

Le lien tutorial et ses dysfonctionnements possibles

Jean-Marie Weber

Une série de transformations sociales comme l'individualisation, le nouveau rapport de l'être humain au savoir, aux institutions, au travail ainsi qu'à la jouissance, continue à défier fortement les acteurs de l'éducation et de la formation comme l'ont montré entre autre Blais, Gauchet et Ottavi (2008). « La crise de la culture » et de l'autorité (Arendt, 2006) rend la transmission de la loi symbolique de plus en plus difficile. L'appel à la formation d'enseignants professionnels et la mastérisation de cette formation constituent des réponses importantes aux mutations évoquées. Les nouvelles exigences en termes de professionnalisation et d'efficacité conduisent à mettre en place des dispositifs de formation en alternance et à reconnaître les potentialités d'apprentissage présentes dans les situations de travail afin de les articuler aux savoirs qu'apportent les sciences de l'éducation (Paquay, Altet, Charlier, 2001 ; Carraud 2010).

En 1999, le gouvernement luxembourgeois a mis en place un important et coûteux dispositif de tutorat pour les enseignants du secondaire. Le formateur de terrain, qui sera désigné ici comme tuteur, accompagne son stagiaire durant deux ou trois trimestres avec une décharge de deux cours par semaine. Les attentes par rapport à ce dispositif m'ont incité à poser les questions suivantes : quels sont les registres psychiques en jeu dans la fonction de tuteur ? Quelles sont les représentations des enseignants par rapport à leur place, à leur fonction d'accompagnement, au lien tutorial et quels en sont les effets sur le processus de formation ? Quels sont les dysfonctionnements qui peuvent se produire chez le tuteur engagé dans un tel accompagnement ? Et quelles sont les mesures à prendre afin de résoudre ces problèmes ? Voilà un questionnement qui a orienté un projet de recherche où dix tuteurs ont été interviewés à quatre moments distincts dans le cadre d'une démarche d'accompagnement de stagiaires qui durait une année.

Le tutorat et ses aspects symboliques, imaginaires et réels

Depuis ses débuts lointains, l'accompagnement sous forme de tutorat au processus de formation est considéré comme efficace puisqu'il permet de tenir compte des capacités, des difficultés et des questions de l'accompagné,

c'est-à-dire de sa singularité. Selon les dires des tuteurs, une telle rencontre en « tête à tête » permet des effets formatifs auprès des deux partenaires. Mais déjà Socrate nous parlait des effets spéculaires que peut faire surgir la relation avec un disciple. En effet, ce dernier s'y reconnaît à travers son maître. L'image spéculaire lui sert de modèle à la construction de son moi-disciple. Et Platon, en évoquant la relation de Socrate avec Alcibiade (Pradeau, 2000), a bien pointé le risque de rester prisonnier d'une telle relation où idéalisations et désirs narcissiques risquent d'aliéner les deux acteurs en jeu.

En principe l'accompagnement n'est pas conçu pour se limiter aux attentes imaginaires et narcissiques des protagonistes. Dès ses débuts, il était au service de l'introduction du tutoré dans l'ordre symbolique, à travers des discours religieux, philosophiques ou politiques. De ce fait, il s'agissait d'intégrer un être humain dans une communauté, dans une institution ou de lui donner accès à la citoyenneté. Les fonctions à caractère tutorial servaient donc à faire lien avec l'Autre sous ses différentes formes. C'est ainsi que plusieurs sortes de tutorat ont vu le jour au cours des temps, dans les domaines du juridique, de l'apprentissage, de la formation et du travail social.

Comme le montre Michel Foucault (1975, p. 209), les différentes étapes de massification à l'école ont nécessité, pour des raisons disciplinaires, organisationnelles et financières, différentes formes de métiers médiateurs dont le tutorat. En effet, d'importants dispositifs de mentorat et de tutorat ont été mis en place et à l'essai au cours des XIX^e et XX^e siècles et ceci jusqu'à aujourd'hui (Weber, 2008). Une étape importante dans cette évolution constitue à mon avis l'intérêt qu'a trouvé le tutorat dans le cadre des recherches concernant la psychogenèse des connaissances. En effet, c'est Jérôme Bruner (1983) qui, à la suite de Lev Vygotsky (1985), analyse le rôle prépondérant de la relation de tutelle et de ses fonctions de médiation culturelle.

Selon plusieurs chercheurs comme André Geay (2007), Michel Develay (2007) et Maela Paul (2004), le contexte de réalités et de pratiques de plus en plus complexes, la confrontation avec le réel – donc avec des situations imprévues où les acteurs doivent prendre rapidement les bonnes décisions – et la constatation que tout n'est pas codifiable pour l'apprendre à l'école, ont favorisé la mise en place de formations en alternance qui articulent différents lieux et temps de formation, théories et pratiques. Et ce changement de paradigme au niveau de la formation nécessite à nouveau toute une série de formateurs de terrain, de tuteurs ou de « coachs ».

Dans le domaine de la formation initiale des enseignants-stagiaires, on a abandonné au cours de la première partie du siècle passé une approche plutôt empirique pour développer une approche plutôt applicationniste

favorisée entre autres par l'institution d'Écoles normales. Cette approche n'étant pas adaptée pour préparer les enseignants au travail dans des situations qui restent souvent énigmatiques, elle a été remplacée par l'approche réflexive développée d'abord par Donald Schön (1983). Le stagiaire y est amené à développer ses compétences à travers une posture réflexive par rapport à sa pratique et à « construire » son projet de formation et son propre projet professionnel. Ce changement de paradigme a amené dans plusieurs pays l'installation de dispositifs importants de formation liés au terrain.

Une telle démarche d'accompagnement passe nécessairement par le dialogue et la parole singulière. Elle se soutient des demandes de reconnaissance et de savoir que le stagiaire adresse au tuteur en tant que « sujet-supposé-sachant » et « sujet-supposé-savoir » (Lacan, 1973, p. 210). On se retrouve donc dans un lien affectif entre le stagiaire en formation et le tuteur dont le stagiaire attend du savoir concernant la réussite de son projet de vie et de formation professionnelle. C'est ce que la psychanalyse appelle le transfert. On peut donc facilement comprendre qu'un tel accompagnement constitue un sérieux défi pour le formateur de terrain.

Une démarche de recherche clinique d'orientation psychanalytique

Pour cette recherche, il me semblait opportun de partir de l'hypothèse freudienne de l'inconscient comme effet du refoulement et d'une conception lacanienne de l'homme en tant qu'être de parole et de sujet désirant à la recherche d'un objet impossible et insaisissable. Comme l'évoque déjà Freud (1930), le travail professionnel lui aussi est d'une grande signification pour l'économie libidinale de l'être humain : « La possibilité de déplacer une forte proportion de composantes libidinales, narcissiques, agressives et même érotiques, sur le travail professionnel et sur les relations humaines qui s'y rattachent, confère à celui-ci une valeur qui ne le cède en rien à son indispensabilité pour chacun aux fins d'affirmer et justifier son existence dans la société. »

Ceci est d'autant plus le cas s'il s'agit d'un métier d'accompagnement du processus de formation. Une telle relation professionnelle est surchargée de part de d'autre d'affects, de passions, de résistances et de demandes « insues ». Voilà pourquoi je me suis mis à l'écoute du rapport au plaisir et à la souffrance que peuvent entretenir des tuteurs dans le cadre de leur fonction d'accompagnement.

Le travail est une des façons qui permet à l'homme de s'insérer dans la communauté humaine (Freud, 1930). Or, comme Marie-Jean Sauret (2008) à la suite de Freud l'affirme, faire lien social, loger sa singularité dans le

social provoque des tensions. Le sujet y souffre du conflit entre ses revendications de liberté et les exigences culturelles de la collectivité. Cet état laisse l'être humain dans l'insatisfaction et dans un défaut de savoir sur son rapport subjectif à l'Autre. « La marque de cet échec est le symptôme » (Réveillon et Sauret, 2001, p. 8) comme expression d'un conflit psychique et du compromis inventé par le sujet en question.

Partant de ce « diagnostic » psychanalytique à propos des difficultés du lien social, il m'importe de découvrir ce qui pourrait sous-tendre les représentations de tuteurs concernant l'acte formatif, le sujet formé, les choix et décisions qu'il a à prendre. Quels sont les registres psychiques en jeu dans cette dyade que constitue le tutorat ? Quels sont les symptômes et dysfonctionnements qui peuvent émerger dans le cadre d'un tel accompagnement ? L'objet de ce travail n'est donc pas d'analyser ou de juger des personnes, mais de mieux comprendre les mécanismes inconscients qui peuvent être en jeu dans le cadre du lien tutorial.

L'articulation difficile entre le symbolique, l'imaginaire et le réel

Relation spéculaire et déclinaisons narcissiques auprès du formateur de terrain

Le fait d'observer leur stagiaire pendant au moins une heure de cours par semaine a conduit les tuteurs interviewés à considérer le tutorat comme une sorte de miroir. Ils utilisent cette métaphore parce qu'ils considèrent que le stagiaire peut et doit lire sa pratique par rapport à eux en tant qu'accompagnateur et observateur : « *J'essaie de leur donner ... un miroir* ». Leurs paroles nous montrent qu'ils essaient de constituer avec leur propre moi, déterminé par leurs identifications et leurs expériences, comme un miroir vivant. Certains veulent constituer un miroir « plein » qui reflète plus ou moins tous les aspects d'un cours assuré par le stagiaire. Évoquons à titre d'exemple les propos d'une tutrice : « *Pour lui, je suis Dieu la mère... il copie même ma façon de me tenir en classe* ».

D'autre part le stagiaire est vécu lui aussi comme miroir par certains tuteurs. Dans ce cas, ils se regardent à travers le stagiaire, ce qui peut les conduire à se mirer narcissiquement dans le miroir que constitue le sujet « se formant » : « *Quand on voit une personne comme ça, on voit aussi ses failles, ses faiblesses... Et je me suis aussi rendu compte qu'un prof, c'est très fragile, très fragile. J'ai cherché, après chez moi cette faille* ».

À travers l'écoute de certaines parties de discours, on peut supposer l'influence d'une forme de fantasme inconscient d'omnipotence. Le désir de « *perfection* », « *d'être brillant* » ou « *de regarder tout, tout, tout* », ou la volonté de produire du même en pourraut être un indice. Un tuteur nous dit par exemple : « *Je vais l'accompagner de manière plus rapprochée, j'ai tenu*

son cours dans sa classe, à sa place, il faudra que je le fasse, peut-être plus souvent ». En ce sens, on retrouve aussi des propos caractérisés par un certain autoritarisme : « *écoute je fais le cours, je tiens le cours, tu t'assieds au fond et tu me regardes faire* ». Auprès de certains tuteurs, émerge même l'impression d'un pouvoir magique : « *il suffisait d'un mot, ou que je fasse une remarque [...] déjà la présence réelle peut influer comme le souffleur* ».

D'autres tuteurs sont plus indécis ou ambivalents dans leurs propos concernant la fonction du « *bon modèle* » à donner, donc de la position à occuper en tant que tuteur. La nécessité de tenir une place asymétrique est mise en doute et subvertie par des approches égalitaires. Ceci s'exprime par exemple à travers des propos comme : « *je n'ai rien à leur dire* ». D'un côté, un tuteur affirme : « *pour moi le tutorat, c'est accompagner et pas former, [...] je salue en quelque sorte un nouveau collègue. [...] Ce n'est pas à moi de juger d'autres personnes* ». À ce sujet, on peut constater l'influence des discours sur l'autonomie du stagiaire et d'une approche auto-socio-constructiviste interprétées comme si le stagiaire devrait s'autogendrer en tant qu'enseignant. Et d'un autre côté, on entend dire le même tuteur : « *Je voulais voir les unités et dès le début, cette manipulation, je l'ai forcé de le faire pour les examens pratiques pour la période probatoire* ». Il y a donc tension possible entre différents discours et différentes positions qu'un tuteur peut occuper. Et on peut supposer que ceci ne lui est qu'en partie conscient.

L'accompagnement constitue une tâche difficile, parce que les relations du stagiaire avec les élèves ne sont jamais complètement stabilisées. Il y a des surprises, du répétitif néfaste, du vivant qui anime, pousse et reste incompréhensible. C'est selon Lacan ce qui échappe à l'image et au langage, c'est ce que ce dernier appelle le réel. Alors, comment faire en tant que tuteur avec ce qu'on ne comprend pas, malgré des essais de symbolisation, et de conseiller par exemple avec les gestes répétitifs du stagiaire qui font obstacle à un bon climat en classe ou à l'apprentissage des élèves ? Comment réagir et travailler avec son stagiaire, si on a en tant que tuteur l'impression que celui-ci devrait faire « *un travail de lui-même sur sa personnalité* » et qu'on ne se sent « *pas préparé* » ou bloqué pour aborder sa « *passion de la perfection* », son « *agressivité* », sa « *cruauté* », sa « *peur* », sa « *lenteur* » ou le fait qu'il ne parle en classe « *qu'avec lui-même* » ? Confronté à ce réel, donc à ces façons singulières des stagiaires de prendre du plaisir, de souffrir et de jouir du rapport aux élèves, au savoir et à l'école, un tuteur peut « *perdre le contrôle* » et crier « *au bordel* » en classe.

Ce qui m'a surtout étonné, c'est de constater l'importance que les tuteurs

ont donné à l'amitié et à l'amour comme moyen de répondre à la réalité scolaire et à la dimension du réel que je viens d'évoquer : l'amour semble être considéré comme un moteur très important de la formation. Ceci me semble exprimer de la part du tuteur le fantasme de savoir, ou de devoir et de pouvoir faire le bien de l'autre, de protéger le stagiaire contre des dangers réels externes mais aussi contre des pulsions sadiques inconscientes ou préconscientes des différents acteurs en jeu. C'est ainsi qu'un tuteur évoque l'esprit critique des élèves qui peut déstabiliser un stagiaire : « *Nos élèves ne sont pas bêtes. Ils savent lire et interpréter très rapidement un professeur compétent, bien préparé et le discerner d'un autre mal préparé et incomptétent. Nos élèves ne pardonnent pas l'incompétence et le désintérêt. C'est terrible, mais c'est comme ça* ».

La réalité scolaire étant donc vécue comme difficile et dangereuse par certains tuteurs, il leur semble devoir avoir recours à l'amour d'étayage comme l'évoque une tutrice : « *Si je devais mettre une image, je mettrais un grand coussin, qui à la fois enveloppe le stagiaire, qui est assez doux pour l'envelopper, pour le protéger dans des situations où le stagiaire est exposé, soit par rapport à la direction, soit par rapport à d'autres collègues ou à des élèves* ».

Les tuteurs se sentent interpellés par leurs stagiaires, qui demandent qu'ils leur montrent « *le cours modèle* ». C'est à la place de « *la* » solution attendue par le stagiaire, du signifiant absolu concernant le bon cours ou l'établissement de la discipline en classe, que certains tuteurs « offrent » l'amour : « *Je vois ma fonction [...] comme une mère [...] pour protéger en premier lieu [...] pour assurer un milieu protégé comme une mère à son enfant pour qu'il se développe en sécurité par rapport à des situations qui sont des fois angoissantes [...] des fois négatives* ».

J'ai pu constater qu'un tel amour, ce *velle bonum alicui* comme Thomas d'Aquin le définit, peut même conduire à des comportements contradictoires. C'est ainsi qu'un tuteur a aidé son stagiaire à constituer son dossier de soutenance, alors qu'il ne le considère pas comme apte à exercer le métier de l'enseignant : « *Il pourrait devenir un très bon fonctionnaire d'état : lent, méticuleux* ».

La relation semble fonctionner parfois comme une expression des attentes singulières d'un tuteur, par exemple le souhait de faire unité, de faire communauté, comme l'un d'eux l'affirme : « *Il y a un dénominateur commun qui se crée [...] c'est toute une autre dimension professionnelle et privée [...] j'ai déjà rencontré les copains des stagiaires [...], ça j'apprécie beaucoup* ». Et une enseignante qui assure la fonction de tuteur « pour rester jeune » énonce : « *Je tiens plutôt à l'amitié, une amitié quand-même entre guillemets 'maternelle' dans le sens que je dois quand même guider. Je ne peux tout simplement m'amuser avec elle* ». Le contact avec sa

stagiaire a amené cette tutrice à être « *presque amie* » : « *Ça fait déjà toute une histoire de famille, presque, puisqu'elle était du bâtiment* ». Une certaine demande de reconnaissance me semble être aussi présente lorsqu'il est affirmé : « *Je pensais qu'elle me disait, collégial. [...] Non, elle disait amical, que même sur le plan humain ou personnel je lui ai apporté des choses. Donc c'est bien, donc je peux être très satisfaite* ».

La représentation des tuteurs de savoir et de pouvoir faire le bien de leur stagiaire risque d'installer, dans certains cas, un lien fusionnel qui ne peut produire que des confusions et des souffrances. L'amour se découvre dans de tels cas comme un « *leurre* » (Lacan, 1973).

Les avatars de l'amour

Déterminé à vouloir faire le bien de l'autre et d'un « *tempérament perfectionniste* », trop épris de son « *expérience propre* » ou d'une position où « tout serait possible » donc guidée par le moi-idéal, le tuteur risque de méconnaître la dimension du manque ainsi que l'écart nécessaire entre lui et son stagiaire. Cette position à dominante imaginaire favorise l'établissement de transferts et de contre-transferts qui peuvent mener à des avatars. Des traces de cela se retrouvent dans certains discours des tuteurs interviewés. Je les ai regroupés autour de quatre symptômes.

- Des *frustrations et des culpabilisations de soi-même* se sont installées suite à des gestes non professionnels mais répétitifs de la part de leur stagiaire ou suite à son échec définitif. Un tuteur affirmait dans ce sens : « *Quand le tuteur a l'impression de parler pour les murs, on a l'impression de travailler pour rien et de dire : je ne peux pas lui apprendre quelque chose. [...] On est frustré, [...] je me sentais inutile* ». Un autre qui était convaincu de son savoir-faire et qui d'après ses dires se mettait à une place d'idéal affirmait à la fin du parcours de formation : « *J'éprouve moi-même un petit peu cette année, comme un échec personnel* ». Serge Lesourd (2006, p. 82) nous rappelle qu'un surmoi trop référé à une position de moi idéal conduit à des troubles à caractère narcissique et dépressif. J'ai en effet l'impression qu'un tuteur aspirant à être « *brillants* » ou à être modèle à imiter risque de tomber dans une certaine détresse, « *Hilflosigkeit* », s'il ne peut se reconnaître dans son stagiaire.

- Des *traces d'agressivité et de rivalité* apparaissent dans les discours si le stagiaire ne se développe pas comme le tuteur l'imagine ou s'il est considéré comme rival. Dans ce sens, un tuteur affirme : « *on cherche forcément une faille. Parce qu'on se dit est-ce que ça marchera à tous les coups ? Parce qu'alors là, toi, t'as jamais pu faire ça. Parce que j'étais toujours un peu, comment dire, freinée par mon désir qu'ils ne fassent plus de faute, un peu de sérieux quoi. Qu'ils sachent vraiment correctement les choses. C'est un peu plus vieux jeu, mais alors, il y a une petite faille* ». Des traces de narcissisme des petites différences peuvent se rencontrer dans les discours

de certains formateurs.

- Des *peurs narcissiques* que le moi-miroir se brise peuvent se manifester. Elles peuvent prendre une forme très existentielle : « *Donc regardez par exemple, celle que j'ai eue cette année. Elle aurait détruit deux ou trois collègues, complètement. Parce que, s'ils avaient vu ce qu'elle fait* ». Certains tuteurs affirment avoir peur d'être blessés et d'être rejetés à l'endroit psychique où ils ont activé leur amour. Ils ont peur de n'être pas suffisamment reconnus, d'être désorientés et de n'être plus sûrs dans leur identité professionnelle d'enseignant, de ne pas tout « maîtriser ». Voilà pourquoi, à titre de prévention, le « consensus » est plutôt recherché que la confrontation.

- *Des dysfonctionnements au niveau de l'évaluation.* « *Évaluer quelqu'un qu'on a accompagné durant des mois, est difficile* » affirment plusieurs interviewés. Des liens se sont créés, une sorte d'amitié ou de compréhension s'est développée. Et ainsi on entend dire l'un ou l'autre : « *J'avais peur de le blesser [...] de donner mon avis [...] lors de l'entretien d'évaluation* ». Et un autre nous dit : « *Je n'ai jamais évoqué ses problèmes dans un rapport, parce que c'est psychologique [...] Je n'oserai jamais me mettre sur un autre niveau que mon stagiaire* ». L'imaginaire des protagonistes risque donc d'influencer sensiblement les gestes d'évaluation. Pour la grande majorité des tuteurs, l'amour, c'est-à-dire le transfert en formation, constitue bien un support pour la transmission des gestes professionnels : « *C'est la relation personnelle qui me préoccupe le plus en pensée [...] parce que je pense que dans le fait d'être acceptée, on a plus d'aisance à transmettre quelque chose. En deuxième lieu je verrai [...] la transmission de savoir et de technique* ».

Certains tuteurs ont dû faire une expérience douloureuse avant de savoir distinguer entre le transfert en tant que support et le transfert en tant qu'objet de plaisir et de jouissance : « *j'ai l'impression qu'elle me rend coupable de sa situation dans laquelle elle est. Moi je l'ai avertie, mais elle ne voulait rien entendre. Et ça me met mal à l'aise. [...] Et c'est pour cela que pour une prochaine fois, [...] je vais dire clairement des choses et je vais mettre mon amitié donc un peu en arrière-plan* ».

Toutes ces souffrances ou dysfonctionnements évoqués par les tuteurs leur ont fait découvrir leur solitude et leur responsabilité. Certains ont ressenti que l'amour ne peut être le seul moteur dans une formation. L'amour compris dans une perspective psychanalytique comme transfert ne constitue ni le sens ni l'objet d'une formation.

Comment soutenir les tuteurs à se déplacer et à occuper une position symbolique ?

Après avoir pris connaissance des dysfonctionnements éventuels se pose la question des conditions de possibilité d'un acte formatif moins difficile dans le cadre du tutorat.

Les enseignants interviewés ont ressenti dans la majorité des accompagnements une grande satisfaction. Du point de vue pédagogique, cette fonction de « *coach* », « *de main tendue vers une autre main* », de « *maître spirituel* » leur convenait. Certains se sentaient vraiment à l'aise. Cela pouvait convenir « *à leur tempérament* ». Même, s'ils ont vécu des moments difficiles, les enseignants interviewés ont réussi à travailler leurs difficultés ou souffrances, causées en partie aussi par « *les solutions* » qu'ils avaient inventées afin de se donner une certaine cohérence et assurance face à leur nouvelle fonction de tuteur. Une évolution a eu lieu aussi bien au niveau de leur rapport au savoir qu'au niveau de la place à occuper. Certains ont réussi à mieux articuler leurs propres expériences, représentations et gestes à une position de tiers. A ce sujet j'ai pu découvrir à travers leurs discours deux grands versants du tiers symbolique : la nomination à une place d'exception et la mise du savoir à une place tierce.

La nomination à une place d'exception

Certains tuteurs se sont d'abord rendu compte qu'ils ont été nommés à une place symbolique par et au sein d'une institution. Ils ont pu accepter une place asymétrique ou d'exception. Certains ont compris qu'ils devaient quitter une position qui tient uniquement compte des propres représentations du métier et entrer dans l'ordre symbolique de l'institution. Un certain déplacement a donc eu lieu. C'est le fait d'assumer la castration symbolique à ce niveau professionnel qui les a fait exister dans des situations difficiles, comme celle « *d'évaluer quelqu'un, qu'on a accompagné durant des mois* ». Leur désir lié à la loi a fini par guider des tuteurs dans « *cette réalité qui est une réalité de l'insatisfaction* ». Certains se sont identifiés à de nouveaux signifiants concernant l'apprentissage et l'acte formatif qui leur ont donné de nouvelles énergies et perspectives pour assumer leur fonction.

C'est à partir de ces signifiants sociaux qu'un travail de sublimation est possible. Le fait d'accepter leur nouveau statut lié à des attentes institutionnelles a eu probablement une certaine influence formative sur leur idéal du moi au niveau professionnel. En effet ce tiers internalisé a aidé certains tuteurs à ne plus constituer un miroir reflétant le seul moi idéal : « *Bon, s'il y a sympathie je pense que c'est beaucoup plus facile. Si on a moins de sympathie, je pense qu'il y a un gros travail à faire sur soi en se disant : ben, je vais voir ce qui est positif, je vais faire abstraction d'une*

telle difficulté ou de même, à propos de quelque chose d'irrationnel, qu'on n'arrive pas à cerner en disant : c'est un adulte, je fais mon travail. On passe un certain nombre d'heures ensemble, on n'est pas obligé d'aller ensemble au cinéma ou quoi. Alors ça demande plus d'effort, c'est sûr, oui ».

C'est ainsi qu'un tuteur interviewé voit bien la différence symbolique entre enseignant-tuteur et enseignant-stagiaire : « *C'est un échange, peut-être pas d'égal à égal, mais quand même un échange entre deux personnes qui font le même métier, avec chacun sa fonction* ». Un autre a risqué de se confronter à son stagiaire très violent pour lui énoncer l'interdit. Il l'a pu accompagner durant des mois d'une façon contenante, mais à partir de la place d'exception, jusqu'à ce que ce stagiaire ait pu se décider d'arrêter la formation.

Le savoir et le savoir-faire comme tiers

Dans un métier où il s'agit de transmettre le savoir, le rapport au savoir du formateur importe. Certains tuteurs ont évolué dans le sens de pouvoir mettre le savoir à une place tierce. En effet, ils ont su accepter que le savoir sur la pratique complexe de l'enseignement ne puisse se limiter ni à leurs propres représentations ni aux seules constructions du stagiaire : « *Je ne pensais jamais que le fait d'accompagner quelqu'un, ça te fait quand même bouger [...] un peu la vision qu'on a du métier* ». Ils ont su relativiser leur savoir-faire sur la pratique et se distancer d'une position de vouloir produire du « même ». Et ils ont vu la limite de leur savoir sur la vérité du stagiaire. Certains ont mis du temps mais ont fini par désigner leur stagiaire à une place de sujet désirant et responsable. Le rapport à la place à occuper et le rapport au savoir des tuteurs se découvraient d'ailleurs comme interdépendants, ce qui rejoint au niveau de l'accompagnement tutorial la thèse de Claudine Blanchard-Laville (2009, p. 178) élaborée d'abord par rapport aux situations d'enseignement que « le scénario, projeté dans l'espace didactique par l'enseignant/e, est à comprendre en priorité en lien avec les modalités de son rapport au savoir à enseigner. Il est par ailleurs lié aux assignations de places pour les élèves qu'il/qu'elle induit par la forme de son discours ».

Suite à cette recherche je pense pouvoir affirmer que, là où la différence des places est acceptée, où le savoir est mis à la place tierce et où le stagiaire est désigné à une place de sujet, les conditions de possibilité sont données pour que le stagiaire se vive comme manquant et sujet de désir. Ceci lui permet d'articuler son savoir inconscient avec les connaissances de type pédagogique et de développer son propre projet formatif et sa praxis. Cette mise en contexte par le tuteur me semble d'ailleurs proche de ce que Claudine Blanchard-Laville (2009) a théorisé sous le concept de « holding didactique ».

Le tuteur ne doit donc pas tomber dans une position d'un « père substantiel », de celui qui sait la vérité de son stagiaire. C'est plutôt quelqu'un qui consent à donner chair vivante à une « position de transcendance logique » (Lebrun, 2006, p. 40). Mais comment se former à assumer une telle fonction ?

La mise en place d'espaces de médiation au service d'une triangulation

Plusieurs tuteurs expliquent que les déplacements qu'ils ont réussi à réaliser, sont dus au fait d'avoir suivi une formation de formateurs.

Je pense en effet que c'est aux instituts de formation de rendre possible des processus de triangulation afin que les tuteurs puissent se libérer de relations fusionnelles, de confusions au niveau des places à occuper, afin de prendre de la distance par rapport aux souffrances qui se sont développées en eux lors de l'accompagnement. A cet effet il importe de mettre en place des espaces de médiation comme des dispositifs d'analyse des pratiques, des espaces-temps de supervision où les acteurs peuvent échanger sur leur pratique d'enseignant et de tuteur et mettre en résonance leurs propres paroles dans le cadre d'un groupe. Ils peuvent travailler là leur relation avec le stagiaire, donc les transferts, leur rapport à l'enseignement et leur façon d'investir le savoir. En restant ouvert pour le non-savoir par rapport à une situation, peuvent apparaître des trouvailles et de nouvelles pistes. S'il y a présence d'un psychanalyste, les tuteurs peuvent aussi apprivoiser là l'impossible du métier et « travailler leur propre castration dans la chute du 'sujet supposé savoir' » (Rouzel, 2002, p. 149).

J'ai pu retrouver dans cette étude différentes modulations du fantasme d'omnipotence et d'immortalité comme soutien du désir de former tel que René Kaes et Didier Anzieu (1997) l'ont explicité. Ce qui me semble caractériser à ce sujet ce lien fort que constitue le tutorat, c'est que le tuteur, en tant qu'enseignant et futur collègue du stagiaire, risque d'un côté d'y être conduit par la petite différence narcissique ou de craindre les conséquences d'un échec ou d'une mésentente avec le stagiaire : « *On est tuteur [...] et après on doit de nouveau être collègue. [...] Si on ne s'entendait pas très bien, ça dure toute la vie qu'on travaille ensemble [...] toutes les vieilles blessures, les souffrances reviennent* ». On voit que les dangers spécifiques qui peuvent attendre les tuteurs nécessitent aussi bien un travail spécifique du côté de la castration symbolique que de l'analyse de sa propre pratique en tant qu'enseignant de sa discipline. Bien entendu, « la charge désirante engagée dans le transfert par la force de la pulsion ne peut être anéantie, il faut donc en envisager un déplacement : vers des objets sociaux » (Rouzel, 2005, p. 150). C'est ce qu'on appelle en psychanalyse *transfert du transfert*. C'est par exemple le cas si les tuteurs peuvent mettre

leur pratique en écriture et construire avec des chercheurs du savoir scientifique par rapport au tutorat.

Le tutorat comme lieu de transmission d'un métier impossible

Le tutorat constitue un lieu de transmission et de construction de savoir et de savoir-faire. Mais c'est aussi un espace-temps où le stagiaire fait l'expérience de ce qui échappe au langage, à l'image, au savoir-faire, donc de l'impossible qui caractérise selon Freud (1937) le métier d'enseignant. Idéalement un tuteur est quelqu'un qui sait assumer la contingence de l'acte éducatif logiquement nécessaire (Assoun, 2007, p. 15). C'est à travers les événements qu'il développe son savoir d'expérience, sa compétence de donner un nom à l'imprévu et d'inventer « une nouvelle manière d'être et d'agir dans la situation » (Badiou, 2003, p. 62). C'est, à mon avis, à travers cette façon d'aborder les situations que le tuteur transmet l'impossible du métier, c'est-à-dire la fonction de donner une place au réel et de travailler à partir de l'altérité. En nommant son stagiaire à une place de sujet, ce dernier est amené à inventer lui aussi des signifiants pour nommer et transformer ainsi des situations d'apprentissage et à se former ainsi comme sujet enseignant (Marchal, 2007, p. 11).

Le tutorat ne constitue donc pas uniquement un métier impossible mais aussi de l'impossible parce que le formateur de terrain devrait être quelqu'un qui transmet ce caractère impossible du métier. Dans ce sens un tuteur affirme en fin de parcours : « *C'est la profession la plus dure, parce qu'on ne peut pas se regarder dans le miroir et se dire : Ah, je suis quand même quelqu'un de bien* ».

En prenant une certaine distance par rapport à ce travail de recherche, moi aussi je me rends de plus en plus compte des fantasmes, des transferts et contre-transferts qui ont joué un rôle dans la construction et la limitation de l'objet de recherche. Cette étude sur le tutorat porte donc aussi certaines marques de mon propre inconscient.

Références bibliographiques

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*. Paris : Gallimard.
- Assoun, P.-L. (2007). Du métier impossible à l'acte nécessaire. L'effet analytique. *Figures de la Psychanalyse*, 15, 14-31.
- Badiou, A. (2003). *L'éthique. Essai sur la conscience du mal*. Caen : éditions Nous.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*. Paris : Bayard.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. et Geffard, P. (coord.) (2009). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan

- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Carraud, F. (2010). Faut-il être accompagné pour apprendre à enseigner ? *Recherche & formation*, 63, 23-36.
- Develay, M. (2007). Editorial. *Education permanente*, 172, p. 5-14.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1930/1995). *Malaise dans la civilisation*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1937/2005). Analyse terminée et analyse interminable. In *Résultats, idées, problèmes II* (p. 231-268). Paris : PUF.
- Geay, A. (2007). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques. *Education permanente*. 172, 27-38.
- Kaes, R., Anzieu, D. et al. (1997). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- Lacan, J. (1973). *Le Séminaire, Livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Lebrun, J.-P. (2006). Que serait une institution où l'on se passerait du Nom-du-Père à condition de s'en servir ? *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 35-42.
- Lesourd, S. (2006). *Comment taire le sujet* ? Ramonville Sainte Agne : Èrès.
- Marchal, P. (2007). Lecture dialectique et théorie des situations. *Transfert*, 3, 10-11.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : Une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et al. (dir.) (2001). *Former des enseignants professionnels ? quelles stratégies ? quelles compétences ?* Bruxelles : De Bœck.
- Pradeau, J.-F. (2000). *Alcibiade de Platon*. Paris : Flammarion.
- Réveillon, M. et Sauret, M.-J. (2001). *Entreprendre une psychanalyse ?* Toulouse : Éditions Milan.
- Rouzel, J. (2002). *Le transfert dans la relation éducative. Psychanalyse et travail social*. Paris : Dunod.
- Rouzel, J. (2005). *La parole éducative*. Paris : Dunod.
- Sauret, M.-J. (2008). *L'effet révolutionnaire du symptôme*. Ramonville Sainte Agne : Èrès.
- Schön, D. A. (1983/1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir-caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Vygotski, L. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental l'âge scolaire. In B. Schneuwely et J.-P. Bronckhart (dir.), *Vygotski aujourd'hui* (p. 95-117). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Weber, J.-M. (2008). *Le tutorat comme métier impossible et de l'impossible*. Thèse de doctorat soutenue le 2 juillet 2008 à l'ULP, Strasbourg, non publiée.

Jean-Marie Weber

Enseignant-chercheur

Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des
Arts et des Sciences de l'Éducation
Université du Luxembourg

Pour citer ce texte :

Weber, J.-M. (2011). *Le lien tutorial et ses dysfonctionnements possibles, Cliopsy*, 5, 25-37.