

**Une formation à la personne enseignante
par des stratégies d'accompagnement psycho-pédagogiques
en préprofessionnalisation.**

A l'intérieur même du corps des instituteurs ou des professeurs d'école, professeur de collège ou lycée parmi ceux qui ont accédé au métier il y a quelques années, certains ne désirent plus enseigner et ont l'intention de faire autre chose. Les mots de lassitude témoignent d'un certain refus « du changement vécu », « de la situation qui s'est dégradée ». D'autres encore, qui sont le signe d'une véritable démission, expriment un véritable malaise ne pouvant être vécu jusqu'à la retraite. Certains souhaitent, tant qu'ils le peuvent encore, essayer autre chose. Dans ce contexte, les motivations des enseignants sont multiples et très différentes. Plusieurs d'entre eux ont assurément beaucoup de satisfaction à pratiquer leur métier. Mais certains éprouvent des moments de doute et des désirs de changement.

Michaël Huberman s'est intéressé à « la vie des enseignants » et à l'évolution de leur profession à travers la thématique du « cycle de vie ». Son oeuvre a concerné essentiellement les enseignants du second degré. Il a dépeint « des phases, des transitions, des crises », qui apparaissent au cours de la carrière.

Une recherche sur « l'évolution de la volonté d'enseigner » (Basco L., 2001) qui s'est, tout particulièrement, intéressée aux maîtres du premier degré analyse la question en regard des profils socio-démographiques, curriculaires et vocationnels. Elle s'établit sur une enquête auprès d'un échantillon que l'on a voulu représentatif, au niveau national, de la population des enseignants du premier degré.

Les données recueillies mettent en évidence l'existence de moments d'incertitude voire de crise. Près de 40 % des maîtres interrogés ont fait état d'un ou plusieurs moments de leur carrière au cours desquels ils ont pensé sérieusement à quitter leur métier. L'enseignant peut alors vivre de réelles difficultés au quotidien dans sa vie professionnelle.

Enseigner implique, en plus de la maîtrise de la didactique et de la pédagogie, une dimension plus personnelle. Il faut donc également penser à une formation, qui puisse faire davantage référence au concret, à la réalité de l'expérience dans une classe, qui donne la possibilité de proposer aux futurs professeurs des « lieux de paroles ». Ces lieux seraient pour les étudiants des rendez-vous à des moments d'échange. Ils seraient également le support à un travail d'articulation entre théorie et pratique. Une autre réflexion, toujours axée sur la formation, vise à en adapter les contenus à la réalité de la pratique dans la classe. Il s'agirait de partir des problèmes que rencontrent les enseignants, en particulier dans le domaine des relations humaines et de l'organisation. Les formations en place donnent une quasi exclusivité aux contenus disciplinaires et didactiques. Les maîtres sont bien préparés intellectuellement, mais ils n'ont pas réfléchi suffisamment au fait qu'ils jouent un rôle essentiel dans la dynamique de la classe et dans son organisation. S'ils dominent pleinement les connaissances à transmettre, ils ne savent pas toujours comment gérer les relations dans la classe et dans l'école. Il est donc important de pouvoir proposer aux étudiants qui se destinent aux concours de recrutement d'enseignants, des formations qui prennent en compte ces aspects d'une réalité professionnelle.

Dans ces conditions, une question centrale apparaît :

Existe-t-il des stratégies d'accompagnement psycho-pédagogiques en préprofessionnalisation pour une véritable formation à la personne enseignante ?

I. Le contexte

1. La préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement.

En 1984 le Ministère de l'Enseignement Supérieur s'est engagé à une réflexion sur le cursus des premiers cycles universitaires pour mieux les adapter à un public nouveau plus nombreux et moins préparé à suivre des études supérieures. Des préoccupations se faisaient jour pour faciliter l'insertion professionnelle des étudiants. Des suggestions sur des enseignements qualifiés de professionnels dans un pourcentage limité de temps (15 à 20 %) sont apparues. C'est dans ce cadre que se créèrent dans plusieurs universités des enseignements dits de « préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement » offerts à des étudiants qui envisageraient de présenter des concours de recrutement à l'issue de leurs études. Des financements spécifiques pour des modules préprofessionnels furent donnés par le Ministère. Des services à vocation transversale non déterminés par une discipline, n'ayant pas le statut de département se mirent en place et prirent le nom de C.U.F.E.F. : Centre Universitaire de Formation des Enseignants et des Formateurs.

2. Le C.U.F.E.F. de l'Université d'Avignon et la préprofessionnalisation.

C'est en 1983 que s'organise le C.U.F.E.F. de l'Université d'Avignon. Il offre un ensemble de modules de préprofessionnalisation ouvert à tous les étudiants qui envisagent de devenir enseignant dans le premier et le second degré quelle que soit la discipline qu'ils ont choisie d'étudier pendant leur cursus universitaire. L'objectif est de permettre aux étudiants de bénéficier pleinement de la formation professionnelle qui leur sera délivrée à l'I.U.F.M. à partir de quatre axes principaux :

- leur donner des méthodes de travail indispensables aux enseignants d'aujourd'hui ;
- aider les étudiants dans leur démarche d'orientation à partir d'activités d'enquête et d'observation leur permettant de mieux cerner les fonction de l'enseignant dans l'exercice de sa profession ;
- les aider à cerner leurs besoins de formation dans une démarche d'individualisation des parcours ;
- leur apporter des connaissances de base sur le fonctionnement du système éducatif et des enjeux liés à l'actualité ;
- leur apporter des connaissances de base sur la relation entre apprentissage et didactique.

3. Un dispositif particulier : le groupe de Travaux Dirigés.

Chaque module de préprofessionnalisation se décompose en 3 parties : le cours magistral (18 heures), le T.D. (18 heures) et un stage (12 heures). L'ensemble des informations recueillies ou relevées au sein de ces trois moments sont complémentaires.

3.1. L'organisation des T.D. se décompose en 12 séances de 1 heure 30.

3.2. La démarche utilisée se déroule en quatre temps.

Le premier temps s'intitule « Mon parcours antérieur : les moments clés ».

Cette séance comprend quatre étapes :

- réalisation d'un schéma individuel où l'on repère et situe les moments clefs de son parcours antérieur,
- une lecture comparée des schémas en petits groupes et explication à partir des questions posées par les autres membres du groupe,
- repérage collectif à partir d'une intervention de chaque groupe exposant les points communs et les différences dans les parcours de chacun en s'appuyant sur les éléments clefs du parcours scolaire qui ont pu amener à envisager ce métier,
- rédaction individuelle d'un écrit répondant à la double question : pourquoi suis-je aujourd'hui étudiant en telle ou telle discipline et désireux de devenir enseignant ?

Le deuxième temps: « Ma représentation du métier ».

Il s'agit d'élaborer un blason individuel puis de réaliser par petits groupes des blasons communs à partir bien évidemment de la négociation des différentes représentations. En grand groupe, chaque blason collectif sera expliqué par leurs auteurs, l'enseignant ayant pour tâche d'analyser les tendances qui apparaissent.

Le troisième temps : « L'enseignant dans l'établissement ».

À partir des réponses qui ont été faites, une synthèse est réalisée individuellement par écrit sur leur représentation du bon enseignant.

Quatrième temps : « Ma personne ».

Comment est-ce que je me situe par rapport à l'institution ? Comment envisager de vivre le métier ?

Ce travail utilise une batterie de tests adaptés aux étudiants issus de la Matrice Intra et Interpersonnelle du Soi professionnel de l'Enseignant qu'Ada Abraham a construit.

Le cinquième temps est consacré aux « Analyses actuelles du métier ».

Il s'agit à partir de documents (articles de presse, études de chercheurs, témoignage des expériences vécues en stage...) de confronter d'autres discours avec ceux du groupe dans le but de répondre aux questions que l'on se pose suite au travail réalisé avec les blasons et aux premières représentations qui apparaissent sur les personnes.

II. Le blason.

1. L'origine de l'outil.

Nous empruntons cet outil à André de Peretti qui le propose pour la première fois dans la revue des Amis de Sèvres en 1983. Il le définit comme « une technique simple à dimension projective. Elle propose à des individus ou des sous-groupes de remplir les cases d'un écusson avec des dessins figuratifs ou non, ou des propositions en vue de signifier des éléments importants d'une représentation de soi ou d'une appartenance collective ».

Il évoque la possibilité pour le formateur d'apporter des compléments théoriques : sur le concept de congruence, sur les résistances individuelles et culturelles à s'affirmer positivement, sur l'histoire des blasons et armoiries, sur le symbolisme dans la vie collective et individuelle, sur l'importance de se situer dans un projet existentiel, etc. Il s'agit de proposer aux étudiants de réaliser leur propre blason à l'image de ceux utilisés dans la chevalerie du Moyen-Age. Pour les spécialistes de l'Héraldique le mot blason signifiait en ancien français tout à la fois le « bouclier », « gloire » et « beau langage pour célébrer » (Sorval, 1981, p. 20).

« Par sa forme même, le blason est la figure emblématique évocatrice du cœur de la personne, c'est-à-dire du lieu où se trouve sa conscience spirituelle et sa liberté » (Sorval, 1981, p. 32.).

Étymologiquement le terme fait référence au souffle, au gonflement du bouclier (racine germanique *blazen* « gonfler »). C'est sur la face bombée que le bouclier ou écu était orné des armoiries propres à chaque individu. Le blason renvoie aux caractéristiques essentielles d'un individu. C'est l'ensemble des signes distinctifs peints sur le bouclier qui représentent la personne du chevalier dans son essence et dans son idéal, son projet. « La dimension projective permet d'inviter chaque personne à un effort de réflexion valorisant sur elle-même avec le symbolisme de fierté inhérent au blason » (A. de Peretti, 1983).

D'autre part A. de Peretti souligne que la méthode du blason permet d'« aider les individus dans un groupe à prendre conscience collectivement de leur structure culturelle sous-jacente ». Cette méthode présente l'avantage de permettre une expression individuelle des représentations sous forme communicable et comparable. De nombreuses variations sont possibles dans ces modalités de mise en oeuvre de la méthode. Nous avons opté pour une formule adaptée aux objectifs que poursuivons et à l'émergence des représentations liées aux métiers de l'enseignement. Nous l'utilisons à partir d'une élaboration individuelle puis collective qui permet d'engager dans une logique de négociation, une réflexion sur les représentations du métier.

2. La représentation comme processus

La prise de conscience par les étudiants que la représentation relativement précise qu'ils ont du métier qu'ils n'exercent pas permet dans le cadre de la formation professionnelle d'activer une démarche de représentation processus (Gilly 1980). Pour cet auteur, il faut donner un sens dynamique à la représentation qu'il faut considérer comme processus qui se nourrit des informations, des réflexions, des confrontations.

L'enseignement professionnel tel que nous le proposons permet d'engager ce travail par les apports des enseignements, les observations menées sur le terrain, les travaux poursuivis. Cette dynamique de processus commence très tôt, dès le début du T.D., lorsqu'il s'agit de confronter ses propres représentations avec celles des autres membres du groupe à l'aide notamment du blason. Il nous paraît important de permettre cette prise de conscience organisée par une verbalisation et une analyse, le plus tôt possible, avant les premiers apports de connaissance pour favoriser une évolution.

3. Présentations des différentes parties du blason à remplir par l'étudiant.

3.1. La devise. « Ma devise du métier ». Il s'agit pour l'étudiant par une courte phase de formuler la conviction profonde qui pourrait l'animer en tant qu'enseignant.

3.2. La représentation symbolisée de l'enseignant et de l'élève. « Emblème de l'enseignant », « Emblème de l'élève ». Dans les cases 2 et 3 respectivement l'enseignant et l'élève doivent être représentés par un dessin, un schéma, un logo excluant toute écriture avec des mots ou des phrases. L'enseignant et l'élève doivent être représentés de manière symbolisée avec la possibilité de faire apparaître des relations.

3.3. Les éléments d'attraction ou de rejet. « 2 ou 3 choses que j'aime dans le métier », « 2 ou 3 choses que je n'aime pas dans le métier ». Dans la case 4, l'étudiant doit exprimer par des phrases très courtes ce qu'il aime particulièrement dans ce métier. A l'inverse, dans la case 5, il indique ce qu'il n'aime pas. Il est demandé de lister deux ou trois propositions à chaque fois.

3.4. Les compétences ou les besoins de formation. « 2 ou 3 choses que je sais faire », « 2 ou 3 choses que je ne sais pas faire ». La case 6 est l'occasion de faire apparaître toujours sous forme de phrases très courtes ou des mots isolés les compétences que l'étudiant se reconnaît pour l'exercice futur de ce métier. La case 7 doit comporter par contre ce qu'il pense ne pas savoir faire.

III. Un travail sur la personne avec l'utilisation d'une matrice intra et interpersonnelle du soi dans une perspective du soi professionnel.

Notre modèle, comme celui d'Ada Abraham s'appuie sur la notion phénoménologique de « conscience de soi ». Carl Rogers fait du soi « la perception individuelle de soi-même comme nœud de relation ». La conscience de soi constitue le centre même de la personnalité. Elle peut dans certaines conditions d'expérience se définir avec une certaine précision. W. Stephenson a mis au point en 1953 la technique du « Q sort » qui permet de distinguer deux images : celle du soi actuel (ce que le sujet estime être) et celle du soi idéal (ce que le sujet aimerait être). L'accord entre le soi actuel et le soi idéal définit l'estime de soi, plus la proximité est grande entre ces deux mesures et plus la personne est « équilibrée ».

Nous avons utilisé pour construire notre matrice, celle mise en place par Ada Abraham. Nous avons supprimé un nombre important items qui ne peuvent intéresser que des enseignants déjà engagés dans le métier et en avons rajouté certains qui sont en lien avec les relations aux parents d'élèves.

Les étudiants doivent remplir cinq groupes de 30 traits les déterminant sur une échelle à 7 degrés : du plus ressemblant à soi au moins ressemblant . Chaque groupe présente les mêmes traits qui correspondent à des thèmes tels que : l'enseignant, son image par rapport aux élèves, à lui-même, au vécu de la classe, aux parents d'élèves, son comportement par rapport aux élèves, à ses supérieurs, à ses collègues, aux parents d'élèves.

Nous avons rajouté, par rapport à la matrice d'Ada Abraham, un cinquième groupe : celui qui correspond au « Soi pour les parents d'élèves ».

La première combinaison apprécie comment le sujet se perçoit lui-même : c'est le « Soi actuel ou réel » (**S**).

La seconde établit comment le sujet pense que ses élèves le percevront : c'est le « Soi pour les élèves » (**E**).

La troisième précise comment le sujet pense que l'Inspecteur ou le Chef d'établissement le percevra : c'est le « Soi pour l'autorité » (**A**).

La quatrième relève comment le sujet pense que les parents d'élèves le percevront : c'est le « Soi pour les parents d'élèves » (**P**).

La cinquième indique comment le sujet aimerait être : c'est le « Soi idéal » (**I**)

De ces différents classements trois niveaux d'analyse peuvent être réalisés :

La « face du Soi », c'est-à-dire la description de l'individu par lui-même dans le cadre professionnel d'un enseignant. C'est l'image consciente que l'étudiant a souhaité mettre en valeur.

La physionomie de la face : la dimension formelle provenant de la répartition caractéristique sur les sept degrés de l'échelle.

Le Soi caché : la comparaison des descriptions du Soi de l'étudiant dans une perspective de futur enseignant avec l'analyse de la congruence ou l'écart entre le « Soi actuel ou réel » (**S**), le « Soi pour les élèves » (**E**), le « Soi pour l'autorité » (**A**), le « Soi pour les parents d'élèves » (**P**) et le « Soi idéal » (**I**)

IV. De l'analyse des données à un travail de recherche d'information.

Les étudiants interrogés se disent attirés par le métier parce qu'il permet d'évoluer dans la « sphère du savoir » dans un environnement professionnel fort. Cet aspect relationnel reste cependant très mal défini dans leurs discours ne précisant pas le type d'interaction, les objectifs et les fonctions de ces interactions. La part relationnelle reste conséquente dans l'attrance pour le métier d'enseignant. Cette compétence relationnelle est intimement liée à la personnalité de l'enseignant. L'enseignant doit travailler avec des élèves mais aussi avec d'autres adultes enseignants ou non dans l'établissement mais encore en partenariat avec l'extérieur. Des travaux d'analyse de documents sont donc alors proposés afin d'essayer d'apporter quelques éléments de réponse aux interrogations qui sont apparues. Le témoignage du vécu des stages effectués est également un moment important de formation.

Mais il faut également que l'étudiant puisse avoir une bonne connaissance de lui-même comme individu capable d'exister comme personne dans une institution qui a des attentes. C'est pourquoi, une réflexion sur soi est ensuite proposée.

Conclusion.

La démarche suivie avec des étudiants inscrits en préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement pendant le module, permet d'évaluer l'évolution du groupe et d'observer les changements du soi professionnel en fonction des sujets de réflexion abordés.

Lorsque ce travail est appliqué individuellement, il peut aider l'étudiant à cerner ce qui, dans sa vie au quotidien mais surtout dans ce qui pourrait être son activité professionnelle, caractérise son identité propre. Par ailleurs, les raisons d'un malaise ou d'un conflit sous-jacent peuvent être révélées.

Dans cet échange d'expériences, le groupe peut mieux discerner ce qui pourrait gêner le futur professeur. Il en résulte une méthode pour mieux « se comprendre » et en particulier grâce à l'autre. Pour les membres du groupe, des résultats sont attendus : cette approche attentive leur offrirait une possibilité d'une meilleure analyse des éventuelles situations difficiles qu'ils pourraient rencontrer.

Cette formation à la « personne enseignante » doit permettre au futur Professeur d'École, de Collège ou de Lycée un exercice professionnel plus sûr et équilibré.

Bibliographie

- ABRAHAM A., dir., *L'enseignant est une personne*, E.S.F., Paris, 1984.
ABRAHAM A., *La Matrice Intra et Interpersonnelle du Soi Professionnel de l'Enseignant (M.I.S.P.E.)*, Éditions Scientifiques et Psychotechniques, Paris, 1972.
BAILLAUQUES S., *“Un métier surprenant. Plaidoyer pour une formation psychologique des instituteurs”*. Thèse de doctorat ès Lettres et Sciences humaines, Université de Nanterre, 1988.
BASCO L., *“Une approche centrée sur la personne de l'enseignant - Hommage à Ada Abraham, Professeur à l'Université de Jérusalem”*, Voies Livres, Se Former +, S 85, Lyon, Juin 2000.
BASCO L., *L'évolution de la volonté d'enseigner dans le premier degré. Étude de représentations*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation sous la Direction de Guy Avanzini, Lyon 2, 2001.
HUBERMAN M., *La vie des enseignants*, Paris, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1989.
GILLY M., *Maîtres-élèves : rôles institutionnels et représentation*, P.U.F., 1980.
PERRENOUD Ph., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, E.S.F., Paris, 2001.
SORVAL (G. de), *La langage secret du blason*, Albin Michel, 1981.