

Chapitre IV

Le formateur de terrain : un métier impossible et de l'impossible

Jean-Marie Weber, Université de Luxembourg

Le métier de l'enseignant est aujourd'hui confronté à une modernité de plus en plus complexe et difficile. En effet, le processus de l'individualisation, les mutations au niveau des liens sociaux, la production accélérée de connaissances, le nouveau rapport de l'être humain au savoir et à la vérité, aux institutions, au travail, ainsi qu'à la jouissance ont fortement influencé les domaines de l'éducation et de la formation tel que par exemple Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, l'ont analysé dans leur livre *Conditions de l'éducation* (2008). La « crise de l'autorité » qu'Hannah Arendt (1972, p. 121) a déjà diagnostiquée au cours des années soixante, rend la transmission de la loi et du savoir de plus en plus difficile. L'appel à la formation d'enseignants professionnels et la maîtrise de la formation des enseignants constituent des réponses importantes aux mutations évoquées. C'est suite à un rapport évaluatif établi par Helmut Stricker (1992) sur la formation des enseignants du secondaire à Luxembourg, que le gouvernement luxembourgeois a mis en place en 1999 un nouvel institut de formation en alternance pour les enseignants du secondaire. Il l'a doté d'un important et coûteux dispositif de tutorat : les tuteurs ont en effet une décharge de deux heures de cours par semaine pour accompagner un stagiaire. Les attentes par rapport à ce dispositif m'ont incité à poser les questions suivantes : Quelles étaient les raisons de cette mise en place ? Quels sont les souffrances et les symptômes qui peuvent se produire auprès du tuteur engagé dans un tel accompagnement ? Et quelles sont les mesures à prendre afin de contrer ces impasses ? Qu'en est-il de la professionnalisation des formateurs de terrain, ou tuteurs ?

1 Le tutorat et ses aspects symboliques, imaginaires et réels

Depuis ses débuts lointains, le tutorat s'avérait intéressant puisque dans un tel processus de formation c'est bien la singularité du « tutoré » qui peut être prise en compte. La rencontre de « tête à tête » permet des effets formatifs auprès des deux acteurs en jeu. Une telle relation duelle affecte l'image qu'on a de soi ou qu'on veut présenter, c'est donc le registre de l'imaginaire qui est fortement concerné. Déjà Platon, en évoquant la relation de Socrate avec Alcibiade a bien pointé le risque de rester prisonnier d'une telle relation où idéalisation et désirs narcissiques risquent d'aliéner les deux protagonistes (Platon, 2000). Mais dès leurs débuts, les fonctions à caractère tutorial ont été en premier lieu caractérisées par le symbolique, donc le lien à l'Autre, au transcendant, à la loi de la cité, à l'insertion dans une institution et donc dans la société.

Au cours de la modernité, des phénomènes comme l'observation de l'enfant, le développement sensible de la didactique, les stratégies de mise en situation développées déjà par Rousseau dans le livre III de son roman de formation *l'Emile ou De l'éducation* (1969) la nécessité d'une ingénierie de formation, les obligations d'évaluation des pratiques enseignantes ont déterminé de plus en plus la relation pédagogique et formative. Les sciences de l'éducation voient le jour avec au moins en partie l'intention de remplacer la pédagogie comme art. Le discours scientifique s'installe et s'adjoit de plus en plus d'un discours technologique.

La massification à l'école nécessite pour des raisons disciplinaires, organisationnelles et financières de nouveaux métiers médiateurs comme l'a montré Michel Foucault dans *Surveiller et punir* (1975). Le monitorat et le tutorat en font à nouveau partie. En effet, d'importants dispositifs de mentorat et de tutorat ont été mis en place et à l'essai par des pédagogues comme Johann Heinrich Pestalozzi, d'Andrew Bell, Joseph Lancaster, Peggy et Ronald Lipitt et bien d'autres (Weber, 2008). Mais, la question se pose, si le tuteur ou le mentor fait ce travail pour soutenir le jeune novice dans son développement personnel où s'il est là pour transmettre et assurer un ordre établi et contrôler le jeune. Une dernière étape de ce bref aperçu constitue l'intérêt scientifique que trouve le tutorat et ceci en premier lieu de la part de Vygotsky (1985) et de Bruner (1983).

Aujourd'hui, dans notre (post) modernité pluriréférentielle et scientifique, les apprenants ne vivent plus dans un contexte identique à ce qui est transmis de la tradition. C'est ici que John Dewey intervient avec sa pédagogie active qui vise le développement physique et intellectuel de l'apprenant et ceci à partir d'expériences fondamentales de la vie matérielle et sociale. En se basant sur ce nouveau paradigme de l'apprentissage par l'expérience, l'école peut s'ouvrir à l'hétérogénéité de sa population et s'adapter aux processus de changements de plus en plus accélérés de la techno-science qui entraîne une hyperspécialisation et une différenciation des approches (Gauchet, 2007) Le contexte de réalités et de pratiques de plus en plus complexes, la confrontation avec le réel, donc avec des situations imprévues où nous devons prendre rapidement les bonnes décisions, a nécessité la mise en place de formations en alternance, ce qui nécessite à nouveau toute une série de formateurs de terrain, de tuteurs ou de coaches. Le développement de formations de formateurs concernant les pratiques devient nécessaire. Elles se basent sur toute une série de nouvelles disciplines scientifiques, comme la praxéologie, la psychosociologie, la psychologie du travail et autres.

Dans le domaine des enseignants - stagiaires la formation passe d'une approche empirique, donc de type bricolage à une approche d'application du savoir savant pour arriver à une approche réflexive développée par Donald Schön (1983), Léopold Paquay (1994), Philippe Perrenoud (2002) Jean Donnay avec Évelyne Charlier (2006) et biens d'autres. Le stagiaire y est amené à « construire » son projet de formation et son propre projet professionnel. Tous ces passages que nous venons d'évoquer sont d'ailleurs liés à des mutations qui ont eu lieu dans nos sociétés modernes en ce qui touche les rapports aux normes et au tiers. C'est dans ce contexte qu'il faut lire aussi la mise en place de référentiels de compétences et donc d'un autre type d'évaluation dans la formation des enseignants-stagiaires.

Aujourd'hui, la réalité du terrain dans les écoles et les différents discours pédagogiques constituent pour l'enseignant stagiaire un défi énorme. Une formation initiale ne peut donc viser uniquement le développement d'aptitudes fonctionnelles ou l'application de savoirs scientifiques. Elle nécessite l'installation d'un tutorat pour accompagner le stagiaire à confronter la complexité, l'obscur, et l'énigmatique de la vie en classe et à se construire sa professionnalité. L'accompagnateur doit aider à articuler « théorie » et « pratique », ce qui par définition laisse toujours un certain vide, un irréductible écart entre les deux. Il doit soutenir le novice à faire émerger un soi-même singulier. Une telle démarche de formation passe nécessairement par la rencontre et la parole singulière. Elle se soutient des attentes de reconnaissance et de savoir que le stagiaire adresse au tuteur en tant que « sujet-supposé-savoir » (Lacan, 1973, p. 210). On s'y retrouve donc dans ce que les psychanalystes appellent le transfert. Un tel accompagnement n'est pas sans poser de problèmes. En analyser les causes et trouver des pistes de remédiation, constituait les objectifs de ma recherche.

2 Démarche de recherche

Il s'agit de voir, à travers une approche clinique d'inspiration psychanalytique, quels sont les dysfonctionnements et les symptômes qui se mettent en place dans le cadre du tutorat et qui se manifestent à travers les discours et les affects. Mon hypothèse qui s'est développée et confirmée au cours de ce travail explique que les plaintes et les dysfonctionnements des tuteurs se mettent en place d'autant plus que le symbolique est subjugué par l'imaginaire.

Pourquoi une approche clinique de type psychanalytique ? On aurait pu aborder la relation du tutorat à partir d'une position behavioriste. En effet, à l'école d'aujourd'hui les approches par compétences, l'importance donnée aux stratégies, aux mises en situation et aux taxonomies sont souvent comprises comme assez proche d'une telle position. Or une conception de type behavioriste ne vise que ce qui est observable. On ne considère que ce qui se trouve entre l'input et l'output, c'est-à-dire dans une sorte de boîte noire. Une telle position qui s'intéresse uniquement aux stimuli et aux comportements exclut le sujet en tant qu'être parlant et être de désir. Elle me semble trop réductrice pour analyser une relation pédagogique. De même pour le courant cognitiviste qui conçoit l'enseignant, respectivement le formateur, comme « acteur doté d'une rationalité fondée exclusivement sur la cognition, c'est-à-dire sur la connaissance. » (Tardif et Gauthier, 2001, p. 216) peut d'ailleurs détecter des excès similaires qui se retrouvent dans le courant des approches ethnographiques, où tout est finalement transformé en savoir : « toute production symbolique, tout construit discursif, toute pratique orientée et même toute forme humaine de vie comme s'ils procédaient du savoir » (Tardif et Gauthier, 2001, p. 217)

À l'encontre de ces conceptions, l'approche psychanalytique se caractérise par la découverte freudienne de l'inconscient comme lieu du refoulement, du désir dont l'objet est perdu depuis toujours. Elle part du présupposé analytique que l'homme peut avoir conscience de son inconscience et qu'il ne peut être libre qu'en relevant « le défi de cette liberté contraignante » (Roudinesco, 1999, p. 83). Cette approche me permet de tenir compte de ce qui sous-tend la rationalité, les choix, les déci-

sions, c'est-à-dire d'un côté les croyances, les mythes et de l'autre côté la recherche du plaisir et de la jouissance. Finalement c'est à partir du conflit comme dynamique structurante de l'être parlant, du « sujet divisé » que je m'approche de la relation du tuteur avec son stagiaire.

Cette approche est aujourd'hui actuelle dans le domaine de la psychologie du travail. Comme le montre Dominique Lhuillier (2006, p. 84), c'est Freud (1930) qui souligne que le travail est d'une grande signification pour « l'économie de la libido » de l'être humain. En effet, le travail insère l'homme « à la réalité, la communauté humaine. La possibilité de déplacer une forte proportion de composantes libidinales, composantes narcissiques, agressives et même érotiques sur le travail professionnel, confère à celui-ci une valeur qui ne cède à rien à son indispensabilité pour chacun aux fins d'affirmer et justifier son existence dans la société » (Freud, 1930, p. 23). Voilà pourquoi c'est aussi le rapport particulier que le tuteur entretient avec son plaisir et la jouissance qui nous guidait dans ce travail.

Les enjeux psychiques conscients et inconscients qui déterminent la relation tutoriale nous montrent que le moi en tant que construction imaginaire n'est pas « maître dans sa maison », mais qu'il y a du sujet, produit symbolique, en tant qu'effet de la chaîne signifiante. Les symptômes mis en parole par les tuteurs sont justement une expression des antagonismes entre les dimensions imaginaires et symboliques dans la rencontre avec le réel, c'est-à-dire l'opaque dans les rapports de l'être humain avec les autres et le monde en général. En mettant l'accent sur les conflits psychiques, ce travail ne peut qu'être de type qualitatif et partir du particulier pour éventuellement conduire à certaines généralisations. Les données de la recherche se basent sur une série de quatre entretiens individuels avec neuf tuteurs et menés au cours de l'accompagnement d'un stagiaire qui durait au moins une année.

Pour l'investigation des interviews semi-directifs, les étapes suivantes ont été respectées : la retranscription intégrale des entretiens, le découpage thématique des discours, la construction d'un récit de chaque tuteur, l'analyse des dysfonctionnements et conflits exprimés par les tuteurs, la mise en relation des dysfonctionnements, souffrances, dénis et jouissances des tuteurs avec leur statut et leur fonction, donc le symbolique.

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

En partant de l'hypothèse freudienne de l'inconscient et de la conception lacanienne des registres psychiques du symbolique, de l'imaginaire et du réel, il m'importe de découvrir ce qui peut sous-tendre les représentations de tuteurs concernant l'acte formatif, le sujet formé, les choix et décisions qu'il ont à prendre.

Le fait d'observer leur stagiaire pendant au moins une heure de cours par semaine a conduit certains tuteurs interviewés à considérer le tutorat comme une sorte de miroir. Ils utilisent cette métaphore parce que le stagiaire lit sa pratique par rapport à quelqu'un qui incarne l'Autre. Les tuteurs constituent avec leur propre moi déterminé par leurs identifications et leurs expériences un miroir vivant. Certains

veulent constituer un miroir « plein » qui reflète plus ou moins tous les détails d'un cours. Évoquons à titre d'exemple les propos d'un tuteur : *« J'essaie de leur donner... un miroir. »* Et une tutrice rapporte : *« Pour lui, je suis Dieu la mère... il copie même ma façon de me tenir en classe »*

Et d'autre part, le stagiaire est considéré lui aussi comme miroir. Le tuteur regarde sa propre pratique au moyen de son stagiaire mais il risque aussi de se mirer narcissiquement *« dans le miroir que constitue son stagiaire : « Donc, ça permet de mieux me voir, moi, mieux voir aussi mes faiblesses et mes propres points forts. (...) Et parfois je vois aussi à quel point mes vingt ans d'expériences m'ont formée. Je me sens valorisée. »*

À travers les fictions, les mythèmes que les tuteurs développent par rapport à la situation d'accompagnement, on peut supposer auprès de certains un fantasme d'omnipotence, et une volonté de produire du même. Un tuteur dit par exemple à son stagiaire : *« écoute je fais le cours, je tiens le cours, tu t'assieds au fond et tu me regardes faire »*. Peut émerger même l'impression d'un pouvoir magique auprès de certains : *« il suffisait d'un mot, ou que je fasse une remarque... déjà la présence réelle peut influencer... comme le souffleur »*.

D'autres tuteurs sont plus ambivalents dans leurs propos concernant l'autorité et la fonction du bon modèle. D'un côté ils affirment :

« Pour moi le tutorat c'est accompagner et pas former... Donc j'ai vis-à-vis de quelqu'un qui a réussi avec succès ses études, qui donnent accès à cette carrière. (...) je salue en quelque sorte un nouveau collègue... Ce n'est pas à moi de juger sur d'autres personnes. »

Et d'autre part 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 »* Cette ambivalence est à lire sur l'arrière-fond post-moderne et dans le cadre des discours d'auto-socioconstructivisme où le stagiaire risque d'être considéré par le tuteur comme devant s'autogendrer. D'un côté, la conception de places asymétriques est mise en doute et remplacé par des approches égalitaires et symétriques qui s'expriment aussi à travers des propos comme *« je n'ai rien à leur dire »* et, de l'autre côté, on retrouve des propos caractérisés par un certain dirigisme, voir autoritarisme : *« 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. »*

Derrière ces conceptions qui se basent soit sur le fantasme de produire du même ou qui visent une relation symétrique et plutôt spéculaire de la formation, c'est plutôt le moi-idéal qui est à l'œuvre. Dans une approche lacanienne, il s'agit de cette instance en nous qui est toujours à la recherche de la complétude, de la perfection et à la limite de la toute-puissance narcissique. Elle peut favoriser une certaine fixation sur « la petite différence narcissique ». Ceci déclenche aussi bien des conflits intra - qu'intersubjectifs. Ils se développent d'autant plus que le stagiaire tombe en difficultés.

Ce qui m'a surtout étonné dans cette recherche, c'est de constater l'importance que certains tuteurs donnent à l'amitié, à l'amour, à la séduction et à la suggestion comme moteur dans l'accompagnement. Ceci est d'abord lié aux représentations qu'ont certains tuteurs de la réalité scolaire, de leur approche du réel en tant qu'énigmatique :

« Nos élèves de 18 ans, 19 ans 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 incompetent. Et ça ne pardonne pas avec nos élèves, ils ne pardonnent pas l'incompétence et le désintérêt. C'est terrible, mais c'est comme ça. Et je crois que c'est leur bon droit. »

Et un autre décrit et explique son amour d'étayage comme suit :

« Si je devais mettre une image, je mettrais un grand coussin. Le coussin, bon, qui à la fois enveloppe le stagiaire, c'est-à-dire qui est assez doux pour l'envelopper, pour le protéger dans des situations où le stagiaire est exposé, donc soit par rapport à la direction, ou soit par rapport à d'autres collègues ou à des élèves. »

C'est souvent à la place de « la » solution attendue par le stagiaire, du signifiant absolu, du phallus demandé que l'amour « est donné » au stagiaire :

« Je vois ma fonction en tant que tutrice, vraiment comme, bon je dirais, comme une mère. Je ne sais pas, non ce n'est pas le bon mot. Mais oui, pour protéger en premier lieu (...), oui pour assurer un milieu protégé comme une mère à son enfant pour qu'il se développe en sécurité, mais quand même par rapport à des situations qui sont des fois angoissantes, ou qui sont des fois négatives. »

Cette utilisation de l'amour comme moteur de formation par le tuteur peut exprimer d'une part l'illusion de savoir et de pouvoir faire le bien de l'autre, de le protéger du réel, mais aussi des pulsions sadiques inconscientes ou préconscientes de la part du tuteur. Évoquons à ce sujet un tuteur qui aide son stagiaire à passer l'examen, même s'il ressent de l'agressivité vis-à-vis de celui-ci et qu'il affirme que son stagiaire n'est pas fait pour l'enseignement : *« Il pourrait devenir un très bon fonctionnaire d'état : lent, méticuleux »*. D'autre part cet amour fait aussi symptôme des besoins de reconnaissance de certains tuteurs, par exemple de faire unité, de faire communauté comme un tuteur affirme par exemple : *« Je tiens plutôt à l'amitié, si c'est possible. Mais 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. »*

Or cette surestimation de soi-même et de « son expérience propre », le désir « d'être brillant », la volonté « de regarder tout, tout, tout » ainsi que la survalorisation du moteur de l'amour font émerger des souffrances auprès des tuteurs et des dysfonc-

tionnements au niveau du processus de formation. En effet la fixation de la part du tuteur sur l'image qu'il donne et qu'il reflète peut le maintenir dans une demande de reconnaissance :

« Je pensais qu'elle me disait, oui collégial. Donc ça, c'est quand même un peu un niveau moindre (...). Non, elle disait amical, que même sur le plan humain, ou personnel que je lui ai apporté des choses. Donc c'est bien, donc je peux être très satisfaite. »

Or voilà une recherche qui ne peut être que désespérée. La méconnaissance du manque, de l'écart et de la distinction nécessaire entre le tuteur et le stagiaire, entre la personne et la fonction, entre le moi idéal et l'idéal du moi favorise certains transferts et contre-transferts qui ne peuvent que mener

– **à des frustrations, des culpabilisations de soi-même.** Un tuteur affirmait dans ce sens :

« Quand le tuteur a l'impression de parler pour les murs, que ça ne passe pas, on a l'impression de travailler pour rien et de dire, mais (...) je ne peux pas lui apprendre quelque chose. »... « On est frustré... je me sentais inutile. »

Un autre disait : *« J'éprouve moi-même un petit peu cette année... comme un échec personnel. »*

De telles culpabilisations de soi-même se mettent effectivement en place si le surmoi est trop référé à une position de moi idéal. Nous avons eu en effet l'impression que certains tuteurs qui voulaient être « brillant » et être modèle à imiter par leur stagiaire, aspiraient à un certain « perfectionnisme ». Ne pouvant pas se reconnaître dans la pratique de leur stagiaire, ils se retrouvaient dans une certaine « Hilflosigkeit ».

– **à des comportements d'agressivité** si le stagiaire ne devient pas comme le tuteur l' imagine, et ceci selon la loi de la relation duelle, du « ou bien toi, ou bien moi » :

« je ne sais pas si c'est mon caractère ou si c'est la nature des choses, mais on cherche forcément une faille. Parce qu'on se dit : « est-ce que c'est vraiment cela, à tous les coups, 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 fautes, 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. »

– **à des peurs narcissiques** que le moi-miroir se brise : *« 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. »*

Et un autre affirme :

« 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... »

Certains tuteurs affirment avoir peur d'être blessés et d'être rejetés à l'endroit psychique où ils ont activé leur amour, de n'être pas suffisamment reconnus, d'être désorienté et de n'être plus sûr dans leur identité professionnelle, de ne pas tout maîtriser. Voilà pourquoi, en sorte de prévision, le consensus est plutôt recherché que le conflit.

L'amour narcissique, le trop d'imaginaire mène donc à des avatars et peut dériver dans la fusion et la confusion où la loi et la différence des statuts sont déniées et où l'évaluation du parcours de formation risque d'être pervertie. Un tuteur affirme : *« J'avais peur de le blesser »...« Peur de donner mon avis, mettre un bémol lors de l'entretien d'évaluation »*. Ou l'autre tuteur affirmait : *« 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 »*

Ces souffrances font découvrir au tuteur sa solitude. Il ressent que l'amour et que le moi en tant que modèle ont une fonction dans un processus d'apprentissage mais ne peuvent être les seuls moteurs dans une formation. Ils ne constituent pas le sens ou l'objet d'une formation. Or cette distinction n'est pas toujours facile à faire comme l'évoque un tuteur :

« Alors, je dois dire que dans, même dans la relation avec les stagiaires c'est la relation personnelle qui me préoccupe le plus en pensée. C'est-à-dire, je réfléchis toujours, est-ce que je suis acceptée de la part du stagiaire parce que ça m'importe beaucoup qu'elle m'accepte, parce que je pense que dans le fait d'être acceptée, on a plus d'aisance à transmettre quelque chose. Donc en deuxième lieu je verrai (...) la relation dans une part de transmission de savoir et de technique. »

Il y a effectivement une distinction à faire entre la séduction ou l'amour, le transfert porté sur le tuteur en tant que sujet – supposé-savoir, donc comme support de la formation et le transfert comme moyen de jouissance et de résistance pour les acteurs :

« j'ai l'impression qu'elle me culpabilise pour sa situation. Donc, 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 je me suis dit pour une prochaine fois, donc pour cette fois-ci, je vais dire clairement des choses et je vais me mettre, je vais mettre mon amitié donc un peu en arrière plan, donc ne pas proposer des sorties ensemble, ou je ne sais pas quoi. »

On peut d'ailleurs se demander si certains transferts de type haineux de la part de stagiaires ne constituent pas des appels au tuteur de laisser tomber sa conception de relation duelle et spéculaire.

À partir de ces paroles de tuteurs, on peut bien supposer que la passion de former et le fantasme de production du même risquent à ce que l'idéal du moi en tant qu'instance qui tente de « concilier les aspirations libidinales et les exigences culturelles » (Lesourd, 2006, p. 67) soit subduqué par le moi idéal et que fusion et confusion s'installent dans la relation formative. Or ceci qui risque de bloquer tout acte vraiment formatif.

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

Même, s'il leur fallait vivre des moments difficiles, les enseignants interviewés réussissaient à travailler leurs incertitudes, à se construire un bord autour de ce vide que constituait leur nomination à cette nouvelle place de tuteur et à s'élaborer la posture nécessaire pour assumer avec « *satisfaction* » cette fonction de « *coach* », « *de maître spirituel* » ou de « *main tendue vers une autre main* ». S'ils réussissaient, c'est aussi dû au fait qu'ils se considèrent comme être parlant, qui ne se laisse pas complètement déterminer par une relation duelle et spéculaire, où l'impossible et son traitement par le symbolique sont suppléés par l'amour, la séduction, l'emprise imaginaire. Ils ont fini par articuler leurs propres expériences, représentations et gestes à du tiers. À ce sujet nous avons pu découvrir à travers leurs discours deux grands versants du tiers symbolique :

La nomination à une place exceptionnelle

Certains se sont d'abord rendu compte qu'ils ont été nommés à une place par et au sein d'une institution. Ils ont pu accepter cette place distincte, place de sujet, place asymétrique, ou d'exception. Un certain déplacement a eu lieu. Certains ont vu devoir quitter une position déterminée uniquement par leurs propres représentations et rentrer dans l'ordre symbolique de l'institution. 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 qui leur ont donné de nouvelles énergies et perspectives. C'est à partir de ces signifiants sociaux qu'un travail de sublimation est possible. Un tel travail psychique constitue d'ailleurs du point de vue libidinal la base pour le développement de la qualité des gestes professionnels nécessaires à la fonction de tuteur. Acceptant leur nouveau statut articulé aux attentes institutionnelles a eu une influence formative sur leur idéal du moi au niveau professionnel, ce tiers interne qui les aide à ne pas se retrouver uniquement au niveau spéculaire, de la petite différence narcissique et d'un miroir qui ne reflète que le moi idéal. Ce pas d'assumer une responsabilité au sein du collectif permet aussi au tuteur de se garder par exemple de toute conduite psychologisante ou thérapeutique.

Le savoir et le savoir-faire comme tiers de la relation tuteur stagiaire.

Le tuteur se découvre comme celui qui doit assurer qu'une transmission de savoir

concernant la pratique complexe de l'enseignement se fasse. Il appelle le stagiaire à une place de sujet, il l'amène à travailler et à se développer à partir de son propre manque, cause de désir. C'est grâce à cette différence des places et ayant été mis à la place de manquant, mais aussi de sujet, que le stagiaire peut développer son propre projet formatif, ses compétences, sa praxis, son rapport au savoir. En fin de compte, le tuteur vise à ce que le stagiaire puisse se passer du père en tant que personne, figure, modèle à imiter à condition de s'en servir en tant que fonction symbolique qui elle institue à travers l'interdit de l'inceste l'être humain comme être de parole à respecter. Le stagiaire en a besoin pour régler dans sa vie professionnelle, comme d'ailleurs dans la vie privée, le rapport à la réalité et surtout au réel des pulsions.

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 quelqu'un qui « *consent donner chair vivante à cette position de transcendance logique* » (Lebrun, 2006, p. 40) Mais comment se former à assumer une telle fonction ?

C'est aux instituts de formation à mettre en place des dispositifs afin de soutenir les tuteurs à se rendre compte de la loi de la parole. C'est là que la recherche de nouveaux signifiants « *porteurs* » peut se faire. Et c'est à l'institution de rendre possibles des processus de triangulations afin que les tuteurs puissent se libérer de relations fusionnelles et de confusions au niveau des places à occuper et prendre distances des agressivités et souffrances qui se sont produites. À cet effet il importe de mettre en place des dispositifs d'analyse de pratique pour formateurs de terrain, des espaces-temps de supervision où les acteurs peuvent échanger sur leur pratique d'enseignant et de tuteur, mettre en résonance leurs propres paroles et représentations dans le cadre d'un groupe. Ils y peuvent travailler leur relation au stagiaire, leur rapport à l'enseignement leur façon d'investir le savoir et l'objet pédagogique en général, donc les transferts et leurs effets sur le processus de formation. En restant ouvert au non su, à l'incompréhensible d'une situation, peuvent apparaître des trouvailles, de nouvelles pistes qui peuvent éventuellement servir à tous les participants. S'il y a présence d'un psychanalyste, les tuteurs y peuvent aussi apprivoiser l'impossible, le réel, les pulsions en soi et auprès des autres. 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.

5 Le tutorat comme métier impossible et de l'impossible

Le tutorat constitue un lieu de transmission et de construction de savoir mythos, logos et méfis (Amorim, 2007) Mais c'est aussi un espace – temps, où le stagiaire apprend à faire l'expérience de ce qui échappe au langage, à l'image, du non-savoir, donc de l'impossible qui caractérise selon Freud (1937) le métier d'enseignant. C'est ainsi qu'un tuteur nous affirme : « *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* ». Et dans ce sens le tutorat constitue un métier de l'im-

possible parce que le formateur de terrain est « *expert* » dans la confrontation avec l'impossible.

Le tuteur est quelqu'un qui sait assumer la contingence de l'acte logiquement nécessaire (Assoun, 2007,15). C'est à travers les événements, c'est-à-dire le réel dans les situations, qu'il développe son savoir d'expérience, sa compétence de donner un nom à l'imprévu, d'en saisir le caractère événementiel et d'entrer dans une démarche de fidélité, qui contraint « à inventer une nouvelle manière d'être et d'agir dans la situation » (Badiou, 2003, p. 62). Et c'est à travers les événements qu'il rencontre avec son stagiaire, et sa façon de les aborder, qu'il transmet l'impossible du métier et la compétence de nommer ses événements, de travailler à partir de l'altérité. C'est en nommant son stagiaire à une place de sujet, que ce dernier est amené à regarder, à essayer de comprendre une situation, se faire des représentations et à se risquer, à passer à l'acte, à inventer des signifiants pour nommer cet événement à se former ainsi comme enseignant. C'est en devenant ainsi capable de nommer un événement qu'on est sujet selon Pierre Marchal (2007, p. 11). C'est d'ailleurs là que se situe l'art du pédagogue, c'est celui qui au-delà des déterminations se risque et crée, qui sait lier savoir et non-savoir.

Le tuteur doit se rendre compte qu'un apprentissage nécessite le désir du formateur de former et que le nouveau savoir qu'il amène peut du côté stagiaire être bloqué par des savoirs acquis, mais inutilisables parce que liés à des désirs refoulés. C'est là qu'il doit inviter le stagiaire à faire un travail personnel en dehors du tutorat, éventuellement dans le champ du psychanalytique.

L'éthique qui guide le tuteur dans tous ses actes devrait être sous-tendu par l'espérance que tour à tour le stagiaire « *se fie à son propre savoir et s'en défie, renvoyé et mystérieusement confié à la vérité de son être comme à cela même qui manque à tout savoir et qui, pourtant, le constitue* ». (Vasse, 1967, 280)

Références

- Amorim, M. (2007). *Raconter, démontrer, survivre*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Arendt H. (1972). *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*. Paris : Gallimard Folio.
- Assoun, P.-L. (2007). Du métier impossible à l'acte nécessaire. L'effet analytique. *Figures de la Psychanalyse* N° 15 Ramonville Saint Agne, Eres. P. 14-31.
- Badiou, A. (2003). *L'éthique. Essai sur la conscience du mal*. Caen : éditions Nous.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi D. (2002). Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui. Paris : Bayard.
- Bruner, J. S. (1983). Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire, Paris : PUF.
- Donnay, J. Charlier & E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques*. Namur : PUF.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1930-1995). *Malaise dans la civilisation*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1937-1995). *Analyse terminée et analyse interminable*. Résultats, idées, problèmes II. Paris : PUF.
- Gauchet, M. (2007). La démocratie ne s'arrête pas à la porte de l'école. Propos recueillis par Nicolas Truong. *Le monde de l'Éducation* N° 360, juillet-août, Paris
- 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*, 1. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Lesourd, S. (2006). *Comment taire le sujet ? Des discours aux parlottes libérales*. Ramonville Sainte Agne : Érès.
- Lhuillier, D. (1987). *Cliniques du travail*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Marchal, P. (2007). Lecture dialectique et théorie des situations. *Transfert*, 3.
- Paquay, L. (1994-2007). Pratiques d'évaluation liées au stage du terrain. *Mesure et évaluation en éducation* Vol. 30, N° 1.
- Platon (2000). *Alcibiade*, présentation par J.-F. Pradeau, (Trad. C. Marboeuf & J.-F. Pradeau). Paris : GF Flammarion.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignement*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Roudinesco, E. (1999). *Pourquoi la psychanalyse ?* Paris : Champs Flammarion.
- Rousseau, J.-J. (1969). *Emile ou De l'éducation*. Paris : Éditions Gallimard.
- Rouzel, J. (2005). *La parole éducative*. Paris : Dunod.
- Schön, D.A. (1983 - 1994). (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir-caché dans l'agir professionnel* (Trad. J. Heynemand & D. Gagnon). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Schön, D. A. (Dir.). (1996). *Le tounant réflexif. Pratiques éducation et études de cas* (Trad. J Heynemand et Dolorès Gagnon. Montréal, Les Éditions Logiques.
- Stricker, H. (1992). Die Ausbildung der Sekundarlehrer in Luxemburg. Ergebnisse einer Umfrage bei den Sekundarschullehrern, die in den Jahren 1887-1991 ihre praktische Ausbildung abgeschlossen haben. Luxemburg, Manuskript.
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien, Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels, Bruxelles : De Boeck.
- Tardif M., Gauthier C. (2001). L'enseignant comme acteur rationnel : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels* (pp. 209-238). Bruxelles : Editions De Boeck.
- Vasse D. (1967). L'autorité du maître. *Études*, février 1967, 274-288.
- Vygotski, L. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental l'âge scolaire. In Schneuwely, J.-P. Bronckhart (dir.). *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Weber, J.-M. (2008). *Le tutorat comme métier impossible et de l'impossible*. Thèse de doctorat, soutenue en 2008 à l'ULP, Strasbourg.

