

## 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<sup>e</sup> 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 tutrée 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 mimétiquement 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<sup>re</sup> 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'appropriier 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.