

RECHERCHE *et* FORMATION

pour les professions de l'éducation

Entrer à l'université Le Tutorat méthodologique

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS

- N° 44 - **LES PRATIQUES DE LA CLASSE EN MILIEUX DIFFICILES**
- N° 45 - **PROFESSIONS EN CROISÉE D'AVENIRS : RENCONTRE
DES GÉNÉRATIONS ET FORMATION**
- N° 46 - **L'ENSEIGNANT EXPERT**

Vous pouvez proposer des articles dans Recherche et Formation. Ceux-ci ne pourront dépasser 10 pages (35 000 signes). Veuillez joindre 3 exemplaires, une disquette et un résumé de 10 lignes en français et si possible en anglais. Les faire parvenir à Recherche et Formation, à l'attention de Raymond Bourdoncle, INRP, 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS cedex 05.

Pour tous renseignements complémentaires : 01 46 34 91 40

Vous pouvez consulter les sommaires de la revue sur le site Internet de l'INRP : www.inrp.fr

REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP

INRP - Paris
29, rue d'Ulm
75230 Paris Cedex 05

INRP - Lyon
Place du Pentacle - BP 17
69195 Saint-Fons Cedex

INRP - Rouen
39, rue de la Croix-Vaubois
76130 Mont-Saint-Aignan



SOMMAIRE N° 43

ENTRER À L'UNIVERSITÉ LE TUTORAT MÉTHODOLOGIQUE

(Régine Sirota, rédactrice en chef invitée)

ÉDITORIAL de Régine SIROTA	5
Yves GERBIER, Henry SAUVAÏTRE : Une classification des tutorats	17
Isabelle FORNASIERI, Lucile LAFONT, Nicole POTEAUX, Marie-Geneviève SÉRÉ : La fréquentation du tutorat : des pratiques différenciées. Enquête au sein de huit universités françaises	29
Emmanuelle ANNOOT, Jean-François MARCHAT, Nicole POTEAUX : Regards de tuteurs	47
Lucile LAFONT, Thierry BÉDOURET, Yves PY, Luc RICORDEAU, Hugues GUILBEAU : Le tutorat en action : observation de séances de tutorat	65
Marie-Joëlle RAMAGE, Marie-Geneviève SÉRÉ : Le tutorat en DEUG Sciences : du tutorat d'accompagnement (1994-2000) au tutorat multimédia (depuis 2000). Une étude de cas au centre scientifique d'Orsay (Université Paris Sud XI)	83
Christophe MICHAUT : L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités	101

3

AUTOUR DES MOTS : « Tutorat », « monitorat » en éducation : mises au point terminologiques de Thierry Bédouret	115
*	
* *	
Marc LOISON : Mutualisation des pratiques pédagogiques, pratique réflexive et formation des maîtres	127
Thérèse ROUX-PEREZ : Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS)	143
LECTURES	
NOTES CRITIQUES	157
Le comparatisme aujourd'hui (Régis Mallet) :	
– SIROTA Régine (dir.). – Autour du comparatisme en éducation	
– LADERRIÈRE Pierre, VANISCOTTE Francine. – L'Éducation comparée : un outil pour l'Europe	
LEMAÎTRE Denis. – La formation humaine des ingénieurs (Marie-Laure Chaix)	
NOUS AVONS REÇU	167

ENTRÉE À L'UNIVERSITÉ ET TUTORAT MÉTHODOLOGIQUE

DÉCLINAISONS DES MISES EN PLACE INSTITUTIONNELLES D'UN DISPOSITIF DE FORMATION ET AUTONOMIE DES UNIVERSITÉS

« Les États Généraux de l'université ont montré l'importance des mesures à prendre pour favoriser la réussite des étudiants dès l'entrée à l'université. Le tutorat est une des réponses concrètes et adaptées à cet objectif prioritaire. Conformément au calendrier de la réforme de l'université, la mise en place du tutorat est effective dans toutes les universités dès la rentrée 1996... Le tutorat vise à favoriser la réussite de l'étudiant en lui permettant de s'adapter aux exigences méthodologiques nouvelles des études supérieures. Il est organisé pendant les six premiers mois au cours de la première année de DEUG. Il s'effectue sur la base du volontariat pour les étudiants. Il ne fait l'objet d'aucune évaluation ou notation rentrant dans le contrôle des connaissances. Toutes dispositions seront prises, par les établissements, pour que les étudiants qui en ont le plus besoin puissent bénéficier des séances de tutorat... » (Christian Forestier, Directeur général des enseignements supérieurs, Circulaire du 24.10.1996).

Bénéficiant d'un crédit de 100 millions de francs destinés à la rémunération des étudiants-tuteurs, ce dispositif est mis en place par François Bayrou, ministre de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en 1996.

Le tutorat méthodologique s'inscrit dans une suite de politiques ministérielles de mise en place de dispositifs d'aide aux usagers du système scolaire laissant une large place à l'autonomie des institutions et donc aux acteurs. Plus précisément est ici en jeu l'autonomie des universités face à la gestion de la massification, ce qui permet d'analyser la pluralité des déclinaisons d'un même dispositif en fonction du rapport des acteurs aux fonctions sociales de l'institution. La « réduction de la fracture scolaire » et le « renforcement de l'autonomie des universités » ayant été déclarés

comme axes prioritaires par Luc Ferry l'actuel ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche (*Le Monde* du 5 juillet 2002), l'analyse d'un dispositif – certes caduc – mais basé sur ces principes mêmes, revêt une certaine actualité et permet de profiter du recul d'une expérience ayant déjà donné matière à réflexion et évaluation.

C'est donc dans cette perspective plus globale, qui réinterroge la variabilité de la mise en place des pratiques pédagogiques et des pratiques enseignantes dans le cadre de l'autonomie des établissements mis en place par une gestion néo-libérale, que sera analysé le dispositif en partie défunt du tutorat méthodologique.

Ce numéro prend appui sur un ensemble de recherches menées par une dizaine d'équipes universitaires dans le cadre d'un appel à coopération lancé à l'initiative de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) à la demande de la direction de l'enseignement supérieur et sur un ensemble de recherches menées dans le cadre du CNCRE portant sur une dizaine d'universités ayant mis en place ce dispositif, dans le cadre de leur autonomie.

L'entrée à l'université, un seuil difficile à franchir

Ce constat largement partagé, fait l'objet de diagnostics souvent contradictoires en fonction de problématiques théoriques ou politiques abordant la massification de l'institution universitaire sous des angles largement étanches les uns aux autres. Soit elles ne s'interrogent que sur les politiques mises en place, soit sur les comportements des étudiants ou les pratiques enseignantes mais rarement sur le fonctionnement des dispositifs de formation dans leur globalité.

6

Pourtant l'entrée à l'université semble devenir un des paliers qui suscite l'intérêt des chercheurs dans le cadre du glissement et du renouvellement des perspectives de recherche vers l'enseignement supérieur. Car nombre de travaux récents ont souligné la transformation tant du corps des étudiants que celui des enseignants. De nouvelles figures du métier d'étudiant apparaissent, de nouveaux modes de fréquentation de l'université s'installent, dans des filières aux logiques d'études de plus en plus différenciées. À cette diversité d'expériences estudiantines et aux difficultés d'affiliation qu'elles manifestent répondent des dispositifs dont celui du tutorat qui veulent réduire les échecs et remettre en question les manières d'étudier et d'enseigner, introduisant même de nouveaux acteurs comme les tuteurs.

L'expérience du tutorat méthodologique a suscité – à l'initiative du politique – une multiplicité de dispositifs d'évaluation d'origines institutionnelles diverses : bureau d'étude privé, appel d'offre du CNCRE, appel à coopération de l'INRP. Il devenait nécessaire de s'interroger sur leurs modes de fonctionnement, leurs apports spécifiques et leurs articulations.

Ceci correspond à un diagnostic posé très clairement par la direction de l'enseignement supérieur en 1998 :

« Le tutorat s'est largement développé dans les universités... Souvent organisés au sein de chaque UFR, les dispositifs mis en place sont très variables d'une université à une autre. Le tutorat d'accueil et d'intégration des nouveaux étudiants, organisé à la rentrée universitaire, ainsi qu'une initiation aux outils documentaires sont également fréquemment proposés. Dans la très grande majorité des cas, il est proposé aux étudiants sur la base du volontariat; une autre difficulté à signaler est que les universités ne maîtrisent pas toujours leur dispositif de tutorat dont les objectifs et le contenu peuvent être insuffisamment définis au départ. » (Francine Demichel, Directrice de l'enseignement supérieur, 8 décembre 1998)

La direction de l'enseignement supérieur fit ainsi, entre autres, appel à un bureau d'études privé qui, dans un délai correspondant à un agenda politique, soit en trois mois, remit un état des lieux. L'enquête passée dans le cadre d'un dispositif officiel, par le biais hiérarchique, amène des résultats sur lesquels même les auteurs de l'étude s'interrogent : « 75 % des répondants sont en état de donner des statistiques précises sur la participation (au tutorat) alors que 50 % d'entre elles n'ont pas mis en place de mesure des présences aux séances du tutorat, les écarts sont de faibles importances dans la mesure où de très nombreux questionnaires indiquent des résultats strictement identiques aux prévisions. On peut se permettre de supposer que nombre de ces chiffres sont en fait des estimations basées sur des impressions, et que les prévisions de fréquentations ont souvent été reconstituées pour les nécessités du questionnaire. Dans de nombreux questionnaires les chiffres donnés pour la moyenne en début d'enquête, en fin d'année et en général sont identiques. Il nous semble que ces chiffres relèvent du fantasme, dans la mesure où il est peu probable qu'un dispositif basé sur une participation volontaire et étalée sur toute l'année ne connaisse aucune absence... » (« Analyse des actions menées dans le domaine du tutorat », Rapport d'intervention, 15 octobre 1998, Cabinet ECPS).

Apparaît ici d'emblée la difficulté d'étudier un dispositif ambigu qui génère des ressources pour les universités, mais dont la fréquentation semble de notoriété publique assez faible.

Un point de vue à trois étages : diffraction et recomposition d'un prisme de recherche

C'est pourquoi le projet de recherche sous-tendant l'appel à coopération de l'INRP était de saisir les modes de réinterprétations et de retraduction par les différents échelons de l'institution, de la proposition ministérielle. Afin de saisir les dynamiques en jeu, un dispositif de recherche commun a été mis en place dans le cadre tout à fait spécifique de la procédure des appels à coopération de l'INRP, qui jusque-là, n'avaient été que peu utilisés pour travailler sur l'enseignement supérieur.

En effet, à la demande du Directeur de l'enseignement supérieur de l'époque, Christian Forestier, est lancé par le Directeur de l'INRP, A. Hussenet, en 1997, un appel à association « Le tutorat méthodologique dans l'enseignement supérieur ». Celui-ci s'appuie strictement sur la circulaire du 24.10.1996 intitulée « Mise en place du tutorat étudiant ». Cette décision est prise dans une double perspective : démontrer que l'institut répond aux demandes de sa tutelle ; positionner l'INRP sur l'enseignement supérieur, les recherches menées sur l'enseignement supérieur étant peu nombreuses au sein de l'institut. C'est pourquoi cette recherche est confiée à un professeur des universités, R. Sirota, responsable de l'axe transversal « enseignement supérieur » mis en place sous la direction précédente de M. Bottrel. L'appel à coopération est lancé en 1997 dans une période où encore relativement peu d'équipes de recherche universitaires travaillent sur l'enseignement supérieur. Répondent des équipes ayant en charge la mise en place du tutorat dans leur propre université. Après une période d'ajustement, participent ainsi sept équipes venant des Universités de Bordeaux II, du Havre, de Limoges, de Nantes, d'Orsay, de Pau et de l'Université Louis Pasteur de Strasbourg. Ces équipes (1) proposent d'étudier leurs propres sites et celui de Rennes soit huit sites.

Une des originalités de ce mode de recherche est de combiner une enquête commune et des travaux spécifiques propres à certaines équipes. L'ensemble s'est articulé à partir d'une note d'orientation (présentant la problématique générale en termes d'analyse d'un dispositif répondant à la massification de l'enseignement supérieur) qui a été tout d'abord soumise pour aval au ministère par la responsable scientifique et la direction de l'institut. Puis un protocole commun de recherche a été mis en place, autour de trois perspectives utilisant des méthodologies complémentaires :

- premièrement, des monographies locales ont été effectuées permettant une analyse historique et institutionnelle de la mise en place de cette réforme dans chacune des universités, cette analyse étant principalement menée à partir d'entretiens avec les principaux responsables, et des échantillons de tuteurs et de tutorés, et d'analyses de documents d'archives ;

1 - Université de Bordeaux II : Alain Jeannel, professeur de sciences de l'éducation, Alain Baudrit, maître de conférence de sciences de l'éducation, Lucile Lafont, maître de conférence de STAPS, Marie-José Canivenc, doctorante, Thierry Bedouret, doctorant, sciences de l'éducation.

Université du Havre : Emmanuelle Annot, maître de conférence de sciences de l'éducation.

Université de Limoges : Jean-François Marchat, maître de conférence de sciences de l'éducation (sociologie).

Université de Nantes : Luc Ricordeau, maître de conférence de psychologie, Yves Py maître de conférence de psychologie (psychologie sociale).

Université d'Orsay : Marie-Geneviève Séré, professeur de physique.

Université de Pau et des pays de l'Adour : Henry Sauvaître, professeur de chimie, Yves Gerbier, maître de conférence de mathématiques.

Université Louis Pasteur de Strasbourg : Nicole Bucher-Poteaux, maître de conférence de sciences de l'éducation, Isabelle Fornasiéri, maître de conférence en psychologie (éthologie).

- deuxièmement, a été menée une étude quantitative par questionnaire permettant d'établir les caractéristiques des étudiants suivant le tutorat et leurs représentations du tutorat. Cette enquête a porté sur un échantillon de 5428 étudiants sur l'ensemble des sites étudiés dans les filières scientifiques, lettres sciences humaines, STAPS, droit et administration, MASS ;
- troisièmement, une étude de la mise en place pédagogique du tutorat, par observation directe de séquences de tutorat destinée à permettre de saisir le tutorat en action et ses contradictions.

L'objectif était de croiser ces différentes approches afin d'articuler une analyse institutionnelle de la mise en place d'une réforme et sa réalisation « effective », à partir d'analyses transversales prenant appui sur des descriptions locales.

La constitution d'une juste distance à travers une pluralité de point de vue

Une des caractéristiques des articles présentés dans ce numéro est donc que la plupart des auteurs sont aussi impliqués dans la mise en place du tutorat dans leurs universités respectives et sont porteurs d'une multiplicité d'identités face à cette recherche : acteurs, chercheurs, universitaires, spécialistes de différentes disciplines, militants syndicaux. Face à la mise en place de cette réforme, l'appel à coopération à travers plus d'une quinzaine de séminaires de coordination a donc assuré une double fonction : groupe de parole permettant un échange de pratiques et de réflexion sur celles-ci, groupe de recherche en sciences sociales. Situation classique à l'INRP, mais qui, en général, concerne des enseignants du primaire ou du secondaire et non des enseignants – chercheurs de l'enseignement supérieur. La bipolarité pédagogie – recherche se trouvant ici inversée. D'autre part, si les équipes universitaires ont été sélectionnées au départ sur des propositions de recherches indépendantes, le dispositif a évolué vers une élaboration commune de problématiques et de dispositifs d'observation et d'enquête (grille commune pour l'établissement de monographie par enquête ethnographique, enquête quantitative collective auprès des étudiants), tout en laissant à chacun la possibilité de constituer des outils spécifiques en fonction de ses propres problématiques. Les trois modes de fonctionnement des appels à coopération de l'INRP se sont trouvés conjugués petit à petit – recherche action – mise en réseau – perspective de recherche commune, tout en fonctionnant sur le mode de l'appel d'offre classique sur le plan financier, fournissant à chaque équipe universitaire un budget autonome.

De plus, sont rassemblées des équipes d'origines disciplinaires très diverses (mathématiques, chimie, physique, psychologie (psychologie sociale, éthologie), sciences de l'éducation, sociologie, STAPS) composées d'enseignants-chercheurs de statuts variés allant du vice-président d'université au thésard, ce qui ouvre des portes mais inévitablement pose des problèmes de coordination multiples et délicats. La

constitution d'un groupe de recherche très largement pluridisciplinaire n'est pas sans effets sur la construction d'une problématique, car la constitution d'un langage commun pour permettre l'élaboration de dénominateurs communs ne va pas sans difficultés ni conflits pour aboutir à des compromis stabilisés.

Comment construire une juste distance, quand on est directement impliqué dans un dispositif? Ce problème classique de toute recherche-action, s'est retrouvé dans la gestion de cet appel à coopération. D'autant que pour une partie des chercheurs, peu familiers avec l'analyse sociologique ou méfiants à son égard, la mise en évidence de certaines contradictions structurelles de l'enseignement supérieur est plus de l'ordre de l'idéologie ou du combat syndical que de la science; l'introduction et le test des effets de la variable classe sociale, dans un dispositif dont l'objectif semble être une certaine démocratisation de l'université, si elle semble évidente au sociologue n'est pas une évidence communément partagée.

Bien des analyses clairement énoncées et discutées lors des séminaires collectifs ne sont pas passées à l'écrit. Censure explicite ou implicite, difficile de le mesurer. Constatons simplement que les plumes sont devenues prudentes et circonspectes, en tout cas loin de la flamme des échanges oraux, lorsqu'il a fallu rédiger des textes impliquant, pour qui sait lire entre les lignes, soit des collègues proches, soit la gestion d'un corps professionnel. Car, ne l'oublions pas, l'exercice prenait aussi place dans une évaluation demandée par le ministère de tutelle et soutenue par les présidents d'université. Délicat de mettre noir sur blanc, les effets réciproques et inversés de l'autonomie de la gestion universitaire qui renvoie aux acteurs leurs propres responsabilités dans une institution « faible » dont les règles du jeu ne sont pas uniquement floues et implicites pour les étudiants, mais se basent sur des compromis permanents entre des systèmes d'action contradictoires. À cet égard, on peut prendre deux exemples de points névralgiques (figurant comme indicateurs dans les grilles d'analyse monographique), qui pour le sociologue peuvent fonctionner comme analyseur d'une structure organisationnelle. Ce sera d'une part le recrutement des responsables du tutorat et d'autre part la programmation, l'annonce et la publicité des actions de tutorat.

Pour le premier cas, dans un mode de gouvernance régit par le volontariat, il est intéressant de lire et de constater dans certaines monographies que sont chargés de cette action, soit les jeunes maîtres de conférence derniers nommés, soit les vieux briscards, dont la carrière, déjà faite, s'appuie plus sur l'investissement pédagogique que la recherche. Difficile de l'écrire clairement face aux hiérarchies symboliques qui gèrent le monde universitaire et la carrière de l'homo-academicus, mais c'est pourtant bien l'investissement des acteurs et l'insertion cohérente du dispositif qui dans bien des cas sont l'explication du succès ou de l'échec du tutorat, en termes de fréquentation.

De même dans le deuxième cas, quand on comprend combien à travers les interviews ou les journaux de bord des tuteurs, l'organisation matérielle est souvent laissée aux tuteurs eux-mêmes, qui ont à trouver créneaux horaires et salles disponibles. On mesure la situation de double bind qui sous-tend un dispositif qui amène des cré-

aits mais qui est nié symboliquement par les dispositifs matériels. Sans parler des dissuasions explicites des « chers collègues » à l'égard des étudiants qui vont à l'encontre des efforts de marketing publicitaire exigés des tuteurs pour attirer leur public.

Les articles présentés dans ce numéro ont été rédigés par des groupes transversaux aux équipes universitaires initialement constituées. Ils rassemblent sur des thématiques et des axes spécifiques d'analyse des travaux élaborés à partir d'une part de la problématique commune élaborée lors des séminaires internes de l'INRP et des problématiques spécifiques des chercheurs concernés. Ils reprennent à partir des rapports rédigés localement des résultats d'ensemble.

Une classification des tutorats (Yves Gerbier, Henry Sauvaître)

La mise en place du dispositif ministériel laissait une large marge d'interprétation locale aux acteurs. Si nombre de travaux sociologiques ont souligné les difficultés d'intégration et d'affiliation des étudiants au système universitaire dans le contexte d'une institution dont les règles du jeu n'apparaissent qu'à travers des décodages difficiles, dans un contexte institutionnel perçu comme flou et incertain, d'autres travaux ont montré en termes pédagogiques les difficultés individuelles d'adaptations des étudiants sur le plan socio-cognitif et dans la gestion de leur autonomie. L'ensemble de ces phénomènes prenant place certes dans une université de masse mais aussi dans des traditions disciplinaires aux pratiques d'études extrêmement différenciées. Ces difficultés d'adaptation sont bien souvent résumées en langage courant par les enseignants universitaires sous l'étiquette de « manques ».

Cet article présente donc une déclinaison des modes d'interprétations organisationnelles du dispositif en fonction des « manques » supposés des étudiants. Prenant au pied de la lettre ces diagnostics, issus de la pratique pédagogique quotidienne, souvent portés par des universitaires se plaignant des difficultés de leurs étudiants, cette typologie présente des « idéal-type », afin de permettre une comparaison des dispositifs.

Construite à partir des contenus du tutorat tels qu'il sont affichés, elle en montre les conséquences organisationnelles qui en découlent tant sur le plan du recrutement des tuteurs, le public d'étudiants concernés et les connotations induites qui peuvent jouer sur la capacité d'attraction d'un dispositif en principe régulé par le volontariat.

La fréquentation du tutorat: des pratiques différenciées. Enquête au sein de huit universités françaises (Isabelle Fornasieri, Lucile Lafont, Nicole Poteaux, Marie-Geneviève Séré)

Face à cette diversité de dispositifs qu'en est-t-il de la fréquentation du tutorat, généralement basé sur le volontariat? Combien d'étudiants l'ont-ils fréquenté, qui sont-ils? Les étudiants les plus en difficulté sont-ils touchés par le dispositif, ou bien est-il utilisé par ceux qui déjà à l'aise dans l'université savent seuls l'utiliser? Bref le dispositif touche-t-il la cible visée? Pour résoudre ces questions incontournables, auxquelles quelques enquêtes se sont déjà attaquées en donnant des réponses

contradictoires, une enquête quantitative destinée à établir clairement la fréquentation du tutorat s'avérait nécessaire, elle a été conçue pour à la fois identifier clairement en fonction de quelles variables se constitue cette fréquentation et en fonction de quels dispositifs. Huit universités ont été touchées par l'enquête auprès de 5 428 étudiants. Les sept équipes universitaires, coordonnées à travers l'appel à coopération de l'INRP ont fait passer une enquête commune dont quatre chercheurs, Isabelle Forniaseri, Lucile Lafont, Nicole Poteaux, Marie-Geneviève Séré ayant plus précisément pris en charge l'ensemble du dépouillement, rendent compte. Des analyses propres à chaque université ont par ailleurs été produites par chaque équipe dans le cadre de rapports INRP parallèlement aux monographies locales.

Mais face à ces questions claires, il apparaît que peu de variables semblent agir de manière décisive, interdisant tout discours simpliste sur l'utilisation du tutorat, qui ne semble pas obéir à de simples logiques socio-démographiques, culturelles ou même de réussites scolaires. Pas plus les dimensions disciplinaires ou de filières ne semblent pertinentes en elles-mêmes. Seule la lecture de ces chiffres reliée aux apports des monographies par université permet de saisir combien la mobilisation des acteurs dans le cadre de la mise en place de politiques locales universitaires cohérentes peut expliquer les variabilités constatées.

Regards de tuteurs (Emmanuelle Annot, Jean-François Marchat, Nicole Poteaux)

Pour comprendre les réinterprétations et le sens qu'attribuent au tutorat ces acteurs originaux dans le système universitaire français que sont les tuteurs, plusieurs chercheurs ont opté pour une méthodologie d'enquête permettant d'allier recherche, contrôle et compte rendu pédagogique soit le journal ou carnet de bord, rempli par les étudiants embauchés par l'université comme tuteurs. Au travers de l'ensemble de ces travaux, première constatation, le dispositif était destiné à aider les étudiants de première année en difficulté, mais de l'aveu même de l'ensemble des universitaires et des tuteurs, ce sont ces derniers qui en ont le plus bénéficié, sur de multiples plans. Il semblerait que les tuteurs ne proposent pas de modèle alternatif mais viennent renforcer un modèle transmissif d'acquisition de connaissance, aidant souvent à se constituer ces savoirs buissonniers qui permettent l'affiliation et la maîtrise du métier d'étudiant.

On ne peut ici que citer et retrouver la célèbre étude d'Howard Becker et Blanche Geer, sur l'acquisition du métier d'étudiant et la constitution des subcultures estudiantines. À l'enthousiasme initial de nombre de tuteurs s'oppose une réalité matérielle difficile. Il ne faut cependant pas prendre à la légère les décalages soulignés par les jeunes tuteurs et leur plainte quasi constante due au manque de reconnaissance du tutorat, que ce soit au niveau de leur fonction ou de la définition de leur tâche dans la vie quotidienne universitaire. Cette plainte exprime bien l'ambiguïté du dispositif et ses contradictions institutionnelles locales quant à la prise en charge de dispositifs faisant face à la massification de l'université, telles quelles sont ressenties par ces acteurs de première ligne que sont les tuteurs.

Le tutorat en action : observation de séances de tutorat (Lucile Lafont, Thierry Bédouret, Yves Py, Luc Ricordeau, Hugues Guilbeau)

Dans un dispositif laissant autant de marges d'action et d'incertitudes aux acteurs sociaux, il était nécessaire d'aller voir dans la situation, comment se construit non plus au niveau des représentations ou des discours mais au niveau des pratiques effectives, le tutorat. L'observation devient alors l'outil méthodologique de prédilection. Différents cadres théoriques ont été mobilisés pour construire ces observations, venant de contextes théoriques complémentaires : psychologie du travail, psychologie cognitive, styles pédagogiques. Ces observations ont été effectuées sur deux sites universitaires Nantes et Bordeaux.

Évidemment, ici l'analyse ne peut plus viser à une quelconque exhaustivité. Coups de sondes dans un univers dont les précédents niveaux d'analyse ont déjà montré l'extrême variété, ces observations certes augmentent la perplexité de l'observateur, mais peuvent permettre de saisir ce qui se joue dans les séances de tutorat, que ce soit en termes de capacité d'adaptation et d'inventivité tant des tuteurs que des étudiants qui acceptent de venir et de participer.

Premier stade, comment s'articule définition de la tâche et activité. Des fractures apparaissent qui se situent à deux niveaux : premièrement dans le passage de la tâche définie au niveau du curriculum formel (exprimé par les textes officiels) aux traductions et réinterprétations effectuées par les responsables locaux. Deuxième stade de fracture, le passage de ces instructions locales à l'activité effective des tuteurs. Ces traductions, de plus, varient suivant les disciplines.

Si l'on focalise l'observation sur l'articulation – offre des tuteurs et demandes des tutorés –, il apparaît à travers une analyse chiffrée des interactions verbales que si celles-ci sont en accord, elles s'appuient plutôt sur l'explicitation du métier d'étudiant à partir de conseils et d'informations stratégiques données par le tuteur, entre autres, sur l'évaluation terminale. Les connaissances déclaratives et procédurales ne venant que dans un deuxième temps.

À l'issue de ces analyses présentées en entonnoir, apparaissent clairement à travers les styles pédagogiques dégagés certaines spécificités de ces séances en dépit de leur variabilité : une certaine articulation entre style pédagogique et disciplines, car de la définition de la tâche à l'interaction tuteur-tutorés une homogénéité semblerait se dégager, correspondant peut-être à la typologie des tutorats présentés dans l'article de Gerbier et Sauvaître.

Le tutorat en DEUG Sciences : du tutorat d'accompagnement (1994-2000) au tutorat multimédia (depuis 2000). Une étude de cas au centre scientifique d'Orsay (Université Paris Sud XI) (Marie-Joëlle Ramage, Marie-Geneviève Séré)

Une étude de cas est présentée dans sa continuité et son évolution historique avec ses adaptations et modifications. Car les dispositifs de tutorat s'ils ne sont pas nés avec la circulaire de 96 ont pris place dans des ensembles de dispositifs locaux

d'aide aux étudiants déjà mis en place par un très grand nombre d'universités. Ceux-ci ont donné des sens spécifiques au tutorat d'où l'utilité et la nécessité de disposer de descriptions monographiques précises et de retracer ces évolutions. On peut voir ici combien délicate a été l'insertion institutionnelle du dispositif, qui ne devient « naturelle » à l'université Orsay – d'après cette monographie – qu'à travers la mise à disposition d'une salle multimédia dispensant les tuteurs de campagnes d'affichage, de recherche de locaux et de recrutement. Si l'on compare, par exemple, à la mise en place du tutorat dans d'autres universités telles que l'université de Pau et des pays de l'Adour, les aléas des mises en place montrent des phénomènes classiques en termes d'innovations pédagogiques qui ne tiennent pas tant aux caractéristiques des universités ou des filières mais plus simplement et trivialement à l'implication de certains enseignants, qui en accord avec les finalités, admettent et intègrent le dispositif dans le curriculum formel des étudiants, ce qui lui permet de prendre une place symbolique acceptable et de devenir fréquentable dans le curriculum réel des étudiants.

L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités (Christophe Michaut)

Mais au terme de la déclinaison de ces multiples modes de fonctionnement et de réinterprétation, quelle est l'efficacité du tutorat méthodologique? À cette question essentielle, Christophe Michaut apporte des éléments de réponse qui resituent le tutorat de manière comparative dans un ensemble de dispositifs d'aide mis en place ces dernières années dans l'enseignement supérieur. L'efficacité du dispositif est ici mesurée par rapport au critère de la réussite aux examens, sur trois sites, Nantes, Dijon, Toulouse, dans le cadre d'une autre recherche collective qui avait été financée dans le cadre d'un appel d'offre du CNCRE mené par le CREN de Nantes, l'IREDU de Dijon et le CREFI de Toulouse, sur l'hétérogénéité des étudiants. Ces dispositifs globalement semblent faire preuve de peu d'efficacité en termes quantitatifs. Mais la réussite aux examens est-elle le seul critère de mesure d'un tel dispositif? Ce critère clairement objectivable, éminemment mesurable, mesure-t-il pour autant l'ensemble des effets d'un tel dispositif?

Autour des mots « Tutorat », « monitorat » en éducation : mises au point terminologiques (Thierry Bédouret)

Peu familière dans l'université française et d'ailleurs importée de l'univers anglo-saxon, cette notion se devait d'être retracée historiquement. Ce à quoi procède Thierry Bédouret, en comparant deux notions « tutorat » et « monitorat ». Cette généalogie comparative de la notion permet de saisir l'ambiguïté d'un dispositif destiné à une adaptation personnalisée et individualisée de l'aide apportée aux étudiants dans une université de masse.

En conclusion

Les analyses proposées, à partir de l'expérience du tutorat méthodologique, montrent bien la nécessité de disposer de modes d'évaluation complémentaires qui articulent analyse de la mise en place de dispositifs institutionnels et comportements étudiants, pour sortir d'une certaine « hémiplegie savante » qui considère bien souvent relativement indépendamment, structure universitaire et pratiques ou manières d'étudier. Car ni la description statistique, ni l'observation ethnographique ne permettent de saisir à elles seules les ambiguïtés de dispositifs qui impulsés au niveau national, laissent aux niveaux locaux une mise en œuvre délicate.

Établi à partir d'un cadre national aux marges de l'institution, le tutorat méthodologique était censé contribuer à résoudre les difficultés pédagogiques de la gestion d'un problème central, la massification et la démocratisation de l'enseignement supérieur. L'analyse des difficultés de son fonctionnement et de sa fréquentation ne fait que renvoyer à travers le comportement des étudiants le reflet des contradictions structurelles d'un dispositif de remédiation marginal, au sein du système universitaire français.

Régine SIROTA
INRP, Paris V/CERLIS
Rédactrice en chef invitée

UNE CLASSIFICATION DES TUTORATS

YVES GERBIER*, HENRY SAUVAÎTRE**

Résumé

En 1996, les universités françaises ont été incitées par le Ministère de l'Éducation nationale à mettre en place « un tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique » pour les « primo-entrants » à l'université. Ce tutorat a été mis en place par de nombreuses universités. Mais il s'est très vite révélé comme étant multiforme et a engendré des réalisations concrètes très variées même au sein d'une même université.

Cet article tente de dégager les paramètres principaux et montre que certains d'entre eux (a priori indépendants) sont très fortement liés. En fait, le choix et la nature du « contenu » va fixer la plupart des autres variables. C'est donc le « contenu » qui servira de base à la classification proposée.

Abstract

In 1996, the French Ministry of National Education prompted French universities to set up "a student counselling on methodological and educational matters" for the incoming first year students. These tutorials were implemented by numerous universities. But they soon proved to be multiform and fostered very varied concrete achievements even within the same university.

The aim of this paper is to bring out the main parameters and to show that some of them (a priori independent) are actually very much linked with one another. In fact, the choice and nature of the "content" is to determine most of the other variables. Consequently, it is the content which will serve as a basis for the proposed classification.

17

* - Yves Gerbier, directeur du SCUIO, Laboratoire de recherche sur l'enseignement des mathématiques (LREM), Université de Pau et des Pays de l'Adour.

** - Henry Sauvaître, Laboratoire de didactique et de communication pédagogique (LDCP), Université de Pau et des Pays de l'Adour.

LE TUTORAT : RÉPONSE(S) À QUEL(S) MANQUE(S)?

L'échec en premier cycle universitaire est généralement mis sur le compte de l'inadaptation des ex-lycéens à l'université. Cette inadaptation, lorsqu'elle est analysée, est considérée comme relevant, en particulier, de « manques » divers et variés allant du manque de travail... au manque de capacité d'abstraction...

Sauf dans le cas de certaines années de mise à niveau (par exemple, l'Année préparatoire à l'insertion dans les Deug (APID) à l'Université de Pau), le traitement de ces manques ne relève pas des enseignements prévus dans les maquettes d'habilitation. En effet lors de la construction de ces maquettes, les contenus éventuels proposés sont toujours trop abondants, une sélection s'avère nécessaire et seuls les contenus indispensables sont conservés. Les autres contenus utiles (mais non incontournables) ne se retrouvent pas dans la maquette. Beaucoup d'universitaires voient alors dans le tutorat, soit un moyen d'accroître les horaires et donc les contenus disciplinaires, soit une opportunité pour mettre en place des « choses utiles » ne relevant pas des enseignements traditionnels. Ainsi le tutorat pourrait permettre de combler un certain nombre de « manques ».

Pour certains de ces « manques », « on » considère qu'il n'y a rien à faire dans le cadre des premiers cycles, par contre, pour d'autres, « on » considère qu'il y a des possibilités d'actions. Le « on » peut recouvrir selon les cas, le Ministère, l'Université, l'UFR, etc., tous ces « on » n'ayant pas forcément des avis concordants.

18

On peut classer les « manques » en quatre grandes familles :

1. Le manque de « méthodes et d'outils » de travail :
Que faire? puisqu'une grande partie des primo-entrants « *ne savent pas travailler, ne savent pas utiliser la BU, ne savent pas faire une fiche de synthèse...* ».
2. Le manque de « Connaissances et de compétences disciplinaires » :
Que faire? puisque d'une façon générale « *ils manquent de base* » et que par exemple, en mathématiques « *ils ne savent rien sur la continuité, sur le raisonnement par récurrence et ne connaissent pas les formules de trigonométrie* ».
3. Le manque « d'adaptation à la vie universitaire » :
Que faire? puisqu'« *il ne savent pas comment sera délivré l'examen, comment participer à la vie culturelle ou sportive de l'Université, comment manger équilibré...* ».
4. Le manque de « projet personnel et professionnel » :
Que faire? puisqu'« *ils ne savent même pas pourquoi ils sont là et à quoi cela peut leur servir plus tard* ».

Sur ces quatre types de manques, les différentes composantes universitaires (étudiants, enseignants, Université, Ministère) ne font pas les mêmes diagnostics et donc les remédiations éventuelles sont très diverses. Par contre, au moins une des compo-

santes (selon les lieux) va estimer que la mise en place d'un tutorat pourrait présenter un réel intérêt. Les manques cités plus haut recouvrent donc (plus ou moins explicitement) les champs des activités mises en place dans le cadre des divers tutorats. Bien sûr, localement la remédiation envisagée n'est pas forcément confiée qu'au tutorat. Et les tutorats (dans leur concrétisation) ne sont pas forcément concentrés sur un seul de ces types de manques.

LES OBJETS DU TUTORAT

Les manques que l'on voudra combler et/ou faire disparaître vont déterminer les objets du tutorat. On peut alors les regrouper en quatre types :

- I. Les méthodes et les outils de travail
- II. Les connaissances et les compétences disciplinaires
- III. L'adaptation à la vie universitaire
- IV. Le projet personnel et professionnel

Nous allons étudier pour chacun de ces thèmes, les analyses des diverses composantes universitaires, la nature des remédiations envisagées et leurs conséquences :

- sur le profil du tuteur,
- sur le public concerné,
- sur les connotations induites.

I. « Méthodes et Outils » de travail

Il est souvent difficile de distinguer méthodes et outils de travail. Nous définirons les méthodes de travail comme tout ce qui permet de travailler efficacement dans plusieurs champs disciplinaires, c'est-à-dire par exemple :

- rédiger une fiche de synthèse,
- prendre des notes en cours,
- organiser son travail hebdomadaire...

Il y a donc possibilité d'utilisation de ces méthodes dans des disciplines différentes. Nous les différencierons des outils de travail qui seront ainsi classés (avec le flou inhérent à toute classification) lorsqu'ils supposeront l'acquisition d'une technique (et même d'une méthode) permettant une utilisation « autonome » c'est-à-dire par exemple :

- utiliser un traitement de texte,
- utiliser une Bibliothèque universitaire.

Les compétences acquises dans l'utilisation d'une Bibliothèque universitaire pouvant assez difficilement être transférées dans d'autres domaines.

D'autres critères vont nous permettre de faciliter cette classification entre méthodes et outils.

1.1. Les méthodes de travail

Le Ministère a imposé dans le cadre de l'arrêté du 9 avril 1997 la mise en place au premier semestre d'« une unité de méthodologie du travail universitaire permettant l'apprentissage des méthodes pratiques et savoir-faire nécessaires à la réussite d'études à l'Université ». Ainsi la remédiation est prévue de façon institutionnelle.

Cependant la grande majorité des enseignants-chercheurs y est globalement opposée, puisque : « en sortant du lycée, ce sont des choses qu'ils devraient savoir faire » et que « si ce n'était pas le cas, ce serait au lycée de s'en charger ». Les enseignants de lycée, se retournant vers les collèges..., etc. D'ailleurs « les bons » possèdent ces méthodes de travail. De plus les enseignants-chercheurs ne sont pas formés à enseigner de telles choses, aussi ils passent outre. Ainsi, par exemple, à l'UFR Sciences, l'unité d'enseignement méthodologique des divers Deug Sciences est répartie au 1^{er} semestre entre 12 heures de langues vivantes et 12 heures d'option, chaque étudiant devant choisir une option et une seule parmi l'histoire des sciences, les techniques d'expression et de communication, la prévention et l'hygiène, l'éducation physique et sportive, la méthodologie des sciences, les réseaux, une deuxième langue vivante.

Point de méthodologie générale en vue ! Dans les endroits où elle apparaît, il s'agit presque exclusivement de méthodologie disciplinaire (voir page suivante) et ce sont presque toujours des PRAG qui ont pris alors une telle activité en charge.

20

Dans les universités étrangères, en particulier les francophones belges et québécoises, des activités en vue d'assurer une remédiation relative aux manques de méthodes de travail sont mises en place par des services de l'université. Par exemple : le centre d'orientation et de consultation psychologique et pédagogique à l'Université catholique de Louvain-La-Neuve et le service d'orientation de *counseling* à l'Université de Laval au Québec. Ces questions sont donc prises en charge par des personnes « non-enseignantes ». D'ailleurs, est-il souhaitable (possible ?) d'enseigner la méthodologie générale en amphitheâtre ?

Enfin le public concerné est constitué des étudiants qui admettent (ou croient) manquer de méthodes efficaces de travail, ils admettent donc qu'ils ne sont pas assez performants, et cela apparaît comme dévalorisant de s'inscrire à de telles activités. D'ailleurs un livre édité par l'UCL intitulé *Question(s) de méthode*, ne se présente-t-il pas lui-même comme « manuel de référence pour les étudiants désarmés par certains handicaps de parcours ». Nous sommes bien dans le domaine de la remédiation.

1.2. Les outils de travail

Les établissements universitaires considèrent qu'une formation à l'utilisation d'un certain nombre d'outils est très importante. Il s'agit en premier lieu de l'utilisation de la Bibliothèque universitaire et éventuellement, selon le degré d'équipement informatique, de l'apprentissage plus ou moins poussé d'activités à base d'informatique pouvant aller jusqu'à par exemple, l'auto-formation.

Ces actions de formation ne sont cependant généralement pas intégrées dans les maquettes soumises à habilitation. Car pas assez « complexes » pour entrer en concurrence avec les contenus académiques. D'ailleurs, une formation assurée par un « utilisateur averti » de l'outil sera suffisante puisqu'il va s'agir pour l'essentiel d'un apprentissage par reproduction/imitation de « celui qui sait faire ». Ce modèle à reproduire prend alors dans certains lieux le nom de moniteur ou de tuteur (tant en informatique qu'en Bibliothèque universitaire) auquel cas ce type de tuteur n'assure la formation qu'à cet outil. Dans d'autres lieux, un même tuteur assure dans ses diverses activités, la formation tant à l'utilisation de la Bibliothèque universitaire qu'à la bureautique etc. La spécificité de la tâche n'impose pas la spécificité du tuteur.

Le public concerné est constitué des étudiants qui ne savent pas utiliser ces outils. La communauté universitaire considère que ces outils peuvent être même ignorés par les entrants à l'Université. La spécificité de ces outils de travail est telle que l'on peut être « très bon » et ne pas maîtriser tel ou tel outil. Aussi il n'y a pas de connotation négative et même plus, le fait de vouloir apprendre à maîtriser des outils nouveaux induit une connotation positive très nette. Il ne s'agit pas là d'une remédiation mais d'un accroissement des compétences de l'étudiant.

II. Les connaissances et les compétences disciplinaires

Nous allons séparer en cinq entités ce qui concerne plus spécifiquement un champ disciplinaire. Nous distinguerons donc :

- *II.1. La méthodologie disciplinaire*
- *II.2. L'accroissement des horaires disciplinaires*
- *II.3. La distanciation disciplinaire*
- *II.4. Le renforcement disciplinaire*
- *II.5. Le rattrapage disciplinaire*

II.1. La méthodologie disciplinaire

Dans l'arrêté du 9 avril 1997, la méthodologie générale est prévue au 1^{er} semestre et « une unité de méthodologie disciplinaire centrée sur l'exigence pédagogique et scientifique de la ou les disciplines fondamentales » est prévue au 2^e semestre de la

première année des divers Deug. Cette méthodologie disciplinaire n'est pas rejetée vers le lycée par les enseignants (chercheurs). Par contre elle est souvent « noyée » dans la discipline, car beaucoup d'enseignants affirment que « *la méthodologie disciplinaire fait partie de la discipline et qu'en enseignant la discipline, on enseigne en même temps la méthodologie disciplinaire* ». Il n'y a donc pas de réelle nécessité à afficher de façon autonome et isolée une telle méthodologie. Il est alors fort difficile de savoir dans quelle mesure cette dimension est prise ou pas en compte lors des activités disciplinaires. Que cette méthodologie soit automatiquement enseignée en restant dans le disciplinaire n'est cependant pas totalement vérifié dans la pratique. N'existe-t-il pas en effet des étudiants qui ont des connaissances, mais ne savent pas comment procéder ? Une action spécifique concernant les différentes façons de montrer qu'une suite est croissante par exemple, ne serait-elle pas utile pour un grand nombre d'étudiants ? Cela ne nécessite pas forcément une heure de cours... d'autant plus que « les bons » qui eux ont atteint ce niveau de réflexion sur la discipline, n'en ont pas besoin.

Comme on ne sait pas trop comment faire et que l'on ne peut pas perdre son temps avec des choses importantes mais pas essentielles, on va s'en décharger... et pour quoi pas sur le tutorat ?

Qui pourrait assurer un tel tutorat ? : des gens qui « naturellement » arrivent à extraire la méthodologie disciplinaire de la discipline (c'est le cas des meilleurs étudiants...) ou des gens qui sont entraînés à déterminer dans leurs activités ce qui est général et ce qui est particulier (c'est le cas des étudiants qui préparent les concours de l'enseignement).

Ne pas arriver tout seul à différencier les diverses méthodes et à déterminer les angles d'attaque, n'est pas très valorisant a priori. Mais il y a cependant un aspect positif dans la mesure où une réflexion sur ce thème doit permettre ensuite de « prendre du recul ». On peut estimer que participer à de telles activités est généralement considéré comme neutre (ni positif, ni négatif).

II.2. L'accroissement des horaires disciplinaires

Les maquettes d'habilitation étant fixées, la plupart des enseignants (chercheurs) souhaiteraient avoir plus d'heures ; mais les horaires sont fixés et les heures supplémentaires sont rares. Aussi une solution consiste à trouver quelqu'un qui pourrait faire ce que l'on n'a pas pu faire (comme on l'aurait fait soi-même), mais qui coûterait moins cher. Un tuteur peut éventuellement faire l'affaire (surtout s'il y a un financement spécifique du Ministère) à condition qu'il ait un haut niveau de compétences... disciplinaires. Ce tuteur recherché est alors quelqu'un qui aurait pu (ou presque pu) être Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER), mais qui est payé nettement moins cher de l'heure, on a alors un « sous-ATER ». On peut par exemple, trouver des exemples de cette situation dans certaines filières de langues où il n'est prévu que peu (voire pas) d'heures d'expression orale et où des séances de tutorat sont essentiellement des conversations en langue étrangère.

Dans ce cas tous les étudiants de la filière sont concernés. Ce tutorat est éventuellement rendu obligatoire et intégré dans les « autres » cours. Son importance et son utilité induisent une connotation très positive tant pour les étudiants que pour les tuteurs qui sont considérés comme des enseignants par les étudiants.

II.3. La distanciation disciplinaire

Il s'agit d'une prise de recul et d'approfondissement. La méthodologie disciplinaire pourrait donc en faire partie, nous l'avons cependant classée à part (en II.1) car il s'agit d'un concept « labélisé » (même si il est diversement interprété).

Nous distinguerons deux types de distanciation disciplinaire :

- La distanciation par rapport au contenu, dont l'objet est de faire « prendre de la hauteur » et de mieux maîtriser les imbrications/articulations des savoirs. Par exemple, durant une séance de tutorat, le tuteur peut (faire) expliciter ce qui a été fait (trop) rapidement lors d'un cours, il peut aussi revenir sur la correction d'un TD, explorant toutes les pistes et explicitant tout ce qui paraît intéressant en n'omettant pas de « faire du lien » avec d'autres connaissances déjà établies. Ainsi il aidera à mettre en réseau des connaissances éventuellement éparées.

- La distanciation par rapport à l'évaluation, dont l'objet principal est de bien « hiérarchiser les savoirs », de distinguer l'essentiel de l'accessoire. Dans certains cours, la succession rapide des contenus ne permet pas toujours à l'étudiant une bonne compréhension des points importants, or c'est indispensable en vue d'une prochaine évaluation « d'être sur la même longueur d'onde » que le professeur et c'est un préalable à l'autonomie de l'étudiant en vue d'une autoévaluation. Trop d'étudiants ne comprennent pas ce que l'on attend d'eux. Le danger est cependant grand, de voir dans la pratique réduire cette distanciation disciplinaire à l'équation simpliste : « ce qui est important, c'est ce qui sort à l'examen », surtout devant des étudiants dont le but (à court terme) est le diplôme.

Bien sûr, l'enseignant ligoté par son volume horaire, ne peut le faire lui-même, d'où (comme pour l'accroissement des horaires) le recours à un « sous-ATER ».

Là aussi, la connotation est très positive, s'il s'agit réellement d'une distanciation. Elle l'est moins, s'il ne s'agit que d'une « révision en vue des examens » (où alors accourent les inquiets et ceux qui pensent que « cela va payer » à l'examen). On est ici dans le domaine de la prévention, c'est d'autant plus gratifiant pour le tuteur, qu'éventuellement, il peut jouer à celui qui sait ce qui va se passer.

II.4. Le renforcement disciplinaire

Certaines séances de tutorat peuvent être constituées d'activités analogues à celles déjà effectuées. Pour les « experts disciplinaires » il s'agit de choses déjà faites, par contre ce n'est pas forcément ainsi perçu par certains étudiants qui estiment que c'est « différent ».

Les activités « analogues » devraient être préparées en liaison étroite avec ceux qui les ont déjà effectuées, afin d'être le plus efficace possible. Dans la pratique, le manque de coordination conduit le tuteur à refaire, soit ce qui vient d'être fait, soit ce que lui-même avait fait du temps où il était en 1^{re} année.

Le public privilégié est constitué de ceux « qui n'ont pas compris du premier coup ». Ces activités sont donc connotées négativement.

II.5. Le rattrapage disciplinaire

Certains étudiants ne possèdent pas les prérequis nécessaires. Si le problème est global, on ne peut y remédier que par la mise en place de filière de rattrapage (par exemple l'Année préparatoire à l'insertion dans les Deug scientifiques (APIDS) en Deug Sciences pour les baccalauréats autres que S en Faculté des Sciences à Pau).

Par contre, il se peut que certains élèves maîtrisent très mal un prérequis. Des séances de rattrapage peuvent permettre de combler cet handicap ponctuel, la principale difficulté étant d'arriver à détecter ceux à qui cela serait utile, et à les persuader d'y participer. Car ce type d'activité est très fortement connoté négativement et la plupart des étudiants concernés préféreront nier le problème plutôt que « d'avouer » de tels manques.

III. L'adaptation à la vie universitaire (l'affiliation)

24

Depuis, longtemps, le Ministère a incité les universités à organiser des journées de prérentrée. C'est pourquoi nous distinguerons l'accueil (c'est-à-dire ce qui se passe dans les premiers jours) du suivi (ce qui se passe après ces premiers jours).

III.1. L'accueil

Les enseignants-chercheurs ont généralement, de tout temps, présenté en début d'année le contenu de leur enseignement, ainsi que les grandes lignes des modalités d'examen. Plus rares étaient ceux qui parlaient d'autres choses que de leur discipline. C'est pourquoi dans la réforme Savary il était déjà prévu des journées de prérentrée. Aujourd'hui, les universités ont mis en place de telles actions destinées à faciliter la transition lycée-université, soit dans le cadre d'un tutorat spécifique durant, en gros, la première semaine (on a alors des tuteurs d'accueil), soit dans le cadre d'un tutorat plus long et dont le contenu ne se limite pas à l'accueil.

III.2. Le suivi

Les problèmes liés à l'adaptation ne se limitent pas aux urgences des premiers jours. Plus tard, d'autres problèmes apparaissent : alimentation déséquilibrée..., incapacité

à gérer son temps..., ignorance des modalités d'intégration des notes de contrôle continu dans les examens... Ainsi se justifie un éventuel tutorat au-delà de la première semaine. Il est clair qu'on ne va pas y faire un cours spécifique, mais la prise en compte de cette dimension, lors de séances de tutorat sera fort utile à certains étudiants.

Qui peut assurer un tel tutorat? Pour la partie accueil, un « étudiant affilié » suffira amplement; par contre, pour la partie suivi, il faudra, en plus, des qualités d'écoute, afin de « savoir entendre » ce qui apparaîtra « en filigrane »...

Tous les étudiants sont concernés par la partie accueil qui est généralement obligatoire pour les primo-entrants, et qui est donc vue positivement, car « il faut bien le faire ».

Par contre, la partie suivi, s'adresse à ceux qui n'arrivent pas à assimiler les règles du jeu. Si c'est parfois de la prévention, c'est le plus souvent de la remédiation, voire même du repêchage avant que l'étudiant ne « décroche » comme disent nos amis belges.

IV. Le projet personnel et professionnel

Sur ce point la seule intervention du corps professoral, se limite à faire inscrire (en début d'année, sur un bout de feuille) par l'étudiant un projet d'étude et/ou un projet professionnel. Une fois les fiches rangées par ordre alphabétique (ou par groupe) plus personne n'en parle. C'est d'autant plus dommage qu'ensuite on regrette « le manque de motivation » des étudiants. On voit bien, là aussi, que pour la quasi-totalité des enseignants l'essentiel n'est pas l'étudiant mais la discipline.

25

Des modules concernant l'aide au projet personnel et professionnel ont été mis en place dès la 1^{re} année dans certaines universités avec la participation des services communs d'information et d'orientation. Dans ces cas, il y a traitement du « manque » au sein de l'université, mais là où de telles activités ne sont pas mises en place, on compte plus ou moins explicitement sur le(s) tuteur(s) pour motiver les étudiants. La motivation peut porter sur deux points : l'un consiste à « transmettre le goût » de la discipline à l'étudiant (un brillant étudiant qui souhaite être tuteur apprécie sa discipline), l'autre consiste à dire que « cette partie du cours est à apprendre, car elle sera indispensable pour la suite », donc au mieux l'intervention du tutorat portera sur le seul projet d'étude. Seule la motivation disciplinaire est ainsi « travaillée ».

En ce qui concerne le projet professionnel, on peut considérer que les tuteurs (qui souvent visent une carrière dans l'enseignement) ne sont pas, en général, compétents sur ce sujet. Quant au projet personnel, il ne se traite que dans les couloirs ou devant une machine à café à condition que le tuteur soit considéré comme un pair (voire un confident) et non comme un professeur.

Les étudiants sans projets sont souvent classés en « fragiles » si ce n'est en « instables » et pour les cas les plus graves, comme relevant de la médecine préventive (et de la promotion de la santé). Et, s'il est exact que ce type de service « offre un lieu d'accueil et d'écoute pour les étudiants confrontés à des questions ou des difficultés dans leur vie personnelle (santé, études, relations familiales et affectives, insertion sociale et professionnelle...) », il est malheureusement, trop souvent, considéré comme un lieu centré sur la thérapie en omettant la partie remédiation et surtout la partie écoute et aide.

LE TUTORAT VU À TRAVERS LES GUIDES DES ÉTUDES (1999-2000)

La classification précédente traite des objets sur lesquels portent les tutorats. Les Unités de Formation et de Recherche (UFR) affichent leur politique tutorale dans leur guide des études destiné, en particulier, aux primo-entrants à l'Université. La diversité est étonnante.

Par exemple, dans le cas des quatre UFR de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, on a :

- un tutorat spécifique d'accueil (III-1),
- un tutorat spécifique : Bibliothèque (II-2),
- des tutorats d'accompagnement le long de l'année. Ce tutorat est alors :
 - non cité par l'UFR de Droit, d'Économie et de Gestion,
 - cité, mais sans énoncer ses objets par l'UFR des Lettres, Langues et Sciences Humaines.

26

Dans ces deux cas, les choix sont renvoyés aux niveaux des diverses composantes où un « responsable du tutorat » fait ce qui lui paraît souhaitable, selon ses conceptions.

- défini par l'UFR des Sciences et des Techniques : (le tutorat d'accompagnement a deux formes) : « ré-explication des cours et des travaux dirigés dispensés par les enseignants ; à l'approche des contrôles de connaissances, étude de domaines particuliers des cours ou des travaux dirigés ».

Les scientifiques affichent sans ambiguïté l'objet du tutorat : le disciplinaire (plus précisément le II-3 et le II-4) :

- énuméré par l'UFR disciplinaire de Bayonne : (le tutorat offre) : « des ressources pour conduire leur travail, expliciter certains problèmes rencontrés en cours et en TD, débattre d'une question importante, obtenir des conseils plus personnalisés ». On couvre alors le I-1, le II, le III, voire le IV...

Cet affichage (ou non affichage) dans ces guides d'études est très important, puisqu'il influence la représentation du tutorat qui va se construire chez l'étudiant. En

effet, la France est étrangère à la culture du tutorat qui donc souffre d'une image « négative » puisqu'il est là pour remédier à des manques. D'ailleurs les objets du tutorat les plus souvent affichés sont ceux où la connotation est positive, alors que ce ne sont pas forcément les mieux adaptés à « ceux qui en ont le plus besoin ».

Actuellement, les tuteurs sont les plus fervents partisans du tutorat (quelle qu'en soit la forme), ils sont persuadés de son utilité, et ils sont presque les seuls à transformer la connotation « remédiation » en « épanouissement ». Si l'on ne veut pas attendre l'arrivée des enfants des tuteurs, comment dès à présent faire pour « positiver » l'image du tutorat ?

Le « profil du tuteur » est lié au « type du tutorat » comme « la poule à l'œuf », l'idée que l'on a du tuteur idéal révèle la conception que l'on a, de ce qu'il faudrait faire au tutorat et réciproquement.

*
* *

La classification proposée centrée sur les contenus du tutorat permet de mieux appréhender les objectifs qui ont été assignés à chaque tutorat et de déterminer sur quoi ils sont centrés.

Cette classification ne décrit pas le tutorat en action, car au-delà des consignes éventuelles sur la nature du tutorat, il est bien évident que rien ne va empêcher dans la réalité, un tuteur de faire des digressions volontaires (ou pas) hors des « consignes ». Mais alors on parle du tutorat, dans sa réalisation concrète.

LA FRÉQUENTATION DU TUTORAT : DES PRATIQUES DIFFÉRENCIÉES ENQUÊTE AU SEIN DE HUIT UNIVERSITÉS FRANÇAISES

ISABELLE FORNASIERI*, Lucile LAFONT**, Nicole POTEAUX*,
MARIE-GENEVIÈVE SÉRÉ***

Résumé

Cette contribution rend compte des résultats d'une enquête par questionnaires sur le tutorat, conduite au sein de huit universités françaises. Après une description succincte des caractéristiques du public étudié, les facteurs contribuant à la fréquentation du tutorat sont analysés. Enfin, sont décrites les opinions des étudiants en matière d'utilité et de fonction des dispositifs tutoriaux. L'ensemble des résultats met en lumière une grande hétérogénéité des pratiques et des opinions au sein des différents sites et filières et montre que l'« effet université » paraît plus prononcé que l'« effet filière ». Ce phénomène peut être analysé comme la déclinaison locale d'un dispositif national mais aussi en référence à des enjeux et à des évolutions internes aux différents établissements.

Abstract

This paper reports the results of a survey consisting of questions about tutorials, carried out in eight French universities. After a short description of the characteristics of the surveyed public, the factors contributing to the attendance at tutorials are analysed. At last, the students' opinions concerning the usefulness and function of the tutorial system are described. All the results highlight a great heterogeneity of the practices and opinions within the different sites and courses and show that the "university effect" seems to be more pronounced than the "course effect". This phenomenon can be analysed as the local version of a national system as well as with reference to stakes and evolutions internal to different establishments.

29

* - Isabelle Fornasieri, Nicole Poteaux, Université Louis Pasteur Strasbourg I.

** - Lucile Lafont, Université Victor Segalen Bordeaux 2, Laboratoire VSTII EA 498.

*** - Marie-Geneviève Séré, Université Paris-Sud Orsay, Didasco.

INTRODUCTION

L'ouverture de l'université à des nouveaux publics s'est accompagnée de divers dispositifs pour remédier à l'échec en première année. Par exemple, à l'Université de Genève le projet *Boussole* intervient en amont de la première année universitaire (Maurice, 2001).

En France, le tutorat d'accompagnement appelé aussi tutorat méthodologique, a émergé dans les années 80-90 au sein de certaines filières, non pas en amont, mais au cours de la première année de DEUG. Le tutorat s'est réellement développé dans le premier cycle des universités à partir de 1996. Ce dispositif d'aide aux étudiants s'est en effet généralisé avec la publication de la circulaire n° 96-246 en 1996 puis l'arrêté du 18 mars 1998 relatif à l'organisation et à la validation du tutorat en premier cycle.

Dans le même temps, on assistait à l'essor rapide en France d'un nombre conséquent de recherches sur l'enseignement supérieur. Cependant, le domaine du tutorat demeure encore peu exploré. En effet, la revue de travaux menée par Baudrit (2000) met en évidence que les recherches expérimentales dans le domaine du tutorat concernent, dans bien des cas, les interactions en dyades et non un dispositif collectif tel qu'il est défini dans l'université française actuellement. En outre, les recherches recensées par l'auteur ne concernent pas strictement le tutorat mais incluent également des travaux sur l'apprentissage coopératif. Par ailleurs, les études sociologiques dans le domaine sont très récentes. Par exemple, Danner (2000) a étudié en quoi le tutorat pouvait aider les étudiants en difficulté et quels types d'étudiants le fréquentaient. Ainsi, il est montré dans cette étude portant sur 6 filières différentes de l'Université de Bourgogne (Sciences économiques et juridiques, Sciences humaines et Sciences de la vie), que le taux de fréquentation du tutorat augmente lorsque le niveau académique de l'étudiant s'élève. Ce constat est vrai excepté en Géographie. En d'autres termes ce ne sont pas les étudiants qui en ont le plus besoin qui participent au tutorat. Dans ce contexte, la même étude montre aussi, en s'appuyant sur la comparaison avec une population de contrôle, que le taux de réussite moyen des étudiants inscrits au tutorat est nettement supérieur à celui de ceux qui n'ont pas suivi cette activité.

D'autres études récentes concernant les effets du tutorat donnent à voir des résultats controversés. Ainsi, Jarousse et Michaut (2001), utilisant la méthode d'estimation de modèles de régression linéaire, n'observent pas d'influence significative de la variable tutorat sur la réussite des étudiants en première année de DEUG. Les résultats observés par Alava (1999) montrent quant à eux un effet positif du tutorat : les étudiants inscrits au tutorat sont moins absents aux examens et obtiennent des résultats académiques supérieurs à ceux des non-tutorés.

La présente enquête se situe dans ce contexte de réflexion et vise plusieurs objectifs. Il s'agit en premier lieu de s'interroger globalement sur le profil des étudiants participant au tutorat : quelles variables psychologiques et/ou sociologiques peuvent les caractériser ?

La fréquentation du tutorat selon les filières et les universités constitue la deuxième préoccupation ; la taille conséquente de notre échantillon nous permettant de solides comparaisons, il sera possible de déterminer l'effet relatif de la filière ou de la politique locale de chaque université sur la fréquentation du tutorat. Cette question de l'influence respective du site ou de la filière a été abordée par l'enquête de Jarousse et Michaut (2001). Ainsi, selon ces auteurs, la mise en œuvre du tutorat et le volume alloué à celui-ci, dépendent davantage des disparités entre universités qu'entre les différentes filières.

Enfin les attitudes des étudiants à l'égard du tutorat (satisfaction, attentes, raisons de non pratique) méritent d'être examinées avec attention. En effet, dans le cadre d'un appel à coopération de l'INRP (1), cette étude s'appuie sur un échantillon conséquent de participants dans des universités présentant des caractéristiques diversifiées tant du point de vue des filières, des effectifs que de leur configuration interne. De plus, la présence des mêmes filières dans différentes universités rend possible une approche comparative. Ces éléments constituent l'originalité de notre terrain d'étude.

MÉTHODE

Échantillon et administration du questionnaire

Constitution de l'échantillon

L'échantillon total est constitué d'étudiants inscrits en première année de DEUG dans huit universités françaises (2). Tous les grands secteurs disciplinaires sont représentés : Sciences, Lettres et Sciences humaines, Droit, avec pour chacun plusieurs filières, auxquelles il faut rajouter les STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives). L'effectif des répondants par université et filière de DEUG est donné dans l'annexe (en fin d'article).

Conception du questionnaire

Un questionnaire a été élaboré pour recueillir un large corpus de données quantitatives sur un échantillon d'étudiants dans des filières de première année d'universités

1 - L'enquête est basée sur un questionnaire élaboré collectivement sous la direction de R. Sirota et administré par l'ensemble des équipes dans leurs universités respectives.

2 - Universités composant l'échantillon : Bordeaux II, Le Havre, Limoges, Nantes, Paris Sud XI (Centre scientifique d'Orsay), Pau et Pays de l'Adour, Rennes II et Strasbourg I.

qui proposent un tutorat. Le questionnaire a été construit de façon à pouvoir décrire la population des étudiants en fonction de paramètres concernant leur profil sociologique, leur passé scolaire et universitaire, leur rapport à l'université et leurs représentations de l'université.

Conditions de passation

La passation a eu lieu lors d'un cours en amphithéâtre ou lors d'une séance de travaux pratiques ou travaux dirigés, sans en avertir les étudiants à l'avance, et en s'assurant de la collaboration de l'enseignant responsable de l'enseignement. 5 428 protocoles ont pu être traités et analysés (Fornasieri, Lafont, Poteaux, Séré, 2001).

RÉSULTATS

Caractérisation de la population enquêtée

Afin de tenter de caractériser et d'identifier des facteurs explicatifs de la fréquentation ou de la non-fréquentation du tutorat, l'un des objectifs de l'enquête était de comparer les étudiants qui ont fréquenté plus ou moins régulièrement le tutorat (nous les appelons « tutorés ») et ceux qui n'y sont jamais allés, (nous les appelons « non-tutorés »). Par rapport à l'hypothèse selon laquelle le tutorat devrait aider plus particulièrement les étudiants ayant le profil attendu d'élèves supposés en difficulté, nous avons recherché si le tutorat bénéficiait davantage, en particulier à travers sa fréquentation, aux étudiants plus âgés que la moyenne, ayant redoublé ou obtenu leur bac sans mention, ou bénéficiant d'un environnement socio-économique peu favorable à la poursuite d'études longues.

32

Les caractéristiques de genre, âge, trajectoire scolaire et mention au baccalauréat sont présentées ci-dessous en référence à la différence tutoré/non-tutoré. La répartition des catégories socioprofessionnelles des parents ainsi que les ressources des étudiants, feront l'objet d'une étude spécifique pour la population des tutorés et des non-tutorés. De même nous rechercherons si le fait d'avoir quelqu'un de sa famille qui a fréquenté ou qui fréquente l'université a une influence sur le comportement vis-à-vis du tutorat (voir p. 37 à 40).

La proportion de filles est nettement plus importante chez les tutorés que les non-tutorés (58.6 % de tutorés chez les filles et 41.3 % chez les garçons, différence significative, $p < .02$ pour l'ensemble des étudiants). On peut aussi dire que, chez les tutorés, on trouve 70 % de filles. L'interprétation est délicate et doit tenir compte des variations d'un site à l'autre et d'une filière à l'autre (voir rapport INRP). Le tutorat attire plus les redoublants que les non-redoublants (différence significative, $p < .05$), ce qui se répercute sur l'âge : les tutorés sont légèrement plus âgés.

En comparant les populations d'étudiants tutorés et non-tutorés, on ne note aucune différence entre les pourcentages de mentions : ce n'est donc pas le fait de ne pas avoir de mention qui attire les étudiants vers le tutorat.

Fréquentation du tutorat : influence du site et de la filière

Au total, sur les 5 428 étudiants enquêtés, 42 % n'ont jamais fréquenté les dispositifs de tutorat. Jarousse et Michaut (2001) ont mis en évidence que l'influence du site était prépondérante tout au moins sur les différences de mises en œuvre. La question posée ici est d'identifier l'influence respective du facteur « filière » et du facteur « site universitaire » sur la participation au tutorat. Ainsi, des analyses factorielles des correspondances (AFC) ont permis de situer les variables les unes par rapport aux autres et de mesurer leur influence (« poids » relatif) par rapport à la variable « fréquentation du tutorat ».

La première AFC porte sur les variables : université, filière, université et filière ainsi que la fréquentation du tutorat. Nous avons choisi de présenter les contributions relatives, cet indicateur permettant de pondérer l'influence des variables selon l'effectif de chaque catégorie.

Les universités de Paris-Sud Orsay et Strasbourg I sont affectées des contributions les plus élevées et s'opposent sur le 1^{er} axe de l'AFC. Les coordonnées de Paris Sud Orsay situent cette université « du côté » des non-tutorés alors que Strasbourg I est « du côté » des tutorés.

Les filières MIAS et Biologie sont affectées des plus fortes contributions. Notons cependant que les contributions des universités sont largement supérieures à celles des filières. Dans le cas des filières au sein de chaque université, Orsay Sciences de la Matière, Orsay Sciences de la Vie, Orsay MIAS, Strasbourg Biologie, Strasbourg Math Info contribuent à différencier les réponses. Chacune de ces variables occupe des positions voisines des sites respectifs : les filières de Strasbourg I sont « du côté » des tutorés alors que les filières de Paris Sud Orsay se situent « du côté » des non-tutorés.

La deuxième AFC rassemble les variables université, filière et la question de la fréquentation ou non du tutorat.

Pour les universités, les contributions relatives majeures au 1^{er} axe de l'AFC sont Paris Sud Orsay et Strasbourg 1. L'Université Bordeaux 2 contribue fortement à la définition du 2^e axe de l'AFC. Sur ces axes Bordeaux 2 et Strasbourg se situent par leurs coordonnées « du côté » des tutorés. Pour les filières, on relève encore une fois des contributions relatives plus faibles que celles des universités. Les contributions relatives notables « du côté » des tutorés, sont celles de MIAS, biologie, Math Info et de Psychologie. Du « côté » des non-tutorés seules les Sciences de la Matière ont un poids notable. Les analyses par tris croisés vont nous aider à préciser l'effet « filière » et l'effet « site » sur la fréquentation du tutorat.

Tris croisés « fréquentation du tutorat par filière au sein de chaque université »

La lecture du tableau 1 permet d'observer une grande variabilité de la fréquentation du tutorat selon les filières.

	BORDEAUX					LE HAVRE			
Filières	Psych	Socio.	Sc. Bio.	MASS	STAPS	Droit	Géo.	MIAS	
Tutorés	95,7	67,6	50,0	78,3	22,3	39,9	44,4	23,1	
Non-tutorés	4,3	32,4	50,0	21,7	77,7	60,1	55,6	76,9	
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	
	ORSAY				RENNES		LIMOGES		
	Sc. Math	Sc. Vie et Terre	MIAS	SG ³	AES		Hist.	Lettres	
Tutorés	29,4	34,6	21,3	22,2	99,2		33,3	50,5	
Non-tutorés	70,6	65,4	78,7	77,8	0,8		66,7	49,5	
Total	100	100	100	100	100		100	100	
	PAU								
	Droit	Sc. éco.	AES	Lettres	Sc. Vie	Sc. Math	MIAS	MASS	
Tutorés	34,6	25,5	34,8	83,8	71,2	58,8	40,9	52,2	
Non-tutorés	65,4	74,5	65,2	16,3	28,8	41,3	59,1	47,8	
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	
	STRASBOURG								
	Sc. éco	Psycho.	Géo.	Sc. Terre	BPC ⁴	Biologie	Phys. et Chimie	Physique	
Tutorés	30,9	80,6	74,3	88,2	79,4	76,8	80,0	83,7	
Non-tutorés	69,1	19,4	25,7	11,8	20,6	23,2	20,0	16,3	
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	
	STRASBOURG (suite)					NANTES		TOTAL	
	Chimie	Math Inform. ⁵	MPA	Math Éco ⁶	STI ⁷	Psycho	MIAS		
Tutorés	88,4	77,7	84,6	82,6	87,5	32,6	34,4	53,1	
Non-tutorés	11,6	22,3	15,4	17,4	12,5	67,4	65,6	46,9	
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	

Tableau 1 : Pourcentages des tutorés et des non-tutorés dans chaque filière au sein de chacun des sites.

- 3 - Filière générale de Sciences
- 4 - Biologie Physique Chimie
- 5 - Équivalent de MIAS
- 6 - Équivalent de MASS
- 7 - Sciences et Technologies Industrielles

Les deux filières dans lesquelles la fréquentation est maximale sont AES à Rennes (99,2 % de tutorés) et Psychologie à Bordeaux (95,7 %) qui ont rendu le tutorat obligatoire. Globalement il se dégage deux types de configurations selon les universités. À Strasbourg et Orsay, on peut repérer une fréquentation relativement homogène du tutorat selon les filières. En effet, si ces universités diffèrent fortement entre elles quant à la fréquentation du tutorat (71,6 % de tutorés à Strasbourg contre 26,8 % de tutorés à l'Université Paris-Sud Orsay) toutes les deux voient l'effectif des tutorés varier assez peu selon les filières.

À l'inverse, les configurations proposées par les Universités de Bordeaux 2 et de Pau présentent une grande variabilité interne. En effet, à Bordeaux, les départements de Psychologie et de STAPS diffèrent fortement (95,7 % de tutorés en Psychologie ou le tutorat est obligatoire, contre 22,3 % en STAPS) ; à Pau il en est de même pour les Lettres et les Sciences économiques (respectivement 83,8 % en Lettres contre 25,5 % en Sciences économiques).

Les configurations proposées par les autres universités de l'enquête occupent des positions intermédiaires. Cependant celles-ci comprennent un plus petit nombre de filières enquêtées.

Tris croisés « fréquentation du tutorat/universités »

L'analyse du pourcentage de tutorés au sein des différentes universités de l'enquête présentée dans le tableau 2 permet de mieux comprendre ces résultats globaux.

	Bordeaux	Le Havre	Nantes	Orsay	Pau	Rennes	Strasbourg	Limoges	Total
Tutorés	69,0	39,5	36,6	26,8	47,2	99,2	71,6	46,6	53,1
Non-tutorés	31,0	60,5	63,4	73,2	52,8	0,8	28,4	53,4	46,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tableau 2 : Fréquentation du tutorat par université.

C'est à Rennes (AES seulement), Strasbourg 1, Bordeaux 2 qu'on peut observer un effectif supérieur au pourcentage moyen de l'enquête (en pourcentages respectivement 99 %, 71,6 %, 69 %). À l'inverse, Paris Sud Orsay, Nantes, Le Havre présentent des pourcentages de tutorés inférieurs à la moyenne du public de l'enquête (respectivement, 26,8 %, 36,6 %, 39,5 %). Ces résultats confirment bien ceux des AFC. En effet, les universités de Strasbourg et Bordeaux (effectifs globaux élevés) présentent un taux élevé de tutorés, à l'inverse de Paris-Sud Orsay. Le contraste entre Strasbourg et Paris-Sud Orsay en matière de fréquentation est remarquable, en effet ces deux universités sont toutes deux à dominante scientifique.

Tris croisés « fréquentation du tutorat/filières »

Pour conduire cette analyse, les filières à faible effectif ont été négligées. Il faut cependant relever que le pourcentage de fréquentation au tutorat y est élevé, ces trois filières étant présentes à Strasbourg I seulement.

La fréquentation au tutorat dans les filières scientifiques

On observe une variabilité de fréquentation du tutorat très importante : 28,2 % en MIAS, 29,2 % en STI jusqu'à plus de 74 % en biologie, BPC, Math informatique, Physique et Chimie. Cependant les quatre filières dont le pourcentage de tutorés est supérieur à 74 % sont implantées dans la seule université de Strasbourg I. Les autres filières occupent une position intermédiaire, elles sont implantées simultanément à Strasbourg I et Paris Sud Orsay. Par ailleurs, l'analyse par université a bien montré l'opposition de ces deux sites quant à la fréquentation du tutorat.

La fréquentation du tutorat dans les filières littéraires

La variabilité de la fréquentation est moins importante : 33,3 % en Histoire, 58,5 % en Géographie, 57,8 % en Lettres Modernes. La fréquentation en Droit et Sciences Sociales est aussi hétérogène : 36,6 % en Droit, 29,2 % en Sciences Économiques, 54,1 % en AES (rappelons qu'à Rennes en AES le tutorat est obligatoire). La fréquentation en Psychologie et Sociologie est homogène : 67 % (à Bordeaux en Psychologie le tutorat est obligatoire).

Éléments de discussion

36

L'analyse de la fréquentation au tutorat par université et par filière met en évidence une interaction complexe entre les politiques des acteurs du tutorat au sein de chaque site, entre les cultures de disciplines (la Psychologie par exemple fait figure de précurseur puisque le tutorat y a été instauré bien avant l'arrêté de 1997) et peut-être des enjeux locaux au sein même de chaque site. À la question de l'influence respective de l'université et de la filière, la réponse peut être illustrée par trois exemples : Paris Sud Orsay et Strasbourg I sont les deux universités à forte dominante scientifique de l'enquête, elles s'opposent cependant nettement quant à la fréquentation du tutorat. Bordeaux 2 donne à voir la plus grande variabilité de fréquentation : les cinq filières enquêtées dans ce site diffèrent fortement (Psychologie, Sociologie, MIAS, Sciences de la vie et STAPS). Certes, on peut supposer qu'il existe une logique de filière. En effet, le contenu du tutorat est bien différent d'une filière à l'autre : activités de résolution de problèmes et exercices d'exécution en maths, révisions et approfondissement des cours en psychologie, travail méthodologique en géographie, par exemple. Cette logique de filière influence les contenus des séances (voir l'article de Lafont, Bédouret, Py, Ricordeau et Guilbeau dans ce numéro), mais intervient cependant faiblement sur la fréquentation du tutorat. Le poids de chaque site, mis en évidence par les exemples de Strasbourg et Paris-Sud Orsay, met bien en évidence le

rôle décisif des acteurs locaux. Par ailleurs les entretiens conduits à Bordeaux avec les différents décideurs en matière de tutorat (Jeannel, Baudrit, Lafont, Bédouret, et Canivenc-Peille, 2000) montrent comment logiques de filières et interprétations locales interagissent subtilement.

Il semble que la politique déclinée localement à partir du texte national vienne « sur-déterminer » les différences selon les filières. Ainsi, la décision de rendre le tutorat obligatoire ou non, la mobilisation plus ou moins systématique des acteurs aux différents niveaux de la mise en œuvre, l'attention accordée aux tuteurs et à leur formation, les moyens accordés au dispositif et sa plus ou moins grande centralisation, sont autant d'exemples de facteurs pouvant certainement être convoqués pour expliquer la variabilité observée.

La fréquentation du tutorat et les motivations à son égard

Au total, sur les 5 428 étudiants enquêtés, rappelons que 42 % n'ont jamais fréquenté les dispositifs de tutorat. Si la fréquentation du tutorat dépend fortement du site et de la filière, les raisons qu'ont les étudiants de ne pas y aller ou de ne pas y revenir, sont cependant assez homogènes. Les raisons pratiques sont prépondérantes (34 %), et en effet, les monographies de chaque site montrent souvent que l'organisation matérielle, la définition des horaires, l'information, constituent autant de problèmes (Annoot, 2000 ; Gerbier et Sauvaître, 2000 ; Lafont et Bédouret, 2000 ; Marchat, 2001 ; Poteaux, 2001 ; Py et Ricordeau, 2000 ; Séré, 2000). 24 % des étudiants choisissent « le contenu des séances n'a pas répondu à mes attentes », en accord avec les monographies qui montrent la variété des attentes des étudiants. Enfin, 14 % des étudiants disent ne pas venir parce qu'ils travaillent seuls. Les autres pourcentages sont beaucoup plus faibles. Ce n'est donc pas parce que le tutorat n'est pas obligatoire (4 %) ou pas noté (1 %) que les étudiants n'y viennent pas. Ils sont 8 % à affirmer qu'ils n'en ont pas besoin et 9 % qu'ils disposent d'une aide suffisante.

37

Pour connaître l'apport du tutorat, nous nous sommes adressés aux 2 822 tutorés. Ils pouvaient choisir 5 items parmi 22. Un ensemble de réponses concerne l'apprentissage des contenus, un autre l'apprentissage de méthodes, enfin un troisième concerne les relations personnelles, le projet d'études ou professionnel.

C'est le premier ensemble qui apparaît majoritairement dans les réponses : 25 % « comprendre les cours » (et jusqu'à 51 % en STAPS), 21 % « préparer les examens » (12 % seulement en Droit-Sciences Économiques et MASS-AES), avec une grande variation entre les STAPS (3 %) et Orsay (32 %) ; puis arrive « exercices supplémentaires » (14 %).

Les réponses concernant l'apprentissage de méthodes, viennent ensuite. Enfin les réponses concernant plutôt l'affiliation à l'université et les projets personnels sont peu choisis.

On peut donc dire que c'est essentiellement dans le domaine du contenu que l'apport du tutorat est reconnu, peu dans le domaine des méthodes ou d'une meilleure orientation. Enfin la dernière question s'adressait aux seuls tutorés et demandait une évaluation du taux de satisfaction envers les séances et permanences du tutorat. En cumulant les réponses « très utiles », « utiles » et « un peu utiles » on obtient 82 % de tutorés qui déclarent y avoir trouvé un bénéfice. Compte tenu d'un taux de 3.7 % de non-réponses, cela représente 85 % de satisfaits. D'une filière à l'autre et d'un site à l'autre, les variations sont faibles. C'est à Rennes pour les sites, et en STAPS pour les filières, que se trouve le plus grand nombre de mécontents (respectivement 21 % et 27 % pour « inutile »).

À titre d'exemple, nous avons étudié la population des tutorés mécontents d'une université qui a le plus grand nombre de filières (Strasbourg), où le tutorat n'est pas obligatoire. Parmi ces 244 tutorés mécontents (25 %), on trouve beaucoup plus de fils de cadres (76 %) qu'en moyenne (23 %). Ils sont légèrement moins contents de leurs études que l'ensemble.

Fréquentation du tutorat : quelques repères sociologiques

38

Dans cette partie on cherche à déterminer les différences entre tutorés et non-tutorés en matière d'origine sociale, de ressources financières, le temps de travail et le type d'aide. Existe-t-il un profil sociologique d'étudiant participant au tutorat ?

Les catégories socioprofessionnelles du père et de la mère

En référence aux enquêtes déjà publiées dans le domaine de la Sociologie de l'Éducation, des AFC ont été réalisées dans le but d'observer les relations entre les catégories socioprofessionnelles (CSP) du père et de la mère des interviewés et leur fréquentation au tutorat. Ces AFC sont complétées par des tris croisés.

Les contributions relatives les plus fortes sur le 1^{er} axe de l'AFC sont : Bordeaux Psychologie, Orsay MIAS, cadres sauf enseignants, ouvriers pour les CSP du père et cadres sauf enseignants, enseignants, ouvriers, pour les CSP de la mère.

L'examen des coordonnées de chacune des variables permet d'observer « du côté des tutorés » : Bordeaux 2, la Psychologie, les enfants de professions intermédiaires, d'ouvriers, d'employés et dans une certaine mesure les chefs d'entreprise (pour la CSP du père comme pour celle de la mère).

Pour préciser ces données des tris croisés entre la fréquentation du tutorat et la CSP du père puis celle de la mère ont été réalisés. Ce sont bien les enfants de pères « ouvriers, employés et de professions intermédiaires » qui fréquentent plus volontiers le tutorat. On retrouve cet effet lorsque c'est la mère qui exerce ces professions. À l'inverse, les enfants de pères « cadres sauf enseignants » sont majoritairement non-tutorés. Dans le cas des enfants de « cadres » et « d'enseignantes », l'effectif observé des tutorés est également inférieur à l'effectif théorique.

Les ressources financières

Deux AFC prenant en compte les sous-populations définies par site et par filière, pour les tutorés et les non-tutorés, et les ressources financières ont été réalisées. Dans la population des tutorés, le seul poids non-négligeable pour les ressources financières est le fait d'avoir une bourse. Les réponses qui sont discriminantes et qui ont un poids suffisant ont été relevées, ainsi que leur proximité avec les boursiers.

Du « côté des boursiers », on trouve les étudiants qui vont régulièrement au tutorat, qui l'ont trouvé utile et qui recherchent des compétences disciplinaires. On trouve aussi les filles. « Du côté des non-boursiers », on trouve surtout les étudiants qui n'ont assisté qu'à une ou deux séances de tutorat et ceux qui l'ont trouvé inutile. On trouve également les étudiants de Strasbourg, les bacs scientifiques, les étudiants de Biologie. La population des 1 721 boursiers (32 % de l'ensemble) se caractérise par une fréquentation du tutorat plus importante : 55 % au lieu de 52 % (différence significative, $p < .01$). Les tris croisés confirment que, parmi ceux qui vont au tutorat : ils vivent plus souvent en résidence universitaire, ils sont nettement plus nombreux à ne pas avoir de parents qui ont fréquenté l'université (63 % au lieu 54 % pour l'ensemble), avec des CSP moins favorisées. Enfin, s'ils ne reviennent pas aux séances, c'est moins souvent parce qu'ils prétendent ne pas avoir besoin du tutorat.

Temps de travail et temps de loisirs

La distribution des réponses croisées entre la durée de travail personnel et la fréquentation du tutorat montre des différences statistiquement significatives ($\text{Khi}^2_{\text{global}} = 199,3$, $\text{ddl} = 8$, $p < .001$). Ainsi, les non-tutorés travaillent plutôt moins que les tutorés (20 % entre 10 à 20 h contre 28 %). Les différences concernent surtout les 2 catégories extrêmes : les « grands travailleurs » (plus de 20 h hebdomadaires) sont également plus nombreux chez les tutorés (6 % vs 3 %), tandis que les travailleurs peu assidus (moins de 3 h) sont beaucoup plus nombreux chez les non-tutorés (19 % vs 9 %).

Le tableau de croisement entre le temps de sortie et de loisirs et la fréquentation du tutorat indique pour les tutorés un profil d'étudiants sortant plutôt moins et ayant moins d'activités de loisirs, alors que les non-tutorés se trouveraient plutôt à l'autre extrême.

Le type d'aide habituel

Entre les tutorés et les non-tutorés, on trouve des différences significatives, par exemple :

- Les étudiants aidés par leur famille fréquentent moins le tutorat (Khi2 significatif, $p < .05$).
- Les étudiants qui vont au tutorat fréquentent également des cours collectifs payants.
- Les étudiants qui ne vont pas au tutorat, profitent d'associations. Ce dernier résultat est difficilement interprétable, vu la diversité des modalités de fonctionnement des associations. Pour compléter cette étude, nous avons analysé les caractéristiques de ces étudiants qui sont aidés par leurs parents et qui vont moins au tutorat que les autres. Il se confirme que cela concerne plus les filles (deux fois plus que de garçons, différence significative, $p < .01$). Ces étudiants sont 63 % à avoir un parent ayant fréquenté l'université (au lieu de 46 % pour l'ensemble), ce qui est cohérent avec le fait qu'ils ont plus souvent des pères cadres supérieurs (27 % au lieu de 23 %), des pères enseignants également plus nombreux (11 % au lieu de 6 % dans l'ensemble) et des pères moins souvent ouvriers (10.5 % au lieu de 14 %). Ces étudiants ont un peu moins de mentions que les autres et ils travaillent plutôt moins.

Tout se passe comme si les pères cadres supérieurs ou enseignants aidaient leurs enfants n'ayant pas obtenu de mentions et ne travaillant pas assez. Mais cela les engage moins que les autres à aller au tutorat.

Fréquentation du tutorat : influence de l'image de l'université

Il s'agit de se demander ici si les étudiants fréquentant le tutorat développent des attitudes et des représentations particulières à l'égard du système universitaire.

Les mots associés à l'université

« Autonomie » est le mot le plus désigné par l'ensemble des étudiants (58 %), devant « diplôme » (31 %) et « indépendance » (30 %). À l'opposé, les mots les moins cités sont « emploi », « rupture » (moins de 5 %) et « solitude » (moins de 10 %). Le tableau de tri croisé entre ces réponses et la fréquentation du tutorat montre que la population des tutorés choisit plus souvent les mots « apprendre », « recherche », « stress » et « savoir » par rapport à la population des non-tutorés chez lesquels les choix « indépendance », « rencontres », et « emploi » sont plus fréquents (Khi2 global = 134,4, ddl = 30, $p < .001$). Ce sont les étudiants travailleurs et ayant un projet qui choisissent « stress », alors que ce sont les étudiants qui sortent beaucoup et sans projet apparent qui choisissent « jungle ». De plus, les étudiants tutorés parais-

sent plus stressés que les autres, probablement en relation avec leur investissement plus fort dans les études et leur désir de réussite.

Le projet et le niveau d'études

Au sein de la population enquêtée, 28 % des étudiants disent ne pas savoir jusqu'où ils souhaitent mener leurs études. Un lien peut-il être établi entre l'absence de projet d'études, facteur *a priori* défavorable par rapport à l'insertion et à la réussite universitaire, et la fréquentation du tutorat ? Les étudiants sans projet sont beaucoup plus nombreux à ne pas aller au tutorat, ce qui peut s'interpréter soit par un certain désengagement vis-à-vis des études ou par le fait que les étudiants ne vont pas rechercher d'aide à leur orientation auprès des tuteurs. Ainsi, les étudiants plutôt enclins à aller au tutorat, sont ceux qui visent un DEUG1 ou un DESS. Ceux qui visent un DEA n'y vont guère. La relation établie entre la fréquentation du tutorat et le projet à moyen terme porte sur l'ensemble des filières et des sites. Une étude plus fine suivant les échantillons serait nécessaire. Ainsi, par exemple, on observe que pour les scientifiques, le fait d'avoir un projet à très court terme, le DEUG 1, incite à aller au tutorat. Il est cependant difficile d'interpréter cette donnée en l'absence d'informations sur le cursus que visent ces étudiants hors de l'université, après le DEUG1.

Récapitulatif des résultats essentiels de l'enquête

La proportion de filles est nettement plus importante chez les tutorés que les non-tutorés.

Au total, 58 % des étudiants ont fréquenté occasionnellement ou régulièrement le tutorat. Ce dispositif attire plus les redoublants que les non-redoublants. Avoir une mention au baccalauréat n'affecte en rien la fréquentation du tutorat.

41

42 % des étudiants n'ont jamais fréquenté les dispositifs de tutorat. Les raisons qu'ont les étudiants de ne pas participer sont assez homogènes, les raisons pratiques sont prépondérantes ; le caractère non obligatoire ou non noté ne sont pas mentionnés comme raison de non-fréquentation du tutorat. On constate une satisfaction massive à l'égard de ce dispositif d'aide (85 %).

Dans certaines universités, c'est le cas de Strasbourg et d'Orsay, on peut repérer une fréquentation relativement homogène du tutorat selon les filières. En effet, si ces universités diffèrent fortement entre elles quant à la fréquentation du tutorat, toutes les deux voient l'effectif des tutorés varier assez peu selon les filières qui les composent. À l'inverse les configurations proposées par les Universités de Bordeaux 2 et de Pau présentent une grande variabilité interne.

On observe une variabilité de fréquentation du tutorat très importante dans les filières scientifiques, elle est moindre dans les filières littéraires et en Psychologie. Au total, la fréquentation du tutorat dépend très fortement du site et à un degré moindre de la filière.

Ce sont les enfants d'ouvriers, d'employés et de professions intermédiaires qui fréquentent plus volontiers le tutorat. À l'inverse, les enfants de « cadres sauf enseignants » sont majoritairement non-tutorés. Les boursiers fréquentent plus le tutorat. Les étudiants sans projet d'études sont beaucoup plus nombreux à ne pas aller au tutorat.

CONCLUSION

Le tutorat méthodologique en première année de DEUG répond-il aux problèmes posés par la massification ? Telle était la question posée au départ de la recherche. Les hypothèses sous-jacentes entendent que le nombre important d'étudiants s'inscrivant à l'université s'accompagne d'une hétérogénéité croissante, et que, par conséquent, l'intégration à l'université et à ses modes de fonctionnement demande un effort particulier aux étudiants, ainsi que du temps. En créant par décret le dispositif du tutorat, les intentions du ministère étaient d'aider les étudiants à travailler efficacement afin de mieux réussir à l'université, les taux de réussite en DEUG défiant régulièrement la chronique. En un mot, le tutorat était supposé aider plus particulièrement les étudiants ayant le profil attendu d'élèves supposés en difficulté, c'est-à-dire, avec un niveau de connaissances moyen, une motivation faible, un environnement socio-économique peu favorable à la poursuite d'études longues. En réponse à cette question, nos résultats montrent que dans les populations observées, il n'y a pas de profil spécifique d'étudiants qui fréquentent le tutorat et donc *a fortiori* d'étudiant à profil réputé en difficulté. En examinant la population de ceux qui ne vont pas au tutorat, aucun trait caractéristique n'est saillant. Ce ne sont ni seulement les boursiers, ni strictement les enfants ayant des parents de CSP défavorisées qui profitent du tutorat, même si certaines tendances allant dans le sens des hypothèses, ont pu être dégagées à l'aide des tris croisés. On peut formuler ici quelques interprétations. Le tutorat est utilisé comme service par ceux qui le jugent utile ; il apporte des connaissances méthodologiques certaines et contribue à l'intégration à l'université puisque les étudiants qui l'ont utilisé en sont satisfaits. Ce constat ressort peut-être de la compétence des étudiants à utiliser les services offerts, amicales, associations, bureau de la vie étudiante et... tutorat !

Les étudiants qui utilisent la structure offerte trouvent peut-être inconsciemment au contact des « anciens » une façon d'acquérir les codes qui permettent d'intégrer la communauté du monde universitaire et de devenir des « indigènes » selon la formule

de Coulon (1997, p. 12) Mais nous n'avons pas pu dégager de critères qui infléchiraient l'assiduité ou l'absence aux séances de tutorat. Dans l'étude de la question concernant la fréquentation du tutorat, nous avons d'ailleurs décidé de regrouper les catégories « régulièrement », « de temps en temps », considérant comme naturel de ne pas aller tout le temps au tutorat.

Le comportement des étudiants présente une certaine cohérence. En effet, les étudiants associent massivement université à autonomie. Pour la première fois, sortis du lycée et parfois du logis familial, ils se sentent libres d'aller ou de ne pas aller aux cours, a fortiori au tutorat. On peut discuter les scores d'assiduité au tutorat. Si on l'assimile à des cours, on espère une assiduité maximale ; dès lors on déplore les chiffres en dessous de 50 %. Si on le considère comme un service mis à disposition, les mêmes chiffres deviennent positifs. Nos résultats en matière de fréquentation sont cependant plus favorables que ceux qui sont rapportés par Alava (1999) et par Coridian (2000).

À la question de l'influence respective de l'université ou de la filière sur la fréquentation du dispositif du tutorat, nos résultats corroborent ceux qui sont obtenus par Jarousse et Michaut (2001) lors de leur enquête nationale en direction de l'ensemble des responsables de DEUG. Il semble en effet que la déclinaison locale du texte national ait un poids décisif sur les pratiques. D'autres éclairages que la présente enquête, exposés dans ce numéro, renforcent certainement ce constat.

À la question récurrente du bénéfice du tutorat selon les caractéristiques académiques et sociologiques des étudiants, pouvons-nous nous autoriser à dire que ce sont ceux qui ne viennent pas au tutorat qui en ont le plus besoin ? La réponse paraît, à la lumière de notre enquête plus nuancée. Nous ignorons les ressorts qui poussent les étudiants à choisir ou à ne pas choisir le tutorat. Nous proposons donc d'admettre que le tutorat est influencé par des paramètres singuliers à la fois au niveau des étudiants, des institutions universitaires, des tuteurs. La combinaison de l'ensemble de ces paramètres, complexe et particulière à chaque site ne peut être totalement élucidée par la présente enquête. L'examen du rapport de recherche et en particulier des monographies des huit sites (Annoot, 2000 ; Gerbier et Sauvaître, 2000 ; Jeannel, Baudrit, Lafont, Bédouret, et Canivenc-Peille, 2000, Marchat, 2001 ; Poteaux, 2001, Py et Ricordeau, 2000 ; Séré, 2000) vient compléter ces observations et permet de constater que la réussite du tutorat est bien entre les mains des différents acteurs : les responsables de chaque université, les responsables de tuteurs, voire chacun des tuteurs.

BIBLIOGRAPHIE

- ALAVA S. (1999). – « Les profils d'autodirection et les pratiques informelles d'études des étudiants en 1^{re} année d'université », *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire*, CREFI, Rapport au CNCRE.
- ANNOOT E. (2000). – « Le tutorat à l'université du Havre. Monographie », Rapport de recherche INRP, *Le tutorat méthodologique dans le premier cycle des universités*.
- BAUDRIT A. (2000). – « Le tutorat: un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 132, pp. 125-153.
- CORIDIAN C. (2000). – « La découverte des enseignants et des enseignements universitaires. La socialisation des étudiants débutants », *Les dossiers de la DDP*, n° 115.
- COULON A. (1997). – *Le métier d'étudiant*, Paris, PUF.
- DANNER M. (2000). – « À qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire? », *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, n° 33, 1, pp. 25-41.
- FORNASIERI I., LAFONT L., POTEAUX N., SÉRÉ M.-G. (2001). – « Le tutorat méthodologique à l'université. La fréquentation du tutorat. », Rapport de Recherche INRP.
- GERBIER Y., SAUVAITRE H. (2001). – « Le tutorat méthodologique dans le 1^{er} cycle des universités - Université de Pau et des Pays de l'Adour. Monographie », Rapport de recherche INRP, *Le tutorat méthodologique dans le premier cycle des universités*.
- JAROUSSE J.P., MICHAUT C. (2001). – « Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire », *Revue Française de Pédagogie*, n° 136, pp. 41-51.
- JEANNEL A., BAUDRIT A., LAFONT L., BEDOURET T. et CANIVENC-PEILLE M.-J. (2000). – « Le tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique à l'université Victor Segalen Bordeaux 2. Monographie », Rapport de Recherche INRP, *Le tutorat méthodologique dans le premier cycle des universités*.
- LAFONT L., BEDOURET T., PY Y., RICORDEAU L. et GUILBEAU H. (2003). – « Le tutorat en action: observation de séances de tutorat », *Recherche et Formation*, n° 43.
- MARCHAT J.-F. (2001). – « Expériences pédagogiques universitaires et tutorats. Contribution monographique à l'appel à association de l'INRP », Rapport de recherche INRP, *Le tutorat méthodologique dans le premier cycle des universités*.
- MAURICE D. (2001). – « Réussir la première année à l'université. La transition Secondaire-Université: le projet Boussole », *Revue Française de Pédagogie*, n° 136, pp. 77-86.
- POTEAUX N. (2001). – « Le tutorat à l'Université Louis Pasteur de Strasbourg, vol I. Monographie », Rapport de recherche INRP, *Le tutorat méthodologique dans le premier cycle des universités*.
- PY Y., RICORDEAU L. (2000). – « Le tutorat méthodologique à l'université de Nantes. Monographie », Rapport de recherche INRP, *Le tutorat méthodologique dans le premier cycle des universités*.
- RAPPORT INRP (2001-2002). – *Le tutorat méthodologique dans le premier cycle des universités*.
- SÉRÉ M.-G. (2000). – « Le tutorat au Centre scientifique d'Orsay. », Rapport de recherche INRP, *Le tutorat méthodologique dans le premier cycle des universités*.

Annexe

Bordeaux	Limoges	Le Havre	Strasbourg	Pau	Orsay	Nantes	Rennes	Total
886	120	328	1 387	1 038	881	659	129	5 428

Effectifs selon les universités

STAPS	MASS-AES	Lettres- Hist-Géo	Psycho-socio	Droit-Sc Éco	Sciences	Total
148	421	587	1 166	743	2 363	5 428

et selon les filières.

REGARDS DE TUTEURS

EMMANUELLE ANNOOT*, JEAN-FRANÇOIS MARCHAT**,
NICOLE POTEAUX***

Résumé

Le tutorat méthodologique et pédagogique qui s'est généralisé dans les universités françaises à partir de la rentrée 1996 a été effectué par des étudiants confirmés auprès de leurs pairs, novices, sous la responsabilité des enseignants d'université. Dans plusieurs établissements, le tutorat a conduit à développer une technique d'accompagnement et/ou de formation des tuteurs. Dans tous les cas, il s'est agi de demander aux étudiants tuteurs de noter les observations et les remarques que leur nouvelle activité générerait. L'article que nous proposons décrira, dans un premier temps, les dispositifs ainsi mis en place dans les universités de Limoges, de Strasbourg et du Havre. Puis, dans un second temps, nous montrerons que l'analyse qualitative de dispositifs subordonnés au fonctionnement habituel des universités est riche d'enseignements pour définir des évolutions souhaitables au sein des établissements.

Abstract

The methodological and educational tutorials which have become widespread in French universities since the beginning of the 1996 school year have been carried out by advanced students with their beginning peers under the supervision of university professors. In several universities, these tutorials have led to the development of a technique of guidance and/or training for tutors. In all cases, it has consisted in asking the tutor students to write down the observations and remarks fostered by their new activity. This paper will describe first, the systems thus implemented in the universities of Limoges, Strasbourg and Le Havre. Then, we shall show that the qualitative analysis of these systems, which are dependent on the usual functioning of universities, proves to be extremely useful for defining desirable evolutions within these institutions.

47

* - Emmanuelle Annot, Université du Havre.

** - Jean-François Marchat, Université de Limoges.

*** - Nicole Poteaux, Université de Strasbourg II.

Avant 1996, les Universités du Havre, de Limoges et de Strasbourg, mais aussi d'autres établissements d'enseignement supérieur répartis sur le territoire français, s'étaient lancés dans l'aventure du tutorat afin de prévenir les difficultés des étudiants. L'encadrement d'étudiants novices par des pairs plus expérimentés et plus avancés qu'eux dans leur cursus universitaire semblait être un moyen de surseoir au problème de l'échec dans les premiers cycles de l'enseignement supérieur, en aidant les étudiants à s'affilier à l'Université et à acquérir de nouvelles méthodes de travail. Sensibles à ces innovations, le ministère de l'Éducation a souhaité que de ces expériences diverses et multiples naisse un dispositif standard présent dans chaque université française. La recherche nationale menée sous la responsabilité scientifique de l'INRP avait pour finalité d'apprécier l'efficacité des pratiques de tutorat.

Dans les trois Universités, le *journal* est un outil d'accompagnement des tuteurs. Il participe, en outre, des méthodes mobilisées pour contribuer aux recherches engagées. À Strasbourg et au Havre, il s'agissait surtout de contrôler la nature et la qualité du service offert aux étudiants. À Limoges, selon des modalités qui s'inscrivent dans la tradition ethnographique, le *journal*, en associant à la recherche des étudiants non-tuteurs impliqués dans l'espace institutionnel observé, a permis d'analyser quelques aspects de ce dispositif.

L'article qui suit s'intéressera donc au regard que les tuteurs portent sur leur action. Les remarques des tuteurs de ces trois Universités nous révéleront « le sens caché » du tutorat, c'est-à-dire celui qui n'est pas directement inscrit dans les Bulletins Officiels définissant ses orientations. La conclusion de l'article montrera, en effet, qu'une analyse qualitative des pratiques de tutorat réalisée à partir des témoignages des tuteurs est riche d'enseignements pour comprendre le fonctionnement réel des établissements d'enseignement supérieur et accompagner leur évolution.

Regards de tuteurs de l'UER des Lettres de Limoges

À la Faculté des Lettres et Sciences humaines de Limoges, l'instauration du tutorat a été confortée par une démarche où le *journal* a été mis à contribution comme méthode d'accompagnement et de recherche. Ce dispositif a repris des principes appliqués depuis plusieurs années dans un enseignement ethno-sociologique en licence de Sciences de l'éducation.

Le *journal* est une méthode pédagogique permettant à la fois une entrée dans l'écriture et une initiation à l'observation directe dans une perspective clinique et/ou ethnographique (Lourau, 1988 ; Hess, 1998, Monceau, 2001). Ce dispositif d'accompagnement fut systématiquement mis en œuvre dès 1994 et permit d'associer des étudiants à la contribution limougeaude à la recherche coordonnée par l'INRP en 1999 (Marchat et alii, 2001).

Nous donnerons ici deux exemples du processus qui s'instaure lorsque *journaux* et dynamique de recherche sont associés. Le premier a permis de mieux apprécier l'effet des interférences instituées du social et du pédagogique dans l'enseignement supérieur. Le second constitue une contribution à la connaissance des ethnométhodes mises en œuvre par les étudiants.

Dans une synthèse issue de leurs *journaux*, les étudiants d'un groupe d'ethnosociologie rendaient compte d'un entretien avec un tuteur : « *Le tuteur se plaint qu'il a peu ou pas de tuté* » ce qu'il explique par la semestrialisation qui perturberait les étudiants et le fait que ces derniers « *n'osent pas faire la démarche de venir* ». Il pense que le début du tutorat (fin décembre) est trop tardif. Déçu de la faible participation d'étudiants, il regrette que les professeurs ne parlent pas assez du tutorat.

À la question : « *Comment avez-vous fait pour être tuteur ?* », il aurait répondu : « *J'ai écrit une lettre au Doyen, j'ai pris l'initiative, c'était pour être dégagé* » (d'un moniteur). Ainsi, conformément aux règles prescrites par le dispositif mis en place localement, il semble avoir été volontaire et soumis aux conditions de sélection. Il précise d'ailleurs que cette sélection est faite « *en commission. Tous les tuteurs sont choisis sur lettre de motivation...* ».

Examinée en séance de méthode, la situation ne tarde pas à apparaître sous un jour sensiblement différent : soucieux de protéger leur source (ce qui les honore), les observateurs ont procédé à une falsification des faits qui leur semble ainsi institutionnellement acceptable... ce qui conduit à fournir des données venant étayer les hypothèses habituellement vérifiées statistiquement d'un tutorat en butte à l'indifférence des étudiants et victime de ratages organisationnels. En fait, la réalité de la situation est la suivante : l'intéressé ne pouvant plus être moniteur, il a été invité à devenir tuteur afin de disposer d'une ressource financière. Bénéficiaire de cette « aide », il vit mal cette situation, d'autant qu'il n'a jamais vu venir aucun étudiant à sa permanence, qu'il n'a jamais rencontré le professeur qui doit le superviser et qu'il se demande comment il pourra établir le rapport final qu'on attend de lui...

Confrontés directement à ce cas qu'ils croient totalement atypique, les observateurs sont d'autant plus déstabilisés qu'ils perçoivent encore mal que toute pratique sociale diffère toujours des principes qui la légitiment, et que c'est justement au chercheur d'identifier en quoi la distance à la règle vaut expression d'une norme (selon le paradigme normatif), d'une interprétation des interactions (selon le paradigme interprétatif) ou de l'institué (selon le paradigme institutionnaliste). Pour écarter les risques de perturbation qu'une restitution de la situation réelle induirait, les observateurs dénaturent les faits afin de leur conférer un sens doxologiquement acceptable. Ce faisant, ils fournissent, à leur insu, un excellent indice de « l'acceptable », du « déjà institué » qui, ici, nie les interférences du pédagogique et du social (en tant

que système de redistribution) à l'Université alors qu'elles sont au cœur même de notre système.

La nature « sociale » du tutorat est niée par les textes de 96 qui préconisent la sélection des tuteurs sur critères d'excellence pour calmer l'opposition mandarinale. Or, c'est bien à l'ordre du jour de la commission traitant de l'aide sociale aux étudiants et non de celle de la pédagogie que F. Bayrou avait initialement inscrit le projet lors des États Généraux de l'Université. Tout ceci n'est en fait que l'expression des imbrications du social et du pédagogique dans notre système. Celui-ci, en effet s'est largement fondé autour d'une figure de l'étudiant née, en 1877, de la « la création de 300 bourses de licence (arrêté du 3 novembre), bientôt complétée par celle de 200 bourses d'agrégation (1880) » (Prost, 1883). Les mesures pédagogico-administratives qui s'en suivirent (création du corps des maîtres de conférences, instauration du contrôle des présences...) indiquent qu'*institutionnellement* (1), la question pédagogique ne peut être dissociée de la question redistributive. Au sens où Thévenot, Boltanski (1991) puis Derouet (1992) ont proposé d'en rendre compte, les termes présidant à la *légitimité* du système universitaire relèvent pour une part du registre de la *justification civique* en tension avec celui de la *justification marchande*. C'est à partir de cette tension qu'il faut comprendre l'émergence du tutorat comme élément participant des transformations profondes de l'enseignement supérieur.

En 1994, un premier dispositif expérimental avait consisté à créer, sous la supervision de deux enseignants bénévoles, un lieu d'accueil des étudiants souhaitant bénéficier du soutien d'un étudiant de leur spécialité. Ce tuteur non rémunéré réalisait ainsi, son stage de 3^e année de préprofessionnalisation aux métiers de l'éducation qui supposait la tenue régulière d'un *journal d'observation participante*.

50

La lecture attentive des documents élaborés par les tutrices d'espagnol nous informe des *éthnométhodes* que les étudiants mettent en œuvre pour investir un parcours supposant de cumuler des compétences *cognitives* et *institutionnelles*.

Les trois tutrices consacrent d'abord une séance à échanger avec les étudiantes qui les sollicitent. L'une cherche à « cibler les centres d'intérêts qui motivent S.B. à venir aux séances de tutorat. Nous nous penchons sur ce qu'elle considère comme étant ses points forts et ses points faibles, de façon objective. Pour cela nous nous référons aux notes obtenues aux premiers devoirs ». La seconde explique avoir « discuté des problèmes qu'elle rencontrait pour que je puisse adapter mes conseils méthodologiques. Nous avons décidé d'un commun accord de nous pencher sur la traduction et en particulier sur la version, comment lire un livre en espagnol, comment utiliser un dictionnaire unilingue, comment gérer son temps pendant un devoir. Cela nous a

1 - Au sens où l'institution ne se réduit pas à sa composante formelle mais où elle intègre aussi des valeurs, des interprétations de la réalité, des inflexions subjectives).

permis de fixer les objectifs de nos prochaines rencontres. » La troisième établit la liste des questions posées par l'étudiante en distinguant celles qui relèvent des apprentissages et celles qui renvoient au fonctionnement de la faculté : « Peu de questions on en fait porté sur le fonctionnement même de la fac, mais plutôt sur le moyen de réussir son année. La matière qui inquiète le plus X est la littérature, non qu'elle se sente faible dans cette discipline, mais les étudiants redoublants dressent un portrait plutôt noir de cette matière, surtout en ce qui concerne les oraux. L'inquiétude vient aussi du fait que les professeurs n'ont semble-t-il pas expliqué avec précision ce qu'ils attendent lors des oraux. »

La première tutrice conseille la constitution de fiches qui serviront de référence aux travaux à venir : « *qu'il s'agisse d'un mot de vocabulaire ou d'une règle de grammaire, le premier réflexe que l'étudiant doit avoir est celui du dictionnaire* ». La deuxième tutrice consacre la deuxième séance à l'apprentissage de l'usage du dictionnaire unilingue : « *J'ai expliqué à Stéphanie comment se servir d'un dictionnaire unilingue. Elle en avait un chez elle mais elle ne savait pas s'en servir correctement.* » La troisième attendra, préférant inciter sa tutrice à mobiliser toutes ses ressources personnelles : « *Tout d'abord, j'ai demandé à X de souligner les mots qu'elle ne connaissait pas. Je lui ai seulement donné la traduction de escapularios. Nous avons juste eu le temps pendant cette heure de traduire le premier paragraphe. Je lui ai d'abord demandé de le traduire seule en essayant de ne pas laisser trop de blancs.* » Suit la description minutieuse des stratégies permettant d'identifier le vocabulaire (examen du contexte, recherche de la racine...). C'est une approche semblable que proposera la seconde tutrice un peu plus tard dans l'année : « *Étude puis traduction d'un texte économique tiré de El País. L'aide méthodologique à la traduction consiste à effectuer, avec moi, une première traduction orale d'un texte en essayant de ne pas laisser de blanc, de deviner le sens des mots dont on ne connaît pas la traduction, de travailler à partir de la racine des mots et d'éviter autant que possible l'usage du dictionnaire. Cette aide permet aux étudiants d'aborder plus sereinement un devoir de version où le dictionnaire n'est pas autorisé.* »

Une remarque incidente est exprimée par la troisième tutrice : « *Pour finir, je lui ai dit que le plus important dans une version était de ne pas laisser de blanc, car ça pénalise énormément. À la limite, il vaut mieux mettre une bêtise.* » Ce conseil est à ranger dans la catégorie des *éthnométhodes* élaborées à la faveur du processus constant d'interprétation des énoncés et des actes des enseignants par les étudiants et dont on sait qu'ils sont indispensables à la réussite des études (Becker et Geer, 1958) comme à leur affiliation (Coulon, 1997). Ici, le tutorat est le lieu même où peuvent se transmettre ces savoirs « buissonniers » (2). Ils s'y produisent aussi : les trois tutrices

2 - Au sens originel du terme : celui qui désignait ces cours, semi-clandestins, auxquels les exclus de l'école religieuse allaient chaparder quelques éléments de savoirs non labélisés par l'Église.

appliquent, pour partie, des consignes qui leur ont été données et reproduisent mimiquement des situations vécues comme élèves. Le *journal* contribue à engager l'explicitation d'une démarche auto-évaluative métacognitive (Romainville, 1993) que le tutorat induit toujours, pour le plus grand bénéfice des tuteurs eux-mêmes.

Regards de tuteurs à l'Université Louis Pasteur de Strasbourg

L'écriture de la monographie du tutorat à l'Université Louis Pasteur de Strasbourg a montré que les tentatives de mise en place ont été nombreuses de 1985 à nos jours. Les différents dispositifs expérimentés se caractérisent par la préoccupation constante de bien accueillir les étudiants et de favoriser leur intégration à l'Université. Ils sont toujours le fruit d'une décision de la présidence de l'université, mais reposent sur la bonne volonté des acteurs de terrain prêts à s'y investir. Les caractéristiques personnelles des porteurs de projet sont déterminantes pour le fonctionnement du tutorat qui se trouve donc fortement dépendant des personnes qui l'animent. C'est par l'analyse des carnets de bord des tuteurs, acteurs essentiels du dispositif que nous avons choisi d'appréhender le tutorat à l'Université.

Les tuteurs strasbourgeois sont recrutés sur lettre de motivation suivie d'entretiens menés par les enseignants-relais (3) de chaque UFR. Les tuteurs bénéficient d'une formation de deux jours en septembre juste avant la rentrée universitaire. La durée officielle du tutorat est de trois mois à répartir d'octobre à février. Le dispositif, une fois lancé, échappe au contrôle malgré réunions de concertation et bilans réguliers. Que se passe-t-il réellement au cours des séances de tutorat ? Que font les tuteurs ? Que font les tutorés ? Au vu des informations recueillies les années précédentes par des outils d'évaluation comme les questionnaires et les enquêtes, nous avons choisi une approche plus précise mais aussi plus personnelle.

52

Nous avons demandé à chaque tuteur de tenir un cahier de bord (CB désormais dans le texte) au jour le jour et d'y consigner :

- la date de la séance, sa durée, et le nombre d'étudiants présents,
- le contenu détaillé des activités effectuées,
- leur commentaire sur la séance,
- un bilan d'ensemble.

L'objectif de ce cahier de bord était de vérifier que les tuteurs remplissaient leur cahier de charges quant aux heures effectuées et aux contenus abordés. Il permet-

3 - Il y a dans chaque UFR ou Faculté un enseignant responsable des tuteurs de sa composante qui a pour mission d'organiser et de coordonner le travail des tuteurs. Il est également le relais institutionnel pour la politique générale du tutorat à l'université.

taut aussi de contrôler la fréquentation des tutorés et de recueillir l'avis personnel des tuteurs sur leur rôle. Les tuteurs étant rémunérés, le rendu de ce rapport marquait aussi la fin du contrat et l'accomplissement de la tâche pour laquelle ils obtenaient une attestation signée par le Président de l'Université. Le contrat moral n'était pas suffisant puisqu'en 98-99, première année du carnet de bord, à peine la moitié des tuteurs ont remis leur carnet. Le groupe de pilotage a donc décidé de subordonner le dernier mois de rémunération des tuteurs à la remise des carnets de bords. Notre corpus comprend 42 carnets de bord. L'exploitation de leur contenu devait nous aider à comprendre ce qui se passe réellement dans les séances de tutorat et à pointer le cas échéant les décalages entre la demande institutionnelle, la représentation que se font les tuteurs de leurs tâches et ce qu'ils en délivrent aux jeunes étudiants.

Pour exposer le bilan fait par les tuteurs, nous proposons une organisation en points positifs, points négatifs et suggestions telle qu'elle avait été proposée aux tuteurs comme frame de présentation dans leur carnet de bord. Nous signalons uniquement les occurrences fortes étant donné que les opinions sont parfois très disparates et beaucoup d'entre elles n'apparaissent qu'une fois. Nous nous risquons ensuite à une interprétation de ces données.

En ce qui concerne les points positifs, les tuteurs mentionnent en premier lieu les contacts et les liens établis avec les étudiants et entre les étudiants. Suit l'expérience d'animation de groupes et de prise de responsabilité ainsi que le succès des apports méthodologiques et disciplinaires. Les tuteurs évoquent leur propre motivation comme point positif. Le tutorat est décrit comme moyen d'intégration plus rapide au milieu universitaire.

Parmi les points négatifs, le fort absentéisme est déploré, ainsi que « *le manque d'intérêt général et de motivation des jeunes pour le tutorat* », le fait que les étudiants n'osent pas s'exprimer apparaît également. Les dysfonctionnements des salles informatiques sont mentionnés. D'autres problèmes rencontrés sont de l'ordre de la difficulté à définir le tutorat s'il n'est pas du soutien disciplinaire. Enfin la reconnaissance ou simplement l'identification des tuteurs par les différents partenaires de l'institution est une question récurrente.

Les suggestions découlent en droite ligne des problèmes rencontrés. Les tuteurs suggèrent de rendre le tutorat obligatoire ; de le mettre dans l'emploi du temps des DEUG, d'améliorer l'information sur le tutorat dans les UFR : certains tuteurs souhaitent une meilleure coopération avec les enseignants et les administratifs et suggèrent de faire connaître le tutorat à tous les enseignants. Ils souhaitent voir faciliter l'accès aux salles informatiques par les tuteurs.

À la lecture des CB, on sent les tuteurs s'investir dans un rôle d'enseignant en essayant de conforter ce rôle par une pression institutionnelle. Parallèlement, comme les tuteurs n'ont pas le statut d'enseignants, certains revendiquent une meilleure reconnaissance qui faciliterait leur tâche et clarifierait leur rôle. La reconnaissance institutionnelle passe certainement par le pouvoir de la notation et le caractère obligatoire des disciplines à ceci près que rien n'est vraiment obligatoire à l'Université excepté la présence aux examens... Forte est la tentation d'assimiler le tutorat à l'enseignement. Or, le tutorat par essence même diffère de l'enseignement et doit se trouver un statut singulier. Se trouver une légitimité en dehors des repères habituels est une tâche compliquée. Comment instituer tutorat et tuteurs dans leur particularité ? Les tuteurs ne se sentent pas intégrés, la plupart des enseignants ne connaissent pas l'existence du tutorat et quand ils la connaissent, leur première réaction est plutôt méfiante. Ce métier, s'il en est un, n'est pas bien compris et n'est pas a priori pris au sérieux par la plupart des enseignants chercheurs ni même des personnels administratifs. C'est une des raisons pour laquelle nous avons cru devoir proposer une formation aux tuteurs.

Au cours de ces journées, nous leur avons proposé une activité d'investigation de leur représentation de l'Université. Il s'agissait d'écrire sur un « post-it » trois mots qu'ils associaient à « Université » et ensuite d'afficher toutes les productions pour en faire une synthèse suivie d'une discussion. Les informations recueillies ont été sans surprise : pour eux, l'Université est un lieu de découverte, de rencontre et d'apprentissage, une passerelle pour la vie professionnelle, mais aussi « gigantesque » et « anonyme » pour un tuteur. Les mots « autonomie » et « indépendance » sont beaucoup mentionnés, mais le record est tenu par « liberté » qui est citée 12 fois sur 20 « post-it » ; or, ces notions venues spontanément à l'esprit des tuteurs au cours de cette séance de réflexion ont totalement disparu du discours présenté dans le CB qui dénonce l'absence de motivation des jeunes, leur mutisme, leur désintérêt pour le tutorat. La liberté n'est-elle pas aussi celle qui consiste à choisir ses activités, à aller ou ne pas aller au tutorat et à gérer son temps comme on l'entend ? Dans leurs réponses au questionnaire, les étudiants associent massivement Université à « autonomie » et « indépendance » ; leur représentation de l'Université est donc proche de celles des tuteurs, ce qui nous permet de supposer que c'est une conception qui perdure au fil des années. Or, le discours tenu dans les CB est nettement de type institutionnel : tout le monde rentre dans le rang ! Remarquons que la tenue du CB elle-même est une émanation de l'institution puisque l'Université lui donne un cadre précis et l'exige comme preuve du travail accompli.

La même activité de réflexion a été menée sur la représentation qu'avaient les futurs tuteurs de leur rôle du tuteur à l'Université. Il a été défini très positivement en termes d'aide, d'accompagnement, d'intégration, de motivation, de confiance, de lien, de soutien, de médiation, de dialogue, de parrainage, de partage. La lecture des CB

laisse entrevoir la réalisation partielle de ces rôles pour un bon nombre de tuteurs. La plupart pense avoir joué un rôle utile et avoir aidé les jeunes, du moins ceux qui fréquentaient le tutorat, et ce constat est extrêmement gratifiant pour eux. On constate que comme pour les enseignants dans les cours, le succès repose sur la faculté du tuteur à intéresser les étudiants. À nouveau, la similitude avec les enseignants-chercheurs est flagrante : il y a ceux qui se contentent de transmettre un savoir et ceux qui ont en supplément le « je-ne-sais-quoi » relevant du charisme personnel, de l'implication, de la motivation, qui fait la différence et qui échappe à toute tentative de formation.

La lecture des carnets de bord donne à la fois une impression de généralité et de singularité. En effet, les analyses montrent que le tutorat s'est déroulé de façon similaire dans les différentes filières de l'ULP. De nombreux détails soulignent des effets particuliers qui n'apparaissent ni dans les résultats de l'enquête, ni dans l'analyse quantitative des carnets de bord. Il est vrai que l'outil en lui-même apporte des biais : le CB est l'instrument de communication entre le tuteur et l'institution commanditaire qui l'utilise pour vérifier l'exécution du contrat. D'autre part, le CB est un outil personnel centré sur le tuteur qui, en l'élaborant est amené à se regarder faire, à s'auto-évaluer, à s'interroger sur lui-même peut-être davantage que sur ses tutorés.

L'assiduité des étudiants est plutôt bonne dans l'ensemble tout en sachant qu'elle n'est pas régulière, qu'il peut y avoir des pics et des creux impressionnants.

Si l'on en croit les informations données par les tuteurs dans leurs CB, il est frappant de constater que leur temps de travail en présence des étudiants est inférieur aux trente heures annoncées par l'institution à quelques cas près. Ceci peut s'expliquer par le fait que parfois les étudiants ne viennent pas aux séances prévues même s'ils s'y sont inscrits, et que parfois les tuteurs sont amenés à regrouper les étudiants quand ils sont peu nombreux. Il est très difficile d'apprécier le temps réel effectué par les tuteurs ainsi que la qualité de leur travail. Les CB sont les seuls instruments de contrôle.

En ce qui concerne les contenus, le palmarès revient sans conteste à la formation à l'informatique ; son poids dans les contenus et dans l'appréciation des étudiants est prépondérant. Cela correspond à la politique de l'Université. Notons que l'appellation globale « informatique », intègre une formation à la recherche documentaire informatisée, ce qui, sans remplacer la fréquentation des bibliothèques, lui est intimement lié.

La méthodologie qui regroupe des activités variées mais toutes centrées sur le travail de l'étudiant en 1^{re} année, talonne l'informatique.

Évaluer son travail personnel est cité de façon significative par les étudiants comme apport du tutorat. Cela répond sans doute au manque de retour sur leur travail avant les premiers partiels, souvent dénoncé par les étudiants par contraste avec le lycée.

Ce manque de repères est déstabilisant et explique en partie la désaffection des étudiants après le choc des résultats du premier semestre.

Tuteurs et étudiants sont concentrés sur la réussite de la première année, voire des premiers partiels, arbre qui cache la forêt ! La projection dans l'avenir ne semble pas être au cœur des préoccupations de nos étudiants de DEUG.

Il semble y avoir là encore une belle cohérence entre le projet institutionnel, sa réalisation par les tuteurs et les apports appréciés par les étudiants. Ce bel agencement laisse peu de place pour un retour d'information sur les activités laissées à l'initiative des tuteurs. La lecture des CB montre, par exemple, clairement que la majorité des tuteurs encouragent le travail de groupe, aussi bien celui des tuteurs que celui des étudiants. Or, cet aspect du tutorat n'est pas mentionné comme un apport par les étudiants. Est-ce un apport inconscient qui facilite leur insertion à l'Université, mais qu'ils ne formulent pas ? L'aspect relationnel et l'apprentissage mutuel (*peer-teaching*) ont-ils si peu de poids face aux enseignements et aux examens alors qu'ils pourraient tout naturellement faire partie de la méthodologie du travail universitaire ?

Dans le même esprit, les tuteurs évoquent la pudeur des étudiants. Ils rechignent à s'exprimer en public, même restreint, et en particulier lorsqu'il s'agit de prendre position. Ils ne répondent que très peu à des questions directes du type : « Quelles difficultés avez-vous éprouvées cette semaine ? ». Ils désertent les séances de bilan pour les mêmes raisons. Certains bilans ont pu être effectués par le truchement de l'écriture. Les étudiants posent leurs questions de préférence après les séances collectives, en tête à tête avec le tuteur. Ils ne parlent pas facilement d'eux, mais en revanche dénoncent les enseignants qui parlent trop vite ou qui ne sont pas clairs. Les étudiants étrangers s'inquiètent de leur niveau de langue pour les examens. S'appuyant sur leur expérience, les tuteurs donnent une multitude de petits « tuyaux » : gestion du temps aux examens, organisation du travail, allocation logement, utilisation du dictionnaire pour les étrangers, adresses utiles, manies des enseignants, etc. Ils connaissent bien le terrain et rassurent les jeunes en relativisant les difficultés. Visiblement les tuteurs passent beaucoup de temps à expliquer et à rassurer. Les tuteurs se sentent très impliqués dans la réussite de « leurs tutorés » et se soucient de connaître leurs résultats.

Toutefois, tous ces détails glanés au fil de la lecture des CB ou de discussions informelles sont écrasés par l'importance accordée aux contenus officiels du tutorat comme si le système dans sa globalité noyait les effets individuels. Les tuteurs ont un cahier de charges et doivent rendre des comptes. Parfois même les questions d'organisation priment les contenus. Par les démarches qu'ils doivent accomplir, ils sont amenés à se confronter au fonctionnement de l'institution et se forgent un rôle institutionnel. Ils exigent alors une attitude conforme de la part des tutorés. Chacun doit jouer son rôle. On a pu constater dans les résultats de l'enquête que les tutorés ont

tendance à avoir un profil d'élève studieux qui trouve dans le tutorat des atouts académiques pour réussir dans un milieu académique.

Le discours global des tuteurs est lui aussi homogène. Il reflète un discours convenu qui parfois, en situation informelle, se laisse aller à des critiques du système universitaire mais toujours dans la mouvance générale. Il serait nécessaire d'approfondir ces données par des entretiens avec les tuteurs. Nous en avons mené quelques-uns sans grands résultats ; une technique plus précise et plus approfondie comme les entretiens d'explicitation serait souhaitable.

Toutes les activités et les comportements mis en œuvre dans le tutorat ciblent la réussite aux examens. La compréhension du système universitaire (organisation et acteurs), la culture, l'affiliation sociale ne figurent ni dans les discours, ni dans les contenus affichés. On peut faire l'hypothèse que réussir les examens est le mode d'affiliation et qu'en fait, pour devenir tuteur, il faut en être passé par là. Implicitement la liberté et l'autonomie sont au bout d'un parcours caché par les activités universitaires immédiatement repérables : aller au cours – prendre des notes – réviser – se présenter aux examens – les réussir. Les codes se construisent petit à petit pour ceux qui y ont accès. Les tuteurs seraient alors les « esclaves », au sens grec du terme, qui accompagnent les étudiants sur le chemin de l'Université et c'est dans la conversation informelle que se transmet le plus important pour réussir dans le système formel.

Nous pouvons conclure de ce travail d'analyse que le tutorat mis en œuvre à Strasbourg est fortement marqué par une politique institutionnelle qui détermine une grande partie des contenus, qui forme les tuteurs, qui coordonne le tutorat dans les différentes filières par une organisation centralisée. Les étudiants tutorés apprécient les contenus qui leur sont offerts et trouvent le tutorat utile. Les tuteurs décrivent avec enthousiasme les aspects formateurs du tutorat pour eux-mêmes et leur satisfaction à aider les plus jeunes. La boucle semble bouclée.

Les résultats de l'enquête pourraient laisser croire que le tutorat a une fonction d'enseignement méthodologique de l'utilisation de l'outil informatique, de la recherche documentaire, de l'orientation. Cette impression est en partie infirmée par l'analyse des CB qui montre qu'il se passe moult choses utiles aux étudiants sans qu'elles soient clairement identifiées dans le dispositif. La question posée est celle de la définition de la méthodologie du travail universitaire et de son acquisition. Comment les tuteurs qui, eux, n'ont pas bénéficié d'un tutorat ont-ils acquis cette compétence qu'on leur demande de transmettre ? Comment et dans quelles situations se construisent l'expérience et la maturité ? Les CB accordant beaucoup de place aux aspects relationnels, affectifs et à l'intersubjectivité, ce qui est difficile à évaluer et qui paraît secondaire institutionnellement parlant. Comme le tutorat est un nouveau dispositif encore mal

défini, la tendance est de le ramener au connu, c'est-à-dire au système académique existant. Or si l'on fait l'hypothèse que l'Université a besoin de structures différentes pour répondre aux nouvelles situations qui se posent à elle, et que le tutorat en est une, il serait opportun de définir puis de développer ses aspects originaux.

Regards de tuteurs à l'Université du Havre

L'Université du Havre fait partie des établissements qui n'ont pas attendu la circulaire du 24 octobre 1996 puis l'officialisation du tutorat par arrêté du ministère de l'Éducation nationale en 1998 pour le mettre en place dès octobre 1994. Le contrat quadriennal de l'époque avait développé spécifiquement le thème du tutorat comme outil d'aide à la réussite. Il a donc été créé dans les premiers cycles. La Faculté des Sciences et Techniques a été la pionnière en la matière en proposant un tutorat d'accompagnement aux étudiants en difficulté. En 1999, le tutorat fait partie de la politique pédagogique de l'Université du Havre. Le travail mené a cherché à décrire le tutorat dans l'établissement et à confronter cette réalité aux orientations des textes officiels. En complément des recherches conduites auprès des responsables du tutorat et des étudiants, des questionnaires et de nombreux *journaux* remis par les tuteurs au Vice-Président du CEVU ont été collectés entre 1997 et 1999. L'obtention de la dernière partie de la bourse de stage était d'ailleurs conditionnée par la réponse des tuteurs à ce questionnaire sur le tutorat. Bien que le témoignage écrit soit facultatif, presque tous les tuteurs l'ont annexé au questionnaire. Nous avons complété ces données par la réalisation de quelques entretiens semi-directifs auprès des tuteurs de géographie et de mathématiques.

58

Comment devient-on tuteur au Havre ? Des étudiants se portent candidats pour occuper ces fonctions dans différents Départements de l'Université et ce sont les enseignants qui choisissent les tuteurs. Les étudiants désirant conduire des séances de tutorat sont sélectionnés selon des critères académiques, leur niveau de recrutement est la maîtrise, le DEA ou le DESS. En plus de ces conditions, les Responsables de tuteurs qui font un choix parmi les candidatures, ne sont pas indifférents à la personnalité de l'étudiant-candidat, à sa capacité à entrer en relation avec ses pairs. L'information sur le rôle et le devoir des tuteurs est transmise de plusieurs manières : rédaction d'un document précisant les fonctions du tuteur, désignation d'un responsable chargé du suivi des tuteurs et de leurs relations avec les enseignants, réunions formelles de l'équipe pédagogique ou informelles (rencontres dans les couloirs, à la fin des cours ou à la cafétéria). Le temps consacré à la formation des tuteurs diffère selon les disciplines (entre zéro et quatre heures selon les Responsables du tutorat interviewés). L'analyse du contenu des témoignages complétée par celle des réponses aux questions ouvertes du questionnaire nous a permis de distinguer trois axes principaux dans le discours des tuteurs :

- la définition de leur fonction de tuteur ;
- leur discours sur la motivation des étudiants au regard de leur fréquentation du tutorat ;
- l'évaluation du tutorat comme pratique pédagogique.

Les réponses au questionnaire et la lecture des témoignages nous ont permis de distinguer plusieurs orientations dans la fonction de tuteur que nous allons présenter. Par définition, le tuteur intervient auprès de l'enseignant pour faciliter l'apprentissage d'un contenu transmis préalablement par un enseignant de l'Université. Mais que se passe-t-il quand les concepts fondamentaux ne sont pas maîtrisés par l'étudiant ? Quand le sens du discours de l'enseignant n'a pas été compris par certains membres de l'auditoire ? C'est dans ces circonstances que la tentation du tuteur est de se substituer à l'enseignant en « improvisant un cours » pour ensuite passer à la seconde étape, qui est une phase d'entraînement à la maîtrise des connaissances.

Quand il ne se substitue pas à l'enseignant, le tuteur qui anime les séances intervient en aval du cours, c'est-à-dire sur la maîtrise des contenus de la discipline. Il est un répétiteur lorsqu'il aide l'étudiant à s'approprier le contenu d'un texte, à décoder une carte ou à maîtriser la procédure de résolution d'un problème, par exemple. Ce rôle englobe l'entraînement des étudiants aux épreuves d'examens. Ce sont souvent les ressources pédagogiques utilisées en travaux dirigés et les annales des partiels qui servent de lien entre l'intervention de l'enseignant et celle du tuteur.

Le tuteur peut être un méthodologue du travail universitaire quoique ce rôle soit marginalisé par rapport à celui de répétiteur. En effet, quelques tuteurs prennent comme prétexte la préparation des exposés dans certaines disciplines pour mettre en place un travail pédagogique sur le long terme qui rende l'étudiant plus autonome. Toutefois, la motivation des étudiants qui fréquentent ces séances reste la réussite aux épreuves de l'année, l'exposé terminé, ils ne participent souvent plus au tutorat.

Enfin, le tuteur est un médiateur entre les représentants de l'institution, enseignants, personnels administratifs et les étudiants. Il donne des clés pour mieux comprendre le fonctionnement de l'Université. Il est parfois considéré comme un modèle auquel l'étudiant se compare lorsqu'il doute de son itinéraire dans une organisation complexe. Les tuteurs de Droit dans les réponses aux questionnaires remarquent qu'au cours des séances les étudiants ont posé des questions sur la réforme Bayrou, le système des unités dans la filière Droit, la semestrialisation, l'organisation du Deug en deuxième année, le système de notation en contrôle continu et pour les examens, l'organisation des révisions, les débouchés.

Le contenu des remarques des tuteurs sur la motivation des tutorés à tirer profit de leurs prestations rejoint celui des conclusions des récentes évaluations nationales sur

le tutorat commandées par le ministère de l'Éducation nationale à la Société ECPS. D'une part, les effectifs aux séances de tutorat sont peu élevés, certains tuteurs évoquent la paresse de leurs pairs ou les tentations du loisir pour justifier leur absence. D'autre part, leur discours révèle que le tutorat ne semble pas être fréquenté par ceux qui en ont le plus besoin. Enfin, les étudiants qui viennent aux séances ne sont pas tous assidus.

D'autre part et malgré ces réserves, les tuteurs, dans leur grande majorité, reconnaissent l'intérêt du dispositif tant pour eux-mêmes que pour les tutorés. La relation particulière qui lie le tuteur au groupe des étudiants est appréciée car elle est dépourvue de rapports hiérarchiques et s'appuie sur une confiance mutuelle. En apportant une aide à des étudiants moins avancés qu'eux dans le cursus universitaire, les tuteurs révisent des notions oubliées, s'obligent à approfondir certains concepts pour clarifier leurs propos. Le tutorat est considéré comme une bonne initiation au métier d'enseignant. Malgré leur difficulté à fidéliser un groupe d'étudiants aux séances de tutorat, les tuteurs ont un regard positif sur leur action qu'ils jugent bénéfique pour les étudiants. Ils renvoient la non-fréquentation du tutorat à la responsabilité des étudiants qui ne comprennent pas l'intérêt du dispositif.

Le tutorat est une initiative destinée à répondre aux besoins et aux attentes des étudiants en difficulté à l'Université. Nous avons étudié la manière dont le dispositif se mettait en place dans plusieurs départements de l'Université du Havre en consultant les acteurs engagés dans l'action à des niveaux différents. Le travail des tuteurs s'est adapté à la demande de l'institution, des étudiants volontaires et à celle des enseignants. Quand ils ne se substituaient pas aux enseignants, ils ont soutenu les étudiants en leur apportant une aide dans la maîtrise des connaissances transmises lors des cours magistraux par un entraînement à la résolution d'exercices mettant en jeu ces savoirs. L'accompagnement des étudiants dans l'apprentissage des méthodes du travail universitaire est resté très marginal, d'une part, parce qu'il ne semblait pas répondre aux attentes des étudiants plus préoccupés par leur réussite immédiate aux examens que par leur avenir « d'étudiants-chercheurs », d'autre part, parce que les tuteurs étaient sans doute démunis pour organiser ce type de séances. Les tuteurs ont jugé leur expérience de travail qualifiante et se sont sentis à leur place dans le rôle qui leur était confié.

Malgré les réserves que nous avons formulées sur son bon fonctionnement, la fréquentation du tutorat à l'Université du Havre jusqu'en 1999 n'a pu laisser indifférent même si des aménagements dans l'organisation du dispositif ont été souhaités à l'époque par les acteurs engagés dans le projet. Aujourd'hui, bien qu'on ne parle plus de tutorat à l'Université du Havre, certaines filières recrutent des tuteurs pour l'aide à la réussite des étudiants. Le contrôle du travail effectif des tuteurs passe par un appel effectué au début de chaque séance de tutorat. Présents en mai 2002 à une

réunion de bilan organisée par le Vice-Président du CEVU, les tuteurs déplorent encore la faible participation des étudiants au tutorat et formulent plusieurs revendications pour faire évoluer leur fonction :

- l'intégration d'une heure de tutorat au sein de l'emploi du temps de la semaine (et non en plus des heures habituelles en fin de journée) ;
- la possibilité de connaître le niveau des étudiants présents aux séances en ayant accès à leurs relevés de notes ;
- l'obligation de la participation au tutorat surtout pour les étudiants en difficulté ;
- l'identification des tuteurs par filière et non plus par matière.

Ces remarques révèlent l'ambiguïté de la fonction du tuteur qui aspire à avoir les mêmes conditions d'exercice que les enseignants mais qui en même temps s'affiche comme polyvalent dans une filière donnée. Cette position s'explique par le fait que le tuteur est « un satellite » de l'enseignant mais qu'il est aussi un intervenant particulier ayant le statut d'étudiant et qui, mieux qu'un enseignant, saura initier ses pairs à la vie universitaire. Les tuteurs peuvent-ils pour autant répondre aux besoins de tous les étudiants en difficulté ? L'expérience havraise permet d'en douter.

Conclusion

Nous débutons cet article en expliquant que le ministère de l'Éducation nationale avait fait le choix de mettre en place un dispositif dans les universités françaises afin que se développent les pratiques de tutorat dans tous les établissements. L'analyse des carnets de bord des tuteurs nous montre que cette recherche de standardisation est un discours et non une réalité. Les étudiants de Limoges ont mis en lumière des pratiques « clandestines » tant dans les pratiques des Responsables institutionnels chargés de mettre en œuvre l'action que du côté des tuteurs dont le rôle était pourtant clairement défini dans les Bulletins Officiels. Les tuteurs de Strasbourg et du Havre se sont adaptés au profil des étudiants désireux de fréquenter le tutorat quitte à ignorer, malgré leurs bonnes intentions, les étudiants en marge, c'est-à-dire ceux qui rencontrent de grandes difficultés pour s'affilier à l'Université. Tandis que les tuteurs s'initiaient au métier d'enseignant en apprenant à se découvrir eux-mêmes, certains étudiants, déjà intégrés dans le système universitaire, saisissaient l'opportunité de recevoir une aide supplémentaire dans une démarche de réussite aux examens.

Le travail minutieux des tuteurs, soucieux de montrer leur investissement dans l'animation du tutorat à travers leurs journaux, constitue un outil précieux pour mettre à jour les difficultés des établissements supérieurs à communiquer avec leur public.

D'une part, les pratiques du tutorat sont révélatrices d'un certain nombre d'attentes et de besoins non satisfaits des étudiants. Elles nous indiquent que la prise en compte

de l'échec à l'Université ne peut se réduire à un seul dispositif étant donné la diversité des causes qui expliquent ce phénomène : problèmes d'orientation, d'affiliation, d'acculturation. D'autre part, elles prouvent que les étudiants, même intégrés, sont à la recherche de « savoirs buissonniers », la réussite aux examens étant facilitée par les aspects relationnels, affectifs et intersubjectifs liés au tutorat.

C'est avec un dispositif supposé renforcer un modèle transmissif d'acquisition des connaissances à l'Université que nous percevons en quoi ce mode de travail pédagogique semble aujourd'hui peu adapté au profil actuel des étudiants. Le mode d'intervention des tuteurs est trop proche du modèle de l'enseignement pour attirer les étudiants à la recherche d'eux-mêmes dans une institution qu'ils n'ont pas choisie ou choisie par défaut. Proposer des outils et des techniques n'est pas une réponse à un problème d'affiliation. De plus, les tuteurs ne sont pas des personnes qualifiées pour élucider ce qui fait obstacle à l'apprentissage d'une discipline chez les étudiants en grande difficulté et pour trouver des démarches didactiques susceptibles de les rendre compétents.

L'interprétation du regard que les tuteurs ont porté sur leur action nous montre que le dispositif n'a pas répondu aux problèmes des étudiants en marge mais a servi de tremplin à des étudiants en voie de réussite, c'est-à-dire à ceux qui ont pu considérer les tuteurs comme des modèles à imiter.

BIBLIOGRAPHIE

62

ANNOOT E. (2001). – *Le tutorat à l'Université du Havre*, Rapport de recherche Université du Havre-INRP, (sous la responsabilité de Régine Sirota), 67 pages.

ANNOOT E. (1998). – « Tutorat et ressources éducatives : la question étudiante », *Perspectives Documentaires en Éducation*, n° 43, pp. 59-72.

ANNOOT E. (2001). – « Le tutorat ou le temps suspendu », *Revue des Sciences de l'éducation*, « L'Université un espace d'innovation pédagogique? », numéro thématique, vol XXVII, n° 2, pp 383-402.

BECKER H. S., GEER B. (1958). – « Student Culture in Medical School », *Harvard Educational Review*, vol. 28, n° 1 (trad. fr. « La culture étudiante dans les facultés de médecine »), in Forquin J.-C. (1997), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Paris, INRP, Bruxelles, de Boeck Université.

BECKER H. S. (1996). – « La prise en compte des cas inhabituels dans l'analyse sociologique : les conseils de Hughes », in Chapoulie J.-M., *Actes de la journée Hughes*, Centre de recherches sociologiques et historiques sur l'éducation, Paris (repro.).

BECKER H. S., GEER B. (1958). – « Student Culture in Medical School », *Harvard Educational Review*, vol. 28, n° 1, 1958.

- BECKER H.S. (2002). – *Les ficelles du métier*, Paris, La Découverte.
- BOLTANSKI L., THÉVENOT L. (1991). – *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris Gallimard.
- COULON A. (1997). – *Le métier d'étudiant*, Paris, PUF.
- DEROUET J.-L. (1992). – *École et Justice*, Paris, Métailié.
- DEVEREUX G. (1982). – *Psychothérapie d'un indien des plaines*, Paris, Champion.
- HESS R. (1998). – *La pratique du journal, l'enquête au quotidien*, Paris, Anthropos.
- LOURAU R. (1988). – *Le journal de recherche*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- MARCHAT J.-F. (avec le concours de Bier B., Lasson P., Manchon M. L, Mykic Y., Thébault H., étudiants de Limoges et Rennes 2), (2001). – *Expérimentations pédagogiques universitaires et tutorats*, (contribution monographique à l'appel à association de l'INRP « Le tutorat méthodologique à l'Université » coordonné par Régine Sirota), Université de Limoges (repro).
- MAUSS M. (1947). – *Manuel d'ethnographie*, Paris, Payot.
- MENESR (1996). – *Les États Généraux de l'Université*, Paris.
- MONCEAU G. (2001). – « Le journal de recherche » in *Dossiers pédagogiques* (11), Tétouan (numéro spécial « La pédagogie du journal »).
- POTEAUX N. en collaboration avec I. Fornasieri (2001). – *Le tutorat à l'Université Louis Pasteur de Strasbourg, analyse de l'enquête et analyse des carnets de bord des tuteurs (année 1999-2000)*, volume II, Université Louis Pasteur, Strasbourg I.
- PROST A. (1983). – *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Colin.
- ROMAINVILLE M. (1993). – *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performances à l'Université*, Bruxelles, De Boeck.
- WOODS P. (1990). – *Ethnographie de l'école*, Paris, Colin.

LE TUTORAT EN ACTION

OBSERVATION DE SÉANCES DE TUTORAT

LUCILE LAFONT*, THIERRY BÉDOURET**
YVES PY, LUC RICORDEAU, HUGUES GUILBEAU***

Résumé

Le propos de cette étude est de rendre compte, à partir de plusieurs éclairages théoriques, des caractéristiques du tutorat en action. L'originalité du présent travail réside particulièrement dans l'observation directe et systématique d'un nombre conséquent de séances de tutorat dans deux sites de la recherche : les Universités de Bordeaux 2 et de Nantes. Ces observations concernent sept filières à Bordeaux 2 et trois filières à Nantes. En premier lieu, on analyse le travail des tuteurs : les tâches assumées par ces derniers et les caractéristiques majeures de leur activité. Par ailleurs, une analyse des offres de la part des tuteurs et des demandes de la part des tutorés est proposée dans différentes filières. Enfin, on recense les différentes formes d'interventions verbales et les styles pédagogiques adoptés par les tuteurs dans quatre composantes.

65

Abstract

The purpose of this study is to describe the characteristics of tutorials in action from several theoretical perspectives. The novelty of the present work lies more particularly in the direct and systematic observation of a large number of tutorial sessions on the two research sites: Bordeaux 2 and Nantes universities. These observations concern seven components at Bordeaux 2 University and three subjects at Nantes University. First of all the tutors' work is analysed: the tasks they carry out and the major characteristics of their activity. Besides,

* - Lucile Lafont, Laboratoire VSTII, Université Victor Segalen Bordeaux 2.

** - Thierry Bédouret, LARSEF, Université Victor Segalen Bordeaux 2.

*** - Yves Py, Luc Ricordeau, Hugues Guilbeau, Labécd, Université de Nantes.

an analysis of the tutors' offers and the tutored students' demands is proposed in different components. At last, the different forms of verbal interventions are listed as well as the teaching styles adopted by the tutors in four components.

Introduction

Cette contribution rassemble des données obtenues par observation de séances de tutorat au sein de filières de formation des Universités de Bordeaux² et de Nantes. L'observation directe permet évidemment de compléter les données recueillies par d'autres moyens : analyse de documents produits par les universités et rendant compte de l'organisation locale du tutorat, enquêtes par questionnaires auprès d'étudiants (tutorés ou non) et entretiens effectués auprès de tuteurs ou de responsables du tutorat (ECPS, 1998 ; Brixhe, 1998).

Le tutorat a été le plus souvent décrit et analysé à partir de sources documentaires (données administratives) et d'enquêtes par questionnaires et entretiens. Ainsi, les analyses sociologiques du tutorat se sont développées dans une période récente, la question de son utilité et la mesure de celle-ci ont aussi fait l'objet de quelques études. Par contre, à notre connaissance, aucun dispositif d'observation systématique n'a été mis en œuvre pour décrire et analyser le tutorat en action. De ce fait les données présentées ci-dessous sont originales de par leur source, tout en ayant un caractère exploratoire.

66

La question centrale de cette étude est donc celle de la nature des actions et interactions pendant les séances de tutorat. Il s'agit ici de décrire et d'analyser le tutorat en action du point de vue de ses mises en œuvre. Une interrogation sur les décalages et éventuelles distorsions entre discours, intentions d'une part et pratiques d'autre part, justifie pleinement la démarche d'observation des pratiques tutorielles.

Pour répondre à cet objectif trois plans complémentaires d'analyse ont été choisis ici. En premier lieu les décalages entre tâches et activité des tuteurs sont interrogés. Ensuite le contenu des séances est analysé du point de vue de l'offre et de la demande. Enfin une comparaison entre les filières est conduite du point de vue des interactions et des styles pédagogiques.

DE LA TÂCHE PRESCRITE À L'ACTIVITÉ DES TUTEURS

On adoptera ci-dessous une articulation reprise à l'analyse du travail (Leplat, 1997 ; de Montmolin, 1984) en confrontant des données relatives à la tâche et à l'activité observée au cours de 11 séances de tutorat. Celles-ci ont eu lieu dans 3 filières de l'Université de Nantes : 4 en Psychologie, 4 en Lettres Modernes, et 3 en MIAS (Mathématiques et informatiques appliquées aux sciences). Pour les tuteurs, 8 sont en Maîtrise, 3 en DEA.

La tâche des tuteurs

Les textes officiels

Des éléments de définition de la tâche des tuteurs sont mentionnés dans la Circulaire du 31-10-96, et dans les Arrêtés du 9-04-97 et du 18-03-98. Les tuteurs-étudiants ont pour mission d'assurer à des étudiants de première année volontaires, une « aide » pouvant porter sur l'organisation du travail personnel (gestion de l'emploi du temps, prise de notes, fiches de travail), sur le travail documentaire (bibliographies, bibliothèques), sur l'acquisition de techniques d'auto-évaluation et d'auto-formation. Cette aide est « personnalisée », au sein de groupes de 10 tutorés au maximum, et ne donne lieu, de la part des tuteurs, à aucune notation des tutorés entrant dans la validation des enseignements. L'activité des tuteurs est enfin considérée comme un stage, encadré par des enseignants, se déroulant sur une durée maximale de six mois, et ne pouvant excéder 60 heures en présence de tutorés. Ce stage donne lieu à une gratification sous forme de bourse de stage, et celui-ci peut être validé dans le parcours de formation de l'étudiant tuteur. Ces textes expriment donc des objectifs originaux par rapport à ceux jusqu'alors assignés à l'enseignement universitaire, mais ceux-ci restent exprimés en termes généraux.

67

Les instructions locales

On observe de larges différences entre filières. En Psychologie, le tutorat est organisé et présenté aux tuteurs comme un tutorat de filière : en principe, chaque tutoré n'est en contact qu'avec un seul tuteur, assurant les diverses formes d'aide évoquées ci-dessus. En MIAS et en Lettres Modernes, le tutorat est organisé et présenté aux tuteurs comme disciplinaire, les tutorés ayant la possibilité d'obtenir une aide spécialisée dans certaines matières de leur choix. Cette différence de conception au niveau des responsables, génère bien entendu des instructions différentes. En Psychologie, le responsable invite les tuteurs à faire émerger les demandes des tutorés ; il transmet également des informations sur les modalités de validation de la première année, sur le tutorat spécifique à la bibliothèque universitaire, et sur les possibilités offertes par le Service universitaire d'information et d'orientation. En MIAS et en

Lettres Modernes, l'adoption d'un tutorat disciplinaire permet de donner des instructions plus ciblées et plus brèves. Les tuteurs de Mathématiques reçoivent du responsable un polycopié d'exercices corrigés, spécifique au tutorat. Ils ont accès au contenu des enseignements par le biais d'un casier dans lequel sont déposés les documents remis aux étudiants. En Lettres Modernes, l'enseignant responsable indiquait notamment les contenus des CM (cours magistraux) et TD (travaux dirigés) du semestre dans la discipline, les modalités de validation, les types d'exercices à effectuer ou à éviter, ainsi que des informations sur les possibilités de photocopie, et sur les délais de paiement des heures effectuées.

Commentaire de la tâche

Au niveau des textes ministériels, la définition de la tâche peut être considérée comme « ouverte » car elle ne spécifie pas des objectifs délimités, ni les moyens à utiliser pour y parvenir. Un tel type de tâche s'adresse normalement à des « cadres », censés disposer de temps et de compétences, pour spécifier des buts en fonction du contexte local, pour élaborer concrètement des modes d'intervention, puis en organiser la mise en œuvre par des intervenants. Cette fonction est assurée, dans de nombreuses organisations, par des services de formation. Dans les premiers cycles universitaires, les responsables du tutorat n'ont pas forcément le temps, ni éventuellement les compétences, pour entreprendre et suivre ce travail d'ingénierie pédagogique, qui diffère notablement des activités habituelles d'enseignement et de responsabilités collectives.

68

En MIAS et en Lettres Modernes, les tuteurs se voient proposer des tâches de transmission de connaissances et d'exercices, voisines de celles dont les enseignants ont l'habitude. Celles-ci évoquent davantage celles d'un moniteur de l'enseignement supérieur, tâches qui s'exercent habituellement avec un niveau de compétence et dans des conditions différentes (Décret du 30-10-89, Arrêtés du 23-11-90 et du 30-03-92). En Psychologie, les tuteurs sont confrontés assez directement à la tâche ministérielle brute : ils sont invités à créer ou à improviser des réponses appropriées à des demandes qu'ils doivent faire s'exprimer et diagnostiquer. Ceci nécessite des compétences supérieures à une (simple) transmission de connaissances, et est en décalage par rapport au contexte de « stage » dans lequel se déroulent leurs fonctions. Les instructions reçues (« ne pas effectuer de TD bis », « contacter au besoin les enseignants traitant de points signalés comme difficiles par les tutorés... », par exemple) ne définissent pas des contenus opérationnels. Concrètement chaque tuteur se voit désigner une salle, théoriquement libre sur le créneau horaire choisi, et des groupes de TD dans lesquels il proposera ses services. En résumé, l'examen des tâches des tuteurs des trois disciplines considérées, laisse apparaître des carences et des décalages par rapport aux compétences qui sembleraient devoir être les leurs de

par le statut qui leur est attribué. On ne peut certes attendre que les tâches d'étudiants-tuteurs soient définies avec le même degré de détail que certaines tâches industrielles par exemple. Cependant, on peut noter leur caractère particulièrement lacunaire, et donc ambitieux, puisque laissant souvent à la charge des opérateurs le soin de traduire en opérations des objectifs assez généraux.

L'activité des tuteurs

L'examen des données conduit à distinguer une activité des tuteurs « hors séance » et une activité « en séance ».

En séance, l'activité principale consiste à proposer et à gérer diverses formes d'exercices relatifs à des contenus disciplinaires : courtes questions demandant aux tutorés de reformuler une information reçue en CM, tâches de classement (d'auteurs, de méthodes, etc.) en fonction de notions présentées en cours, analyses ou résumés de textes, exercices de mathématiques, etc. Les tuteurs effectuent également des rappels de connaissances (redéfinition de concepts ou de méthodes de résolution, fourniture d'exemples « concrets » complémentaires, retour sur des questions d'examen). Ceux-ci ont lieu de façon impromptue au cours des exercices, mais aussi sous forme d'exposés préparés, appuyés éventuellement sur des documents rétro projetés. Le plus souvent ces rappels sont brefs et entrecoupés par les interventions des tutorés. L'interactivité semble supérieure à celle d'une séance de TD à plusieurs dizaines d'étudiants, où les enseignants délivrent en outre des explications plus longues. Occupant nettement moins de temps que les exercices et rappels de connaissances, on note des interventions de conseil et de soutien de la part des tuteurs : questions aux tutorés sur les notes qu'ils ont obtenues, évaluation de celles-ci par rapport à l'ensemble des autres notes actuelles ou à venir, encouragements, suggestion d'aller consulter sa copie ou de participer à d'autres séances de tutorat..., etc.

69

En Psychologie et en Littérature Française, les tuteurs mentionnent des références bibliographiques : l'importance des lectures complémentaires est donc soulignée, mais la manière de les exploiter n'est pas abordée pour autant. En outre, une partie du temps des séances est souvent occupée par des activités secondaires par rapport aux buts du tutorat : recherche d'une salle, ou de tutorés égarés...

De cette description sommaire de l'activité des tuteurs en séance, il ressort que celle-ci concerne davantage la reprise ou l'utilisation de connaissances disciplinaires (ce constat recoupe les observations d'Annoot, 2000). L'activité des tuteurs est donc décalée par rapport à l'esprit officiel du tutorat : elle s'apparente souvent, par son contenu, à des travaux dirigés ; celle-ci a lieu, cependant, au sein de groupes nettement inférieurs au maximum des 10 tutorés prévus.

Hors séance, les tuteurs indiquent le plus souvent consacrer du temps à la préparation : celle-ci comporte au minimum la lecture préalable de textes ou d'exercices, la photocopie de ceux-ci en quelques exemplaires, mais aussi, éventuellement, la révision de notions, avec réalisation de transparents. La tendance centrale relevée pour les temps de préparation est d'1 heure 40 en moyenne (médiane : 1 heure) pour des séances devant durer 1 heure ou 2. Globalement, les tuteurs passent donc autant de temps aux préparatifs des séances qu'à leur animation. En séance, ils sont directement en rapport avec de petits groupes de pairs néophytes ; en phase préparatoire ils ont la possibilité d'être en contact avec la structure administrative et enseignante de leur département, et retravaillent leurs propres acquis.

Discussion

L'analyse a été centrée ici sur l'articulation tâche/activité. Celle-ci fait apparaître des fractures à deux niveaux. D'une part dans le passage de la tâche ministérielle à celui des diverses interprétations effectuées par les responsables locaux du tutorat. D'autre part dans le passage des instructions locales à l'activité effective des tuteurs. Pour l'instant celle-ci reprend, dans sa forme, celle d'un moniteur ou d'un chargé de travaux dirigés qui opérerait sur de très petits effectifs. On est donc loin de l'accompagnement méthodologique imaginé par les textes.

Bien entendu, la rupture tâche/activité est inévitable et exprime la part d'autonomie et d'adaptation laissée (ou prise) par divers intermédiaires ou par les opérateurs ultimes. Il semble cependant, au vu des éléments rapportés ci-dessus, qu'au-delà de principes généraux sur le tutorat étudiant, il manque un certain nombre d'élaborations intermédiaires permettant leur mise en œuvre sur le terrain. Les comportements des tuteurs reproduisent alors largement des comportements qui ne sont adaptés ni à leurs compétences actuelles, ni aux visées du projet ministériel. Les éléments rapportés ci-dessus visent évidemment à décrire le travail et ses conditions, et non à en stigmatiser les acteurs. La conclusion formulée repose néanmoins sur des données macroscopiques.

ANALYSE DES OFFRES DES TUTEURS ET DES DEMANDES DES TUTORÉS

Cette seconde partie propose de mettre en évidence les types de connaissances véhiculées dans les séances de tutorat. Dans cette optique, un éclairage est tout d'abord porté sur les offres des tuteurs et les demandes des tutorés qui sont extraites de 23 séances collectives au sein de 8 dispositifs à l'Université Bordeaux 2 : Sciences médicales, Sciences pharmaceutiques, Biochimie, Biologie cellulaire (BBC), Psychomotri-

cité, Psychologie, Sociologie, Mathématiques appliquées aux sciences sociales (MI2S), Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Le corpus ainsi constitué propose d'être analysé en référence à la psychologie cognitive.

Méthode et recueil des données

L'observation directe en prise de note simultanée se déroule sur des temps significatifs de trois fois vingt minutes, en début, milieu et fin de séance. Dans ce cadre d'étude, les « offres » et les « demandes » sont le produit d'une première catégorisation des interventions verbales des tuteurs et des tutorés, relevées à partir des prises de parole. Une analyse thématique est ensuite réalisée. Elle consiste en un découpage du corpus en Unités de Contexte Initial (UCI), c'est-à-dire en groupes de mots délimités par une ponctuation forte, le point et le point d'interrogation. Enfin, un processus de catégorisation est engagé par lequel se fait la répartition des UCI en types d'offres et de demandes puis en catégories de connaissances.

Résultats

Une première lecture du corpus a permis de déterminer les catégories d'offre et de demande et les connaissances mobilisées.

- Des explications/explicitations de cours sont délivrées au sein d'activités de résolution de problèmes. Le tuteur retransmet ici des notions et procédures qu'il aura lui-même acquises dans son cursus universitaire de manière à les rendre plus compréhensibles, plus accessibles aux tutorés. Les demandes des tutorés vont également dans ce sens. Ceux-ci sollicitent les tuteurs pour qu'ils les aident à mieux comprendre ce qui a été abordé, dans un premier temps, dans les enseignements. Cette première aide aux apprentissages consiste donc à faciliter chez le tutoré l'appropriation de *connaissances académiques qu'elles soient déclaratives ou procédurales*. On peut ici rappeler que les connaissances déclaratives recouvrent des informations sur les objets (réels ou hypothétiques) du monde alors que les connaissances procédurales donnent des indications sur les procédures et les conditions d'utilisation de celles-ci (Tardif, 1992 ; Weill-Barais, 1994).

- Des conseils tirés de l'expérience du tuteur sont également relevés. Ce sont tout d'abord :

1. Des conseils méthodologiques et d'ordre général en rapport à une tâche donnée. Le tuteur montre au tutoré la façon dont il s'y prend pour mémoriser, retenir l'essentiel du secondaire, etc. Le tutoré, quant à lui, s'approprie ces méthodes notamment par le questionnement. On peut convoquer ici deux catégories de connaissances pour définir plus précisément ces types d'intervention : les stratégies cognitives (Gagné, 1985) (relever les mots-clés d'un texte pour mieux mémoriser par exemple)

et métacognitives (Flavell, 1985) (savoir, pour l'apprenant, si le fait de relever les mots-clefs l'aide à mieux mémoriser).

2. D'autres conseils sont en rapport aux règles et aux savoirs intellectuels en jeu dans le but de réussir les épreuves d'évaluation. Les tuteurs les tirent de leur expérience universitaire. Ils prennent le statut de *connaissances expérientielles* dès lors qu'ils sont structurés et organisés pour être transmis. Les connaissances expérientielles et les savoirs expérientiels, sont définis à partir de ce que Kolb (1984) appelle l'apprentissage expérientiel processus par lequel les connaissances résultent de la saisie de l'expérience et de sa transformation.

- Enfin, on relève des informations qui sont des occasions d'apprendre sans pour autant devenir des connaissances. Il s'agit d'informations sur la discipline, la filière et l'Université de Bordeaux 2, à l'initiative des tuteurs et des tutorés qui permettent un repérage et une meilleure connaissance des règles et des codes universitaires. Une quantification des données permet de préciser la fréquence des offres et des demandes et la prégnance de ces dernières dans les séances. Les résultats sont présentés au tableau 1 en annexe.

On constate que les offres des tuteurs sont majoritaires. Elles portent, dans 41 % des cas, sur les Conseils et informations stratégiques personnels du tuteur sur l'évaluation terminale (sous la dénomination Cise dans le tableau 1). La récurrence de cet item dans 21 des 23 séances dénote les préoccupations des tuteurs et des tutorés dans ce domaine. Près de 35 % des offres ont trait à des connaissances déclaratives et procédurales sous la forme, rappelons-le, d'explications de notions de cours et de reformulations pour une meilleure compréhension (E), elles apparaissent dans toutes les séances observées. Enfin, 13 % des offres sont des Conseils méthodologiques sur la tâche en cours (Cmt).

Bien que les demandes des tutorés s'avèrent plus rares que les offres des tuteurs, elles sont de même nature et apparaissent dans le même ordre de fréquence que les précédentes. Les Conseils et informations sur l'évaluation (Cise), les Explications de cours (E) et les Conseils méthodologiques et d'ordre général sur la tâche en cours (Cmt) sont crédités respectivement de 35 %, 32 % et 15 % du total des sollicitations des tutorés.

Il semble donc qu'il y ait homologie entre les offres transmises par les tuteurs et les demandes sollicitées par les tutorés, et ce dès le début des séances observées.

Discussion

Les contenus proposés dans les séances de tutorat à Bordeaux 2 sont donc avant tout de nature méthodologique et transversaux. C'est d'ailleurs ce qui marque l'originalité du tutorat par rapport aux modes d'encadrement traditionnels de cette Université

au sein desquels est plutôt abordée la méthodologie disciplinaire. Les observations montrent que le tuteur fait part de l'expérience qu'il a acquise tout au long de son métier d'étudiant, en extrait des règles méthodologiques à adopter, des stratégies en rapport à l'évaluation finale, qu'il présente au tutoré comme efficaces. Sur ce point, le tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique en séances collectives s'inscrit clairement dans le domaine de définition du tutorat proposé par les directives officielles (arrêté du 9 avril 1997). En revanche, d'autres contenus véhiculés dans les séances ne sont pas mentionnés dans ces directives. Il s'agit de connaissances académiques, déclaratives et procédurales. Dans ce cas, le tuteur aide l'étudiant à maîtriser les contenus des cours et à remédier aux erreurs de nature cognitive des étudiants. Plus qu'une aide aux apprentissages, le tutorat se définit ici comme un véritable soutien disciplinaire.

Par ailleurs, l'homologie entre offre et demande peut selon nous être interprétée comme l'émergence d'un processus de co-construction entre tuteurs et tutorés. En effet leur interaction peut être conçue comme une constante coopération ce qui explique la construction progressive d'un système de référence commun, résultats d'ajustements implicites mais incessants. Le tableau 1 met de plus en évidence une prédominance de l'offre sur la demande. Ces deux constats peuvent être renforcés par l'analyse des interactions verbales et des styles pédagogiques des tuteurs. C'est l'objet de la troisième partie de cette étude.

INTERVENTIONS VERBALES ET STYLES PÉDAGOGIQUES DES TUTEURS

73

L'objectif de ce chapitre est de présenter les résultats de l'observation du tutorat en action selon deux axes d'analyse complémentaires : la nature des interventions verbales des tuteurs puis la caractérisation de leurs styles pédagogiques au sein de quatre filières de l'Université de Bordeaux 2. Émergent alors les questions suivantes : qui prend la parole ? de quelle façon ? en direction de qui ? Les observations conduites ci-dessus ont permis de relever des différences notables entre les disciplines d'une même Université du point de vue des mises en œuvre. Aussi ce dernier volet de l'étude se situe dans une perspective délibérément comparative.

Méthode et traitement des données

L'analyse des dispositifs pédagogiques se base sur une observation de type ethnographique de sept séances de tutorat au sein de quatre composantes : Sciences pharmaceutiques, Psychologie, Sociologie, Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). La technique de prise de notes en simultané a permis de recueillir les données.

Au cours d'une première étape une catégorisation inductive des données a été réalisée dans le but de caractériser la nature des interventions verbales. Puis à partir des analyses d'Altet (1988, 1994) les styles pédagogiques adoptés par les tuteurs ont été envisagés. Ces deux étapes ont permis de conduire une analyse comparative du tutorat au sein des quatre filières.

Résultats

Nature des interventions verbales des tuteurs

En Sciences pharmaceutiques : *Les questions* : elles sont le plus souvent fermées, s'adressent au groupe pour vérifier la compréhension des solutions ou pour recruter un tuteur volontaire pour résoudre le problème. *Les interventions de guidage* : très fréquentes, elles s'adressent le plus souvent au tuteur au tableau pour soutenir de manière plus ou moins directive son activité de résolution. S'adressent parfois au groupe pour installer des routines et stratégies d'acquisition (« *attention vous devez apprendre les formules... il faut les connaître par cœur* »). Le guidage prend aussi la forme de feedback positif ou négatif avec dans ce dernier cas correction explicite de l'erreur. *Les commentaires* : le tuteur commente la difficulté de certains exercices. *Exposé de solutions* : en fonction des réalisations des tuteurs le tuteur expose des solutions ou des parties de celles-ci.

En Psychologie : *Les questions* : elles constituent l'essentiel des formes d'intervention du tuteur. Adressées à l'ensemble du groupe en début et en fin de séance, elles sont dirigées, entre temps, en direction de chaque sous-groupe. Les questions très souvent ouvertes concernent la compréhension de notions abordées en cours ou bien les méthodes de travail et de réflexion utilisées par les étudiants. *Les interventions de guidage* : elles ne consistent jamais à donner une solution aux tâches proposées. Elles consistent plutôt à solliciter l'activité de recherche en sous-groupe, stimuler ou soutenir cette activité, relancer l'activité lorsque les sous-groupes donnent l'impression de stagner. *Rappels et reformulations* : le tuteur rappelle les consignes initiales, reformule en direction du groupe les réponses des tuteurs, reformule les solutions en fin de séances. *Encouragements* : le tuteur encourage collectivement ou individuellement les tuteurs dans leurs activités de recherche (définition, exemples, plans de devoirs).

En STAPS : *Les questions* : elles peuvent être fermées et constituer une vérification de la compréhension des notions ou des solutions. Mais elles portent aussi directement sur les processus cognitifs engagés par les tuteurs : « *qu'est ce qui l'empêche d'avancer ici ?* » Questions donc sur les sous-but de la tâche et les stratégies et méthodes utilisées. *Les interventions de guidage* sont de nature variée : du guidage strict sous forme de consignes fermées et ciblées sur la tâche à des conseils ou consignes plus ouvertes portant sur la méthode de résolution. Nombreuses aussi sont les explications de

démarches de résolution et de leur intérêt respectif. Enfin les tuteurs signalent des éléments déterminants dans la réussite de la tâche. *Les commentaires* : ils consistent en des remarques sur certaines étapes de la démarche de résolution. *Exposé des solutions* : un ou plusieurs tuteurs (en complémentarité) exposent parfois une partie de la solution des problèmes si le tutoré est en échec. Enfin on relève aussi des *Encouragements*.

En Sociologie : *Les questions* : elles sont assez nombreuses, destinées à vérifier la compréhension des notions par des tutorés ou à évaluer leurs savoirs. *Les interventions de guidage* : très fréquentes elles constituent un guidage plus ou moins instructif. Il s'agit soit d'un exposé de notions et d'explications soit de sollicitations à produire des réponses, soit de conseils en matière de bibliographie ou de méthode pour construire un plan de devoir. Quelques feed back sont délivrés. *Les commentaires* : le tuteur commente les réponses des tutorés et développe les idées avancées par eux. *Exposé de solutions* : le tuteur expose quelquefois des solutions (typologie des déviances, plan de dissertation). *Encouragements* : le tuteur encourage rarement les tutorés de façon explicite.

Tutorat et styles pédagogiques des tuteurs

Bien que les interventions tutorielles se démarquent des pratiques enseignantes on peut décrire ces pratiques d'intervention en référence à la notion de style pédagogique. Altet (1988) définit le style pédagogique comme « la manière dominante personnelle d'être, d'entrer en relation et de faire de l'enseignant ». Cette définition renvoie à trois dimensions distinctes : le style personnel (étudié à l'aide de questionnaires), le style relationnel c'est à dire la manière de communiquer avec les élèves et de gérer l'ensemble des communications au sein de la classe, le style didactique c'est-à-dire les stratégies et méthodes. S'il n'est pas de notre propos d'étudier le style personnel on peut cependant, à partir des observations réalisées, caractériser les styles relationnels et didactiques des tuteurs dans chacune des composantes. Ce choix de cadre d'analyse est légitimé par les constats précédents : l'homologie entre offre et demande peut ainsi être expliquée par l'intervention plus ou moins directe des tuteurs et par la plus ou moins grande initiative dévolue aux tutorés.

Le tableau 2 en annexe présente la comparaison des styles adoptés au sein des quatre composantes.

Styles relationnels des tuteurs

En Sciences pharmaceutiques, le tuteur observé oscille entre le style « instructeur » et les styles « questionneur d'élèves – individus » et de « classe ». En effet, les interactions spontanées en provenance des élèves sont absentes ; les questions, fermées, s'adressent le plus souvent au tutoré au tableau, parfois au « groupe – classe ». En Psychologie, le tuteur adopte un style de « moniteur – guide » : les interactions duelles ou avec les petits groupes sont fréquentes. Les interactions et actions

spontanées des tutorés sont en permanence sollicitées. En STAPS et en sociologie, les tuteurs font preuve d'un style majoritairement « questionneur d'individus » et ponctuellement d'un « style instructeur ».

Styles didactiques des tuteurs

En Sciences pharmaceutiques, le tuteur adopte principalement un style « interrogatif » et parfois un style « expositif ». En Psychologie, le tuteur démontre des styles incitatifs et « d'animation » principalement et accessoirement un style de « guide ». Enfin en STAPS et en Sociologie, les tuteurs des styles majoritairement « interrogatif » et « incitatif », ponctuellement « expositif ». Les tuteurs en STAPS assument parfois aussi un rôle ponctuel de « guide individualisé ».

Discussion

Les quelques résultats esquissés ici permettent de différencier les quatre formules tutorales observées. La gestion frontale, les styles instructeur et questionneur du tuteur en Sciences pharmaceutiques s'opposent au style de moniteur - guide du tuteur en Psychologie. Cette opposition est redoublée en matière de styles didactiques : les styles interrogatif et expositif du tuteur en Sciences pharmaceutiques s'opposant aux styles incitatif d'animation et de guide du tutorat en Psychologie. A cet égard les styles des tuteurs en STAPS et en Sociologie s'inscrivent dans une position intermédiaire plus proches cependant du tutorat en Sciences pharmaceutiques (mais le contenu de la séance observée en STAPS réfère aussi aux Sciences biologiques). En s'appuyant sur l'analyse d'Altet (1994) on peut affirmer que le tuteur en Sciences pharmaceutiques est, par les différents styles adoptés, centré sur le contenu et les savoirs, et le processus « enseigner ». À l'opposé le tuteur en Psychologie est centré sur l'apprenant, le processus « former ». Le tutorat en Sciences pharmaceutiques se distingue aussi des trois autres formules par la présence constante d'une pression temporelle forte exercée par le tuteur sur l'activité des tutorés : il faut résoudre juste et le plus vite possible, il faut mémoriser aussi des routines de résolution. À cet égard on peut rappeler que cette formule tutorielle s'inscrit dans la logique de préparation à un concours alors que dans les autres composantes on prépare les étudiants à passer un diplôme. Malgré les différences de mise en œuvre et d'intervention manifestes repérées ici, est il possible de relever quelques points communs aux activités tutorielles ?

On peut s'appuyer sur la notion de « congruence cognitive » développée par Moust (1993). En effet même dans le cas du tutorat le plus instructif (Sciences pharmaceutiques), la séance de tutorat n'est pas un cours par son contenu, sa structure, par l'attitude des tuteurs enfin. Tous les tuteurs se mettent à la place du tutoré en situation de résolution de problème. Même si leur intervention manifeste diffère, leur préoccupation commune concerne l'analyse des tâches proposées, l'analyse des processus

cognitifs impliqués et les difficultés éventuelles, les méthodes de travail (au sens plus ou moins général selon les composantes). Dans les quatre cas aussi on note une attitude de soutien à l'égard de l'activité des tutorés (dont l'analyse doit être affinée). Enfin, malgré un rythme qui diffère, le cycle : observation du tutoré, intervention de guidage (plus ou moins strict) ou intervention incitative est présent au sein des quatre formes tutorales. Enfin, ce qui demeure commun au niveau de la finalisation des contenus, c'est l'aspect « répétition » (Annoot, 2000) de connaissances et de tâches abordées ailleurs, au sein des interventions magistrales, ce temps entièrement dévolu à la « reprise des savoirs ».

CONCLUSION

L'objectif de cette étude était d'envisager à partir de cadres d'analyse différents, la mise en œuvre du tutorat dans deux Universités françaises.

Observer le tutorat en action a permis de dégager ici certaines caractéristiques fortes attachées à sa définition, sa mise en œuvre, ses déclinaisons selon les composantes. En premier lieu, l'analyse de la tâche prescrite et des activités des tuteurs a permis de mettre à jour certains décalages, certaines distorsions entre discours et pratiques. L'étude de l'offre et de la demande a permis de préciser quels contenus et quels savoirs sont en jeu dans les séances de tutorat. Dans le même temps, une certaine adéquation entre offre et demande était mise en évidence. Cette adéquation est en partie expliquée par l'analyse des interactions et l'influence directe exercée par les tuteurs. Par ailleurs, l'examen des interventions verbales et des styles pédagogiques adoptés a mis en lumière des différences importantes quant à l'interprétation et à la mise en œuvre spécifiques au sein de quatre filières. Enfin, ont été relevées ici, une série de décalages, distorsions, déclinaisons, interprétations locales ou disciplinaires, à partir d'un dispositif défini au plan national. Ce dernier constat d'hétérogénéité entre discours et pratiques légitime bien l'observation systématique appliquée aux dispositifs tutoriels.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET M. (1988). – « Les styles d'enseignement : un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l'auto-analyse », *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, Caen, CERSE, 4-5.

ALTET M. (1994). – « Styles d'enseignement, styles pédagogiques », in J. Houssaye (éd), *La Pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.

ANNOOT E. (2000). – *Le tutorat à destination des étudiants inscrits en DEUG est-il une médiation éducative?* Communication orale au Congrès international de l'ADMES, Paris, 10-13 avril 2000.

BRIXHE D. (1998). – *Le tutorat à l'université ; réflexions sur les dispositifs d'aide*, Paris, Association des enseignants de psychologie des universités (AEPU), numéro spécial Commission pédagogique.

ECPS (1998). – *Analyse des actions menées dans le domaine du tutorat*, Rapport d'intervention établi pour la direction des Enseignants supérieurs, Paris, Ministère de l'éducation nationale de la recherche et de la technologie.

GAGNE R.M. (1965). – *The conditions of learning*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1985.

FLAVELL J.H. (1985). – « Développement métacognitif », in J. Bideaud et M. Richelle, *Psychologie développementale, problèmes et réalités*, Paris, Mardaga.

KOLB D. A. (1984). – *Experiential Learning. Expérience as the source of learning and development*, New Jersey, Englewood, Cliffs.

LEPLAT J. (1997). – *Regard sur l'activité en situation de travail*, Paris, Presses Universitaires de France.

MNERT, Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise, *Journal Officiel de la République Française* du 15 avril 1997.

MONTMOLLIN M. de (1984). – *L'intelligence de la tâche ; éléments d'ergonomie cognitive*, Berne, Peter Lang.

MOUST J.H.C. (1993). – *On the role in problem based learning : Contrasting Student guided with staff guided tutorials*, Maastrich, The Netherlands University Press.

TARDIF J. (1992) -. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions logiques.

WEIL-BARAIS A. (1994). – « Que faire des représentations des élèves ? À propos de l'apprentissage de la physique », *Éducation Permanente*, 2, n° 119.

Annexe
Tableau 1 - Quantification des types d'offres et de demandes relevés dans 23 séances de tutorat

Séances de tutorat	Offres						Demandes					
	Connais. déclaratives et procédurales		Connais. expérimentielles		Informations		Connais. académiques		Connais. expérimentielles		Inform.	
	E	Cmt	Cise	Cfm	Ic	Ib	Ia	E	Cmt	Cise	Cfm	Totaux
1 Pharmacie	2	2	5				9					0
2 Pharmacie	5	3	2			2	12	3				3
3 Médecine	5	2	17			1	25	1		1		2
4 Médecine	2		4				6					0
5 Médecine	2		1				3		1			1
6 Médecine	2		2				4			5		5
7 BBC	5	1	4				10	6	2			8
8 BBC	1	1	28				30	2		11	2	15
9 BBC	1	2	1				4	1			1	2
10 Psycho.	2		4				6	4			1	5
11 Psycho.	8	2					10	1	1			2
12 Psycho.	3	2	4		1		10	2		2		4
13 Staps	3	1	1	3	1		9	3	1		1	5
14 Staps	5	2	1	2	3		13	2	2	1	1	6
15 Staps	1						1					0

Séances de tutorat	Offres										Demandes					
	Connaiss. déclaratives et procédurales		Connaiss. expérimentielles		Informations						Connaiss. académiques		Connaiss. expérimentielles		Inform. Inform.	Totaux
	E	Cfm	Cise	Cmt	Ic	Ib	Io	Totaux	E	Cmt	Cise	Cfm				
16 Psychoomot.	4		2	1				7	2				2			
17 Psychoomot.	3		1				4	4	1	1			2			
18 Sociologie	6	3	7		2		18	18			8		8			
19 Sociologie	5	1	2		5		13	13					0			
20 Sociologie	1	1				1	3	3	1			1	2			
21 Sociologie	4		1				5	5				1	1			
22 Mi2s	5	3	1	1			10	10		3			3			
23 Mi2s	4	3	4				11	11	2	2	2	1	7			
Totaux %	79 .35	29 .13	92 .41	5	7	4	223 100%	223 100%	31 .37	13 .16	30 .36	9	83 100%			

Légende (tableau 1)

E correspond à l'item	Explicites des notions de cours sur une tâche donnée.
Cmt	Conseils méthodologiques de travail liés à la tâche donnée.
Cise	Conseils et informations stratégiques sur l'évaluation finale.
Ic	Informations sur les cours.
Cfm	Informations sur les contenus et fonctions des modules.
Ib	Informations bibliographiques.
Iodp	Informations sur l'orientation, débouchés professionnels.

Tableau 2 - Styles relationnels et didactiques des tuteurs dans les quatre filières

Styles et composantes	Style Relationnel	Style Didactique
Sciences pharmaceutiques	Instructeur, Questionneur d'individus Questionneur de classe	Interrogatif . Ponctuellement expositif
Psychologie	Moniteur guide	Majoritairement incitatif et animation . Ponctuellement guide
STAPS	Majoritairement questionneur d'individus . Ponctuellement instructeur	Majoritairement interrogatif et incitatif . Ponctuellement expositif
Sociologie	Majoritairement questionneur d'individus . Ponctuellement instructeur	Majoritairement interrogatif et incitatif . Ponctuellement expositif

LE TUTORAT EN DEUG SCIENCES: DU TUTORAT D'ACCOMPAGNEMENT (1994-2000) AU TUTORAT MULTIMÉDIA (DEPUIS 2000) UNE ÉTUDE DE CAS AU CENTRE SCIENTIFIQUE D'ORSAY (UNIVERSITÉ PARIS SUD XI)

MARIE-JOËLLE RAMAGE, MARIE-GENEVIÈVE SÉRÉ*

Résumé

De 1994 à nos jours, se sont succédées au Centre scientifique d'Orsay (Université Paris Sud XI), deux formes de tutorat: le tutorat d'accompagnement, tel qu'il a été institutionnalisé et défini par les directives ministérielles de 1998, et le tutorat multimédia. En effet depuis 2000, l'université offre aux étudiants de DEUG, l'accès à un espace multimédia, c'est-à-dire une salle équipée d'ordinateurs, ceux-ci étant destinés à l'apprentissage des sciences, et non de l'informatique en tant que telle. Les tuteurs y assurent des permanences. De façon à comprendre les besoins des étudiants en fait d'accompagnement, ainsi que les talents des tuteurs, nous avons réalisé deux enquêtes, l'une en décembre 1999 portant sur le tutorat d'accompagnement, l'autre en janvier 2001, portant sur l'espace multimédia en général, et les tuteurs en particulier. Ces enquêtes ont été complétées par des journaux de bord et des rapports de tuteurs. Les conclusions sont des propositions pour que les tuteurs multimédias répondent au mieux aux besoins d'un plus grand nombre d'étudiants, alors que les tuteurs d'accompagnement réalisaient une aide appréciée, pour un trop petit nombre.

Abstract

In Orsay Scientific Centre, (Paris Sud 11 University), two types of tutorials have followed one another since 1994: supportive tutorials as they were institutionalized and defined by the 1998 ministerial directives and multimedia tutorials. Indeed, since 2000, the university

* - Marie-Joëlle Ramage, Marie-Geneviève Séré, DidaScO EST, Université Paris Sud XI, Orsay.

has offered undergraduate (DEUG) students access to a multimedia space, that is to say, a room fitted with computers for the study of sciences and not for the study of information technology as such. The tutors are there on duty. Two surveys have been carried out so as to understand the students' needs in the way of support and the tutors' skills, one in December 1999 on supportive tutorials, the other one in January 2001 on this multimedia space in general and particularly the tutors. These surveys have been complemented by some tutors' records and reports. The conclusions consist in proposals so that the multimedia tutors might answer best the needs of a greater number of students while the former supportive tutors brought a much appreciated help to a too small number of students.

Introduction

Le Centre scientifique d'Orsay accueille des étudiants de premier cycle de sciences. Nous nous intéresserons dans cet article au tutorat destiné aux étudiants préparant un DEUG MIAS (1), SM (2), SV (3) et STU (4).

À Orsay, le tutorat a démarré en 1988. Des étudiants avancés se sont préoccupés d'aider les « bizuths », bénévolement en général. En 1994, le tutorat s'est officialisé et a été directement financé et organisé par la Division de l'Orientation (instance chargée du premier Cycle), en cohérence avec les directives du Ministère (1998) qui préconisait un tutorat dit d'accompagnement (ou méthodologique). L'historique de ces actions a été relaté sous forme de monographie (Séré, 2001). Depuis 2000, des tuteurs ont la responsabilité de permanences dans une salle où des ordinateurs sont à la disposition des étudiants. C'est le « tutorat multimédia ».

Ainsi de 1988 à nos jours, le tutorat a connu une évolution profonde. Pour accompagner cette dynamique de mutation, il faut maintenant tirer les leçons du passé proche, en tentant de comprendre les besoins des étudiants d'une part, les talents des tuteurs d'autre part, de façon à ce que les seconds répondent aux premiers. Dans les directives ministérielles des débuts (1998), on discerne une certaine image des besoins des étudiants (avidés de savoir, d'affiliation et de réussite...) et une certaine

- 1 - Mathématiques et Informatique appliquées aux sciences.
- 2 - Sciences de la Matière (comprenant la physique et la chimie).
- 3 - Sciences de la Vie.
- 4 - Sciences de la Terre et de l'Univers.

image des talents des tuteurs (« grands frères » sur la voie de la réussite, compétents, partageant la vie des étudiants, présents au moment des échecs et des découragements). Pour affiner ces images nous nous sommes donné des moyens d'observation.

On dispose en effet de nombreux travaux pour comprendre les obstacles que les étudiants de DEUG rencontrent à leur entrée à l'Université : la massification (Dubet, 1994), la pédagogie (Romainville, 1997), des facteurs psychologiques (Muchielli, 1998) et sociologiques (Coulon, 1997 ; Erlich, 1998). Peu de travaux ont articulé ces difficultés avec celles de la discipline (Séré et Winther, 1999).

Quant aux tuteurs, nous allons étudier les différentes formes sous lesquelles on les a fait rencontrer et aider les étudiants, pour comprendre leur action et expliciter les directions dans lesquelles le tutorat doit se développer pour mieux s'adapter aux étudiants en sciences.

LE TUTORAT « D'ACCOMPAGNEMENT » À ORSAY (1994-2000)

Le cadre institutionnel

C'est donc en 1994 que l'Université a mis en place le tutorat, sous la responsabilité d'enseignants. Le tutorat démarra en physique, maths, chimie, puis fut étendu à la biologie et à l'informatique en 1996. Enfin en 1997, il y eut des « tuteurs de bibliothèque ». C'est aux rentrées 1996 à 1999 que les tuteurs ont été les plus nombreux : plus de 30, et au maximum 37 en 1997.

85

a) Le principe du volontariat

Les étudiants doivent venir de leur propre chef, sans aucune contrainte. Toute obligation de rencontre, par exemple pour des colles (5), a été rejetée. Cependant, tuteurs, enseignants, responsables de tuteurs ou non, reconnaissent presque unanimement que de rendre le tutorat obligatoire, serait la condition pour que le tutorat soit réellement efficace.

b) Les modalités de l'accueil

Chaque étudiant se voit proposer une séance d'une heure et demie de tutorat par semaine et par matière. Ayant trois matières à son programme, il peut potentiellement assister à trois séances par semaine, ce qui serait excessif. Il doit donc faire des choix.

5 - Les colles sont des interrogations orales, régulières, que les enseignants ont la possibilité de mettre en place, en les présentant comme obligatoires.

c) L'absence de validation

Par principe, il n'a jamais été demandé aux étudiants de s'inscrire au tutorat, et les tuteurs refusaient de « faire l'appel ». Quand ils ont accepté de remplir un cahier de bord, c'est dans le seul but d'améliorer le fonctionnement ultérieur.

Les tâches des tuteurs, leur recrutement et leur formation

C'est aux tuteurs de choisir les modalités pédagogiques de leurs séances, pour qu'elles s'adaptent au mieux aux étudiants présents et surtout à leur nombre : réponses à des questions, exercices et cours supplémentaires, révisions, etc. Ils doivent cependant éviter de se conduire comme des « enseignants bis », ce que, ni les étudiants, ni les enseignants n'apprécient.

Le tuteur se charge de l'information pour ses séances, quasiment assimilable à une « publicité ». À lui d'attirer les étudiants à ses séances par tout moyen qu'il imagine (rencontres avec les enseignants, tracts à la sortie des cours, affiches, annonces en amphi). Cela suppose que le tuteur se tienne au courant de la vie du module où il intervient, ce qui n'est pas toujours facile, vu ses propres charges de cours.

De plus, aux tuteurs, est confié l'accueil en début d'année, aux « Portes Ouvertes » et à la bibliothèque universitaire. Ils aident des enseignants qui mettent en œuvre des types de pédagogie originale (recherche de problèmes en amphi). Ils participent au module dit « Projet professionnel » (Mérini et Séré, 2001) et à la « Boutique », lieu où, à l'heure du déjeuner, des étudiants avancés regroupés en association aident les étudiants, dans une ambiance chaleureuse.

86

Les tuteurs, recrutés sur dossier, puis sur entretien, doivent remplir trois critères principaux :

- Être au moins titulaires d'une licence, et être recommandés par un enseignant. De fait, plus le niveau académique du tuteur est élevé, plus il est apprécié des étudiants. Sur une idée des tuteurs de 1997, depuis 1998 les tuteurs s'engagent à revoir leurs cours de DEUG dans toutes les matières.
- Avoir suivi le premier cycle universitaire à Orsay. Ce sont donc des étudiants « qui s'en sont sortis », qui ont une bonne connaissance du milieu et des locaux, et qui ont su s'adapter aux méthodes de travail universitaire (6). Devenus tuteurs, ils comprennent mal que l'on accepte à l'université des étudiants non motivés et de trop bas niveau.

6 - Sont donc exclus les étudiants qui sont passés par une Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles.

- Avoir des qualités de contact. Elles sont difficiles à évaluer au moment de l'entretien : tel jeune homme renfermé ou telle jeune fille timide ont fait merveille et ont su « attirer » les étudiants, alors qu'un étudiant sympathique et disert avait peu d'étudiants à ses séances.

Les tuteurs ont reçu chaque année une formation, plus ou moins importante suivant les responsables. Elle a toujours comporté une réunion de cadrage. Un dossier est remis à chaque tuteur. Depuis 1994, il comprenait, outre des informations pratiques, une feuille décrivant le tutorat, les textes officiels. Les tuteurs de physique recevaient également un texte sur les difficultés spécifiques en mécanique (Cabot, 1996). À partir de 1997, le dossier a compris une description du « Projet Professionnel », une fiche de suivi du travail et une description (doublée d'un exposé) du « nouveau DEUG », avec ses complexes modalités de contrôle.

Les réunions en cours d'année, avec les responsables, permettent de repérer les difficultés, généralement plus didactiques que pédagogiques. Ceux-ci fournissent photocopiés, devoirs et textes de Travaux Dirigés. L'ensemble des tuteurs s'est déclaré satisfait de la formation pour les semestres où l'évaluation en a été faite.

Le vécu des tuteurs

Plusieurs sources de données permettent de cerner l'activité effective des tuteurs en accompagnement, ainsi que leur vécu au jour le jour :

- En 1996, les tuteurs ont été tenus de remplir des « carnets de bord » pour chaque séance.
- En 1997 ou 1998, des entretiens ont été réalisés avec sept tuteurs qui avaient eux-mêmes été au tutorat.
- À la fin de chaque semestre, entre 1995 et 2000, les tuteurs avaient à rédiger un rapport comprenant un bilan quantitatif et qualitatif de leurs séances ainsi que leurs réflexions sur l'ensemble du dispositif. Le rapport était complété par une brève soutenance suivie d'un débat avec les enseignants, que nous avons analysé.
- On dispose des comptes rendus des réunions de responsables de tuteurs entre 1997 et 2000.

Ces données informent sur l'action des tuteurs :

a) Le sérieux des tuteurs

Il est reconnu unanimement par les responsables. À titre d'exemple, de 1996 à 2000, le responsable de physique a eu sur 31 tuteurs, 4 peu acharnés au travail, faisant le minimum d'annonces et d'affiches. Un seul sur 31 s'est avéré faible dans une branche de la physique. Très souvent ils ont pris conscience de leur propre méthode de travail, ont appris à la décrire et ont tenté de la transmettre.

b) Le plaisir attaché à l'accompagnement

La plupart des tuteurs ont été heureux de leur rôle et ont même parlé de plaisir et d'amitié. L'aspect qui leur a paru le plus éprouvant a été l'impression, lors de séances désertées, que les étudiants ne voulaient pas d'eux. L'obligation d'« attirer » les étudiants leur a pesé. Ils préféraient de beaucoup le travail même avec les étudiants venus volontairement. Ainsi, en 1998, ils avaient eu l'idée de mettre leur photo sur les affiches annonçant les séances, pour être plus facilement connus des étudiants, et reconnus dans les couloirs.

c) La place du tuteur par rapport à l'enseignant

Les tuteurs redoutaient généralement les contacts avec les enseignants, qui considéraient souvent que c'est un enseignement au rabais, voire inutile, et le moyen trouvé par la hiérarchie pour ne pas créer de poste. Peu invitaient les tuteurs aux réunions d'enseignants.

Aussi les tuteurs sont « intimidés » par les enseignants et le dialogue s'instaure rarement. D'ailleurs, si on les laisse s'exprimer, les tuteurs critiquent fortement l'enseignement de DEUG, pour son manque de coordination entre les enseignements et les disciplines (décalage dans le temps entre les maths et la physique, la chimie et la biologie) et pour le caractère abstrait des cours. Certaines autres critiques ne font pas preuve d'une grande maturité (le sadisme des enseignants...). Et pourtant, comme le soulignait un responsable en chimie (de 1997 à 2000), jeune Maître de conférences, lui-même tuteur en 1995, l'adhésion des enseignants est une condition *sine qua non* de la réussite du tutorat.

Le tutorat d'accompagnement du point de vue des étudiants : fréquentation et évaluation d'après une enquête en 1999

L'enquête sur le tutorat, qui a été organisée par l'INRP en décembre 1999, au niveau national (7), l'a également été à Orsay, où près de 1 000 étudiants ont répondu, c'est-à-dire la presque totalité des étudiants inscrits. En effet, elle a été proposée à l'issue d'une épreuve obligatoire, et présentée elle-même comme obligatoire. 881 questionnaires ont pu être exploités.

7 - Voir dans ce numéro, l'enquête globale effectuée au sein de huit universités françaises : Forniasieri I., Lafont L., Poteaux N., Séré M.-G., « La fréquentation du tutorat : des pratiques différenciées. Enquête au sein de huit universités françaises », pp. 29-45.

a) Fréquentation

- 71 % des étudiants déclarent ne pas aller au tutorat (ce sont les « non-tutorés »). Parmi eux, 45 % n'en ont jamais eu l'intention et 55 % en avaient l'intention. Cela fait 67 % de l'ensemble dont on a enlevé ceux qui ont dit ne pas être informés ;
- 26 % des étudiants déclarent aller au tutorat (ce sont les « tutorés »). C'est moins qu'en moyenne dans l'ensemble des universités. Parmi eux, 39 % y vont de temps en temps, 44 % n'y ont été qu'une ou deux fois et 17 % disent y aller régulièrement. Cela représente seulement 4 % de l'ensemble.

On a quelques précisions sur la fréquentation, par les journaux de bord des tuteurs. Les facteurs qui l'influencent le plus sont :

- *l'adaptation des horaires*,
- *le problème hebdomadaire* (rendu à l'enseignant mais non noté. Les dernières questions, délicates, incitent les étudiants à assister au tutorat),
- *les révisions* (les séances juste avant les partiels sont plus fréquentées),
- *les « impasses » dans le programme* (il arrive que les étudiants d'un module fassent tous une impasse sur la même matière. Le tutorat est alors déserté).

Avec l'ensemble des contraintes énoncées ci-dessus, tant que le tutorat a eu une ligne de budget spécifique, le maximum de fréquentation d'une séance a été d'une vingtaine d'étudiants, la moyenne étant de moins de quatre par séance, le nombre idéal pour un bon fonctionnement, n'excédant pas sept. On peut donc dire que l'effort consenti en crédits, temps d'encadrement des tuteurs, etc., a été peu payant, puisque 71 % des étudiants n'ont pas été une seule fois au tutorat.

b) Profil de l'étudiant qui assiste au tutorat et de celui qui n'y assiste pas

Les tutorés et les non-tutorés ont des profils sociologiques assez semblables, sinon que les tutorés sont plutôt de milieu socioprofessionnel moins privilégié que les autres. Les filles y vont plus volontiers. Les tutorés apprécient un peu plus que les autres de travailler en groupe et travaillent plus chaque semaine en moyenne. Enfin ils sont significativement moins déterminés que les autres sur le niveau d'études auquel ils veulent parvenir. Nous donnons en annexe un graphique permettant de comparer, pour les tutorés et les non-tutorés, les mots que les étudiants associent à Université. C'est pour les mots qualifiant les relations personnelles (indépendance, rencontres, solitude) qu'on note une légère différence.

Un tuteur (en chimie) décrit quatre types de tutorés :

- *l'étudiant sérieux et bon qui vient au tutorat pour approfondir le cours, régler les points de détails, faire des annales ;*
- *l'étudiant sérieux qui a quelques difficultés et qui réagit activement pour se prendre en charge ;*

- *l'étudiant rock'n roll qui a un sursaut (« je n'ai rien fait depuis le début de l'année mais je suis prêt à m'y mettre ! »);*
- *l'étudiant self-service qui vient faire un problème à rendre dans la semaine ou réviser la colle du lendemain.*

D'autres tuteurs parlent de l'angoisse des étudiants qui devient démesurée à la veille des partiels, manifestant une vie et des émotions au jour le jour, et l'absence de projet à long ou seulement moyen terme. C'est l'avis de Simon (tuteur en physique) qui les trouve enfermés dans des problèmes très immédiats. Samuel (tuteur en physique) note que l'ambition des tutorés est trop limitée, ils raisonnent dans le court terme. Il faut leur apprendre à se poser des questions, ce qu'ils n'apprécient guère.

Ainsi, c'est toute une attitude de responsabilité qu'il s'agit de promouvoir progressivement chez ces étudiants qui sortent du lycée.

c) Les attentes des étudiants

Ils ont parfois eu des images erronées du tutorat, supposé payant, ou permettant de les repérer comme faibles ou ridiculement acharnés au travail, ce qui n'est pas de bon ton. Les étudiants disent apprécier les tuteurs « trapus », qui sont capables de répondre immédiatement à n'importe quelle question. Aussi, le tuteur est toujours partagé entre un fonctionnement commun à tous les étudiants et une réponse aux questions de chaque étudiant, au risque de mécontenter le plus grand nombre. Il est arrivé qu'un étudiant file à l'anglaise dans le dos du tuteur, dès qu'il a obtenu une réponse. On comprend que le fonctionnement du type « boutique » plaise particulièrement.

90

d) Les raisons de venir au tutorat et ce qui y est apprécié

Les raisons de ne pas venir sont les difficultés pratiques, le goût pour le travail seul et l'excuse du manque d'information.

Les étudiants viennent pour comprendre les cours (44 %), deux fois plus que pour une aide personnalisée (23 %). L'orientation et les contacts personnels sont peu recherchés.

On a 93 % de satisfaits, parmi les 90 % qui s'expriment sur ce sujet. Ils jugent les séances :

- inutiles : 7 %
- un peu utiles : 32 %
- utiles : 42 %
- très utiles : 19 %. (Ces 42 étudiants sont plus souvent des garçons. Ils apprécient plus le travail en groupe. Satisfaits de leur scolarité, ils savent moins que les autres ce qu'ils feront dans l'avenir).

Conclusion : les talents des tuteurs

L'observation du tutorat des années 90, met en lumière les réels talents des tuteurs. Connaissant bien le milieu où évoluent les étudiants arrivant à l'Université, ils ont un très bon niveau scientifique, et s'investissent avec générosité. Ils sont d'autant plus proches des étudiants que les enseignants les tiennent à distance et leur reconnaissent rarement une utilité, ce qui les pousse à des critiques du système parfois peu mûres, par lesquelles ils se situent « dans le camp » des étudiants. Cependant la distance entre la mentalité de l'étudiant arrivant à l'Université et celle du tuteur se marque par le fait que le tuteur a généralement formé un projet à moyen ou long terme, s'y investit et s'organise de façon à s'améliorer dans son domaine. Il comprend mal l'étudiant qui cherche à réaliser au jour le jour ce que l'enseignant demande, et seulement ce qu'il demande, sans prendre personnellement la mesure de ce que cela lui apporte.

LE TUTORAT MULTIMÉDIA (À PARTIR DE 2000)

Ainsi, quand la rencontre étudiant-tuteur se produit, elle est tout à fait satisfaisante. Mais elle est trop rare et le bilan quantitatif du tutorat d'accompagnement s'est avéré, à Orsay comme ailleurs, décevant. D'où l'idée de profiter de cet événement : l'ouverture d'une salle équipée en ordinateurs, pour favoriser cette rencontre. Comme dans beaucoup d'universités françaises (Barnier, 2001), on propose aux étudiants l'accès à des ressources informatiques. La salle, après s'être appelée salle « autoformation » s'est très vite appelée salle « multimédia » avant d'être désignée couramment par étudiants et enseignants sous le nom de « Nautilus », dénomination liée à sa situation en sous-sol.

91

Les étudiants y trouvent :

1. des cours et compléments de cours en-ligne (aide à l'apprentissage),
2. des logiciels permettant la simulation, le calcul, le traitement de données, la bureautique, la communication (mél et forums), la recherche documentaire,
3. du matériel technique : imprimantes, scanner, etc.

Les étudiants travaillent seuls dans la salle lors de permanences journalières ou avec des enseignants qui y organisent des travaux dirigés.

Lors d'une période transitoire (1^{er} semestre de l'année 1999-2000), les deux types de tutorat, accompagnement et multimédia, coexistent pour les SM (fort taux d'échec). La salle n'a que 20 ordinateurs. Du fait de nombreux problèmes techniques, les permanences peu nombreuses offrant encore peu de ressources, furent donc peu prisées des étudiants.

À la rentrée de février 2000, le tutorat d'accompagnement n'existait plus. Les sept tuteurs disponibles auprès des étudiants, l'étaient au Nautilus, lors de sept plages de deux heures par semaine. Ils étaient chargés d'ouvrir et de fermer la salle, d'aider les étudiants de SM exclusivement, à trouver des cours et exercices en ligne, de leur expliquer comment trouver des ressources et de les tirer d'affaire en cas de problème informatique. Deux tuteurs aidaient les enseignants qui animaient une option de soutien.

La fréquentation était encore faible, et les problèmes techniques trop fréquents.

Depuis septembre 2000, 80 ordinateurs sont maintenant disponibles. Les ressources en ligne sont plus nombreuses, grâce aux efforts d'enseignants qui ont saisi certains de leurs exercices, ou répertorié et testé des sites étrangers. On accède à Internet ainsi qu'aux cours médiatisés du PCSM (Premier Cycle Sur Mesure) (8) d'un haut niveau disciplinaire et technique. Les étudiants de toutes les sections profitent du Nautilus. Ils ont une séance de formation, assurée par les tuteurs, qui les familiarise avec les machines et les ressources. Les tuteurs assurent environ 18 heures de permanence par semaine. Ils affichent leur discipline d'études pour faciliter les demandes d'accompagnement.

L'évolution a été et continue à être rapide, puisqu'en 1999, les deux types de tutorat étaient proposés aux étudiants, le Nautilus peinant à se remplir. Le tutorat d'accompagnement a alors été supprimé et les salles, de mieux en mieux équipées, ont été de plus en plus fréquentées. Il s'agit donc d'étudier cette situation nouvelle de la rencontre étudiant-tuteur et d'en analyser la composante d'accompagnement. Pour cela, nous disposons de :

92

- le « forum » des tuteurs : à l'issue de chaque permanence, le tuteur envoie à tous les autres tuteurs et au responsable un compte rendu de la séance par mél,
- un questionnaire écrit (janvier 2001) au temps où la salle, encore provisoire, proposait 20 ordinateurs aux seuls SM, et peu de ressources.

73 questionnaires ont été retournés et exploitables. Plusieurs questions concernaient le tutorat.

Les effectifs étudiants au cours de l'année 2000-2001

D'après l'enquête, en janvier 2001, 73 % viennent occasionnellement, 18 % toutes les semaines, 11 % jamais et quelques unités tous les jours. Un test de khi-2 montre une dépendance peu significative, entre le fait d'aller au Nautilus et le fait de ne pas avoir d'ordinateur personnel (33 % n'en ont pas).

8 - Ressource créée à l'initiative du Ministère auquel participent plusieurs universités, sous la coordination du RUCA (Réseau universitaire des centres d'autoformation).

22 % trouvent les horaires trop justes, 18 % évoquent le manque de temps, 14 % seulement disent préférer les livres et les photocopiés.

Sur une plus longue période, le « forum » des tuteurs montre l'irrégularité de la fréquentation :

- *séance très très calme : deux étudiants ;*
- *aujourd'hui fut la pire séance qui m'ait été donné de gérer. Le nombre d'élèves était supérieur à 50 personnes avec beaucoup de dépouillement de TP... ;*
- *ce soir, ce fut la pénurie d'étudiants. Personne jusqu'à 17h45 puis 2 personnes... et 2 autres à 18h45 ;*
- *je commence à en connaître puisque le vendredi je retrouve les mêmes. Maintenant, cela me fait plaisir, peut-être le fait que cela ressemble davantage à un cours qu'à un libre service.*

Bien que les étudiants demandent des permanences après 18 heures, ils sont très peu nombreux après 17 heures :

- *encore une fois le soir, seulement 2 acharnés ;*
- *12 h-12 h 15 : 2 personnes ;*
- *12 h 15-13 h : personne ;*
- *13 h-13 h 30 : le maximum ;*
- *13 h 30-13 h 45 : 10 personnes.*

Ainsi, la fréquentation du Nautilus obéit à des critères bien différents de celle de séances d'accompagnement. Ici les tuteurs n'ont aucune « publicité » à assurer. Les permanences sont organisées en fonction des crédits disponibles et des créneaux horaires susceptibles d'attirer les étudiants, toujours au même endroit, avec une régularité telle qu'ils ne sont plus tributaires de l'information, si difficile. À charge de la responsable d'avancer dans la connaissance des besoins et de la disponibilité des étudiants.

Recrutement et formation des tuteurs

Peu à peu, les critères de recrutement des tuteurs s'étaient diversifiés : compétence, qualités relationnelles, connaissance du contexte universitaire, formation à l'orientation, etc.

Les tuteurs multimédias, eux, sont recrutés pour leurs compétences disciplinaires et en informatique, aux heures où ils sont disponibles. Ils sont sous la responsabilité d'un enseignant qui organise les permanences. De plus, leur facilité de contact avec les étudiants est appréciée, mais les difficultés pratiques n'engagent pas à considérer ce critère comme prioritaire.

Quant à l'accompagnement, il résulte d'un effort persistant de la responsable, qui, par exemple, tient à recruter des tuteurs de plusieurs disciplines. Les résultats présentés dans cet article plaident en faveur de la complémentarité des tâches caractéristiques du multimédia et d'un accompagnement réel.

Le vécu des tuteurs pendant la période transitoire 2000-2001

En plus de la catégorie « effectifs » (voir ci-dessus), nous avons rassemblé le contenu des messages du « forum » dans les catégories :

- type de travail des tuteurs,
- problèmes rencontrés,
- rapports des tuteurs entre eux, avec les responsables et avec les enseignants.

Le tuteur assure de nombreuses fonctions au cours de la même séance :

- *Aujourd'hui une quarantaine d'étudiants. Au menu : consultation de méls (55 %), travaux à partir du site de la salle (10 %), recherches diverses sur sites en rapport avec les études (10 %), prise en main des comptes windows et autres (10 %), enfin sites interdits et personnes virées (5 %).*

a) Le tuteur veille au bon fonctionnement de la salle du point de vue technique. Il rencontre des problèmes d'imprimante, de réseau, de lecture des disquettes, de connexions qui ne fonctionnent pas, etc. Il n'y a pas toujours de solution immédiate.

- *Un étudiant a enregistré des fichiers html et ne sait pas comment faire pour les relire, moi non plus. Si quelqu'un connaît la recette, je suis preneur.*

Fréquemment, il explique des logiciels, aide au traitement de données qui suit les TP, fait tracer les courbes, et répond aux questions.

b) Le tuteur aide à la recherche documentaire, de plus en plus sur Internet, et moins en bibliothèque. Il aide au Projet professionnel.

- *Pas mal de questions sur les projets pro... un groupe de 4 élèves à qui j'ai filé tous les tuyaux que je connaissais sur les contacts avec les boîtes. Les autres questions étaient orientées recherche, questions sur les DEA...*

c) Le tuteur fait de l'accompagnement au sens strict

- *5 ou 6 qui ne sont pas connectés mais qui sont venus poser des questions en chimie;*
- *chose notable: on est venu me voir pour de la physique, c-a-d un devoir de SIMIAS;*
- *des regards critiques et de la physique furent au rendez-vous.*

Ce type de tâche a la faveur des tuteurs, qui se réjouissent toutes les fois qu'ils peuvent travailler leur discipline avec les étudiants.

d) Le tuteur participe à des types de pédagogie particulière

Ainsi en septembre 2000, une option de « Physique en ligne » a été organisée en SM. Chaque binôme ayant un thème personnel, la présence du tuteur en plus de l'enseignant s'est avérée indispensable et opérationnelle.

e) Les rapports des tuteurs avec les étudiants

Comme en tutorat d'accompagnement, les rapports sont faciles, d'autant plus que tuteur et étudiant sont assis côte à côte pour un travail commun sur l'écran. Cependant il faut « faire la police ».

- Je dois faire la police, en essayant des remarques du genre : « Oui mais la dernière fois, je l'ai fait et on m'a rien dit ». Comme tout le monde se garde bien de montrer que ce qu'il fait est interdit, alors forcément... Les images de ballon de football et de Ferrari dernier modèle semblent être les sujets favoris de nos chers « DEUGistes ».

Le tuteur n'est pas toujours à l'aise avec ce rôle. Les abus concernent les jeux, les impressions à des buts privés, le courrier électronique personnel, la bourse, la musique, etc.

f) Les rapports entre tuteurs

Ils sont marqués par l'esprit d'entraide et la cordialité, comme le montre encore le « forum ». Ils mettent en commun questions et problèmes. En revanche les rapports avec les enseignants sont encore quasi inexistantes. Ils favoriseraient cependant l'utilisation de la salle.

L'opinion des étudiants sur les ressources au Nautilus

D'après l'enquête, les étudiants jugent favorablement les ressources disponibles (aucun des logiciels listés dans le questionnaire n'est jugé inutile). Ils demandent essentiellement des annales (31 %) et des cours (28 %). Il s'agit là de matériaux d'enseignement d'Orsay même. Les étudiants seraient massivement intéressés (73 %) par des communications électroniques avec leurs enseignants et 63 % se disent prêts à les utiliser. 52 % pensent à un forum ouvert aux étudiants, sur l'enseignement. Dans un tel forum, les tuteurs pourraient jouer un rôle actif, si toutefois les enseignants savaient leur ménager une place.

Les étudiants disent aller au Nautilus, le plus souvent parce qu'un travail a été demandé par un enseignant (65 %), parce qu'il y a des informations intéressantes

(23 %), pour travailler les cours ou exercices (20 %) et seulement 9 % pour rencontrer des tuteurs. Les étudiants recherchent auprès d'eux autant l'aide informatique (28 %) que des « aides » et des « explications » dans la discipline (7 % et 25 % respectivement).

Ainsi l'accompagnement n'est pas recherché *a priori*, alors que manifestement les tuteurs sont prêts à assumer ce rôle. Comme dans le cas du tutorat des années 90, on voit que les étudiants ont en quelque sorte besoin de la médiation des enseignants pour profiter de l'aide des tuteurs. Ce qu'ils recherchent dans les salles multimédias, c'est ce qu'ils recherchaient auprès des tuteurs d'accompagnement : des explications de l'enseignement dispensé sur place. Ils vivent au jour le jour, en ne souhaitant pas s'écarter de ce que les enseignants leur demandent de faire.

CONCLUSION

Ainsi, de 1994 à nos jours, on a vu se succéder à Orsay le tutorat d'accompagnement, puis le tutorat multimédia. Le premier a été jugé favorablement par les étudiants, trop peu nombreux, qui l'ont fréquenté. On n'en a pas maintenu l'organisation. Au contraire, les salles multimédias disposent de nombreux arguments pour attirer les étudiants. Notre conclusion fera quelques propositions pour intégrer dans le tutorat multimédia ce qui a été apprécié dans l'accompagnement.

Un lieu de rencontre aux horaires multiples

La salle multimédia est toute trouvée pour faire se rencontrer tuteur et étudiants sans que le premier n'ait ni à faire des affiches, ni à retenir une salle, ni à fixer des horaires, ni à aller chercher les étudiants. Apparaissant comme de plus en plus naturelle aux étudiants, elle constitue un lieu idéal pour qu'un tuteur fasse tout naturellement partie de la vie des étudiants. C'est là que le tuteur trouve l'occasion de « filer des tuyaux... » comme dit l'un d'eux.

La réponse aux besoins des étudiants

Les étudiants ont de multiples besoins. Mais ils sollicitent peu les tuteurs pour leur vie quotidienne, leur orientation, leurs rencontres, bref leur affiliation à l'université. Ils leur demandent de fournir un prolongement direct de l'enseignement délivré sur place à Orsay. Pour des ressources en ligne, ou directement, le tutorat sert à comprendre le cours : ils réclament des annales locales, ils veulent parler travail avec les tuteurs. Quel que soit le type de tutorat, le seul moyen que les étudiants viennent au

tutorat, c'est que les enseignants les y encouragent. En salle multimédia, les étudiants seront motivés par les ressources mises en ligne par leurs enseignants eux-mêmes, ou encore par des logiciels que l'enseignant utilise et fait utiliser en TP.

La place du bon et du moins bon étudiant

L'image du tutorat profite de l'aspect valorisant de se servir d'ordinateurs et de se rendre en salle multimédia, ne serait-ce en annonçant qu'on va s'y amuser. Ainsi ces salles, moyennant des crédits suffisants, devraient pouvoir motiver tant les bons que les moins bons.

Les tuteurs multimédias exercent dès à présent une tâche modeste d'accompagnement. Ils en sont très satisfaits et ne demandent qu'à développer ce type de tâche. Ils sont d'ores et déjà capables de mener de front l'accompagnement et l'assistance technique, importante actuellement. De fait, avec le temps, les problèmes techniques vont en diminuant. De plus, les compétences techniques des nouvelles générations s'améliorent progressivement. On peut alors espérer que les tâches d'accompagnement prendront de l'importance. Quelques moyens ayant fait leur preuve en leur temps pourront alors être repris : affichage clair de la discipline du tuteur de permanence ; mise à disposition des tuteurs des photocopiés, textes de travaux dirigés et problèmes ; information par les responsables des étapes qui rythment la vie des étudiants comme les changements de thème de cours et les partiels.

Il semble bien que, en sciences, ce soit par le tutorat multimédia, que le tutorat d'accompagnement puisse « renaître » comme le préconise le rapport Petit (2001). Il pourra alors vraiment se réaliser et être à la disposition du plus grand nombre.

Merci à tous ceux qui ont permis que le Nautilus « tourne », en particulier Marcelle L'Huillier, initiatrice de nombreuses actions, avec François Glotin, Arne Keller et Daniel Beaufils, responsable d'une recherche sur l'apprentissage en salle multimédia, ainsi qu'à l'équipe technique, avec Christian Teulière.

BIBLIOGRAPHIE

BARNIER G. (2001). – *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, L'Harmattan, Paris.

CABOT C. (1994). – *Dossier d'information pour les tuteurs de physique*, document interne, Université Paris Sud XI.

COULON A. (1997). – *Le métier d'étudiant*, Paris, PUF.

DUBET F. (1994). – « Dimensions et figures de l'expérience des étudiants dans l'université de masse », *Revue Française de Sociologie*, XXXV, pp. 511-532.

ERLICH V. (1998). – *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin

FORNASIERI I., LAFONT L., POTEAUX N., SÉRÉ M.-G. (2003). – « La fréquentation du tutorat : des pratiques différenciées. Enquête au sein de huit universités françaises », *Recherche et Formation*, n° 43, pp. 29-45.

MÉRINI C., SÉRÉ M.-G. (2001). – « Le projet professionnel : une ouverture en premier cycle universitaire. Un équilibre dynamique à trouver », *Revue Française de pédagogie*, n° 136, pp. 21-30.

MUCCHIELI L. (1998). – « La pédagogie universitaire en question. le point de vue d'étudiants de premier cycle en psychologie », *Recherche et Formation*, n° 29, pp. 161-176.

PETIT F. (2001). – Rapport au Ministre (<http://www.cpu.fr/publications/publications.asp/>).

ROMAINVILLE M. (1997). – « Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 119, pp. 81-91.

SAUVAÎTRE H., GERBIER Y. (1999). – *Une classification des tutorats*, communication au Congrès de l'AIPU, HEC, Montréal (Canada).

SÉRÉ M.-G., WINTHER J. (1999). – « Les Sciences par l'expérience. une bonne formation? Quelques données européennes », in M.-C. Méry (éd), *Actes du colloque de Promosciences*, mai 1999.

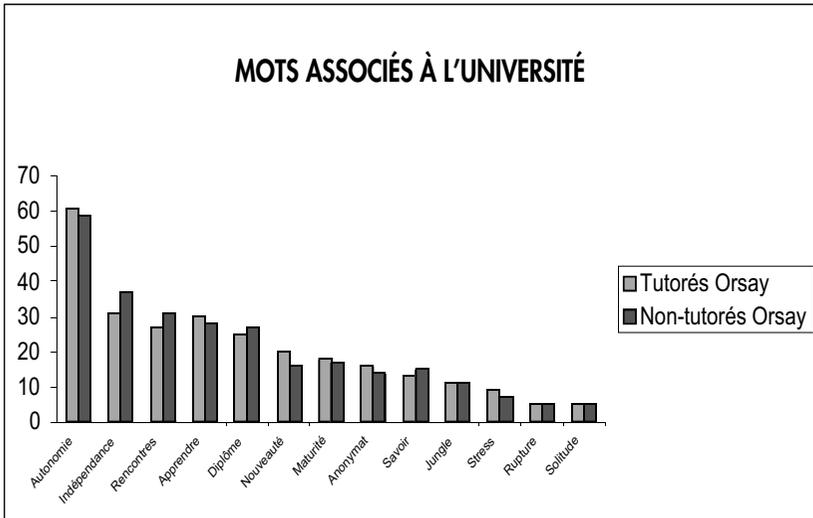
SÉRÉ M.-G. (2001). – « Le tutorat au Centre scientifique d'Orsay. Université Paris Sud XI. Résultats de l'enquête réalisée en décembre 1999 dans le cadre de la recherche INRP », *Le tutorat méthodologique à l'Université* (<http://formation.etud.u-psud.fr/didasco/index.htm>).

SÉRÉ M.-G. (2001). – « Monographie : le tutorat au Centre scientifique d'Orsay. Université Paris Sud XI », *Recherche INRP, Le tutorat méthodologique à l'Université*.

(<http://formation.etud.u-psud.fr/didasco/index.htm>).

ANNEXE

Une question de l'enquête de 1999 demandait d'associer des mots, donnés par ordre alphabétique, à « Université ». L'histogramme ci-dessous donne les pourcentages d'étudiants qui choisissent chacun de ces mots, par fréquence décroissante, pour les « tutorés » et les « non-tutorés ».



L'EFFICACITÉ DES DISPOSITIFS D'AIDE AUX ÉTUDIANTS DANS LES UNIVERSITÉS

CHRISTOPHE MICHAUT*

Résumé

Ces deux dernières décennies, les universités ont mis en place des dispositifs d'aide aux étudiants en difficulté scolaire (tutorat, remises à niveau, enseignements méthodologiques). Certains de ces dispositifs ont vu le jour à partir d'initiatives locales, d'autres ont été institutionnalisés sans que l'on s'interroge véritablement sur leur efficacité pédagogique et encore moins sur leur efficience. Dans quelle mesure de tels dispositifs améliorent-ils significativement les résultats des étudiants ? Après une revue des travaux existant sur cette question, cet article présentera, à titre d'exemple, les résultats d'une recherche examinant, entre autres, l'impact du tutorat sur la réussite en première année de DEUG dans trois filières (AES, Psychologie, Sciences de la vie) et trois universités (Dijon, Nantes, Toulouse). 1763 étudiants ont été interrogés en cours d'année, notamment sur leurs pratiques d'études, et leurs résultats aux examens ont été recueillis. La comparaison des résultats obtenus par les étudiants fréquentant le tutorat d'accompagnement par rapport à ceux qui n'y assistent pas montre, toutes choses égales par ailleurs, que les écarts ne sont pas significatifs.

Abstract

In the last two years, universities have set up plans of help to low-achieving students (tutorial system, refresher courses, courses on methodology). Some of these plans have arisen from local initiatives, others have been institutionalized without any real concern for their teaching effectiveness and even less concern for their efficiency. To what extent do such systems improve significantly the students' achievements significantly? After a review of the existing work on this subject, this paper will present as an example the results of a research

* - Christophe Michaut, Universités de Nantes, Centre de Recherche en Éducation de l'université de Nantes (CREN).

work about, among others, the impact of tutorials on achievement in first year DEUG in three subjects – Economics, Psychology, Biology – and in three universities – Dijon, Nantes, Toulouse. During the year, 1763 students were asked about the way they study and their exam results were collected. The comparison between the results obtained by students attending tutorials and those who did not shows, all other things being equal, that the disparity is not significant.

Introduction

Tout comme les dispositifs visant à remédier aux difficultés rencontrées par les élèves, les dispositifs d'aide aux étudiants se sont mis en place dans les universités avec notamment l'objectif d'endiguer les échecs relativement importants en première année de DEUG. Ainsi, en 2000-2001, seuls 44,8 % des entrants en première année de premier cycle universitaire sont passés en deuxième année (Direction de la programmation et du développement, 2002). Si les recherches sur les facteurs individuels de réussite sont relativement bien connues (Duru-Bellat, 1995 ; Michaut, 2002 ; Romainville, 2000), l'analyse de l'efficacité pédagogique des dispositifs de « médiation » n'a pas connu l'ampleur des travaux portant sur les niveaux primaire et secondaire du système éducatif. L'étude de ces dispositifs contribue aux recherches récentes portant sur les inégalités contextuelles d'organisation et de réussite (Felouzis, 2000 ; Michaut, 2002). En effet, contrairement à l'image largement diffusée d'une Université monolithique, incapable de se réformer et encore moins de tenir compte du public qu'elle accueille, les études récentes montrent qu'elles (ou plus précisément certaines de ces composantes) ont développé des dispositifs innovants dont certains ont vu le jour bien avant l'obligation tutélaire.

Hormis l'institutionnalisation du tutorat, la plupart des dispositifs d'aide sont le résultat d'initiatives locales. Dès lors, il n'est pas surprenant de constater des formes d'organisation particulièrement hétérogènes. Pour ne retenir qu'un exemple de cette hétérogénéité, la durée annuelle du tutorat varie d'une part entre les filières (en moyenne de 17,6 heures en Psychologie à 47,1 heures en Sciences de la Vie), d'autre part entre les universités (par exemple, en AES, la durée est de 16 h à Lyon contre 120 heures à l'université d'Artois) (cf. Jarousse et Michaut, 2001, p. 46). Ce dernier résultat n'est pas surprenant dans la mesure où l'autonomie croissante des universités (Musselin, 2001) leur confère une marge de manœuvre suffisante pour élaborer des politiques pédagogiques singulières.

Avant son institutionnalisation, le tutorat d'accompagnement était assuré dans quelques universités par des enseignants. Depuis, celui-ci est assuré le plus souvent

par des étudiants de deuxième et troisième cycle sous la responsabilité du responsable pédagogique de la première année de DEUG. À l'image de l'organisation pédagogique du DEUG, le tutorat fonctionne selon des règles locales entraînant une forte variété dans son organisation et dans ses finalités selon les universités et selon les disciplines (Altet et al., 2001 ; Annot, 1998 ; Danner, 1999). Magali Danner (1999 ; 2000) a évalué ce dispositif dans deux universités et plus particulièrement son influence sur les résultats des étudiants y participant. Le tutorat se déroulant ici au second semestre, elle définit trois « zones de risques » estimées à partir de la probabilité de réussir en fin d'année selon les résultats obtenus aux partiels. La participation au tutorat varie selon les filières mais surtout selon les zones de risques. De par les finalités du dispositif, on pourrait s'attendre à une plus forte participation des étudiants les plus en difficultés. Or, il apparaît que le tutorat est également fréquenté par les étudiants ayant une probabilité élevée de réussite. Ce « détournement » du système tient pour certains au libre accès du tutorat. Pour d'autres, l'opacité des critères d'évaluation et le faible nombre d'examen en cours d'année incitent même les « bons » étudiants à suivre ce dispositif, simplement pour « se rassurer » (Altet, Fabre et Rayou, 2001).

Parmi les raisons invoquées pour expliquer le faible engouement des étudiants vis-à-vis du tutorat, les responsables pédagogiques précisent que celui-ci est parfois considéré comme « *un cours supplémentaire* ». D'autres soulignent le caractère « *dévalorisant* » du tutorat car y assister serait reconnaître « *sa situation d'échec* ». Bien plus que la fréquentation, c'est le public concerné qui dérouta bon nombre de responsables : les meilleurs étudiants suivent le tutorat pour se « *rassurer* » ou parce qu'ils sont « *perfectionnistes* » alors que les étudiants en difficulté ne s'y inscrivent pas (Michaut, 2002).

La fréquentation du tutorat découle également des comportements et du rapport aux études des étudiants. L'assiduité, l'usage des bibliothèques universitaires, le temps de travail personnel expliquent davantage les écarts de fréquentation du tutorat que le niveau scolaire des étudiants. Enfin, il faut préciser que le contexte universitaire joue un rôle non négligeable. Le tutorat, dans certaines universités (ou plus précisément certaines composantes des universités), est presque devenu une « institution » alors que d'autres établissements se contentent d'aménager un dispositif marginal (Michaut, 2002).

Un second dispositif d'aide est « réservé » aux étudiants scolairement les plus « faibles ». Principalement institué dans les filières scientifiques (Jarousse et Michaut, 2001), ce type de dispositif s'apparente à des « remises à niveau » (1). Il se déroule

1 - Ces dispositifs sont révélateurs des politiques pédagogiques scolairement différenciées. Les filières scientifiques (et dans une moindre mesure, les filières économiques et juridiques) supposeraient, si l'on s'en tient au qualificatif employé, un « niveau » minimum d'acquisitions

soit en début d'année durant une courte période, soit après la session anticipée. Les étudiants qui obtiennent des résultats faibles sont alors « invités » à revoir les « fondamentaux » durant le second semestre, tout en suivant dans certaines universités une partie des enseignements communs.

Si les fonctions de ces dispositifs visent formellement à intégrer davantage les étudiants et à leur apporter les outils de leur réussite, les résultats des recherches peuvent nuancer sérieusement cet optimisme. À l'opposé de cette vision, la perspective adoptée par Clark (1960) percevrait dans les dispositifs d'orientation des étudiants des stratégies de refroidissement des attentes (*cooling down*) ou d'exclusion (*cooling out*). Les remises à niveau auraient, dans cette perspective, pour objectif l'élimination lente des étudiants en réduisant l'offre des études et les perspectives professionnelles correspondantes. De même, on peut voir dans les réunions organisées par les enseignants avec les bacheliers professionnels souhaitant s'inscrire en première année de DEUG, un moyen de les dissuader de poursuivre dans cette voie (Beaud et Pialoux, 2001).

Dans quelle mesure les dispositifs d'aide influencent les chances de réussite des étudiants ?

C'est à cette principale question que cette recherche tente d'apporter des éléments de réponse. Après une revue des travaux existant sur cette question, cet article présentera, à titre d'exemple, les résultats d'une recherche qui porte sur l'impact du tutorat sur la réussite en première année de DEUG dans trois filières (AES, Psychologie, Sciences de la vie) et trois universités (Dijon, Nantes, Toulouse). 1 763 étudiants ont été interrogés en cours d'année, notamment sur leurs pratiques d'études, et leurs résultats aux examens ont été recueillis. L'orientation retenue entraîne, de fait, des biais de représentativité dans la mesure où seuls les étudiants présents lors de la passation des questionnaires ont été interrogés. Ceci surestime les taux de réussite aux examens. Cela étant, ce n'est pas tant les taux « bruts » qui importent mais les écarts de réussite entre les étudiants fréquentant le dispositif d'aide et ceux qui n'y assistent pas. La méthodologie employée permet de contourner ce biais à l'aide des modèles de régression multivariée.

Une première partie rend compte des conditions d'évaluation de l'efficacité des dispositifs d'aide et les résultats des recherches. Une seconde partie porte spécifiquement sur l'efficacité du tutorat dans trois universités et trois filières.

initiales pour réussir alors que dans les filières littéraires (au sens large), la réussite dépendrait de facteurs autres qu'un niveau minimum de pré-requis scolaires. À ce point de vue, on pourrait opposer celui d'un engagement plus soutenu chez les universitaires scientifiques pour favoriser la réussite ; la « remise à niveau » étant à l'instar des dispositifs du tutorat un moyen comme un autre d'accroître la réussite des étudiants.

LES TRAVAUX SUR L'EFFICACITÉ DES DISPOSITIFS

Comment évaluer l'efficacité de ces dispositifs ?

L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants recouvre différentes définitions. La mesure de l'efficacité peut porter sur l'augmentation des chances d'améliorer la moyenne annuelle ou de valider l'année ou le cycle d'étude. Elle peut également se rapporter à la réduction des abandons scolaires. Par ailleurs, un dispositif peut être considéré comme efficace dans la mesure où il favorise l'intégration universitaire ou les compétences des étudiants.

L'évaluation de l'efficacité d'un dispositif peut reposer sur plusieurs méthodes. À l'instar des procédures utilisées en sciences expérimentales, une première méthode simple consiste à comparer les résultats obtenus par le groupe fréquentant le dispositif au groupe qui ne le fréquente pas. L'objectif est d'estimer les effets d'un paramètre particulier (ici, le dispositif) sur les produits de l'opération. Cette méthode est difficilement transférable aux sciences sociales. Elle repose en effet sur l'hypothèse forte d'une concordance des groupes. Autrement dit, on considère que les deux groupes présentent des caractéristiques similaires. Or, ce postulat est soit occulté, soit incomplet dans la mesure où seules quelques variables de contrôles sont retenues.

Une seconde méthode consiste à utiliser des modèles multivariés permettant d'estimer « toutes choses égales par ailleurs » l'impact spécifique du dispositif. Dans l'absolu, il s'agit de faire passer des tests standardisés en début et en fin de période à tous les étudiants qu'ils fréquentent ou non le dispositif de manière à comparer les progressions des deux groupes tout en contrôlant leurs caractéristiques scolaires et sociales. Si cette procédure est formellement concevable, elle est difficile à mettre en place dans le contexte universitaire français où la présence des étudiants n'est pas systématiquement contrôlée. Elle suppose par ailleurs l'assentiment des étudiants, des enseignants et des responsables pédagogiques encore peu accoutumés aux évaluations. Pour contourner cette difficulté, il est d'usage de prendre comme mesure initiale des acquisitions scolaires des étudiants, les caractéristiques de leur scolarité antérieure (série et mention du baccalauréat, parcours scolaire, etc.), et comme mesure finale, les résultats obtenus aux examens (validation de l'année, obtention du diplôme, moyenne des résultats, etc.). On peut alors comparer les progressions des étudiants qu'ils aient ou non fréquenté le dispositif tout en contrôlant leur niveau initial.

Cela étant, un modèle qui retient uniquement comme variables indépendantes les caractéristiques scolaires passées néglige de fait l'action présente des étudiants. Or, les études sur la fréquentation des dispositifs, en particulier le tutorat, révèlent l'importance de l'investissement universitaire des étudiants, de leur manière d'étudier (pour reprendre l'expression de Bernard Lahire (1997)). Les étudiants fréquentant le

tutorat sont « toutes choses égales par ailleurs » plus assidus aux cours, plus réguliers dans leur travail personnel – autant de variables associées significativement à une meilleure réussite universitaire – que les autres étudiants. Dès lors, en négligeant les variables « d'investissement » on risque d'attribuer au dispositif des effets qui tiennent en réalité aux comportements des étudiants (cf. *infra* les effets du tutorat en Psychologie).

Reste enfin à apprécier la fréquentation du dispositif. Généralement, elle repose sur le taux d'assiduité des étudiants (nombre de séances suivies rapporté au nombre de séances proposées). Si l'obtention de cette mesure est concevable à une petite « échelle », elle est difficile à mettre en place lors de l'évaluation d'un dispositif institué dans plusieurs structures. À défaut, une mesure, certes imparfaite, consiste à interroger *a posteriori* les étudiants sur leur fréquentation du dispositif.

Les résultats des recherches

Un premier dispositif visant à diminuer l'échec en DEUG a été instauré à l'université de Paris VIII : un enseignement de méthodologie documentaire dont les objectifs comprennent la maîtrise dans l'utilisation des ressources documentaires, la maîtrise de la lecture, le développement de la mémoire et l'organisation du travail étudiant. Ces enseignements facultatifs, d'une durée de 37 h 30 par semestre, ont fait l'objet d'une évaluation. Alain Coulon (1996) montre ainsi que 48 % des étudiants participant à ce type d'enseignement obtiennent leur DEUG en deux ans alors qu'ils ne sont que 16 % à l'obtenir lorsqu'ils ne suivent pas l'UV de documentation. L'auteur précise qu'un effet de composition n'est pas à l'origine de cette différence de réussite. Les étudiants suivant les cours de méthodologie documentaire ne présentent pas, par ailleurs, des caractéristiques sociales et scolaires qui les distinguent des autres étudiants (2). L'apprentissage des règles du travail intellectuel ne repose pas uniquement sur des règles « techniques » mais permet de transposer, dans d'autres domaines que celui de l'enseignement documentaire, la capacité que l'étudiant a acquise de transformer les instructions intellectuelles en actions pratiques. Ceci renforce « l'affiliation » des étudiants et par là même contribue à leur réussite.

2 - La méthode d'analyse privilégiée dans cette recherche ne repose pas sur des modèles multivariés mais sur une comparaison du nombre d'UV obtenues dans chacun des deux groupes. En aucun cas, on ne peut attribuer aux enseignements méthodologiques l'intégralité des écarts sur la base de cette simple comparaison. On peut légitimement penser que les étudiants suivant les enseignements méthodologiques s'investissent davantage dans leurs études (temps de travail, assiduité, plus grande fréquentation des bibliothèques). De sorte que l'apparente « valeur ajoutée » de la méthodologie documentaire est sur la base de cette hypothèse surestimée.

Comparant les résultats des redoublants inscrits en DEUG Sciences de la Vie aux étudiants de niveau initial comparable ayant bénéficié l'année précédente d'un semestre de remise à niveau, Auguste M'Piayi (1999) montre que ces derniers obtiennent de meilleurs résultats – surtout s'ils ont validé le Semestre de préparation aux études supérieures scientifique (SPESS) – à la session d'orientation (fin du premier semestre). Toutefois, cet avantage ne dure pas et finalement leur probabilité de valider la première année est inférieure à celle des redoublants « ordinaires ».

Une autre recherche portant sur la même filière et la même université aboutit à des résultats encore plus négatifs pour les remises à niveau. Celles-ci sont sans effet sur la note obtenue à la session d'orientation (Michaut, 1997). L'organisation et les finalités ont évolué entre les deux recherches. Le SPESS a été transformé par un « Contrat de soutien pédagogique » (CSP). Contrairement au SPESS, les étudiants inscrits dans ce dispositif ont la possibilité de suivre en parallèle deux des trois modules composant le second semestre. La seconde modification importante concerne la durée de soutien qui ne représente que 54 heures en CSP contre 200 heures en SPESS. S'ajoutent à cela des finalités vraisemblablement différentes entre les deux dispositifs. Le SPESS avaient pour objectif principal l'assimilation de bases scientifiques plus solides de manière à ce que les étudiants puissent intégrer les autres secteurs de l'enseignement supérieur, en particulier le secteur professionnel. On peut y voir, dans une optique fonctionnaliste, une « stratégie de dissuasion » qui consiste à « refroidir » les attentes des étudiants en difficulté. La finalité du CSP diffère quelque peu puisque l'objectif principal vise davantage à « intégrer » les étudiants dans le cursus universitaire, en introduisant dans leur parcours des modules du cursus « normal ».

Un dernier dispositif dont l'efficacité a été évaluée concerne le tutorat. Parmi les objectifs formels du tutorat, l'article 1 de l'arrêté du 18 mars 1998 précise que le tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique est mis en place « afin de favoriser la réussite des étudiants ». Par ailleurs, ce tutorat devra faire l'objet d'une « évaluation qualitative et quantitative » chaque année (Art. 5). L'instauration de ce dispositif vise donc explicitement l'amélioration du rendement pédagogique des universités sans que celle-ci soit véritablement établie. En ce qui concerne les effets du tutorat sur la réussite, Magali Danner (2000) constate dans six disciplines (AES, Droit, Économie, Géographie, Histoire et Sciences de la vie) d'une université de meilleurs taux de réussite « bruts » pour les étudiants « tutorés » hormis en Géographie. En tenant compte des résultats aux partiels, l'influence du tutorat, qui se déroule au second semestre, reste significative et augmente avec une fréquentation croissante. Alors que le gain est nul pour les étudiants ayant déjà une forte probabilité de réussite, il est très significatif pour les étudiants les plus faibles, surtout pour les plus assidus. Au total, le tutorat a permis à 20 % des étudiants potentiellement en échec de réussir. Toutefois, ce sont les étudiants « moyens » qui se retrouvent le plus souvent dans cette situation (33 %) alors que seuls 10 % des étudiants « faibles » ont réussi à inverser le pronostic.

Dans une perspective plus « macroscopique », Jean-Pierre Jarousse et Christophe Michaut ont estimé l'effet conjugué du tutorat et des permanences assurées par les enseignants. Dans les 21 universités interrogées, cet effet n'est pas significatif en AES et en Sciences de la Vie.

Au total, les résultats de ces quelques recherches sur l'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants sont équivoques. Les remises à niveaux n'offrent pas de chances supplémentaires de certifier la première année de DEUG par rapport à un redoublement classique alors que les dispositifs d'aide méthodologique auraient davantage d'efficacité en particulier sur les populations étudiantes « à risque ». Soulignons que toutes ces recherches ont été réalisées à chaque fois sur un seul établissement universitaire et que dès lors elles mériteraient d'être confirmées par d'autres travaux.

L'EFFICACITÉ DU TUTORAT DANS TROIS UNIVERSITÉS ET TROIS FILIÈRES

Le tableau ci-dessous indique les taux de réussite en première année de DEUG dans les trois universités (Dijon, Nantes et Toulouse) et les trois filières (AES, Psychologie, Sciences de la Vie et Sciences de la Terre) (3) selon la fréquentation du tutorat. La mesure de cette variable s'appuie sur les réponses des étudiants à la question suivante : « Avez-vous participé depuis le début de l'année universitaire à des activités de tutorat ? ». Trois items étaient proposés : oui, à toutes les séances ; oui, à quelques séances ; non. Étant donné le nombre limité d'étudiant assistant à toutes les séances (9,6 %), les données des deux premiers items ont été regroupées.

108

N = 1763	AES (n = 398)		Psychologie (n = 627)			Sciences de la Vie Sciences de la Terre (n = 738)		
	Dijon	Toulouse	Dijon	Nantes	Toulouse	Dijon	Nantes	Toulouse
N'y assiste pas	57,1	58,3	61,4	52,5	47,1	62,0	49,8	55,9
Au moins quelques séances	75,8	65,3	71,4	70,6	76,9	67,3	60,9	54,9

Taux de réussite en 1^{re} année de DEUG selon la fréquentation du tutorat (en %)

3 - La filière AES de l'Université de Nantes qui est proposée dans une antenne universitaire n'offre pas aux étudiants de tutorat d'accompagnement.

Les taux de réussite des étudiants qui fréquentent le tutorat sont supérieurs à ceux qui n'y assistent pas (sauf en Sciences de la Vie Toulouse). Une première analyse simple reposant sur le test du χ^2 relativise la comparaison immédiate. Les écarts significatifs de réussite ne sont significatifs (au seuil de 5 %) qu'en AES (Dijon) et en Psychologie (Nantes et Toulouse). Cela étant, ces résultats ne permettent pas de conclure à l'efficacité du tutorat dans ces trois dernières structures. Il faut en effet s'assurer que d'autres variables dépendantes ne sont pas à l'origine des écarts de réussite. Les travaux sur le cheminement universitaire des étudiants révèlent l'influence significative de la scolarité antérieure et des « manières d'étudier ». Les trois modèles de régression logistique portant sur la réussite en Psychologie permettent progressivement de mesurer l'effet net du tutorat.

Le modèle 1.1 (cf. Tableaux modèles 1 et 2 en fin d'article) qui comporte uniquement des variables « contextuelles » confirme le constat précédent. Le modèle 2.2 qui inclut des variables caractérisant la scolarité antérieure aboutit à des conclusions similaires. À passé scolaire équivalent, les « tutorés » réussissent significativement plus que les autres étudiants. Dans le troisième modèle, l'effet du tutorat sur la réussite n'est plus significatif. Le coefficient de régression diminue en raison de l'introduction dans le modèle des comportements étudiants, en particulier l'assiduité aux cours. Cette variable est fondamentale dans l'explication de la réussite en Psychologie. Or, les « tutorés » sont en outre les plus assidus. 25 % des étudiants qui assistent à tous les enseignements suivent le tutorat alors que ceux qui s'absentent aux enseignements ne sont que 14 % à fréquenter le dispositif. Dès lors, l'efficacité patente du tutorat dans les deux premiers modèles résulte en définitive de l'omission des comportements des tutorés. C'est parce qu'ils sont plus assidus, qu'ils se rendent davantage à la bibliothèque universitaire que les tutorés obtiennent de meilleurs résultats.

En AES (cf. Tableau modèle 2 en fin d'article), les écarts de réussite entre les tutorés et les non tutorés sont significatifs dans le premier modèle. L'introduction des caractéristiques scolaires des étudiants diminue fortement l'effet apparent du tutorat. Les bacheliers généraux qui, en outre, réussissent davantage que les bacheliers technologiques ou professionnels, suivent plus souvent le tutorat. Dès lors, à scolarité antérieure équivalente, les tutorés n'améliorent pas significativement leurs résultats. Le dernier modèle amplifie ce constat et confirme les conclusions établies en Psychologie, à savoir que les pratiques d'études sont à l'origine des écarts de réussite entre les tutorés et les autres étudiants. Ce que confirme les résultats observés en Sciences de la Vie (cf. Tableau modèle 3 en fin d'article).

D'autres modèles montrent également que le tutorat ne permet pas de diminuer l'abandon des étudiants (Michaut, 2002). À un niveau plus fin, l'efficacité du tutorat dans chaque filière de chacune des universités n'est pas significativement avérée. Ces résultats semblent en partie en contradiction avec les conclusions de M. Danner.

Cette dernière montre en effet que, si dans l'absolu, le tutorat n'est pas efficace pour tous les étudiants, il permet néanmoins d'améliorer les résultats des étudiants les plus faibles (sans toutefois que ceux-ci parviennent à valider leur année d'étude) et des étudiants « moyens » dont les chances de réussite sont incertaines. Ces divergences tiennent vraisemblablement à des problèmes de mesure de fréquentation du tutorat, de la période de mise en place du dispositif et des variables de contrôle.

*
* *

Les dispositifs d'aide aux étudiants se sont essentiellement développés au cours des années 90. À l'image du fonctionnement pédagogique des enseignements universitaires, ils apparaissent particulièrement hétérogènes aussi bien en termes d'offres que d'objectifs. Relativement peu fréquentés et pas strictement destinés aux étudiants les plus enclins à échouer, ces dispositifs font également preuve de peu d'efficacité. Que ce soit les remises à niveaux ou le tutorat, ils ne permettent pas d'améliorer significativement les résultats des étudiants. Ces conclusions apparaissent concordantes avec les recherches sur les dispositifs d'aide destinés aux élèves du primaire ou du secondaire (accompagnement scolaire, organisation de cycle aménagé au collège, aide individualisée en seconde, etc.). Généralement ces dispositifs n'ont pas d'effet significatif sur les acquisitions scolaires des élèves (Duru-Bellat, 2002). L'inefficacité d'un dispositif comme le tutorat est source de nombreuses interrogations : faut-il invoquer la durée annuelle du tutorat insuffisante pour produire de réels effets sur la réussite ? Les tuteurs sont-ils insuffisamment formés pour apporter une aide conséquente et adaptée aux étudiants ?

110

Il est patent que l'amélioration des résultats des étudiants n'est pas le seul objectif assigné au tutorat. Il peut remplir des fonctions qui peut-être ne se manifesteront qu'à long terme, telle que la maîtrise des outils méthodologiques ou le recueil d'informations. De même, à en juger les propos des responsables du tutorat, celui-ci serait un excellent dispositif de formation... pour les tuteurs dont une partie exercera dans l'enseignement (Alava et Clanet, 2000). Cet « effet-tuteur (4) » (pour reprendre l'expression de Baudrit, 2000) reste néanmoins à déterminer plus précisément.

4 - Cet effet ne correspond pas aux effets des caractéristiques et des pratiques des tuteurs sur les progressions des tutorés mais sur l'amélioration des acquisitions scolaires des tuteurs eux-mêmes.

BIBLIOGRAPHIE

- ALAVA S., CLANET J. (2000). – « Éléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales : regards croisés sur la fonction de tuteur », *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXVI (3), pp. 545-570.
- ALTET M., FABRE M., RAYOU P. (1999). – « Une fac à construire : sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire », *Revue française de pédagogie*, 136, pp. 107-115.
- ANNOOT E. (1998). – « Tutorat et ressources éducatives : la question étudiante », *Perspectives documentaires en éducation*, 43, pp. 59-72.
- BAUDRIT A. (2000). – « Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? », *Revue française de pédagogie*, 132, pp. 125-153.
- BEAUD S., PIALOUX M. (2001). – « Les « bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse », *Revue française de pédagogie*, 136, pp. 87-95.
- CLARK B.R. (1960). – « The "Cooling-out" Function in Higher Education », *American Journal of Sociology*, 65, n° 6, pp. 569-576
- COULON A. (1996). – « Penser, classer et catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire à l'université », *Espace universitaire*, 15, pp. 36-39.
- DANNER M. (1999). – *Améliorer la réussite en premier cycle universitaire : évaluation externe des effets du tutorat d'accompagnement*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne-IREDU.
- DANNER M. (2000). – « À qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 33, 1, pp. 25-41.
- Direction de la programmation et du développement. (2002). – *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, édition 2002.
- DURU-BELLAT M. (1995). – « Des tentatives de prédictions aux écueils de la prévention en matière d'échec en 1^{re} année d'université », *Savoir*, 3, pp. 399-416.
- DURU-BELLAT M. (2002). – *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF.
- DURU M., MINGAT A. (1988). – « Les disparités de carrières individuelles à l'université : une dialectique de la sélection et de l'autosélection », *L'année sociologique*, vol. 38, pp. 309-339.
- FELOUZIS G. (2000). – « Repenser les inégalités à l'Université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires », *Sociétés Contemporaines*, 38, pp. 67-98.
- GRIGNON C., GRUEL L. (1999). – *La vie étudiante*, Paris, PUF.
- GRUEL L. (2002). – « Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur », *OVE infos*, n° 2, Observatoire de la Vie étudiante.
- JAROUSSE J.-P., MICHAUT C. (2001). – « Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire », *Revue française de pédagogie*, 136, pp. 41-51.
- LAHIRE B. (1997). – *Les manières d'étudier*, Cahiers de l'OVE, n° 2, Paris, La Documentation française.
- MICHAUT C. (2002). – *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.

M'PIAYI A. (1999). – *Les déterminants de la réussite universitaire: le cas du DEUG. B à l'Université de Bourgogne*, Thèse de doctorat en sciences économiques, Université de Bourgogne-IREDU.

MUSSELIN C. (2001). – *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF.

ROMAINVILLE M. (2000). – *L'échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan.

Modèle 1 : Validation de la 1 ^{re} année de DEUG de Psychologie (n = 627 ; p = 0.565)							
Variable de référence	Variable active	Modèle 1.1		Modèle 1.2		Modèle 1.3	
		Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.
CONTEXTE UNIVERSITAIRE							
Nantes	Dijon	0.31	***	0.61	***	0.14	ns
	Toulouse	-0.19	ns	-0.14	ns	0.04	ns
Pas de tutorat	Tutorat	0.71	***	0.67	***	0.39	ns
SCOLARITÉ ANTÉRIEURE							
Autres bacs	Bac général			1.52	***	1.70	***
Pas de mention au bac	Mention AB, B ou TB			1.26	***	1.26	***
Redoublant ou réorienté	Nouvel inscrit			-0.30	ns	-0.31	ns
MÉTIER D'ÉTUDIANT							
Assiduité (% de CM, TD et TP suivis)						0.047	***
Travaille avant les examens	Travaille régulièrement					0.75	***
B.U. 1 fois par mois ou moins	BU 1 fois par semaine et plus					0.35	*
Constante		0.11	***	0.96	ns	-5.61	***
R ² de Cox & Snell (en %)		2.7		13.9		24.2	

Lecture : Le coefficient de régression permet d'estimer le supplément de chances de valider la première année de DEUG. Il faut préalablement calculer l'exponentielle du coefficient. Par exemple, dans le modèle 1.1 la probabilité de réussir (plutôt que d'échouer) pour les étudiants assistant à au moins quelques séances de tutorat par rapport à la probabilité de réussir (plutôt que d'échouer) pour les étudiants ne le fréquentant pas est égale à $e^{0,71} = 2,03$. La signification de cet écart correspond au seuil de probabilité du khi-carré La lecture de la signification est la suivante : ns ; non significatif (supérieur à 10 %), * : peu significatif (10 %), ** : significatif (5 %), *** très significatif (1 % et moins).

Tableau Modèle 1.

Modèle 2 : Validation de la 1^{re} année de DEUG AES (n = 398 ; p = 0.616)							
Variable de référence	Variable active	Modèle 2.1		Modèle 2.2		Modèle 2.3	
		Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.
CONTEXTE UNIVERSITAIRE							
Toulouse	Dijon	0.10	ns	0.30	ns	0.15	ns
Pas de tutorat	Tutorat	0.44	**	0.28	ns	0.15	ns
SCOLARITÉ ANTÉRIEURE							
Autres bacs	Bac général			2.17	***	2.18	***
Pas de mention au bac	Mention AB, B ou TB			1.09	***	1.01	***
Redoublant ou réorienté	Nouvel inscrit			0.21	ns	0.06	ns
MÉTIER D'ÉTUDIANT							
Assiduité (% de CM, TD et TP suivis)						0.021	***
Travaille avant les examens	Travaille régulièrement					0.48	**
B.U. 1 fois par mois ou moins	BU 1 fois par semaine et plus					0.02	ns
Constante		0.27	*	-1.60	***	-3.37	***
R ² de Cox & Snell (en %)		1.0		19.8		22.6	

Tableau Modèle 2.

Modèle 3 : Validation de la 1^{re} année de DEUG Sciences de la Vie - Sciences de la Terre (n = 738 ; p = 0.569)							
Variable de référence	Variable active	Modèle 3.1		Modèle 3.2		Modèle 3.3	
		Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.
CONTEXTE UNIVERSITAIRE							
Nantes	Dijon	0.50	***	0.61	***	0.55	***
	Toulouse	0.10	ns	-0.14	ns	-0.72	ns
Pas de tutorat	Tutorat	0.15	ns	0.36	*	0.29	ns
SCOLARITÉ ANTÉRIEURE							
Autres bacs	Bac général			1.44	***	1.44	***
Pas de mention au bac	Mention AB, B ou TB			1.72	***	1.64	***
Redoublant ou réorienté	Nouvel inscrit			-0.83	***	-0.90	***
MÉTIER D'ÉTUDIANT							
Assiduité (% de CM, TD et TP suivis)						0.031	***
Travaille avant les examens	Travaille régulièrement					0.69	***
B.U. 1 fois par mois ou moins	BU 1 fois par semaine et plus					0.76	ns
Constante		0.018	ns	-1.34	***	-4.46	***
R ² de Cox & Snell (en %)		1.4		16.4		21.2	

Tableau Modèle 3.

AUTOUR DES MOTS

« TUTORAT », « MONITORAT » EN ÉDUCATION : MISES AU POINT TERMINOLOGIQUES

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

La présente étude se propose de définir les notions de tutorat et de monitorat à partir de ces pratiques d'aide observées au cours de leur histoire. Nous partons du constat que, ces vingt dernières années, des chercheurs et des praticiens de l'éducation font soit un usage indifférencié soit un usage différencié des termes de tutorat et de monitorat. Il en résulte une certaine confusion terminologique qui nécessite d'être comprise au travers de l'exploration des espaces et des événements éducatifs qui ont jalonné l'histoire de ces termes.

Le cadre institutionnel au sein duquel s'inscrit le tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique dans les universités françaises délimite les frontières de ce dispositif et tente d'éviter ainsi toute confusion terminologique avec les dispositifs voisins tels que le monitorat d'initiation à l'enseignement supérieur (1). Pourtant, dans le champ des pratiques, les différences ne sont pas toujours clairement établies au point qu'on observe un certain flou aux frontières du tutorat et du monitorat (Bédouret, 2002). Tel est également le cas à propos de la recherche concernant la scolarité obligatoire de ces 20 dernières années. La littérature en éducation y fait état de recherches (Peterfalvi, Adamszewski, 1985) et d'expériences d'aide (Grandguillot, Veslin, 1986 ; Avignant et al., 1988) entre pairs dans l'enseignement primaire et secondaire général, décrites soit comme du « tutorat » soit comme du « monitorat » alors que ces vocables recouvrent des pratiques identiques. Il s'agit toujours de situations médiationnelles où un apprenant aide un autre apprenant dans ses apprentissages académiques, méthodologiques et dans l'organisation de son travail personnel.

Pour comprendre l'état de confusion que provoque la référence à des pratiques indifférenciées de tutorat et de monitorat mais aussi pour délimiter leurs caractéristiques, un retour sur l'histoire de ces notions est ici proposé. Il s'agit tout d'abord de

1 - Ce dispositif se distingue du précédent par la fonction même du moniteur qui est de dispenser un enseignement au sein de groupes restreints d'étudiants.

repérer les différentes métamorphoses que ces notions subissent au cours du temps (2) afin de pouvoir ensuite identifier les attributs propres à l'une et à l'autre.

Aux origines du tutorat et du monitorat

Si les termes de « tutorat » et de « monitorat » ne figurent pas toujours dans les sources documentaires, nous pouvons néanmoins en prendre la mesure en nous référant à ceux de tuteur et de moniteur.

L'analyse étymologique du mot tuteur renvoie à la racine latine *tueri* signifiant « protéger, garder, veiller à » (Freund, 1855 ; Skeat, 1909). L'origine du terme moniteur, quant à lui, est un emprunt au latin *monitor* qui prend le sens de conseiller, d'instructeur. Ce mot est dérivé de *monitum*, supin de *monere* contenant la racine indo-européenne *men* qui signifie « faire penser », « souvenir » mais aussi « appeler l'attention sur », « avertir » (*op. cit.*, 1909). L'étymologie de ces mots informe donc sur la fonction particulière de prise de soin donnée par le tuteur et celle d'instructeur qui caractérise le moniteur. Si les différences sont donc clairement affichées dès le départ, la pluralité des pratiques de tutorat et de monitorat dans des temporalités et des espaces éducatifs différents est à l'origine de leurs métamorphoses qui les éloignent plus ou moins de leurs racines étymologiques.

De la période antique jusqu'au milieu du 19^e siècle : la diversification des pratiques et les premières filiations

116

Dans cette longue période de l'histoire, la littérature en éducation fait différents usages des termes de tuteur et de moniteur. Jusqu'au 19^e siècle, le tuteur revêt principalement une fonction d'éducation, reçue ou donnée individuellement à des enfants et des adolescents exclusivement dans la sphère privée.

La loi romaine définit ainsi le tuteur comme une personne, le plus souvent un ami de la famille, qui a sous sa responsabilité un orphelin (Gordon et Gordon, 1990). Les romains utilisent également le mot dans un sens plus large pour signifier la dépendance d'un individu à un autre (3). Dans la France du Moyen Âge et de la Renaissance, la fonction du tuteur est très proche de la précédente. Le tuteur participe à l'éducation intellectuelle et spirituelle d'enfants de bonnes familles, dans le cadre d'un accompagnement individuel (Ariès, 1973). Les caractéristiques du tuteur se modifient ensuite au fil du temps et en d'autres circonstances. Dès la fin du 18^e siècle,

2 - La difficulté d'accès à un certain nombre de sources originelles pour retracer l'histoire du tutorat et du monitorat nous a contraint à tenir compte également d'écrits secondaires.

3 - *The Oxford English Dictionary* liste également huit principales définitions du mot « tuteur » dans l'histoire de ce vocable dont deux d'entre elles sont actuelles.

Andrew Bell, alors superintendant d'une école de charité pour les enfants d'orphelins de soldats à Madras (Inde), imagine un système hiérarchique où les tuteurs sont des enfants-instructeurs et non des adultes. Ils ont sous leur responsabilité d'autres enfants, des assistants, qui ont, à leur tour, chacun en charge un enfant-apprenant. Dans ce dernier cas, le tuteur est ainsi investi d'une tâche d'aide auprès d'un condisciple, au sein d'une relation qui se veut individuelle. A. Bell souligne à ce titre (1797) : « Le moment important où vous nommez un garçon comme tuteur (*tutor*), vous l'avez élevé dans son propre regard, vous lui avez donné une personne à aider, pour lequel l'effet est bien connu. Les tuteurs permettent à leurs élèves d'aller aux rythmes de leurs classes. » (4) De retour en Angleterre en ce début de 19^e siècle, Bell mettra en œuvre ce système d'enseignement dans de nombreuses écoles.

Le monitorat a, semble-t-il, une histoire plus récente. Il n'apparaît qu'au 17^e siècle au sein de communautés et d'institutions religieuses comme un moyen d'enseignement par les pairs. Dans les *English grammar schools*, développées par John Brinsley (5), les moniteurs, élèves avancés, dirigent des élèves plus jeunes dans l'acquisition de leurs leçons. À cette même époque, l'emploi du terme « moniteur » est également relevé dans les écrits de Jean Amos Komensky, plus connu sous le nom de Comenius. Dans *Didactica magna*, imprimé en version latine à Amsterdam en 1657, l'humaniste tchèque souligne l'utilité d'un moniteur. Pour qu'un seul maître suffise à tous les élèves, il faut, selon lui, diviser la classe en groupe de 10 élèves, avec à leur tête, un moniteur, et à la tête de plusieurs groupes des moniteurs-chefs jusqu'aux moniteurs supérieurs (Komensky, 1957).

Ce qui caractérise la place et la fonction du moniteur dans les écrits de Comenius est observé à l'identique, deux siècles plus tard, pour qualifier le tuteur chez Bell, mais aussi le moniteur chez Lancaster. En effet, dans les pas de Andrew Bell, Joseph Lancaster (1803/1973) ouvre des *Grammar schools* en Angleterre dès 1798 où le moniteur en est la cheville ouvrière. Ce dernier a en charge un groupe de pairs qu'il dirige ; les élèves sont dès lors répartis en demi-cercles de 10 ou 12, tous groupés autour de lui. Le moniteur dirige et fait répéter la lecture, le calcul, de manière collective contrairement au tuteur de A. Bell qui proposait une aide individuelle auprès de son cadet. Il instaure également la discipline, ce qui amène Lancaster à écrire : « Je n'ai jamais trouvé de plus sûr moyen de guérir un mauvais garçon que d'en

4 - Traduction personnelle.

5 - Les principes de la méthode d'instruction individualisée de John Brinsley furent présentés dans deux ouvrages : *Ludus Literarius, Grammar schools* publié en 1612 et *A consolation for our Grammar schooles* qui apparut en 1622 et commentés par Malcom Seaborne dans son ouvrage *The English school: its architecture and organization: 1370-1870*, Toronto, University of Toronto Press, 1971, pp. 64-66.

faire un moniteur (monitor). Je n'ai jamais rien réussi de mieux. » (6) (*op. cit.*, 1803/1973, pp. 31-32) Si cet ancien Quaker anglais n'est donc pas le premier à avoir utilisé un enfant dans la direction de tâches scolaires, il est le seul à ériger cette méthode d'enseignement en véritable système d'enseignement et d'éducation. Ce dernier répondant efficacement aux nécessités de l'époque, instruire le peuple pour développer l'industrialisation et l'économie de son pays.

Importé d'Angleterre, le système lancastérien apparaît, en France, sous le nom d'« enseignement mutuel » avec, toujours au centre de ce système, le moniteur-enfant-instructeur. Si des expériences antérieures avaient utilisé des pairs également appelés moniteurs, tel était, par exemple, l'usage à l'école militaire des orphelins de Pawlet entre 1793 et 1795 (Buisson, 1911), cet exemple reste marginal et localisé. En revanche, le mode mutuel est un véritable succès dans tout l'hexagone en ce 19^e siècle. Une première école modèle est créée par un décret du 27 avril 1815. La Société pour l'Instruction élémentaire est à l'initiative d'écoles mutuelles qui se comptent par centaines à Paris et en Province (art. 1, arrêté du 22 juillet 1817).

Néanmoins, l'euphorie du début laisse la place à la désillusion. Le système monitorial tombe progressivement en désuétude en milieu de siècle non seulement en France, et Outre-Manche, mais aussi dans la majorité des espaces éducatifs dans lesquels il s'est implanté. Victime de ses détracteurs mais aussi de l'affinement d'une réflexion pédagogique et de l'amélioration lente mais incontestable de l'encadrement pédagogique (Mayeur, 1981, pp. 386-387), ce système laisse la place au mode simultané des Frères où l'enseignant est le seul maître à bord.

118

Cette longue période de l'histoire est donc marquée par l'usage de différentes dénominations, tuteur et moniteur, qui rendent effectivement compte de fonctions différentes : le tuteur, chez Bell, délivre une aide, le moniteur, chez Brinsley, Comenius, Lancaster, se charge d'instruire. Tous deux possèdent néanmoins des caractéristiques identiques : la condition d'enfant et le statut d'élève.

1850-1960 : le temps des métamorphoses

Cette période marque des transformations des termes « moniteur », « monitorat », « tuteur », « tutorat » dans l'espace anglo-saxon alors qu'ils ne laissent que très peu d'empreintes dans la France de cette période (7). Ces termes sont dès lors repérés

6 - Traduction personnelle de l'anglais in J. Lancaster, *Improvements in Education as it respects the industrious classes of the community*, Clifton, Augustus, Mr Keller, 1973 (3^e éd.), pp. 31-32.

7 - Alain est un des rares éducateurs à vouloir réhabiliter la fonction de moniteur, en tant que substitut du maître (1957, p. 73).

dans la littérature alphabétique anglo-saxonne. On note alors que la fonction de moniteur se transforme. Si ce dernier est toujours un enfant (ou un adolescent) et garde certaines prérogatives que lui assignait le maître dans le système « monitorial », son rôle n'est plus d'enseigner mais de surveiller, de contrôler et de représenter un groupe-classe.

Quant au tutorat observé dans ce même espace anglo-saxon, il s'ancre dans l'espace public. Il prend alors diverses formes selon les contextes dans lesquels il évolue, et y acquiert une variété de caractéristiques observées dans le passé. Dans un premier cas, le tuteur a un statut différent du tutoré qu'il aide individuellement. Il est un professionnel universitaire qui dispense un suivi individualisé. Dans l'enseignement supérieur britannique (*further education*), il est un universitaire (*college official*) auquel on confie le soin de s'occuper de l'intégration universitaire de « jeunes » étudiants (*undergraduates*). Tel est le cas du tuteur dans les universités prestigieuses telles que Oxford et Cambridge. Dans le système frère américain, il est un enseignant universitaire qui donne un enseignement individuel aux étudiants. Il s'intègre dans un système tutorial (*tutorial system*) défini comme un système d'éducation organisé collégialement dans lequel est donné à chaque étudiant un tuteur adulte qui le dirige dans ses études et le supervise dans son cursus (8).

Dans un second cas, le tuteur a le même statut que celui qu'il aide individuellement. Le tuteur a ici une assise dans l'enseignement secondaire, principalement américain. Le tutorat y fait alors l'objet d'expérimentations où les élèves avancés, nommés en complément des enseignants, aident individuellement des apprenants plus jeunes à l'assimilation de notions académiques (Horst, 1924, 1940 ; David, 1938).

Il est intéressant de relever que ces dernières expériences n'altèrent pas les conceptions dominantes et traditionnelles du tutorat anglo-saxon à cette période, définies dans les dictionnaires de langue anglaise cités plus haut. Le tutorat est, avant tout, l'affaire d'un adulte professionnel qui a un contact individuel avec un jeune (élève, étudiant) ; il propose son aide dans différents domaines et le guide dans sa scolarité. On peut néanmoins considérer que ce tutorat d'élèves de cette première moitié du 20^e siècle est précurseur du tutorat de pairs dont la popularité s'étendra dans le champ de l'éducation dès les années 1960, aux États-Unis et ailleurs.

8 - Sources : les dictionnaires internationaux de langue anglaise des années 1950 tels que le *Standard Dictionary of the English Language* (1958, 1959, 1960) et le *Britannica World Language Dictionary* (1959).

1960-1970 : La recrudescence des dispositifs de tutorat

Les années 1960 sont témoins d'un intérêt accru pour ce qui est communément appelé « tutorat de pairs » (*peer tutoring*) dans les institutions scolaires et universitaires anglo-saxonnes, aux États-Unis et en Grande-Bretagne (Allen, 1976 ; Goldschmid et Goldschmid, 1976 ; Goodlad, 1979). Le tutorat se démocratise dans l'enseignement primaire et secondaire sous la forme d'aide entre apprenants. Les chercheurs portent plus particulièrement leur attention sur les effets bénéfiques que reçoit un enfant en enseignant à un autre enfant ; on parle alors, principalement aux États-Unis, de *Peer Teaching*, de *Learning Through Teaching* (Gartner et al., 1973 ; Wagner, 1990). D'autres chercheurs s'intéressent au fait d'apprendre d'un pair plus compétent ; dans ce dernier cas, l'expression utilisée est plutôt *Peer Tutoring* (Topping, 1988, 1996 ; Foot et al., 1990).

Dans les années 1970, il est intéressant de constater que les travaux anglo-saxons sur le tutorat de pairs trouvent un écho favorable dans l'espace francophone européen, tout d'abord en Belgique. Introduit dans ce pays en 1974 par D. Finkelsztein, le tutorat prend un essor considérable dans les écoles primaires. Il concerne l'aide aux élèves en difficulté au sein d'un enseignement « tutorial » individualisé, donné par des pairs (Finkelsztein et Robaye-Geelen, 1975).

L'absence du terme tutorat dans *Le Dictionnaire de la Langue Française* (1971) ou même dans *Le vocabulaire de l'Éducation* (1979) est un indicateur de l'usage tardif de ce terme dans le champ éducatif français. La première formulation du terme tutorat date du « protocole de St Quentin » (9) d'avril 1970, défini en tant que charte, et qui régit l'expérimentation du tutorat au sein des collèges expérimentaux (10) sous la direction de Louis Legrand (1982). Ce tutorat consiste en une relation d'aide pédagogique et éducative donnée par un adulte enseignant à un petit groupe d'élèves dans le contexte scolaire dans une relation qui se veut individualisée. Il a pour objectifs généraux « d'aider l'élève à améliorer et à intégrer son vécu scolaire, à conquérir et à assumer son autonomie et à se socialiser » (*id.*, 1982) (11).

9 - Le « Protocole de Saint-Quentin » est présenté en annexe de l'ouvrage *Pour un collège démocratique - Rapport au ministère de l'Éducation nationale*, pp 283-288.

10 - Recherche effectuée sur deux périodes 1967-1975 et 1977-1980, qui vise à mettre en œuvre une pédagogie différenciée dans les collèges en faisant disparaître les filières et en expérimentant un système de groupe-matière.

11 - Dans leur ouvrage *Groupements différenciés d'élèves. Le tutorat : une relation d'aide pédagogique et éducative*, M. Colin-Michaux et F. Cros reprennent les textes émanant du travail d'expérimentation de Louis Legrand dans 28 collèges (1972-1976 et 1977-1980).

Curieusement, le « tutorat de pairs » anglo-saxon et belge n'influence pas, du moins, sur le moment, la conception française du tutorat et celle de tuteur, ce dernier restant un professionnel adulte. Certains éléments le montrent. Dans la traduction française de M. R. Grosjean, *Des enfants enseignent aux enfants*, ouvrage écrit par le chercheur américain Gartner et al (1973) (12), l'anglais *tutor* se traduit par *moniteur* en français. À la même époque, A. De Perreti (1977) fait une mise au point terminologique entre le terme tutorat et monitorat, en restant dans le consensus des définitions de l'époque. L'auteur définit le tutorat sous la forme d'une relation adulte/élève(s) dans les établissements scolaires : « Le tutorat suppose [...] une articulation entre tous les adultes susceptibles d'être impliqués dans la vie scolaire, et pas seulement les professeurs et les parents » (*ibid.*, 1977). Il réfère, en outre, la filiation du tutorat au *tutoring* pratiqué *individuellement* par un adulte auprès d'un enfant dans le système d'éducation américain, mais n'intègre nullement les évolutions nouvelles portées par le terme de tutorat de pairs (*peer tutoring*).

Quant au monitorat, il a sa filiation dans le système monitorial et l'enseignement mutuel du 19^e siècle. A. De Perreti le définit comme « La mise en œuvre d'une entraide entre élèves (ou étudiants) du même âge et du même niveau ou d'âges et de niveaux différents. » (*ibid.*, 1977) Il est à remarquer que la seule recherche de grande envergure sur le monitorat, (étudié dans les écoles maternelles et élémentaires), reprend cette définition (Peterfalvi et al., 1985).

Jusqu'à la fin des années 1970, l'on peut donc retenir que le tutorat, en France, reste l'apanage d'adultes professionnels. Il semblerait que les expérimentations de L. Legrand sur le tutorat adulte/enfant ainsi que l'absence de pratiques et d'analyses sur le tutorat de pairs aient grandement influencé (13) la conception française du tutorat de cette période.

Depuis les années 1980 : la confusion des genres dans l'enseignement obligatoire

À côté de la conception du tutorat des années 1970, en vigueur encore aujourd'hui (14), se développent des dispositifs de tutorat de pairs. Le paysage éducatif français

12 - L'ouvrage présente un ensemble de travaux américains sur le tutorat.

13 - Les frontières n'étant pas étanches, on peut faire également l'hypothèse que les écrits de B. Schwartz sur le tutorat à vocation professionnelle, par exemple, ont influencé la conception du tutorat dans ces années-là.

14 - Le texte d'orientation élaboré par le ministère de l'Éducation nationale *Le collège des années 2000*, en date du 10-06-1999, reprend et diversifie les fonctions du tuteur, adulte professionnel, auprès d'élèves.

dans la scolarité obligatoire s'enrichit ainsi, dans les années 1980, de cette nouvelle formule qui reprend les caractéristiques du monitorat : les tuteurs et les tutorés sont des pairs qui proposent leur aide sur des contenus académiques et méthodologiques. Autant d'éléments qui provoquent une certaine confusion terminologique entre les termes de tutorat et de monitorat.

Certaines mises au point sont faites. Dans ses recherches belges sur l'aide dispensé par un enfant à un autre pour apprendre à lire, D. Finkelsztein étudie ce qu'elle nomme de l'enseignement tutorial (1977, 1986) délivré par des « élèves-tuteurs » (1989) ; mais pour des raisons de clarté terminologique, précise-t-elle, elle emploie le terme « monitorat » dans ses travaux les plus récents (1992, p. 11). Plus informant, A. Baudrit (1999) évoque les principales différences entre le tutorat et le monitorat et les fonctions respectives des tuteurs et des moniteurs. Ainsi montre-t-il tout d'abord que le rôle du moniteur s'inscrit dans une relation hiérarchique où il est chargé de faire répéter, d'enseigner à un groupe d'apprenants plus jeunes. En revanche, le rôle du tuteur s'inscrit dans une organisation fonctionnelle où il est là pour aider individuellement les apprenants qui rencontrent des difficultés d'apprentissage. Si cette comparaison éclaire les prérogatives des tuteurs et des moniteurs, nous proposons d'émettre des hypothèses sur la confusion des genres et d'insister sur les attributs du tutorat et du monitorat qui les confondent mais aussi les différencient.

Des hypothèses sur les origines de la confusion terminologique

122

L'histoire semble avoir une part importante de responsabilité dans l'emploi du terme « tutorat » ou « monitorat » pour désigner des pratiques pédagogiques dans la France contemporaine.

Les fonctions du tuteur et du moniteur, repérées à travers les temporalités et les espaces éducatifs apparaissent de manière distincte. Le tutorat dispensé aujourd'hui n'est pas un moyen d'enseignement et en cela, nous le distinguons avec A. Baudrit, du monitorat du 19^e siècle. Alors que le moniteur était un relais, un répétiteur de l'enseignant, le tuteur, qu'il soit adulte ou enfant, est aujourd'hui un soutien, une aide à l'affiliation cognitive et à l'intégration sociale de l'apprenant.

Une des raisons pour lesquelles sont observées des pratiques indifférenciées sous les vocables « tutorat » ou « monitorat » serait que les chercheurs et les praticiens de l'éducation dans la France des années 1980 et 1990, retiendraient soit exclusivement la fonction d'aide qui caractérise les pratiques modernes de tutorat soit la symétrie des statuts (être un pair apprenant) pour nommer leurs pratiques et l'objet de leurs recherches tutorat ou monitorat.

L'influence de la terminologie internationale sur la terminologie française doit également attirer notre attention. Le terme anglo-saxon *peer tutoring* (Gartner et al., 1973 ; Allen, 1976 ; Goodlad, 1979 ; Topping, 1988) et le terme belge « tuteur-élève » (Finkeilztein, Robaye-Geelen, 1977 ; Finkeilztein, 1986, 1989, 1992), importés en France dans les années 1970 et 1980, ne seraient pas étrangers au trouble jeté sur les conceptions françaises du tutorat et du monitorat, clairement définies jusqu'à lors. L'antériorité de ces travaux et leur diffusion dans notre pays auraient entretenu la confusion de ces deux notions. Certains praticiens et chercheurs de l'éducation auraient retenu la filiation anglo-saxonne et belge du tutorat de pairs (*peer tutoring*), développé dans les années 1960, d'autres auraient retenu la filiation française du monitorat dont tous les ouvrages en éducation mettent en avant, c'est-à-dire le système monitorial du 19^e siècle, pour nommer leurs pratiques, tutorat ou monitorat.

Rappelons que cette confusion terminologique se limite à l'enseignement obligatoire. Le monitorat et le tutorat dans les textes officiels sur l'enseignement supérieur français affichent leur différence même si la recherche dans ce domaine pointe des ambiguïtés. L'analyse de pratiques tutorales montre, en effet, que le tuteur peut être un étudiant de troisième cycle, comme l'est le moniteur d'initiation à l'enseignement supérieur ; il a parfois en charge un même nombre d'étudiants et procède, en certaines occasions, à de la distanciation et de l'approfondissement disciplinaire (Bédouret, 2002).

Il apparaît donc important de clarifier les notions de tutorat et de monitorat à partir de leurs attributs pour lever l'ambiguïté sémantique.

Les attributs des concepts de tutorat et de monitorat

123

Tutorat et monitorat ont tout d'abord un attribut commun, certes implicite dans notre approche historique ; il s'agit de la relation dissymétrique entre quelqu'un qui sait et quelqu'un qui ne sait pas ou sait moins. Ils ont aussi des attributs qui leur sont propres. Pour le monitorat, il s'agit de l'horizontalité de statut ; les partenaires de la relation sont toujours des pairs. Il en est ainsi dans le système monitorial et l'enseignement mutuel du 19^e siècle, dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur français contemporain. Pour le tutorat, il s'agit de la « relation individuelle ». Cet attribut est identifié à partir d'écrits sur les pratiques tutorales. Il est observé chez les romains, dans le tutorat instauré par Bell à la fin du 18^e siècle, dans les universités prestigieuses d'Oxford et de Cambridge, dans celui défini dans les programmes scolaires et universitaires américains. En France, cet attribut est identifié dans le tutorat des collèges expérimentaux des années 1970, dans celui du « collège des années 2000 », par exemple.

Enfin, les différentes conceptions du tutorat et du monitorat au cours du temps sont étroitement liées aux conjonctures politiques et économiques. Elles méritent d'être précisées ici même si elles n'ont pas été au centre de notre exposé. Ces notions recouvrent alors ce que nous proposons d'appeler « des attributs conjoncturels » qui sont censés répondre aux problèmes de société et d'éducation en particulier, dans une période donnée. Un attribut conjoncturel du tutorat contemporain, relevé dans les espaces éducatifs anglo-saxons et francophones, aux différents niveaux des systèmes éducatifs nationaux, est *la personnalisation et l'individualisation de l'aide* (15). On retrouve cette notion dans les programmes américains, anglais et français de tutorat depuis les années 1960, et le tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique ne fait pas exception à la règle. En France, un effort d'identification de cet attribut au niveau de son opérationnalisation au sein des pratiques dans l'ensemble du système éducatif, éviterait certainement toute confusion terminologique entre le tutorat et le monitorat actuels.

BIBLIOGRAPHIE

- ARIES P. (1973). – *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Seuil.
- AVIGNANT L. et al. (1988). – « L'entraide pédagogique », *Cahiers Pédagogiques*, n° 268, pp. 36-37.
- BAUDRIT A. (1999). – *Tuteur: une place, des fonctions, un métier?* Paris, PUF, Éducation et Formation.
- Cahiers pédagogiques (Les)* (1989). – « Le monitorat, l'entraide », n° spécial d'octobre, pp. 68-69.
- COLIN-MICHAUX M., CROS F. (1983). – *Groupements différenciés d'élèves. Le tutorat: une relation d'aide pédagogique et éducative*, INRP.
- COMENIUS J.A. (1657). – *Didactica magna sui omnia omnes dicendi artificium*, version latine (ouvrage ancien).
- COMENIUS J. A. (1952). – *La grande didactique. Traité de l'Art universel d'enseignement tout à tous*. (trad. fr., J. B. Piobetta), Paris, PUF.
- DAVID A.I. (1938). – *Student tutoring: a success at Collinwood High School*, Chicago, Clearing House.
- DAVID A.I. (1940). – « student tutors reduce high school failure », in *American School Board Journal*, 101.
- FINKELSZTEIN D., ROBAYE-GEELLEN F. (1977). – « L'aide aux élèves en difficulté par le moyen d'enseignement tutorial », *Revue*, n° 6.

15 - Les vocables « personnalisation » et « individualisation » restent cependant à préciser dans le contexte des apprentissages.

- FINKELSZTEIN D. (1986). – *Le tutorat dans les écoles*, Bruxelles, Ministère de l'éducation nationale, Direction générale de l'organisation des études.
- FINKELZSTEIN D., DCROS P. (1989). – « Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : l'enseignement par élèves-tuteurs » *Revue Française de Pédagogie*, n° 88, pp. 15-26.
- FINKELZSTEIN D. (1992). – *Le monitorat : s'entraider pour réussir*, Paris, Hachette éducation.
- FREUND G. (1855). – *Grand Dictionnaire de la langue latine* (tome troisième), Paris, librairie de Firmin Didot, Frères et Fils, (traduit du latin par N. Theil), p. 496, PP. 506-507.
- GARTNER A., CONWAY KOHLER M., RIESSMAN F. (1971). – *Children teach children. Learning by teaching*, Harper and row, publishers, New York, Evanston, San Francisco et London.
- GARTNER A., CONWAY KOHLER M., RIESSMAN F. (1973). – *Des enfants enseignent aux enfants*, (traduction de l'américain par M. R Grosjean), Paris, Épi Éditeurs.
- FOOT H.C., MORGAN M.J., SHUTE R.L. (1990). – *Children helping Children*, John Wiley and Sons LTD, pp. 21-42.
- GOLDSCHMID B., GOLDSCHMID M.L. (1976). – « Peer teaching in higher education : a review », *Higher Education*, 5, pp. 9-33.
- GORDON E. E. et GORDON E. H. (1990). – *Centuries of Tutoring. A history of Alternative Education in America and Western Europe*, Lanham, University Press of America.
- HERPIN P. (1833). – « Enseignement élémentaire », in *Le Journal des Connaissances Utiles*, Janvier, p. 10.
- GRANDGUILLOT M.C., VESLIN O. (1986). – « L'aide individualisée et le tutorat », *Cahiers Pédagogiques*, n° 230-231, pp. 7-16.
- HORST H.M. (1933). – « An experiment with student tutors », *National Educational Association Journal*, n° 22, p. 206.
- LEGRAND L. (1982). – *Pour un collège démocratique*, rapport au Ministère de l'éducation nationale, Paris, la Documentation française.
- LANCASTER J. (1803). – *Improvements in Education as it respects the industrious classes of the community*, Clifton, Augustus, Mr Keller (1973, 3^e éd.).
- MAYEUR F (1981). – *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France : de la révolution à l'École républicaine*, tome 3, Paris, G. V Labat éditeur.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche, Circulaire n° 82-230 du 2 juin 1982, « Objectifs pour la vie scolaire dans les collèges », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, Arrêté du 18 mars 1998 relatif à l'organisation et à la validation du tutorat en premier cycle, *Bulletin officiel, enseignement supérieur et recherche* du 29 avril 1998.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie (Direction de l'enseignement supérieur), Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise, *Journal officiel de la République française* du 15 avril 1997.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, « *Le collège des années 2000. Texte d'orientation. Présentation des mesures* » (supplément au Bulletin officiel de l'éducation nationale), n° 23 du 10-6-1999.

PETERFALVI B., ADAMSZEWSKI. G. (1985). – *Les possibilités d'entraide pédagogique entre élèves*, INRP.

RULON H. C et FRIOT P. (1962). – *Un siècle de pédagogie dans les écoles primaires : 1820-1940*, Paris, PUF (Imprimerie philosophique).

SEABORNE M. (1971). – *The English school : its architecture and Organization : 1370-1870*, Toronto, University of Toronto Press.

SKEAT W. N. (1909). – *An etymological dictionary of the english language*, (2^e éd.), Oxford, Clarendon Press.

Standard Dictionary of the English Language, International Edition, 1958, 1959, 1960 combined with *Britannica World language Dictionary*, Volume 1, 1954, 1955, 1956, 1958, 1959, *Encyclopaedia Britannica*, Inc. Chicago, Funk and Wagnalls Company, New York.

TOPPING K. (1988). – *The peer tutoring handbook, Promoting Co-operative Learning*, Cambridge MA, Brookline Books.

TOPPING K. (1996). – « The effectiveness of peer tutoring in futher and higher education : a typology and review of the litterature », *Higher Education, the international journal of higher education and educational planning*, 32, pp. 321-345.

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et la formation (1994). – Paris, Éditions Nathan.

WAGNER L. (1990). – « Social and Historical Perspectives on Peer Teaching in Education » in Foot H.C., Morgan M.J. et Shute R.L., *Children helping Children*, John Wiley and Sons LTD, pp. 21-42.

WOOFTER T.J. (1917). – *Teaching in rural schools*, Boston, Houghton Mifflin.

Thierry BÉDOURET,
LARSEF,

Université Victor Segalen, Bordeaux 2

MUTUALISATION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES, PRATIQUE RÉFLEXIVE ET FORMATION DES MAÎTRES

MARC LOISON *

Résumé

Les pratiques de classe éprouvées au quotidien et les rapports humains au sein d'une communauté professionnelle sont-ils susceptibles de produire des savoirs d'expérience capables de prendre en compte et de remédier à l'échec scolaire? La mutualisation de ces derniers, dans le cadre d'actions de formation continue, permet-elle aux perceptions et aux représentations des enseignants en matière d'efficacité des dispositifs pédagogiques d'évoluer? Cette évolution entraîne-t-elle pour autant une réelle modification des pratiques chez les maîtres? Pour tenter de répondre à ces questions essentielles, cet article prend appui, de manière complémentaire, sur quatre objets de recherche: l'éducation prioritaire dans l'académie de Lille, la recherche INRP « Mission école primaire » dans le département du Pas-de-Calais, une recherche-action conduite par la cellule de recherche et d'innovation pédagogiques du rectorat de Lille dans la circonscription primaire de Beuvry et l'accompagnement des enseignants dans le Kent.

127

Abstract

The author wonders whether the classroom practices experienced daily and the human relationships that take place in a professional community are likely to produce experience knowledge that can take into account and solve school failure. Does the mutual exchange of this knowledge in the context of inservice training actions allow the teachers' perceptions and representations to change, as regards the effectiveness of teaching methods? Does this evolution lead to a real

* - Marc Loison, IUFM Nord-Pas-de-Calais ; Équipe PROFÉOR, Université de Lille 3.

change in teachers' practices? In order to try to answer these essential questions, this paper relies on four complementary objects of research: priority education in the Lille Academy, the INRP research "Primary School Mission" in the Pas-de-Calais département, an action research led by the research and teaching innovation group of the Lille rectorat in the primary circumscription of Beuvry and finally, the support of teachers in Kent.

Introduction

« La formation, parlons-en, à l'école normale on n'a rien appris et pour ceux qui sortent de l'IUFM c'est pire! Les stages? Quand je vois comment ça plane je n'en demande même plus, on y perd son temps » (P... instituteur de 42 ans). Cette réflexion, au caractère pour le moins péremptoire, mise en exergue par D. Legrand (1999) lors de travaux universitaires sur les représentations et les images du métier d'instituteur ou de professeur d'école, est révélatrice du malaise qui traverse de nos jours la formation des maîtres.

De fait, depuis quelques années, les différentes évaluations des plans de formation institutionnelle laissent apparaître un désintérêt croissant pour bon nombre d'actions de formation continue. Par ailleurs, depuis trois ans maintenant, afin de les préparer au mieux aux réalités du métier d'enseignant, les étudiants, à l'issue de leur deuxième année de formation initiale à l'IUFM, bénéficient d'une année supplémentaire de formation sur le terrain qui se traduit par un accompagnement des conseillers pédagogiques de circonscription et d'une aide de collègues enseignants chevronnés.

128

Au regard de ce constat, pour un nombre grandissant de formateurs prônant une meilleure articulation entre théorie et pratique, la mutualisation, dans le cadre d'actions de formation continue, des pratiques de classe éprouvées au quotidien, apparaît être un excellent compromis qui permettrait le transfert de savoirs d'expérience tout en répondant aux besoins exprimés par les enseignants, et prioritairement la lutte contre l'échec scolaire. Pour d'autres, il faut mettre en place une politique de formation donnant de plus en plus d'importance au terrain scolaire par rapport aux établissements d'enseignement supérieur comme en Angleterre où la formation, plus centrée sur le stage dans le lieu d'exercice que sur celle dispensée en université, est de plus en plus confiée à des établissements scolaires.

Que penser de toutes ces propositions? On est en droit tout d'abord de se demander si les pratiques de classes éprouvées au quotidien et les rapports humains au sein d'une communauté professionnelle sont susceptibles de produire des savoirs d'expé-

rience capables de prendre en compte et de remédier à l'échec scolaire. On doit ensuite s'interroger sur l'impact réel de cette mutualisation de savoirs pratiques sur la formation des enseignants : Fait-elle évoluer leurs perceptions et leurs représentations en matière d'efficacité des dispositifs pédagogiques ? Entraîne-t-elle une modification de leurs pratiques quotidiennes ? Telles sont les grandes questions qui structureront notre propos.

DES PRATIQUES QUOTIDIENNES DE CLASSE À LA PRODUCTION DE SAVOIRS D'EXPÉRIENCE

Pour tenter de vérifier si les pratiques de classe éprouvées au quotidien et les rapports humains au sein d'une communauté professionnelle sont susceptibles de produire des savoirs d'expérience, les réseaux d'éducation prioritaire – en raison de leur caractère de « laboratoire pédagogique » mais aussi et surtout à cause des écrits professionnels que l'administration leur a fait obligation de fournir – ont constitué notre premier objet de recherche. C'est ainsi que nous nous sommes intéressés aux 36 réseaux d'éducation prioritaire du département du Pas-de-Calais dont les équipes éducatives, au début de l'année 1999, après la relance de l'éducation prioritaire, ont été invitées, conformément à la circulaire d'octobre 1997, à mettre en œuvre un contrat de réussite.

Ce contrat, d'après G. Chauveau (1999) permet de « préciser les engagements des uns et des autres – ceux des équipes de terrain et ceux des responsables académiques – pour que puissent être atteints un petit nombre d'objectifs quantifiés ». Pour A. Van Zanten (1999), les contrats de réussite proposent le passage du contrôle normatif à la responsabilisation des acteurs.

129

Si l'analyse des contrats de réussite 1999-2002 et des bilans d'étape 1999-2000 des réseaux d'éducation prioritaire du département du Pas-de-Calais, complétée par une série d'entretiens avec les responsables et les coordonnateurs de la moitié d'entre eux, ne confirme que partiellement le sentiment de G. Chauveau et A. Van Zanten, il n'en demeure pas moins qu'elle est riche d'enseignements notamment dans les tentatives de réponse aux réalités locales et des savoirs d'expérience qu'elles sous-tendent.

Cette analyse quantitative et qualitative avait un double objectif. Dans un premier temps, il était utile de procéder à l'inventaire méthodique des modes d'organisation pédagogique et des entrées privilégiés par les maîtres pour lutter contre l'échec et l'exclusion scolaires. Il s'agissait de vérifier l'hypothèse selon laquelle les pratiques de classe éprouvées au quotidien et les rapports humains au sein d'une communauté professionnelle sont susceptibles de produire une forme de savoir capable de prendre en compte et de remédier à l'échec scolaire. Il importait aussi de repérer des

indicateurs de pertinence susceptibles d'être proposés aux enseignants, lors d'actions de formation continue, afin que ceux-ci puissent effectuer les choix les plus efficaces pour la mise en place de dispositifs pédagogiques et didactiques. Dans un deuxième temps, il fallait cerner les perceptions et les représentations des maîtres en matière d'efficacité pédagogique et vérifier si ces dernières, après des actions de formation continue privilégiant la praxéologie et la mutualisation des pratiques pédagogiques, évoluent jusqu'à aller vers une réelle modification des pratiques quotidiennes dans les classes.

Les demandes en matière de formation et d'accompagnement formulées par les acteurs de REP dans la rubrique « besoins » des contrats de réussite 1999-2002 traduisent la volonté des équipes éducatives de porter leur réflexion sur les apprentissages. De fait, les 95 demandes de formation continue explicitement exprimées se répartissent de la manière suivante :

Missions générales des collèges et des écoles	Nbre de demandes	%
Accueillir	23	24
Acquérir des savoirs et préparer aux voies de formation	32	33
Construire une culture commune et éduquer à la citoyenneté	16	17
Travailler en partenariat	13	14
Améliorer le pilotage	11	12

Tableau 1 - Demandes de formation exprimées dans les contrats de réussite 1999-2002 des 36 réseaux d'éducation prioritaire du Pas-de-Calais

130

Cette volonté de privilégier l'acquisition de savoirs et la préparation aux voies de formation transparaît également dans les bilans d'étape 1999-2000 des contrats de réussite. À la question « Quels domaines ont été privilégiés ? » les groupes de pilotage de REP ont répondu ainsi :

Missions générales des collèges et des écoles	Nbre de REP privilégiant ces missions	%
Accueillir	25	69
Acquérir des savoirs et préparer aux voies de formation	36	100
Construire une culture commune et éduquer à la citoyenneté	31	86
Travailler en partenariat	24	67
Améliorer le pilotage	18	50

Tableau 2 - Domaines privilégiés dans les 36 bilans d'étape des REP du Pas-de-Calais

Cette récurrence se confirme largement dans la répartition des 580 fiches-action accompagnant les 36 contrats de réussite.

Missions générales des collèges et des écoles	Nbre de fiches-action	%
Accueillir	52	9
Acquérir des savoirs et préparer aux voies de formation	315	54
Construire une culture commune et éduquer à la citoyenneté	122	21
Travailler en partenariat	72	13
Améliorer le pilotage	19	3

Tableau 3 - Répartition des fiches-actions des contrats de réussite 1999-2002

Fort de ce triple constat, afin d'éviter l'émiettement et d'établir une typologie représentative des dispositifs pédagogiques et didactiques mis en place dans les REP du Pas-de-Calais, nous avons estimé qu'il était pertinent de concentrer notre analyse sur le domaine « Acquérir des savoirs et préparer aux voies de formation » au cœur des préoccupations des acteurs de réseaux d'éducation prioritaire du Pas-de-Calais. Par ailleurs, dans le bilan d'étape 1999-2000, les équipes éducatives étaient également invitées à signaler, dans les domaines privilégiés, leurs réussites et leurs difficultés. Au regard des indications fournies, sur les 315 fiches relatives à la mise en place d'actions visant l'acquisition de savoirs et la préparation aux voies de formation, nous en avons isolé 91 décrivant des dispositifs pédagogiques et didactiques présentés ou perçus comme étant efficaces par les acteurs de REP. Une première lecture a permis de percevoir, dans l'ordre décroissant du nombre de fiches, les priorités suivantes :

- mettre en place des situations et des dispositifs favorisant la maîtrise de la langue ;
- repérer et aider les élèves en difficulté, mettre en place des activités de remédiation ;
- donner du sens aux apprentissages et développer des comportements méthodologiques ;
- assurer la continuité des apprentissages et des enseignements ;
- développer les liaisons maternelle – élémentaire, école – collège ;
- favoriser l'interdisciplinarité et la transversalité ;
- développer des comportements scientifiques et mathématiques ;
- penser l'orientation.

Ces priorités ont donc été retenues pour structurer la typologie des dispositifs pédagogiques perçus, mis en œuvre et éprouvés par les enseignants comme facilitant les apprentissages scolaires et le développement de chaque enfant. Cette typologie (1)

1 - La typologie des dispositifs s'organise de la manière suivante : 1- Situations et dispositifs favorisant la maîtrise de la langue : comportements, outils, situations et supports de lecture et

disponible dans son intégralité dans le rapport de recherche « Étude comparative sur la prévention de l'exclusion scolaire et sociale des jeunes dans le Nord-Pas-de-Calais et dans le Kent » (2002) montre à l'évidence que les enseignants, au sein de leurs réunions de directoire, de conseils de cycles ou d'enseignement, manifestent la capacité à apporter des éléments de réponse aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique quotidienne de classe notamment dans le champ « acquisition de savoirs et préparation aux voies de formation ».

Si la révélation de ces réponses pédagogiques et didactiques conçues par des praticiens et des acteurs de REP, permet de confirmer la capacité des enseignants à produire un savoir capable de prendre en compte et de remédier à l'échec scolaire, a-t-on pour autant répondu à la question du transfert de ce savoir lors d'un processus de mutualisation intervenant dans le cadre d'actions institutionnelles de formation ? Pour tenter de répondre à cette interrogation nous ferons référence à quelques actions institutionnelles de formation continue visant le transfert de savoirs d'expérience, mises en place dans le cadre de la recherche INRP « Mission école primaire » avec des écoles relevant de l'éducation prioritaire.

TRANSFERT DES SAVOIRS D'EXPÉRIENCE ET PROCESSUS DE FORMATION CONTINUE

Au départ, dans le cadre de l'élaboration de la charte « Bâtir l'école du XXI^e siècle », la recherche INRP avait pour objectif l'identification des conditions institutionnelles et pédagogiques qui favorisent la collaboration entre les différents intervenants au sein de l'école primaire, sous la responsabilité pédagogique des enseignants, pour assurer la réussite de tous les élèves. Il était demandé aux praticiens et aux « chercheurs-accompagnateurs » de porter leur attention sur l'organisation et l'articulation des activités pédagogiques et éducatives, tout au long de la journée et de la semaine de l'élève et sur la manière dont elles favorisent son développement et ses apprentissages scolaires. L'idée fondamentale était d'inciter les enseignants d'une même école à objectiver et confronter leurs organisations et leurs pratiques, pour les faire évo-

d'écriture ; production d'écrits. 2- Repérage et soutien aux élèves en difficulté, activités de remédiation : repérage, remédiation, projet individualisé, décloisonnement, continuité des dispositifs, outils de remédiation, culture de l'évaluation, gestion de l'hétérogénéité, intervenants et maîtres spécialisés. 3- Donner du sens aux apprentissages : autonomie, savoirs et aides méthodologiques, culture, interdisciplinarité. 4- Continuité des apprentissages : projet d'école, objectifs et compétences, progressions disciplinaires, cycles et liaisons, outils référents verticaux. 5- Liaisons : cycles 1, 2 et 3, école-collège. 6- Interdisciplinarité et transversalité : compétences transversales, approches interdisciplinaires. 7- Comportements scientifiques : réussir en mathématiques, en sciences. 8- Nouvelles technologies de l'information et de la communication : outil de motivation de l'élève.

luer de façon méthodique et concertée vers des objectifs clarifiés. L'analyse de l'existant et des transformations devait leur permettre d'énoncer des recommandations : recommandations en termes d'articulation sur le plan des activités des enfants, du partenariat et de la collaboration entre adultes, des savoirs scolaires et extra-scolaires, et de l'enchaînement des différents moments de la journée scolaire.

C'est dans ce contexte et pour répondre à ces objectifs que des actions de formation continue favorisant l'échange, la mutualisation et la réflexion sur les pratiques pédagogiques ont été organisées pour les enseignants des écoles du département du Pas-de-Calais relevant de l'éducation prioritaire et conjointement impliquées dans la recherche INRP. L'objectif majeur des stages INRP d'une durée de 2 ou 4 jours était dans un premier temps d'appréhender les perceptions et les représentations des enseignants à propos de l'efficacité des dispositifs pédagogiques, puis dans un deuxième temps, après mutualisation et explicitation des savoirs pratiques voire dans certains cas l'élaboration de dispositifs pédagogiques, d'analyser l'évolution en termes d'utilisation d'indicateurs d'efficacité dans les dispositifs existants ou à créer.

L'évaluation, en premier lieu, a donc pris la forme d'un questionnaire. Les questions volontairement ouvertes pour permettre aux enseignants de faire état en toute liberté de leurs perceptions et de leurs représentations étaient au nombre de quatre.

Contenu du questionnaire :

- Avant ce stage quelle définition donniez-vous d'un dispositif pédagogique efficace ?
- À l'issue de ce stage votre définition a-t-elle évolué ? Si oui pouvez-vous préciser dans quel sens ?
- Avant ce stage quels indicateurs utilisiez-vous pour évaluer l'efficacité d'un dispositif pédagogique ?
- À l'issue de ce stage escomptez-vous en utiliser d'autres ? Si oui précisez lesquels.

En deuxième lieu, les équipes éducatives dont la réflexion était bien avancée, ont bénéficié d'un stage de quatre jours. Ce dernier, de par sa durée, après la phase de mutualisation et d'explicitation des savoirs pratiques, a permis un retour des enseignants dans leurs écoles respectives et un travail, en autonomie, de réinvestissement qui a débouché sur l'élaboration de fiches action « dispositifs pédagogiques ». De manière à pouvoir effectuer une étude comparative et percevoir ainsi l'évolution dans les perceptions et les représentations des enseignants en matière de dispositifs pédagogiques efficaces, un cadre de présentation, identique à celui des fiches-action du contrat de réussite que les équipes éducatives avaient mises en œuvre l'année précédente, a été proposé. Ce cadre a obligé les enseignants à fournir, à partir d'indicateurs relativement précis, un diagnostic détaillé : constat effectué (types de difficultés rencontrées par les élèves), les hypothèses (champs à travailler, activités à mettre en

œuvre), les effets attendus ; à préciser l'organisation du dispositif : niveau concerné et activités mises en place (déroulement, durée, contenu, intervenants sollicités) ; à indiquer une évaluation : effets observés et/ou quantifiés et enfin à signaler les besoins de formation en rapport étroit avec l'entrée du dispositif pédagogique décrit.

L'analyse de contenu des réponses au questionnaire d'évaluation laisse clairement apparaître que durant les stages de 2 ou 4 jours, la mutualisation des pratiques de classe et les échanges sur les perceptions et les représentations qu'avaient les enseignants à propos des dispositifs efficaces a permis de faire évoluer ces dernières chez une forte majorité d'entre eux.

Ainsi, 75 % des enseignants ayant suivi un stage de 2 jours (2) donnent une définition différente voire plus précise d'un dispositif efficace, le qualifiant de structure :

- répondant aux besoins des élèves ;
- en cohérence avec les partenaires dont les rôles sont clairement définis ;
- prenant en compte le constat initial à court et à long terme.

Les 25 % restants indiquent clairement que leur définition de l'efficacité d'un dispositif pédagogique n'a pas changé et que celle-ci est synonyme soit de réussite, soit de motivation et d'investissement de l'élève.

92 % des enseignants ayant suivi un stage de 2 ou 4 jours indiquent vouloir utiliser d'autres indicateurs que ceux qu'ils utilisaient préalablement. Ainsi une large part est accordée aux évaluations nationales ou non, aux grilles de compétences, d'activités et d'observation des élèves qui paraissent être des indicateurs objectifs permettant de sortir de la perception bien souvent intuitive de l'efficacité. Quelques enseignants indiquent vouloir prendre en compte des indicateurs de motivation, d'attention et d'implication des élèves, d'échanges entre les enseignants, de rapport entre l'enseignant et les élèves, d'attitude face au travail, d'environnement scolaire, de rythmes de vie, de participation et de fréquentation des parents.

Les 8 % d'enseignants déclarant ne pas vouloir changer d'indicateurs continuent néanmoins de faire référence aux évaluations nationales.

Afin de déterminer l'impact des actions de formation continue sur l'élaboration de dispositifs pédagogiques, nous nous sommes livré à une analyse comparative des fiches de description de dispositifs privilégiant l'acquisition de savoirs. Ces fiches ont

2 - Seuls les enseignants suivant un stage de 2 jours devaient indiquer la définition qu'ils donnaient d'un dispositif efficace AVANT et APRÈS le stage. Les enseignants suivant un stage de 4 jours devaient quant à eux, après la phase de mutualisation de savoirs pratiques, durant leurs travaux en autonomie, élaborer et décrire un dispositif jugé efficace.

été produites avant et après les stages INRP de quatre jours exclusivement. L'analyse a permis d'isoler, dans l'ordre décroissant de fréquence, quatre grands types d'évolution dans les perceptions et les représentations des enseignants en matière d'efficacité des dispositifs pédagogiques : prise de conscience de la nécessité d'améliorer le fonctionnement des dispositifs pédagogiques existants en utilisant mieux le partenariat ; mesure de l'importance de la motivation des élèves et du sens à donner aux apprentissages en définissant clairement les activités, les plages horaires et les intervenants ; prise de conscience de l'importance des activités de langage dans les dispositifs pédagogiques et les apprentissages et enfin nécessité d'une identification précise des difficultés des élèves et d'un traitement individualisé.

Ces types d'évolution semblent donc bien confirmer que les actions de formation continue accordant une large place à la mutualisation des pratiques pédagogiques permettent une modification des perceptions et des représentations des enseignants à propos de l'efficacité des dispositifs pédagogiques. Toutefois, à la question du réinvestissement de stage et des modifications de pratiques pédagogiques engendrées (3), la moitié des enseignants interrogés ne répondent pas explicitement et demandent un accompagnement personnalisé avec des formateurs (enseignants maîtres-formateurs, conseillers pédagogiques) mais également avec des enseignants-chercheurs.

Cette demande maintes fois et clairement exprimée renvoie au cadre de référence (Zay, 2002) de notre problématique de départ, savoir celui des politiques de formation qui tendent à donner de plus en plus d'importance au terrain scolaire par rapport aux établissements d'enseignement supérieur. C'est par exemple le cas de l'Angleterre où le *Local Education Authority* (4) (LEA) identifie les établissements scolaires et les enseignants qui ont besoin d'être soutenus par la formation et par une petite recherche universitaire leur permettant de diagnostiquer eux-mêmes les problèmes (Cornwall, 2001). Incontestablement, l'originalité de ce dispositif réside dans l'interactivité existant entre le *Local Education Authority*, différents services (sociaux, de santé, pour la jeunesse...), les écoles devant faire l'objet d'actions de développement et les enseignants ayant besoin de formation pour diagnostiquer les problèmes et, pour finir, une équipe universitaire comportant des spécialistes de l'éducation des enfants et des élèves en difficulté.

3 - Question formulée en ces termes dans le document d'évaluation distribué aux enseignants à l'issue des actions de formation : « Dans un proche avenir ce stage va-t-il avoir des répercussions sur l'organisation, les modalités de fonctionnement du dispositif pédagogique que vous venez de décrire ? Si oui précisez lesquelles ».

4 - *Local Education Authority* : autorité locale d'éducation. L'équivalent français serait l'académie pour la zone géographique, le rectorat pour l'autorité administrative.

En permettant aux enseignants repérés de se livrer, dans le cadre de leur formation, à de petites activités de recherche, ce partenariat entre le LEA, les différents services sociaux et de santé, les écoles et l'université a pour objectif majeur de favoriser la réinsertion scolaire et sociale des élèves en difficulté relevant de classes spécialisées à l'intérieur de leur école ou alors scolarisés dans des établissements spécialisés.

La démarche de mise en œuvre passe tout d'abord par la compréhension des problèmes puis par la mise en place d'expériences et/ou de « petits projets de recherche » avec les enseignants qui viennent à l'Université. Il y a nécessité de prise en compte conjointe des questions pratiques d'enseignement et des perspectives suggérées par la théorie et la recherche.

À l'université de Canterbury, l'équipe de recherche centre son approche et sa réflexion sur la compréhension des problèmes dans l'établissement particulier, sur les difficultés et les détresses spécifiques des élèves et éventuellement, sur les problèmes culturels et sociaux. C'est ainsi qu'elle privilégie trois approches : sociogénique, psychogénique et pathogénique. La première s'intéresse à l'impact des processus d'assimilation, aux comportements parentaux déviant tels que rejet de la compétition scolaire ou violence de la famille. La seconde se pose la question de savoir et de vérifier si les enfants et les élèves qui sont violents, démotivés, rejetés, en difficulté affective, agressifs ou en état de désengagement du cursus scolaire n'ont pas des difficultés scolaires ou des problèmes de santé. La dernière approche, quant à elle, porte l'accent sur la gestion de la classe par l'enseignant mais aussi de l'établissement en totalité par le directeur ou d'autres responsables. La démarche mise en place par les Anglais est centrée sur l'auto-formation et la pratique réflexive par une attitude de recherche et un partenariat avec des universitaires et, en définitive, sur l'établissement scolaire et non sur l'établissement de formation. Pour John Cornwall (2001) il est très important que les stages de formation offerts par l'université donnent la possibilité aux enseignants d'acquérir les capacités de communiquer et d'améliorer l'aménagement de l'environnement dans la salle de classe. Par ailleurs il estime que les petites recherches et les projets de développement dans l'établissement scolaire doivent concerner toute l'équipe de direction de l'établissement.

Cette manière de faire, pour le premier point, n'est pas sans rappeler la mutualisation des pratiques pédagogiques mise en place dans les stages de formation continue dans les écoles du Pas-de-Calais au titre de la recherche INRP « Mission école primaire ». Pour le deuxième point, on remarquera des similitudes d'approche, entre du côté anglais, la recommandation d'impliquer dans la réflexion et la recherche toute l'équipe de direction et du côté français, l'obligation de mettre en place, dans les réseaux d'éducation prioritaire un directoire qui associe le principal de collège, l'inspecteur de l'éducation nationale, le coordonnateur de réseau, les conseillers pédagogiques, les directeurs des écoles et quelques professeurs du collège. Il nous

paraît important ici de souligner que dans le cadre de nos entretiens avec des acteurs REP du Pas-de-Calais, nous avons pu constater, dans la majorité des cas, que le directoire de réseau est perçu par ces derniers comme un moyen de dynamiser les personnels en les associant à la réflexion et à la décision mais aussi d'affirmer « une démarche de projet plutôt qu'une démarche d'actions ».

L'équipe de recherche de *Canterbury Christ Church University College* articule la formation des enseignants dans leur école avec des projets de développement ou de petites recherches prenant en compte quatre axes :

- le cursus de l'élève: développement personnel, capacité, savoir apprendre, apprentissages de base et de vie;
- l'environnement et l'ambiance de l'établissement appréhendé dans sa totalité;
- les difficultés affectives, cognitives, scolaires, sociales et familiales de l'élève;
- les capacités de l'enseignant à enseigner et à communiquer dans la classe et avec des groupes.

Le lecteur averti aura, là aussi, remarqué quelques similitudes avec les cinq grands champs structurant les contrats de réussite (5) mis en place avec la relance de l'éducation prioritaire de 1997-1998.

L'évaluation du projet anglais que nous avons pu opérer grâce à l'analyse de documents statistiques annexés au plan de relance anglais (6) semble confirmer que l'accompagnement des enseignants dans leur établissement scolaire et non dans un établissement de formation est un moyen de lutter contre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes à défaut de la prévenir. Néanmoins, cette manière de procéder articulant recherche et formation amène-t-elle pour autant des modifications des pratiques pédagogiques ?

RECHERCHE, FORMATION ET MODIFICATION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Pour répondre à la question de la modification des pratiques pédagogiques que pourrait amener un accompagnement des enseignants par des chercheurs, dans le cadre d'une liaison entre la formation et la recherche, nous ferons référence à une recherche-action (Loison, 1995) mise en œuvre dans le cadre de la Cellule de Recherche et d'Innovation Pédagogiques (CRIP) du rectorat de Lille.

5 - Ces cinq grands champs correspondent aux missions essentielles de l'école, à savoir l'accueil des élèves, l'acquisition des savoirs et la préparation aux voies de formation, la construction d'une culture commune et l'éducation à la citoyenneté, le travail en partenariat et l'amélioration du pilotage.

6 - *Behaviour Support Plan 1998-2001*.

Cette recherche-action a été mise en œuvre en 1991 à la suite d'une enquête effectuée dans le cadre d'animations pédagogiques de circonscription (7) qui indiquait que la plupart des maîtres du cycle 3 constataient chez leurs élèves, lors d'activités historiques la difficulté à se situer dans le temps et à caractériser les périodes. À la lumière de ce constat, deux hypothèses de travail et de recherche ont été formulées par les enseignants aidés en cela par un chercheur, à savoir l'impact de l'utilisation conjointe des ressources locales et de la transdisciplinarité et le poids du capital historique constitué dès la maternelle sur la capacité des élèves à caractériser les périodes au cycle 3.

Dans notre cas, comme dans ceux présentés par D.A. Schön (1996), le retour au terrain s'est conjugué avec un partenariat entre chercheurs et praticiens, qui fait bénéficier les seconds des acquis conceptuels et méthodologiques des premiers. Pour mémoire rappelons que la théorie de D.A. Schön remet en question la formation universitaire des professionnels, qui vise l'exhaustivité et la totale explicitation du savoir et qui laisse ainsi échapper la pertinence de la théorie par rapport à la pratique, car celle-ci est faite d'aléatoire, d'imprévu et d'une expertise fondée sur la réaction appropriée dans l'instant. Le professionnel qui réussit, « l'expert », est celui qui produit la théorie adaptée à l'action. Il est capable d'analyser la situation, de diagnostiquer les signes précurseurs d'un dysfonctionnement, de réfléchir-en-action pour restructurer celle-ci de façon à répondre correctement aux contraintes du moment. Pour D. A. Schön si l'on veut former de bons professionnels, mieux vaut donc partir des modes de théorisation des experts sur le terrain que de ceux élaborés par qui a statut de théoricien. C'est ainsi que les maîtres impliqués dans cette recherche-action CRIP ont bénéficié soit d'un accompagnement théorique et méthodologique d'un enseignant-chercheur, dans le cadre de stages de formation mis en place de manière spécifique dans les écoles ; soit de l'aide didactique et pédagogique d'un enseignant-formateur pour la mise en place d'activités dans les classes.

138

L'évaluation de la recherche-action (Loison, 2001) – qui a permis de mettre en évidence des modifications tant au niveau des compétences des élèves que des pratiques quotidiennes de classe des maîtres – montre notamment que les images mentales mises en place chez les élèves durant le cycle des apprentissages premiers par le biais d'activités réelles d'appropriation, de verbalisation et de représentation sont largement réactivées quelques années plus tard au cycle 3, lors d'activités de mise en relation, même par les élèves rencontrant le plus de difficultés de structuration du temps. Cette réduction notable des difficultés de structuration du temps qu'éprouvaient certains élèves des classes expérimentales est nécessairement passée par la mise en œuvre de situations pédagogiques nouvelles suscitées voire dictées

7 - Il s'agit de la circonscription de Beuvry dont nous tenons ici à remercier les maîtres et leur IEN, M^{me} Monique Ducatillon.

par la recherche-action. Il paraît donc inconcevable que la mise en place, dans les classes, d'activités réelles d'appropriation, de verbalisation et de représentation se soit déroulée sans réelle modification des pratiques pédagogiques quotidiennes des maîtres concernés. Il est certes fort difficile de quantifier ces modifications et l'évaluation reste quelque part qualitative et donc subjective. Nous pouvons toutefois tenter d'apprécier l'évolution des pratiques grâce à une analyse de contenu des comptes rendus d'activités publiés dans le rapport de recherche CRIP (Loison, 1995). Ce qui apparaît en première lecture c'est l'approche transdisciplinaire ou pluridisciplinaire accordée au processus d'apprentissage. Ainsi dans une section de grands une visite patrimoniale donne lieu à une exploitation en arts plastiques, en éducation physique et sportive avant de déboucher sur des activités d'expression orale et écrite. Dans cette même section, la constitution d'un musée de classe et d'un fonds iconographique constitue un nouvel axe fort et débouche sur des activités d'appropriation, de manipulation et de tri d'objets, puis sur une évaluation des compétences des élèves à percevoir l'évolution technique.

Dans une classe de CP-CE1 et dans les cycles 1 et 2 d'une autre école, afin de favoriser la production d'écrits chez les élèves en difficulté, les maîtres mettent en place un référentiel historique par la visite de sites locaux et l'étude de différents écrits notamment le conte, le documentaire, la légende et le roman. Ce référentiel a ensuite le statut d'outil d'aide à la lecture et à l'écriture.

Nous pourrions multiplier les exemples de ce type mais nous nous limiterons à ces quelques cas particulièrement révélateurs d'une évolution des pratiques pédagogiques quotidiennes des maîtres qui avaient, pour la quasi totalité d'entre eux, jusqu'à la mise en œuvre de cette recherche-action, une approche exclusivement disciplinaire des difficultés de leurs élèves. Au passage, il est à noter, qu'avec une dizaine d'années d'avance, les pratiques quotidiennes de ces maîtres ont évolué vers des modes d'approche qui sont fortement recommandés dans les programmes de l'école primaire de février 2002, préconisant notamment « la prise de conscience de réalités ou d'événements du passé et du temps plus ou moins grand [...] dans le cadre de projets : découverte et observation du patrimoine proche (sites ou objets conservés dans la ville ou le village, dans le quartier, dans la famille ou chez des amis) ».

Il aurait été effectivement surprenant que l'amélioration des compétences des élèves constatée dans notre échantillon et, de notre avis, surtout provoquée par la mise en place d'activités d'explicitation dans les classes, n'ait pas été précédée chez les maîtres d'une modification de leurs perceptions et de leurs représentations et surtout d'une évolution de leurs pratiques quotidiennes de classe.

CONCLUSION

En définitive, au terme de cette recherche qui visait surtout à répondre à la question de la construction, de la mutualisation des savoirs d'expérience et de leur impact sur la formation des maîtres, nous pouvons indiquer que les écrits professionnels, notamment ceux produits dans le cadre de la relance de l'éducation prioritaire, montrent que les pratiques de classe éprouvées au quotidien et les rapports humains au sein d'une communauté professionnelle sont susceptibles de produire des savoirs d'expérience capables de prendre en compte et de remédier à l'échec scolaire. Par ailleurs, il faut noter que la mutualisation de ces savoirs d'expérience, dans le cadre d'actions de formation continue, permet la plupart du temps aux perceptions et aux représentations des enseignants en matière d'efficacité de dispositifs pédagogiques d'évoluer. Toutefois, la lecture comparative attentive des écrits produits par les enseignants avant et après des actions de formation institutionnelle ayant privilégié ce type de mutualisation, ne laisse pas clairement apparaître de réelles modifications des dispositifs et des pratiques pédagogiques, la plupart des enseignants interrogés attendant un accompagnement personnalisé pour franchir ce pas.

Tout ceci laisse à penser, pour apporter des éléments de réponse aux hypothèses qui sont à l'origine de cette recherche, que la formation institutionnelle des maîtres à la praxéologie permet une modification des perceptions et des représentations des enseignants à propos de l'efficacité des dispositifs pédagogiques, que la mutualisation des pratiques pédagogiques constitue bel et bien un acte de formation et doit donc occuper une place privilégiée dans le processus de formation continue des personnels enseignants.

140

Toutefois si l'on veut que cette évolution des perceptions et des représentations des maîtres soit suivie d'un réel changement des pratiques pédagogiques, il faut privilégier la pratique réflexive dans laquelle un partenariat entre les chercheurs et les praticiens permettra l'explicitation du savoir tacite des professionnels recommandée par D.A. Schön pour qui, rappelons-le, la coupure théorie-pratique est un faux problème. Tout le monde théorise mais pas de la même manière. La coupure est entre savoir explicité visant l'exhaustivité, mais qui risque de manquer de pertinence, car l'action est faite d'imprévu, et savoir produit dans l'action, qui est aussi une forme de théorisation mais non explicitée, parce que ce n'est pas le but poursuivi dans l'action. Si l'expérience de la Cellule de recherche et d'innovation pédagogiques du rectorat de Lille a prouvé, il y a quelques années, toute la pertinence et l'efficacité de cette démarche actuellement institutionnalisée du côté anglais, les difficultés qu'a rencontrées la recherche INRP « Mission école primaire » démontrent une fois de plus, mais faut-il le rappeler, que cette manière de procéder passe par la nécessaire attribution institutionnelle de moyens d'accompagnement de la formation dans les établissements scolaires.

BIBLIOGRAPHIE

- CHAUVEAU G. (1999). – « Des points de vue de chercheurs », *Le contrat de réussite*, Séminaire DESCO-DPATE, mai 1999, Poitiers, pp. 23-25.
- CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1984). – « Lire en famille : des familles immigrées et l'apprentissage de la lecture », *Coll. CRESAS*, n° 3.
- CORNWALL J. (2001). – « La formation des enseignants dans leur établissement avec Canterbury Christ Church University College », in D. Zay (dir.), *Prévention de l'exclusion scolaire et sociale des jeunes et préparation de leur insertion sociale et professionnelle*, actes de la journée d'étude INTERREG II Nord-Pas-de-Calais / Kent Transmanche du 8 novembre 2000, pp. 74-78.
- DAVAL R. (1999). – « Praxéologie », *Encyclopaedia Universalis*.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1989). – « Les choix éducatifs dans les zones d'éducation prioritaires », *Revue française de sociologie*, n° 31, pp. 75-99.
- LEGRAND D. (1999). – *Instituteurs et professeurs d'école aujourd'hui : continuités et discontinuités dans les représentations et les images d'un métier*, thèse sous la direction de R. Bourdoncle, Université de Lille 3.
- LOISON M. dir. (1995). – *De la constitution du capital historique à la maternelle vers la périodisation au cycle III*, rapport de recherche, CRIP du rectorat de Lille.
- LOISON M. (2000). – « Eurorégion, éducation prioritaire et formation des maîtres : contextualisation d'un projet de recherche dans l'académie de Lille », in D. Zay (dir.), *Culture, éducation et formation en partenariat eurorégional et interrégional dans le Nord-Pas-de-Calais*, rapport de recherche, équipe d'accueil PROFÉOR EA 2261, Université de Lille III, pp. 89-102.
- LOISON M. (2001). – « Eurorégion, éducation prioritaire et formation des maîtres : de la nécessité d'une formation des maîtres à la praxéologie pour lutter contre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes », in D. Zay (dir.) *Prévention de l'exclusion scolaire et sociale des jeunes et préparation de leur insertion sociale et professionnelle*, actes de la journée d'étude INTERREG II Nord-Pas-de-Calais / Kent Transmanche du 8 novembre 2000, pp. 79-84.
- LOISON M. dir. (2001). – *Repères temporels au cycle 1*, Lille, CRDP Nord-Pas-de-Calais.
- LOISON M. (2002). – « Formation des maîtres entre praxéologie et pratique réflexive », in D. Zay (dir.), *Étude comparative sur la prévention de l'exclusion scolaire et sociale des jeunes dans le Nord-Pas-de-Calais et dans le Kent*, rapport de recherche, équipe d'accueil PROFÉOR EA 2261, Université de Lille III, à paraître.
- PERRENOUD Ph. (1998). – « Former à une pédagogie différenciée. Recrutement et formation en débat », *Revue du SE*, pp. 17.
- SCHÖN D. A. dir. (1996). – *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas* (trad. Jacques Heyneman & Dolorès Gagnon), Montréal, Les Éditions Logiques.

VAN ZANTEN A. (1999). – « Des points de vue de chercheurs », *Le contrat de réussite*, Séminaire DESCO-DPATE, mai 1999, Poitiers, pp. 25-26.

ZAY D. dir. (2001). – *Prévention de l'exclusion scolaire et sociale des jeunes et préparation de leur insertion sociale et professionnelle*, actes de la journée d'étude INTERREG II Nord-Pas-de-Calais / Kent Transmanche du 8 novembre 2000.

« Consultation sur les programmes de l'école primaire. Cycles 1 et 2. Documents d'accompagnement », *Bulletin départemental de l'éducation nationale*, IA du Pas-de-Calais, n° spécial, Septembre 2001.

« The Relaunch Strategy. Kent Partnership Project », *Behaviour Support Plan 1998-2001*.

PROCESSUS DE CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS)

THÉRÈSE ROUX-PEREZ*

Résumé

L'article appréhende, au travers des représentations sociales et professionnelles, la construction identitaire chez les enseignants d'EPS, dans sa dimension complexe et dynamique. L'identité professionnelle s'inscrit dans un processus au sein duquel le sujet met en œuvre des stratégies d'adaptation vis-à-vis de l'évolution de la profession. S'appuyant tantôt sur une appartenance au groupe, tantôt sur des formes de différenciation, tantôt sur la singularité de son contexte professionnel, l'enseignant élabore une identité plurielle et composite, faite d'ajustements multiples, de bricolages, pour construire un monde cohérent et lui donner sens au quotidien. Les résultats nous conduisent à envisager l'identité à différentes échelles. À l'échelle du collectif, des sous-groupes professionnels puis de l'individu dans la singularité de son processus identitaire lié à son histoire et à la diversité des contextes qu'il traverse.

143

Abstract

This paper provides a basis of analysis for the process of building a professional identity among physical education teachers, through a study of social and professional attitudes and perceptions and the complexity and changing nature of this identity. Professional identity evolves in a process in which the individual teacher applies strategies allowing him to adapt to the evolution of the job by elaborating a multifaceted composite identity which he or she constantly adjusts. To do this, he or she can rely on the professional group to which he belongs, on his own attitudes and perceptions, or on the uniqueness of his professional context. Doing so, he or she builds a coherent

* - Thérèse Roux-Perez, IUFM des Pays de Loire, CREN, Nantes.

environment and gives meaning to his day to day responsibilities. The results of this research allow a clearer understanding of identity on three levels: a collective level, a professional subgroups level and an individual level, involving the uniqueness of the identity building process linked to the individual's professional past and the many different contexts he has found himself in.

INTRODUCTION

Située au sein du système scolaire de manière particulière par rapport aux autres disciplines (appartenance à un autre ministère, statut minoré du corps à l'école, etc.), l'Éducation Physique et Sportive (EPS) a pris un tournant institutionnel en intégrant, dès 1981, le ministère de l'Éducation nationale, confirmant ainsi son statut de discipline d'enseignement à part entière. Durant la période qui a suivi, sa contribution aux réflexions concernant l'évolution du système éducatif fut marquée par la parution de nombreux textes officiels (1985, 1986, 1987, 1988). L'analyse de ces textes durant la période 1967-2000, a permis d'identifier un ensemble d'éléments révélateurs de l'évolution disciplinaire. Les contenus spécifiques de l'EPS rendent compte de continuités et de changements : continuité des finalités, des valeurs et des objectifs disciplinaires, changement dans le statut accordé à l'élève qui devient acteur de ses apprentissages. Placer l'élève au centre des préoccupations éducatives a induit la transformation des pratiques professionnelles : construction de projets pédagogiques, traitement didactique des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) (1), réflexion sur les contenus à enseigner et sur les modalités d'évaluation, mise en place de procédures pédagogiques nouvelles (différenciation, évaluation formative, gestion de la mixité, etc.). Ces « objets professionnels » (Moliner, 1993) ont été appréhendés de façon très différente par les enseignants d'EPS qui, pour certains, se sont inscrits dans la dynamique, alors que d'autres, se sentant en décalage avec les compétences professionnelles nouvelles exigées par l'institution ont eu tendance à résister à ce changement en estimant que l'EPS était en train de perdre son identité. Pour rester en cohérence avec eux-mêmes et construire du sens dans leur action au quotidien, ils ont alors investi des espaces de liberté, privilégiant certains aspects du métier et développant des stratégies professionnelles multiples.

1 - Les nombreuses pratiques physiques compétitives ou de loisir sont regroupées à l'intérieur du monde de l'EPS (et notamment dans les textes officiels) sous le terme générique d'Activités Physiques et Sportives (APS). En 1996, le sigle APS intègre les activités physiques Artistiques. Ainsi, le sigle se transforme et devient : Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA).

En fait, au-delà d'un idéal professionnel commun permettant la défense du groupe professionnel et son maintien dans l'école (Couturier et Duret, 2000), les enseignants véhiculent un ensemble de valeurs et de croyances, partagées avec d'autres, compatibles avec leurs pratiques professionnelles ou personnelles et repérables à travers leurs représentations du métier, des autres et d'eux-mêmes (Roux-Perez, 2001). En construisant ces représentations, les enseignants réduisent d'éventuelles dissonances avec leur environnement humain (les autres acteurs) et institutionnel (les textes officiels).

En effet, les représentations sociales, en tant que formes de connaissances porteuses de valeurs, donnent sens à la pratique et légitiment une certaine « vision du monde » (Moscovici, 1961). Elles servent à agir et réagir face à l'environnement tout en conservant un équilibre cognitif dans un contexte professionnel particulier. En ce sens, les représentations sont des matrices d'action qui contribuent à la construction des identités professionnelles (Barbier, 1996 ; Blin, 1997 ; Camilleri, 1990 ; Dubar, 1991 ; Tap, 1980). À ce titre, l'implication professionnelle constitue un révélateur des conduites d'un sujet dans les rapports qu'il établit avec son environnement. Si les représentations professionnelles sont en lien avec la pratique, l'identité et les savoirs professionnels, l'implication surplombe ce système et en représente la ressource énergétique (Mias, 1998). Les enseignants privilégient des implications à l'intérieur ou à l'extérieur du système scolaire lorsqu'elles prennent sens pour eux et donnent une cohérence à leur action. Le degré de reconnaissance et le sentiment de contrôle de la situation qui en résultent peuvent conduire à des réorganisations partielles du système des valeurs, des représentations et des pratiques professionnelles.

Dans cette étude, l'identité professionnelle des enseignants d'EPS est envisagée dans une dimension à la fois « spatiale » et « temporelle » (Roux-Perez, 2001). Elle est questionnée à travers les représentations portant sur des « objets professionnels » identifiés à la lecture des textes officiels. Ces représentations apparaissent comme sensiblement différentes selon que l'on se place au niveau du collectif des professeurs d'EPS, au niveau des sous-groupes professionnels ou, plus précisément, au niveau de l'individu inscrit dans un contexte professionnel particulier. Ceci constitue une dimension « spatiale », liée à la prise en compte de l'identité professionnelle à différentes échelles. Complémentairement, l'articulation entre discipline, groupe professionnel et individu n'est jamais définitive et s'inscrit dans une dimension temporelle. L'ensemble permet au sujet de construire des cohérences provisoires, dans une temporalité laissant place à d'éventuelles adaptations (Dubar, 2000 ; Lahire, 1998 ; Lautier, 2001 ; Peyronie, 1998).

MÉTHODE

Au niveau méthodologique, deux approches ont été utilisées. Une première enquête quantitative, réalisée en 1998, a porté sur un échantillon de 381 enseignants issus de trois académies différentes (Nantes, Créteil et Corse) (2). Un questionnaire a été élaboré à partir des réponses à notre enquête exploratoire (Roux-Perez, 1994). Les données ont été traitées avec le logiciel d'enquête Modalisa (version 3.8). Une partie des résultats, fondée essentiellement sur des tris à plat, a mis en relief une forme d'identité collective. Par ailleurs, des profils identitaires réalisés en 1994, sur la base de 15 entretiens semi-directifs, ont été repris en 1998. Portant initialement sur les représentations professionnelles et les modes d'implication privilégiés à l'intérieur ou à l'extérieur du système scolaire, ils ont pu être développés en repérant les modalités en attirance (χ^2 au seuil significatif de 0.05) (3) ; cette opération systématique a permis d'appréhender à plus grande échelle les profils identifiés en 1994.

Une deuxième enquête qualitative a complété ces premières données. Des entretiens semi-directifs ont été effectués avec 21 sujets durant l'année 1999-2000. 10 ont été retenus. 5 d'entre eux sont issus du corpus du questionnaire et choisis sur la base des différents types d'implication dans ou hors de l'école. 5 sont issus du corpus de l'enquête exploratoire (1994). Très représentatifs des profils construits à l'issue de ce travail, ils permettent, par un suivi des enseignants sur plusieurs années, de mieux appréhender la dynamique identitaire à travers les permanences, les inflexions, les modifications, voire les ruptures. Nous avons choisi de traiter ces entretiens à partir d'une analyse structurale du discours (Demazière et Dubar, 1997).

RÉSULTATS

Les résultats conduisent à envisager le processus de construction identitaire à différentes échelles : celle du collectif des enseignants d'EPS en tant que groupe professionnel, celle des sous-groupes le constituant organisés autour de valeurs et représentations plus ou moins partagées, et celle de l'individu inscrit dans un contexte de travail particulier.

2 - 654 questionnaires ont été envoyés pour diffusion auprès des enseignants d'EPS : 100 dans l'académie de Corse, 200 dans l'académie de Créteil et 354 dans l'académie de Nantes.

3 - L'intitulé de ces modalités est retranscrit entre guillemets et en italique dans le texte.

Une identité collective

Une série de questions portait sur « l'histoire sportive », la formation, le parcours professionnel et le rapport au métier. Elle était complétée par des questions ouvertes permettant de comprendre au travers des représentations professionnelles, comment les enseignants d'EPS percevaient l'évolution disciplinaire et les changements dans les pratiques professionnelles.

La synthèse des réponses aux questions ouvertes du questionnaire permet de dresser une « cartographie » de la profession. Plus précisément, l'identité du groupe professionnel se fonde sur deux représentations collectives fortes ; l'analyse de contenu réalisée à partir des « mots qui caractérisent l'EPS aujourd'hui » montre que : a) pour 28 % des enseignants, « *la relation à l'élève* » est privilégiée en EPS et b) pour 16 % des enseignants, cette discipline permet l'accès à des « *valeurs éducatives* » (développement de la santé, de la sécurité, de la solidarité, de l'autonomie, de la citoyenneté). Par ailleurs, les enseignants d'EPS repèrent les changements au sein de la discipline à travers la « *réflexion sur la didactique de l'EPS* » (28 %), la « *centration sur l'élève* » (22 %) et « *l'évolution de l'évaluation* » (21 %). Les recommandations institutionnelles semblent intégrées dans les discours. Reconnaisant que les relations enseignant-élèves se sont modifiées, les enseignants situent majoritairement l'EPS comme une discipline scolaire qui ne se confond plus avec le sport fédéral dans le sens où elle vise la réussite de tous les élèves. Enfin, un travail d'équipe leur semble incontournable pour construire un projet pédagogique d'EPS cohérent. Cette appropriation de la demande institutionnelle ne les empêche pas d'exprimer des difficultés au quotidien. Elles sont « *d'ordre pédagogique* » (18 %) et « *didactique* » (17 %) ; elles touchent aussi aux « *conditions de travail* » (16 %) et, plus largement, au « *malaise de l'école face à la société* » (15 %).

147

À la suite de ce travail autour de l'identité collective des enseignants d'EPS, il est possible de construire une sorte de « portrait-type », pensé comme une synthèse des représentations collectives sur cette profession. Un regard sur le métier porté par les enseignants qui le font, au quotidien. L'enseignant d'EPS est perçu avant tout comme un « *éducateur* » (33 %), un « *animateur* » (16 %) et un « *accompagnateur-guide* » (14 %). Du point de vue des qualités professionnelles, il est capable de « *construire des contenus pour que l'élève progresse* » (22 %) et sait « *être en relation* » (15 %). D'autres compétences lui sont nécessaires dans l'exercice du métier : il doit « *s'adapter* » rapidement au contexte du cours (10 %) et bien « *connaître la psychologie de l'adolescent* » (9 %).

Au-delà de cette identité collective fondant en quelque sorte une culture commune, l'enquête montre des clivages importants au sein du groupe professionnel. Des « profils identitaires » d'enseignants d'EPS ont été élaborés sur la base des modes

d'implication privilégiés et du système de valeurs et de représentations sous-jacentes. Un travail de synthèse a permis de dégager des caractéristiques dominantes, des idéaux-types auxquels un certain nombre d'enseignants se rattachent. Ils rendent compte d'une identité professionnelle « partagée » par des sous-groupes professionnels.

Appartenances et clivages en interne

À cette échelle, l'identité professionnelle apparaît comme plurielle et composite et conduit à la construction de cinq profils identitaires : les enseignants « entraîneurs », « compétiteurs », « éducateurs », « acteurs institutionnels » et « critiques » dont nous proposons quelques caractéristiques (4).

Le groupe des enseignants « entraîneurs »

Pour ce groupe, constitué majoritairement d'enseignants masculins se situant dans une tranche d'âge supérieure à 40 ans, l'implication dominante est externe au milieu scolaire. Leur engagement en club au titre d'entraîneur s'inscrit dans la durée et ne se limite pas à des tâches d'entraînement. Possédant en moyenne deux diplômes sportifs, ils continuent à se former par le biais de stages fédéraux. Certains d'entre eux pratiquent encore en compétition de même que leurs enfants qui évoluent majoritairement au niveau régional. On repère donc l'importance d'une « culture club » au sein de la famille.

148

Pour ces enseignants, le « professeur d'EPS idéal » maîtrise de nombreuses APSA et peut établir de bonnes relations avec les élèves grâce à la pratique sportive. De ce point de vue, ils expriment un décalage avec l'évolution actuelle de l'EPS dont ils ne sont pas convaincus de l'utilité, dans la mesure où les procédures proposées diminuent sensiblement le temps consacré à la pratique. Ainsi, le groupe minore la « réflexion didactique » et la mise en place d'un « projet pédagogique » nécessitant des concertations entre enseignants pour structurer l'enseignement de l'EPS sur une base commune. La distorsion entre ce qui leur est demandé et ce qu'ils font, est réglée en partie par le développement de certains domaines de leur profession comme l'animation de l'Association Sportive au sein de l'établissement scolaire.

4 - Cette étude est développée dans un article de la revue *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, « Identité professionnelle et mode d'implication privilégiés chez les enseignants d'EPS », vol. 36, n° 4, 2003, pp. 37-68.

Le groupe des enseignants « compétiteurs »

Pour ce groupe, constitué majoritairement d'enseignants masculins âgés de 20 à 40 ans, l'implication dominante est externe au milieu scolaire. Ils pratiquent un sport de compétition de façon assidue. Quelques uns sont entraîneurs et se forment aussi en milieu fédéral.

L'idée d'un « enseignant idéal » qui « *s'adapte vite par rapport à l'essentiel* », « *maîtrise les APSA* » et reste actif sur le plan sportif semble en cohérence avec leur mode d'implication privilégié. Se situant assez peu en décalage avec l'évolution des textes, ils en valorisent certains aspects pour trouver une cohérence forte avec leurs propres conceptions. Ils privilégient, par exemple, la dimension motrice de l'EPS (sa spécificité) et accordent une valeur particulière au développement de la santé par la pratique « raisonnée » des APSA.

Le groupe des enseignants « éducateurs »

Pour ce groupe, qu'aucun élément en termes de sexe ou d'âge ne semble caractériser, l'implication dominante est interne au milieu scolaire. Pour la plupart, ces enseignants n'ont jamais été entraîneurs de club. Privilégiant la relation pédagogique, ils s'intéressent à la « *réussite de tous* » les élèves, ce qui semble en phase avec leur motivation initiale pour le métier liée à la possibilité, dans cette discipline, d'un « *autre regard sur l'élève* » et d'une « *relation privilégiée* » avec celui-ci. On peut donc dire que les valeurs se situent autour de l'élève à éduquer, ce qui contribue à un « *très fort* » niveau de motivation pour l'enseignement de l'EPS, discipline envisagée du point de vue de son utilité sociale.

149

L'image du « professeur d'EPS idéal » est celle d'un éducateur, pédagogue, polyvalent dans sa discipline, ouvert sur les autres enseignements et investi dans l'établissement. La recherche de réussite du plus grand nombre les amène à valoriser la réflexion sur les contenus pour qu'ils soient accessibles et permettent à chacun de progresser. Le métier le plus proche de celui d'enseignant est celui de « *guide-accompagnateur* ». Pour ce groupe, l'enseignement s'organise autour de valeurs éducatives sans oublier la possibilité d'accès, pour tous, aux pratiques corporelles. De ce point de vue, ils s'inscrivent dans le sens de la loi d'orientation (1989) et des textes officiels spécifiques à l'EPS qui en sont un prolongement. Ainsi, l'évolution de la discipline est perçue positivement dans la mesure où elle positionne l'élève au cœur même des préoccupations pédagogiques.

Le groupe des enseignants « acteurs institutionnels »

Pour ce groupe, constitué majoritairement d'enseignants agrégés (par concours interne), âgés de 40 à 50 ans, l'implication est interne au milieu scolaire. Stables

dans l'établissement, ils sont engagés dans de nombreuses tâches (coordonnateur EPS, professeur principal, etc.), ce qui laisse supposer une ouverture bien au-delà de la seule logique disciplinaire. Impliqués dans l'institution, ils sont sollicités à divers titres (conseiller pédagogique, formateur, membre de groupes d'innovation pédagogique, etc.). Cette double reconnaissance par l'institution et au sein de l'établissement contribue sans aucun doute au « *très fort niveau de motivation* » actuel pour l'enseignement de l'EPS.

Pour ces enseignants, le « professeur d'EPS idéal » est centré sur le processus enseigner/apprendre. Valorisant le modèle du « praticien réflexif » (Altet, 1991, 1996), ils entendent mesurer les effets de leur pratique pédagogique sur les apprentissages des élèves. Par ailleurs, ce groupe s'accorde à valoriser l'utilité sociale de la discipline et la construction d'une identité disciplinaire passant par une réflexion sur les contenus et leur évaluation, ce qui suppose des moments de concertation au sein de l'équipe. La centration sur les savoirs de l'EPS (pôle didactique) les amène à minorer le poids donné aux APSA. Celles-ci sont envisagées au-delà de leur logique spécifique, comme un moyen de développement de savoirs transversaux. Dans une approche plus généraliste, les enseignants de ce groupe se centrent sur la compréhension de l'action, le développement d'habitudes de travail, l'acquisition de méthodes, etc.

Le groupe des enseignants « critiques »

Constitué majoritairement d'enseignants âgés de 40 à 60 ans, ce groupe ne montre aucune forme d'implication particulière. Les enseignants qui le constituent n'ont pas, pour la plupart, le statut de certifié (ou l'ont obtenu à l'ancienneté). Le niveau de motivation pour l'enseignement de l'EPS est « *moyen* », en raison notamment de « *mauvaises conditions de travail* », de « *problèmes de santé* » et de « *problèmes relationnels* » avec les autres acteurs. De manière générale, ils ne travaillent pas collectivement au sein de l'équipe EPS, excepté pour des tâches d'organisation pédagogique.

Pour ce groupe, « l'enseignant idéal » est celui qui « *connaît bien la psychologie de l'adolescent* » et qui « *maîtrise les APSA* ». C'est sans doute pour cette raison qu'ils associent le métier d'enseignant à celui de « *technicien* ». Certains d'entre eux se disent soumis à de multiples pressions, notamment de l'inspection pédagogique, et ont le sentiment d'avoir toujours à se justifier. Pour la quasi totalité, l'EPS est en crise d'identité, à la recherche d'une conformité qui la fait basculer du côté des discours. La demande institutionnelle apparaît comme une contrainte et, les difficultés quotidiennes sont perçues comme étant liées à « *l'évolution des textes officiels* ». Pourtant, à l'inverse des autres groupes, la relation à l'élève, la réflexion sur les contenus, et les valeurs éducatives que porte la discipline sont minorées, de même que tout ce qui touche au développement moteur.

Ces profils identitaires construits à partir des modes d'implication privilégiés à l'intérieur ou à l'extérieur du système scolaire ne traduisent pas une réalité multiple, fluctuante, parfois opaque, dont les changements sont souvent inscrits dans des micro-événements personnels, relationnels, professionnels. Nous avons donc réalisé des entretiens approfondis conduisant à des portraits d'enseignants ; ils rendent compte d'itinéraires professionnels particuliers et redonnent place au sujet dans la singularité de son processus identitaire lié à son histoire, à la diversité des contextes qu'il traverse, à la qualité de sa relation aux autres, à sa capacité de changement.

Une identité singulière, inscrite dans un contexte particulier

5 sujets caractéristiques de chacun des profils ont été choisis pour réaliser des entretiens semi-directifs. Nous les avons dénommés Max (« entraîneur »), François (« compétiteur »), Marie (« éducateur »), Paul (« acteur institutionnel »), Pierre (« critique »). L'enjeu portait sur la compréhension du contexte professionnel singulier, tel qu'il était vécu/décrit par l'enseignant. Ceci nous a conduit à relativiser le poids des profils identitaires en saisissant, à l'intérieur d'un profil identifié, les jeux d'adaptation et d'ajustements construits par des acteurs pluriels, aux ressources multiples.

En effet, à ce niveau, le contexte professionnel « singulier » laisse entrevoir des stratégies qui favorisent les dynamiques identitaires. Ces stratégies sont liées à la fois : a) à l'investissement des espaces de liberté laissés par les textes ; b) au jeu de tensions et transactions qui en résultent entre continuité et changement, entre soi et autrui, entre unité et diversité ; c) aux opportunités biographiques et/ou contextuelles qui ouvrent des possibles dans la trajectoire professionnelle du sujet. Par ailleurs, l'étude a pris en compte certains éléments constitutifs de l'identité professionnelle : a) les effets de la formation professionnelle initiale et continue ; b) l'impact de l'histoire sportive ; c) le rapport à la discipline et les éventuelles tensions avec les valeurs du sujet ; d) l'importance du contexte professionnel et le sentiment de reconnaissance qui l'accompagne ; e) la manière dont l'enseignant justifie ses prises de position et ses formes d'engagement professionnel. Cet article aborde quelques éléments concernant les trois derniers points.

Les représentations de la discipline EPS

À ce niveau apparaît un clivage entre théorie et pratique. Max, François et Pierre (impliqués « externes »), chacun à leur manière, insistent sur l'ancrage « au terrain » (Prévost, 1991) et perçoivent dans l'évolution disciplinaire, une dérive du côté des discours et du théorique. Ainsi, un élève est « corporellement éduqué » lorsqu'il a reçu une formation privilégiant la pratique des APSA. « L'accueil d'un remplaçant » se fait sans donner d'indications précises en termes de contenus car enseigner reste

d'abord, pour ces enseignants, une affaire de personne (5). Marie et Paul (impliqués « internes ») définissent la discipline à travers ses enjeux de formation et d'apprentissage. La recherche d'une éducation physique équilibrée devrait permettre à l'élève d'envisager, par la suite, des modes de pratiques diversifiés, en toute sécurité. « *L'accueil du remplaçant* » s'opère dans une recherche de continuité. Ce dernier est informé des caractéristiques des élèves et des contenus disciplinaires de manière à s'inscrire dans une relative cohérence d'enseignement ; le projet pédagogique est alors envisagé comme un élément structurant.

L'importance du contexte professionnel

L'acteur s'approprié et donne sens au contexte professionnel en utilisant des stratégies d'adaptation. Par exemple, Max prend un mi-temps au lycée, ce qui lui donne un motif valable pour ne pas s'investir dans son équipe ; cette situation est rendue possible parce que ses nouveaux collègues semblent moins préoccupés de cohérence et d'innovation que les précédents. François est resté dans sa petite ville où il est (re) connu de tous. Dans l'attente d'opportunités pour « *changer et rebondir* », il continue sa route s'appuyant sur les APS qu'il connaît et pratique pour lui-même un « *sport qui le ressource* ». Marie, nommée dans un collège rural, trouve l'occasion de s'investir professionnellement. Elle « *sert à quelque chose* », se sent très proche des élèves, travaille au sein d'une équipe conviviale et s'inscrit dans la dynamique de l'établissement. Paul doit assumer sa double fonction d'enseignant et de formateur. L'équipe d'EPS du collège dans laquelle il travaille est considérée comme dynamique et porteuse de projets. Ce contexte professionnel lui permet donc de s'engager dans des démarches innovantes le rendant plus crédible dans son rôle de formateur. Pierre songe à quitter la profession et à devenir personnel de direction mais se trouve bien, malgré tout, dans un lycée de centre-ville où l'anonymat reste possible (150 professeurs) et où le fait « d'assurer le minimum » au niveau professionnel ne pose pas de problème particulier au vu du peu « d'importance accordé à la discipline ».

152

Le couplage acteur/contexte

Cette analyse montre de façon claire que les acteurs contribuent davantage à l'évolution disciplinaire que ne le font les textes. Sur le terrain, les uns ou les autres se sentent plus ou moins concernés, en fonction de leur propre histoire mais aussi en fonction du contexte professionnel : dynamique de l'équipe (en EPS on travaille ensemble et la convivialité participe d'une culture professionnelle), sentiment de reconnaissance influent nettement sur le degré de motivation pour enseigner et

5 - Une question du guide d'entretien concernait l'accueil d'un remplaçant : « Si vous deviez accueillir un jeune remplaçant, que lui diriez-vous pour l'aider dans sa pratique au quotidien avec vos classes (dans cet établissement) » ?

éventuellement s'engager dans des pratiques innovantes. En fait, les identités « bricolées » entre soi et l'environnement conduisent à la « construction d'un monde » cohérent pour le sujet, qu'il justifie en prenant appui sur des représentations professionnelles. Mais cette « organisation » reste toujours provisoire et s'inscrit dans une perspective historique.

Les recompositions identitaires à l'échelle du temps

Au terme d'une étude longitudinale (1994-2000) portant sur 5 enseignants (Brigitte, Samuel, Claude, André, Mathieu), nous pouvons avancer que l'articulation entre discipline, groupe professionnel d'appartenance et individu n'est jamais définitive et se construit dans une dimension temporelle, intégrant : a) des événements, des changements, des moments de crises et des recompositions ; b) des modes de relation à autrui (élèves, enseignants d'EPS dans l'équipe, autres enseignants, chef d'établissement) ; c) un rapport à l'institution et ses recommandations (inspecteur, textes officiels).

En fait, tour à tour les acteurs adoptent tous les points de vue. Confrontés à des identités et à des relations sociales diversifiées, ils s'engagent dans des expériences les amenant à parcourir des logiques différentes, faisant l'objet d'ajustements multiples. En effet, accords et arrangements avec soi-même et avec les autres permettent de mettre à distance l'expérience passée, et de la revisiter en fonction de nouveaux critères.

Certains éléments constitutifs de la construction identitaire se confirment : incidences de la formation initiale et de l'histoire sportive, différences entre l'enseignement de l'EPS au collège et au lycée, etc. D'autres s'inscrivent dans une interaction dynamique avec le milieu : il s'agit de la perception, par l'enseignant, du contexte professionnel, accompagnée d'affects positifs ou négatifs (Galatanu et Barbier, 1998). En fait, les acteurs combinent plusieurs logiques, « les synthétisent et les catalysent tant au plan individuel que collectif » (Dubet, 1994, p. 110). Les événements qui ont conduit à des changements chez les cinq enseignants que nous avons suivis ne sont pas du même ordre : Brigitte et Samuel, face à des problèmes personnels de santé, sont amenés à questionner un certain rapport au corps et à l'engagement physique, dans un métier construit sur une culture sportive. André vit de façon dramatique un manque de reconnaissance, incompatible avec sa récente obtention de l'agrégation interne ; ce sentiment « d'involution professionnelle » le conduit à chercher ailleurs des sources de satisfaction. En fait, les raisons amenant des recompositions identitaires peuvent venir de plusieurs niveaux qui sont toujours en relation : soi, les autres, le contexte de l'établissement et le contexte institutionnel.

Nous repérons également que si certains éléments personnels ou contextuels se modifient, et prennent part au processus même de l'expérience professionnelle et

personnelle, l'individu conserve une « permanence à soi », cohérence (unité) irréductible qu'il défend, y compris quand la situation semble tout à fait décalée. Par exemple, Samuel, très investi en 1994 au sein de son établissement, très reconnu par les différents acteurs, souhaite en 2000 devenir chef d'établissement. Il justifie ce « changement de cap » par une continuité de son action pédagogique auprès des élèves. Sa capacité à dynamiser l'équipe disciplinaire, devenue inopérante depuis l'arrivée d'un enseignant qui remet en cause son rôle de leader, peut alors se transférer à l'échelle de l'établissement, aidé en cela par des compétences qu'il a développées au sein du club sportif qu'il co-dirige.

Par ailleurs, l'enquête montre l'importance de certains éléments « équilibrateurs » qui rendent le contexte favorable aux réorganisations, assurant ainsi les conditions d'un changement réussi. Tout d'abord, le « contexte établissement » : il s'agit de la place donnée à la discipline, de la reconnaissance accordée à ceux qui la font et des espaces potentiels à investir, déterminants pour que l'enseignant opère des réajustements et trouve du sens à son action, au sein de la collectivité éducative. Par ailleurs, le « contexte humain de l'équipe d'EPS » apparaît comme un élément incontournable, plus ou moins favorable aux adaptations : consensus et tolérance, respect des singularités invitent Brigitte à réinvestir différemment le travail collectif après un accident qui met fin à son fort engagement sportif. Enfin, l'analyse des entretiens fait émerger l'importance du « contexte personnel » : certains traits de personnalité (capacité d'auto-analyse, de distanciation), la multiplicité d'expériences ouvrant sur des compétences potentielles, la cohérence construite autour de valeurs mobilisatrices, favorisent l'adaptation à d'éventuels changements.

154

Ainsi, les 5 itinéraires étudiés montrent bien le caractère dynamique de l'identité où l'acteur et le contexte se déterminent mutuellement. Dans un contexte professionnel donné, l'individu construit plus ou moins consciemment un équilibre provisoire ; il suffit qu'un élément de l'environnement ou qu'un élément inhérent au sujet se modifie (problèmes de santé, par exemple), pour que l'ensemble soit contraint de bouger. La perte du sentiment d'équilibre amène l'individu à se repositionner pour redonner sens à son contexte : il (ré) interprète alors ses propres conduites, qu'il explique et justifie, les rationalisant à travers des représentations professionnelles ; celles-ci lui permettent d'établir un autre rapport au métier, à ses acteurs et, plus largement, à l'institution.

CONCLUSION

On retrouve donc, à travers ces analyses, ce qui fonde l'identité personnelle, synthèse provisoire d'un jeu de tensions entre continuité et changement, soi et autrui, unité (cohérence) et diversité. Les interactions entre le sujet et les contextes traversés

au fil du temps, objet de transactions multiples, donnent à l'identité professionnelle son caractère complexe et dynamique.

L'identité professionnelle, envisagée du point de vue de l'acteur pluriel et singulier, de l'identité collective et des ajustements individuels, met en relief la construction d'identités composites. En effet, les enseignants d'EPS combinent ces différents niveaux et aménagent les éléments constitutifs de leur identité en fonction des situations et des interactions, pour s'adapter et construire un monde cohérent entre contraintes, ressources et valeurs, dans lequel ils peuvent orienter leurs actions et trouver des voies d'implication (professionnelles ou non) porteuses de sens pour eux-mêmes et pour les autres.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1996). – « Les compétences de l'enseignant professionnel », in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies, quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université, pp. 27-40.
- BARBIER J.-M. (1996). – « De l'usage de la notion d'identité en recherche », *Revue Éducation permanente*, n° 128, pp. 11-26.
- BLIN J.-F. (1997). – *Représentations, pratiques et identité professionnelle*, Paris, L'Harmattan.
- CAMILLERI C. et al. (1990). – *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.
- COUTURIER C. ET DURET P. (2000). – *Enseigner l'EPS : identité professionnelle à l'épreuve du sport*, Paris, Éditions Centre National d'Études EPS et Société.
- DEMAZIÈRE D., DUBAR C. (1997). – *Analyser les entretiens biographiques*, Paris, Nathan.
- DUBAR C. (2000). – *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF.
- DUBAR C. (1991). – *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- DUBET F. (1994). – *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- GALATANU O. ET BARBIER J.-M. (1998). – *Action, affects et transformation de soi*, Paris, PUF.
- LAHIRE B. (1998). – *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LAUTIER N. (2001). – *Psychosociologie de l'éducation, regard sur les situations d'enseignement*, Paris, Armand Colin.
- MIAS C. (1998). – *L'implication professionnelle dans le travail social*, Paris, L'Harmattan.
- MOLINER P. (1993). – « L'induction par scénario ambigu. Une méthode pour l'étude des représentations sociales », *Revue internationale de psychologie sociale*, n° 6, pp. 7-21.
- MOSCOVICI S. (1961). – *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.
- PEYRONIE H. (1998). – *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, Paris, PUF.
- PRÉVOST C.M. (1991). – *L'Éducation Physique et Sportive en France*, Paris, PUF.

ROUX-PEREZ T. (1994). – *Stratégies d'adaptation des enseignants d'EPS à l'évolution d'une profession*, DEA en Sciences de l'éducation (non publié), Université de Nantes.

ROUX-PEREZ T. (2001). – *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recompositions identitaires à l'échelle du temps*, thèse de 3e cycle en Sciences de l'éducation (non publiée), Université de Nantes.

ROUX-PEREZ T. (2003). – « Identité professionnelle et modes d'implication privilégiés chez les enseignants d'EPS », *Revue Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 36, n° 4, pp. 37-68.

TAP P., et al. (1980). – *Identité individuelle et personnalisation, identité collective et changements sociaux*, Toulouse, Privat.

NOTES CRITIQUES

LE COMPARATISME AUJOURD'HUI

SIROTA Régine (dir.) (2001). – *Autour du comparatisme en éducation*, Paris, PUF, 243 p.

LADERRIERE Pierre, VANISCOTTE Francine (2003). – *L'Éducation comparée : un outil pour l'Europe*, Paris, L'Harmattan, 120 p.

L'éducation comparée, comme tout autre champ de recherche, peut être saisi dans son actualité au prix d'une étude de son évolution scientifique ; il peut l'être, de façon complémentaire, par l'examen de sa santé institutionnelle et éditoriale. La parution récente de plusieurs ouvrages internationaux et de langue française atteste d'un regain d'intérêt pour le comparatisme en éducation dans l'espace francophone. C'est là un phénomène assez récent, car même si c'est à un Français, M.-A. Jullien (1), que l'on attribue au XIX^e siècle la fondation de l'éducation comparée, la communauté scientifique anglo-saxonne a traditionnellement accordé à ce domaine d'étude une place plus significative, et c'est surtout à des travaux anglo-américains que l'on doit sa consolidation (2). Rendre compte dans cette note de lecture de la richesse de ces deux ouvrages collectifs serait une gageure ; tentons pour le moins d'identifier quelques enjeux communs et problématiques émergentes que ces contributions adressent au champ comparatif. Les deux ouvrages convergent vers une interrogation commune dans un contexte de globalisation de l'éducation : celle des « raisons et déraisons » de ce retour du comparatisme en éducation (selon la formule de A. Novoa, qui alimente les deux ouvrages de contributions parmi les plus roboratives).

1 - La référence révérencieuse à M. A. Jullien est incontournable dans la plupart des ouvrages d'éducation comparée de langue française ; il est ainsi cité par six auteurs dans les ouvrages de R. Sirota et de P. Laderrière et F. Vaniscotte.

2 - Cette hégémonie est tout à fait lisible dans les intérêts de connaissance, très pragmatiques, qui ont guidé le champ comparatif au cours de son développement.

L'un des paradoxes des comparatistes a longtemps été d'être organisés sur des bases nationales, voire locales, chaque revue d'éducation comparée, département ou institut de recherche définissant à l'intérieur des cadres de sa culture académique ses objets et ses outils. De sorte que, malgré le caractère international de la recherche comparative, on a longtemps pu reconnaître, pour le déplorer, le caractère « centrifuge » du fondement institutionnel du discours comparatiste (selon l'expression de R. Cowel) (3). Outre le poids des traditions académiques et des ancrages disciplinaires, le contexte institutionnel, l'existence d'instituts de recherche spécialisés, le rôle des États et le poids des organismes nationaux dans la place et le statut accordés à l'éducation comparée, sont autant de facteurs qui ont pesé sur le développement de la recherche comparative dans chaque contexte national, et en conséquence sur la cohérence internationale du domaine. Cette tendance centrifuge du comparatisme en éducation est soulignée par R. Sirota en introduction de son ouvrage. Si elle n'entame certes pas les possibilités d'avancées théoriques ou méthodologiques, en constituant même probablement le détour nécessaire, cette dimension a longtemps été un facteur de fragilisation pour un domaine que R. Sirota reconnaît comme « épars et contrasté ». Le facteur linguistique est un des obstacles les plus évidents justifiant cet embarras ; ce en quoi l'hégémonie du monde anglo-saxon en la matière, qui conduit certains, comme K.-H. Grüber dans l'ouvrage de R. Sirota, à évoquer « l'anglo-centrisme » du champ, peut en partie se comprendre.

Toutefois, dans la période contemporaine, les enjeux se sont déplacés, ouvrant pour l'éducation comparée de nouveaux espaces de développement et dans le même temps de nouvelles formes de fragilisation. Il apparaît de plus en plus que les choix en matière de politiques éducatives peuvent, aujourd'hui plus encore qu'hier, tirer profit des innovations proposées dans d'autres contextes sociaux : « temps chaud pour l'éducation comparée » annonce ainsi A. Novoa. Confronté à de nouveaux enjeux de connaissance auxquels il doit en partie son renouveau, le comparatisme en éducation est appelé à se recomposer, à la faveur de mutations culturelles : la construction ou le renforcement de territoires identitaires supranationaux (l'Europe, au cœur des deux ouvrages) ou infranationaux (telles les régions), la montée de problématiques éducatives transculturelles et de phénomènes d'interdépendance culturelle. Autant d'évolutions dont sont discutés dans ces deux livres le sens et les enjeux pour la recherche comparative contemporaine. Tant il est vrai, comme le souligne R. Sirota, que la construction de « nouveaux objets, de nouveaux espaces discursifs ne va pas sans tensions et contradictions ».

3 - Cowen R., « L'influence nationale et internationale des infrastructures de l'éducation comparée », in W.D. Halls (dir.), *L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines*, Paris, UNESCO, 1990, p. 325.

L'un des mérites de ces deux ouvrages, internationaux, interdisciplinaires et interinstitutionnels dans leur conception, tient d'abord dans un souci commun d'affronter quelques unes des difficultés majeures auxquelles est confrontée l'éducation comparée. Citons son caractère hybride, tendu entre « le savant et le politique » (R. Sirota), et l'éparpillement de ses intérêts de connaissance, le tout sur fond de construction et d'élargissement européens. Mais l'Europe n'est pas ici un simple arrière-plan. Elle est, à la fois, investie comme un enjeu et une opportunité culturels : enjeu en ce que sa construction est au cœur de nombreuses contributions des deux livres, interrogeant l'un et l'autre la fonction et la tâche de l'éducation comparée dans ce contexte ; opportunité car les deux ouvrages sont issus de projets pour lesquels la dimension européenne est centrale. L'ouvrage de R. Sirota prolonge les travaux de l'Observatoire européen des innovations en éducation et en formation, créé à l'initiative de l'INRP en 1994 ; l'ouvrage de P. Laderrière et F. Vaniscotte reprend un colloque placé sous l'égide de l'Institut européen pour la promotion des innovations et de la culture en éducation (EPICE). Les deux ouvrages ont donc pour ambition commune de réunir des contributions d'universitaires et d'experts internationaux, dans un but de « fertilisation croisée des idées » (P. Laderrière). Pour le moins, la porosité entre ces territoires institutionnels et professionnels que sont le domaine universitaire et le domaine de l'expertise internationale semble une saine opportunité d'interaction, le dernier pouvant à l'occasion d'ailleurs « mettre au travail » l'expertise universitaire, au risque parfois d'engendrer la confusion.

Toujours est-il qu'à l'heure d'une européisation, voire d'une mondialisation des problèmes d'éducation, la comparaison apparaît comme un outil privilégiée de décentration et d'éclairage des convergences autant que des contrastes dans la façon dont sont investis ici et ailleurs des expériences et des phénomènes éducatifs communs, et incarne dans le même temps, un instrument privilégié d'aide à la décision politique. Comme le soulignent ces deux contributions francophones par la voix de leurs coordinateurs respectifs, si les comparaisons internationales foisonnent aujourd'hui, nombre d'entre elles sont produites au niveau national ou international en réponse à des commandes institutionnelles (comparer est coûteux !). Cette tendance (ou cette tentation) ne va pas sans un risque de faire souffrir l'ensemble du champ, par la nature descriptive et souvent prescriptive de ces travaux, d'un déficit de légitimité scientifique. D'autant que de nombreux programmes de recherche en éducation comparée ne doivent leur existence qu'au concours de programmes européens, d'agences comme Eurydice, de structures supranationales comme le Conseil de l'Europe, l'OCDE, le Bureau international d'éducation (BIE) ou l'UNESCO ; autant d'instances internationales qui assurent un soutien de poids à la comparaison en éducation. Le déplorer n'étant guère productif, il convient bien plutôt de comprendre ce que les comparatistes font de cette situation particulière à l'éducation comparée. Pour certains, elle inscrit ni plus ni moins la comparaison dans un agenda politique, comparer participant d'une nouvelle forme de régulation politique et de

gouvernance : « comparer, c'est gouverner », n'hésite pas à affirmer A. Novoa dans l'ouvrage de P. Laderrière et F. Vaniscotte.

Dans ce contexte d'incertitude identitaire, les auteurs des deux ouvrages introduisent leur propos en des termes qui permettent d'en spécifier les ambitions respectives : faire le point, dresser un état des lieux (Sirota), un état de l'art (Laderrière et Vaniscotte), définir une situation, prendre de la distance ou confronter les expériences (entre les divers acteurs du comparatisme, scientifiques et experts). L'ambition est très louable : elle affiche, et de façon ouverte, des enjeux principalement réflexifs, spéculatifs, renonçant, pour un temps, à l'exposition de recherches proprement comparatives. Ce nombrilisme agacera certains. Il n'est cependant pas inutile dans le contexte mouvant que connaît sinon la discipline (P. Laderrière n'hésite pas à avancer cette identité), tout au moins le domaine de recherches. Toutefois, au-delà des vœux d'intention, il convient de noter que le discours expert est très faiblement représenté dans les deux ouvrages (son co-auteur pour l'un, P. Laderrière ; Norberto Bottani, administrateur principal de l'OCDE, pour celui de R. Sirota). De sorte que l'articulation et la confrontation annoncées de la logique d'expertise et de la logique scientifique ne tiennent pas toutes leurs promesses.

Les instances recourant à la comparaison en éducation sont certes nombreuses, mais ne relèvent pas uniformément, on le sait, du domaine de la recherche scientifique (d'où un déséquilibre aisément compréhensible dans des livraisons qui appartiennent à cette seconde catégorie, qui posent un regard sur la première, et de fait la qualifie pour elle-même), ce qui contribue à la difficile lisibilité de son propos et de ses objets, et à la constitution d'un horizon de références commun. Il apparaît ainsi que la logique d'expertise, qui a cours dans le cadre d'infrastructures nationales ou internationales, et la logique de recherche relèvent de registres discursifs et d'intérêts de connaissance différents, la seconde étant travaillée par un souci d'interrogation et de problématisation des phénomènes éducatifs, la première par des préoccupations pragmatiques d'évaluation et/ou de pilotage. C'est ce que rappelle dans sa courte contribution Norberto Bottani. Et l'administrateur de l'OCDE d'ajouter, ce qui en soi constitue une réponse, qui plus est autorisée, aux tensions identitaires qui taraudent les comparatistes, que « l'OCDE n'a ni une doctrine ni une théorie de la comparabilité. De ce fait, on présente des études comme des travaux comparés, même s'ils ne le sont pas tout à fait » (p. 73).

La cause semblerait entendue, si la porosité entre univers savant et univers expert n'allait croissante, ce dont s'inquiètent certains comparatistes, pour lesquels la rencontre de ces logiques constitue un facteur de fragilisation pour le champ, malgré son apparente vitalité. La mise en garde devant la montée d'une dérive utilitariste d'un champ confronté à la multiplication de « nouveaux consommateurs d'éducation comparée [...] planificateurs, experts, agences de financement, organisations non gouvernementales... » (A. Novoa), autant d'acteurs qui jouissent d'une grande

influence dans l'espace international de l'éducation, est une préoccupation récurrente pour des comparatistes soucieux de construire et de préserver une autonomie dans la définition de leurs objets d'études que la dépendance à des sources de financement, à des usages et des intérêts externes menace. L'une des options des comparatistes face à ce consumérisme comparatif est dès lors d'assumer un rôle de « vigie scientifique » (selon la formule de R. Kallen) des organismes internationaux concernant leurs travaux comparatifs. La porosité entre ces territoires institutionnels et professionnels que sont le domaine universitaire et le domaine de l'expertise internationale semble *a priori* une saine opportunité d'interaction. Reste, comme le suggère A. Novoa, que le comparatiste ne saurait réduire sa mission à un simple « relai des pouvoirs politiques », mais en assume la fonction « théorique et critique ». La vigilance semble probablement de mise pour éviter que cette confrontation ne se traduise à terme par un affaiblissement de la connaissance comparative, et que des objets prescrits par le politique ne se substituent aux objets construits par le chercheur. Mais n'est-ce pas là un enjeu pour l'évolution de la recherche éducative qui dépasse le seul contexte comparatif, d'une part, et une préoccupation qui ne résiste pas à l'exportation d'autre part (cf. le monde anglo-saxon, dans lequel cette dichotomie entre recherche savante et désintéressée *versus* recherche appliquée et commanditée, est de façon générale moins pertinente).

Le comparatisme véhicule des enjeux scientifiques, mais aussi des enjeux politiques, les deux se superposant parfois, entretenant une certaine confusion sur ce dont il est question. Le thème de la construction européenne et du rôle de l'éducation comparée dans ce processus est ainsi au centre des deux ouvrages. Tout d'abord, on est en droit de considérer que le fait que l'éducation comparée ait à tenir un rôle spécifique dans le contexte européen mériterait examen, et qu'on ne peut le recevoir comme postulat. On pourrait même considérer que la contextualisation de son propos, à la faveur d'une opportunité culturelle, n'est pas forcément propice à sa légitimation scientifique. Cela étant, et même si le titre de l'ouvrage de P. Laderrière et F. Vanisotte entretient l'ambiguïté (un outil pour l'Europe : pour la construire et/ou pour la connaître ?), l'ambition de mieux comprendre l'espace européen, d'en faire un authentique enjeu de connaissance, est tout à fait pertinente. En cette période d'indécision, où les notions de globalisation, de mondialisation, d'europanisation, de gouvernance résonnent parfois comme des invocations, nourrissant à l'occasion des agacements face à une forme de fatalisme quant au développement de nos sociétés, devenues assujetties à des phénomènes qui les dépassent, menaçant au passage d'étouffer les différences, l'enjeu est de taille. Et de ce point de vue là en effet, il est double : enjeu de connaissance, et enjeu politique à la fois. Comment penser en effet « cet objet politique non identifié » qu'est Europe ? interroge R. Sirota, reprenant la formule de J. Delors. Rien de moins simple, car au contraire des États-nations qui la constituent, l'Union Européenne n'est pas rattachée en tant qu'entité autonome à l'histoire moderne, pas plus qu'elle ne constitue une forme ou un projet culturels et politiques enracinés dans une mémoire collective.

Enjeu de connaissance et politique donc, car ce déficit de pouvoir mobilisateur de la rhétorique mondialiste, ou plus localement et en l'occurrence européiste, est susceptible de générer des phénomènes régressifs de repliement identitaire, et ne manque d'ailleurs pas à l'occasion de le faire, comme le rappelle F. Audigier. Penser l'Europe de l'éducation n'est pas tâche aisée pour appréhender, sans simplification uniformisante les liens complexes entre européisme, imaginaire et identité européenne, sans trahir les singularités, sans « limer les différences » selon la formule de F. Cros. C'est ce qu'entreprennent, à la suite d'autres travaux (4), certaines contributions (F. Audigier ; A. Michel ; L. Naya Garmandia) de l'ouvrage de P. Laderrière et F. Vaniscotte. En réponse à ces incertitudes et à ces flottements, plusieurs contributions soulignent l'urgence qu'il y a à penser les articulations culturelles entre les strates locales, régionales, nationales, supranationales de cette construction politique et sociale, de cette communauté culturelle imaginée qu'est l'Europe.

Les collaborations internationales sont souvent l'occasion de confrontations théoriques stimulantes. Ces deux contributions au thème de la globalisation de l'éducation sous l'angle européen en sont une illustration, prenant pour point de départ le constat que les politiques éducatives ne sont plus le produit des seules volontés des États-nations, et interrogeant les formes nouvelles qui accompagnent ces évolutions. On assiste en Europe à la prolifération d'instances nationales ou supranationales qui exercent une influence croissante sur les décisions en matière éducative. Ce phénomène voit la montée d'une sorte d'élite européenne dans le domaine éducatif. Ce nouveau réseau décisionnel et d'expertise signale l'imposition d'un nouveau modèle de décision, celui, exploré par A. Novoa notamment, de la gouvernance, système complexe d'interrelations entre différents niveaux de décisions qui composent la Communauté Européenne : niveaux nationaux, subnationaux (c'est-à-dire régionaux) et supra-nationaux. Il y a dans cette conception de la gouvernance européenne une dimension qui contredit singulièrement les fantasmes qui sont régulièrement rattachés à la politique communautaire : cette dimension, sur laquelle insiste A. Novoa dans ses contributions, c'est la dispersion de l'autorité et du pouvoir. La décision, parce qu'elle implique des acteurs à différents niveaux de l'espace politique, crée ou renforce l'importance des réseaux, qui sont au cœur de cette conception nouvelle de l'action politique, opacifiant ce faisant aussi peut-être les ressorts du projet politique de l'Europe.

D'une façon qui n'est probablement pas étrangère à l'affaiblissement des idéologies, d'autres espaces de comparaison émergent, aux frontières floues, non réductibles aux États, et tendus entre le niveau global et le niveau local, entre d'une part l'exigence de prendre en compte l'intensification de la circulation de la culture et des per-

4 - Abélès M., *La Vie quotidienne au Parlement Européen*, Paris, Hachette, 1992.
Bellier I. et Wilson T.M. (eds), *An Anthropology of the European Union*, Oxford, Berg, 2000.

sonnes, et l'influence réciproque entre des contextes socioculturels éloignés. Ces mutations aboutissent moins à une uniformisation des modèles nationaux qu'à des formes singulières d'appropriation par des « communautés interprétatives » de phénomènes convergents, avec un besoin corollaire de voir reconnus et pris en considération des espaces identitaires plus restreints que l'espace national. La globalisation et la fragmentation, c'est-à-dire la montée de revendications particularistes de reconnaissance et d'identité de « communautés imaginaires » (Anderson, 1991) (5), participeraient d'un même processus d'étirement des cadres spatio-temporels construits par la modernité. Cette tension entre le global et le local, que Robertson par le concept de glocalisation (6) (repris par R. Sirota et A. Novoa), signale, particulièrement dans le contexte européen, combien l'intégration supranationale participe dans le même temps d'une fragmentation intranationale, par la dynamisation des régions (ainsi que le rappelle J. Cormaille à propos des travaux de V. Scardili, 1993) (7).

Du coup, la tâche du comparatiste n'est plus de multiplier et de juxtaposer les exemples nationaux ; ses unités d'analyse ne s'imposent plus *a priori* selon des frontières politiques, mais selon les formes de composition de communautés imaginaires (B. Anderson, repris par Novoa). C'est d'ailleurs en référence aux travaux de Anderson que plusieurs auteurs de ces deux ouvrages s'interrogent : comment les peuples de l'Union Européenne peuvent-ils imaginer leur destin communautaire, cette « unité dans la diversité » dont parle A. Michel ? Les contributeurs du livre de R. Sirota présentent une variété de perspectives, qui sur le thème de la citoyenneté (F. Audigier), qui sur celui de la famille (J. Cormaille), qui sur le thème de l'interculturel (M.T. Moscato ; E. Murphy-Lejeune), avec pour arrière-plan commun les enjeux et les difficultés du comparatisme. Dans l'ouvrage de P. Laderrière et de F. Vaniscotte, la plupart des contributions, outre l'approche historique et fondamentaliste du champ consentie par J. Schriever, ont trait à l'émergence et à la structuration d'un espace européen d'éducation, aux difficultés à dessiner les contours d'une identité européenne en éducation (A. Novoa), et aux implications de cette mise en forme dans les curricula et les systèmes d'éducation et de formation nationaux (F. Audigier). La richesse de ces ouvrages très complémentaires manifeste combien, de la même façon que les nations sont construites autant qu'elles sont imaginées, l'Europe, au-delà des dimensions politiques et économiques qui la structurent, se définit aussi par des imaginaires qui la façonnent. Toute entité politique construit son unité sur fond de diversité, comme

5 - Anderson B., *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*, London, Verso, 1983.

6 - Robertson R., « Glocalisation », in Featherstone M., Lash S, Robertson R. (éds) *Global Modernities*, London, Sage, 1995.

7 - Scardili V., *L'Europe de la diversité : la dynamique des identités régionales*, Paris, Éditions du CNRS, 1993.

le rappelle A. Michel, et traiter d'un espace politique en construction – l'Europe – sous l'angle des imaginaires qui s'y expriment est un pari ambitieux, mais est un pas de plus vers sa compréhension et sa socialisation.

Ajoutons que si le champ comparatif est fragile car fragmenté, tant d'un point de vue méthodologique qu'épistémologique, on ne peut que se réjouir de voir combien, dans la période contemporaine, la recherche comparative devient de plus en plus le produit de coopérations internationales, entre institutions, équipes de recherches ou simplement entre chercheurs isolés. De ce point de vue, les facilités croissantes de communication, d'information et d'échange entre chercheurs laissent augurer un développement important de ce domaine dans les prochaines années.

On peut nourrir un regret cependant en refermant ces deux ouvrages : le recensement des contributions nous a conduit à souligner la place considérable des contributions théoriques sur le thème du comparatisme, interrogeant son identité, sa fonction, le statut de ceux qui la pratiquent, son statut dans une Europe en construction. Cela dénote une réelle vitalité du champ en matière de structuration épistémologique, conceptuelle et politique, et probablement une prise de conscience de la part des comparatistes que la légitimité scientifique de leur domaine de recherche passe en partie par cette fondation de référents théoriques propres, qui au passage semblent ne pas leur être disputés par les « experts ». Néanmoins, cette effervescence théorique ne s'accompagne pas d'un égal souci de structuration ou de mutualisation méthodologiques du domaine. Soulignons à cet égard la part importante dans le champ comparatif de façon générale – et ces ouvrages ne dérogent pas à la règle, à l'exception notable du texte de M. Huberman et L. Paquay dans l'ouvrage de R. Sirota – le déficit d'armature méthodologique en matière de comparaison. Spécificité de la littérature comparatiste que R. Sirota, comme nous l'avons souligné, assume dans son titre : *Autour du comparatisme*, c'est initier une rencontre (dont rend compte l'article de G. Zarate), définir une situation et poser des bases de réflexion et de travail.

Il s'agit en effet là de poser des jalons, car l'affirmation identitaire d'un champ de recherche passe certes par une (re)fondation épistémologique, mais aussi par une armature méthodologique, susceptible de faire sortir le comparatisme, mais probablement n'est-ce pas le plus simple compte tenu du caractère épars du champ, de préoccupations identitaires récurrentes. Voilà bien un autre défi, pour donner corps, dans la recherche et les universités françaises notamment, à un domaine encore peu mobilisateur, malgré ses promesses, pour les étudiants.

Régis MALET
Université Charles de Gaulle Lille 3

LEMAÎTRE Denis (2003). – *La formation humaine des ingénieurs*, Paris, PUF, 200 p.

Denis Lemaître est enseignant dans une école d'ingénieurs, il est chargé de la « formation humaine ». Le livre qu'il propose à notre lecture est issu de sa thèse soutenue à Lille en 2001. C'est une réflexion sur les objectifs et les modalités de cette pratique dans les écoles d'ingénieurs : quelle signification est assignée à la « formation humaine » ? Quelles sont les raisons de son introduction dans les formations d'ingénieur et, donc, de son usage dans la définition de la professionnalité d'Ingénieur ? Pourquoi y a-t-il eu un regain d'intérêt depuis 1995 pour les « Humanités » dans les écoles d'ingénieur ?

L'examen des programmes d'enseignement produits par les différentes écoles l'amène, d'abord, à faire le constat que cet enseignement est une « nébulance de savoirs et de pratiques » (p. 5). Denis Lemaître va donc s'interroger « sur sa cohérence interne, sur ses fondamentaux, sur les enjeux qu'elle recouvre » et examiner les « conditions de sa conception » pour éclairer le « fonds culturel déterminant sa mise en œuvre » (p. 16).

C'est-à-dire qu'il place l'enjeu de ces formations au-delà même des écoles d'ingénieurs où elles se déploient, comme significatif de l'évolution d'une société.

Il va donc s'attacher à comprendre les partis que prennent les différents concepteurs de la formation humaine (les enseignants) en montrant que ces choix sont le produit de la transaction entre différents référents institués : l'élève, le savoir, l'école, l'enseignement, les pratiques sociales de l'ingénieur dans l'enseignement, au sein de la société ou de l'humanité toute entière.

Cette analyse est formalisée par l'utilisation d'un « schéma actanciel » défini par A. Joridas appliquée à une vingtaine d'entretiens réalisés auprès d'enseignants en école d'ingénieur. D. Lemaître montre ainsi la diversité des représentations et dégage trois logiques majeures de « formation humaine » : les humanités, le développement personnel, les sciences humaines pour l'ingénieur. Les sciences humaines pour l'ingénieur seraient d'ordre plutôt instrumental, elles viseraient à l'adaptation professionnelle par la maîtrise de la réalité professionnelle. Elles se déclinent en termes de communication (linguistique), management (psychosociologie) et connaissance des organisations (sociologie). À l'opposé, la logique de développement personnel viserait à renforcer les aptitudes personnelles à l'occasion de stages de diverses mises en expérience ou analyse d'expériences (de stage, par exemple), d'ateliers de création artistique. Les humanités sont, elles, définies, par la transmission de savoirs généraux sur l'homme, son histoire, ses productions. Cette formation didactique viserait à faire acquérir des modèles d'interprétation du monde, un recul critique sur les questions concernant les finalités de la société, une réflexion du futur professionnel sur le sens de son action dans cette humanité.

« Traversant en profondeur les programmes et les dispositifs pédagogiques, elles expliquent les sélections observées dans les savoirs et les objectifs induits. Elles reflètent à ce titre l'évolution idéologique de notre société. » (p. 52)

Mais que disent-elles « des compétences et des responsabilités particulières dévolues à l'ingénieur [...] » (p. 52) ?

Denis Lemaître reprend donc l'histoire de la constitution de la figure sociale de l'ingénieur et montre qu'elle est « fortement liée au projet de la modernité », (p. 53). Revisitant l'histoire des ingénieurs depuis la Renaissance jusqu'à nos jours, il montre comment les attentes à leur égard se sont, en quelque sorte, ajoutées les unes aux autres pour atteindre une diversité et un caractère « transversal » qui n'est pas sans contradictions internes. Il identifie et mesure les tensions entre les différentes compétences transversales dans un modèle présenté pp. 75-76 : « L'axe horizontal correspond plutôt à un ingénieur "gestionnaire" de la réalité sociale, tourné vers la mise en œuvre et le contrôle des actions, selon des schémas de représentations adaptées à la production. » Il indique une capacité d'intervention entre « visée pragmatique » et « visée théorique ». « L'axe vertical », entre « visée stratégique » (capacité de direction) et « visée poétique » (capacité d'innovation) correspondrait à un « inventeur d'organisation et de styles relationnels ».

Comment les trois logiques de formation repérées s'ordonnent-ils à ces différents types d'ingénieur ?

Denis Lemaître montre comment à chaque modèle de formation humaine correspond la conception d'un type d'ingénieur : au modèle des humanités, un ingénieur incarnant le sens du progrès (p. 79), au modèle du développement personnel, un ingénieur en communication humaine (p. 99), au modèle des sciences humaines, un ingénieur expert en organisation sociale (p. 115). Il montre aussi comment chaque modèle « se heurte à cette question du regard à porter sur la technique et de la manière d'intégrer ou non les formes de pensée qu'elle développe » (p. 129).

De cette discussion menée au Chapitre VII, Denis Lemaître conclut sur l'idée qu'une alternative est posée à la formation humaine : ou bien s'adapter au projet de la modernité, c'est-à-dire réduire les tensions d'avec la technique, viser le bien-être de l'individu et rendre compte, ainsi, d'une vision fonctionnelle de la société ; ou bien chercher à transformer ce projet en promouvant un idéal d'émancipation du sujet et une vision idéaliste de la société (p. 169).

Mettant ensuite en relation ces deux alternatives du projet pédagogique avec les trois approches de la formation humaine, Denis Lemaître montre les tensions dont elles sont le siège, nœud de l'explication de la diversité des curricula observables dans les écoles d'ingénieurs.

Cette « dispute » est particulièrement intéressante dans la mesure où elle part d'une question de formation – la formation humaine dans les écoles d'ingénieurs – pour poser cette question comme enjeu de société – les rapports entre l'homme et la technique –, l'ingénieur étant, en quelque sorte, la figure la plus représentative autour de laquelle le débat peut se tenir du fait de la diversité des attentes dont il fait l'objet et de la transversalité de ses compétences.

Dans le cadre même de l'action de formation, Denis Lemaître voit entre ces différentes approches de la formation des concurrences se muer en complémentarités : « L'évolution des humanités depuis une culture savante vers une culture de la conscience collective et l'effort des sciences humaines pour l'ingénieur pour intégrer la recherche du sens, sont le signe d'une certaine ouverture, d'une préoccupation plus globale. » (p. 187) Il y voit le souci des formateurs de prendre en compte cette diversité d'interprétation dans le but de former des ingénieurs destinés à gérer la complexité des situations.

Le travail de Denis Lemaître prend ainsi à bras-le-corps un débat récurrent dans les écoles d'ingénieur et dont le numéro 29 (1998) de *Recherche et Formation* avait posé les fondements en partant du point de vue des sciences humaines.

Marie-Laure CHAIX
ENESAD, Dijon

NOUS AVONS REÇU

ALBERO Brigitte (2003). – *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Lavoisier, 316 p.

CRINON Jacques (2003). – *Le mémoire professionnel des enseignants. Observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, L'Harmattan, 250p.

KOHN Ruth Canter et NEGRE Pierre (2003). – *Les voies de l'observation : repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, Paris, l'Harmattan (réédition, préface d'Yves Barel).

LESSARD Claude, TARDIF Maurice (2003). – *Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990*, Sherbrooke, Éd. du CPR, 258 p.

PELPEL Patrice (2003). – *Accueillir, accompagner, former des enseignants. Guide de réflexion et d'action*, Lyon, Chronique sociale, 224 p.

PEYRONIE Henri (2003). – « L'identité professionnelle des enseignants à l'épreuve des mutations sociales », in *Les sciences de l'éducation*, 36(4), pp. 7-137.

RANJARD Patrice (2003). – *Les profs suicident la France*, Paris, Robert Jauze, 187 p.

RENOUVIER Charles (1879). – *Petit traité de morale à l'usage des écoles primaires laïques*; Réédition Marie-Claude Blais (2003), Paris INRP, 153 p.

BON DE COMMANDE

À retourner à **INRP** - Vente à distance -

Centre Léon Blum, place du Pentacle, BP 17, 69195 Saint-Fons cedex

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
N° 19 (1995) RR019			
N° 20 (1995) RR020			
N° 21 (1996) RR021			
N° 22 (1996) RR022			
N° 23 (1996) RR023			
N° 24 (1996) RR024			
N° 25 (1997) RR025			
N° 26 (1997) RR026			
N° 27 (1998) RR027			
N° 28 (1998) RR028			
N° 29 (1998) RR029			
N° 30 (1999) RR030			
N° 31 (1999) RR031			
N° 32 (1999) RR032			
N° 33 (2000) RR033			
N° 34 (2000) RR034			
N° 35 (2000) RR035			
N° 36 (2001) RR036			
N° 37 (2001) RR037			
N° 38 (2001) RR038			
N° 39 (2002) RR039			
N° 40 (2002) RR040			
N° 41 (2002) RR041			
N° 42 (2003) RR042			
Total			

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 2004)

France (TVA 5,5 %) : 15 € ttc (98,39 F.)

Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner à INRP - Publications
29, rue d'Ulm, 75230 Paris cedex 05

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Payeur s'il est différent :

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Date

Cachet et signature :

3 numéros par an
format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro

Abonnement - tarif jusqu'au 31 juillet 2004

France (TVA 5,5 %) : 34 € ttc (223,03 F)

Corse, DOM : 32,90 € ttc (215,81 F)

Guyane, TOM : 32,23 € (211,41 F)

Étranger : 40 € (262,38 F)

Abonnements couplés

Si vous souscrivez un abonnement à *Recherche et Formation* et un autre soit à *Perspectives documentaires en éducation* soit à la *Revue Française de Pédagogie*, vous bénéficiez d'une remise de 10 % sur le montant des abonnements ; dans le cas où vous seriez déjà abonné à l'une de ces revues, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.

Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP. Selon le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait) "... certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...) - abonnements à des revues et périodiques."
Une facture proforma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.