

Actes du 18^e colloque de l'AQPC



*Comment se réaliser
dans le cégep d'aujourd'hui ?*

9A22/9B42

**La traversée du miroir, ou retrouver un sens à l'enseignement
après une crise professionnelle**

Andrée CONDAMIN
Thérapeute



**Association québécoise
de pédagogie collégiale**

LA TRAVERSÉE DU MIROIR, OU RETROUVER UN SENS À L'ENSEIGNEMENT APRÈS UNE CRISE PROFESSIONNELLE

Andrée CONDAMIN, Thérapeute

La profession enseignante comporte sa part d'inquiétudes, de déceptions, de souffrances. Plusieurs professeurs, à un moment de leur carrière, traversent une crise professionnelle. Je présenterai ici les résultats d'une recherche qualitative faite à partir de ma propre expérience et de celle de huit professeurs de cégep qui ont retrouvé un sens à leur travail après une remise en question professionnelle. Nous parlerons du désir qui sous-tend l'expérience, du déroulement de cette expérience, des découvertes qui s'ensuivent. Le passage d'une position narcissique à la construction d'un espace relationnel sera particulièrement mis en évidence. Les participantes et les participants qui le souhaitent auront l'occasion de poursuivre leur réflexion. Par le biais d'un exercice, ils pourront faire le point sur leur propre expérience et échanger entre eux.

Andrée Condamin a enseigné la littérature au cégep de 1974 à 1984. Psychothérapeute depuis 1988, elle enseigne présentement en counseling et orientation à l'Université Laval. Elle a notamment publié Au risque d'être soi. Crise professionnelle : des enseignants se racontent (Les Éditions Septembre, 1997, Sainte-Foy).

Dans mon travail d'enseignante et de psychothérapeute, j'ai régulièrement rencontré des collègues et des clients* qui sont passés par les affres d'une crise professionnelle mais qui ont découvert, de l'autre côté de ce tunnel qu'est une crise, de nouveaux points de repères. J'ai moi-même traversé une telle crise et cette expérience, à la fois personnelle et professionnelle — mais peut-on séparer les deux — m'a non seulement amenée à chercher à mieux comprendre la crise en elle-même, mais **la structure et le sens de l'expérience faite par des enseignants qui ont retrouvé un sens à l'enseignement après une crise professionnelle** (1).

Le contexte de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une réflexion sur les composantes personnelles et relationnelles de la profession d'enseignant.

Une première tentative de structuration conceptuelle en ce qui concerne le **vécu des enseignants** a été faite à l'occasion d'un essai de maîtrise, qui s'appuyait sur des analyses d'entrevues. Il s'agissait de quatre professeurs de CEGEP qui, au cours d'une psychothérapie, s'étaient interrogés sur cet aspect de leur vie. Quoique le sujet ait été vaste, ces analyses d'entrevues mises en lien avec les textes théoriques portant sur l'aspect relationnel dans l'intervention pédagogique ou sur le vécu des enseignants avaient permis de dégager un certain nombre de thèmes,

entre autres l'importance de la relation enseignant-enseigné et du développement personnel de l'enseignant.

Constatant la possibilité de développer une réflexion sur les dimensions personnelles de la profession d'enseignant, dans un champ de recherche encore peu développé (2) et intéressée à approfondir une réflexion sur l'investissement des enseignants dans leur travail et le rapport possible de cet investissement avec les difficultés qu'ils peuvent être amenés à vivre (fatigue, découragement, désespoir), j'ai poursuivi une recherche dans ce sens.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre des recherches qualitatives qui visent à rendre compte du sens que revêt l'expérience pour un individu, considéré comme sujet de son histoire et non comme objet d'analyse. Elle trouve ses fondements, comme la plupart d'entre elles, dans la pensée phénoménologique existentielle.

Plus spécifiquement, il s'agit d'une recherche heuristique qui fait appel à la subjectivité et à l'inter-subjectivité et vise à mettre à jour, à découvrir, le sens d'une expérience dans laquelle le chercheur est impliqué (3).

Le principe de ce type de recherche repose sur l'idée que la révélation que le chercheur fait de son expérience devrait amener d'autres personnes à devenir plus conscientes de leur propre expérience et à chercher à l'articuler. Ainsi se créerait un processus en chaîne où tour à tour quelqu'un se reconnaissant en partie dans la description qu'un chercheur aurait fait de son expérience pourrait dire : « Il y a suffisamment de semblable à moi dans ce qui est nommé pour que cela suscite mon désir de révéler chez moi ce qui est cependant différent ».

* Dans cette présentation, pour alléger la lecture, la forme masculine est employée comme incluant la forme féminine, conformément à l'usage grammatical.

Un contexte de connaissance et de confiance favorisant le dialogue que je pensais nécessaire, j'ai choisi de susciter la collaboration d'enseignants de CEGEP qui avaient participé à des groupes que j'avais animés. Huit d'entre eux ont accepté de s'engager dans le processus de recherche, sept choisissant de faire une entrevue alors que le huitième a préféré écrire un texte. Les entrevues ont ensuite été résumées et analysées selon les principes de l'analyse structurale des récits et de l'analyse des thématiques.

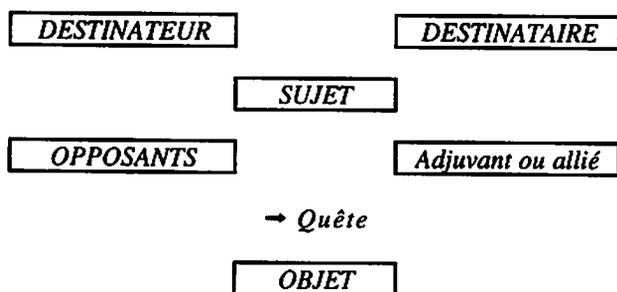
Quelques principes de l'analyse structurale

Les personnages

Les analyses structurales permettent d'aborder les personnages non pas en eux-mêmes, mais dans leur rapport à l'action et aux autres personnages. Ainsi, tous les personnages sont vus comme occupant une fonction. Je présente ici un modèle souvent utilisé, appelé modèle actantiel. Il établit six types de personnages ou actants qui se regroupent autour d'une quête, d'après leur fonction (4).

Un personnage central, occupant la fonction de sujet, poussé par quelqu'un ou quelque chose, le destinataire, recherche quelque chose (personnes, biens, valeurs), c'est l'objet. Au cours de sa quête, il reçoit l'appui de personnages ou d'éléments, ce sont les alliés ou adjuvants, et peut subir l'opposition de personnages ou éléments appelés les opposants. Sa quête profite à quelqu'un d'autre ou à lui-même. Cette dernière fonction est appelée destinataire ou bénéficiaire.

Le modèle actantiel est représenté sous la forme du schéma suivant :



Une histoire se compose d'une série d'événements qui se déroulent dans un certain contexte. Ils sont reliés entre eux, en différentes séquences qui constituent l'intrigue et sont provoqués ou subis par des personnages. Ce sont donc ces trois éléments qu'il s'agit d'analyser.

Le contexte

Dans un récit, il est possible de repérer différentes indications contextuelles, temps, lieu, contexte social, contexte économique, contexte culturel, ces indications pouvant avoir plus ou moins d'importance.

L'intrigue

Un récit peut se diviser en séquences, chaque séquence étant construite autour d'un ou plusieurs événements transformant une situation initiale en situation nouvelle, le récit au complet pouvant lui-même être vu comme une grande séquence englobant toutes les autres, organisée autour d'un ou de plusieurs événements principaux. Le terme d'événement signifie que quelque chose se passe qui va modifier la situation initiale. Il ne s'agit pas forcément d'une action proprement dite. La situation nouvelle peut correspondre à un succès ou à un échec par rapport à ce que souhaite le personnage principal. Cette situation peut être temporaire (et devenir la situation initiale d'une autre séquence) ou finale. L'expression découpage de l'action est habituellement employée pour présenter l'organisation des séquences regroupées dans le tableau suivant (4).

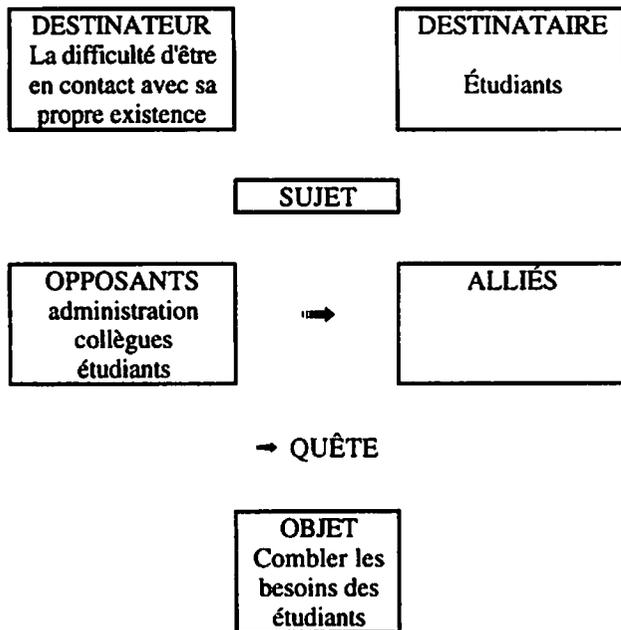
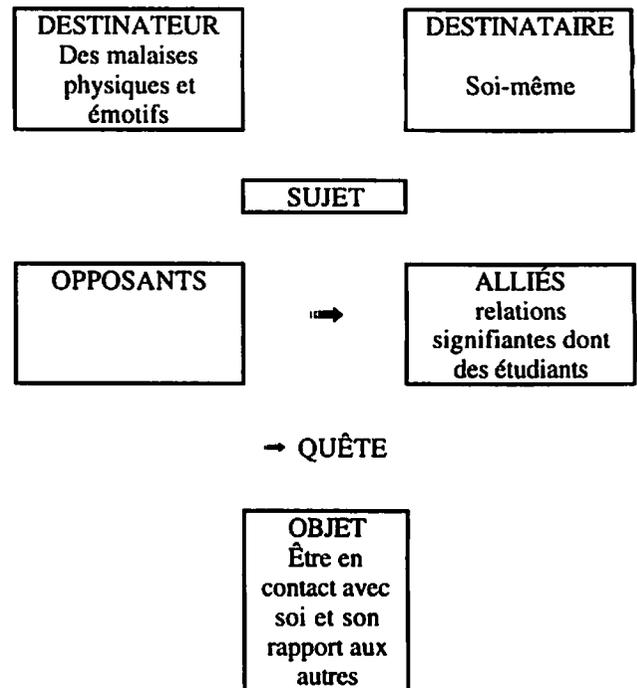
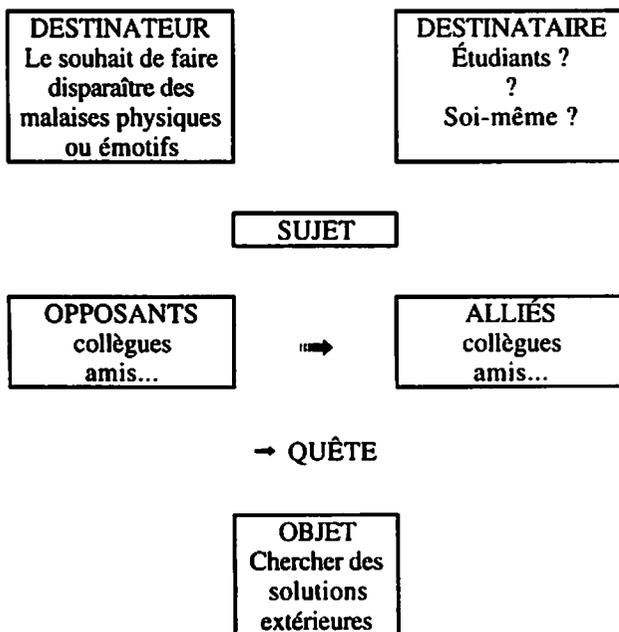
Situation initiale	Événements (déclencheurs)	Situation nouvelle
ouvrant sur une possibilité	a) actualisation de la possibilité b) non-actualisation de la possibilité.	a) succès ou b) échec

La superposition de l'analyse des différents récits a permis de dégager successivement le désir qui sous-tend l'expérience, les étapes successives de son déroulement et les découvertes qui s'ensuivent.

Une expérience de cheminement existentiel

Le désir

Au-delà des différences individuelles, les récits mettent au jour un même désir fondamental, un *désir d'être*, pour reprendre le terme de Rollo May (5), désir de se sentir en vie, en mouvement, mouvement sans lequel un sentiment d'être pris au piège s'installe, entraînant avec lui l'ennui, l'angoisse, qui se manifestent par différents symptômes physiques et psychologiques. La superposition des modèles actantiels fait apparaître les schémas suivants.

Premier modèle**Troisième modèle****Deuxième modèle**

Le désir fondamental n'apparaît pas d'emblée. Une lutte se mène entre la nécessité de se remettre en question et le souhait de ne rien changer. Il faut remarquer aussi que c'est l'issue de la crise qui permet de revenir sur le premier modèle et de mieux comprendre ce qui poussait à combler les besoins des autres.

Avec la reconnaissance du sédir apparaît également l'impossibilité de sa réalisation complète, puisque l'objet du désir ne se situe pas dans l'ordre de la ?, mais dans l'ordre de l'être, toujours en mouvement.

Le déroulement**Première étape**

Trois grandes étapes peuvent être distinguées : la première étape est celle de l'**illusion narcissique**. On retrouve dans les différents récits l'idée explicitée par Moyne (6) selon laquelle l'étudiant est perçu comme un double.

« Le maître se trouve donc dans la situation de quelqu'un qui, s'efforçant de donner une bonne image de lui-même à un autre lui tendrait un miroir en lui disant " Renvoie par ce miroir l'image que je te donne de moi... " L'enseignant vérifie chez l'élève la conformité de l'image qu'il désire recevoir de lui-même. »

Il s'agit là d'un type de contemplation narcissique. Tout comme Narcisse, amoureux de sa belle image, la contemplait inlassablement dans le miroir de l'eau, l'enseignant souhaite se contempler à travers le miroir de la classe où il désire trouver un séduisant reflet de lui-même. Mais ce séduisant reflet n'est construit qu'au prix d'un effort épuisant et stérile. La contemplation de son image illusoire est, on le sait, fatale à Narcisse. Les enseignants interrogés décrivent de façon signifiante comment leur désir de perfection, leur désir d'être des enseignants parfaits et de former des étudiants parfaits, a été lourd et paralysant. Ils font part également du mélange de douleur et de colère qu'ont réveillé chez eux des expériences de blessure narcissique. Car, il y a toujours un moment où le miroir se brise. Il suffit pour cela du rire, de l'ennui, de la colère d'un étudiant et pire encore de tout un groupe. Et même quand ces moments n'apparaissent pas dans le réel, ils sont présents dans les fantasmes, les rêves. Là encore, les enseignants interviewés expriment bien cette peur d'un moment où quelque chose leur échapperait, où ils n'auraient plus le contrôle du groupe. Peur d'un moment où, perdant leur pouvoir, ils seraient ridiculisés, humiliés, voire agressés ; ou encore que, privés de leurs notes de cours et ayant tout à coup oublié leur savoir, ils se retrouveraient sans paroles devant un groupe hostile.

Pour conjurer cette peur, il faut donc être parfait tant dans la compétence académique : cours parfaitement préparés, parfaitement organisés, parfaitement présentés, que dans la compétence émotive : réactions parfaitement dosées et contrôlées pour que n'apparaisse jamais cette faille dans laquelle pourraient s'engouffrer toutes sortes de sentiments menaçants.

On conçoit les efforts démesurés que cela demande. Il n'est donc pas étonnant que peu à peu ces efforts deviennent insoutenables.

Deuxième étape

La deuxième étape laisse apparaître des malaises qu'on cherche à éviter. On se lance dans toutes sortes d'activités, on déploie beaucoup d'énergie, on s'active pour parer aux difficultés, on tente d'éviter la crise, on cherche des solutions à un problème qui n'est pas encore clairement identifié ; c'est la fuite en avant.

Différents moyens sont utilisés : prendre congé, faire des voyages, changer de méthodes d'enseignement, suivre des cours, etc. Dans un premier temps, ces moyens procurent un réconfort, mais peu à peu ils s'avèrent insuffisants et ils n'aboutissent finalement qu'à retarder le moment d'éclatement.

Pour tous, il y a un moment déclencheur qui a marqué un point tournant.

Troisième étape

La troisième étape permet la reprise du ? avec ses ?, avec ses besoins fondamentaux, avec ses manques mais également avec ses potentialités. Un sentiment d'unité intérieure apparaît, amenant avec lui une forme d'apaisement. Aucun des participants, toutefois, n'a l'impression que cela est définitivement acquis.

Mais au cours de l'expérience, des ?tions se sont précisées.

Les découvertes

Il s'agit essentiellement d'un changement de regard porté sur soi et sur les autres, ces deux aspects étant intrinsèquement liés.

La nécessité du contact avec soi et du rapport aux autres

L'expérience a permis la prise de conscience de la nécessité du contact avec soi, avec ses réactions corporelles et émotives. Cela est plus ou moins perturbant, selon qu'il s'agit de retrouver un contact perdu depuis longtemps ou de le développer davantage. Pour plusieurs participants, cette reprise de contact avec soi n'a pu se faire que par un retour sur le passé dont beaucoup d'épisodes étaient restés dans l'ombre.

Mais cette reprise du contact avec soi a été impossible sans la modification du rapport aux autres et c'est peut-être là la découverte la plus importante. La recherche d'une relation parfaite, de type narcissique, fait place à la recherche de rapports véritables, avec leurs moments de plaisir partagés, mais aussi de difficultés.

Il y a également brisure de l'illusion narcissique, en ce sens qu'on reconnaît désormais que l'on a besoin des autres, cela tant dans la sphère professionnelle que dans la vie intime.

Mais la reconnaissance du besoin implique la reconnaissance du manque, des limites, de la vulnérabilité et cela n'est pas toujours facile.

Au cours de l'expérience, une remise en question du sens de l'enseignement s'est effectuée.

La modification du sens de l'enseignement

Chacun des participants a maintenant la certitude qu'il est impossible de dissocier la vie personnelle de la vie professionnelle. Comme le dit une participante: « On est une personne, on ne se sépare pas ».

L'enseignement est vu comme étant l'occasion d'un double développement, tant celui de l'enseignant que celui de l'étudiant, la matière enseignée étant seulement l'occasion de ce développement et non une fin en soi.

Bien sûr, cela ne veut pas dire qu'il y a un désintérêt à l'égard de la matière enseignée, ou que la recherche de compétence soit moins grande. Mais l'on reconnaît que l'apprentissage de la matière enseignée se fait à travers un rapport aux autres que l'on ne peut développer que progressivement, à travers les prises de conscience que l'on fait de soi.

Ainsi, cette expérience de la traversée d'une crise professionnelle peut être vue comme une expérience de cheminement existentiel, une **occasion de différenciation**. La possibilité d'avoir accès à sa propre existence et le fait de reconnaître celle des autres ouvre entre soi et les autres un espace relationnel où peut se faire un échange réel, occasion d'un double développement.

Certes, cet échange n'enlève pas à l'enseignant sa responsabilité et son rôle et on peut rappeler ici l'expression de Meirieu (7) disant que dans l'enseignement il ne faut pas oublier qu'il y a une disparité de fonctions, mais une parité de nature entre l'enseignant et l'enseigné.

Cette expérience de la traversée d'une crise professionnelle où l'on s'est reconnu comme être humain porteur d'angoisse à la recherche de sens permet aussi de reconnaître les étudiants comme des êtres humains également vulnérables.

Il est évident que l'on retrouve dans les différents éléments de cette recherche les idées exprimées par de nombreux théoriciens, qu'ils se situent du côté de la pédagogie, de la psychologie ou de philosophie. Mais sa caractéristique est qu'elle donne la parole directement à des enseignants, ce qui est, à mon avis, trop rare.

Bien des réflexions restent à faire, des questions à poser, des démarches à poursuivre sur l'importance des dimensions personnelles et relationnelles de la profession d'enseignant. Plusieurs points peuvent être lourds de conséquences. À mes yeux, ces dimensions sont fondamentales si l'on veut trouver un sens à cette profession, c'est ce que m'a appris cette recherche. En effet, si le cheminement personnel des enseignants est considéré comme un élément essentiel de leur cheminement professionnel, cela implique d'en tenir compte dans leur formation, de favoriser les démarches qu'ils pourraient entreprendre en ce sens en cours de carrière, de susciter le développement de groupes d'appui entre pairs. Si l'on reconnaît l'importance de l'aspect relationnel dans l'enseignement, il faudrait que le nombre des étudiants ne dépasse pas la possibilité des enseignants d'au moins les reconnaître, sinon de les connaître.

Cependant, je sais bien qu'on ne peut forcer quelqu'un à être en processus de devenir. Le désir d'être, comme tout désir, résiste aux ordres.

Enseigner et apprendre à devenir soi dans le rapport aux autres, voilà une conclusion possible de cette expérience.

Au cours de l'atelier qui a suivi la conférence, les personnes présentes ont insisté sur l'importance d'avoir des lieux " où il serait possible de parler vraiment, à partir de soi et non à partir des différents rôles ". Des moyens ont été évoqués, par exemple un site sur Internet.

Il a été mentionné qu'un article sur le vécu des enseignant-e-s, sur l'expérience d'enseigner... serait souhaitable dans chaque numéro de la revue *Pédagogie collégiale*.

Les personnes présentes ont aussi critiqué plusieurs aspects de la réforme qui fait souvent passer les méthodes avant les rapports humains. Je me suis engagée à mentionner ces propos à la suite de mon article et j'ai le plaisir d'y ajouter ce texte d'une enseignante que j'ai reçu ultérieurement

« Plus je prends contact avec moi, plus je m'approche de moi, moins je m'implique dans des obligations, des devoirs, des commandes qui proviennent des directives du Ministère ou de l'établissement.

Si davantage d'acteurs (enseignants et professionnels) prenaient la parole, si ces mêmes acteurs s'exprimaient sur ce qu'ils pensent proposer aux jeunes de manière à rejoindre leurs rêves, leurs projets, je crois que nous changerions certaines façons de faire, certains discours, certaines décisions. Une réforme n'a de sens que si elle vient s'incarner dans les aspirations et les préoccupations de ceux et celles qui sont au cœur même de son action soit : les enseignants ,les jeunes. Je rêve d'un jour où les enseignants seront invités à prendre la parole. »

Références

- (1) Condamin, A. (1995). *La traversée du miroir*. Thèse de doctorat, Université Laval (non publiée).
- (1) Condamin, A. (1997). *Au risque d'être soi*. Québec, Éditions Septembre.
- (2) Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris : EPI.
- (2) Abraham, A. (1984). L'univers professionnel de l'enseignant, dans A. Abraham (ed.), *L'enseignant est une personne*. Paris : ESF, 20-27.
- (2) Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- (3) Moustakas, C. (1990). *Heuristic Research, Design, Methodology and Applications*. Newbury Park : Sage Publications.
- (4) Brémond, C. (1973). *Logique du récit*. Paris : Seuil.
- (4) Greimas, A.J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- (4) Greimas, A.J. (1970). *Du sens*. Paris : Seuil.
- (5) May, R. (1972). *Le désir d'être*. Paris : EPI.

- (6) Moyne, A. (1984). La vie émotionnelle de l'enseignant et son rôle, dans A. Abraham (ed.), *L'enseignant est une personne*. Paris : ESF, 20-27.
- (7) Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF.

Références complémentaires

- Bernier, D. (1994). *La crise du burnout*. Montréal : Stanké.
- Caouette, C.E. (1992). *Si on parlait d'éducation*. Montréal : VLB.
- Colarusso, C.A. et Nemiroff, R.A. (1981). *Adult development, A new dimension in psychodynamic theory and practice*. New York : Plenum Press.
- Houde, R. (1986). *Les temps de la vie*. Chicoutimi : Gaëtan Morin.
- Craig, P.E. (1978). *The heart of the teacher*. Ann Arbor : University Microfilms International.
- Van Mannen, M. (1991). *The tact of teaching*. Albany : New York Press.

Mot du Maître de cérémonie

Désirs. Étapes. Découvertes. Les gens qui assistent aux conférences ont souvent le désir d'avoir des réponses, des pistes de solutions, des orientations. Votre conférence est sûrement une étape utile dans notre cheminement puisqu'elle nous a permis de faire des découvertes sur nous, notre travail et notre rapport aux autres.

Je pense que si le Petit Chaperon rouge avait participé à votre conférence, les galettes auraient été portées avec moins de frayeurs ! Nous aurons compris que tant qu'on ne voit de nous que notre image, c'est que nous nous regardons dans un miroir. Vous nous avez aidés à traverser ce miroir sans le briser, ce qui laisse présager sept ans de bonheur. Ce qui me fait penser que si après la pluie vient le beau temps, votre modèle Actantiel se transformera pour nous en modèle Arc-en-ciel !

Jean-Eudes Gagnon