
ACCOMPAGNEMENT DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS :

Exemple d'un collectif de tuteurs qui travaille sur cette mission

Lydia BARTHOD
David MARECHAL
Caroline THIEBAUD
IREM de Franche-Comté

Résumé : Face aux évolutions du métier d'enseignant et des conditions de recrutement, le rôle de tuteur en établissement est capital mais s'est complexifié. L'objet de cet article est de présenter le travail d'un groupe de professeurs qui a décidé d'engager une réflexion sur cette mission peu étudiée et mal connue. Pendant plusieurs années, cette équipe a adopté un outil issu de la clinique de l'activité à savoir la méthode de l'instruction au sosie, au sein d'un collectif regroupant des tuteurs d'horizons variés. L'article montre comment ce collectif a aidé des tuteurs en questionnement face à cette fonction souvent exercée en solitaire puis il dégage quelques observations sur cette mission et son évolution.

1. — Introduction

Le groupe de travail que nous avons créé s'est donné comme objectif de conduire une réflexion sur la mission de tuteur pédagogique car nous pensons que cela répond à un réel besoin pour les collègues qui s'investissent dans cette tâche. Dans la dyade que composent le tuteur et son stagiaire, nous avons décidé, de façon délibérée, de porter notre attention sur le rôle du tuteur et non sur celui du stagiaire (tout au moins, pas de façon directe). De nombreuses études ont déjà été réalisées sur les difficultés des stagiaires et sur leur délicate entrée dans le métier. Concernant la mission complexe du professionnel encadrant, ces études sont moins nombreuses et beaucoup parmi celles dont nous avons eu connaissance insistent sur

l'importance d'un modèle collaboratif de tutorat afin d'impliquer les différents acteurs dans un processus de supervision co-constructive. C'est aussi l'idée qui a sous-tendu notre action et notre réflexion.

Il existe bien des pratiques collectives dans l'éducation nationale (formations, syndicat, réunions d'équipes, ...). D'un côté, on trouve celles qui prônent « les bonnes pratiques », de l'autre, celles qui confortent le professionnel dans un sentiment de victime du système. La clinique de l'activité, quant à elle, propose l'alternative d'une troisième voie : la pratique de la controverse ordinaire, celle de la « dispute » de métier entre « connaisseurs » selon

le psychologue du travail Yves Clot¹ qui la résume en : « ni coussin compassionnel pour professionnel en déroute, ni standardisation fictive ». Après une présentation de la genèse de notre groupe et de la mission de tuteur dans le second degré, nous expliquerons pourquoi nous avons choisi la méthode de la clinique de l'activité ainsi que l'instruction au sosie, dispositif que nous avons employé au sein de nos collectifs. Viendront ensuite des retours d'expérience ainsi que quelques repères de métiers que nous avons dégagés.

2. — Les origines

Il nous faut retourner en 2002 pour comprendre l'origine et le fonctionnement de ce groupe. À cette époque, nous trois, enseignants de mathématiques dans l'académie de Besançon, avons accepté de participer à une étude menée par le Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) et plus précisément par le laboratoire de psychologie du travail, étude dirigée par le psychologue du travail Yves Clot sur le métier de professeur. Cette étude, menée par Danièle Ruelland-Roger et Jean-Luc Roger², s'inscrivait dans le cadre de la clinique de l'activité et avait pour but d'appréhender un métier à partir du terrain, c'est-à-dire à partir des professionnels en activité afin de les rendre eux-mêmes chercheurs sur leur propre métier.

Ce postulat de départ nous a d'emblée séduits car il allait à l'encontre d'autres études qui consistent, elles, à faire appel à des chercheurs professionnels quelque peu extérieurs. Pour ce laboratoire, ce n'était pas la première étude de ce type. En effet, différents secteurs professionnels (conducteurs de train, équipe

soignante d'un service de soins palliatifs à l'hôpital, etc.) avaient déjà fait l'objet d'une étude semblable et avait expérimenté la méthodologie qui allait être appliquée. Nous avons donc été contactés pour créer ce petit groupe de professeurs de mathématiques intégrant un ensemble de cinq groupes en France, la plupart en région parisienne : professeurs de tous âges, de toutes disciplines, de tous profils, du professeur stagiaire au formateur confirmé.

Nous avons alors travaillé pendant huit ans en appliquant une méthode fondée sur des confrontations à des vidéos de nos propres cours : il s'agissait de visionnage encadré par un intervenant extérieur en respectant des règles strictes. L'objectif premier était de regarder en face sa pratique professionnelle, d'analyser son activité et de définir les contours du métier. Le tout en plusieurs étapes : d'abord seul en dialoguant avec le chercheur et ensuite en collectif avec les membres du groupe. Afin de libérer la parole et d'assurer l'honnêteté des débats, tous ces échanges étaient garantis par l'absence de jugement, l'objectif n'étant pas la recherche d'une bonne façon de faire, bien au contraire !

Nous pouvons dire avec le recul des années que cette première expérience a bouleversé nos pratiques. Elle nous a permis d'avoir un accès fiable et honnête au travail de l'autre et cela nous a énormément enrichis. Dépasant largement les traditionnels échanges de la salle des professeurs sur nos façons de faire, la méthode a engendré un réel changement de rapport à notre métier. L'idée maîtresse est que le professionnel sur le terrain génère de l'expérience que l'on peut essayer de capter grâce aux méthodes de la clinique de l'activité puis de mutualiser entre pairs afin que chacun puisse développer ce que Yves Clot définit comme "le pouvoir d'agir" du professionnel. Nous avons par là-même découvert des techniques

1 Clot Yves, « De l'analyse des pratiques au développement des métiers », *Éducation et didactique*, 1-1 | 2007, 83-93.

2 ROGER Jean-Luc. *Refaire son métier. Essais de clinique de l'activité*. Toulouse: Éd. Érès, 2007.

de psychologie du travail auxquelles nous ne sommes pas habitués, notamment dans l'Éducation nationale.

Après plusieurs années, nous avons ressenti le besoin d'utiliser ces méthodes pour aider une professeure stagiaire dont deux d'entre nous avaient la responsabilité conjointe. Cette stagiaire était en difficulté et afin de sortir du traditionnel schéma «tuteur expert / stagiaire novice», nous avons choisi la méthode des auto-confrontations pour qu'elle prenne conscience des raisons de ses difficultés et bouscule un peu sa pratique. La création du groupe Irem remonte à cette période. Nous avons alors commencé à nous pencher sur la mission de tuteur puisque plusieurs parmi nous se voyaient régulièrement confier cette mission et les quelques échanges à ce sujet montraient que celle-ci n'était pas toujours remplie avec sérénité par les tuteurs. Finalement, à vouloir aider une collègue stagiaire, nous en sommes venus à diriger délibérément notre action vers les tuteurs. A partir de ce moment, notre groupe Irem a créé un groupe de travail en s'étoffant, au fil et au gré des années, d'une dizaine de collègues, tuteurs de stagiaires d'horizons différents. Ce groupe de travail a été actif jusqu'en 2019.

3. — La mission de tuteur

Un étudiant qui souhaite épouser la carrière d'enseignant, peut, au cours de ses études (Licence ou Master) réaliser des stages en établissement auprès d'enseignants tuteurs. Il existe deux types de stage au sein de l'Éducation nationale :

- Les stages d'observation et de pratique accompagnée : après une période d'observation au fond de la classe, le stagiaire prend en charge quelques heures qu'il prépare avec son tuteur. Il dispense alors ses premiers cours avec les élèves du tuteur et devant celui-ci, qui reste discret mais pré-

sent, s'asseyant généralement à son tour au fond de la salle.

- Les stages dits « en responsabilité » : l'étudiant est affecté dans un établissement pour y avoir la responsabilité d'une ou plusieurs classes. Parallèlement à ce stage, l'étudiant poursuit sa formation générale. Dans son établissement, il est accompagné par un tuteur qui a alors une mission très diversifiée : il veille à accueillir le stagiaire, à l'intégrer dans les équipes pédagogiques, il l'aide à la préparation des cours et le conseille. Il va le voir sur des heures de cours afin de diagnostiquer les éventuels problèmes, les progrès réalisés et dresse à la fin de l'année un rapport bilan sur l'évolution du travail du stagiaire. Il est à noter que contrairement au stage de pratique accompagnée, le professeur tuteur n'a officiellement aucun rôle auprès des élèves à qui le stagiaire dispense ses cours. Il n'est souvent présenté que comme un collègue de l'établissement.

Lors des années de travail autour de ce projet, la dernière réforme du concours d'accès aux métiers de l'enseignement n'était pas encore appliquée. Depuis, de jeunes débutants d'un nouveau type ont fait leur apparition dans nos établissements. Des AED en préprofessionnalisation, c'est-à-dire des étudiants de Licence ou de Master 1, assistent à des cours et interviennent petit à petit devant les élèves. Mais le changement principal concerne surtout les étudiants qui passent le concours du CAPES. En effet, étudiants en Master 2, ils ont la possibilité d'avoir des classes en responsabilité pour quelques heures par semaine alors qu'ils ne sont pas encore lauréats du concours. Il y a donc un fort besoin de professeurs pour s'engager dans le tutorat de jeunes collègues.

Le tuteur est choisi par l'Inspection académique. Cette mission existe depuis long-

temps mais nous nous sommes aperçus qu'elle s'était quelque peu complexifiée. D'une part et à juste titre, des exigences vis-à-vis des tuteurs ont été clairement identifiées et d'autre part, l'évolution du métier, celle des élèves dans nos classes ainsi que celle des stagiaires recrutés ont rendu cette tâche plus fondamentale pour les nouveaux collègues. De plus, après de nombreux échanges avec des tuteurs qui rappelons-le, effectuent cette mission en plus de leur métier d'enseignant à temps complet, nous pouvons dire qu'il s'agit d'une tâche assez peu étudiée, voire peu accompagnée. Elle peut même entraîner un certain malaise chez celui qui l'assume. En effet, une forme de tension peut naître entre le sentiment d'être reconnu par l'institution (parce que choisi comme tuteur) et le sentiment de ne pas toujours être à la hauteur de la mission parce que celle-ci manque de repères professionnels et parce qu'elle nécessite de la part du tuteur une posture de retrait et non une posture de mise en valeur trop brutale de ses propres compétences.

Être tuteur consiste en un statut hybride d'accompagnant, de formateur et d'évaluateur et ce, parallèlement au stagiaire qui est à la fois en formation et en probation. Au fil des discussions, une question que nous avons souvent rencontrée est : être reconnu comme un bon professionnel de l'enseignement des mathématiques fait-il nécessairement de moi un bon tuteur, un bon accompagnant, quelqu'un qui arrive à établir un lien de qualité avec le stagiaire ? De plus, la position du tuteur dans la salle de classe de son stagiaire est peut-être claire pour l'institution mais concrètement, elle ne l'est pas toujours auprès des élèves concernés.

Notre groupe s'est donc donné comme but de travailler sur les repères qui manquent parfois à cette mission, en partant évidemment de la pratique de tuteurs sur le terrain, fidèlement aux méthodes de la clinique de l'activité.

4. — Pourquoi choisir le cadre de la clinique de l'activité ?

4.1. Pourquoi le choix de la méthodologie de la clinique de l'activité ?

Parce que le cadre théorique prend appui sur une définition précise de l'activité réelle, non réduite à l'activité réalisée. Cela nous a permis de comprendre pourquoi exercer une fonction sans véritable collectif professionnel, c'est-à-dire dans la solitude, fait prendre le risque de la crispation sur ce qu'on a l'habitude de faire, y compris en cas de doute, d'insatisfaction.

Les recherches effectuées dans ce cadre théorique ont montré qu'un collectif professionnel est une ressource potentielle pour le sujet qui travaille car il lui permet de mieux prendre en main l'activité de travail. Il en a été ainsi pour nous qui avons participé à la recherche sur le métier d'enseignant au sein du CNAM.

4.2. Pourquoi en est-il ainsi ?

Avant tout, il importe de revenir sur la distinction faite en clinique de l'activité entre activité réalisée et activité réelle.

Si on demande à quelqu'un de décrire son métier, il aura tendance à donner une liste de tâches effectuées, ou plutôt, telles qu'elles devraient être faites, dans l'idéal : « *je vais voir mon stagiaire tous les mardis matin* », « *lors de nos entretiens, je lui demande de me montrer ses évaluations* », ... Mais l'activité, ce n'est pas que cela car ce n'est pas que le réalisé, c'est aussi le non réalisé, c'est-à-dire des réalisations qui auraient été possibles, mais qui n'ont pas été accomplies pour diverses raisons. Nous avons repéré cinq catégories :

— L'activité que l'on ne fait plus car on a renoncé : « *ça fait un mois qu'il n'est pas*

venu dans mes cours, il a toujours une bonne excuse, j'arrête de le lui demander », ...

- L'activité « reportée » : on doit aborder un point, mais ce n'est jamais le bon moment : en particulier lorsque ce point touche à la personne (tenue vestimentaire, registre de langage). « *Ma stagiaire s'habille comme une élève, et par moment ça me gêne, mais je n'ose pas aborder le sujet avec elle* », ...

Le fait que cela concerne plus la personne que le professionnel rend la tâche délicate. Mais en même temps, on sait que cela peut impacter sa pratique professionnelle.

- L'activité « empêchée » : le fait de ne pas intervenir pendant le cours du stagiaire observé, d'un point de vue pédagogique « *hier, pendant que je le visitais, il a sorti une énormité, que racine de 25 valait 5 ou – 5 selon les cas* », ou d'un point de vue de la gestion de classe (du fond de la classe, le tuteur voit un comportement inacceptable de la part d'un élève).
- L'activité « auto-censurée » : lorsque par exemple notre pratique n'est pas tout à fait conforme aux préconisations institutionnelles. Préconisations que le stagiaire entend parfois comme des injonctions en formation théorique (îlots, compétences, progression spiralée...). Le tuteur, de par son expérience, a pu prendre du recul face à ces préconisations, et a choisi comment les appliquer (ou pas). Le tuteur doit laisser le stagiaire faire ses expériences, se les approprier afin de construire son propre cheminement. « *J'ai cette année un stagiaire qui a déjà enseigné dans une autre académie et qui verbalise un peu trop sur les compétences en classe. J'ai même parfois l'impression qu'il me prend de haut* » ...
- L'oubli, tout simplement.

Tout ce « non réalisé » reste en tête, s'agglomère pour créer une charge mentale.

Penser le travail comme une activité réelle et non réduite à ce qui est réalisé permet de rendre compte de ce que vit tout professionnel plongé dans une situation quelle qu'elle soit. Il agit pour répondre au mieux à ce qu'il voit, sent, comprend de cette situation sur le moment. Ce faisant, il fait un choix, pas nécessairement très conscient d'ailleurs, parmi des possibilités diverses de traiter la situation. Une bonne part de ces choix sont devenus des routines, pas tous, et il peut arriver qu'à un moment donné le choix de routine conduise à l'échec et que le professionnel soit en quête d'une nouvelle façon de résoudre ce qui, dans la situation, l'a mis en difficulté.

4.3. *Qu'est ce qui provoque cette diversité de choix professionnels ?*

Un métier se décompose en quatre instances qui interviennent différemment sur l'activité professionnelle, mais qui interviennent toutes en même temps en interférant de diverses manières. Il s'agit de ce qu'il y a de personnel, interpersonnel, transpersonnel et impersonnel dans l'exercice d'un métier.

Maryse Bournel Bosson³ définit ainsi ces quatre dimensions :

- La dimension personnelle : soi. C'est notre relation propre et réciproque à l'activité, ce qui nous distingue des autres. Toute activité porte la trace personnelle de celui qui la réalise, le travail est humainement investi.
- La dimension interpersonnelle : les autres. L'activité est toujours adressée, on travaille

³ Maître de conférences en psychologie à l'UFR SLHS de Besançon, faisant partie de l'équipe de la clinique de l'activité du CNAM (Paris) que nous avons rencontré au cours de notre étude lorsque nous avons ressenti le besoin d'une formation plus théorique.

avec d'autres et pour d'autres : public, hiérarchie, collègues. Présents ou absents, ils orientent les façons de réaliser les activités.

- La dimension transpersonnelle : le genre professionnel. Le rapport entre soi et l'activité se fait à travers des « genres professionnels » c'est-à-dire des règles d'actions communes, des mots communs. Lorsque l'on se rend compte qu'un même questionnement est commun à d'autres tuteurs, alors celui-ci ne nous est plus propre mais est à rattacher à la mission plutôt qu'à la personne. Pour qu'il soit une ressource, le genre professionnel doit être vivant, objet de transformations. Chacun, s'il peut compter sur la mémoire collective, est aussi responsable de son développement. Cette dimension, que l'on ne peut appréhender seul, est au centre de notre travail collectif.
- La dimension impersonnelle : la prescription. C'est l'activité en termes de missions, de cadres, de contenus, et de tâches à prendre en charge. C'est la part la plus décontextualisée du métier. C'est une ressource, elle donne au professionnel un cadre pour agir, mais aussi une contrainte parce qu'elle s'impose à lui.

Si l'on pense en ces termes, on comprend que la même situation de travail ne conduit pas à la même action choisie suivant la façon dont chacune de ces quatre instances impacte l'activité du professionnel. On le verra à plusieurs reprises dans la suite de cet article.

4.4. *Comment intervient un collectif professionnel pour soutenir et développer l'activité de chacun ?*

D'abord, il nous faut préciser ce que nous appelons un collectif professionnel. Ce n'est pas un regroupement dans le but de réaliser une tâche. Il s'agit d'un collectif qui rassemble des pro-

fessionnels avec pour objectif le développement de l'activité de chacun et de tous, vers plus de vitalité, si essentielle à la santé et à l'efficacité au travail. Selon Yves Clot, « c'est en apprenant à distinguer les autres entre eux que je parviens à me distinguer d'eux ».

C'est en confrontant sa pratique à celles des autres, par le biais des contrastes, des rapprochements, que l'activité de chacun se décante. C'est ainsi que les pratiques personnelles de chacun, en se confrontant, en se complétant, passent d'une activité personnelle à une activité professionnelle commune, donc davantage interpersonnelle, deviennent des gestes de métier dont chacun dispose et peut s'emparer pour sa propre activité.

En effet, les difficultés rencontrées et que l'on pourrait croire personnelles se révèlent en fait être propres à la fonction et souvent partagées par les autres : ce qui pouvait être ressenti comme une difficulté personnelle devient une difficulté professionnelle dont peut s'emparer le collectif.

En clinique de l'activité, c'est de l'action que vient la compréhension : comprendre le travail pour le transformer et le transformer pour en comprendre le développement.

Atteindre au mieux un tel objectif exige un cadre de déroulement des réunions entre les membres du collectif - cadre qui sera décrit plus loin - afin d'instaurer de la controverse, sans jugement, et d'élargir le pouvoir d'agir des professionnels sur leur propre activité. On ne termine jamais une réunion par une conclusion, une morale, mais chacun ressort en ayant fait bouger ses lignes de pratique, et son expérience s'est enrichie de celle des autres. En d'autres termes, le dernier mot n'est jamais dit. Lors du colloque de l'INRP en 2011 à Lyon, Yves Clot explique que « L'inachèvement structurel de tels collectifs

est à la fois contrainte et ressource pour obliger chacun à se déterminer ... ce sont des collectifs qui laissent à désirer ». Cette formule peut s'entendre de deux façons : l'une qui exprime l'originalité d'un travail collectif qui ne recherche pas le consensus comme aboutissement, l'autre qui caractérise un travail réflexif au cours duquel les professionnels analysent et démêlent les interférences entre les quatre instances et leur impact sur leur activité professionnelle et ce faisant, enrichissent l'instance personnelle. Cela rend le professionnel plus en mesure d'être seul au travail et en même temps de ressentir ce besoin d'analyse dans un petit collectif.

4.5. Pourquoi développer le pouvoir d'agir engendré de l'expérience professionnelle ?

Parce que l'expérience, ce n'est pas qu'une somme de savoirs qui aboutirait à la bonne façon de faire. Ce sont des compétences que l'on tire de notre pratique, des compétences qui nous permettent de nous adapter face au réel du terrain. L'expérience n'est donc pas un produit fini et figé, mais une aptitude à développer, enrichir et adapter ses pratiques aux nouvelles situations.

Mais pour que l'expérience produise des connaissances, pour soi et pour les autres, les discussions devant la machine à café ne suffisent pas. Il faut réunir de nombreuses conditions. Récupérer l'expérience pose un vrai problème de méthodologie. Parmi les méthodes issues des recherches en clinique de l'activité, nous avons choisi celle de l'instruction au sosie.

5. — Présentation de la méthode « instruction au sosie »

5.1. Les différentes phases de la méthode

Concrètement, il y a tout d'abord deux protagonistes principaux :

- l'instructeur, ici le tuteur questionné,
- le sosie, rôle tenu par le professionnel intervenant, c'est-à-dire un de nous trois, membre du groupe Irem qui a une formation en clinique de l'activité.

Le déroulement comprend plusieurs étapes, toutes ces étapes faisant l'objet d'un enregistrement audio ou vidéo :

- une réunion informelle dans laquelle l'instructeur décrit son activité avec son stagiaire. A la suite de cette réunion, nous dégagons un ou plusieurs thèmes qui seront repris la séance suivante,
- une séance de consignes où le sosie questionne l'instructeur,
- une réunion de retour sur l'instruction.

Toutes les réunions se font en présence des autres membres du groupe de travail mais ceux-ci, lors de la séance de consignes, n'interviennent pas dans le dialogue.

5.2. Les questions durant la séance de consignes sont-elles préparées à l'avance ?

Initialement, dans une instruction au sosie, telle qu'elle est le plus couramment pratiquée en psychologie du travail, les questions ne sont pas préparées. Elles sont improvisées au fur et à mesure de l'instruction.

Nous avons fait le choix de préparer les questions pour pouvoir aller plus rapidement au cœur des difficultés que rencontre le tuteur. Ce choix découle de notre travail avec Danièle Roger, qui nous a formés et qui procédait ainsi lors des études que nous avons menées ensemble sur le métier, et dans lesquelles elle tenait le rôle de sosie.

Cela demande donc de connaître un peu le tuteur en amont des instructions. C'est pourquoi,

lors de cette première réunion collective, chaque tuteur en exercice parle de manière très informelle de son stagiaire, de la situation initiale, des difficultés éventuellement rencontrées, de ses questionnements, de ses appréhensions.

Cette réunion fait l'objet d'un enregistrement audio. Puis, les professionnels intervenants, à la réécoute de l'enregistrement, dégagent des thèmes qui semblent faire obstacle au tuteur concerné. Voici quelques exemples de thèmes dégagés :

- place du tuteur dans la classe observée,
- le stagiaire ne travaille pas assez,
- entretiens avec le stagiaire,
- stagiaire en renouvellement après une année très difficile,
- autonomie du stagiaire, risque de recherche de modèle.

À partir de ces thèmes, des questions très précises et personnalisées sont formulées. En voici quelques exemples :

Thème : le stagiaire ne travaille pas assez.

Je considère qu'il manque d'exigences dans son travail. Toutefois ses cours se passent correctement. Où est-ce que je place le curseur ?

Thème : entretiens avec le stagiaire.

Comment est-ce que je démarre un entretien ? Est-ce que j'entame la discussion (et pour cela comment ?) ou est-ce que je le laisse réagir ?

Thème : stagiaire en renouvellement.

Quand j'apprends ça au premier septembre, est-ce que je cherche à savoir pourquoi il n'a pas été titularisé ou est-ce que je pars de zéro pour me faire mon propre avis ?

5.3. Comment se déroule la séance de consignes ?

Le sosie commence ainsi : « *Je présente la consigne : je suis ton sosie et demain je serai en situation de te remplacer dans ton rôle de tuteur, concrètement avec le stagiaire que tu as actuellement et tu vas me dire les instructions, enfin tu vas avoir des instructions à me transmettre pour que personne ne voie la différence. Donc je vais te poser des questions et puis tu dois me répondre par "tu" : "tu feras ci, tu feras ça"».*

5.4. Pourquoi le sosie utilise-t-il le « tu » pour poser ses questions ?

La méthode a été imaginée et expérimentée dans les années 70 en Italie dans les usines FIAT de Turin par un psychologue du travail, Ivar Oddone⁴. L'idée principale est de « récupérer » l'expérience des professionnels de terrain. Il a mis au point une méthode indirecte pour surmonter l'obstacle suivant : ce qui était transmis, sous forme de récits, d'histoires individuelles, reflétait un comportement idéal au lieu du comportement réel des individus dans une situation donnée.

L' instruction au sosie permet une description fine de l'action car le tuteur est amené à rendre son action compréhensible à un autre que lui. Cela l'oblige à rendre compte de son travail et l'amène à exprimer des éléments qu'il n'aurait pas pensé à verbaliser.

Ainsi, on rend plus visible l'ordinaire du travail dont la complexité est souvent cachée par les habitudes et l'expérience intériorisée.

Les questions convoquent le langage intérieur du sujet sur les objets de cette fonction, les manières de faire, les implicites, les fausses évidences. Les sous-entendus de la fonction

⁴ OdonneYvar, Redécouvrir l'expérience du travail, les Éditions sociales, 2015

de tuteur sont ainsi énoncés et discutés. Les difficultés rencontrées qu'on pourrait croire personnelles se révèlent en fait comme des embûches de cette fonction auxquelles chacun se confronte. L'activité réelle apparaît au-delà de l'activité réalisée. Ce qu'on a fait mais aussi ce que l'on n'a pas pu faire, les différentes possibilités auxquelles on a pensé pour faire face à une situation alors que l'on a dû opter pour une seule.

Par exemple, Chloé est tutrice d'un stagiaire qui ne travaille pas assez. Dans cette transcription, on a l'impression que Chloé se parle à elle-même et dans sa posture (enregistrement vidéo), on voit qu'elle en oublie presque le sosie, et les questions posées par ce dernier semblent même interrompre son cheminement intérieur.

Sosie : Est-ce que je donne des directives, des échéances justement ?

Chloé : Alors je te conseillerais de lui donner des échéances bien précises, hum, le, la petite difficulté je dirais, c'est comme il y a beaucoup de choses à reprendre, si tu veux, si tu veux vérifier entre guillemets, heu, et ses cours, et ses activités, et ses évaluations, et heu les exercices qu'il va donner, alors pas tellement les exercices qu'il va donner mais la correction qu'il va proposer, heu, c'est quasiment impossible ...

Sosie : Je fais des choix ?

Chloé : Toi dans ton temps, après de tout vérifier et de ...

Sosie : Je fais des choix ?

Chloé : Voilà donc je te conseille de faire des choix, déjà dans ce que tu veux lui demander, donc, moi par exemple, j'avais ciblé déjà les évaluations, mais je, donc ça, il m'a, il a été assez réglo là- dessus, heu

Sosie : Mais en donnant des échéances...

Chloé : Voilà en donnant des échéances, et puis heu, en demandant, voilà, enfin, précisément ce que tu souhaites, heu, concernant la correction des exercices, je te conseille de lui imposer de faire toutes ses corrections d'exercices. Peut-être qu'il en fera que 80 % mais ça sera déjà pas mal, heu, voilà, en lui précisant bien qu'il peut pas s'en sortir devant la classe en découvrant les exercices, voilà, et heu, [silence...], mais oui sois assez exigeante et dans le timing et dans ce que tu attends.

5.5. Pourquoi revenir sur l'instruction ?

Lors de la réunion suivante, le tuteur interrogé revient sur son instruction pour parler de ce qu'elle a suscité en lui : surprises, interrogations. S'ensuit un débat au sein du collectif où chacun peut alors intervenir. Par les questions et les discussions suscitées par les instructions au sosie puis par les discussions en petit collectif, on « met en chantier » des problèmes communs à cette même fonction de tuteur. On construit des ressources collectives. Chacun développe alors son pouvoir d'agir. Voici des exemples de discussions collectives :

- retour après l'instruction au sosie de Chloé, « ça bouge immédiatement » :

Lucie : Tu fais d'abord l'instruction au sosie et après ça bouge, il y a des choses qui bougent mais pas immédiatement. Il faut du temps.

Pascal : Je ne suis pas d'accord avec toi. Justement ! Quand tu prends la voiture le soir et que tu rentres chez toi, ben tu commences déjà à te dire : « mais attends, on m'a posé cette question et puis finalement... ». Bon, c'est déjà à chaud, ça bouillonne déjà à chaud. Et je crois que c'est même plus là que ça bouillonne en fait.

Chloé : Oui parce que toutes tes réponses, elles sont spontanées.

Pascal : Oui mes réponses sont spontanées puis après tu réfléchis et tu te dis « mais attends, des fois, bref... ».

[...]

Pascal : Quand tu écoutes une fois ou quand tu transcris, et bien ce n'est pas la même chose. Oui ça m'a apporté car clairement à chaque question, tu peux te reposer la question, et qu'est-ce que tu répondrais maintenant par rapport à ce tu as dit « à chaud ».

Ce petit moment avec ces phrases incomplètes montre le bouleversement généré par les simples questions de l'instruction au sosie. Voici un autre exemple :

- retour après l'instruction au sosie de Pascal : rôle du tuteur lors de la visite d'inspection,

Pascal : D'où ma question : « nous, quel est notre rôle en tant que tuteur ? »

[Silences]

Chloé : Il faut être transparent avec le stagiaire. Lui dire clairement que c'est comme quand on passe un concours. Quand on va passer les oraux de l'agreg, il faut partager son tableau en trois, faut montrer ce que le jury attend de nous.

Lucie : C'est vrai qu'il faut en avoir conscience car ça peut créer des conflits pour le tuteur. Si tu n'as pas conscience que tu as une double préparation, un peu comme ton moniteur d'auto-école qui te prépare à devenir un bon conducteur et te prépare à l'examen du permis. Si tu n'as pas conscience de ça, tu peux parfois te sentir mal et avoir l'impression de te contredire.

Pascal : C'est vrai que je m'entends lui dire : « pour l'inspection, il faudra faire ça ». je lui ai encore dit à midi.

Chloé : Oui je lui dis ça aussi. De la même manière, je peux être amené à dire : « voilà, moi je ne fais pas ça car cela ne me convient pas mais toi, il va falloir que tu l'expérimentes ».

Lucie : En tout cas, cette année ! Après tu feras...

Pascal : Je voulais rajouter aussi que par rapport ça, les exigences de l'ESPE et du rectorat ne sont même pas les mêmes...

Ce retour collectif permet de mettre en lumière un geste de métier. La préparation à l'inspection est un acte professionnel comme un autre et le collectif valide le fait que oui, on prépare le stagiaire un peu comme pour une course ce jour-là. Là encore, c'est un moment où le collectif pose les choses et établit que ce que l'on fait tous dans notre coin est normal et devient légitime car le problème de cette posture (celle du tuteur devant l'inspection de son stagiaire) passe du personnel au métier.

6. — Ce que nous avons dégagé de cette étude

La réécoute et l'analyse *a posteriori* des débats qui ont suivis les instructions au sosie nous ont permis de mettre en lumière des points récurrents et d'engager différentes réflexions, qui amorcent la construction de repères de la mission de tuteur.

6.1. Deux raisons principales pour lesquelles des tuteurs ont décidé de rejoindre notre groupe.

La première est celle qui était l'objectif premier de notre groupe, à savoir mieux définir les repères de la mission de tuteur. Certains enseignants peuvent se retrouver tuteurs du jour au lendemain et souhaitent trouver un cadre pour trouver comment "bien faire" leur travail, un lieu de formation à ce nouveau "métier". Des tuteurs plus expérimentés

tés peuvent également éprouver le besoin de confronter leurs expériences et par là même de développer leurs compétences professionnelles de tuteur.

La deuxième est celle de trouver un lieu d'accompagnement quand on est face à un stagiaire en grande difficulté (renouvellement, problèmes personnels, velléité de démission, etc). Des tuteurs, bien que expérimentés, peuvent alors à leur tour être en difficulté et démunis face à des stagiaires qui leur font perdre leurs repères.

Voici un extrait de l'instruction au sosie de Pascal qui a été tuteur à plusieurs reprises et n'avait jamais rencontré de difficultés dans cette mission. Cette année, il est tuteur d'un professeur stagiaire en renouvellement. Rappelons qu'à l'issue de son année de stage, un jeune enseignant peut ne pas être titularisé s'il rencontre des difficultés. Il renouvelle alors son année de stage mais change d'établissement et donc de tuteur.

Pascal : C'est pas forcément un problème de quantité de travail, c'est un problème de qualité du travail, c'est-à-dire qu'il peut passer énormément de temps sur des préparations mais au final l'analyse qu'il fait de ses préparations, c'est très léger ! Donc, continue à cibler ça et les cibler aussi quand il vient te voir en fait. Justement, nous, on a ciblé trois points, enfin trois difficultés qu'il a et ces trois points, ils sont aussi à travailler dans les visites où il vient te voir en fait. Essaie de comparer et puis...

Sosie : Donc de vraiment cibler...

Pascal : Essaie de vraiment cibler ces trois points puisque le reste roule en fait. Mais c'est vrai que les points qui posaient problème l'an passé, c'est toujours les problèmes qu'il a encore en début d'année et qu'il faut encore travailler.

En expliquant au sosie les points de vigilance que celui-ci aura lorsqu'il prendra sa place, Pascal structure sa pensée, organise son travail et cible sa mission. Il parle au sosie mais en même temps, il s'adresse à lui-même et se donne des conseils.

6.2. Trois postures

Des différents profils de tuteurs, nous avons repéré trois postures différentes : le tuteur observateur du stagiaire, le tuteur professeur du stagiaire, le tuteur collègue du stagiaire. Par exemple :

- dans le positionnement de « tuteur observateur du stagiaire »

Pascal : Si je sens que mon stagiaire est un peu en difficulté, je ne vais pas essayer de m'immiscer. Je vais voir comment lui, il va réagir pour que cela se passe mieux. En fait, je n'aime pas trop interagir.

- dans le positionnement de « tuteur professeur du stagiaire »

Pascal : Tu notes tout ce qui se passe, tu photographies le tableau, tu prends tout le cours (factuel et chronologique) et tu mets des commentaires en direct sur ton document.

- dans le positionnement de « tuteur collègue du stagiaire »

Lucie : Avec Céline, il y avait plus une co-animation pendant les cours, on ne s'en tenait pas qu'à de l'observation. Je disais à mes élèves : « Profitez-en, vous avez deux profs de maths » Quelque part, je voulais donner à ma stagiaire un statut de professeur de mathématiques à égalité avec moi aux yeux des élèves.

Chaque membre du groupe a pu se reconnaître plutôt naviguant entre ces trois postures,

avec une tendance dominante dans l'une des trois.

Damien : Autant les premières séances, moi je fais attention à n'être qu'observateur et lui n'est qu'observateur aussi de mes cours ; autant au bout d'un moment, les élèves me connaissent et dans son cours, j'ai pas de problème à me lever, et même lui, je lui donne un autre rôle dans ma classe par exemple je peux lui dire « tiens, vérifie cette rangée-là », le rôle a un peu changé et je me demande si, du coup, ça ne vient pas un peu perturber le côté observation.

Voici un autre extrait de l'instruction au sosie de Damien, tuteur. Il est interrogé sur son rôle dans la classe de son stagiaire lorsqu'il observe.

Sosie : Comment est-ce que je me positionne ? Est-ce que je reste assis au fond de la classe ou est-ce que je me lève pour passer dans les rangs, observer ce que font les élèves ?

Damien : [blanc] Eh bien euh... non... euh ... je te conseille de plutôt rester au fond de la classe et de ne pas intervenir même si c'est pas évident mais euh ... de ne pas intervenir du tout euh... tu peux peut-être si ils sont en activité te lever et aller regarder ce que font certains élèves mais tu peux risquer que des élèves te posent des questions et que du coup cela rentre dans un mode « deux profs ». Évidemment, tu n'interviens pas du tout quand lui parle, quand il fait son cours mais euh...

Sosie : Et je n'interagis pas avec les élèves non plus ?

Damien : Ben si tu te lèves et que tu regardes ce qu'ils font, euh... évite peut-être parce que du coup tu vas avoir des questions et je sais si c'est ...[blanc]. Voilà tu risques de créer une séance avec deux professeurs et euh ... que cela devienne une habitude et euh...

mais c'est difficile hein, je suis bien d'accord avec toi, enfin, c'est quelque chose de difficile pour moi ça.

En énonçant cela, le tuteur met le doigt sur une situation qui le rendait mal à l'aise mais dont il n'avait pas conscience avant de le verbaliser. En parlant au sosie, il se rend compte qu'il fluctue entre plusieurs postures, et cela le déstabilise car il pense que l'une est plus professionnelle que l'autre.

Cette prise de conscience a permis à chacun de mieux se connaître mais aussi de réaliser qu'il existe d'autres manières, tout aussi légitimes, de mener à bien sa mission, et de s'autoriser ainsi à explorer d'autres façons de faire, selon la situation, selon la période de l'année, mais aussi selon le stagiaire. Comme le dit Pascal lors d'un retour collectif : « C'est lors de l'instruction au sosie d'un autre que soi que les lignes bougent le plus ; pendant l'instruction au sosie d'un autre, on imagine ce qu'on aurait répondu soi-même ».

6.3. Des gestes professionnels "impossibles"

Ce dernier exemple illustre également le fait que certains gestes de cette mission posent problème à beaucoup d'entre nous.

Par exemple, lorsque le tuteur est confronté au dilemme suivant : du fond de la classe, il voit un ou des élèves se comporter de façon incorrecte. Doit-il intervenir ?

Suite de l'instruction au sosie de Damien :

Sosie : Et si un élève a un comportement déplacé alors qu'il est tout près de moi ? Comment je réagis ?

Damien : [sourire] Ben ... si tu es moi, tu réagis ... [rires] mais euh... tout en sachant que c'est pas la bonne solution. Il vaut mieux ne

pas réagir et essayer d'en discuter après avec le stagiaire en lui disant « voilà, il s'est passé ça ». Des fois, quand il est au tableau, il ne voit pas forcément.

Sosie : Oui c'est surtout ça parce que moi je vais être à côté d'élèves.

Damien : C'est pas tant qu'il ne voit pas mais c'est surtout que sa vision est biaisée : il est au tableau, il a son cours à faire c'est-à-dire qu'il doit gérer en même temps la classe et son cours donc euh mais c'est C'est extrêmement difficile ce qu'on dit là parce que moi, je sais que personnellement j'ai tendance à intervenir mais les quelques fois où je suis intervenu, ça n'a jamais rien fait si ce n'est améliorer l'heure, cette heure de cours mais ça n'améliore pas la relation entre l'élève et le stagiaire après parce que ça donne l'impression qu'il y a une autorité au-dessus du prof.

Sosie : Donc tu me conseilles de vraiment essayer de rester...

Damien : Si je dois te donner un conseil, oui ! Mais tout en sachant à l'avance que c'est extrêmement compliqué. Ça m'est arrivé avec des portables ; de voir quelqu'un qui avait compris que je n'intervenais pas, donc un élève qui utilisait son téléphone portable, un peu presque en me narguant quelque part. Et je suis intervenu ! J'ai eu à me justifier : qui j'étais dans le lycée ? L'élève m'a posé cette question ! Et après coup je me suis rendu compte que ça m'avait donné un rôle d'autorité, quand je venais dans le cours il n'y avait plus de problèmes avec cet élève, mais que quand j'étais pas là, ça n'améliorait absolument pas les rapports entre le stagiaire et cet élève. C'est un équilibre qui est difficile à trouver, que moi, j'ai du mal à trouver.

En interrogeant Damien sur sa place, le sosie met le doigt très clairement sur un malaise. Il

hésite entre le conseil (la prescription, la bonne façon de faire à savoir ici rester au fond de la salle) et sa pratique réelle. En effet, dans la réalité, il se déplace, va voir ce que font les élèves, répond à leurs éventuelles questions et est même intervenu disciplinairement à l'encontre d'un élève. Les "euh", les blancs, la gestuelle (il nettoie la table de sa main), tout montre le malaise. Il se trouve en permanence des excuses lorsqu'il dit au sosie « *c'est compliqué/difficile* » et nous avons même accès à un dialogue intérieur lorsqu'il dit au sosie « *c'est difficile, je suis bien d'accord avec toi* », toi, sosie, qui n'a rien dit !

D'une part, les préconisations institutionnelles seraient de ne pas intervenir et de rester dans le rôle d'observateur. D'autre part, même observateur, nous sommes un adulte de l'établissement scolaire qui a un rôle d'éducateur. De plus en plus, nous rencontrons des situations en classe où les élèves provoquent, testent les limites de l'adulte observateur.

Le statut du tuteur qui n'intervient pas nous est apparu comme une position intenable. Plus généralement, se pose le problème du statut pour les élèves de celui qui observe. Ce problème, que chacun rencontrait et vivait de manière personnelle, est devenu un problème inhérent à la fonction de tuteur après qu'il a été empoigné par le collectif. Il reste pour l'heure en chantier : Comment intervenir sans que cela nuise au stagiaire ? Faut-il en faire un contrat en début d'année ?...

6.4. Rôle psychologique.

Enfin, pour terminer cette partie, nous proposons les transcriptions d'une instruction au sosie — celle de Pascal avec son stagiaire en renouvellement — et du retour collectif qui a fait suite. Il évoque ici le rôle psychologique de sa mission, rôle qui est

d'autant plus important et difficile que le stagiaire est en difficulté.

Instruction au sosie :

La semaine dernière il a fait un craquage complet en classe, c'est-à-dire qu'il a perdu la classe et c'est devenu du grand n'importe quoi. Si bien que moi j'ai arrêté de noter parce que... Et en fait on en a discuté, j'ai passé une heure et demie après à le rassurer parce que vraiment... on n'a même pas parlé de la séance. En fait, à l'ESPE, ils ont tellement de formations, elles sont toutes concentrées sur la période septembre/Toussaint, ils ont énormément de contenus, c'est extrêmement dense, et comme il est en renouvellement, c'est intégralement lié à cela, il veut tout faire d'un coup. Il veut tout appliquer. Mais sauf que c'est impossible. Donc on a dû remettre les choses au point et ça prend... j'ai passé une heure et demie à le ramasser à la petite cuillère, et la semaine dernière ce n'était pas joli joli.

Et puis il s'est fait visiter lundi donc tu imagines l'état. Donc tu vas passer beaucoup de temps à le rassurer par rapport à ce renouvellement. Dès que la fatigue s'en mêle, psychologiquement, il est fragile en fait.

Retour collectif :

Gaëlle : Je reviens sur ce que tu as dit sur le rôle de psychologue. Cela me fait penser au début de notre travail sur les tuteurs, on a parlé du fait que l'on est choisi parce que l'on est un « bon prof », et que ce rôle de psychologue dans la relation humaine binaire, on n'est pas en face d'une classe, on est en face d'un individu, c'est vraiment très différent de notre premier métier donc c'est quand même une mission pour lesquelles les compétences sont très différentes.

Anne : Ce n'est pas forcément facile. Moi je discute avec mes collègues qui ont leurs sta-

giaires, et elles se font presque plus de souci que le stagiaire lui-même. Ils n'ont pas l'air de réaliser beaucoup.

Lucie : Il y a une charge psychologique, une charge mentale, qui est inhérente. Et ça, c'est du personnel, parce qu'avec une classe, on a cette charge mentale aussi, mais là c'est différent, c'est une relation personnelle. Et c'est quelque chose de très différent de notre métier.

Anne : Quand ça ne se passe pas super bien, tu n'as pas de prise. Là moi je vois, le stagiaire il ne vient pas la voir, il n'envoie pas ses préparations etc, elle me dit « mais je n'ai pas de prise. J'ai beau lui expliquer, l'inspecteur lui a expliqué, il ne fait toujours pas ».

Pascal : Moi c'était clairement personnel. Il était là, il était démotivé, il n'y arrivait plus et moi je n'étais plus tuteur. D'ailleurs on n'a pas fait le bilan de la séance. La séance, on l'a mise de côté. C'était vraiment sur du personnel et moi je trouve cela difficile.

Gaëlle : Il faudrait être accompagné finalement.

Chloé : On en a parlé entre tuteurs. On parlait des difficultés, en fait de burn out de leurs stagiaires. Moi mon stagiaire, en fait il y a un blocage psychologique quant à être devant une classe, faire preuve d'autorité devant des élèves et donc je me posais la question de l'accompagnement psychologique des stagiaires aussi. J'ai posé la question et on nous a dit qu'il pourrait y avoir de nouveau un psychologue à l'ESPE et qu'il faudrait y réfléchir.

On se rend alors compte que contrairement à notre métier d'enseignant, cette mission nous place, voire nous enferme, dans une dyade tuteur / stagiaire. Dyade de laquelle le travail en collectif permet de sortir.

7. — Une piste : le co-tutorat

Des études insistent sur l'importance d'un « modèle collaboratif du tutorat » afin d'impliquer les différents acteurs dans un processus de supervision co-constructive. C'est ce qu'on a fait avec notre groupe de travail à l'Irem, en se plaçant dans un cadre de clinique de l'activité. De tels groupes de tuteurs pourraient être une ressource pour chacun d'entre nous. Cependant, nous avons tous une charge importante de travail, dans notre quotidien d'enseignant, mais également de tuteur. Ce dispositif suppose des réunions régulières, dans notre cas dans les locaux de l'Irem de Besançon. Les tuteurs intéressés doivent parfois faire plus d'une heure de route pour venir, et les emplois du temps doivent être compatibles.

Si lors des présentations de ce travail auprès de tuteurs en exercice, l'accueil a toujours été favorable, la réalité du terrain fait que nous avons renoncé à poursuivre, faute de nouveaux tuteurs pour nous rejoindre.

Du côté de l'institution, il est clair pour tous qu'une vraie collaboration entre les différents acteurs de la formation des nouveaux enseignants (formation théorique et formation de terrain) donnerait davantage de sens et d'unité à cette formation, et serait riche pour chacun des formateurs impliqués. Toutefois, dans la réalité, cette collaboration se résume au mieux à un entretien, une ou deux fois par an, et laisse parfois un sentiment d'insatisfaction au tuteur de terrain, qui suit le stagiaire au quotidien. Soyons lucides, il n'y aura aucun changement.

Une pratique qui permet de donner plus de collaboration entre professionnels est le co-tutorat. Cette manière de mener le tutorat à deux, si elle n'est pas encore très développée, est en train d'émerger, et c'est déjà une pratique courante au sein du lycée Pasteur de Besançon,

établissement où enseignent deux d'entre nous. Dans ce lycée, les stagiaires sont accompagnés par deux tuteurs de terrain en mathématiques, mais aussi en histoire-géographie, en anglais et en espagnol.

Nous avons interrogé tous les tuteurs de cet établissement en posant les questions suivantes :

- Avez-vous déjà été tuteur seul ?
- Est-ce vous qui avez décidé de travailler ainsi ou est-ce qu'on vous l'a imposé ?
- Auriez-vous accepté de mener cette mission avec n'importe quel collègue ?
- Pourquoi avez-vous fait ce choix ?
- Est-ce que vous n'avez pas peur d'une comparaison ?
- Est-ce que ça ne demande pas plus de travail ? Est-ce que ça demande beaucoup de concertation ?
- Comment vous vous répartissez la mission ?
- Que retenez-vous de cette expérience ?

On constate que les organisations sont très diverses. Une équipe va partager le travail ainsi : A suit le niveau seconde tandis que B suit le niveau première. Cette organisation est vue par les tuteurs comme avantageuse car elle évite d'être confronté au problème de suivre un stagiaire sur un niveau que l'on n'a pas. Une autre équipe ne va pas différencier ainsi le travail, mais plutôt adapter en fonction des emplois du temps et des disponibilités de l'un et de l'autre.

Tous les tuteurs interrogés ont précisé qu'ils n'auraient pu mener cette mission en co-tutorat avec n'importe quel collègue. Cela doit être le fruit d'un choix, les deux tuteurs impli-

qués sont avant tout des collègues qui ont l'habitude de partager des pratiques, des cours, des devoirs. Ce sont toujours des collègues qui échangent sur le métier avant de partager le tutorat.

Concernant le gain de temps et le temps de concertation, les réponses sont variables. Pour ceux qui ont partagé clairement le travail, il y a un gain de temps du fait de ne pas avoir à regarder tous les documents fournis, les visites effectuées en classe sont deux fois moins nombreuses. Les temps de concertation viennent s'ajouter, mais sont des temps informels, qui ne nécessitent pas une organisation rigide. Pour d'autres, le gain de temps n'est pas si évident. Toutefois, pour tous, c'est la charge mentale qui est allégée.

Elsa : Tu vois quand cela ne se passe pas super bien, en fait à un moment donné tu te dis, c'est moi qui délire ou quoi, je ne suis pas sûre d'être dans le vrai. Et d'avoir un regard qui va dans mon sens c'est rassurant. Parce que c'est quand même lourd quand sa titularisation en dépend.

Lucie : Oui parce que là où c'est un renouvellement, là de se dire que cela va plutôt bien, cela nous rassure d'être deux, sinon je me demanderais « est-ce que je me trompe, est-ce que je ne suis pas assez exigeante.

Damien : L'effet le plus important, parce que je ne suis pas un paresseux du travail, c'est que cela me déculpabilise complètement ; je ne me sens pas du tout ... heu comment dire ... ce que je vais dire est affreux mais je ne me sens pas responsable de son année. Je ne sais pas comment dire, je me sens comme un interlocuteur, quelqu'un qui est là pour lui, quelqu'un qui l'aide, qui lui impose des choses d'accord mais cela ne repose pas que sur moi, d'abord ça repose sur lui mais je pense que quand tu es seul tuteur,

tu prends une part de sa responsabilité. Parce qu'il n'a pas fait des choses, tu vas te reprocher qu'il ne les ait pas faites alors que c'est bien lui qui ne les a pas faites. Ben là, d'être à deux, moi je suis Je ne me repose pas sur L, mais je prends les choses avec beaucoup beaucoup de sérénité.

Par ailleurs, indépendamment de l'effet positif sur le stagiaire, qui est ainsi entraîné dans une dynamique de collaboration entre pairs, c'est une ressource riche pour les tuteurs, une source de développement du pouvoir d'agir dans la mission de tuteur : *quand il fait des trucs au niveau première, cela va m'inspirer en me disant : « tiens je pourrais faire cela au niveau seconde ».* C'est dans le fait d'être tuteur que cela va changer, pas d'être prof. Si une fois il dit : *« il s'est passé quelque chose et je ne suis pas d'accord avec cela »*, moi je vais m'interroger, *est-ce que cela je l'accepte ou pas.* C'est également une source de développement dans la pratique d'enseignant : *cela permet aussi d'avoir un regard sur ce que fait l'autre, de l'entendre dire ce qui peut être fait et auquel on n'a pas pensé. Donc c'est un enrichissement, au lieu de travailler à deux, on travaille à trois. Cela complète ta propre pratique.*

Pour revenir à la charge mentale que représente cette mission, nous avons eu plusieurs témoignages de tuteurs qui ont vécu l'expérience de se sentir mal à l'aise dans leur relation avec un stagiaire : une tutrice, dont le stagiaire ne posait pas de problèmes, nous a avoué ne pas dormir les jours précédant l'inspection de son stagiaire. Une autre tutrice a très mal vécu de voir ses paroles régulièrement mises en doute par un stagiaire ayant des années d'expérience en tant que vacataire.

Cette relation duale, un stagiaire / un tuteur, est avant tout une relation sur un temps long entre deux personnes, avec tout l'aspect psychologique

que cela induit. Le co-tutorat casse cette dualité, et modifie l'équilibre entre les deux parties (novices et professionnels expérimentés).

8. — Conclusion

Le retour des tuteurs participants au groupe confirme notre conviction du besoin de collectif pour développer des compétences professionnelles.

Pascal : J'ai pu commencer un travail d'appropriation de la mission de tuteur grâce à ce groupe. Je me suis rendu compte que les difficultés qu'on a ne sont pas des difficultés personnelles mais des difficultés liées à la mission. Cela m'a permis de me rassurer en échangeant car on navigue un peu à vue.

Le choix de la clinique de l'activité et notamment la méthode de l'instruction au sosie nous semble être le cadre idéal d'un travail collectif efficace.

Pascal : C'est plus facile de dire ce que l'autre doit faire plutôt que de le dire à soi-même. En s'entendant donner un conseil à notre sosie, c'est en fait à nous que l'on donne ce conseil. L'instruction au sosie m'a permis d'oser agir. En effet, parfois, on attend avant d'agir — attendre le bon moment, espérer que la situation se débloque seule avant d'agir. Et l'instruction au sosie permet de déclencher l'action — qu'on voulait faire, pas forcément très consciemment.

Cependant cela demande du temps et de la disponibilité, et le peu de volontaires qui ont intégré notre groupe montre que les enseignants n'ont pas cette disponibilité. Ce serait sans doute à l'institution de prendre en charge ce type de travail. Des réunions entre tuteurs sont régulièrement organisées par les diverses inspections régionales mais les problématiques abordées sont

générales, peu individualisées et se cantonnent bien souvent à des préoccupations logistiques, administratives ou disciplinaires. Depuis quelques années, un travail un peu plus réflexif sur les thèmes de l'accompagnement d'un stagiaire est initié mais il est encore insuffisant et beaucoup des problèmes concrets qui ont surgi dans nos collectifs ne sont absolument pas empoignés par l'institution. En attendant qu'un modèle collaboratif soit développé, il nous semble que le co-tutorat est un début de solution qui pourrait avoir deux effets : d'abord celui de rompre la solitude parfois pesante et ensuite celui de permettre à de nouveaux collègues d'accepter de s'engager dans cette mission en binôme. Il nous semble donc que la possibilité de co-tutorat devrait être proposée plus systématiquement par l'institution.

Enfin, à l'heure où nous terminons l'écriture de cet article, la réforme du CAPES et de la formation initiale des professeurs à l'INSPE a fait évoluer la mission du tuteur du fait de la plus grande diversité de stagiaires : étudiants en Master MEEF 2ème année (non lauréats du concours) en pratique accompagnée ou contractuels alternant (1/3 temps), étudiants AED en pré professionnalisation, personnels fonctionnaires stagiaires (1/2 temps) (lauréat du concours sans master MEEF) et le retour des stagiaires 18h (lauréat du concours avec master MEEF). Le nombre d'enseignants à solliciter est donc très important et cette mission peut s'avérer difficile sans un réel accompagnement surtout lorsqu'il s'agit d'encadrer de jeunes enseignants qui n'ont pas le concours. De plus, les volontaires pour cette mission risquent de manquer à l'appel car outre la difficulté de la tâche, cette réforme s'accompagne d'une rémunération très disparate suivant le profil de stagiaires suivis, rémunération parfois presque symbolique qui montre le manque de considération, voire la non connaissance de cette mission de tutorat de la part des décideurs de l'institution.

Bibliographie

- Bournel Bosson, M. Hardy-Massard, S. *La validation des acquis de l'expérience*, sous la direction de Ferréol, G. & Komi, A.K. Éditions Modulaires Européennes, 2018, pp 13-24
- Brau-Antony, S. Miesusset C. *Accompagner les enseignants stagiaires : une activité sans véritables repères professionnels*, Recherche et formation n°72, 2013
- Clot, Y. *Le Travail à cœur. Pour en finir avec les risques psycho-sociaux*, La Découverte, coll. « Cahiers libres », 2010
- Clot, Y. *Travail et pouvoir d'agir*, PUF, 2008
- Kloetzer, L. *L'engagement conjoint dans la pratique comme clef du développement de l'activité des tuteurs*, Psychologie du Travail et des Organisations, vol.2, n°3, pp.286-305
- Roger J.L. *Refaire son métier*, Ramonville Saint Agne : Éditions Érès, 2007
- Ruelland-Roger, D. La « clinique de l'activité »: une démarche réflexive et développementale des professionnels. Un terrain parmi d'autres : les professeurs de mathématiques en collège. *Actes du colloque de la CORFEM*, Antony, 2007
- Ruelland-Roger, D. Une recherche clinique de l'activité. *Cours de la XIV^e école d'été de didactique des mathématiques Sainte Livrade* (Lot et Garonne), 2007
- Ruelland-Roger, D. Moro, T. Matos, S. « S'expliquer » entre professionnels pour « s'expliquer » avec les didactiques, *Le travail enseignant au XXI^e siècle, contribution n° 104*, Lyon, Colloque international de l'INRP, 2011
- Ruelland-Roger, D. et al. Mots des élèves, mots des professeurs, mots et symboles mathématiques : quels sorts, quelles fonctions ?, *Repères IREM*, n° 118. Janvier 2020
http://www.univ-irem.fr/reperes/articles/118_article_780.pdf
- Ulmann, A-L. *Agir en situation : quelle place faire à l'expérience?*, Éducation permanente, Travail et développement professionnel : construire l'expérience pp. 139-151, 2013.