

## 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, Labéced, 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 Bordeaux<sup>2</sup> 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).

72

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.	Totalx	
	E	Cfm	Cise	Cfm	Ic	Ib	Ia	Io	E	Cmt			Cise
1 Pharmacie	2		2	5									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.
	E	Cmt	Cise	Cfm	Ic	Ib	Io	Totaux	E	Cmt	Cise	Cfm	Totaux		
16 Psychoomot.	4		2	1			7	2					2		
17 Psychoomot.	3		1				4	1	1				2		
18 Sociologie	6	3	7		2		18				8		8		
19 Sociologie	5	1	2		5		13						0		
20 Sociologie	1	1				1	3	1				1	2		
21 Sociologie	4		1				5					1	1		
22 Mi2s	5	3	1	1			10			3			3		
23 Mi2s	4	3	4				11	2	2	2	1	1	7		
Totaux %	79 .35	29 .13	92 .41	5	7	4	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**

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