Education comparée / nouvelle série, n°2, pp 187-208

Le dispositif de tutorat enseignant-élèves en établissement scolaire, révélateur et « analyseur » des troubles de la professionnalité des enseignants

Nicole Clerc
IUFM de Versailles

RESUME

Une recherche-action-formation conduite dans plusieurs établissements de la région parisienne montre que même si les conditions d'enseignement et les profils d'élèves diffèrent, le besoin d'espace pour échanger sur les difficultés professionnelles des enseignants est constant. L'analyse porte sur les effets d'une dynamique d' intervention psychosociologique en établissement scolaire ayant pour objet le tutorat enseignant-élèves. Elle précise comment et pourquoi la visée de transformation des élèves touche intimement la professionnalité des enseignants et rejoint inévitablement l'éprouvé du « sujet professionnel ».

ABSTRACT

An action-research project conducted in several secondary schools in greater Paris areas shows that whatever the teaching conditions and the characteristics of the student population are, there is always a need to analyze and exchange about class practise. This article points out and analyzes the effects of a psycho sociological intervention in secondary schools aiming at setting up a mentoring practise between teachers/students. The article shows how and why mentoring students inevitably changes the teachers' professional skills and involves more personality in their relationships to the students.

RESUMEN

Un estudio-acción-formación llevado a cabo en varios establecimientos de la región parisiense demuestra que, aún si las condiciones de enseñanza y los perfiles de los alumnos difieren entre sí, la necesidad de espacios destinados a intercambiar las dificultades profesionales de los profesores es constante. El análisis estudia los efectos de una dinámica de intervención sicológica en los

establecimientos escolares teniendo como objetivo primordial el tutorado profesor-alumno. Este análisis precisa cómo y por qué el propósito de transformación de los alumnos afecta íntimamente la profesionalidad de los profesores y, por ende, el "tema profesional".

ZUZAMMENFASSUNG

Eine Studie in verschiedenen Schulen der Pariser Region zeigt, dass selbst wenn die Bedingungen der Lehrenden und die Schülerprofile verschieden sind, der Bedarf für einen Austauschsort über die Probleme, verbunden mit dem Lehrerberuf, konstant ist. Die Analyse richtet sich an die Effekte von dynamischen psychologischen Interventionen in den Schulen mit Blick auf Lehrer-Schüler-Tutorenschaft. Sie präzisiert, wie und warum das Ziel, die Schüler/innen zu verändern im engen Zusammenhang mit der Professionalität der Lehrenden steht und diese persönlich betrifft.

Introduction

Nous constatons, dans le cadre de la formation continue des enseignants du second degré de l'académie de Versailles, que nombreuses sont les équipes d'enseignants qui font encore des « commandes »[1] de stages d'établissement sur « le tutorat[2] », ce qui laisserait à penser que crédit est accordé à cette pratique pédagogique pour remédier aux difficultés de gestion de l'hétérogénéité des élèves et aux inégalités scolaires (BO, 2001, p.1283). Les premières interrogations pédagogiques sur le sujet remontent pourtant à plus de deux décennies (Moyne, 1983, Meirieu, 1983) et son caractère innovant ne s'émousse pas. Il s'enrichit même des préoccupations des chercheurs en pédagogies dans ce domaine (Baudrit, 1999 et 2000). Les recherches autour de la mesure de son efficacité laisseraient d'ailleurs penser que c'est un objet qui peut encore livrer de nouveaux apports.

---

1 Le terme « commande » rappelle que toute demande de formation formulée s'inscrit dans une logique institutionnelle à distinguer de la « demande » réelle des acteurs. Celle-ci n'émerge souvent qu'après un temps d'exploration, que nous appelons « analyse de la demande » et peut se préciser tout au long d'une formation.

2 Ce thème assez générique renvoie à des actions remédiatives encadrées par des enseignants ou des élèves, en relation duelle ou en petits groupes dans un temps scolaire déterminé.

La recherche-action-formation, ici présentée, est portée par une démarche compréhensive[3]. Elle part de ces premiers constats pour interroger le tutorat en tant qu'objet de formation particulier indépendamment des besoins liés à la pédagogie et aux champs didactiques qu'il sert. L'analyse montre que l'objet tutorat touche la professionnalité des enseignants intimement et que la visée de transformation des élèves rejoint inévitablement l'éprouvé du « sujet professionnel ».

Présentation de la recherche et sa problématique

Les « interventions » [4] conduites dans différents établissements de la région parisienne ayant permis de repérer des constantes dans les différents processus de formation engagés, une démarche de recherche-action-formation a été formalisée pour en permettre une meilleure intelligibilité. Il s'agissait de développer des savoirs dans la perspective d'une action de formation, c'est-à-dire de comprendre les processus et les mises en œuvre actifs dans le changement des professionnels en se ressourçant dans les savoirs théoriques comme dans les « savoirs locaux » élaborés par les acteurs eux-mêmes.

Les données sont issues de monographies de formations menées sur une période de cinq années, de 2000 à 2005, dans l'académie de Versailles. Les conditions d'enseignement, les profils d'élèves, les demandes des enseignants sont variables de même que les profils d'établissement : collège ZEP, non ZEP, lycée de milieu aisé.

Ces « stages d'établissements » ont été choisis pour avoir été conduits sur deux à trois années, ce temps de formation signifiant un fort investissement des acteurs dans la demande, dans la réflexion et dans la pratique. Les contenus de formation étaient particuliers pour chaque établissement.

Les observations s'inscrivent dans une méthodologie ethnographique portant sur des compte-rendus d'observations, des analyses, des entretiens formels avec le personnel de direction et des

[3] Je me situe ici dans une démarche de type herméneutique qui remet en question la compréhension par la seule causalité relevant d'une vision positiviste et choisit, pour comprendre la complexité, la méthode clinique. (Pourtois, Desmet, 1988)

[4] Dans le propos, j'emploierai le terme : « intervention » en me situant dans le cadre théorique porté par Jean Dubost (1987) qui défend une approche psychosociologique

co-analyses avec les participants pendant et en fin de sessions de formation. L'étude approfondie des explorations des demandes du groupe de stagiaires[5] et du personnel de direction ayant abouti ou pas à la mise en place de la formation a enrichi le corpus de données.

Alors que les contenus de formation sont différents pour répondre aux demandes imprégnées du terreau institutionnel, que les outils adaptés sont variables, je vais observer que c'est au niveau du « processus » de changement que les différentes actions se rejoignent. C'est donc dans cette direction centrale que la recherche s'est engagée.

La problématique est construite autour d'une question générale : qu'en est-il du lien entre un objet de formation et le processus de formation mis en place ? M'inspirant des analyses de Lise Demailly (1991), j'ai d'abord postulé l'impact d'un jeu de contamination réciproque, dans cette formation, entre la forme de la formation et l'objet de la formation.

En quoi la forme de l'intervention participe-t-elle au changement ?

La forme de travail en « intervention » vise à comprendre une demande formulée par un groupe de professionnels qui vivent une réalité professionnelle commune dans leur établissement. Chaque demande collective, exprimée d'abord par écrit, traduit la spécificité sociologique et institutionnelle de l'établissement sans précisément décrire le vécu de chacun des acteurs depuis leur place, leur ancienneté, leur culture professionnelle, leurs enjeux personnels, en un mot, leur histoire professionnelle. Le travail consiste d'abord à laisser s'exprimer oralement chaque participant du groupe sur sa propre demande. Les échanges sont réalisés en groupe et centrés sur l'objet, ici le tutorat. Ils sont stimulés, tout au long du processus de formation, par des mises en situations collectives qui font appel à un vécu commun, *in situ*. Les interactions clarifieront le vécu de chaque professionnel dans ses pratiques, ceci dans la trame du climat général de travail. On peut dire que la relation entre les différentes personnes qui s'expriment est de type « horizontal », dans le sens où chaque sujet est respecté *a priori*, de façon égale, sous la responsabilité de l'intervenant qui propose un cadre sécure. Toutefois, les enjeux intimes sont inscrits dans une infrastructure inconsciente complexe où la part « des structures psychiques des institutions n'est accessible le

[5]Je préfèrerai, dans la suite du propos, évoquer leur qualité d'« acteur » ou de « professionnel » pour souligner leur inscription dans un stage d'établissement scolaire.

plus souvent qu'à partir de la souffrance qui s'y éprouve » (René Kaës (1987), ce qui explique en grande partie pourquoi les résistances sont nombreuses et les dynamiques relationnelles plurielles et chaotiques. De fait, le stage d'établissement construit sur une approche d'intervention, appelle à un travail sur l'implication (Lahmihi, Monceau, 2002) et réclame des participants un fort investissement.

Que se joue-t-il dans la rencontre du professionnel avec l'objet du stage d'établissement : le tutorat ?

Les observations issues des différents stages mettent en évidence la place particulière de la « demande » formulée le plus souvent par les directions d'établissement. Le dispositif tutorat est présenté soit comme facilitant soit comme dérangeant, souvent nécessaire sans être central, quelques fois utile mais aussi peu visible ou évaluable, majoritairement en projet ou à mettre en place, fréquemment à requestionner. Manifestement, le personnel de direction ne délaisse pas cette pratique mais s'y « accroche » et l'investit. Par ailleurs les personnels enseignants et éducatifs[6] cohabitent dans la session de formation. L'assiduité des participants est très importante. On note une force toute aussi grande des résistances à l'œuvre dans le déroulement du stage. L'objet de formation tutorat sous-entendrait donc une posture impliquante de tous les acteurs concernés par la formation, ce qui nous amène à poser l'hypothèse centrale suivante : l'objet « tutorat » mis au travail dans la formation par une approche psychosociologique clinique est un dispositif de formation capable de mettre à jour des problèmes professionnels dépassant l'objet même de la formation et participant ainsi à un renouvellement des demandes de formation.

L'implication étant centrale, la formation peut « toucher » le « sujet professionnel » et explorer alors le vécu, jusqu'au « rapport au savoir » intime de chacun et chacune. Cette orientation s'appuie notamment sur les travaux de Cauterman, Demailly, Suffys et Bliez-Sullerot (1999) qui montrent qu'en formation continue des enseignants, les formations ont un impact plus fort en terme de changement lorsqu'elles s'appuient sur la « proximité » des paroles avec les problèmes professionnels. Mes propres travaux sur la

[6] Le propos se centre sur les enseignants.

formations de formateurs d'enseignants (Agogue M., Clerc N, Maurelet G., 2005) et ceux qui intéressent la posture psychosociologique clinique en intervention dans le domaine de l'enseignement [Giust-Desprairies, (2003) et Hans, (1996)], m'ont conduite aussi à valider le fait que la dynamique d'une formation est d'autant plus puissante qu'elle engage l'implication des acteurs. Ce dispositif pourrait donc fonctionner comme un « analyseur [7] » des difficultés enseignantes.

Qu'en est-il du sens et du poids des difficultés enseignantes dans le cadre du dispositif de formation qui intéresse cette recherche ?

Si l'objet de formation, le tutorat, n'est pas dépendant d'une discipline, s'il peut se construire dans des espaces, des temps et des modalités originales dans tout établissement d'enseignement, quel type de changement son statut d' « objet périphérique » au noyau dur disciplinaire permet-il d'opérer ?

Partant du fait qu'il donne l'autorisation d'investir des domaines professionnels différents, amenant le professionnel à assumer une nouvelle incertitude, une dernière hypothèse à organisé le cheminement de la recherche : les stages d'établissement « tutorat » doivent en partie leur intérêt au fait que les acteurs prennent pouvoir sur un objet qui « manipule » de la « matière pédagogique » dans le cadre « naturel » de leur établissement et se reconnaissent alors comme acteurs possibles de changement. En d'autres mots, le dispositif réveillerait l' « élan créateur » de chaque professionnel.

Points saillants de l'analyse

La fonction d'enseignant, comme celle de tous les personnels éducatifs dans un établissement est en constant changement. Les enseignants doivent s'adapter à un métier qui évolue. Il n'est pas aisé

[7] J'emploie le terme d' « analyseur » dans le sens défendu par Francis Imbert qui s'inspire des travaux de J Dubost (1992, p68) : « L'analyseur ne développe pas l'histoire dont il porte la possibilité. Il ouvre une brèche dans la trame des évidences, des allants de soi, qui obturent la vue sur un ailleurs. Il dissout un coin de voile et donne à voir, au moins le temps d'un éclair. Reste alors à prolonger cet éclair, à agrandir la brèche ; ce qui présuppose de reconnaître l'épaisseur de la trame, l'épaisseur des sens déjà là et conséquemment, l'ampleur du travail à produire. »

pour le professionnel de réguler sans cesse ses positionnements. Il a à assurer notamment les rééquilibrages dans la relation, dans la posture, dans le choix de ses priorités pédagogiques ou didactiques. Finalement, ces trois types de questionnements qui ont été observés de façon régulière dans les différents établissements, sont ordinaires. Ils sont plus ou moins dépendants les uns des autres. Nous les isolerons pour la clarté du propos.

Nous explorerons d'abord ce qui a trait à la relation. Nous analyserons comment la position de face à face du tutorat individuel crée un malaise né de l'incertitude de la rencontre et amène l'adulte à réinterroger le « sujet professionnel », à ébranler ses certitudes identitaires et à affaiblir son sentiment de compétence professionnelle.

Nous analyserons ensuite ce qui se joue au niveau de la place de l'enseignant. Nous tenterons de repérer comment une professionnalité « sous influence » institutionnelle fragilise les assurances et nous observerons le besoin de l'enseignant à s'amarrer à la rationalité et à l'expertise.

Enfin, nous reviendrons sur la pratique professionnelle même de l'enseignant et sur sa difficulté à concevoir un projet d'apprentissage de l'élève tutoré comme une construction à accompagner sans pouvoir anticiper les étapes de travail possible, sans bien savoir si les efforts conjugués aboutiront. La question se posera de savoir comment les professionnels composent avec l'instabilité du métier et ses continuels changements, quels choix sont les siens et plus largement comment ils s'organisent, avec plus ou moins de stratégie, pour s'élancer vers l'innovation ou atteindre la dépression (Blanchard-Laville,2001).

Le « sujet professionnel » dans sa rencontre avec l'autre

Les enseignants ont choisi la rencontre en face-à-face avec l'élève dans tous les établissements de notre recherche délaissant les relations en petits groupes plus proches de celles du groupe-classe plus familier.

L'espace de formation interroge ce que cette modalité relationnelle particulière évoque pour chacun et, ce faisant, facilite le repérage des enjeux intimes et la place professionnelle sur laquelle chaque enseignant bâtit son désir d'enseigner et de former.

Nous savons bien que le milieu enseignant est individualiste et provoque, par le jeu des craintes du jugement de l'autre –parents, collègues, supérieur hiérarchique- et le jeu des clivages – disciplinaire, catégoriel, fonctionnel, un sentiment de grand isolement (Nimier, 1996). Différents travaux nous rappellent par ailleurs qu'il est déterminé culturellement. Les travaux de Jean-François Marcel (2005) par exemple ont montré que le travail collectif ne fait pas partie de la culture de l'enseignement secondaire alors qu'elle est nettement en émergence dans le niveau primaire (Barrère, 2002 et Van Zanten, 2004). L'enseignant n'est pas habitué à se situer parmi les autres.

La démarche psychosociologique l'amène à se déplacer vers une relation inhabituelle où il vit la situation, pas si fréquente qu'on pourrait le croire communément, de développer un propos public sur son positionnement personnel parmi d'autres professionnels.

Le groupe de professionnels réuni autour de la thématique du tutorat, qui n'est pas une pratique pour laquelle leur formation initiale les a préparés, va vivre une situation originale qui consiste à réfléchir, voire construire ensemble, un objet de formation non « labellisé » comme contenu d'enseignement. Les enseignants doivent alors lâcher les assurances construites sur la règle implicite de l'autonomie professionnelle. Ils ne peuvent plus s'appuyer sur leur « liberté pédagogique » individuelle et doivent contribuer à une dynamique collective dans laquelle l'échange conflictuel devient un effet naturel de la circulation des différents points de vue. Souvenons nous que dans sa mission d'enseignement disciplinaire chaque enseignant s'autorise, au quotidien, à évoquer le cadre de « sa » pratique, avec « ses » élèves, ou plus largement avec « ses » classes. Or dans le cadre d'un stage où le collectif est moteur, le voilà engagé dans une relation « horizontale », donc égale, entre enseignants qui réclame davantage d'argumentation professionnelle et suppose la prise en compte de la position de l'autre.

Ce déplacement ne s'opère pas sans quelques résistances. C'est le rôle de la démarche psychosociologique de mettre en mots les tensions qui sont d'abord niées. Ce travail, s'il est engagé par le formateur, s'avère particulièrement puissant dans la dynamique de changement parce qu'il va aller chercher une parole authentique dans un vécu professionnel.

Mais on observe que la résistance est forte.

Différentes attitudes expriment un déni de l'investissement[8] personnel de chaque enseignant. Dès le début de la formation une forte plainte s'exprime. Les participants vivent un métier difficile et veulent le faire savoir, mais restant sur des propos généraux pour se légitimer et s'adosser à leur identité professionnelle, l'expression d'une position personnelle sur leur pratique professionnelle et leur propre vécu n'a pas de place. De plus, la tolérance à la différence parait singulièrement faible. Les enseignants et les éducateurs dénoncent d'abord les décalages et les contradictions. Une forte énergie est dépensée et provoque une confrontation dont les tensions viennent percuter celles que chacun gère déjà avec plus ou moins de souffrance au quotidien (Blanchard-Laville, 2001).

Le registre de la dévalorisation de l'autre est un autre visage de la résistance. Il est ressenti comme d'autant plus lourd qu'il reste latent et implicite avec des silences pesants. Les mimiques et regards peuvent même se montrer menaçants, suggérer une grande irritation quand l'opposition des points de vue n'apparait pas clairement. La dévalorisation se déplace alors fréquemment sur des objets extérieurs : l'Education Nationale, les parents, l'administration etc. Tout parait se passer comme s'il ne devait exister qu'un point de vue dans la profession. Les liens de coopération sont d'ailleurs présentés comme des formes psychiques de rigidité ! Une idée ou une position singulière est jugée comme l'expression d'une appartenance à un clan. Difficile d'exprimer une position contradictoire sans s'en sentir rejeté. Dans certains établissements les directions d'établissement participent inconsciemment à l'élaboration de clivages. Elles évoquent des types d'enseignants : les « *toujours motivés,[…] toujours d'accord, […] toujours là, […]* »[9]. Elles distinguent les professionnels pour qui la formation « *devrait leur faire du bien* » et ceux qui « *apporteront leurs expériences* ».

On peut distinguer un autre temps dans lequel les professionnels, impuissants à apaiser leurs sentiments de fragilité et de culpabilité en transférant leur malaise sur l'autre, investissent la sphère affective de leurs questionnements sur leur propre vécu. « *Vous ne vous rendrez pas compte ! […] On vous dit ça à vous, mais […], de toute façon si on le dit, cela va se retourner contre nous », […]* ». « *Moi, je ne sais pas quoi faire s'il*

[8] Il s'agit ici de comprendre « investissement » dans ses dimensions pédagogique et psychique.
[9] Le texte en italique reprend les propos exacts formulés par les acteurs.

ne veut pas ! […] ». « De toute façon moi je sais que j'ai tout fait pour lui (l'élève) […] mais si au bout de quelques mois il n'a pas progressé ? » etc. Multiples sont les moments, décrits dans les compte-rendus, pendant lesquels les enseignants doutent et se sentent en danger. Celui-ci viendrait des élèves, des parents, de l'administration, des inspecteurs, de l'Education nationale. C'est finalement la qualité de leur professionnalité qui est questionnée.

Quand la pratique consiste à composer avec ce que l'enseignant sait déjà faire au quotidien tout en adoptant une marge d'inconnu, le non conçu se vit alors comme un non su, donc un non reconnu et effrite leur sentiment de compétence professionnelle. Le témoignage de blessures narcissiques dues à des provocations, à des menaces, à des dévalorisations, à des humiliations réelles traduit leur désir de se protéger et montre combien les enseignants sont réellement affectés.

La formation va aider l'enseignant à comprendre le poids destructeur des idéaux que chacun accorde à la fonction d'enseignant, à découvrir, voire concevoir, une identité professionnelle proche de ce qu'il vit personnellement dans les conditions réelles de son établissement. Le changement consiste à « mettre les modèles à distance pour se mettre en projet » (Bliez-Sullerot, Mevel, 2004).

Les enseignants affectés par la fragilité de leur place institutionnelle

Ce qui se joue dans la relation et qui fragilise le sentiment de compétence des professionnels est d'autant plus troublant qu'il est intriqué à un deuxième mouvement qui se mêle au premier et qui touche la place institutionnelle réelle et symbolique de l'enseignant.

La professionnalité se montre « sous influence » dans les attitudes et les propos recueillis. Par exemple *« Et si un parent nous demande ce que l'on fait, que doit-on lui dire ? […] »*

Le cadre du dispositif du tutorat fait l'objet d'inquiétudes *: « Oui, mais si je ne suis pas payée pour faire du tutorat, c'est bien que l'Etat ne reconnaît pas mon travail, quand même !* On perçoit dans le propos de cette enseignante, le trouble créé par un dispositif de tutorat qui ne certifie pas, qui peut ne pas être régulier comme le sont les cours, qui suppose un espace et une relation qu'il faudrait présenter à l'extérieur (le chef d'établissement, les parents etc.) puisqu'aucun texte officiel ne

les précise, puisque la formation initiale ne l'a pas légitimé en amont. Les tuteurs ne s'autoriseraient pas à prendre en charge les difficultés des élèves dans un dispositif spécifique sans que leur place, au niveau symbolique soit posée.

Les analyses montrent aussi que pour un enseignant, le changement que nécessite la posture de tuteur est d'autant plus difficile à intégrer et à défendre qu'elle suppose un savoir-faire qui ne peut s'enseigner, puisque c'est dans la relation à l'autre, l'élève, que la posture se construit. La demande implicite de reconnaissance, amène alors la plupart des enseignants à être sensibles à des repères, à des personnes officielles ou notoires, à chercher de la solidité, de la réassurance. C'est vers une recherche de cadrage institutionnel avec des règles, des principes, des procédures, vers des demandes de construction d'expertise ou encore dans des ancrages plus rationnels qu'on observe qu'ils se réfugient pour atteindre plus de stabilité.

Le schéma de la dynamique de la résistance théorisé par Gilles Monceau (1997), montre que passé un premier temps défensif et après avoir envisagé une puissance alternative plus offensive, un moment plus intégratif signifiera la disparition de la résistance. Je pose que la construction d'un projet commun, puis son institutionnalisation relèverait de ce moment intégratif qui signifierait une atténuation de la résistance, (analysée *infra* sous formes de dénis, de dévalorisation vers l'autre ou vers soi, de clivages et s'inscrivant dans un mouvement de changement difficile à opérer). Mais on peut se demander aussi s'il ne s'agit pas là, aussi, d'une forme nouvelle de résistance qui troublerait le schéma proposé par Gilles Monceau.

Je fais l'hypothèse que l'identité professionnelle, parce qu'elle est ancrée dans la trame institutionnelle, ne peut se dégager d'un « fond de résistance » irréductible. C'est ce que l'on pressent quand les chefs d'établissement formulent une demande d'institutionnalisation parfois prématurée avant même que les acteurs se soient questionnés suffisamment. Il faut du temps en effet pour revenir sur leurs représentations du métier et les troubles créés par les difficultés des élèves, par leurs propres difficultés à « *les (les élèves) sauver* » et plus fondamentalement par l'irruption à la conscience de leur propre rapport au savoir. Il faut traverser ces tensions pour revenir sur les pratiques, les projets.

On constate aussi, dans le même sens, que les enseignants revendiquent une reconnaissance institutionnelle en souhaitant voir le dispositif cadré dans le projet d'établissement mais peinent à élargir leur champ d'intervention professionnelle (Monceau, 2004) pour accréditer le dispositif. Ils se sentiraient en partie dépossédés d'un projet qui devient celui de l'établissement.

La décision d'institutionnaliser le dispositif est paradoxale. Elle a été prise, dans l'esprit des enseignants de chaque établissement, pour rendre lisible la pratique et les valoriser, mais l'institutionnalisation arrête le temps d'élaboration en déplaçant le travail sur le « soi professionnel » vers des règles et des recettes et ne permet pas de travailler sur la « valeur » que chacun porte en soi. La formation pour soi ne se montre acceptable que comme une étape de travail vers l'objectif final de mettre en place le dispositif. Les enseignants ne se sentiraient pas légitimés à revendiquer des espaces de pratiques « clandestines », innovantes, informelles, « spontanées » (par exemple Boru, 1996) dans l'établissement. Ce qui confirme encore l'hypothèse de résistance irréductible.

On repère deux attitudes particulières, avec des forces inégales dans chaque établissement : un repli vers l'expertise et un vers la rationalité. Ces deux tendances suggèrent une énergie défensive alternative très forte (Monceau, 1997) et fait comprendre au formateur ou à la formatrice que le changement en cours n'est pas suffisamment encore dégagé de certaines formes de résistance.

Pour endosser une nouvelle identité de tuteur, il faudrait intégrer d'autres gestes professionnels, adopter une nouvelle posture qui romprait les équilibres anciens. Les enseignants réclament des connaissances dispensées par des « *experts tuteurs* ». La « *comparaison* » avec des dispositifs de tutorat dans d'autres établissements permettrait, selon eux, d'appliquer des principes dignes de professionnels compétents. « D*ites nous ce qui se fait ailleurs* » demande également le personnel de direction. Faut-il aller chercher à l'extérieur une pratique supposée de qualité ? Même quand l'intervention les amène à revenir sur leur pratique d'enseignant, plus familière, les participants se tournent encore vers l'expertise du formateur. Fréquemment, ils tentent inconsciemment de l'instrumentaliser. Ils lui demandant de valider leurs choix, leurs points de vue, au nom de son expertise ! Le discours est empreint d'une grande modestie

professionnelle mettant en avant l'efficacité d'un « *ailleurs* ». On note même que les enseignants attribuent la qualité de leurs échanges, dans le stage, au fait qu'ils sont « *aidés* » par un « *intervenant extérieur* ». Remarquons qu'ils vivent dans le cadre de l'intervention un autre type d'échange qu'ils ne pratiquent pas dans le quotidien du métier.

Est en jeu, ici, la question de l'intériorité, des émotions (Blanchard-Laville, 2005), des fragilités personnelles, qui paraissent, dans les discours ne pas pouvoir s'appuyer sur la capacité d'une organisation à être « apprenante » (Wittorski, 1996). Se révèlent en miroir la sécurité affective que l'élève en difficulté réclame de son tuteur et celle que l'enseignant attend légitimement de l'institution. L'ébranlement du sentiment d'expertise personnelle, jusque là arrêté sur des compétences didactiques et pédagogiques stabilisées produirait un besoin de nouvelles expertises pour ce champ de pratique particulier. Il ne serait pas en capacité à faire des transferts. L'image d'une professionnalité peu malléable bloque sa capacité créative et son énergie personnelle, repliée sur les doutes, ne pourrait pas enrichir une dynamique collective.

Le deuxième repli concerne la rationalité. Alors que l'émotion du professionnel est à fleur de discours et colore les attitudes, le temps de la formation est longtemps envahi par la rationalité qui submerge la sphère affective. Tout devrait être expliqué et démontré. La rationalité à laquelle les enseignants s'accrochent témoigne de cette logique objectivante repérée par Florence Giust-Desprairies (1997) qui ne permet pas d'adopter une posture d'analyse des situations en intériorité.

Le retour à la « raison » se perçoit dans les choix auxquels ils font appel en tutorat : donner et corriger des exercices, reprendre des leçons, organiser une progression, ne pas lâcher le savoir. Le personnel de direction s'appuie également sur des modèles pédagogiques plutôt traditionnels avec des fonctionnements et des attitudes stéréotypées. Par exemple, une « *classe tourne* » quand l'adulte tient la maîtrise des « dialogues », quand il distribue le savoir. Notons ici le raisonnement causal rassurant qui organise le discours et qui n'embrasse pas la complexité d'une situation professionnelle. Le face à face du tutorat individuel est pour eux plus déstabilisant que ne le sont des dispositifs plus collectifs. Il faudrait protéger le corps

enseignant d'un déplacement trop grand. « *L'enseignant est moins en difficulté devant un groupe* ». Serait-il bien plus « raisonnable », aussi, de laisser chacun à sa place puisque dans ce cas, le pouvoir est plus facile à réguler ?

L'enjeu de la formation consiste alors à accueillir avec délicatesse le besoin de sécurité que les acteurs attendent de leur institution tout en renforçant les sentiments de compétences personnelles en ré-ancrant le professionnel dans ses pratiques. Cela consiste d'abord à organiser le temps[10] nécessaire pour que chaque enseignant exprime (par le verbe et l'action) sa différence et ses ressentis quelles que soient les tensions entre un projet personnel, un projet de groupe, un projet d'établissement, donc infléchir le travail vers le « soi professionnel ». Or dénouer les liens de la complexité des tensions prend du temps. Ce n'est qu'à ce prix que l'enseignant comprendra sa place dans l'institution, qu'il se sentira acteur et s'enrichira d'une force émancipatrice.

Mettre à jour les enjeux personnels de chacun fait revenir sur la force de ses convictions intimes en mettant à l'épreuve dans le groupe celles qui déstabilisent l'autre, celles qui s'inscrivent dans un rapport au savoir intime, celles qui se révèlent puissantes à l'aune des comparaisons inter individuelles. L'accompagnement des émotions que supposent toutes les tensions sous-tendant les expériences et l'acte d'apprendre, pour l'enseignant comme pour l'élève, ne va pas de soi. Pourtant, comme le rappelle Françoise Hatchuel (2005) « *Peur, encouragement, doute, confiance sont des invariants anthropologiques de la relation humaine* » (2005), mais encore faut-il se sentir autorisé à la vivre dans l'espace professionnel… Le travail sur ce qu'apprendre convoque comme émotions, les inquiétudes mais aussi les satisfactions que les savoirs procurent font émerger l'émotion positive qui est nécessaire pour inventer, créer et se situer professionnellement. Le changement porterait alors sur la capacité de l'enseignant à accepter, comme l'élève, de se confronter à une réalité professionnelle dont il ne maîtrise pas parfaitement les contours afin de se sentir capables de porter les difficultés d'un élève en tutorat, *in fine,* de retrouver un nouvel élan d'investissement professionnel.

[10] un « temps institutionnel » dans le cadre du stage d'établissement, sous la responsabilité du formateur…

Le travail engagé sur la réalité professionnelle quotidienne des enseignants, leurs réussites, leurs collaborations, leurs doutes construit un socle de réassurance.

Les contours de la pratique professionnelle

La diversité des réalités professionnelles ne peut être investie comme objet de formation sans s'appuyer sur les motivations et des stratégies des différentes personnes composant le groupe de formation.

Dans les temps d'exploration de la demande de stage, j'ai analysé par ailleurs les motivations qui expliqueraient l'attrait des tuteurs pour le dispositif (Clerc N, 2006). La relation tutorale est ressentie comme une fonction refuge par ceux dont la conviction pour ce métier difficile s'est érodée au fil du temps. D'autres discours suggèrent un dispositif qui serait un espace de nouveaux possibles dissipant la fatigue, mêlée ou pas de déception selon la conscience qu'ont les enseignants de participer à une mission qui « produirait », *de facto*, des élèves en difficultés. Pour d'autres, elle serait une opportunité pour se « narcissiser »[11] dans une pratique qui protège par son cadre non reconnu officiellement et ne peut donc pas faire l'objet d'un quelconque jugement. Enfin, pour certains, plus nettement dans deux établissements, elle serait l'occasion de mettre à l'oeuvre des valeurs particulières, notamment celles d'égalité et de respect. L'espace d'intervention du tutorat se montre une opportunité pour rapprocher leur mission de leurs attentes.

Les propos des enseignants (tenus par eux ou par le personnel administratif à leur sujet) exposent les stratégies aussi diverses que l'est leur vécu professionnel. Certains utiliseraient le temps de formation pour rendre publiques leur place et leur mission. D'autres s'engageraient sans limites en accordant toute confiance à l'intervenant qui les guiderait. D'autres encore se considèreraient

[11] Terminologie utilisée dans les analyses cliniques pour signifier le processus qui consiste à reconstruire une image de soi érodée. Le « narcissisme » en psychanalyse, (Laplanche, Pontalis, 1990) fait référence au mythe de Narcisse et l'amour porté à l'image de soi même. Une balance a été analysée entre l'investissement du « moi » et celui qui concerne l' « objet ». Dans notre propos, ceci renvoie au travail sur les motivations pour comprendre l'investissement des praticiens et à celui qui concerne leurs actes professionnels.

faisant partie du clan protégé par l'Administration[12] et pourraient conquérir davantage de considération et de pouvoir. Quelques uns, enfin, espèreraient que ce nouvel espace soit un lieu de « complots » possible pour se liguer contre une instance supérieure maltraitante et jugée coupable.

A considérer les plaintes et/ou stratégies envers l'institution et à prendre la mesure des peurs suggérées par les discours des enseignants sur leur pratique, on peut s'interroger sur les contraintes réelles supportées par les enseignants. On repère dans leurs témoignages des injonctions paradoxales qui font écho à notre hypothèse (*cf. supra)* de pratiques professionnelle « sous influence ». Ils devraient enseigner une discipline mais aussi des savoirs qui ne font que la traverser comme le sont les savoirs méthodologiques ou les savoirs sociaux. Ils pourraient être responsables d'une classe de niveau mais aussi d'élèves singuliers à niveaux très inégaux. Ils devraient être sensibles à la subjectivité des élèves mais aussi rester dans le domaine public. Même si la mission de tuteur n'existe pas, ils sont « autorisés » à l'accepter et à l'inventer, etc. Le vécu professionnel serait bien ce « métier impossible » organisé par une institution qui les adjoint à la fois de tenir un cadre tout en les invitant à en transformer les contours.

Alors, les enseignants feraient appel à des demandes supposer donner corps à une nouvelle pratique et aider les enseignants à dépasser les « doubles contraintes » (Bateson, 1956, Watzlawick, 1967) sans trop de troubles. Passage nécessaire, semble-t-il, pour élargir les contours de la pratique professionnelle, donc la représentation s'est figée dans les routines disciplinaires.

Certains enseignants expriment le besoin de construction de savoirs méthodologiques consistants qui justifieraient l'engagement envers leurs élèves tutorés. Ils sont nombreux à sur-investir le savoir à la manière d'une « barrière épistémique » protégeant, inconsciemment, d'une relation intersubjective peu rassurante. Plus rares sont ceux qui expriment des demandes de ressourcement dans la technique, mais dans ce cas le besoin est exprimé avec force. D'autres souhaiteraient faire le lien avec les enseignants des différentes disciplines pour

[12] Ce terme désigne selon les établissements l'administration de l'établissement, le corps des IPR ou l'Education nationale

pouvoir être guidés. Peut-être une façon de supporter l'autonomie enseignante cernée entre deux injonctions d'autonomie, celle qui est impulsée par les mesures gouvernementales en direction des établissements et de ses acteurs et dont Claude Lessard, (2000)a montré l'intérêt[13] et les exigences du terrain qui imposent d'être efficace en faisant preuve d'initiative et de créativité.

Notons qu'il existe des demandes qui s'expriment dans un registre plus dépressif qui suggère que l'élan d'investissement vers la pratique peut se rompre facilement. Des enseignants demandent à apprendre à cadrer strictement le temps « accordé » à un élève pour que les investissements engagés ne soient pas perdus « *en cas d'échec* ». Ils se disent persuadés que, quelle que soit l'énergie déployée, les progrès des élèves ne seront pas attribués à ce qui s'est construit en tutorat (l'expertise est ailleurs). Quand l'établissement accueille des élèves en très grande difficulté, les enseignants parlent d'une prise de risque minime dans la pratique : « *de toute façon, ils ne comprennent rien […] ils sont foutus alors…* ». L'injonction d'efficacité de l'Ecole (Loi d'Orientation de 2005) parait produire sur certains enseignants, quelque soient l'âge et le niveau d'expérience, une pression telle qu'ils se sentent personnellement désignés comme responsables du changement (ou pas). Ils ne sont pas en mesure, alors d'être sensibles aux responsabilités plus collectives, aux ouvertures des engagements communs.

L'analyse en intériorité et en complexité de la pratique va dissocier la dimension affective de l'acte professionnel. L'intervention facilite ce travail sous certaines conditions.

1- On observe que c'est quand le professionnel lâche prise sur l'action (« *à tout prix* ») que la dynamique de changement peut s'installer. L'impatience qu'il montre au quotidien, fondée sur une logique de résultats très prégnante sur le terrain, s'oppose à une logique du temps, du doute et des retours sur soi que suppose la logique de formation. Le cadre de formation permet d'éviter ce que j'appelle les « alibis du devoir » : faire cours, « *parce que ce sont des terminales* » (et pas les autres élèves…), partir avant l'heure pour répondre à un rendez-vous d'un élève, d'une famille, participer aux

[13] Cet auteur montre que c'est sous la condition d'autonomisation des établissements et de leurs acteurs que se renouvelleront les pratiques d'enseignement.

rencontres informelles et aux communications urgentes etc. Insensiblement la posture compréhensive[14] s'installe alors dans ce que Guy Pelletier (1995) appelle « les savoirs d'inaction ».

2- C'est en repérant les objets de leurs plaintes et les complexités des liens dans lesquels leur identité et leur pratique professionnelles sont construits, que les enseignants pourront « penser »[15] leur pratique (Clerc, 2006). Les objets de travail doivent être choisis dans des répertoires de savoirs non disciplinaires qui infiltrent autant l'imaginaire et le symbolique que l'observable et qui embrassent la diversité des situations. Il en est par exemple de la posture de tuteur, du contrat, du cadre, de la relation non médiée par un savoir reconnu. En prenant en compte les effets non prévisibles des choix professionnels, les 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 « sensibilité » à leur professionnalité. Le contour de la profession s'assouplit pour pouvoir engranger des représentations du métier plus larges.

3- L'ancrage dans le réel permet de prendre le risque d'investir l'imaginaire et le symbolique. C'est en dépassant la crainte qu'ils ressentaient pour une nouvelle posture qu'ils ne maîtrisent pas, qu'ils sont poussés à se reporter à leurs savoir-faire d'enseignants, leurs routines, leurs « inconscients pratiques » [par exemple en formation d'adulte, Demol, Poisson, Gérard, (2003)]. Un pan de leur professionnalité est dévoilé par ces savoirs extirpés de leur position discrète dans un espace professionnel intime.

4- L'apprivoisement de l'inconnu de l'Autre de l'élève passe par l'échange, le partage d'expérience. C'est en analysant dans le groupe les questionnements professionnels liés aux pratiques que les choix professionnels prennent sens et valeur. Les enseignants peuvent alors supporter les craintes que génèrent en eux le non savoir des élèves comme leur propre non savoir.

5- Enfin, l'analyse dans le contexte de chaque établissement scolaire explore les incitations et les freins culturellement inscrits dans l'espace scolaire et dégage une part de la culpabilité. La démarche psychosociologique facilite la découverte des nuances qui existent

[14] Cf. note 3

[15] « Penser » doit s'entendre ici comme un acte englobant des représentations ancrées sur le réel et des espaces qui ouvrent à de la créativité pédagogique personnelle.

dans l'espace professionnel qu'Alain Kerlan, (1998) déploie entre « *un modèle d'école au passé dont la force perdure, et une école à venir qui s'invente dans l'incertitude* ». Et la culpabilité s'efface au profit de la compréhension.

Conclusion

A quelle compréhension nouvelle de la pérennité de l'attrait des enseignants du second degré pour la thématique du tutorat sommes nous parvenus ?

En premier lieu, c'est l'implication qui a été repérée dans le jeu de contamination entre la forme de la formation et son objet principal : le « tutorat ». Nous avons décrypté l'implication qui se joue dans les stages d'établissement à travers les demandes personnelles. Elle montre que les enseignants expriment un réel besoin de se former en réfléchissant toute l'épaisseur de la complexité de leur pratique. Selon les derniers textes officiels concernant la formation des enseignants (Arrêté du 19 décembre 2006) « se former et innover » est la dixième compétence professionnelle que l'enseignant doit maîtriser tout au long de sa carrière. La question est de savoir comment les moyens en formation continue pourront répondre aux besoins exprimés et traiter les signes des professionnels qui demandent la continuité d'un besoin de formation. D'autre part, on a pu repérer l'implication des différents acteurs dans la dynamique des tensions qui s'installent dans un même espace d'enseignement, selon le statut, la fonction, la place, et l'expérience des acteurs. La force du pouvoir de chacun : l'Etat, le responsable de la formation continue des personnels de l'Education Nationale, le chef d'établissement, l'enseignant, l'élève dans un même espace scolaire est à traduire finement pour que chaque acteur assume ses choix.

Nous voyons, grâce à cette recherche, que le doute peut être dynamique quand un temps suffisant est accordé aux enseignants pour revenir sur leur « soi professionnel ». Mais pour que le doute soit créatif, encore faut-il qu'il ne s'enlise pas dans les peurs naturelles de ce métier de la relation, de ce métier mouvant et troublant, qu'est le métier d'enseignant. D'autant plus que les choix opérés par les professionnels ne répondent pas seulement aux objectifs de

transformation de l'élève mais sont dépendants d'injonctions institutionnelles paradoxales.

Pourquoi les enseignants sont-ils prisonniers d'un tel besoin de reconnaissance ? Pourquoi attendent-ils de l'extérieur ou de la technique une autorisation à prendre place dans l'espace pédagogique ? Les analyses montrent que l'accueil de l'incertitude et du doute ne va pas de soi parce qu'il doit composer avec le jeu des résistances inconscientes qui sont à l'œuvre dans l'espace scolaire, imbriquées à la fois dans la force des idéaux professionnels et des « inconscients pratiques ». Les résistances seront d'autant plus mobiles que la formation initiale apprendra à construire des gestes professionnels sur une posture réflexive.

L'analyse a enfin traduit comment la démarche d'intervention, en mettant en mot la pratique professionnelle s'appuie sur sa fonction de « *contenant pour des opérations psychiques de déplacement et de retour des contenus déniés* » (Giust-Desprairies, 2003) et accorde aux affects le statut d'objet de formation et libèrant l'énergie professionnelle qui peut alors se porter sur la pratique et accroitre les contours de l'identité professionnelle.

Références Bibliographiques

AGOGUE, Martine, CLERC, Nicole, MAURELET, Gilles (2005). *Former des nouveaux formateurs à l'IUFM.* Actes du Colloque Formation d'enseignants : quels scénarios ? Quelles évaluations ? IUFM Versailles 16- 17 mars – Antony.

BATESON, Gregory, WEAKLAND, John, HALEY, Jay, DONAL, D. Jackson (1956). *Vers une théorie de la schizophrénie*.

BAUDRIT, Alain (1999). *Tuteur : une place, des fonctions*, Paris, PUF, col. Education et Formation.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris, PUF, Education et Formation.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine (2005). Les émotions à l'aube de la vie psychique : apports de la psychanalyse, in *Les émotions* (coordonné par Luc Ria). Paris, Éditions Revue EPS.

BLIEZ-SULLEROT, Nicole, MEVEL, Yannick (2004). *Récits de vie en formation*, Paris, L'harmattan.

BORU, Jean-Jacques (1996). tuteur à la fonction tutorale. Contradictions et difficultés de mise en œuvre, *Recherche et formation*. 22, 99-114.

BO, 2001, n°24 du 14 juin, Préparation de la rentrée 2001 dans les collèges.

CAUTERMAN, Marie Michèle, DEMAILLY, Lise, SUFFYS, Séverine, BLIEZ-SULLEROT, Nicole (1999). *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* Paris, PUF, Education et Formation.

CLERC, Nicole (2006). Un espace d'autorisation à penser les savoirs professionnels : la formation-intervention en établissement scolaire, *Biennale de l'Education et de la formation*, Lyon, 11-14 avril.

DEMAILLY, Lise (1991). Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels, *Recherche et formation*. 10, 23-35.

DEMOL, Jean-Noël, POISSON, Daniel, GERARD, Christian (2003). Accompagnements en formation d'adultes, *Les cahiers d'études du CUEEP*. 50-51, Lille, CUEEP-USTL.

DUBOST, Jean (1987) *L'intervention psychosociologique*. Paris, PUF.

GIUST-DESPRAIRIES, Florence (1997). La rationalité comme défense, *Revue internationale de psychosociologie.* ESKA, 8.

GIUST-DESPRAIRIES, Florence (2003a). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris, PUF, collection : Education et Formation.

GIUST-DESPRAIRIES, Florence (2003b). *L'imaginaire collectif*. Ramonville Saint-Agne, Editions Eres, coll : sociologie clinique.

GIUST-DESPRAIRIES, Florence, & HANS, Danièle (1996). Les enjeux actuels de l'intervention psychosociologique dans les milieux de la formation, *Education Permanente*, 27, 161-171.

HATCHUEL, Françoise (2005). *Savoir, apprendre, transmettre*. Paris, La découverte.

IMBERT Francis (1992). *Vers une clinique du pédagogique. Un itinéraire en sciences de l'éducation.* Vigneux, Editions, Matrice.

KAËS René (1987). *L'institution et les institutions*. Paris Dunod, collection : Inconscient et culture.

KERLAN Alain (1998) *L'école à venir*. Paris ESF, coll : pratiques et enjeux pédagogiques.

LAMIHI, Ahmed, & MONCEAU, Gilles (dir) (2002). *Institution et implication*. *L'œuvre de René Lourau*. Paris, Editions Syllepse.

LAPLANCHE, Jean, & PONTALIS, J.B, 10e édition (1990). *Vocabulaire de psychanalyse*. PUF, Bibliothèque de psychanalyse.

LESSARD, Claude (2000). Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et Formation*, 35, 91-116.

MARCEL, Jean-François (2005). Les « collègues-formateurs » dans le métier d'enseignant, *Education Permanente.* 164, 119- p130.

MEIRIEU, Philippe (1983). Richesses et limites du tutorat*, Les cahiers pédagogiques*. 212-213.

MONCEAU, Gilles (1997). Le concept de résistance en éducation, *Pratique de formation/Analyse*. 33.

MONCEAU, Gilles (2004). Les résistances des enseignants à l'élargissement de leur champ d'intervention professionnelle, in Marcel J.F. *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris, L'Harmattan.

MOYNE, Albert (1983). *Relation d'aide et tutorat*. Paris Fleurus.

NIMIER, Jacques (1996). *La formation psychologique des enseignants*. Paris, ESF, collection Formation permanente en sciences humaines.

PELLETIER, Guy (1995). Les virgules du temps… De l'arrêt d'agir à d'autres savoirs d'inaction en gestion, *Harvard L'Expansion Management Review*. 78, 90-95.

POURTOIS, Jean-Pierre, & DESMET Huguette (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Lièges-Bruxelles, Editions Pierre Mardaga.

WATZLAWICK, Paul, HELMICK BEAVIN, Paul, DONALD D., Jackson (1972). (trad. Fr.) *Une logique de la communication*. Paris, Seuil, (1967, New-York W.W. Norton and Compagny).

WITTORSKI, Richard (1996). Production de compétences collectives et développement d'une organisation qualifiante , in *L'organisation apprenante : faire, chercher, comprendre.* Tome n°2 (Jeanne Mallet, coord.) Université de Provence.