports que nous entretenons à l'adolescence, ne serait-ce que pour tenter d'éviter d'avoir avec eux des relations plus ou moins «fusionnelles» ou des rapports de séduction ou de manipulation.

La question se pose de savoir, quelle image intériorisée nous avons de cette étape de la vie et de cette classe d'âge ?

Faisons-nous de nos élèves des objets réparateurs d'un moi narcissique mis à mal ?

Cédons-nous à l'actuelle idéalisation de la jeunesse, dans une société que l'on peut définir, avec Tony Anatrella(17), comme une «société adoléscentrique» ?

Transférons-nous sur les adolescents ce «messianisme» régénérateur que l'on projetait avant-hier sur le prolétariat, hier sur le colonisé ?, pour utiliser les termes du sociologue Gérard Vincent(18).

Lorsque l'on aborde la question des images que la société actuelle véhicule de la jeunesse et de l'adolescence, l'on est en fait surpris par le caractère ambivalent, controversé, passionnel, voire même polémique de cette dernière.

Les images les plus contradictoires semblent en effet coexister. Il semblerait qu'en tant qu'enseignant, l'on ait intérêt à échapper à cette confusion ambiante, dans la mesure où nos représentations de l'enfance et de l'adolescence conditionnent, souvent à notre insu, nos pratiques pédagogiques et la relation que nous entretenons avec nos élèves.

Sans tomber dans l'attitude justement dénoncée par Guy Avanzini qui parle de «l'espoir anxieusement placé (par certains enseignants ou théoriciens de l'éducation) dans un nouveau type de préparation professionnelle» incluant la psychologie, et sans faire écho aux «nombreuses lamentations sur l'indifférence ou la méfiance du corps enseignant à l'égard de la psychologie et de ses représentations»(19), on peut toutefois souhaiter que les enseignants soient avertis de l'*impact* qu'exercent sur leur enseignement, les représentations, le plus souvent, inconscientes, qu'ils nourrissent de l'adolescence, lesquelles représentations varient d'un enseignant à l'autre, en fonction de données individuelles renvoyant à l'histoire de chacun et en fonction de présupposés idéologiques différents.

Si «*la connaissance de l'élève n'entraîne pas nécessairement la découverte de procédures claires et sûres d'enseignement*», la connaissance lucide que prend le professeur de la façon dont il se représente -inconsciemment- les élèves, lui permet, non de connaître abstraitement ou même objectivement ces derniers, mais de *se connaître lui-même*, ce qui ne peut qu'être garant d'une plus grande efficacité pédagogique, même si cela ne le dispense pas de connaître à fond la matière qu'il enseigne et de réfléchir à la meilleure façon d'en assurer la transmission.

CROIRE EN SA PROPRE EXPÉRIENCE, LA VALORISER

L'expérience enseignante actuelle requiert, ou plutôt impose, une grande implication personnelle. Elle met en jeu des affects, des projections, des sentiments nombreux, complexes et éprouvants sur le plan psychologique et nerveux.

Ces affects et ces sentiments, conscients et inconscients, risquent d'empêcher le maître de comprendre, et de vivre sereinement, des situations relationnelles parfois surprenantes, et potentiellement déstabilisatrices.

Sans tomber dans le mythe de l'infailibilité pédagogique, ou celui de la maîtrise parfaite des situations, prisonnier d'une rationalité qui s'oppose au surgissement du désir et à l'expression d'une certaine *irrationalité* présente dans tout rapport humain, le maître est bien obligé d'*apprendre à vivre cette expérience*, à l'accepter, à l'aimer inconditionnellement, en la «maîtrisant», autant que faire se peut, sans exclure une certaine distance par rapport à ses «échecs», et sans oublier *l'humour*, dont une brève enquête effectuée auprès de nos élèves sur «le professeur-idéal», nous a révélé l'importance à leurs yeux.

On peut faire l'hypothèse que si nous parvenons à vivre cette expérience difficile de manière satisfaisante, et sans trop d'angoisses et d'anxiété, elle cessera d'être déstabilisatrice, acquerra une dimension quasiment formatrice et «thérapeutique», qu'elle s'accompagnera de joies, et sera porteuse de *sens*, malgré ses difficultés.

La question qui se pose est : *Comment puis-je apprendre de ma propre expérience*, au lieu de n'en voir (et vivre) que les aspects négatifs immédiats ?

Mais malheureusement, «Le plus souvent, je ne «crois» pas à mon expérience, je la dévalorise ou je la récusé, je ne l'analyse pas, je ne la vérifie pas. Je plaque l'expérience des autres sur la mienne -selon l'autorité des autres sur moi. Ma propre expérience me devient étrangère».

Pour conduire à l'indépendance et à l'autonomie des personnes, pour acquérir une réelle dimension formatrice, l'expérience nécessite un *effort d'élucidation*, de mise à distance «analytique» et émotionnelle, voire même un effort de «théorisation» de l'expérience vécue, pouvant conduire à l'élaboration d'un véritable «savoir-praticien», et constituer une étape vers une sorte de «psychanalyse» de la dimension inconsciente présente dans toute pratique éducative.

Philippe Perrenoud parle à ce propos d'une *relecture de l'expérience* permettant de décanter un peu les choses, de «maîtriser», au moins a posteriori, (et de façon toujours provisoire et imparfaite !) des vécus difficiles, et de revivre les situations conflictuelles avec un certain détachement (Alain parlait, dans un ordre d'idée assez proche, d'*indifférence*).

En l'absence de ce *travail* de relecture, l'expérience, loin d'acquérir une valeur formatrice, risque de donner lieu à un ressassement monomaniacque et angoissant.

LE JOURNAL PROFESSIONNEL, UN INSTRUMENT D'AUTOFORMATION

Dans ce parcours personnel d'autoformation continuée, la rédaction d'un journal professionnel nous a été une aide précieuse.

Nous avons découvert la vertu catalysatrice, cathartique et formatrice de l'écriture. La rédaction d'un journal, où nous consignions nos expériences, au jour le jour, nous a précisément permis cette *relecture de l'expérience*, et l'abréaction des affects nés de nos déboires et de nos difficultés sur le plan relationnel. En un mot, ce journal nous a permis de dépasser des situations vécues de façon parfois dramatique, au départ. (A la même époque nous demandâmes à nos propres élèves leurs *témoignages écrits* sur des situations que nous avions vécues difficilement, ce qui avait l'intérêt de permettre une confrontation d'impressions et de points de vue, et de relativiser les choses !).

Cette *relecture* sereine effectuée à tête reposée permet en effet tout un travail de mise en ordre et de réinterprétation des vécus.

Car, «Si le maître a peu le temps de réfléchir sur le vif, il peut en revanche, à tête reposée (?), revenir sur les événements de la journée. S'il le fait, ce n'est pas essentiellement par vertu, ou pour écrire ses mémoires. C'est parce que le flux des événements, vécus souvent avec une forte implication affective, ne peut être simplement oublié, sans un travail de mise en ordre, de réinterprétation»(20).

GROUPE BALINT ET ANALYSE TRANSACTIONNELLE : DEUX MOMENTS FORTS D'UNE FORMATION CONTINUE

Nous eûmes aussi la possibilité -dans le cadre de la formation dispensée par le MAFFPEN de Créteil- de participer à un Groupe Balint pendant un an, et de suivre, l'année d'avant, un stage d'initiation à l'Analyse Transactionnelle.

Dressant le rapide bilan de ces deux stages, dans un article succinct(21), nous écrivions : «Sans obliger les enseignants à fouiller et scruter les tréfonds de leur être, l'Analyse Transactionnelle (A.T.) leur permet de mieux comprendre leur fonctionnement en classe, avec leurs élèves et d'éviter les erreurs relationnelles les plus grossières (...).

Elle est l'une des stratégies possibles de formation à l'aspect psychologique et relationnel du métier d'enseignant, que l'Institution peut offrir aux maîtres, sans leur faire courir des risques inutiles, et pour lesquels ils ne sont pas toujours prêts».

Le Groupe Balint auquel il nous fut donné de participer, permit la mise en commun des vécus de chaque stagiaire, au sein d'un groupe constitué majoritairement d'enseignants, sous le regard bienveillant et empathique, et avec la parole facilitatrice d'une psychologue aux compétences avérées.

Ce groupe, parce qu'il était chaleureux et sympathique, facilitera le difficile processus d'élucidation des vécus, dans lequel chacun était engagé. Pour reprendre la terminologie rogéienne, chacun était, tour à tour, «aidé» et «aidant», ou patient et facilitateur.

ÉDUCATION ET AUTO-ÉDUCATION : ÉDUIQUER AUTRUI/S'ÉDUIQUER SOI-MEME

Notre collègue Maurice Maschino estime que «la pratique ne donne de leçons qu'à ceux qui sont théoriquement prêts à en recevoir, qui disposent des connaissances et des concepts indispensables à sa juste interprétation».

La *formation théorique* - à laquelle peut oeuvrer la lecture d'ouvrages et de revues professionnelles et spécialisées, ainsi que la participation à des stages théoriques (comme celui sur l'adolescent dirigé par le chercheur du CNRS Hector Rodriguez-Tomé, qu'offrait aux enseignants la MAFPEN de Créteil) peut, en effet, aider à une meilleure compréhension de la pratique, et à une meilleure efficacité sur le plan pédagogique. Mais l'expérience enseigne que la formation théorique, même la mieux intentionnée, ne saurait suffire à elle seule, ni se substituer à la pratique personnelle et à une réflexion menée à partir de cette pratique.

C'est d'une connaissance psychologique *vivante*, dont les enseignants actuels auraient besoin, pour être capables de vivre l'acte éducatif comme un processus dynamique s'accompagnant d'une éventuelle remise en question de soi.

Comme l'écrivait Carl Gustav Jung, «*Qui veut éduquer, doit être lui-même éduqué*», et «*Personne ne peut développer la «personnalité» qui n'en a pas lui-même*».

Pour lui «Notre problème éducatif souffre en somme de ne viser unilatéralement que l'enfant qu'il faut élever, et de négliger aussi unilatéralement le fait que les éducateurs adultes n'ont pas été eux-mêmes éduqués. Après avoir terminé le cycle de ses études, chacun a l'impression d'en avoir fini avec l'éducation, d'être, en un mot, un adulte»(22).

Dans l'optique que nous tentons de décrire, l'éducateur s'auto-éduque au contact de l'éduqué, en même temps qu'il éduque.

Cette remise en cause perpétuelle de soi est anxiogène, et par conséquent difficile à vivre, mais dans la mesure où elle tend à devenir *partie intégrante* de l'expérience enseignante, il nous semble que l'Institution devrait aider les enseignants qui s'y engagent plus pleinement, notamment par la mise en place de modalités originales de formation continue,

dans un esprit de «compagnonnage» (André de Peretti) entre les maîtres et les divers représentants de l'Institution impliqués, de près ou de loin, dans la formation des enseignants.

L'Institution devrait aussi généraliser, à notre avis, la pratique des décharges qui permettent à des collègues (comme ce fut le cas pour l'animatrice du stage d'initiation à l'Analyse Transactionnelle, laquelle est professeur d'histoire-géographie et pour celle animant un autre stage, sur les idées d'Antoine de la Garanderie) d'intervenir en tant que formateurs (au sein des MAFPEN et des IUFM ?) auprès de pairs, tout en continuant à enseigner eux-mêmes dans leur établissement de rattachement.

CONCLUSION

Si ces recherches nous ont aidés à trouver (ou à conserver) un *sens* à notre pratique professionnelle, les conclusions ne sauraient en être généralisées.

Elles peuvent, tout au plus, inspirer d'autres parcours d'autoformation forcément différents, dans leur singularité même.

Notre hypothèse est que le cumul et la convergence de ces recherches individuelles pourraient impulser ou induire des changements radicaux au sein de l'Institution, (cf. par exemple, l'action de formation conduite par des collègues regroupés dans le RYE - Recherche sur le Yoga dans l'éducation⁽²³⁾ - laquelle commence à recevoir une reconnaissance institutionnelle et trouve à s'inscrire dans certaines MAFPEN, parmi les plus ouvertes et novatrices) et contribuer à la mise en place de nouvelles modalités de formation, adaptées au contexte actuel, à condition que l'Institution accepte d'aider les individus engagés dans ce travail, en coordonnant les efforts isolés, et en assurant la diffusion des expériences significatives.

Si nous donnons parfois l'impression de manier l'injonction plus ou moins «moralisatrice», et si nous tombons dans le «déontique», c'est que nous cédon sans doute, et provisoirement, à la foi naïve et à l'«autoritarisme» du néophyte qui prétend imposer à tous les solutions qu'il vient de découvrir dans l'enthousiasme.

Pourtant, il ne s'agit pas, pour nous, de «donner des leçons», de substituer à l'idéologie et aux dogmatismes actuels des formes nouvelles

et subreptices d'idéologie et de dogmatisme, mais seulement de contribuer à une réflexion générale.

Par le récit et la «théorisation» (approximative et vacillante) d'une expérience nous ayant permis de poser la question (fondamentale à nos yeux) du *sens de la pratique éducative*, malgré les obstacles et les difficultés, (les souffrances !) rencontrées, nous souhaiterions porter témoignage de ce que la pratique enseignante peut conserver un *sens* malgré tout !

Nous voudrions essayer, peut-être, de nous en convaincre nous-mêmes davantage, en essayant d'en convaincre les autres !

Mais, nous savons aussi qu'une expérience n'acquiert vraiment force de conviction, que si l'on s'y engage soi-même, librement, avec nos propres «armes» et les limites qui tiennent à notre fonctionnement personnel, le tout étant de trouver, grâce à nos recherches personnelles, des dégagements personnels, ainsi que des réponses à notre propre problématique et aux problèmes concrets et vitaux que nous rencontrons quotidiennement dans l'exercice de notre métier.

Puis, notre réflexion nous a fait déboucher, presque inéluctablement, sur la question de *l'éthique de l'action enseignante*, car «La question de l'éthique n'est pas une question abstraite, elle s'enracine, au contraire, dans un vécu concret de plus en plus contradictoire et problématique et surgit (spontanément, le plus souvent), non pour alimenter la spéculation philosophique ou souscrire à une mode (d'ailleurs le regain d'actualité que connaît la question de l'éthique a lui-même un sens et obéit à une logique profonde), mais pour répondre à un besoin urgent, à une nécessité sociale et pour ainsi dire *vitale*»(24).

Nous sommes aussi arrivés à la conclusion, après avoir un moment survalorisé la formation enseignante, que cette dernière risquait d'être un simple *alibi*, si on la présentait comme une panacée, et comme le remède-miracle à tous les maux dont souffre l'École.

Au fond, nous pourrions sans difficulté conclure, en faisant nôtre l'idéal de Mireille Cifali (chercheur ayant analysé les apports de la psychanalyse aux questions d'éducation) qui écrit :

«Disons-le bien haut, il n'y a pas de recette pour être, pas de norme à être (...) ; pas de leçon *d'exister*. A chacun de bricoler, de trouver ses propres dégagements. Nous pouvons nous aviser des interférences de

«qui nous sommes» dans la rencontre avec l'autre ; mesurer l'importance qu'il y a, dès lors, à préserver ses passions (...).

Prendre soin de soi, ce qui ne revient pas à s'installer dans l'égoïsme ou le narcissisme, est primordial.

C'est faire le pari qu'ainsi l'autre en face aura le bonheur de rencontrer *quelqu'un* ; quelqu'un de vivant qui ne s'est pas conformé dans son rôle ; qui a ses humeurs, ses folies, mais *ne cède pas sur l'éthique*»(25).

Notre parcours d'autoformation continuée nous a donc menés, sur une période de 10 ans environ, de la psychanalyse jungienne, enrichie de l'apport rogérien, à une réflexion sur *l'éthique de l'action enseignante*.

C'est à ce moment de notre recherche, que se situe notre rencontre avec le pédagogue chrétien Don Bosco, dont la pensée, d'une étonnante modernité, fut remise à l'honneur par un colloque interuniversitaire, en 1988(26).

L'Amorevolezza, cette forme de tendresse que préconisait Don Bosco envers les élèves, est au fond assez proche de *l'acceptation* (ou plutôt *l'accueil*) *inconditionnelle d'autrui*, telle que la définissait Rogers.

La réflexion de Xavier Thevenot, salésien de Don Bosco qui examine la pensée de ce pédagogue et éducateur, du point de vue de l'anthropologie psychanalytique, et à partir de son engagement de chrétien, nous permet de faire le *lien* entre la psychanalyse et l'éthique.

Au terme de son travail de réflexion, ce psychanalyste rejoint la conviction la plus forte de Don Bosco, à savoir qu'«il n'est pas de pédagogie réussie, si elle n'est pas traversée par l'éthique et l'éthique de l'Agapè»(27). Et fort de la connaissance qu'il y a des conditions dans lesquelles s'exerce désormais notre action pédagogique, il prend soin d'ajouter, que cette mise en oeuvre de l'Agapè se fait toujours «*dans la contingence, l'aspect partiel et le compromis des situations humaines complexes*».

Jean-Paul ROHART

*Professeur agrégé d'espagnol
Lycée H. Moissan - Meaux*

Notes

- (1) DUBET François. *Les lycéens*. Editions du Seuil, 1991.
- (2) ROGERS Carl. *Un manifeste personnaliste. Fondements d'une politique de la personne*. Dunod-Bordas, 1979.
FAURE Pierre. *Un enseignement personnalisé et communautaire*. Casterman, 1979.
PEYDOMENGE Marie-Louise. *L'éducation selon Rogers*. Dunod-Bordas, 1984.
ROHART Jean-Daniel. *Quid de la non-directivité rogérienne ? Contribution à une nouvelle éthique de l'action enseignante*. Publié par l'association «Se former+» 13 quai Jayr 69006 Lyon, n° 516, juin 1992, 24 pages.
- (3) AIRPE Pour toute correspondance, s'adresser à Simone Baillauges, I.N.R.P. 23, rue d'Ulm, Paris 5ème.
- (4) ABRAHAM Ada (dir.). *L'enseignant est une personne*. E.S.F., 1984.
- (5) *L'enseignant est une personne*. Op. cit., p. 44-51 (*Santé mentale des enseignants*).
- (6) LESOURNE Jacques. *Education et société. Les défis de l'an 2000*. La découverte/Le Monde de l'Éducation, 1988.
ESTEVE José-Manuel. Changement social et profession enseignante in : *Education Formation*, Revue trimestrielle, Liège, juin 1992, n° 227.
- (7) CIFALI Mireille. Du savoir et des hommes in : *La formation des enseignants en Suisse romande*. Editions Delval, Cousset, Fribourg, Suisse, 1988, p. 23-46.
- (8) *L'enseignant est une personne*, Op. cit., p. 139 à 153.
- (9) BETTELHEIM Bruno. *Le cœur conscient*. R. Laffont, 1972, p. 19.
- (10) ROHART Jean-Daniel. Formation enseignante et empathie. *Le Binet Simon* (premières réflexions sur une éthique de l'éducation), 1990, n° 625-IV, p. 15-21.
- (11) BETTELHEIM Bruno. Op. cit.
- (12) KRISHNAMURTI. *De l'éducation* (7ème édition). Delachaux et Nestlé, 1980.
- (13) JUNG Carl Gustav. Devenir de la personnalité in : *Synthèses* Revue Européenne, Hommage à C.G. JUNG, 10ème année, décembre 1955 n° 115, p. 354-372.
- (14) ROHART Jean-Daniel. Une expérience de pédagogie interculturelle : prolongements sur le plan de la formation et valeur thérapeutique, *Recherche et Formation*, 1987, n° 2, p. 103-113.
ROHART Jean-Daniel. La classe comme entité thérapeutique et formatrice. *Le Binet-Simon* (faut-il supprimer la classe ?), 1989, n° 621-IV, p. 40-50.
- (15) *L'enseignant est une personne*. Op. cit.
Voir aussi à ce sujet : ROHART Jean-Daniel. *L'inspection, état des lieux, enjeux et perspectives* (inédit), 16 p. dactylographiées.
- (16) SZASZ Thomas. *Le péché second*, Petite Bibliothèque Payot, 1976 ; n° 293.

- (17) ANATRELLA Tony. *Interminables adolescences, les 12/30 ans*. Le Cerf/Cujas, 1988, Collection «Ethique et Société».
- (18) VINCENT Gérard. *Le peuple lycéen. Enquête sur les élèves de l'enseignement secondaire*. Gallimard, 1974, p. 17, Collection Témoins.
- (19) AVANZINI Guy. *Psychologie et éducation*. C.R.D.P. Strasbourg, 1987, p. 1-14, Collection «Sciences de l'éducation» : n° 4.
- (20) DUCROS Pierre, FINKELSZTEIN Diane. *L'École face au changement. Innover. Pourquoi ? Comment ?* Ministère de l'Éducation Nationale/C.R.D.P. de Grenoble, 1987, p. 142.
- (21) ROHART Jean-Daniel. Analyse Transactionnelle et formation enseignante in : *Innovations*, revue du C.R.D.P. de Lille, n° 19-20, p. 109-115.
Pour une information plus approfondie sur l'Analyse Transactionnelle, voir : CHALVIN Marie-Joseph. *Réussir avec ses élèves*, 2ème édition, ESF, 1982.
Et : RAMOND Claudie. *Grandir. Éducation et analyse transactionnelle*, Préface d'André de PERETTI, La Méridienne/Erès, 1989.
- (22) JUNG Carl Gustav, article cité.
- (23) RYE *Recherche sur le yoga dans l'éducation*. 47 rue d'Hauteville 75010 Paris, tél. : 47.70.09.29.
- (24) ROHART Jean-Daniel. *De l'inévitable morale des enseignants*, «Se former» n° V.20, Lyon, 1992, 16 pages.
Voir aussi : VALADIER Paul. *Inévitable morale*, Le Seuil, 1990 (Collection Esprit).
DOMENACH Jean-Marie. *Une morale sans moralisme*, Flammarion, 1992.
BONNES Jean-Paul, MANOU Gérard. Une éthique de l'enseignement in *Savoir Éducation Formation*, Sirey n° 4, 1990, p. 608-650.
- (25) CIFALI Mireille, Op. cit., p. 40.
- (26) *Éducation et pédagogie chez Don Bosco*. Colloque interuniversitaire, Lyon, 4-7 avril 1988, présenté par Guy AVANZINI. Editions Fleurus, 1989.
- (27) THEVENOT Xavier. Don Bosco et le «système préventif». Un examen mené à partir de l'anthropologie psychanalytique. in : *Éducation et pédagogie chez Don Bosco*, Op. cit., p. 95-133.