

LES SCÈNES REDOUTÉES PAR LE PROFESSEUR : « UNE APPROCHE PSYCHODRAMATIQUE »*

Natacha NAVARRO ROLDAN

(traduit de l'espagnol par Maido Mahol et Patrice Randjard)

Résumé. Les scènes redoutées par le professeur, qui correspondent à des craintes bien connues de perte de contrôle, de craintes de ne pas savoir, ou d'être vus dans ces situations difficiles par un témoin extérieur peuvent être travaillées, et analysées, grâce à des approches psychodramatiques, et amener les professeurs à prendre conscience de leur auto-concept. Mais ce n'est qu'au sein d'une communauté éducative et par un travail de groupe, qu'il est possible au professeur de perfectionner ses actions dans la classe et de trouver ainsi une solution au « malaise enseignant ».

Abstract. The situations that teachers dread correspond to well-known fears of losing control, of not knowing or being seen in these circumstances by an outsider. These situations may be dealt with and analysed thanks to psychodramatic approaches and may lead teachers to become aware of their self-concept. But it is only within a teaching community and through group-work that a teacher can improve his actions in the classroom and thus find a solution to the "teacher's unease".

INTRODUCTION

Nous voyons sans cesse publier des articles de presse ou des livres qui parlent de la déception du corps enseignant, de ses « maladies professionnelles ». La réforme du système éducatif est en marche actuellement et nous nous demandons si les changements prévus vont répondre à ce malaise professionnel, alarmant pour certains.

La nouvelle structure et le cadre d'ensemble des programmes, qui n'est pas vraiment novateur, n'intéresse qu'un pourcentage très faible du corps enseignant. Celui-ci reste dans l'ensemble très sceptique, et se refuse au changement. C'est cette réalité contradictoire et rigide parfois, que j'ai explorée, dans trois « séminaires laboratoires » avec des professeurs. J'aurais pu l'intituler « les feux de la rampe » ou « les coulisses », car j'ai voulu jeter un regard sur la « mise en scène » de l'enseignement dans la classe.

* Cet article est la rédaction d'une communication présentée au VII^e congrès de l'AIRPE à Salamanca en avril 1992. L'auteur est à mi-temps psychologue et professeur de lycée à Salamanca.

A. Thelen (1) dit de l'école : « Il semblerait juste de dire que l'école peut-être une institution assez compliquée. Le problème d'être un professionnel sans avoir le statut de professionnel ; la crainte d'être mal interprété par les parents si l'on dit quelque chose sur quoi ils ne sont pas d'accord ; la charge de multiples réunions ; la diplomatie nécessaire pour se frayer un chemin dans le labyrinthe des coteries ; la contradiction entre les souhaits d'essayer du nouveau et le souci de ne pas être perçu par les autres comme une menace ; ce ne sont pas en réalité de petits problèmes. »

Cela pourrait être une bonne énumération des problèmes qu'affronte n'importe quel professeur dans l'exercice de sa profession, mais allons-y petit à petit : ce qui m'a encouragée à faire des recherches au sein du corps enseignant a été le fait d'être entourée par ces professionnels – tout en ne l'étant pas moi-même – et de commencer à penser que l'aspect « personnel » de ces professionnels était négligé. Ils avaient tous, hommes et femmes, un discours intellectualisé et complètement défensif quant à leur travail. Ils refusent ou projettent leurs plaintes sans se donner d'autres choix. Tout ceci, et le fait de connaître le travail que les auteurs des « scènes redoutées par le coordinateur de groupes », H. Kesselman et E. Paulovsky, ont fait avec les professionnels du monde des médecins, des psychiatres, des psychanalystes..., m'a encouragée à penser que je pourrais travailler les scènes redoutées par un des coordinateurs de groupes par excellence : le professeur.

Compte tenu de ma formation en psychodrame et en thérapie de groupe, j'ai voulu affronter le défi sous un double versant :

- d'un côté approfondir les scènes redoutées par le professeur : lorsque quelqu'un a peur qu'il lui arrive quelque chose, cela va nécessairement le conditionner dans sa conduite habituelle. Je pensais ainsi mieux comprendre la façon dont le professionnel enseignant joue son rôle ;

- d'autre part, comprendre les actions et réactions des professeurs, en classe, pour les aider à les améliorer.

Ce premier travail m'a amenée à réfléchir et à faire des recherches sur le rôle du professeur ainsi qu'à exposer plusieurs propositions qui ont eu comme objectif l'aspect qualitatif de l'interaction didactique.

Bien que le dénominateur commun de ces cours ait été de connaître les scènes redoutées par les professeurs, le domaine ouvert et complexe de la personnalité du professeur, tout comme les interrelations propres

(1) H.A. THELEN : *La dynamique de groupes en action*. CEPE, Buenos Aires, 1976.

au corps enseignant qui ne sont pas moins compliquées, m'ont conduite à m'engager dans un travail sur les antécédents et les conséquences de l'agir du rôle enseignant.

La réflexion aborde donc le professeur comme sujet d'observation, sur lequel je me pose les questions suivantes :

- Quels sont les raisons, les craintes et fantasmes, les besoins qui déterminent un type de relation avec l'élève et pas un autre ?
- Quels sont ceux des autres collègues de la profession ?
- Avec quelles attitudes de base y répondons-nous ?
- Quels sont les sabotages, chantages, hypothèques que nous utilisons dans notre rôle professionnel ?
- Comment puis-je préserver mon moi personnel pour qu'il ne souffre pas et ne soit pas envahi par mon moi professionnel ?

Faire des recherches à ce sujet, comparer avec nos collègues, utiliser des outils psychologiques pour connaître et changer si nécessaire nos comportements, tels sont en définitive les objectifs que, enseignants, nous souhaitons poursuivre, sans savoir comment nous y prendre. Ce travail voudrait offrir un chemin pour y arriver.

LES OBJECTIFS

1. Créer un lieu et une forme de réflexion sur la dimension personnelle de la pratique du corps enseignant.

2. Explorer la réalité complexe et multiple de l'acte éducatif sous ses aspects qualitatifs, les interrelations de ses membres, en approfondissant l'étude des modèles de relation :

- professeur-élève ;
- professeur-parents ;
- professeur-professeur.

3. Doter le professorat d'outils psychologiques utiles pour résoudre les conflits qui découlent de l'interaction éducative.

4. S'enquérir de la variété des rôles enseignants et des conditionnants qui vont les modeler.

5. Explorer les traits caractéristiques de la « personnalité du professeur ».

6. Exposer finalement une autre dimension de la formation initiale et permanente du professorat.

LE MODÈLE

Le modèle est celui des travaux en groupe, proposé par les techniques de Dynamique des Groupes et de thérapie de groupe ; il s'agit de réunir de 15 à 25 personnes et d'exposer des propositions communes pour réviser, analyser et proposer des changements.

J'ai utilisé le modèle intensif une fois, et le modèle « séminaire-laboratoire » deux fois ; douze heures au total pour chacun des modèles.

LA MÉTHODE

Pour choisir la façon de travailler, j'ai tenu compte du fait que je me trouvais face à un groupe de professeurs, groupe qui présente une particularité : l'interaction éducative exige que le professeur joue une grande quantité de rôles qui doivent s'accommoder à la grande variété des besoins de son élève. C'est ce qui m'a décidée à utiliser surtout la technique du *role-playing* ou jeu de rôles.

Un autre facteur qui m'a poussée à faire ce travail pratique d'expérience, et non pas un groupe de discussion, fut le soupçon, confirmé aujourd'hui que le principal mécanisme de défense utilisé par l'enseignant pour ne pas affronter ses conflits, est justement le discours intellectuelisé (à travers des négations, projections, évitements, sublimations, etc.). Il fallait éviter qu'ils parlent trop. Le travail avec des dramatisations suppose une connaissance et une information pour le sujet qui l'a vécu, fort différentes de celles qui découlent uniquement de la pensée rationnelle et de ses pièges inconscients. Nous avons donc abandonné l'analyse verbale et la réflexion en faveur des expériences.

Les techniques utilisées ont été diverses, de la simple improvisation dramatique au véritable psychodrame. Les rôles peuvent rester ouverts : un enseignant, un élève, un parent, un autre enseignant... et quatre participants improvisent librement. On peut aussi définir d'avance les profils de personnalité des protagonistes : c'est tel type d'enseignant et tel type d'élève que les joueurs font interagir. On peut enfin définir toute la situation sur la base d'une scène authentique, qui s'est réellement produite en classe. Celui qui l'a vécue devient acteur-metteur en scène, les autres participants jouent les personnages qu'il a décrits ; toutes les techniques habituelles du psychodrame sont alors utilisables (inversion de rôles, voix *off* du double, etc.).

Il s'agit dans tout cela d'activités dirigées, dont j'étais l'animatrice. Le traitement a été d'analyse « en groupe » et non pas « de groupe » ; c'est-à-dire que l'objectif n'est pas le groupe en tant que groupe, mais les individus qui le forment et qui utilisent la situation de groupe, avec des personnes ayant des expériences semblables, pour enrichir leurs connaissances et élargir leurs perspectives.

LES EXPÉRIENCES

Mon expérience est composée de trois travaux.

Le premier travail avait pour cadre l'éventail de séminaires de perfectionnement du professorat de l'ICE (Instituto de Ciencias de la Educacion) de l'Université Polytechnique de Valencia. Donc, en novembre 1985, j'ai présenté le « laboratoire de Psychodrame et de Créativité » et, plus concrètement, un premier travail que j'ai appelé « Le professeur : un « *capitan-trueno* » menteur ? » (2).

Le groupe de travail était composé de 15 professeurs de EGB (Education General Basica = enseignement élémentaire) de l'école publique, privée ou coopérative.

Les activités sur lesquelles nous avons travaillé ont été les suivantes :

- jouer les rôles fantasmatiques ou imaginaires de soi-même ;
- dramatisations pour approfondir la connaissance de la « personnalité du professeur » dans lesquels on jouait des rôles de prototypes de professeurs ayant des traits de personnalité prédéterminés (voir annexe I). En jouant avec ces profils, on a introduit des scènes quotidiennes de relations : professeur-élève / professeur-parents / professeur-professeur et leurs combinaisons.

Le travail sur les scènes redoutées par le professeur se limite à la technique proposée par ses auteurs (3) qui l'appellent *Multiplification dramatique*, où une scène, qui se présente comme un flash, en provoque une autre, qui en entraîne une autre et encore une autre... jusqu'à ce que

(2) *Capitan trueno* (capitaine tonnerre) : personnage de bandes dessinées des années 60, qui terrorise ses ennemis, mais défenseur idéaliste de causes perdues.

(3) H. KESSELMAN et E. PAULOVSKY : *Les scènes redoutées par le coordinateur de groupe*. Fundamentos, Madrid, 2^e édition, 1981.

l'original se décompose de telle façon qu'il est impossible de le reconnaître. Les auteurs prétendent par là exorciser notre crainte et en finir avec notre image narcissique, en décomposant et en définitive en dédramatisant la scène redoutée que nous imaginons et qui se présente à nous sous forme de fantasme.

L'échange qui suit le jeu se construit à partir des questions :

- comment t'es-tu senti ?
- as-tu préparé les situations dramatisées ou ont-elles été spontanées ?
- est-ce bien ce qui se passe en classe ?
- as-tu choisi des rôles qui te sont familiers ou bien contraires à ton agir professionnel ?
- où t'es-tu senti le mieux dans cette interaction éducative ? Et pourquoi ?

Voici le résumé des réponses :

- la majorité connaît bien les caractéristiques et se sent bien dans le rôle autocratique ;
- des sentiments de culpabilité apparaissent lorsqu'on verbalise qu'on se sent bien dans ce rôle autoritaire ;
- tous les personnages (professeur, parent, élève) tendent à jouer des rôles de pouvoir ;
- ils sentent qu'ils ont choisi des situations « trop problématiques » et considèrent que « ce n'est pas toujours comme ça » (il faut ajouter qu'il n'y a eu aucune consigne au préalable et que les rôles ont été choisis d'une façon spontanée sans être communiqués aux autres).

L'observation nous permet de souligner que :

- dans la relation professeur-élève, les professeurs assument clairement un rôle autoritaire ;
- les enfants sont présents et intimidés ;
- tant que la figure d'un tiers (père, directeur) ne se matérialise pas, le professeur semblerait ne pouvoir être ni complice ni apaisant. Tandis que dans ces situations, le professeur délègue le rôle autocratique à la figure qui a l'autorité, ou à la figure paternelle, et occupe une autre place, qui va dépendre de la situation, comme modérateur allié de l'un ou de l'autre et en essayant de chercher des solutions.

Les scènes redoutées les plus répétées et les plus redoutées furent les suivantes :

- la situation de *ne pas pouvoir contrôler* la classe et de voir s'installer le **chaos** ;
- la même situation mais avec l'apparition en classe du directeur ou d'un *collègue qui se rend compte du désordre* ;

- *ne plus se contrôler face à un élève* (le frapper ou se mettre à crier), c'est-à-dire oublier son rôle ;
- *dire ou faire quelque chose qui est interdit* par la communauté.

J'ai fait ce travail une seconde fois pendant l'Université d'été de Vigo, en septembre 1986.

Les conditions étaient différentes, car les participants étaient des étudiants et des professeurs, et les séances ont eu lieu pendant toute une semaine, deux heures par jour. Ce ne sont pas ces conditions qui ont obligé à changer les propositions initiales, mais plutôt le fait que, chaque jour, il y avait un nombre différent d'assistants, jusqu'à 45 personnes un jour. Le niveau d'engagement et d'approfondissement n'a pas atteint celui de l'expérience précédente et tout a été plus superficiel. Mais il est important de voir le travail des scènes redoutées : les craintes de *ne pas savoir*, de *perdre le contrôle*, sont apparues une fois de plus, avec un troisième volet : la crainte d'avoir à agir dans une situation où il faudrait résoudre des questions morales, de *valeurs éthiques*. Des scènes avaient donné lieu à ce que des élèves laissent apparaître leur sexualité (soit en se masturbant, soit en lisant des magazines pornographiques). La situation dans laquelle se trouvaient les professeurs, en devant réagir à cette situation, était vécue en conflit et en contradiction.

Le troisième et dernier des travaux réalisés fut un séminaire des « Rencontres Expression-École » organisées par l'Institut Municipal d'Éducation de Vigo pour des instituteurs, en juillet 1990. Ce séminaire (mal nommé d'ailleurs) avait pour titre : *être professeur ; n'est-ce qu'un jeu de masques ?*

Au cours des deux travaux précédents, j'avais exploré le type de professeur qu'il y a en chacun, en essayant de voir quels étaient les conditionnements externes qui conduisent à cela. Le profil était modelé par la conception sociale de l'éducation, les conditionnements psychologiques propres (exprimés à travers les scènes redoutées) et la personnalité de chacun. Par rapport à l'aspect personnel, j'avais étudié *l'autoconception de professeur* que chacun a de soi-même, ainsi que son *modèle de professeur idéal* (je hasardais que cela avait à voir avec les modèles réels de professeurs que nous avons eus et l'image idéalisée du professeur que nous voulons être).

Il fallait explorer également l'autre versant, c'est-à-dire l'idée que nous avons de nos élèves.

Je me suis donc centrée sur les tâches suivantes, lors de mon troisième et dernier travail :

- explorer le type d'élève que j'ai en classe ;
- explorer mon autoconception en tant que professeur ;
- explorer les modèles de professeurs que j'ai eus.

Nous devons comparer ensuite ces trois approches pour connaître leurs interrelations.

Les scènes redoutées par le professeur furent exposées dans le travail d'autoconception pour vérifier, d'une façon expérimentale, la contradiction ou pas, l'ajustement ou pas, entre mon auto/image et ma façon d'agir.

Du point de vue technique, j'ai alterné les techniques dramatiques et de *role-playing* avec le questionnaire et l'expression écrite.

Dans la première partie de la proposition, pour explorer *le type d'élèves que j'ai*, on demande aux professeurs de réfléchir sur leurs élèves et de définir par écrit leurs traits de personnalité et leurs comportements. Ils avaient la consigne d'essayer ensuite de regrouper les traits, en profil de personnalité et de leur donner un nom. Le résultat final a donc été que *le type d'élèves que j'ai* en classe répond à ces profils :

- le rejeté,
- le clown,
- le maternel,
- le leader,
- le fils unique.

Dans la deuxième partie de cette proposition de travail, ils devaient choisir ces rôles et les jouer dans différentes situations de l'école (en classe, à la récréation, lorsqu'il faut faire quelque chose en commun, etc.).

Le rôle le plus choisi a été l'élève maternel, avec les caractéristiques suivantes : obéissant, soumis, affectueux qui accepte l'autorité et l'ordre. « *EI materno* » : les instituteurs avaient ainsi nommé ces élèves (particulièrement des filles) qui aiment être « maternels » avec leurs camarades. Lorsqu'on leur demandait la raison pour laquelle ils avaient choisi ce rôle, ils répondaient que ces élèves-là étaient ceux qui leur plaisaient le plus et qu'ils préféreraient avoir.

Pour le travail sur l'image de soi (*autoconception de l'enseignant*) j'ai utilisé les items proposés par Ada Abraham dans sa Matrice Interpersonnelle du Soi Professionnel de l'Enseignant (MISPE). On sait que cet instrument de recherche se présente comme un Q-sort de 60 items à classer quatre fois pour se décrire quatre fois :

- comment je me perçois ;
- comment je pense que les élèves me voient ;
- comment je pense que l'inspecteur me voit ;
- comment j'aimerais être.

Le travail d'analyse mathématique de ces classements produit une douzaine de « configurations » qui représentent les problématiques psychologiques complexes des enseignants (4). Mon intention n'était nullement d'utiliser l'outil comme le fait A. Abraham : je voulais seulement obtenir la *polarisation* de l'autoconception des enseignants, pour voir si un lien apparaîtrait avec le travail sur les scènes redoutées. J'ai donc invité les participants à tirer des 60 items les dix auxquels ils s'identifiaient le plus volontiers et les dix qui leur semblaient les plus inacceptables.

Un tel rétrécissement du test n'a évidemment rien de scientifique, et on peut s'attendre qu'il produise une image, non pas différente, mais accusée, caricaturale. En effet, les résultats (cités en annexe II) concordent avec ceux d'A. Abraham : le concept du soi professionnel de l'enseignant est très idéalisé et ne s'ajuste pas à la réalité mais à la conception sociale de l'enseignant. Les traits les plus énergiquement rejetés par les instituteurs sont ceux qui correspondent à des conduites sociales répugnantes et non pas à des sentiments personnels.

Ces résultats en tout cas s'ajustent parfaitement avec les observations faites dans les jeux dramatiques.

Dans le séminaire de Vigo, le travail sur les scènes redoutées a vu apparaître de nouvelles versions des mêmes craintes :

- crainte de l'autorité disqualifiante (la direction de l'école privée ; le maire dans l'unité des crèches, etc.) ;
- qu'un(e) des collègues soit témoin du désordre et du chaos en classe ;
- crainte d'« être pris en faute », de ne pas savoir ;
- peur de ne pas contrôler la situation ;
- peur de perdre le contrôle avec un élève.

(4) Ada ABRAHAM : *Le monde intérieur des enseignants*, Barcelona, 1987. Édition française : EPI Paris, 1972.

Le dernier travail de ce séminaire a été d'essayer de se souvenir de ses professeurs et de les décrire. Puisqu'il s'agissait de scènes réelles (vécues dans le passé), j'ai utilisé le psychodrame pour les concrétiser.

Les scènes montraient des professeurs :

- hystériques, qui criaient et qui perdaient leur contrôle ;
- autoritaires, jusqu'à tel point qu'ils utilisaient le soulier pour imposer l'ordre ;
- affaiblis face à une direction rigide qui pouvait aller jusqu'à tendre un mouchoir pour sécher les larmes.

Dans la discussion, on a vu apparaître des sentiments contradictoires envers les professeurs (quelqu'un a même verbalisé qu'il « détestait cette maîtresse ») sentiments qui devinrent moins irrationnels et viscéraux lorsqu'on eut changé de rôles et commenté les résultats en groupe. Ces personnages, arrachés à l'oubli, représentent ce qui est absolument rejeté dans le Q-sort sur l'autoconception. Il a été curieux d'observer, cependant, que le professeur qui a exprimé de la haine pour un modèle de professeur hystérique, reproduisait ce modèle lorsqu'il improvisait les rôles de professeur. Est-ce que ces scènes permettaient de faire sortir les sentiments de haine envers soi-même (professionnel) ou est-ce que c'était vraiment des scènes conditionnantes et qui nourrissaient cette contradiction de base entre l'autoconception et la façon d'agir réelle de chacun ? C'est là une des nombreuses questions qu'il faudra travailler lors des prochaines expériences.

CONCLUSIONS

Puisque ceci n'est pas à proprement parler une communication scientifique, mais plutôt une expérience qui essaye de trouver une formule pour se convertir en une expérimentation positive, on ne peut avancer de conclusions définitives, mais plutôt présenter des résultats qui sont provisoires et approximatifs.

C'est dans ce sens que, d'après les résultats obtenus, je propose les réflexions suivantes.

Les craintes imaginées que nous vivons comme une menace pour notre vie professionnelle peuvent être représentées dramatiquement sous forme de scènes. Ces scènes que j'appelle **scènes redoutées** peuvent être le secret de chaque professionnel, être l'objet de confession amicale et de

plaisanteries, et faire ainsi partie de la psychopathologie de la vie quotidienne des professeurs. Ou bien au contraire, elles peuvent devenir un objet d'approfondissement pour proposer un changement et un apprentissage pour ce professionnel. Tel est le sens dans lequel je propose l'étude des scènes redoutées par le professeur.

Si nous révisons les scènes les plus souvent apparues, nous verrons quatre grands centres de craintes :

1. scènes **je ne sais pas, je crains qu'ils sachent que je ne sais pas** ;
2. scènes **je ne contrôle pas, je crains qu'ils sachent que je ne contrôle pas** ;
3. scènes **que faire, comment faire ?**
4. scènes **perte de contrôle, débordement émotionnel**.

Nous voyons que toutes les scènes comportent une double crainte : que la scène redoutée ait lieu et que, de plus, elle soit vue par un tiers.

D'autre part, ces scènes et tout ce qu'elles comportent sont en étroite relation avec l'idée – désir social – de ce que *doit* être un enseignant :

- **tout-puissant** : il doit tout contrôler et faire même mieux que les parents ;
- **omniscient** : il doit être le principal transmetteur « de ce que l'on doit savoir » pour être utile à la société.

Cette conception « sociale » est vécue par l'enseignant en contradiction et comme « une charge » face à laquelle il ne peut qu'utiliser les profils de rôles autocratiques et de relation de pouvoir pour *contrôler le groupe-classe*. Ces profils ou rôles vont renforcer le lien de conflit (tension de forces) avec l'élève et vont faciliter le fait que n'apparaisse que « le masque conventionnel » dont parle A. Abraham, pour qui « Il y a une série de facteurs décisifs qui font que ce masque est indispensable... »

Elle cite entre autres :

- le professeur représente la société ;
- il est seul face à la classe ;
- la formation de l'enseignant perpétue cette conception ou ce masque (5).

(5) Ada ABRAHAM *Op. cit.*

Le résultats des scènes redoutées fait penser, d'abord, qu'une solution serait d'éviter que l'enseignant soit « seul face à la classe ». La normalisation de la présence de collègues en classe, la corresponsabilité et la coparticipation tout comme l'estimation et l'évaluation partagées en finiraient probablement avec ce fantasme.

Dans un autre ordre d'idées : l'existence de groupes de professeurs qui travailleraient sur des situations en classe, comme celles que je propose dans ce rapport, aiderait certainement à surmonter positivement la plupart des craintes et insécurités que la situation de « solitude face au danger » entraîne.

Si nous étudions le travail d'*autoconcept*, le soi professionnel, et le comparons avec les résultats du travail sur le *rôle du professeur* ; nous trouvons une contradiction de base entre ce que l'enseignant fait (le rôle autoritaire) et son autoconcept ou image idéalisée de soi-même, que nous voyons à travers les items avec lesquels il s'identifie. Cette contradiction provoque des malaises (ils avouent se sentir mal d'avoir si souvent choisi le rôle autoritaire).

Comment un professeur peut-il conjuguer son concept quant à son agir professionnel (stimuler la confiance de tous ses élèves/stimuler l'activité personnelle en classe/prendre au sérieux tous ses élèves, etc.) avec ce qu'il fait réellement (il a besoin – il tend à être autoritaire et à contrôler sa classe et il souhaite que ses élèves soient obéissants et soumis, « maternels ») ? (Voir Annexe I) Que peut-il faire pour ne pas se sentir « divisé » ?

Les résultats de A. Abraham le confirment : « il est rare de trouver des enseignants qui continuent à présenter des idéaux "autoritaires" ». Les valeurs « démocratiques », converties en stéréotypes verbalisés, sont souhaitées (parfois remises en question), mais continuent à n'avoir aucune relation avec la conduite réelle de l'enseignant (6).

Il y a également quelque chose à dire quant à l'exploration du *modèle de professeur que j'ai eu*, et son influence sur mon rôle. Il y a une réflexion qui découle de ces résultats : que se passe-t-il pour l'enseignant qui déteste tel rôle de professeur et qui ne peut s'empêcher de répéter ce modèle sans cesse ? Comment doit-il se sentir ? Ces questions nous mènent inévitablement à une autre question : est-ce qu'un modèle de

(6) « *L'enseignant est une personne* », sous la direction de Ada ABRAHAM, Ed E.S.F. 1984.

professeur autoritaire est indispensable pour pouvoir fonctionner ? Est-ce simplement le reflet du modèle social d'enseignant ou est-ce plus ?

On peut formuler ces questions et bien d'autres encore et trouver des réponses dans *un groupe d'entraînement de professeurs* ou « laboratoire-groupe » qui s'ajuste de façon générale à la méthode proposée par ce travail : le travail en groupe, et trouver à travers les techniques de dynamique de groupe et de psychodrame des solutions à leurs conflits.

A. Abraham a utilisé également une méthode de travail en groupe et quelques techniques de dramatisation, mais pas comme noyau central comme dans ce cas. Elle dit en conclusion (7) : « L'expérience vécue des émotions, la catharsis, leur permet de chercher de nouvelles voies de construction qui les aide à trouver des solutions aux problèmes ».

Cela peut être un résumé de la défense de la méthode active, des techniques dramatiques, où la connaissance, du fait d'impliquer le corps et la personne dans la représentation, est très lucide et est loin de pouvoir utiliser les pièges défensifs que notre pensée utilise normalement. Je partage donc l'idée d'A. Abraham que c'est une méthode valable pour travailler avec les professeurs, bien qu'il existe des différences substantielles dans la manière de traiter le groupe.

Je crois que pour la mise en marche de ces groupes, il faut partir des suppositions suivantes :

1. le perfectionnement de l'enseignement exige le perfectionnement des actions des professeurs dans la classe ;
2. ce n'est que le professeur qui peut modifier les actions du professeur ;
3. ce n'est que par le travail en groupe de professeurs qu'on peut y arriver ;
4. il faut y impliquer toute la communauté éducative. Les parents et responsables de l'enseignement devraient appuyer et connaître/suivre les résultats de ces groupes d'entraînement.

Je crois que cette méthode de « laboratoire » ou d'entraînement de professeurs peut être valable pour aborder un autre type de perfectionnement du professorat. Mais non seulement la formation des professeurs en exercice est importante, il faut s'occuper également du futur professeur, lors de sa formation initiale.

(7) *Op. cit.*

En résumé, je considère qu'il faut entreprendre un travail de prophylaxie, de prévention du « malaise enseignant » à partir de la formation initiale du professorat et en faire une formation continue, tout au long de la vie professionnelle. C'est la raison pour laquelle je propose cette méthode de travail, cohérente avec une dimension alternative et réformatrice de l'enseignement.

ANNEXE I

Profils de personnalité du professeur

- AUTOCRATIQUE**
- possède le savoir
 - c'est l'autorité
 - prend les décisions tout seul
 - applique les règlements
 - se préoccupe de la discipline
 - sanctionne / intimide
 - n'a pas confiance en la capacité de l'élève
- DÉMOCRATIQUE**
- enseigne à apprendre
 - crée des responsabilités
 - fait parler et écoute
 - propose des alternatives
 - stimule le dialogue et le consensus
 - a confiance en la capacité de l'élève et du groupe
- PATERNALISTE**
- autoritaire
 - vulnérable
 - compréhensif mais directif
 - n'a pas confiance en la capacité de l'élève
 - ne laisse pas prendre d'initiatives
 - fait payer
 - base la relation sur la faute
 - utilise le chantage affectif
- PASSIF**
- n'agit pas
 - laisse-faire
 - ne propose rien
 - ne critique pas
 - n'a pas de critères
 - croit que rien ne peut changer
- ACCUSATEUR**
- juge sans poser de questions
 - intimide
 - a beaucoup de préjugés
 - compare sans arrêt
 - se plaint et accuse les autres
 - exige par principe
 - n'écoute pas les explications

ANNEXE II

Résultats de l'enquête sur l'autoconception du professeur
(cf. Ada Abraham, *Le monde des enseignants*, op. cit.)

Traits	s'identifie positivement	s'identifie négativement
1. Je prends l'élève au sérieux	100 %	
2. Je stimule l'activité en classe	85 %	
3. Je stimule l'autoconfiance de l'élève	70 %	
4. J'encourage la réflexion personnelle	70 %	
5. J'exige beaucoup de moi-même	70 %	
6. Je me sens coupable si les élèves ne font pas de progrès	70 %	14 %
7. Je développe les relations sociales en classe ...	60 %	
8. J'essaie de plaire aux élèves	60 %	14 %
9. D'autres professeurs peuvent m'aider	60 %	70 %
10. Je comprends les sentiments de mes élèves	60 %	
11. Je consulte mes collègues sur des problèmes personnels	14 %	70 %
12. Beaucoup d'élèves me détestent		70 %
13. J'apprends beaucoup de l'inspecteur		70 %
14. Je juge les élèves comme bons ou mauvais		70 %
15. Je multiplie les punitions		70 %
16. Les propositions de mes élèves me dérangent ..		85 %
17. Je suis incapable de m'occuper d'un handicapé		100 %
18. Je crains mes élèves		100 %