

La notion de personnalité professionnelle une clef pour la formation des enseignants ?

La fonction enseignante est de plus en plus directement reliée aux conditions d'exercice d'une profession en contexte. Cela signifie qu'il n'existe plus aujourd'hui un modèle de référence, le même pour tous, porteur des mêmes exigences, mais des réalités très diverses et une structuration de plus en plus forte de la fonction par les réalités spécifiques de l'exercice local et la mise en valeur de la dimension personnelle des acteurs. La constitution des compétences professionnelles se noue dans la rencontre particulière entre une personnalité, des pratiques professionnelles reliées à un cadre d'action, une (ré)écriture personnalisée des normes, des valeurs et des représentations. Cette forte intrusion de la dimension personnelle dans la dimension professionnelle rend nécessaire d'interroger la notion de professionnalité à l'aune du sujet en formation. Cela peut permettre de distinguer deux schémas de compréhension : un premier, qui consiste à privilégier la conception d'une intégration active de représentations professionnelles institutionnalisées, donnant ainsi aux apports des sciences de l'homme toute leur pertinence théorique ; un second, valorisé dans cette communication, déterminé par l'idée d'une mise en équilibre des paramètres personnels, professionnels et institutionnels, génératrice d'une manière toujours spécifique d'être à la profession. La différence entre ces deux logiques se situe au niveau de la place et du rôle joués par l'articulation de deux éléments-clés : le processus expérientiel, la subjectivité professionnelle.

I- L'acquisition d'une personnalité professionnelle : un processus fondateur

Le recours au concept de personnalité pour désigner l'acte d'acquisition de compétences professionnelles signifie que la mise en formation induit un processus affectif et expérientiel fort. Cela indique que l'intégration de compétences nouvelles produit des conséquences psychologiques et émotionnelles qui déterminent la création d'une nouvelle logique personnelle, c'est-à-dire un nouvel équilibre de vie, qui dépassera le cadre professionnel. La formation implique donc, au delà d'une dimension affective non négligeable, un travail de déstructuration partielle, ressenti, mais qui échappe à toute saisie intellectuelle au moment où il s'élabore.

La mise en formation déclenche chez la personne un processus complexe d'appropriation créatrice de signification pour elle-même des réalités d'une fonction. L'inscription de ce processus dans une logique personnelle profonde, qui conduit à la recherche de réponses fondamentalement singulières, constitue la part subversive de la socialisation professionnelle : être soi dans l'affirmation de ses différences existentielles, dans la mesure

où l'acte de formation est conçu comme la mise en œuvre des particularités instituant, afin que puisse s'effectuer le passage de la reproduction à l'autorisation. La prise en compte de la singularité du sujet, perçu comme celui qui crée sa pratique, signifie que les éléments de formation génériques, liée aux aptitudes globales d'un enseignant, n'en constituent que l'un des contextes d'élaboration. Élément fondateur d'une identité personnelle, la formation professionnelle crée le subjectif professionnel, c'est-à-dire cette richesse exprimée de soi-même qui contribue à construire l'exercice d'un style particulier dans la profession, le mien et pas celui d'un autre, dans le respect des gestes professionnels généraux qui déterminent l'identité enseignante et l'acceptabilité institutionnelle des pratiques.

II- Le processus formatif : l'expérience d'une personnalité en changement

La formation d'un enseignant renvoie à deux modes d'évolution majeure de la personnalité : celui qui relève des opérations intellectuelles sur les actions (discuter, se documenter, concevoir, évaluer) et celui qui provoque la déstructuration partielle de soi, la désorganisation des schémas fonctionnels habituels. En faisant l'hypothèse que c'est la présence ou l'absence de ce second paramètre qui permet de différencier l'intellectualisation d'une pratique et l'engagement véritable dans une formation, nous en déduisons que si aucun changement majeur de personnalité n'est en jeu, la personne n'est pas en formation mais simplement en phase d'information. Cela revient à dire qu'une personne en formation ne devient pas enseignante par un simple jeu d'interprétation des discours ou des expériences de terrain qu'elle engrange, mais par un processus d'imprégnation émotionnelle, qui va bien au-delà d'une simple prise en compte de savoirs issus d'une pratique en émergence et d'apports théoriques.

Si un sujet livré à lui-même progresse peu, la relation formative, par contre, permet de déclencher ce mouvement de recomposition des logiques personnelles. L'influence formative construit l'aptitude à intégrer en soi-même un nouvel équilibre. Cette intégration s'effectue de manière spécifique : elle constitue un modèle personnel d'expérience ressentie, et témoigne des manifestations psychologiques liées à l'expression d'une mutation personnelle.

L'enseignant en formation dispose d'emblée d'un référent explicite : acquérir une capacité à l'enseignement, mais ce référent n'est pas élaboré de manière solide. Si les caractéristiques qui sont censées fonder l'action sont envisagées, interprétées, décrites par quelques éléments, elles désorientent et embarrassent face à une situation professionnelle non maîtrisée. L'intervention formative a donc pour objectif de fixer des significations sur des croyances et ainsi de faire progresser le processus expérientiel. En élaborant et en modifiant des référents d'expérience, le sujet, par la formation, construit des significations à partir d'un ensemble de paramètres

personnels. Le point fondamental de la formation n'est donc pas le contenu en tant que tel, ce que le formé reçoit, mais la manière dont il vit l'acquisition de ces contenus, l'interaction entre une situation et des sentiments générés. L'acte formatif ne peut donc pas être fixé à la perception d'un contenu, d'un jugement, d'une évaluation, d'une articulation théorie – pratique, mais prend sa valeur dans le déclenchement d'un processus de construction né de la formulation du vécu ressenti, de la perception antérieure de ce vécu, et des modalités de gestion de l'écart, rappelant ainsi que l'enjeu de formation est l'évolution chez le sujet des sentiments liés à ses réponses originelles, voire à ses non-réponses, dans la mesure où cette évolution permet une élaboration et, à la suite, une composition des trames professionnelles constitutives d'une manière personnelle d'être et d'agir dans ses fonctions liées à l'enseignement.

III- Une remise en cause toujours singulière

La notion de personnalité professionnelle signifie que les pratiques et les idées qui les conditionnent résultent d'un processus d'élaboration intimement lié à l'histoire personnelle et qu'il ne s'agit donc pas d'une simple greffe, d'un simple ajout d'éléments extérieurs. Le savoir enseignant se fonde sur des représentations et des postulats, trouve sa source dans un ensemble d'expériences personnelles, se construit par la confrontation des actions et des croyances, se structure dans l'interaction et la recherche. Il relève de l'histoire spécifique du formé, qui intègre à sa personne les éléments de formation auxquels il se confronte, par un double processus de déconstruction – reconstruction.

L'analyse du cheminement formatif montre la coexistence d'éléments de savoirs notionnels, pratiques et professionnels, qui se combinent pour créer une spécificité dans un rapport différent à la connaissance. Celle-ci bascule de savoirs exclusivement théoriques vers une compétence à l'analyse réflexive sur les savoirs scolaires et didactiques. La recherche engagée de solutions par la mobilisation de ces savoirs répond à l'émergence d'une subjectivité professionnelle non encore assurée et assumée, en raison des déstabilisations entraînées par le décalage constaté entre le prévisible et l'effectif. Le sentiment d'insécurité est d'autant plus fort que la maîtrise des tenants et des aboutissants de l'action est difficile. Dans cette situation instable, qui provoque dans certains cas une grande fragilité émotionnelle, le recours à la mémoire d'élève et au transfert direct de la théorie vers la pratique s'avèrent insuffisants, et amènent à une remise en cause fondatrice chargée de fortes implications à connotations duelles et à dimensions antinomiques, aux frontières de l'imaginaire et de la réalité, du concret et du fantasme, du désir et de la fuite, de la motivation et du rejet. L'évolution personnelle ainsi enclenchée est donc toujours contextuelle et conditionnelle, en référence constante au positionnement que le sujet en formation est amené à émettre face aux sollicitations formatives. Il évalue les possibles en référence à lui-même ; il essaie de déterminer les

contraintes et les renoncements qui lui semblent indispensables ; il tente d'attribuer une signification aux tensions qu'il ressent en rapport avec la situation induite ; il décide de ce qu'il conservera de lui-même et de ce qu'il aura à instaurer dans son contexte personnel. Enfin, il ajuste ses évolutions à celles du groupe de pairs dans lequel il est inséré, qui sert à la fois de cadre régulateur et de référent.

Conclusion

La détermination des processus formatifs sous l'angle de la personnalité professionnelle permet de rendre compte du cheminement qui conduit à l'appropriation d'une représentation claire du projet personnel d'enseignement. Cette formulation articule les deux dimensions inhérentes à l'acte de formation : la gestion de la tension expérientielle provoquée par la situation en elle-même, qui conduit à l'élaboration d'une base de ressources par accumulation d'expériences ; l'intériorisation expérientielle, par l'intégration d'approximations successives de formes de connaissances relatives, qui déterminent le profil personnel du futur enseignant. Le recours à l'idée de personnalité professionnelle se justifie par la mise en avant du projet personnel, qui coexiste avec le projet professionnel et l'oriente. L'identité individuelle du moi-enseignant émerge de ce que les sujets acceptent, refusent, proposent. La formation est un acte d'orientation et de transformation. Elle exprime une prise de responsabilité de soi-même face à soi-même dans un mouvement de destruction créatrice, qui pose l'obligation d'une transgression personnelle des certitudes et qui introduit une rupture déstabilisante, condition nécessaire à l'élaboration d'un nouveau sens.

Bibliographie

- Blin J.F., Représentations, pratiques et identités professionnelles, Paris, L'Harmattan, 1997.
- Chartier A.M., L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques, Recherche et formation, 1998, n°27.
- Dubar C., La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles, Paris, A. Colin, 1996.
- Dubar C., Tripier P., Sociologie des professions, Paris, A. Colin, 1998.
- Lang V., La professionnalisation des enseignants, Paris, PUF, 1999.
- Paquay L., Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ?, Recherche et Formation, 1994, n° 16, pp. 7-38.
- Paquay, L., Altet M. & al., Former des enseignants professionnels, Bruxelles, De Boeck, 1996.
- Perrenoud Ph., Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier, Revue des sciences de l'éducation, Montréal, 1993, vol. XIX, n° 1, pp. 59-76
- Perrenoud Ph., La formation des enseignants entre théorie et pratique, Paris, L'Harmattan, 1994.
- Perrenoud Ph., Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, Savoirs et compétences dans un métier complexe, Paris, ESF, 1996.