

LE « PROF » ET SON IMAGE : LE PORTRAIT DE DORIAN GRAY

Lorelei GODBILLE
Collège Léo Lagrange, Fourmies

Le « prof » change, son monde évolue, les générations se succèdent, mais lorsqu'il se heurte à son image, l'atmosphère devient fantastique : le reflet dans le miroir lui renvoie toujours l'illusion du même, éternellement. Une image nette, sans ride et sans souffrance, sans usure et sans souillure, monstrueuse et parfaite. A chaque miroir qu'il rencontre, à chaque regard qu'il croise, à chaque pensée qu'il formule, l'individu-prof se trouve confronté à ce reflet-prison entre les murs duquel il évolue et prospère. Cette figure monstrueuse constitue une sorte de mythologie de l'enseignant dans laquelle, après le grand Chaos, héros et dieux se distinguent en ordonnant le Cosmos.

Cet archétype présent en chacun de nous, enseignant, parent, élève, personnel de direction est, selon moi, à l'origine de bien des souffrances, malentendus et violences quotidiens, autant de fléaux qui touchent indifféremment les « anciens », chaque jour plus dégoûtés du métier (surtout de ses aléas actuels), les jeunes arrivants, qui doutent et se remettent en cause, et enfin les élèves, ignorés dans leur vérité. L'enseignant le plus féroce vis à vis de cet inconscient collectif, dont les mots-clés sont, entre autres, « Autorité », « Culture » et « Eveil », tombe parfois dans ses pièges : il se laisse séduire, corrompre ou troubler.

En tout cas, c'est à cet instant précis, j'en ai eu l'expérience, qu'il se fourvoie. Il ne fait plus son métier : il adhère, avec les intentions les plus honorables, à une image. Cet archétype s'équilibre autour de deux figures de proue : une figure « caritative » que je désignerai sous la dénomination de « mythe républicain » et une autre « coercitive », celui de l'Autorité. Ce sont ces deux pôles que je vais tenter de cerner afin de bien éclaircir la frontière entre mythe et réalité, entre image et individu.

LE COLONIALISME CULTUREL : UN MYTHE RÉPUBLICAIN

La facette « caritative » de l'Enseignant avec un grand « E » (J'entends par là son archétype, la figure préconçue et acceptée par tous et notamment par lui-même, consciemment ou non) se fonde sur la croyance en une « mission » dont il serait investi : celle de prodiguer à nos « sauvages » (je n'invente rien !) encrassés d'ignorance et abrutis de paresse intellectuelle la salutaire et sacro-sainte Culture (avec un grand « C » : ce concept aussi fait partie de l'inconscient collectif¹). Le « prof » fait alors figure de Robin des bois, prenant aux « riches » lettrés pour donner aux « pauvres » incultes. A une seule différence près, c'est qu'il ne dépossède pas les uns, qui ont de la culture à revendre (c'est un fond inépuisable : ceux qui la possèdent l'auto-gènèrent !), mais arrache aux autres le peu qu'ils possédaient en propre en vouant leur culture personnelle (télévisuelle, ouvrière, agricole, locale ou familiale) à la nullité. Les élèves sont spoliés, vidés, « épurés » : à quoi vont-ils pouvoir s'accrocher pour construire leur nouveau savoir ? Qui ignore que le savoir se bâtit autour d'associations d'idées, de rapprochement, de similitude et d'opposition par rapport au connu ? On ne peut insérer quoi que ce soit dans un cerveau vide. Le vouloir, ce n'est pas souhaiter introduire un contenu dans un contenant vacant et, de ce fait, disponible, c'est désirer s'accrocher, s'agripper à une surface lisse, sans accroc, mais aussi sans prise.

La « mission » est un échec, le « Grand Eveil des Consciences » n'a pas eu lieu comme il aurait dû avoir lieu, l'œil ne s'est pas ouvert soudain, les pupilles n'ont pas brusquement pétillé et, si l'enseignant ne parvient pas à remettre en question son mythe, c'est l'élève qui le sera : *décidément, ils sont trop cons !*

Cette petite phrase revient parmi nous comme une litanie ; lancée d'une voix coléreuse ou moqueuse, elle est toujours le signe d'une désillusion (l'adverbe « décidément » est caractéristique de l'espérance déçue, d'une amertume née de la confrontation entre image et réalité) : celle du croisé qui se heurte à sa propre vanité, celle du bien-pensant qui voit son aumône refusée ou encore celle du colon face à une révolte. Ce sont les mêmes que celle de l'enseignant, toutes trouvent leur racine dans la violence faite aux images, toutes génèrent en retour une violence plus terrible encore, née de la douleur.

Plus le monde change, plus l'enseignant vit mal ses mythes et plus l'élève en devient le catalyseur : mépris, cynisme, répression, chacun choisit ses armes pour rendre l'élève conforme à l'image que le « prof » se fait **de lui-même**, de sa fonction et de son métier. Dans cette recherche du « conforme », nous ne faisons que déformer l'élève, ignorer sa réalité propre et l'acculer à la soumission... ou à la révolte.

1. Personne ne se demande en effet ce qu'est cette fameuse Culture. Et pourtant, il n'y en a pas qu'une, même parmi les collègues : les anglicistes n'ont pas la même que les historiens, ni les éducateurs physiques que les scientifiques ! Les ouvriers textiles ont une culture, les mineurs également (allez visiter un Ecomusée !). Selon quels critères se donne-t-on le droit de les hiérarchiser, d'en écraser une pour laisser place à l'autre ?

OUÛ LES INTENTIONS LES MEILLEURES SONT SOUVENT LES PIRES...

Tout enseignant a au fond de lui le désir fou de « changer la vie ». Moi, professeur de français, titulaire de mon Brevet des colléges, de mon baccalauréat et de ma maîtrise de Lettres Modernes, mariée à 24 ans, propriétaire d'une maison et maîtresse de deux chats², je trouve qu'à Fourmies il faudrait changer certaines vies, beaucoup même. Je constate, avec toute la virulence d'une jeune enseignante (comme si mes colléges n'avaient jamais opéré ce constat !), que les petites filles enceintes de cinq mois en sixième, les grands-mères soutien de famille, le chômage à (très) longue durée accepté comme une fatalité, l'alcool, la maman qui accouche du seizième, le frère en correctionnelle, l'orientation par défaut et la dévalorisation personnelle, en tout état de cause, ce n'est pas BIEN, ce n'est pas comme ça qu'il faut vivre et qu'« on » est en train de gâcher les chances de ces gamins (Que diable !). Lorsque j'entends un petit sixième me dire *J'irai pas aux études, j'suis trop con, mon père y me l'a dit !* ou une élève de troisième me lancer *Laissez tomber, madame, de toutes façons, je l'aurai pas mon Brevet : ma mère, elle l'a pas eu, et j'suis pas plus intelligente qu'elle, quand même !*, mon sang ne fait qu'un tour. Je pense alors : *si je n'arrive pas à changer leur conception du monde, à quoi je sers ? !* Là encore, sans m'en rendre compte, c'est mon image que je questionne, c'est au mythe que je veux répondre, et c'est à lui que je sacrifie la vérité de Laëtitia ou d'Eric. Néanmoins, par chance, cette vérité va me rattraper.

Hantée par l'idée de « forcer » mes élèves à imaginer un « ailleurs » et un « demain » dans une perspective positive (oui, il est possible de réussir sa vie et de quitter Fourmies), j'élabore un projet d'écriture longue dont la consigne leur permettra de se projeter dans un avenir radicalement (fantastiquement) optimiste :

« Vous rédigez le premier chapitre d'un roman dont le personnage, garçon ou fille, s'exprimera à la première personne. La particularité de ce personnage sera de réussir tout ce qu'il entreprend et ce chapitre s'intitulera " Sortie de troisième " ».

Je prends tout de même quelques précautions afin de permettre un minimum de distanciation de la part des scripteurs (il ne s'agit pas de psychanalyse !) en optant pour un travail de groupe mêlant filles et garçons. Néanmoins, je commets alors une grosse erreur, erreur que je ne fais jamais lorsque l'objectif est purement linguistique ou narratif : j'ai des attentes précises quant aux textes qui vont m'être rendus. Par là, je condamne l'élève, soit à répondre à mon appel d'offres de manière à me convenir (ou par habitude scolaire ou par pure coïncidence), soit à l'échec sans appel pour « vices de forme ». En effet, je m'attends à lire des récits faisant se succéder examens réussis, succès professionnels et bonheurs d'ordre privés et débouchant sur des

2. Je ne suis pas en train de faire ma biographie par simple goût de l'exhibition : je sous-entends que c'est justement à l'aune de tout cela que je mesure la « conformité » des élèves, à travers ce prisme que je les vois.

réflexions au sein du groupe quant à leur avenir scolaire et à leur orientation. C'est à dire, en somme, l'histoire d'une vie réussie conforme à ma conception personnelle de la réussite sociale et privée. Mais les élèves ne l'entendent pas de cette oreille : certes, ils vont rêver, mais comme on rêve à quinze ans, ici et aujourd'hui.

Un joueur de football à Manchester, une danseuse de cabaret à New York, un jardinier à Versailles, une gagnante du Loto multirécidiviste, un dessinateur de « mangas », un ouvrier à la chaîne dans une usine de Skates... Leurs héros viennent perturber mon idéal serein : mon objectif se redessine (tant pis, les textes serviront à dégager les caractéristiques du récit à la première personne), mon décalage me fait sourire... Je m'adapte. Je décide de poursuivre l'expérience en leur demandant ainsi, jour après jour, un chapitre supplémentaire, ceci jusqu'au cinquième. Ils terminent tous par une conclusion et un résumé de quatrième de couverture. Voici les chapitres 3 et 4 du roman de Jérôme, Nadège, Stéphane et Cindy, *Le journal intime de mon père*, de Julien Barbou, **Edition du Souvenir** :

3) J'ai 25 ans.

Le jour de mes 25 ans, je quittai le lycée « Jules Verne » pour aller travailler au château de Versailles. Ce jour là, j'étais le plus heureux des hommes car j'avais réalisé mon plus beau rêve. Le premier jour de travail, je rencontrai un homme qui s'appelait Mickaël, le soir même je l'invitai à venir manger à la maison avec sa femme et ses deux enfants, il était donc arrivé avec sa petite famille. Aussitôt, j'ai eu le coup de foudre, pour sa fille qui s'appelait Laurianne. Pendant cette soirée, nous parlions de plusieurs choses et nous racontions des événements de notre vie. Le lendemain, en rentrant du travail, je reçus un coup de téléphone et c'était Laurianne qui me demandait de sortir avec elle. Je lui proposai d'aller au cinéma samedi soir. Pendant toute la semaine, j'attendais nerveusement ce samedi. Arrivé au samedi, j'allais la chercher chez elle et nous allions au cinéma comme prévu. Le film fini, je la raccompagnais et avant qu'elle rentre, je l'embrassai et je tombai follement amoureux d'elle. Alors, je lui donnai un autre rendez vous et encore un autre. Et quatre mois plus tard, je l'épousai.

4) 31 décembre 2025.

Le 31 décembre 2025, j'allai à la fête de la nouvelle année 2026, dans les jardins du château de Versailles où il y allait avoir un magnifique feu d'artifice à minuit trente que nous attendions avec impatience. A minuit trente cinq, le feu d'artifice commença et, comme tous les ans, il était magnifique. Le lendemain, on apprit que ma femme était enceinte. Après les vacances, le père de ma femme, qui était le chef des jardiniers, a pris sa retraite et moi je pris sa place et mon patron me donna une augmentation. Alors j'achetai une plus grande maison car l'autre sera trop petite quand mon enfant sera né. Neuf mois plus tard, ma femme accoucha d'un petit garçon qu'on appela Julien, je ne pus assister à l'accouchement car je travaillais. Alors, quand je l'appris, je me dépêchai d'aller à la maternité pour

aller voir mon fils et ma femme. J'étais très heureux car j'étais devenu papa et que maintenant je pourrais partager mon amour du jardinage avec mon fils. Depuis que Julien était né, ma femme et moi ne dormions plus car il pleurait soit parce qu'il avait faim ou soit parce qu'il fallait le changer. Alors, presque tous les matins, j'étais en retard et je commençais à me faire gronder par mon patron malgré mes excuses.

Le héros de ce roman, produit de l'imagination de deux garçons et de deux filles, est un jardinier-paysagiste engagé à Versailles qui vit des aventures à la fois quotidiennes et romanesques. Rien à voir avec l'expérience coutumière de ces élèves. C'est par le biais de la fiction qu'ils envisagent l'avenir : Fourmies a disparu, leurs problèmes quotidiens avec, et leurs textes sont réussis.

Parallèlement à ce réajustement indispensable, une « morale » se dégage : la plupart des textes qui respectent la consigne s'écrivent et se lisent avec ennui, sans enthousiasme, sans ardeur et sans suspens. Les élèves me le font remarquer : cette vie où tout réussit, sans problème et sans angoisse, est une vie lors de laquelle il ne se passe rien. Elle commence, s'écoule et aboutit, point. Non seulement elle n'est pas réelle, mais, même en tant que fiction, elle n'est pas légitime. L'idéal est trop factice pour passionner, il n'est même pas enviable. Mieux vaut regarder la vérité en face et faire avec elle. Leur vérité, mais aussi la nôtre.

L'AUTORITÉ : LE MYTHE DU CHEF

J'ai eu récemment l'opportunité de participer, en tant que stagiaire, à une session de formation « Aide aux néo-certifiés » lors de laquelle chaque enseignant fraîchement titularisé a eu le loisir d'exprimer ses difficultés, ses doutes et ses aspirations. A cette occasion, nombreux avouaient un mal être tant dans leurs relations avec leurs collègues que dans leurs relations avec leurs élèves. *On n'ose pas faire du travail de groupe, parce que ça fait du bruit, les collègues vont croire qu'on n'a pas d'autorité ! Les élèves sont insolents, ils me tutoient, les autres me disent qu'ils n'ont aucun problème avec cette classe : il n'y a que moi qui ne m'en sors pas !* Autant d'incertitudes, autant de heurts entre la réalité des classes et des enseignants et leurs mythes. On croit devoir correspondre à une image, obéir à des normes (ex : une classe doit être silencieuse, les élèves doivent monter deux par deux sur le côté gauche des escaliers, les classeurs doivent être de format 21x29,7, il faut faire une dictée toutes les deux semaines, ou autres...), et l'essentiel nous échappe : le travail effectif des élèves qui est notre seul « devoir ». Nous sommes souvent aveuglés par l'idée même d'Autorité, par la conception que nous en avons et à laquelle nous voulons adhérer : cette idée est, selon moi, bâtie autour de préjugés et de malentendus qui font violence à l'élève, mais qui nous plongent aussi dans un profond mal-être né du sentiment confus d'un décalage et d'une défaillance.

L'Autorité, on en a ou on n'en a pas. Fais comme moi, ils t'obéiront. Il est autoritaire, il sait se faire respecter, autant de lieux communs qui courent autour du

mythe fondamental de l'enseignant, le concept d'Autorité. Une Autorité une et indivise, préexistant à toute conscience, d'une toute-puissance quasi magique. Cette Autorité est, selon moi, un leurre et elle n'est pas le synonyme de « respect » : si elle existe, l'Autorité ne peut être que multiple, diverse et changeante. Elle n'est pas innée, on n'imité pas l'Autorité d'autrui, on se contente de la comprendre, si cela est possible. Au-delà du mythe, lui-même très flou, nul ne sait ce qu'est l'Autorité réelle, chacun se fonde donc sur une illusion, génératrice de doute et de souffrance.

Par définition, l'Autorité est *une puissance légitime ou légale*. Légalement, nous savons tous où commence et où finit notre puissance... En ce qui concerne la légitimité, les élèves ne nous en reconnaissent souvent aucune (*Qu'est-ce que tu me veux, toi ? T'es pas mère, t'es pas mon père : t'es rien pour moi, t'as rien à me dire !*). Et pour cause : est légitime, ce qui est juste, conforme à la raison. Le sommes-nous toujours ? Et si oui, les élèves en ont-ils l'expérience, ont-ils les moyens de s'en rendre compte ? Nous ne pouvons nous offusquer d'être méconnus en tant que référence par nos élèves si nous n'avons pas d'abord fait en sorte d'être reconnus comme telle. Nous ne sommes pas des références en nous-mêmes, cela ne va pas de soi et nous ne pouvons demander à des esprits « positivistes » comme les leur d'accepter *a priori* un théorème non démontré.

Créer notre légitimité est le préliminaire indispensable à tout cours. Il ne suffira pas d'ouvrir la première séance de l'année par l'axiome « Je suis votre professeur et je suis le chef », à copier cent fois et à réciter à l'envers comme à l'endroit, pour persuader nos chères têtes blondes (dans ce cas, je m'y mettrais moi-même sur l'heure, histoire de m'en convaincre par la même occasion !). Je n'ai pas de procédé infaillible destiné à construire cette légitimité absente mais certains questionnements s'imposent d'emblée comme point de départ : l'enseignant n'est-il pas celui qui pose sans cesse des questions dont il connaît déjà la réponse³ ? Un personnage plutôt absurde et ridicule, non ? Vain, dans tous les cas. Au contraire, la valeur d'une chose est proportionnelle, pour tout un chacun, à son utilité, ainsi, l'enseignant doit se considérer et être considéré comme un **outil**⁴ au service de l'élève et de son questionnement : c'est avec ce statut et uniquement avec celui-ci que l'on accédera à la légitimité exigible.

3. Le modèle socratique, même s'il a fait ses preuves appliqué à un public partageant avec ses professeurs des références et un fond culturel commun (il suffit de se souvenir d'un savoir déjà là), est selon moi inopérant avec d'autres enfants que ces questions, qui ne résonnent avec rien de connu, enivrent et affolent.

4. J'entends déjà certains collègues, inquiets pour l'avenir de la profession, s'insurger contre cette vision réductrice du « plus beau métier du monde ». Ce sont les mêmes qui rejettent l'emploi quotidien dans les classes du multimédia au nom de notre survie. Justement : survivons, soyons réalistes et vivons avec notre temps ! Nous proposons un service dont les principaux usagers ne veulent en aucune façon : à nous de créer le besoin chez les plus récalcitrants pour qu'enfin ils deviennent de véritables *usagers* de l'école. Un peu d'humilité nous permettrait de voir que si le consommateur n'adhère pas au produit, c'est qu'il faut revoir l'opération marketing et pas « virer » le client !

Toute la difficulté réside dans la manière de rendre nécessaire ce questionnement, de créer un besoin chez l'élève, qui *a priori* n'en a cure. Pour cela, divers dispositifs⁵ existent fondés sur deux « principes » :

- Le support du cours doit d'emblée poser un problème à l'élève, l'interpeller par son caractère inhabituel et même étrange (mots manquants, déformations, non-sens...) et l'amener ainsi à s'interroger.
- Le professeur doit, non pas présider la séance et dominer l'assemblée en paroles comme en actes, mais s'en tenir à un rôle d'observateur et de médiateur de la réflexion de l'élève et du groupe classe : il répond aux demandes de précisions, aide à la recherche de vocabulaire et de procédés et nomme enfin les phénomènes qui ont été observés. Dans cette optique, le travail de groupe est un dispositif facilitant.

On rejoint alors l'étymologie du mot « Autorité », dérivé de « Auctor », *celui qui pousse à agir*, mais aussi *la garantie de confiance* : ainsi, l'enseignant incite l'élève, par ses exercices complexes, à s'interroger, à se lancer dans une réflexion, une résolution de problème, tout en restant pour lui un repère et un adjuvant au cours de la tâche. L'Autorité n'est donc pas, selon moi, une puissance, mais une capacité à devenir auxiliaire de l'élève plutôt qu'ennemi, à prévoir les occasions de confrontations pour les éviter au lieu de les réprimer, enfin, à s'adapter à chaque individu pour doser ses exigences et sa conduite afin d'appivoiser⁶ les personnalités plutôt que de les soumettre.

Cela paraît simple, mais cela ne l'est pas : le concept mythique d'Autorité fausse tout, brouille tout. L'enseignant, en décalage douloureux avec cette image, ne voit plus la réalité des faits, leur relativité, il vit chaque confrontation avec la vérité de l'élève comme autant de provocations et d'humiliations car, chaque fois, c'est **lui-même** qu'il voit s'éloigner d'autant plus de son idéal. Ce qui se passe est sans cesse mesuré à l'aune de ce qui **devrait** se passer, si l'on était l'enseignant modèle, conforme au mythe. C'est dans cette fêlure que la violence prend naissance, violence de l'élève et violence du professeur. Une question anodine sur sa vie privée, un tutoiement, une langue un peu trop prompte à la répartie et l'enseignant s'indigne, blessé : l'insouciance (ou l'espièglerie) devient insolence (ou mutinerie).

Je ne sous-entends pas que l'enseignant est une brute épaisse et l'enfant un modèle de candeur, loin de moi cette pensée par trop manichéenne. Seulement que, par la faute d'images trompeuses, de modèles illusoire, un malentendu peut bientôt devenir insurmontable entre deux individus endossant des rôles factices.

Prenons l'exemple du tutoiement car il est révélateur. Au début du siècle, nombreux étaient les enfants en devoir de vouvoyer leurs parents. Il allait alors de

5. Pour approfondir, consulter *Recherches*, n° 28-29, *Dispositifs d'apprentissage*, 1998, et, sur la pédagogie de la question, l'article de Raoul Pantanella, « Le travail de groupe, comment faire pour que ça marche ? » in *Les cahiers pédagogiques*, n° 536, septembre 1997, CRAP, Paris.

6. Saint-Exupéry parlait, dans *Le petit prince*, de *créer des liens* (« C'est une chose trop oubliée : si tu m'appivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre »), ici, des liens de travail et de coopération.

soi de faire de même avec tous les adultes, dont les enseignants. Or, à présent, l'enfant tutoie la majorité des adultes qui l'entourent : la barrière sociale du vouvoiement est conservée uniquement vis-à-vis des étrangers (j'entends par là « extérieur à l'univers familial de l'enfant »). A l'école maternelle et même dans les petites classes de primaire, beaucoup de professeurs optent pour le tutoiement, il en va de même, au collège, pour les surveillants et les aides-éducateurs. En outre, nombreux sont les professeurs d'EPS qui, lors de l'UNSS exclusivement, sacrifient au même rite. On peut alors se poser la question de la légitimité du vouvoiement concernant le reste des enseignants !

Mon objectif n'est pas là de prôner le tutoiement universel (remarquons tout de même qu'en Angleterre le « vous » est réservé à Dieu...), le vouvoiement est en usage également dans mes classes et je compte bien le conserver. Cependant, mon propos est de dénoncer les interprétations trop hâtives et les réactions trop vives : un enfant n'a pas **forcément**⁷ le projet conscient de fomenter une insolence lorsqu'il dit « tu », cela lui échappe peut-être ou, ayant déjà provoqué une colère violente par ce biais, il réitère l'expérience parce qu'il désire comprendre pourquoi (une victime tutoyée explique rarement sa fureur) ou, tout simplement, parce qu'il ne trouve pas cela juste (*après tout, pourquoi je n'aurais pas le droit de le/la tutoyer ? !*) et recherche une quelconque légitimité à ce tabou. Chercher d'abord une bonne raison de se faire vouvoyer et l'exposer à chaque contrevenant fera, plus certainement, « autorité ». Pour ma part, je n'en ai pas trouvé d'assez légitime à mon goût (toutes faisaient trop « argument d'autorité »), je me contente de leur dire : *Je n'ai pas de bonne raison mais je préfère comme ça... Qu'en penses-tu, toi ?* et, en général, on me laisse en paix avec mes lubies...

L'image de l'enseignant est donc, je pense, à dépoussiérer de ces vieux mythes, de cette culture éculée qui la hantent. Libéré de ses illusions, l'enseignant pourra enfin appréhender l'élève tel qu'il est, dans la vérité qui lui est propre. Pour l'instant, il croit lutter au corps à corps avec la violence d'autrui, alors que c'est contre lui-même qu'il se bat et qu'il fait des ravages.

7. Je dis qu'il l'a **peut-être** mais que ce n'est pas sûr. Un élève peut avoir compris auparavant qu'un tutoiement était vécu comme insultant et l'utiliser comme tel. Mais dans tous les cas, si la réaction de l'enseignant est violente, elle exacerbera la violence de son vis à vis, qui aura atteint son but.