

UN ESPACE D'AUTORISATION À PENSER LES COMPORTEMENTS ET SAVOIRS PROFESSIONNELS : LA FORMATION-INTERVENTION EN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

La pratique du tutorat n'est plus une innovation puisqu'elle faisait l'objet, il y a plus de vingt ans déjà, d'interrogations pédagogiques (Moyne A., 1983) et (Meirieu, 1983). Elle a pourtant gardé une force vive qui interroge. On la retrouve en effet dans les préoccupations des chercheurs en pédagogies (Baudrit, 1999 et 2000) avec des orientations précises portant sur l'efficacité des théories qu'elles peuvent sous tendre, comme par exemple celle de l'échafaudage (Crahay, Hindrickx, Lebe, 2001). Elle intéresse autant le champ socio-éducatif que celui de l'entreprise. Remarquons de plus, qu'en tant que préconisation officielle elle attise encore curieusement l'intérêt des praticiens et des chefs d'établissements dans l'enseignement du second degré, notamment quand il s'agit d' « apporter une réponse plus efficace aux difficultés des élèves » (BO, 2001, p.1283).

C'est d'abord en tant que formatrice intervenant dans le cadre de stages d'établissement sur le tutorat que j'ai pu faire deux constats. Il existe une demande constante de formations pour accompagner le personnel qui est déjà engagé - ou qui le souhaite - dans les dispositifs de tutorat, pour aider les élèves de collège ou de lycée. Par ailleurs, les formations sous forme de stages d'établissement, paraissent adaptées pour répondre à cette demande.

La question qui m'a ensuite mobilisée en tant que chercheuse s'est centrée sur l'influence cumulée que pouvaient avoir l'objet de formation : la question du tutorat et l'approche psychosociologique clinique dans laquelle le tutorat était abordé dans la conduite des stages que j'accompagnais depuis quelques années. Si la conjonction des deux participe à la réussite de la formation et, *in fine*, au renouvellement des demandes de formation, il me semble souhaitable de chercher à comprendre les éléments dynamiques qui participent cette construction.

1- Le champ et l'objet de la recherche

Quatre établissements scolaires d'enseignement secondaire sont à l'origine de l'étude. Trois d'entre eux ont bénéficié d'une formation sur deux ou trois années. Les données recueillies sont issues d'une analyse comparative de ces monographies de stage menées sur cinq ans dans la région parisienne dans un lycée et 3 collèges. Un des établissements est classé aujourd'hui « Ambition Réussite » tandis qu'un autre accueille des élèves de milieu plutôt favorisé. Les explorations des demandes qui ont amené les chefs d'établissement à renoncer à la formation ont également fait partie de mon analyse.

2- Problématique de la recherche

Plusieurs questionnements ont ensuite guidé les analyses émergeant des constats de départ. Je me suis appuyée sur différents travaux notamment ceux de Cauterman, Demailly, Suffys et Bliez-Sullerot (1999) sur la formation continue des enseignants. Les auteurs montrent, notamment que les formations ont un impact plus fort en terme de changement lorsqu'elles proposent de travailler la proximité des paroles avec les problèmes professionnels et aussi lorsqu'une place équilibrée est donnée aux dynamiques personnelles de l'enseignant et à celles qui concernent la commande de la direction d'un établissement.

Par ailleurs la dynamique d'une posture psychosociologique clinique que je tente de mettre en oeuvre sur le terrain et qui s'inspire à la fois des travaux de Dubost (1987) et dans le domaine de l'enseignement de ceux de Giust-Desprairies (2003) et Hans (1996), m'amènent à postuler que l'approche clinique est pertinente pour explorer une posture où la relation peut être à l'origine de confusions et de malentendus.

Les stages en établissement sur le tutorat sont des espaces dans lesquels se jouent des bouleversements particuliers qui interrogent. Ne peut-on supposer que la posture nouvelle de l'enseignant qui devient tuteur exacerbe les tensions qu'il gère déjà avec plus ou moins de souffrance au quotidien (Blanchard-Laville, 2001) ? Ne vit-il pas comme une nouvelle contrainte le fait d'être amené à une situation dans laquelle le cadre institutionnel en construction interpelle son désir individuel en accentuant ses défenses, déstabilisant alors des équilibres antérieurs ? La dimension sociale du travail enseignant (Marcel, 2005), moins sensible dans le secondaire que dans le primaire (Barrère, 2002 et Van Zanten, 2004) peut-elle être amenée à confondre les résistances individuelles ?

Plus précisément cette étude m'a semblé de nature à alimenter l'analyse de Lise Demailly (1991) qui porte sur ces jeux de contamination qui existent dans une formation entre la forme de la formation et l'objet de la formation.

3- Analyse

L'analyse comparative a mis en évidence des régularités ou points particuliers que j'ai interrogés plus précisément dans le contexte des différents établissements. Je développerai quatre d'entre eux dans ce propos.

3-1-Le respect de l'échange entre professionnels et ses significations

La démarche psychosociologique consiste dans un premier temps, à décrypter l'origine, l'enjeu et la signification d'une demande collective dans le fonctionnement particulier d'un établissement et à permettre à chaque acteur de situer sa position singulière dans cette demande. Cette démarche installe d'emblée une écoute respectueuse de la part du formateur ou de la formatrice autant que des acteurs. C'est cette qualité d'écoute qui apparaît d'abord et qui est dans un premier temps expliquée par les participants comme un « effet-intervenant extérieur » qui faciliterait l'échange.

Les acteurs, inconsciemment, s'inscrivent dans un registre de compréhension rationnelle. Mais cette logique « objectivante » les détourne d'abord, comme l'a déjà montré Florence Giust-Desprairies (1997) d'une analyse des situations en intériorité. En accordant à l'intervenant extérieur et à son expertise supposée, le pouvoir de fédérer respect et travail ils dénie leur engagement, la force de leur propos et la sincérité de leurs témoignages, comme s'ils n'y étaient « pour rien ». Le plaisir d'être responsable de ses actes est masqué et l'émancipation résultant de ce que Mendel (1992) appelle « l'acte-pouvoir » ne parait pas jouer.

Les analyses montrent que la mise en parole transforme cette représentation rationnelle première. Alors qu'on s'attendrait à ce qu'elle évince la possibilité de penser l'intersubjectivité, la thématique qui réunit les participants au stage : le tutorat, parait faciliter la mise en scène d'autres processus. Les enseignants, angoissés par une nouvelle mission et posture associée qu'ils ne maîtrisent pas, sont alors amenés à se caler, par comparaison, sur leurs savoir-faire d'enseignants et les mettent en mot. Et c'est cette ignorance sur des compétences nouvelles qui les amène alors à mettre à jour tout un pan de leur professionnalité qui restait jusque là intime. Une co-élaboration apparaît en creux. Le groupe se découvre et se construit dans ce partage d'expériences. Le besoin d'analyser sa pratique et de se situer émerge.

Ce premier point ouvre un questionnement à investir plus largement : existe-t-il des propositions, des réponses adaptées qui, dans un établissement scolaire, visent ce besoin professionnel, en dehors des espaces de formation ?

3-2- Parler de ses pratiques en laissant vivre les tensions.

C'est en prenant en compte les temps de rencontre et d'échanges avec le corps de direction des établissements que j'ai pu mettre en évidence un autre élément signifiant dans l'autorisation que se donne le groupe de professionnels de parler et de penser ses pratiques. J'ai pu repérer trois représentations différentes de la fonction de la parole qui se mêlent dans les discours sur la pratique enseignante.

La fonction catharsique de la parole

Les paroles professionnelles, d'autant plus fortes qu'elles sont peu exprimées, peuvent être marquées par « une parole empêchée » qui, selon les établissements scolaires et la forme de management, se traduit par du silence mêlé de culpabilité ou même de peur explicitement formulée parfois, par des logorrhées empreintes de plaintes à l'adresse de la direction, des parents, des élèves, de la non communication de l'établissement etc. La fonction de libération de la parole : « *cela leur a fait du bien de parler ?* » est sous-entendue et suggère des souffrances qui seront atténuées par cette mise en mot.

La fonction de contrôle de la parole

On perçoit aussi une « parole vraie » qui, bien que protégée par le cadre, notamment celui de la confidentialité, paraît devoir sa force à une fonction de contrôle de la parole imaginairement construite par les enseignants. Cela paraît se passer comme s'ils pouvaient d'autant mieux « lâcher » leurs rancœurs ou leurs peurs qu'« on » leur dira s'ils sont dans le vrai et s'ils ont bien pensé. La direction parfois, la formatrice d'autres fois, fantasmatiquement ou réellement jouent ce rôle protecteur entre le bien penser et le mal penser.

La fonction d'appui de la parole

Enfin, l'invite faite aux enseignants à la fois de s'impliquer et de se distancier par l'analyse de ce qui se joue pour eux dans l'acte d'enseigner grâce à la démarche clinique, est sans doute déroutante. Elle est, de fait, facilitée par la fonction d'appui que les enseignants paraissent accorder à la parole. Si je sais éprouver les émotions de la mise en mots (silence, poids de l'écoute, force du regard etc) dans un cadre protecteur, je saurai « faire parler » l'élève dans le cadre du tutorat. Par isomorphie l'enseignant comprendrait alors mieux ce que ressent l'élève, mais on peut supposer aussi que l'espace de la formation met en scène la peur de cette parole professionnelle qui perd tout appui (Claude Pujade Renaud, 1983) quand un élève met « l'enseignant dans le vide » par son silence.

La parole, essence d'une relation intersubjective, ne se perçoit plus alors seulement comme un objet didactique indispensable, si « *on veut comprendre l'élève* », ni comme une arme à la portée (par le silence ou le raisonnement) de chacun des protagonistes. Elle signifie les évolutions d'une rencontre particulière avec l'autre et le savoir.

3-3- Analyse des résistantes des enseignants « supposés savoir »

Les enseignants sont particulièrement impliqués quand ils sont conviés à participer à une analyse de pratique réflexive qui leur permet de se rapprocher de l'acte professionnel dans toutes ses dimensions factuelle, affective, pédagogique, socio-institutionnelle. Ils peuvent alors lâcher cette logique d'action très prégnante sur le terrain, repérée par différents auteurs (par exemple Pelletier, 1995) qui produit une posture impatiente ne donnant place ni au doute ni aux retours sur soi comme le suppose la logique de formation.

Les temps consacrés à cette modalité de travail sont perçus avec d'autant plus d'intérêt qu'ils sont peu nombreux dans la quotidienneté d'un enseignant et ont des effets finalement libérateurs pour les résistances des enseignants. « *Nous n'avons pas été formés pour être tuteurs, pas plus qu'assistante sociale* » disent certains d'entre eux. L'analyse du vécu professionnel amène à ne plus convoquer la raison et les libère de l'injonction à être « efficaces » pour que les élèves deviennent plus performants à laquelle ils se pliaient tout d'abord. Les tensions liées au faire et à l'efficacité s'affaiblissent, un glissement vers une posture compréhensive peut s'installer.

C'est en partageant les questionnements professionnels liés à cette pratique nouvelle et en identifiant les possibles engagements dans des histoires professionnelles singulières qu'ils peuvent apprivoiser les craintes que génèrent en eux le non savoir des élèves, leur non savoir, ou encore leur peur de « tout savoir » de l'autre. C'est en repérant les objets de leurs plaintes et les complexités des liens dans lesquels ceux-ci se sont construits qu'ils acceptent peu à peu de penser leur pratique dans une approche qui ne dépend pas seulement de leur projet ou de leur volonté. C'est enfin en dénouant certains objets de travail, la posture de tuteur, l'incertitude, les effets non prévisibles des choix professionnels, la relation non médiée par un savoir reconnu, le contrat et le cadre qui peuvent se rompre aussi à tout moment, que la plupart des enseignants sont amenés à transformer la place qu'ils accordent à la maîtrise et aux déceptions qu'elle entraîne et à accepter de donner une autre dimension à leur professionnalité.

Nous percevons distinctement dans le cadre des dispositifs qui s'intéressent au tutorat, que nécessairement, la place du savoir, dans une relation triangulaire entre l'enseignant et l'élève doit être interrogée autrement quand il s'agit d'abord d'appréhender la rencontre d'un sujet-élève avec « son » savoir.

3-4- Passer par l'analyse de l'engagement pour faire place à son « soi professionnel »

L'engagement dans la relation tutorale est interprété différemment, avec la sensibilité de chacun et selon la place des acteurs dans l'établissement. Il répond de façon saillante à un sentiment de manque et s'exprime très généralement dans des tonalités de compensation.

La relation tutorale est ressentie comme une fonction refuge pour certains enseignants dont la conviction et l'énergie engagées dans ce métier difficile se sont érodées au fil du temps. Parfois c'est le personnel de direction qui craint que certains enseignants adoptent le projet de faire du tutorat à cette fin. D'autres expriment une fonction restauratrice, nourrissant de nouveaux espoirs pour cette mission épuisante et pourtant si décevante quand on produit, *de facto*, des élèves en difficultés. Elle est, pour d'autres encore, la source d'un crédit narcissique apporté, imaginativement, par une mission qui n'a pas de cadre, donc, peu sensible au jugement et non soumise à une évaluation. Certains disent qu'ils se préoccupent d'élèves qui « *de toute façon sont en échec* ». Elle est, enfin, une opportunité de s'investir dans un autre domaine en espérant plus de reconnaissance ou de cohérence. Cela se traduit, dans deux des établissements étudiés, par des revendications qui donneraient plus de sens aux valeurs démocratiques qu'ils défendent : aider ceux qui en ont le plus besoin, proposer à chacun un égal accès au savoir etc.

Les motivations des enseignants sont exprimées dans des propos contradictoires, confus, parfois ambivalents rejetant, de manière générale, sur l'établissement ou l'Education Nationale leur amertume devant l'incapacité de l'institution à réduire les difficultés de ses agents. L'étude de l'évolution dans le temps d'une formation en établissement montre que les enseignants ont toujours à travailler la part de soi qui traduit les logiques de l'institution et celle qui défend une position personnelle. Les résistances sont toujours vives en début de formation et s'expriment dans des attitudes d'auto-dévalorisation ou pour certains, de

provocation. Ce n'est que quand les enseignants acceptent d'analyser leurs pratiques qu'ils peuvent peu à peu se déprendre de leurs fantasmes sur le jugement ou l'injonction de l'institution. La dynamique d'un groupe de stagiaires en formation suit peu ou prou la dynamique de la résistance conceptualisée par G Monceau (1997). Après avoir traversé un premier moment défensif, la dynamique d'un projet commun puis son institutionnalisation participent au dépassement de la résistance.

4- Conclusion

Le stage d'établissement est une modalité particulière qui, quand elle est associée à une démarche de formation « en profondeur » exigeante qui prend en compte les sujets et leur vécu dans l'établissement, redistribue la dynamique de l'élan professionnel au profit de tous les acteurs d'un établissement. Quand il « s'agit d'abord de comprendre, plutôt que de chercher des responsabilités, qui équivalent trop souvent à des fautes et génèrent de la culpabilité » (Yelnik, 2002 p93), l'ambiance du stage d'établissement se transforme peu à peu. L'énergie défensive première s'effrite au profit d'une énergie qui va convoquer de nouvelles explorations qui pourront laisser davantage de place aux analyses des conduites des élèves.

L'ancrage d'une formation dans la réalité d'un établissement est de nature à border la réflexion individuelle et collective, voilà pourquoi les études de cas d'élèves dans des situations réelles rapportées par les enseignements sont puissantes. Il reste néanmoins important de rappeler en conclusion qu'il existe dans tout établissement scolaire, un équilibre constamment menacé de toutes les personnes qui vivent ensemble dans une organisation. La contenance des cadres, celle de l'enseignement, celle des dispositifs particuliers, celle qui est portée par les personnels de direction ou celle de l'Education Nationale est toujours centrale dans le vécu professionnel. Si l'on admet alors que la force de l'énergie psychique des enseignants – et en conséquence des élèves- en dépendent, ne devons nous pas encourager l'existence d'espaces de réflexion dans les établissements ou en dehors, qui permettent à un enseignant de penser ses comportements et savoirs professionnels ?

Bibliographie

- Baudrit A. (1999).- *Tuteur : une place, des fonctions*, Paris, PUF, col. Education et Formation
- Baudrit A. (2000).- « Tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique », *Revue Française de Pédagogie*, n°132, p.125- p.153
- Barrère A. (2002).- *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris Lharmattan
- Blanchard-Laville C. (2001) *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris PUF, Education et Formation
- BO (2001).- n°24 du 14 juin, Préparation de la rentrée 2001 dans les collèges.
- Cauterman M.L., Demailly L., Suffys S., Bliez-Sullerot N. (1999).- *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* Paris PUF, Education et Formation
- Crahay M., Hindrickx G., Lebe M. (2001).- « Analyse des interactions entre enfants en situation de tutorat portant sur des problèmes mathématiques de type multiplicatif », *Revue Française de Pédagogie*, n°132, p.133- p.145
- Demailly I. (1991).- « modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels », *Recherche et formation*, n°10, p.23- p.35
- Dubost J. (1987).- *L'intervention psychosociologique*, Paris PUF
- Giust-Desprairies F. (2003).- *La figure de l'autre dans l'école républicaine*, Paris, PUF, Education et Formation
- Giust-Desprairies F., Hans D. (1996) « Les enjeux actuels de l'intervention psychosociologique dans les milieux de la formation », *Education Permanente* n°27, pp.161-171
- Giust-Desprairies F. (2002).- *L'innovation, levier de changement dans l'institution éducative*. Actes des universités d'été, La Baume- lès Aix 25-29 août 1997, Rennes, 6-10 juil 98, CNDP
- Giust-Desprairies F. (1997) « la rationalité comme défense », *Revue internationale de psychosociologie*, ESKA, n°8
- Kaës R (1973).- *Fanstasme et formation*, Paris Dunod
- Marcel J.F. (2005).- « Les « collègues-formateurs » dans le métier d'enseignant », *Education Permanente* n°164, p. 119- p130
- Mendel D. (1992).- *La société n'est pas une famille*, Paris, La découverte
- Meirieu (1983).- « Richesses et limites du tutorat », *Les cahiers pédagogiques* n°212-213
- Monceau G ; (1997). – « Le concept de résistance en éducation », *Pratique de formation/Analyse*, n°33.
- Moyne A. (1983).- *Relation d'aide et tutorat*, Fleurus
- Pelletier G. (1995) Les virgules du temps... De l'arrêt d'agir à d'autres savoirs d'inaction en gestion, *Harvard L'Expansion Management Review*, n°78, Paris p. 90- p.95
- Pujade-Renaud (1983) *Le corps de l'élève dans la classe*, Paris Lharmattan, coll : Histoire et mémoire de la formation
- Van Zanten A. (2004).- *Les politiques d'éducation*, Paris PUF
- Yelnik C. (2002) Les stages d'établissement dans une perspective psychosociologique et clinique, *Recherche et formation* n°39, p.87- p.101