

Rencontre entre formateur de terrain et enseignant-stagiaire : l'impact de la relation tutoriale sur l'acte formatif

Jean-Marie WEBER
Enseignant-chercheur
Université du Luxembourg

Cette recherche se base sur une analyse qualitative des énonciations de stagiaires qui sont accompagnés par un formateur de terrain. Elle doit développer le savoir par rapport aux questions suivantes : Quels sont les effets du tutorat au niveau de l'apprentissage des gestes professionnels et de la subjectivation du métier d'enseignant, de l'articulation entre genre et style ? Quels sont les transferts sur le tuteur en tant que sujet supposé savoir ? Quelles sont les stratégies, les tactiques des stagiaires pour « vivre » cette relation avec un accompagnateur qui est sensé évaluer le parcours de formation ? Quelles sont les qualités et les compétences attendues du tuteur pour qu'un processus de formation ne risque pas de tomber dans le formatage et l'assujettissement ? ■

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 leçons par semaine. Le tuteur a comme tâche d'assurer l'insertion progressive du stagiaire dans l'exercice de sa tâche d'enseignement, à s'intégrer dans un établissement scolaire, à élaborer un projet personnel de formation négocié et à se constituer une identité professionnelle. Durant sa formation en alternance le stagiaire assure entre neuf et onze leçons par semaine au lycée. En articulant théorie et pratique, il doit viser à occuper une posture réflexive qui lui permet de développer les compétences prévues dans le référentiel. L'évaluation certificative se fait essentiellement sur base des évaluations des tuteurs et la soutenance d'un dossier de stage constitué de différentes pièces-produits et d'un mémoire qui doivent refléter la mise en projet du stagiaire et son cheminement vers la professionnalisation.

■ Questionnement et hypothèses de recherche

Dans le cadre de mes recherches, depuis 2004, je me suis intéressé de plus en plus aux conditions de possibilités de l'acte formatif et ceci aussi bien du côté du tuteur que du côté du stagiaire. Qu'est-ce qui fait qu'un stagiaire se forme ? Quels registres psychiques sont en jeu ? Quelles sont les attentes, les effets mais aussi les souffrances et dysfonctionnements rapportés par les stagiaires ?

J'avance comme hypothèse que les stagiaires attendent de la part du tuteur qu'il se rende compte des axes psychiques qui jouent dans un lien tutorial, en tienne compte et sache rencontrer le stagiaire d'une façon réelle, engagé et respectueux. Pourquoi une approche de type 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, p. 25), le travail professionnel est lui aussi 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 de 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 il me semble important de se mettre à l'écoute du rapport au plaisir et à la souffrance que peuvent entretenir aussi bien les tuteurs que les stagiaires dans le cadre de la formation de terrain.

Dans notre vie privée comme dans nos activités professionnelles, nous sommes étonnés et parfois même effrayés parce que les actes manqués, les symptômes, les rêves, les lapsus peuvent être signes de notre désir, de nos fantasmes et de notre charge pulsionnelle. En tant qu'être parlant, nous sommes un sujet dont l'inconscient empêche qu'il soit maître dans sa maison. Cela entraîne que les sujets acteurs dans une situation d'action sont divisés entre ce qu'ils prévoient et ce qu'ils font, entre ce qu'ils disent avoir fait et ce qu'ils ont fait, entre ce qu'ils prévoient de faire et ce qu'ils ne peuvent s'empêcher de faire (Terrisse, 2009, p. 24). Voilà pourquoi le désir et la jouissance importent aussi bien que la dimension du cognitif en jeu dans une pratique d'enseignant et constituent en conséquence un objet nécessaire d'analyse.

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 comment les stagiaires vivent cette relation en dyade que constitue le tutorat et comment les tuteurs pourraient faire de ce lien un levier formatif important.

Ce texte se base sur trois projets de recherche. Un premier s'intéressait au vécu des tuteurs et leurs stratégies, souffrances et dysfonctionnements auprès des tuteurs (Weber, 2008). Un deuxième s'intéressait plutôt au développement de l'identité personnelle et professionnel auprès des stagiaires et un troisième en cours sur les effets formatifs et les souffrances qui s'installent dans le cadre du tutorat.

Le recueil de données se faisait à partir d'entretiens non directifs, soit avec les tuteurs, soit avec stagiaires. C'est à partir d'une analyse mixte, c'est-à-dire d'une

analyse de l'énonciation et d'une analyse thématique que je travaille. Pour les trois projets, il s'agit toujours d'un travail de recherche de type clinique qui part du singulier pour accéder à du général dans le sens de rechercher les conditions de possibilité de l'acte formatif (Quentel, 2007).

■ Effets formatifs du tutorat selon l'avis des stagiaires

Les effets que j'ai pu repérer à travers les différents entretiens ont été regroupés sous trois rubriques, tout en sachant qu'il y a naturellement des entrecroisements entre les différentes dimensions

Effets au niveau du savoir-faire

Les stagiaires ont affirmé qu'ils ont eu des apports de nouveaux signifiants concernant les stratégies, les techniques et les gestes professionnels dans les domaines suivants :

- la gestion de classe,
- la structuration du cours,
- l'organisation du tableau noir,
- la préparation et la correction des devoirs en classe,
- la réflexion épistémologique sur la discipline à enseigner,
- la procurement et la mise en œuvre de matériel didactique.

Mais certains stagiaires ont déploré que l'accompagnement ne soit limité qu'à travailler certains gestes de l'enseignant *qui se situent niveau purement disciplinaire*. Une *vision globale, qui tenait compte de la personne dans sa manière de communiquer, d'être présent dans la classe manquait*, selon l'avis de certains stagiaires. D'autres affirmaient que les conseils, voire les *remarques injonctives*, se limitaient vraiment à des gestes comme *l'organisation du tableau noir*.

Effets au niveau du développement d'une posture réflexive

Ceux des stagiaires qui ont été vraiment satisfaits de l'accompagnement par les tuteurs, affirment avoir pu développer une posture réflexive. Il y a ceux qui confirment d'avoir été *mis à la place de sujet et avoir pu échanger avec le tuteur sur la pratique et sur l'élaboration de nouvelles hypothèses*. Ainsi, ils ont pu *voir des aspects qu'on n'a pas enregistré jusqu'alors* et pu se mettre en questionnement. Ils ont eu l'occasion de construire une posture éthique qui se base par exemple sur des valeurs comme *la justice et l'égalité*.

Effets au niveau de l'identité personnelle et professionnelle

Certains stagiaires affirment à travers leur discours d'aspirer à une place symbolique, *d'être reconnu comme pédagogue ou enseignant nommé*. Et ils attendent de la part de leur tuteur de *les soutenir* à imaginer une telle place symbolique et à développer leur identité professionnelle.

Tout en *demandant de l'aide*, il leur importe aussi de *pouvoir trouver leur voix*. Évoquons à ce sujet une stagiaire très satisfaite de son parcours de tutorat parce qu'elle a été reconnue avec ses compétences en développement et comme stagiaire en recherche : *je pouvais expérimenter, mettre les élèves dans des situations d'apprentissage qui n'étaient pas directement du goût de mes tuteurs. Il leur suffisait et importait que j'argumente mes démarches*.

La question de l'identité est entre autres une question de rapport au savoir et aux élèves. Certains évoquent que ce rapport a évolué grâce à la formation de terrain : *Mon rapport aux mathématiques a changé; il s'est développé. Le fait de devoir préparer le cours me demande de penser les maths à partir d'un autre point de vue... je découvre des interconnexions dont je ne me rendais pas compte autrefois*. Beaucoup de frustrations peuvent s'installer auprès des stagiaires en ce qui concerne leur rapport au savoir lorsqu'ils rencontrent des élèves qui ne s'intéressent pas à la discipline en question. C'est tellement grave dans certains contextes que plusieurs stagiaires ont risqué *de tomber dans une crise d'identité*. Ils doivent *pouvoir échanger avec un tuteur sur le fait d'avoir voulu transmettre le goût de la littérature* et de se voir confronté à des classes qui ne savent et ne veulent pas répondre à ce désir de l'enseignant novice.

Pour beaucoup, la rencontre avec l'altérité des *élèves comme nos vrais formateurs*, des tuteurs, mais aussi avec leur propre altérité, est angoissante : *j'ai agi inconsciemment comme ça*.

Ils peuvent finalement aussi rencontrer en eux des aspects fortement narcissiques. Il se peut que « l'enfant merveilleux », tel que Serge Leclair (1975) l'a décrit, les guide dans leurs actions et réactions vis-à-vis des élèves : *j'étais toujours un élève studieux... je ne comprends pas mes élèves*.

Ces rencontres avec l'étrangeté, la formation et la transformation au niveau de l'identité professionnelle avec les multiples discours qui influent sur eux nécessitent que le stagiaire ait une certaine *confiance en soi*.

La relation avec le tuteur y importe beaucoup, comme l'évoque par exemple une des stagiaires, *après ces feedbacks je reprenais – après deux ans de formation – confiance en moi*.

Effets de stress, de déstabilisation et, à la limite, destructifs

La relation tutoriale peut générer aussi bien de multiples demandes que des déceptions, voire du stress et des sentiments agressifs auprès des deux protagonistes.

Certains stagiaires se retrouvent étonnés, déçus et mal à l'aise, si le tuteur ne laisse pas venir le stagiaire assister à son cours ou si le cours du tuteur est de moindres qualités. D'autres, en construction de leur idéal du moi professionnel, sont en recherche d'un modèle... de quelqu'un d'engagé et qu'ils ne se trouvent pas dans leur personne de leur tuteur.

Ce dont certains stagiaires interviewés se plaignent, c'est l'énorme travail de préparation écrite des cours que demandent certains tuteurs. D'autres se disent déçu du manque d'appui et d'écoute: *J'ai manqué presque jusqu'au dernier moment de soutien à la fois psychologique mais également théorique.* Ils avaient fait la demande qu'on leur fournisse un tout petit peu de matériel didactique. *Je n'ai vraiment pas à trouver tout, tout seul,* affirment-ils. Les mêmes ou d'autres stagiaires parlent d'avoir vécu un accompagnement à caractère non réflexif, surtout évaluatif: *J'ai reçu des feedbacks avant tout négatifs.*

Mais les effets peuvent être plus déstabilisateurs et de type narcissique. Existente des situations où le tuteur demande de produire du même, de le reproduire lui en tant qu'enseignant: *Tu fais comme je te le dis, que tu l'acceptes ou non.* Un autre tuteur disait à son stagiaire, après avoir interrompu le cours de ce dernier: *va te mettre au fond de la classe et regarde-moi faire.* Voilà un discours de maître qui peut exercer encore plus de pression si le tuteur évoque sa fonction évaluatrice: *Tu sais que je dois écrire un rapport sur toi.*

Concernant ces situations évoquées, certains stagiaires affirment qu'à la suite de conflits avec leur tuteur ils ont perdu confiance en eux: *Je ne savais plus ce que je valais en tant qu'enseignante et à un moment donné je me suis dit que je ne devrais pas convenir pour ce métier.* Certains stagiaires affirment qu'à part d'autres éléments, c'est la déstabilisation dans le tutorat qui les a conduits à faire appel au médecin ou au psy et à prendre congé de maladie.

Ce qui reste finalement à relever des entretiens avec les stagiaires, c'est que la démarche de formation réflexive prescrite par l'université n'intéresse pas ou est rejetée par certains formateurs de terrain. Or, ceci met le stagiaire mal à l'aise devant des discours contradictoires, situation très angoissante en vue de l'évaluation.

On voit très bien que les registres psychiques sont bien en jeu auprès des protagonistes. Le moi peut être fortement déstabilisé, l'idéal du moi peut être bien mis à

mal. Un surmoi professionnel cruel peut se développer et faire souffrir le stagiaire en question (Blanchard-Laville, 2011, p. 136), par exemple *s'il doit refaire l'année et se fait autant de reproches à ne guère retrouver l'énergie pour avancer dans le parcours de formation.* Évoquons encore un autre stagiaire qui affirmait: *Je voulais trouver ma voie, ma manière de procéder... mais là, avec ses prescriptions et critiques de types globales, il n'a que réussi à ce que je me fasse des reproches... j'ai été complètement détruit.*

■ Conditions de possibilité de la transmission du métier

Par la suite, je fais un premier essai d'un point de vue psychique les conditions de possibilité de l'acte formatif. Je me réfère à cet effet aux registres psychiques, du symbolique, de l'imaginaire et du réel qui constituent la structure psychique du sujet, du « parlêtre » selon Jacques Lacan (1973, p. 112). Mon hypothèse est que le tuteur doit bien savoir nouer ces trois instances dans sa vie et sa pratique afin de pouvoir transmettre un métier de l'humain. Son style de formateur et de possibles dysfonctionnements dépendent d'un nouage déséquilibré.

Registre de l'imaginaire

Selon les stagiaires, il est important que le tuteur amène du savoir-faire, des signifiants sous formes de petits types techniques, de matériel didactiques mais sans avoir la prétention d'amener des signifiants absolus. Au début de la formation initiale, ceci peut rendre la vie quotidienne moins stressante. En effet, il leur faut déjà beaucoup de temps pour la préparation des cours et l'élaboration psychique et intellectuelle de ce qu'ils vivent.

Ce qui leur importe encore plus, c'est que le tuteur les encourage, donne de la reconnaissance au stagiaire. Ils attendent un soutien s'il y a danger qu'ils perdent leur confiance en soi. Le stagiaire, qui se trouve souvent en questionnement concernant son identité personnelle dans la situation professionnelle, a besoin de moments où son moi est re-narcissisé. Comme l'affirme pertinemment Claudine Blanchard-Laville (2011, p. 136), il ne s'agit pas par là de renforcer les défenses du stagiaire mais de lui permettre à développer son idéal-du-moi et des repères, des idéaux qui le tirent en avant au lieu de se laisser dominer par un surmoi déstabilisant. À ce sujet, le tuteur doit se rendre compte des déclinaisons narcissiques qui peuvent s'emparer de lui tout en voulant le bien de son stagiaire. La séduction, l'amitié ou la collégialité, en soi importantes dans une relation formative, peuvent sous certaines formes causer autant de mal qu'une conduite

autoritaire qui veut exclure toute affectivité et subjectivité dans la relation. Dans ce sens, au tuteur de réfléchir sur ses propres représentations, le danger de s'enfermer dans une relation spéculaire et de se laisser guider par une approche formative à la limite de type mimétique.

Registre du symbolique

La **relation tutoriale** est constituée par du tiers comme pour tout lien entre les êtres humains. En effet, ce sont des lois culturelles et étatiques, ainsi que des règlements, **qui médiatisent comme tiers terme l'échange entre les êtres humains. ??**

Au niveau de la **relation tutoriale**, l'ordre symbolique se constitue par une convention passée entre l'État et l'université qui a d'abord mis en place ce dispositif de formation. L'ordre symbolique prédétermine donc la dyade du tutorat.

Quitte à se considérer comme semblables, les enseignants d'une même discipline, futurs collègues, s'y découvrent aussi à des *places différentes* avec des fonctions déterminées par l'institution.

À ce sujet, les stagiaires demandent à ce que le tuteur s'informe et soit au clair concernant son adhérence au dispositif de formation. Il leur importe qu'il adhère par exemple à mener *une démarche réflexive* au lieu d'adhérer à un paradigme *de type simplement évaluatif de tout cours visité*. Bien entendu le tuteur a le droit à la critique et à sa façon de s'identifier avec le modèle de formation. Mais il ne peut pas organiser l'accompagnement comme bon lui semble.

Nos recherches montrent que les moments diffèrent où les tuteurs se rendent compte qu'ils sont désignés et nommés à une place symbolique par et au sein d'une institution. Beaucoup acceptent cette place asymétrique ou d'exception. Ils se rendent compte qu'un lien tutorial se construit sur l'écart et non sur la suture entre tuteur et stagiaire. Certains ont vu qu'ils doivent quitter une position qui tient uniquement compte des propres représentations du métier et se confrontent avec les règles et fictions de l'institut de formation, sans jamais s'identifier complètement à cet Autre. C'est le fait d'assumer une fonction d'exception, donc symbolique à ce niveau professionnel qui les a fait tenir 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 les tuteurs dans *cette réalité qui est une réalité de l'insatisfaction*.

Certains tuteurs ont pu faire l'expérience que le savoir sur la pratique et la praxis de quelqu'un ne peut être uniquement déterminé par des considérations subjectives, mais que le savoir se trouve à une place tierce entre tuteur et stagiaire. 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 distancier d'une position de vouloir produire du même ou de transformer le stagiaire selon l'image qu'ils aimeraient qu'il soit. Et, d'autre part, ils ont vu la limite de leur savoir sur la vérité, l'être du stagiaire.

Voilà pourquoi l'observation d'un cours et la restitution par le tuteur ne suffisent pas pour faire évoluer un stagiaire dans la compréhension de la réalité scolaire. En effet, la réalité ne se limite pas à ce qu'on peut voir, comme l'évoque Gérard Wacjman (2010, p. 20). En tant que tuteur, il faut *savoir mettre ses observations en mots qui ne forment pas simplement un jugement mais qui motivent le stagiaire à réfléchir les gestes en question*. Et il importe d'écouter et d'entendre le stagiaire afin qu'il sache mieux se dire, prendre éventuellement distance par rapport à ses croyances et explorer des impasses. Entendre l'autre avec les signifiants qu'il amène peut servir au tuteur à confirmer ou à relativiser l'image qu'il s'est fait du stagiaire et à mieux comprendre éventuellement la problématique en jeu. Dans ce sens, je pense que des entretiens réguliers constituent une excellente occasion pour que le stagiaire puisse y aborder ou reformuler ses interrogations concernant la fonction de l'école, la transmission de savoir et de valeurs, formuler ses désirs et les adresser en tant que demandes et besoins au tuteur. Et c'est ainsi que le tuteur devient lui aussi *un se formant et peut profiter des avancées du stagiaire*. Mais il faut aussi des moments *d'absence du tuteur* afin que le stagiaire puisse *librement expérimenter et chercher sa voie*.

Inviter le stagiaire à discuter, à réfléchir et à s'exprimer aussi par rapport à des théories et des modèles didactiques, constitue certainement une contrainte symbolique. Mais elle permet au stagiaire de faire lien social avec la communauté des enseignants. C'est par rapport à un « nous » qu'il peut se situer et ceci devant un témoin qu'est le tuteur. À travers ces échanges avec le tuteur, il peut profiter, développer son propre savoir sur la réalité. S'y impose au tuteur naturellement une certaine retenue, un certain tact pour que les propres conceptions, craintes et convictions n'interfèrent pas trop avec les questions du stagiaire. Sur ce point, certains tuteurs ont affirmé qu'ils ne se sentent pas suffisamment préparé à écouter, à entendre et à poser des questions si le niveau biographique ou identitaire est concerné: *Et, là parler d'une personnalité directement avec un stagiaire, je me... J'ai essayé de le dire par les fleurs en quelque sorte. Mais je me sens là aussi un*

petit peu mal à l'aise. J'aimerais bien dans ce cas-là qu'il y ait un psychologue, ou au moins un deuxième tuteur ou une autre personne, qui m'accompagne dans de tels moments.

Mais certaines paroles de tuteurs semblent affirmer que l'entretien sur des aspects identitaires et biographiques, par exemple le choix du métier, est d'autant plus facile si le tuteur s'est ancré dans le symbolique, c'est-à-dire dans les lois de la parole, du dialogue et d'accepter la fonction de transmission du symbolique, donc du manque et de la dette. Dans de telles situations comme dans d'autres, il s'agit de savoir articuler les désirs, les besoins de reconnaissance et la loi, l'imaginaire et le symbolique, le moi-idéal et l'idéal du moi, l'observation et la parole vraie. Mais il reste une troisième dimension à articuler. C'est le réel.

Registre du réel

Étant déterminé aujourd'hui par les discours scientifiques, l'homme moderne essaye de tout comprendre et de tout symboliser. Mais il y a toujours un reste qui ne peut être imaginé et qui est non symbolisable, c'est ce que Lacan appelle le réel. Le réel, c'est ce qui reste opaque, ce qui n'est pas réductible à des mots, des théories et fictions. Voilà pourquoi les rencontres avec le réel peuvent être traumatisantes.

Dans sa pratique, l'enseignant ou le tuteur rencontre des situations qu'il ne comprend pas, qui l'effraient, parce qu'il ne sait pas les subjectiver tout de suite. *Et j'étais un peu perplexe par après, parce que je ne savais vraiment pas si j'aurais dû intervenir ou pas. J'ai longtemps réfléchi et j'en ai discuté avec la stagiaire et elle me disait qu'elle était vraiment démunie. J'ai senti un peu cette envie d'elle, que moi j'intervienne à ce sujet, voilà. Comme elle est un peu perfectionniste à tous les niveaux, donc elle est mal à l'aise parce qu'elle ne gère pas cette situation-là.* »

Le tuteur peut se sentir aussi démuné par rapport à cette autre forme du réel qu'est le répétitif, le non-changement de stagiaire. En effet, ce qui se répète auprès d'un stagiaire, c'est-à-dire ce qui fait symptôme, constitue aussi une forme d'impossible qui peut être très déroutante pour un tuteur : *trois mois après, son cours n'avait pratiquement rien changé... il n'a pas changé de méthode... je n'ai pas voulu aborder cette question expressis verbis avec lui en disant « Écoute prends des cours de rhétorique, prends des cours de théâtre, par exemple d'expression orale, d'expression corporelle. Habille-toi d'une autre façon. »* Et souvent, dans de telles situations, le tuteur a du mal à se comprendre soi-même. Il se découvre avec ses failles. Il a du mal à se dire et sent le besoin de se mettre en recherche par rapport à son identité professionnelle : *Quand on voit une personne comme ça, on voit aussi ses failles, ses fai-*

blesse... Et je me suis aussi rendu compte qu'un prof, c'est très fragile, très fragile. J'ai cherché, après chez moi cette faille...

Le tutorat constitue un lieu de construction de savoir. 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 qu'on ne peut pas tout planifier et gérer une classe d'un point de vue purement rationnel et qu'on doit savoir assumer la contingence de l'acte éducatif logiquement nécessaire (Assoun, 2007, p. 15). Qu'est-ce que cela veut dire au juste ? C'est à travers l'inattendu, les incidents, les événements comme dirait Badiou, que le tuteur a développé 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), de prendre donc des risques. 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 à l'acte qui constitue toujours un risque de perdre la face ou d'être mal compris. Il supporte de travailler à partir de l'altérité et de la négativité, d'accepter et même de soutenir ce qui est inconnu et qui échappe à lui-même et aux élèves. Dans ce sens, c'est aussi quelqu'un qui sait réfléchir son propre rapport au réel, sa façon de le fictionnaliser ou de le fantasmer.

En désignant son stagiaire à une place de sujet qui doit articuler les trois dimensions du symbolique, de l'imaginaire et du réel, ce dernier est amené à inventer lui aussi des signifiants pour nommer et transformer ainsi des situations d'apprentissage, à être créatif 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 tuteur 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.*

Vu la complexité de l'accompagnement, il est à conseiller au tuteur de participer à des formations afin de mieux connaître le dispositif mais surtout d'entendre l'écho que produisent ses paroles dans un groupe, de se rendre un peu compte des propres registres psychiques en jeu, des propres stratégies en jeu. C'est en s'investissant dans un tel travail de réflexion que le tuteur réalise implicitement un « changement de position en tant que sujet » (Rouzel, 2007, p. 132) dans son rapport au stagiaire. C'est une position éthique qu'il occupe ainsi.

■ Conclusion

Savoir articuler le symbolique, l'imaginaire et le réel, être attentif à la fluidité entre les instances du surmoi, du moi idéal et de l'idéal du moi importe aussi bien du côté stagiaire que tuteur afin qu'ils ne tombent pas dans un mal-être au niveau personnel et dans des dysfonctionnements au niveau professionnel. À travers les dires de beaucoup de stagiaires, nous avons vu qu'une rencontre

avec quelqu'un de réel leur importait. De telles rencontres ne sont pas évidentes dans notre contexte d'aujourd'hui comme l'évoque admirablement Luc Dardenne : « Je rencontre de plus en plus de gens qui ne sont pas là. Je ne sais pas où ils sont (peut-être dans leurs images ?) mais ils ne sont pas là. Étrange société qui produit des individus qui ne sont pas là, qui ne sont pas là pour un autre, qui ne sont pas là pour eux-mêmes, pour qui personne n'est là. » (2005, p. 164)

Bibliographie

- 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.
- BLANCHARD-LAVILLE C., 2011, « Pour un accompagnement clinique groupal du travail enseignant » in *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 11, Ramonville Saint-Agne, Érès.
- DARDENNE J.-L., 2005, *Au dos de nos images, 1991-2005*, Paris, Seuil.
- FREUD S., 1930, *Le Malaise dans la culture*, Paris, PUF, 1995.
- LACAN Jacques, 1973, *Le Séminaire, Livre XX, Encore*, Paris, Seuil.
- LECLAIRE S., 1975, *On tue un enfant. Suivi du texte de Nata Minor*, Paris, Seuil.
- MARCHAL P., 2007, « Lecture dialectique et théorie des situations », *Transfert*, 3, p. 10-11.
- QUENTEL J.-C., 2007, *Les fondements des sciences humaines*, Ramonville Saint-Agne, Érès.
- RÉVEILLON M., SAURET M.-J., 2001, *Entreprendre une psychanalyse ?*, Toulouse, éditions Milan.
- ROUZEL J., 2007, *La supervision d'équipes en travail social*, Paris, Dunod.
- SAURET M.-J., 2005, « Le salut de l'homme est dans le choix » in *Engagement, décision et acte dans le travail avec les familles*, Cartuyvels Y., Collin F., Lebrun J.-P., De Munck J., Mugnier J.-P., Sauret M.-J., Bruxelles, éditeur responsable Henry Ingberg, ministère de la Communauté française.
- SAURET M.-J., 2008, *L'effet révolutionnaire du symptôme*, Ramonville Sainte-Agne, Érès.
- TERRISSE A., 2009, « La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques » in *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoir ?*, Terrisse A., Carnus M.-F. (s. dir. de), Bruxelles, De Boeck.
- VAN MEERBEECK P., 2007, *Ainsi soient-ils ! À l'école de l'adolescence*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- WAJCMAN G., 2010, *L'œil absolu*, Paris, Denoël.
- 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).