

L'impact de la relation tuteur-stagiaire sur la formation des enseignants

Jean-Marie Weber

Université du Luxembourg

jean-marie.weber@uni.lu

Résumé.

Cet article concerne l'accompagnement d'enseignants-stagiaires sur leur trajectoire dans un métier impossible. Quels sont les discours des formateurs de terrain que sont les « tuteurs » ? Quelles peuvent être les souffrances des tuteurs et les dysfonctionnements dans un tel accompagnement ? Sous quelles conditions peut-on supporter ce métier de tuteur ? Quel genre d'accompagnement faut-il lui assurer pour l'aider à tutorer, conseiller et guider des stagiaires qui, en découvrant le monde professionnel, se retrouvent souvent dans une situation de « passe » ? Est-ce qu'une approche psychanalytique peut lui être utile afin de pouvoir soutenir les stagiaires dans leur formation ?

Summary

This article sets out to question and analyse the mentoring process involved in student teachers' education programme. The focus will be on the quality of mentors' discourse, some individual and common myths, mentors' agonies and general discrepancies or contradictions occurring during this process. Furthermore, questions will be raised as to what supportive framework is needed for mentors to act professionally in their counselor role. Can a psychoanalytical approach to mentoring be useful to mentors?

Mots-clés

Tutorat, institution; imaginaire, symbolique et réel; place asymétrique

Key words

Tutoring, institution, the imaginary, the symbolic, and the real, asymmetrical place

Pour citer cet article : Weber, J-M. (2015). L'impact de la relation tuteur-stagiaire sur la formation des enseignants. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(3), pp. 29-42

L'enseignant est aujourd'hui confronté à un contexte de modernité de plus en plus complexe et difficile. En effet, les processus d'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, à l'autorité, aux institutions, au travail, ainsi qu'au manque et à la jouissance ont une forte influence dans les domaines de l'éducation et de la formation. Certains troubles de comportements des jeunes peuvent déstabiliser les enseignants, les conduire à s'enfermer dans des rapports de pouvoir et des réactions spéculaires qu'ils ont toujours rejetées d'un point de vue éthique. Afin de répondre à ces défis, le gouvernement luxembourgeois a mis en place en 1999 un nouvel Institut de formation en alternance pour les enseignants du secondaire. Vu la complexité des contextes scolaires, une formation initiale ne peut plus 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 se confronter à la complexité et l'énigmatique de la vie en classe et à construire sa professionnalité. Voilà pourquoi ce dispositif de formation a été doté d'un important dispositif de tutorat : les tuteurs ont en effet une décharge de deux heures de cours par semaine pour accompagner un stagiaire. Les attentes mais aussi les déceptions que j'ai pu constater par rapport à ce dispositif m'ont incité à poser les questions suivantes : quelles sont les souffrances et quels sont les symptômes qui peuvent se produire chez le tuteur engagé dans un tel accompagnement ? Et comment y remédier ?

1. Le dispositif de formation

Ce dispositif constitue une formation en alternance et s'étale sur 5 trimestres. D'un côté, les enseignants stagiaires suivent des cours à l'université du Luxembourg. Et, de l'autre côté, ils ont à assurer, durant la même période, entre 9 et 12 heures de cours au lycée. Sur le terrain, ils sont accompagnés par deux enseignants du lycée, qui prennent la fonction de tuteur « récompensée » par deux heures de décharge hebdomadaire.

Les formateurs de terrain ont comme tâche d'assurer l'insertion progressive du stagiaire dans l'exercice de sa tâche d'enseignement. Afin d'assurer cette visée, le règlement grand-ducal du 2 juin 1999 (Mémorial, No A-75, 2.3) prévoit que le tuteur observe et analyse les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Ils sont par ailleurs responsables de la promotion des élèves pas clair ? dans la (les) classe(s) faisant partie de la tâche d'enseignement du stagiaire.

Le tutorat fait l'objet d'une évaluation par les tuteurs et le coordinateur de discipline en question. L'évaluation se fait sur la base d'un référentiel de compétences. Si la partie du tutorat est jugée insuffisante par le jury d'examen, le stagiaire est recalé.

Selon le cahier des charges en annexe au règlement grand-ducal, le « rôle des tuteurs est de contribuer à la régulation des parcours de formation et s'organise selon trois dimensions :

- une **dimension relationnelle** : accueillir, suivre le stagiaire ; l'aider à se construire une représentation réaliste et précise de ses futures fonctions ;
- une **dimension formatrice** : le tuteur est mobilisé dans le cadre d'un projet de formation ; il doit en partager les objectifs en termes de compétence et contribuer à l'accompagnement d'un parcours de formation (orientation, guidance, repérage des évolutions et des progrès) ;
- une **dimension professionnelle** : contribuer à la constitution d'une identité professionnelle, à l'appréhension d'une culture qui la caractérise. » (Mémorial A No 116, 29 décembre 1998, p. 3044).

Selon le même cahier des charges (Mémorial A No 116, 29 décembre 1998, p. 3044-3045) le tuteur, par rapport à la régulation du parcours de formation, a les deux fonctions suivantes :

- a. Une **fonction d'accompagnement et d'accueil** du stagiaire dans son parcours personnalisé. Dans ce sens il doit :
- « permettre au stagiaire d'être informé des exigences du métier et des contextes dans lesquels elles s'inscrivent ainsi que de la déontologie professionnelle ;
 - permettre au stagiaire d'exprimer ses besoins et attentes afin d'élaborer ensemble avec le tuteur un projet personnel de formation négocié ;
 - favoriser l'insertion du stagiaire dans les structures organisationnelles et institutionnelles ;
 - faciliter l'accès à la documentation et le recueil d'informations utiles aux différents travaux » (Mémorial A No 116, 29. décembre 1998, p. 3044).

Il revient par ailleurs au tuteur de faire découvrir la diversité des tâches liées à l'exercice de la fonction et de soutenir le développement d'une posture réflexive. Il aide le stagiaire à faire le point régulièrement sur sa progression en lui donnant les moyens de s'évaluer et de formaliser ses activités.

- b. « Une **fonction de conception des séquences de formation** qui consiste à rechercher dans des situations professionnelles des points d'appui pour le développement de compétences » (Mémorial A No 116, 29 décembre 1998, p. 3045).

Le fait que le règlement grand-ducal lie les visées du « parcours personnalisé », du « projet autonome » et de l'« identité professionnelle » au tutorat, indique la volonté du législateur que le tutorat prenne en compte la subjectivité du stagiaire pour assurer une individuation de la formation et du métier.

2. Démarche de recherche

Suite aux plaintes des stagiaires et des tuteurs, il m'importait de trouver un certain nombre d'explications aux dysfonctionnements constatés ainsi que d'imaginer les conditions de possibilité d'un acte véritablement formatif de la part du tuteur. Mon hypothèse, qui s'est développée et confirmée au cours de ce travail, propose l'idée que les plaintes et les dysfonctionnements des tuteurs se mettent en place d'autant plus que le registre du symbolique est tombé sous l'emprise du registre de l'imaginaire.

On aurait pu aborder la relation de tutorat à partir d'une position behavioriste. Or, une conception de type behavioriste ne vise que ce qui est observable. Dans cette perspective, on ne considère pas 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 telle relation pédagogique. Il en est de même pour le courant cognitiviste qui conçoit l'enseignant, respectivement le formateur, comme un « acteur doté d'une rationalité fondée exclusivement sur la cognition, c'est-à-dire sur la connaissance » (Tardif et Gauthier, 2001, p. 216).

À l'encontre de ces conceptions, l'approche psychanalytique de l'éducation et de la formation (Cifali, 1994 ; Cordié, 1998 ; Blanchard-Laville, 2001, 2003, 2013 ; Herfray, 1993 ; Terrisse, 1997 ; Vallet, 2003 ; Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005) se caractérise par la prise en compte de la découverte freudienne de l'inconscient comme lieu du refoulement et du désir dont l'objet est perdu depuis toujours. Elle part du présupposé 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 pour un sujet de ce qui sous-tend sa rationalité, ses choix, ses décisions, c'est-à-dire, d'un côté, ses croyances, ses mythes et, de l'autre côté, sa 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 tente d'appréhender la relation du tuteur avec son stagiaire.

Cette approche est aujourd'hui reconnue dans le domaine de la psychologie du travail. Comme le montre Dominique Lhuilier (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 en 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 sa jouissance qui nous a guidé dans ce travail. En mettant l'accent sur les conflits psychiques du sujet-tuteur, cette étude ne peut qu'être de type qualificatif et partir du singulier pour éventuellement conduire à certaines généralisations. Les données de la recherche se basent sur une série de quatre entretiens individuels avec neuf tuteurs, menés au cours de l'accompagnement d'un stagiaire, lequel durait au moins une année.

Pour l'investigation des entretiens semi-directifs, les étapes suivantes ont été respectées : la retranscription intégrale des propos, l'analyse des dysfonctionnements et conflits exprimés par les tuteurs, la mise en relation de ces dysfonctionnements, souffrances, dénis et jouissances des tuteurs avec leur statut et leur fonction.

Comme l'objectif de ce travail concerne le tuteur en tant que sujet, l'entretien clinique constitue l'outil le plus adapté à notre recherche. Ce mode de recueil de données permet de rendre compte de la singularité du sujet, c'est-à-dire de son fonctionnement psychique, de son mode relationnel, éventuellement de son histoire vécue, ainsi que de son rapport aux situations et événements qu'il vit actuellement. Ces entretiens sont ainsi « l'espace le plus approprié à la production d'un discours » et à « l'émergence d'une parole singulière » (Jacobi, 2002, p.180).

À cet effet, j'ai réalisé des entretiens avec 10 tuteurs et ceci au cours du parcours d'accompagnement d'un stagiaire.

Dans un **premier temps**, une série de 3 entretiens avec 3 tuteurs a été réalisée à titre exploratoire..

Dans un **deuxième temps**, une série de 4 entretiens a été réalisée avec 7 tuteurs et ceci au cours du temps d'accompagnement d'un stagiaire. Le fait d'avoir interviewé les tuteurs à plusieurs reprises a permis de respecter l'aspect diachronique. Ceci a instauré une certaine dialectique, la possibilité de repérer des écarts et de faire un retour sur certains énoncés.

Suite à un appel lancé aux 200 tuteurs, une douzaine de professeurs du secondaire a communiqué son intérêt pour participer à la recherche. Pour le travail d'investigation, les entretiens de 9 tuteurs ont été retenus. Pour un autre tuteur, la qualité des enregistrements faisait tellement défaut qu'il n'a pas été possible de les utiliser.

L'entretien était de type narratif (Schutze, 1983) et visait à ce que le récit constitue une construction de réalité qui passe par la subjectivité du tuteur. À cet effet, je n'ai pas utilisé un questionnaire mais plutôt un guide qui invitait à parler librement sur des situations vécues

lors de l'accompagnement. Afin de ne pas trop influencer le récit, son orientation et le sens de ce qui était raconté, je n'intervenais que très peu au cours de l'entretien.

Pour analyser les enjeux psychiques conscients et inconscients qui sous-tendent cette relation tutoriale, je me suis basé sur les registres psychiques du Symbolique, de l'Imaginaire et du Réel tels que Lacan les a conceptualisés (Lacan, 1974-1975). L'imaginaire a trait à tout ce qui concerne la représentation. Il désigne donc ce qui a à voir avec la signification, le sens ou l'imagination. Le symbolique c'est ce qui relève du langage et plus précisément de la structure du langage, de l'articulation des mots. Le réel c'est ce qui n'est pas symbolisable, ce qui échappe donc aux mots comme d'ailleurs aussi aux images. Ce terme désigne ce qui est en dehors du savoir. Déjà l'articulation nécessaire entre ces trois registres nous montre que le moi en tant que construction imaginaire n'est pas « maître dans sa maison », mais qu'il y a du sujet, du langage 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. En mettant l'accent sur l'énonciation, je ne peux donc partir dans ce travail que du *singulier* pour éventuellement pouvoir le généraliser.

L'analyse se base sur les verbatim, en particulier sur les mots qui se répètent, les signifiants dans leur polysémie qui sont articulés à d'autres signifiants. C'est ainsi qu'ils représentent le sujet dans sa singularité. (Lacan, 1973, p.188). À la suite de Lacan, je considère les signifiants et leur articulation comme l'instrument de la connaissance des tuteurs.

Il m'importe aussi de détecter des signifiants-mâtres propres aux protagonistes. Je considère « qu'un signifiant-mâtre est un signifiant qui polarise un savoir de l'extérieur, ordonne la façon dont il est présenté dans un discours, préside à sa logique interne et dicte leur place aux signifiants qu'il rassemble » (Sauret, 2005, p.10). Mais c'est aussi la relation du sujet à son énoncé qui importe pour l'analyse et l'interprétation des données.

Ce travail accompli, j'interroge aussi les verbatim pour voir s'il y a des changements et des transformations qui apparaissent et ceci, suite à la rencontre avec le réel. En fin de compte, je me pose la question de savoir à quelle place les « tuteurs » mettent les autres, c'est-à-dire les stagiaires.

En me basant toujours sur le sujet « en tant que représenté par un signifiant pour un autre » (Lacan, 1964, p.188), quelques remarques peuvent être faites dans le cadre limité de cet article sur le positionnement inconscient des protagonistes par rapport à leur propre désir, donc par rapport à la recherche de ce qui pourrait les combler et à la jouissance comme une sorte de satisfaction articulée paradoxalement à un échec.

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 qui s'articulent sous forme d'un nœud borroméen, il m'importe maintenant de présenter ce qui peut sous-tendre les représentations des tuteurs concernant l'acte formatif, le sujet formé, les choix et décisions qu'ils ont à prendre ainsi que les dysfonctionnements qui peuvent en résulter.

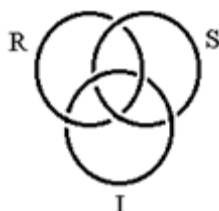


Figure 1 : le nœud borroméen: (<http://members.aon.at/kdobl/diss/lacbel.htm>)

3.1 Le tutorat vécu comme miroir

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. C'est ce qui est invoqué, par exemple, pour cadrer le métier d'enseignant. Ainsi les tuteurs constituent ici, avec leur propre moi déterminé par leurs identifications et leurs expériences, un miroir vivant. Et 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 avec un certain plaisir : « *Pour lui, je suis Dieu la mère... il copie même ma façon de me tenir en classe.* »

D'autre part, le stagiaire est considéré lui aussi comme un miroir. Le tuteur regarde sa propre pratique et lui-même au moyen de son stagiaire : « *Donc, ça permet de mieux me voir, moi, mieux voir aussi mes faiblesses et mes propres points forts.* ». Il risque aussi de se mirer narcissiquement dans le miroir que constitue son stagiaire, son semblable : « *Et parfois je vois aussi à quel point mes vingt ans d'expériences m'ont formée. Je me sens valorisée.* ». Le tutorat constitue ainsi une occasion de se rassurer ou de développer au niveau professionnel son moi-idéal.

3.2 Fictions de toute puissance et déclinaisons narcissiques

À travers les fictions que les tuteurs développent par rapport à la situation d'accompagnement, on peut supposer chez certains un fantasme d'omnipotence et une volonté de produire du même. Un tuteur dit, par exemple, en présence de la classe du stagiaire : « *Écoute ! Je fais le cours, je tiens le cours, tu t'assieds au fond et tu me regardes faire.* ». Ce tuteur met son stagiaire dans une position passive, comme si regarder suffisait pour apprendre le métier. C'est uniquement plus tard qu'il se rend compte qu'il n'arrive pas à échanger avec son stagiaire sur des questions essentielles, comme la question des motivations de ce dernier à devenir enseignant. À l'instar de ce que René Kaës (1997, p.40) a détecté comme acte divin et jeu de « l'insufflation », l'impression de détenir un pouvoir magique peut émerger chez certains : « *il suffit 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 leur position, leur relation au stagiaire et leur fonction de « bon modèle ». D'un côté, ils affirment par exemple : « 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 sur d'autres personnes ». L'articulation des signifiants, en l'occurrence des verbes accompagner, former, saluer et juger, montre les tensions, les clivages et les divisions possibles de ce sujet tuteur.

Mais, d'autre part, on entend le même tuteur dire : « Je voulais voir les unités et, dès le début, cette manipulation, je l'ai forcée de le faire en vue des examens pratiques ». Cette énonciation qui met le stagiaire à la place de l'objet malléable et contrôlable nous fait découvrir encore une autre tension chez ce tuteur, cette fois-ci entre l'acte de former et celui de formater pour l'examen pratique. Sa réaction vis-à-vis des stagiaires qui adhèrent ou non à sa façon d'agir fait découvrir chez lui quelque chose qui relève du fantasme de Pygmalion, donc du désir de former son stagiaire de telle façon à pouvoir se féliciter de son chef d'œuvre réussi, y prendre plaisir et, à l'instar du sculpteur Pygmalion, de tomber amoureux de cet objet modelé et modèle. (Kaës, Anzieu, 1997, p.44)

Cette ambivalence est à lire aussi sur l'arrière-fond d'une société 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 remplacée par des approches égalitaires et symétriques qui s'expriment à travers des propos comme « je n'ai rien à leur dire ». De l'autre côté, on retrouve des propos caractérisés par un certain dirigisme, voire autoritarisme. Ceci montre bien chez certains tuteurs la tension qui existe entre leur inscription dans des discours éducatifs et de l'autre côté le fait qu'ils sont soumis au fantasme d'être le maître qui a le savoir et le pouvoir.

Ce fantasme nous semble d'ailleurs bien soutenu par un désir d'emprise que Patricia Vallet (2003) a analysé dans le cadre de la formation : « 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 » (Freud, 1930-1995, p.68), telle que toute différence est exagérée pour sauvegarder le sens de la propre individualité ou celle d'un groupe.

3.3 L'amour comme moteur dans la formation

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'« étrangeté inquiétante » (Freud, 1927, pp.227-268) qui peut surprendre par moments : « 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 ».

Voilà donc un tuteur qui attribue aux étudiants une rationalité « terrible » avec laquelle son stagiaire et lui-même en tant que tuteur doivent savoir faire. De même une tutrice, qui explicite entre autres à l'aide des signifiants « coussin » et « envelopper » son amour d'étayage, à partir des risques et dangers que peuvent courir les stagiaires : « 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 pour savoir vivre les situations difficiles que de 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. »*

Être « *comme une mère* » afin que le stagiaire « *progresses* » c'est-à-dire s'identifie en tant que « *personne avec tout* » à la tutrice ou au métier et transfère dans le meilleur des cas sur la tutrice comme sur « *un Autre "supposé savoir", supposé avoir, faire ou être ce qu'on aime* » (Herfray, 1993, p.107). L'amour comme moteur pour développer du savoir sur soi-même, Freud l'a conceptualisé sous le terme de transfert. Comme l'enfant attend du savoir et de la protection de ses parents, l'étudiant ou l'analysant recherche du savoir-faire ou du savoir-être auprès de l'enseignant ou formateur. À ce sujet Lacan (1973, p.210) parle du « *sujet-supposé-savoir* ». Notre amour s'adresse à ceux que nous supposons disposer de ce savoir (Lacan, 1973, p.229). Et ainsi, le stagiaire recherche ce « *savoir-faire avec soi-même, les élèves et la matière* » dans une situation complexe en classe. Les propos suivants relèvent assez bien ce mécanisme du transfert : « *Je m'intéressais à elle, des fois, je lui disais de me raconter ce qu'elle était en train de faire comme pièce-produit, et comment ses pièces-produits s'agençaient avec sa pratique. Et j'essayais de m'intéresser comme je m'intéresse à mes enfants ou comme je m'intéresse à mes élèves. Donc, que même sa vie privée m'intéressait dans une certaine mesure. Et je crois qu'on ne peut pas décheckboxer ces choses. Parce qu'on a à faire à une personne avec tout, c'est une personne qui est en train d'apprendre un métier..... Je le faisais parce que je m'intéressais à elle et que je voulais qu'elle progresse. Et je crois que ça c'est déjà une certaine, une sorte de passion. Je ne sais pas si le mot '**passion**' peut-être est trop fort pour ça. »*

Cette utilisation de l'amour comme moteur de formation par le tuteur peut exprimer l'illusion de savoir et de pouvoir faire le bien de l'autre, de le protéger du réel, mais aussi de ses propres pulsions sadiques inconscientes ou préconscientes. 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* ».

Cet amour fait aussi symptôme des besoins de reconnaissance de certains tuteurs, par exemple de faire unité, de faire communauté comme un tuteur l'affirme : « *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 en tant qu'élève déjà de notre lycée* ». L'articulation des signifiants « *amitié* », « *maternel* » et « *guider* », « *presque amie* » nous montre bien qu'il y a une distance à garder entre l'amitié comme moteur qui nourrit le transfert, ou comme adjuvant (Herfray, 1993, p.107) et la recherche narcissique de plaisir ou d'amour.

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 dysfonctionnements 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 recherche narcissique de reconnaissance, c'est-à-dire dans une certaine forme de contre-transfert et donc finalement dans une certaine aliénation :

« 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 ».

3.4 Ratages dans l'accompagnement

Les fantasmes de toute puissance et la recherche narcissique de reconnaissance ne peuvent être que désespérés. En effet, la méconnaissance du manque qui constitue l'humain en tant qu'être parlant, ainsi que de l'écart et de la distinction nécessaire entre la place du tuteur et celle du stagiaire, entre la personne et la fonction, entre le moi idéal et l'idéal du moi favorisent certains mouvements transférentiels et contre-transférentiels qui ne peuvent mener qu'...

3.5 ...à des frustrations, des culpabilisations.

Ainsi, un tuteur qui visait une certaine perfection 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 ».

Avec les signifiants « mur » et « inutilité » ce tuteur évoque une expérience de butée du réel, du symptôme, donc de la singularité de son stagiaire mais aussi de ses propres limites dans le « faire avec », entre autres avec une modalité de son propre contre-transfert exprimé ici par le signifiant « inutile ».

Suite à l'échec de son stagiaire lors de l'examen pratique, un autre tuteur disait : « J'éprouve moi-même un petit peu cette année... comme un échec personnel ». Il a refusé d'accompagner des stagiaires pour les années suivantes.

De telles culpabilisations se mettent effectivement en place si le surmoi est trop référé à une position de moi idéal. Ainsi, certains tuteurs qui voulaient être « brillants » et être modèles 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 frustration ou « *Hilflosigkeit* » (détresse). L'enjeu ici c'est de savoir prendre appui moins sur des prescriptions et conceptions propres et « idéales » pour donner cours que de savoir partir de ce qui fait symptôme auprès d'un stagiaire, par exemple, savoir ce qui donne l'impression au tuteur de « parler aux murs ». Il s'agit ainsi de soutenir ce stagiaire afin qu'il puisse mettre en parole ses blocages et aller à la recherche de son propre désir et style d'enseignement.

– **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 ».

Cet extrait montre encore si nécessaire, comment le tuteur peut être mené à des comportements agressifs afin de maintenir la petite différence narcissique.

– **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 désorientés et de n'être plus sûrs dans leur identité professionnelle, de ne pas tout maîtriser. Voilà pourquoi, à titre préventif, le consensus est plutôt recherché que le conflit.

3.6 Les avatars de l'amour

Cette recherche du consensus peut se terminer dans un état de confusion où la loi et la différence des statuts sont déniées et où l'évaluation du parcours de formation risque d'être pervertie. À ce sujet un tuteur affirme : « *J'avais peur de le blesser* »... « *Peur de donner mon avis, mettre un bémol lors de l'entretien d'évaluation* ». Un autre tuteur affirmait par rapport au comportement violent d'un stagiaire : « *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* ».

Dans ce dernier cas, l'utilisation du signifiant « autre niveau » montre que le tuteur, à ce moment, se situe plutôt dans une représentation imaginaire. Il ne voit pas encore qu'un échange respectueux et collégial peut s'installer aussi, si les interlocuteurs occupent des places asymétriques.

Tous ces défis, avatars et souffrances font découvrir au tuteur sa responsabilité et 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 adressé au 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* ».

Si l'amour constitue un moteur dans une cure ou lors de l'apprentissage, il constitue aussi une résistance à découvrir en soi-même et développer en soi-même le savoir nécessaire. C'est le cas qu'évoquent les propos ci-dessus. Or, en ce qui concerne la résistance, Lacan (1978, p.272) affirme : « Il n'y a qu'une seule résistance, c'est celle de l'analyste. L'analyste résiste quand il ne comprend pas à quoi il a affaire, quand il croit qu'interpréter, c'est montrer au sujet que ce qu'il désire, c'est un objet sexuel. Il se trompe. Il s'agit, au contraire, d'apprendre au sujet à nommer, à articuler, à faire passer à l'existence, ce désir qui littéralement est en deçà de l'existence, et pour cela insiste. »

Dans le cadre de ce travail, on peut donc se demander si la résistance des stagiaires à se développer n'a pas souvent à faire avec la résistance du formateur, par exemple avec son

fantasme de toute puissance, donc de comprendre trop vite, de vouloir séduire ou protéger trop, de vouloir jouir de la relation tutoriale.

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

À partir de ces paroles de tuteurs, on peut supposer que la passion narcissique pour le « se formant » et le fantasme de production du même risquent d'entraîner le fait 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 miné par le moi idéal et que fusion et confusion s'installent dans la relation formative. Or ceci 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 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 considéraient comme êtres parlants, qui ne se laissent pas complètement déterminer par une relation duelle et spéculaire. C'est ainsi qu'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 de la manière dont se manifeste le tiers symbolique.

4.1 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 accepté de quitter une position déterminée uniquement par leurs propres représentations et rentrer dans l'échange, dans l'ordre symbolique de l'institution. C'est le fait d'assumer la castration symbolique comme acceptation du manque 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. Soulignons à ce propos les signifiants tels que « *juste* », « *responsabilité* » ou « *distance* » dans les propos suivants : « *Mais là j'étais impitoyable ... S'il commençait à être trop, trop dur. Ça je ne pouvais pas supporter. Parce que ce n'était pas juste. Dans un certain sens l'injustice n'est pas possible* ».

« *Et c'est une grande responsabilité et si la relation est trop amicale, je crois qu'on ne fait pas le chemin avec toute la distance nécessaire.* »

C'est à partir de ces signifiants sociaux qu'un travail de sublimation par rapport au pulsionnel 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. Accepter 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.

4.2 Le savoir et le savoir-faire comme tiers

Le tuteur se découvre comme celui qui doit assurer qu'une transmission de savoir concernant la pratique complexe de l'enseignement se fasse. Avec le temps et grâce à la formation, certains tuteurs ont pu laisser tomber la représentation de celui qui sait d'avance la manière dont le stagiaire peut et doit agir. 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 de savoir, 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 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 sa vie privée, le rapport à la réalité et surtout au réel des pulsions.

C'est aux instituts de formation de 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 réaliser. À ce sujet, l'un d'entre eux a appris à « *faire un gros travail sur soi-même* », « *à se mettre à nu* » ou à être « *coach sans avoir la forme physique du stagiaire* ». C'est à l'institution de rendre possibles des processus de triangulation afin que les tuteurs puissent se libérer de relations fusionnelles et de confusions au niveau des places à occuper et puisse prendre de la distance par rapport à des agressivités et des souffrances qui se sont produites. À cet effet, il importe de mettre en place des dispositifs d'analyse de pratique pour les tuteurs ou de supervision où les acteurs peuvent échanger entre eux et mettre en résonance leurs propres paroles et représentations dans le cadre d'un groupe. Ils peuvent travailler dans ces lieux leur relation au stagiaire, leur rapport à l'enseignement, leur façon d'investir le savoir et l'objet pédagogique en général, ainsi que leurs mouvements transférentiels et leurs effets sur le processus de formation. En restant ouverts à l'incompréhensible d'une situation, ils permettent qu'apparaissent de nouvelles pistes. S'il y a présence d'un psychanalyste, les tuteurs peuvent aussi apprivoiser l'impossible, le réel, les pulsions en eux et chez les 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 peut-être 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. Mais c'est aussi un espace – temps, où le stagiaire apprend à faire l'expérience de ce qui échappe au langage et à l'image, le réel, donc 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'impossible 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, p.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 à donner un nom à l'imprévu, à en saisir le caractère événementiel et à 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). 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 à nommer ses événements, et à 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, à se faire des représentations et à se risquer à inventer ou à lire différemment des signifiants pour nommer cet événement. C'est en devenant ainsi capable de nommer un événement qu'on est sujet selon Pierre Marchal (2007, p.11). Dans ce sens, un tuteur qui est passé par un moment de dépression lors de l'accompagnement affirme après une formation pour tuteurs : « *C'est assez, un échange, peut-être pas d'égal à égal, mais quand-même un échange entre deux personnes qui font le même métier, avec ici chacun à sa fonction* ».

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 éventuellement inviter le stagiaire à faire un travail personnel sur son désir d'enseigner et ceci en dehors du dispositif de formation.

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 ... à la vérité de son être comme à cela même qui manque à tout savoir et qui, pourtant, le constitue* » (Vasse, 1967, p. 280). C'est ainsi que le tuteur peut conduire le stagiaire à devenir un peu plus ouvrier de la beauté de sa propre vie (Foucault, 2001).

6. Références

- Assoun, P.-L. (2007). Du métier impossible à l'acte nécessaire. L'effet analytique. *Figures de la Psychanalyse*, 15, 14-31. Ramonville Saint Agne : Erès. P.
- Badiou, A. (2003). *L'éthique. Essai sur la conscience du mal*. Caen : Editions Nous.
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (coord.). (1998). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2003). Commencer sa vie d'enseignant ou l'entrée dans le monde professionnel enseignant. I. G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question* (pp. 105-123). Montréal : Éditions nouvelles.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.
- Cifali, M., (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Cordié, A., (1998). *Malaise chez l'enseignant*. Paris : Edition du Seuil.
- Foucault, M. (2001). A propos de la généalogie de l'éthique : aperçu du travail en cours, Dits et écrits, Paris Michel Quarto Gallimard.
- Freud, S. (1919). *L'inquiétante étrangeté et autres essais*. Paris : Folio essais, 1985.
- 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.
- Herfray, C. (1993). *La psychanalyse hors les murs*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Kaes, R., Anzieu, D. et al. (1997). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- Lacadée, P. (2013). *La vraie vie à l'école. La psychanalyse à la rencontre des professeurs et de l'école*. Paris : Editions Michèle.

- Lacan, J. (1978). *Le Séminaire, Livre II, Le Moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*. Paris : Editions du Seuil.
- Lacan, J. (1964). *Le Séminaire, Livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Editions du Seuil.
- Lacan, J. (1973). *Le Séminaire, Livre XX, Encore*. Paris : Editions du Seuil.
- Lacan, J. (1975b). *Le Séminaire. Livre XX. Encore. 1972-1973*. Paris : Editions du Seuil.
- Lacan, J. (1974-1977). *Le Séminaire. Livre XXII RSI, Transcription Staferla* <http://www.valas.fr/Jacques-Lacan-RSI-1974-1975,288>.
- Lesourd, S. (2006). *Comment taire le sujet ? Des discours aux parlottes libérales*. Ramonville Saint Agne : Èrès.
- Lhuilier, D. (1987). *Cliniques du travail*. Ramonville Saint Agne : Èrès.
- Marchal, P. (2007). *Lecture dialectique et théorie des situations*. Transfert, 3, 10-11
- Mémorial, Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg (1998). (A-No 116, 29 décembre 1998). Règlement grand-ducal du 23 décembre 1998 concernant la formation théorique et pratique ainsi que la période probatoire des enseignants de l'enseignement postprimaire.
- Mémorial, Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg (1999) (A-No 75). Règlement grand-ducal du 2 juin 1999 concernant la formation théorique et pratique ainsi que la période probatoire des enseignants de l'enseignement postprimaire.
- Roudinesco, E. (1999). *Pourquoi la psychanalyse ?* Paris : Champs Flammarion.
- Rouzel, J. (2005). *La parole éducative*. Paris : Dunod.
- Sauret, M.-J. (2005). Le salut de l'homme est dans le choix. In Y. Cartuyvels, F. Collin, J.-P. Lebrun, J. De Munck, J.-P. Mugnier & M.-J. Sauret. *Engagement, décision et acte dans le travail avec les familles* (pp. 79-96). Bruxelles : Editeur responsable Henry Ingberg, Ministère de la Communauté française.
- Schütze, F. (1983). Narrative Repraesentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In E. Laemmert (ed.), *Erzählforschung* (pp. 568-90). Stuttgart : J.B. Metzler.
- 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.
- Terrisse, A. (1997). La transmission du savoir dans une activité physique et sportive : les sports de combat. In Brousse et al., *Sport, psychanalyse et science* (pp. 109-162). Paris : PUF.
- Vallet, P. (2003). *Désir d'emprise et éthique de la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Vasse D. (1967). L'autorité du maître. *Études*, février 1967, 274-288.