

Éléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales: regards croisés sur la fonction de tuteur

Séraphin Alava et Joël Clanet

Volume 26, numéro 3, 2000

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/000290ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/000290ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

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*, 26(3), 545–570. <https://doi.org/10.7202/000290ar>

Résumé de l'article

Cet article cherche à décrire et à expliquer les composantes de l'action tutorale à l'université. Les auteurs s'appuient sur les recherches menées durant trois ans auprès d'étudiants de premier cycle universitaire et auprès de leurs tuteurs. Ils ont recueilli des données à partir de deux questionnaires et d'une série d'entrevues. L'examen des regards croisés de tuteurs et d'étudiants tutorés fait ressortir la spécificité d'une médiation pédagogique qui n'atteint pas son but mais qui, parallèlement, met de l'avant des tentatives originales de constitution «sur le tas» d'un espace possible d'adaptation pédagogique. De l'analyse émerge la nécessaire adaptation de l'action tutorale aux spécificités des «métiers d'étudiants».

Éléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales : regards croisés sur la fonction de tuteur

Séraphin Alava
Professeur

Joël Clanet
Professeur

Université de Toulouse II le Mirail

Résumé – Cet article cherche à décrire et à expliquer les composantes de l'action tutorale à l'université. Les auteurs s'appuient sur les recherches menées durant trois ans auprès d'étudiants de premier cycle universitaire et auprès de leurs tuteurs. Ils ont recueilli des données à partir de deux questionnaires et d'une série d'entrevues. L'examen des regards croisés de tuteurs et d'étudiants tutorés fait ressortir la spécificité d'une médiation pédagogique qui n'atteint pas son but mais qui, parallèlement, met de l'avant des tentatives originales de constitution «sur le tas» d'un espace possible d'adaptation pédagogique. De l'analyse émerge la nécessaire adaptation de l'action tutorale aux spécificités des «métiers d'étudiants».

Introduction et problématique de recherche

L'ensemble des travaux scientifiques des dix dernières années portant sur les étudiants confirme le rôle prépondérant des modalités d'études comme facteurs de discrimination et de réussite (Lahire, 1997 ; Romainville, 1994 ; Langevin, 1996). L'entrée à l'université est, pour les étudiants, une période d'initiation ou d'accommodation (Coulon, 1997 ; Galland et Obert, 1996 ; Lapeyronnie, 1992). L'étudiant doit alors être en mesure de gérer de nombreuses situations sociales spécifiques (inscription, recherche de module, repérage des modalités d'examen). Il est aussi amené à réadapter ses pratiques d'études à des formes variées de situations pédagogiques (cours magistraux, travaux dirigés, études à distance, enseignements mutuels, etc.). Devant cette situation de reconstruction contextualisée des savoir-faire techniques, stratégiques et cognitifs, les étudiants développent des profils différenciés d'actions. Cette hétérogénéité des comportements, dans les cours ou en dehors des cours, est intéressante à aborder pour mieux décrire l'action des étudiants et expliquer les éléments constitutifs d'une pratique d'études que d'autres appellent un «métier». Pour traiter de cette différenciation des modalités d'actions, plusieurs études ont voulu décrire les stratégies d'apprentissage des étudiants dans les cours (Boulet, Savoie-Zajc, Chevrier, 1996 ; Wolfs, 1998 ; Frenay, Noël, Parmentier,

Romainville, 1997). D'autres ont étudié cette période d'un point de vue plus sociologique afin d'approcher les pratiques des étudiants dans une globalité sociale (Cam et Molinari, 1998 ; Dubet, 1994 ; Coulon, 1997 ; Erlich, 1999 ; Le Bart et Merle, 1997). Mais, dans les deux perspectives, les pratiques autonomes d'études « au-delà du cours » apparaissent comme un élément discriminant dans les conduites des étudiants et dans les parcours de réussite (Alava, Clanet et Trinquer, 1999). Le renforcement de ces pratiques d'études et de conduites sociales sont au cœur des dispositifs de médiation et d'accompagnement mis en place par nos structures universitaires. Que ce soit au sein des *freshman seminars* ou au cours des séances de méthodologie du travail universitaire, l'objectif des formateurs est d'aider les étudiants à prendre conscience de la spécificité du métier d'étudiant et donc d'adapter les stratégies d'apprentissage aux modalités d'études universitaires.

Le tutorat, une médiation contre l'échec universitaire

Pour aider l'insertion au travail universitaire et pour permettre un « meilleur accrochage » universitaire (Langevin, 1994), le tutorat méthodologique est souvent présenté comme l'un des éléments qui améliore la performance des actions. Depuis près de dix ans en France, de nombreuses universités ont recours à cette situation d'enseignement-apprentissage particulière. D'ailleurs, le fait d'interpeller ainsi cette situation d'enseignement-apprentissage comporte un positionnement clair dans le débat permanent des universités qui à la fois désirent que cette activité soit formatrice et placent de nombreuses barrières dans l'activité elle-même pour éviter que le tuteur ne remplace l'enseignant. Dans ce type de médiation pédagogique, les tuteurs interviennent de façon originale et inventent souvent, sur le terrain, une modalité particulière de coformation. Peu de travaux ont été consacrés à l'étude de cette pratique originale de formation. Notre contribution vise donc à décrire « la pratique de tuteur ». Nous ne nous intéresserons pas, ici, aux pratiques pédagogiques des étudiants, mais plutôt à l'activité de « formation » que déploient les tuteurs. Pour reprendre la terminologie utilisée par Baudrit (1999), ces tuteurs étant à la fois des médiateurs et des animateurs, il est utile de préciser leurs actions. À travers leurs discours et ceux des étudiants qui assistent aux séances, nous tenterons de préciser les nombreux paradoxes de cette pratique de formation à l'université.

Les cinq dernières années ont porté leurs fruits en matière de politique d'université. Le regard nouveau porté sur les processus d'autodirection des apprentissages a favorablement contribué à la diversification des dispositifs de formation ainsi qu'à la réflexion sur les médiations éducatives. L'autoformation est une approche pédagogique issue, dès le XVIII^e siècle, du concept d'autodidaxie. La reconnaissance de la capacité de l'individu à se donner « ses propres maîtres » est au cœur de ces théories. Les approches scientifiques de ces phénomènes se structurent autour des

travaux canadiens (Tough, 1967 ; Knowles, 1975) et des travaux français relatifs aux actions d'éducation permanente de l'après-guerre (Dumazedier, 1993). L'autoformation se définit comme une modalité d'apprentissage dans laquelle l'apprenant assume la responsabilité des activités d'apprentissage. Il mobilise pour cela des ressources (informations, expériences, pairs, ex-pairs) au service d'un projet qu'il planifie, il met en œuvre et évalue des situations (Hiemstra, 1986). Bien sûr, la modalité d'autoformation où l'individu agit seul comme « hors du monde » est un mythe que même les pratiques d'autodidaxie n'atteint pas (Carré, 1992). L'ensemble des modalités d'autoformation se situe dans un *continuum* entre une hétérodirection des conduites d'apprentissages et une autodirection de ces apprentissages.

Enfin, le fait de faire valoir une formation des étudiants aux méthodologies universitaires et de mettre en place des politiques dites « d'enseignements sur mesure » est un facteur de reconnaissance d'une différenciation des dispositifs de formation. Dans cette différenciation, les pratiques de formations utilisant les technologies nouvelles (GEMME)¹ ou la mise sur pied de centres d'autoformation (RUCA)² ont justifié la nécessité des pratiques d'autoformation des étudiants. Le développement des dispositifs d'aide à la réussite au premier cycle universitaire et notamment les actions de tutorat ont renforcé l'idée que l'université devait juger nécessaires des pratiques d'études dépassant les activités formelles de formation. Ces activités d'accompagnement ou de formation répondent à un principe général d'individualisation des formations et visent alors à rendre l'étudiant le plus autonome possible dans ses actions. Le tuteur est un compagnon qui explique ses trucs techniques ou devient un conseiller qui ancre son savoir-faire dans l'expérience concrète de sa propre formation. Ce modèle de tuteur trouve d'ailleurs son origine dans le monde du travail et dans le modèle anglo-saxon de conduite des études. C'est toujours un pair qui, dans ce type de situation, est tuteur. Il est recruté au second cycle ou le plus souvent au troisième cycle universitaires et il est chargé d'accompagner l'activité d'enseignement grâce à un savoir-faire pratique autoconstruit. Ce savoir-faire est, par définition, peu accessible à l'enseignant qui n'a pas l'expérience de ce mode de travail. Là encore, les pratiques informelles d'études, à améliorer, sont au centre de ces dispositifs (Pain, 1990).

En étudiant ces pratiques, présentées par les uns comme des solutions idéales à l'évolution des pratiques universitaires et, par d'autres, comme un simple renforcement des apprentissages des étudiants les plus doués, nous avons voulu d'abord décrire les pratiques déclarées des tuteurs et les mettre en relation avec les représentations et les demandes des étudiants. Nous entendons par pratiques déclarées le « dire sur le faire » des acteurs ; ce discours, du point de vue des tuteurs, est à distinguer des pratiques effectives qui pourraient se définir comme le discours d'un tiers (le chercheur, par exemple) sur ces mêmes pratiques. Comme il s'agit ici des étudiants, nous nous intéresserons à leurs représentations sociales que nous définissons ainsi

en empruntant à Jodelet (1989) : « les représentations sociales sont le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité. [...] On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres orientent et organisent les conduites et les communications sociales » (p. 361).

Nous savons peu de choses sur ces séances de tutorat, même si Danner, Kempf et Rousvoal (1999) ont étudié les effets parfois paradoxaux de la fréquentation des séances de tutorat. En examinant les conceptions croisées des étudiants et des tuteurs, nous avons montré en fonction de quoi l'émergence de nouvelles pratiques universitaires de médiation des apprentissages doit être analysée dans un contexte en interaction. Nous avons donc choisi d'interroger l'ensemble des tuteurs de notre université et de croiser systématiquement leurs propos avec les opinions des étudiants qu'ils encadrent. Loin de favoriser un consensus dans les opinions, ce double regard sur des pratiques déclarées suscite des demandes et des actions contradictoires. Au-delà, ces travaux nous éclairent sur les paradoxes sous-jacents du tutorat : le tutorat se veut une solution provisoire et contradictoire à une « mortalité universitaire »³ qui n'ose plus dire son nom.

Le tutorat, une approche systémique d'une relation pédagogique particulière

Les objectifs visés par le dispositif de tutorat visent à améliorer la réussite au premier cycle universitaire (DEUG)⁴, et aussi à diminuer le taux d'abandon des études en aidant les étudiants dans leur insertion universitaire. Donc globalement, il s'agit d'un dispositif d'accompagnement à vocation formatrice (Romainville et Noël, 1998). On ne sélectionne pas les étudiants à partir des résultats d'évaluation (modalité remédiate) et l'université n'organise pas des séances de préentrée sur le modèle anglo-saxon des *freshman seminars* (Langevin et Villeneuve, 1996) (Langevin, 1996). Quand on observe les modalités d'encadrement, l'université a recours de façon systématique aux étudiants de la même discipline et aucun enseignant n'intervient directement dans la formation (les enseignants sont responsables du dispositif et suivent les tuteurs). En ce qui concerne les contenus, pour reprendre la typologie de Romainville et Noël (1998), le tutorat est essentiellement un tutorat de médiation disciplinaire même si parfois l'approche méthodologique est développée, de façon plus artisanale que systématique. Nous ne trouvons pas des séances de formation régulière à la méthodologie d'études comme c'est le cas pour d'autres universités (Romainville et Biasin, 1990 ; Bireaud, 1990).

Pour atteindre ces objectifs, les activités de tutorat sont diverses. Les deux plus importantes consistent en un tutorat d'accueil qui vise à apporter une aide

administrative et informative en lien avec le Service d'information et d'orientation universitaire (SIOU) et en un tutorat d'accompagnement lors d'ateliers.

Répondant le plus possible à la demande des étudiants qui participent aux activités de tutorat, les tuteurs abordent, en groupe ou individuellement, des contenus tels que la prise de notes, la méthode de dissertation et/ou de commentaire de texte, l'expression orale, la préparation d'exposés, la bibliographie, le compte rendu de lecture, la rédaction d'une fiche de lecture, la compréhension d'un texte, l'interprétation de résultats statistiques, des exercices de grammaire, de vocabulaire, etc. ; l'aide méthodologique à l'utilisation du matériel informatique, notamment lors de recherches documentaires, est de plus en plus importante (Alava et Maydiou, 1999).

Dans cet article, nous abordons uniquement le deuxième type de tutorat, celui d'accompagnement, avec l'objectif d'étudier plus particulièrement ce type de pratique pédagogique. Selon nous, les pratiques pédagogiques tirent de la situation dans laquelle elles se déploient une part non négligeable de leur spécificité.

Trop longtemps conçue comme un objet complexe, donc simplifiable, la situation pédagogique a souvent été appréhendée à partir d'une dimension explicative et d'une dimension expliquée, cette dernière représentant systématiquement les résultats des apprenants à des épreuves de contrôle de connaissances. L'approche analytique relayée par des modélisations mathématiques nous livrait des lois de fonctionnement à partir desquelles il était possible d'anticiper et, donc en prédisant, de prescrire en matière de pratique pédagogique.

Comme un objet complexe, une situation d'enseignement-apprentissage ne saurait être simplifiée ni se résumer à la mise en regard de variables explicatives et de variables expliquées à l'aide de relations causales. Nous nous attachons plutôt, à partir de modélisations systémiques, à étudier comment s'organisent les interactions entre les différentes composantes du système. C'est à l'étude des organisateurs des situations enseignement-apprentissage en contexte et, parmi eux, aux «pratiques déclarées» des tuteurs que nous allons nous consacrer. Par pratiques déclarées, il faut entendre «le dire sur le faire» ou plus simplement ce que déclarent faire les acteurs, les tuteurs, en situation pédagogique, le tutorat.

Notre objectif, dans l'utilisation des outils statistiques et/ou des traitements multidimensionnels, qu'il s'agisse de classifications ou d'analyses lexicales, ne vise pas une «confirmabilité» que nous tirerions d'une triangulation des théories, des expérimentateurs, des méthodes et des données (Huberman et Miles, 1983; Paquay, 1985), mais tend à repérer, dans les systèmes que nous étudions, la puissance organisatrice de telle ou telle dimension. Notre quête n'est ni véridictoire ni confirmatoire; nous voulons étudier les organisateurs des pratiques des tuteurs en contexte. Nos modèles de référence sont des modèles «de» et non des modèles «pour» (Bru, 1997).

Méthodologie d'enquête

Première étape – Notre article s'appuie sur la recherche menée par l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) et de l'insertion professionnelle et le Centre de recherche en éducation, formation et insertion (CREFI) durant le deuxième semestre de l'année universitaire 1997-1998. Les travaux portent sur l'ensemble des tuteurs de notre université exerçant durant cette période (120). Dans un premier temps, lors de rendez-vous individuels avec ces tuteurs, une personne était chargée, à partir d'un questionnaire, de recueillir leurs réponses. Ce questionnaire, qui comportait des questions fermées à choix multiples et des questions ouvertes, ciblait: a) l'origine sociale et universitaire des tuteurs, leurs projets professionnels; b) la pratique du tutorat, l'expérience acquise, les motivations des tuteurs, les qualités et les manques professionnels perçus; c) les représentations du métier d'étudiant; d) la description des activités de tuteur; e) l'opinion des tuteurs sur les retombées des actions de tutorat; f) l'autoévaluation de leur travail de tuteur.

À partir des réponses à l'enquête des 120 tuteurs, nous avons effectué une classification hiérarchique ascendante (CAH) qui nous a livré une typologie présentée ci-après. Cette analyse, une classification hiérarchique ascendante effectuée à l'aide du logiciel Statlab de SLP, consiste à construire des classes homogènes d'individus selon un groupe de variables. La métrique sous-jacente est le chi-carré. La CAH nous livre un dendogramme illustrant l'agrégation progressive des individus et des classes d'individus selon leur proximité statistique calculée à partir de leurs réponses aux questions retenues. La troncature du dendogramme en trois (ou plus/ou moins) classes relève du choix du chercheur.

Deuxième étape – Dans un deuxième temps (année universitaire 1998-1999), nous avons interviewé 30 tuteurs parmi les 120 questionnés l'année précédente afin de préciser leurs actions et ainsi recueillir leurs propositions d'amélioration du dispositif. Nous avons procédé au choix de ces 30 tuteurs à partir d'un tirage au sort au sein de chacune des classes d'individus que nous avons repérées après la CAH. La grille d'entretien utilisée avait été testée auprès des tuteurs de l'année précédente et a donné lieu à des utilisations complémentaires dans l'étude des pratiques d'études en premier cycle universitaire (Alava et Maydiou, 1998).

À travers ces entretiens, nous avons eu accès aux pratiques déclarées des tuteurs. Pour l'analyse du corpus des entretiens, nous avons utilisé le logiciel Alceste. Cet outil, développé par Reinert (Université de Toulouse II le Mirail), est un logiciel d'analyse de données textuelles dont l'objectif est de classer les divers énoncés (les corpus d'entretiens) en fonction du vocabulaire. Cette analyse statistique lexicale s'appuie sur la métrique du chi-carré.

L'analyse du discours faite à l'aide du logiciel Alceste (AFC et classification hiérarchique descendante) a livré trois dimensions que nous présentons ci-après.

Troisième étape – Nous avons mis en perspective les opinions des tuteurs et celles des étudiants. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur les réponses de 1818 étudiants de premier cycle en administration et économie sociale (AES) et en psychologie et sciences de la vie et de la terre (SVT), de trois grandes villes universitaires françaises (Dijon, Nantes et Toulouse).

Analyse des résultats

Les modalités du tutorat à l'université

Au sein du dispositif d'aide à la réussite (DARD) en DEUG, 120 étudiants assurent les fonctions de tuteur. Recrutés selon le niveau minimum de maîtrise, ils sont majoritairement issus du deuxième cycle et très peu sont inscrits dans des préparations de concours d'enseignement.

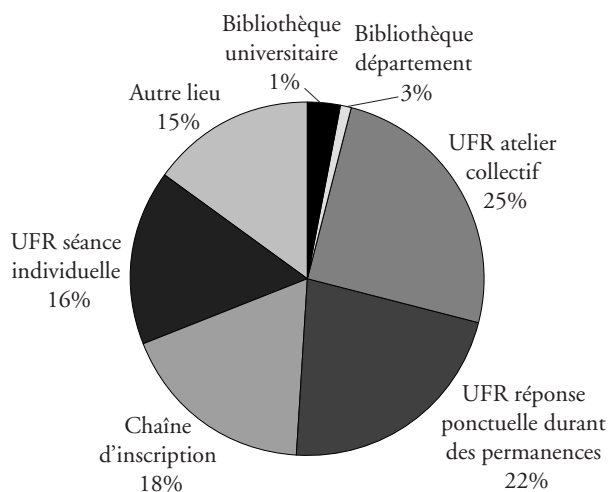


Figure 1 – Origine universitaire des tuteurs

Des 18 personnes qui ont répondu « autres » à la question sur leur origine, 12 sont inscrites en agrégation, soit au concours disciplinaire de l'enseignement secondaire très sélectif qui permet d'enseigner au lycée et à l'université. Les 6 autres sont inscrites en première année du CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire), soit au concours disciplinaire de l'Éducation nationale permettant d'être enseignant de collège ou de lycée.

– L'accueil en septembre

Parmi les tuteurs interrogés, 48 (53,3%) ont participé à l'accueil de septembre. Ils sont moyennement satisfaits des interventions. Ils jugent que la formation assurée par le service d'orientation et par les responsables DARD est satisfaisante, bien qu'ils estiment ne pas être assez informés des cursus.

– Le tutorat d'accompagnement

Le tutorat d'accompagnement prend deux formes bien distinctes: le tuteur assure une permanence dans une salle et répond aux demandes des étudiants ou il organise des séances de groupe. Les tuteurs ont rencontré les étudiants dans différents lieux, tels l'UFR dans le cadre d'ateliers collectifs (25%), l'UFR dans le cadre de réponse ponctuelle durant des permanences (22%), lors de l'inscription de l'étudiant (18%), l'UFR en séance individuelle (16%), dans la bibliothèque de département (3%) et dans le cadre de la bibliothèque universitaire (1%).

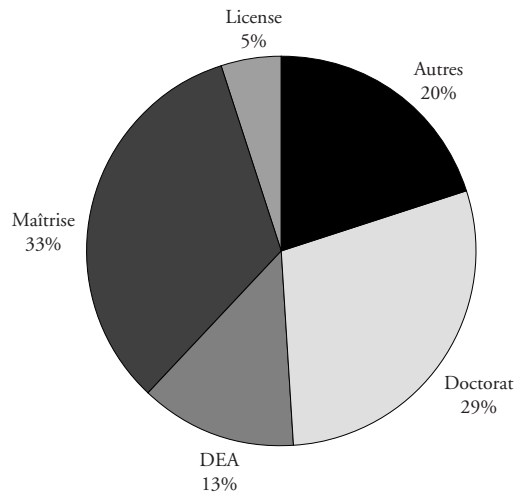


Figure 2 – Lieux de rencontre tuteurs-étudiants

L'opinion des tuteurs, suivant les différents temps de l'activité de tutorat, est majoritairement favorable. Seules les activités de tutorat en bibliothèque reçoivent un avis plus négatif. Les tuteurs préfèrent recevoir les étudiants en groupes organisés (2 à 5 étudiants). Ils ne souhaitent pas recevoir des étudiants seuls. La permanence ne recueille que 25% des opinions favorables.

Sur ces deux derniers aspects, les opinions des tuteurs sont assez différentes de celles recueillies directement auprès des étudiants. Ces derniers privilégient les petits groupes et le tutorat individuel.

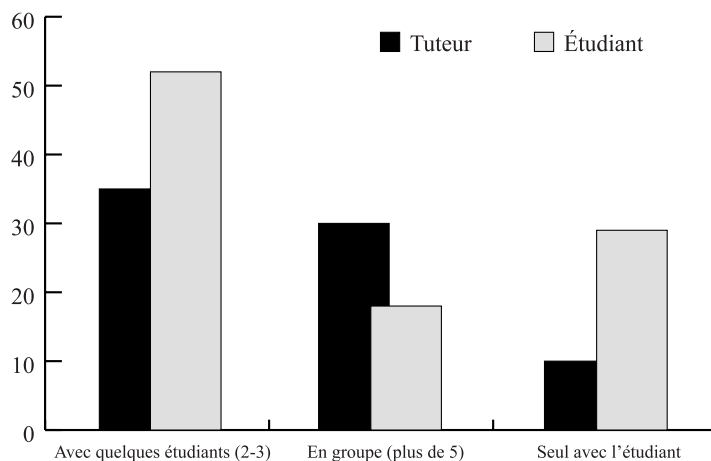


Figure 3 – Les situations de tutorat

La comparaison des réponses des tuteurs avec celles des étudiants de premier cycle selon ce même dispositif de tutorat illustre les paradoxes de cette activité⁵.

Si l'on examine à présent les demandes de formation faites aux tuteurs, on note clairement une forte demande d'aide à la préparation des examens et à la compréhension des cours. L'ensemble des demandes correspond donc à un renforcement du cours et non à une aide à l'insertion universitaire ou à l'aide méthodologique. Pourtant, si l'on compare les demandes des étudiants faites aux tuteurs et l'évaluation qu'ils font de l'apport du tutorat, on constate des divergences importantes.

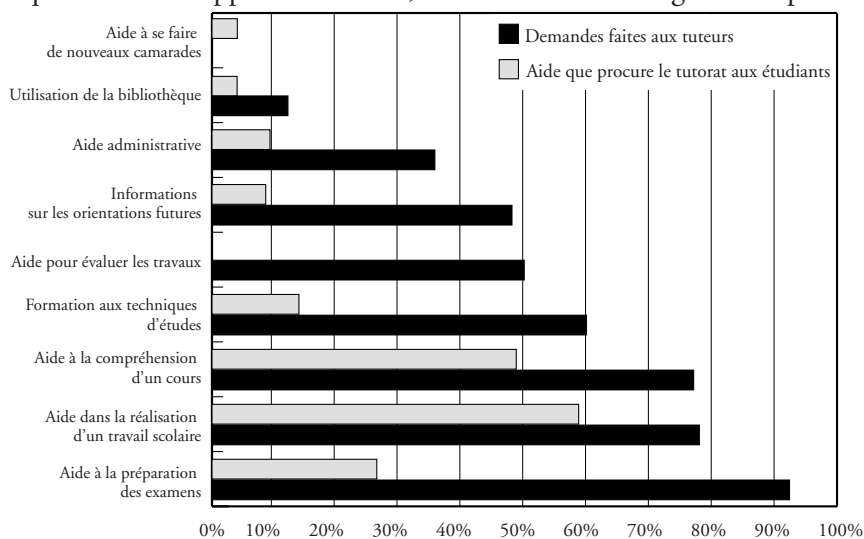


Figure 4 – Demandes des étudiants et évaluation de l'apport du tutorat

La différence est forte, au dire même des tuteurs, entre la demande effectuée auprès des tuteurs et l'évaluation des étudiants en ce qui concerne la formation aux techniques d'études et surtout en ce qui concerne l'évaluation des travaux. Elle est aussi notable par rapport aux orientations futures et aux aspects administratifs, dimensions qui s'écartent des contenus classiques du tutorat d'accompagnement.

Les tuteurs: étudiants ou futurs enseignants

Le tuteur ne se positionne pas sur ce thème quand on lui demande de se définir. Contrairement à la définition du tuteur par les étudiants, il se décrit comme un animateur qui aide les étudiants à mieux connaître les techniques d'études.

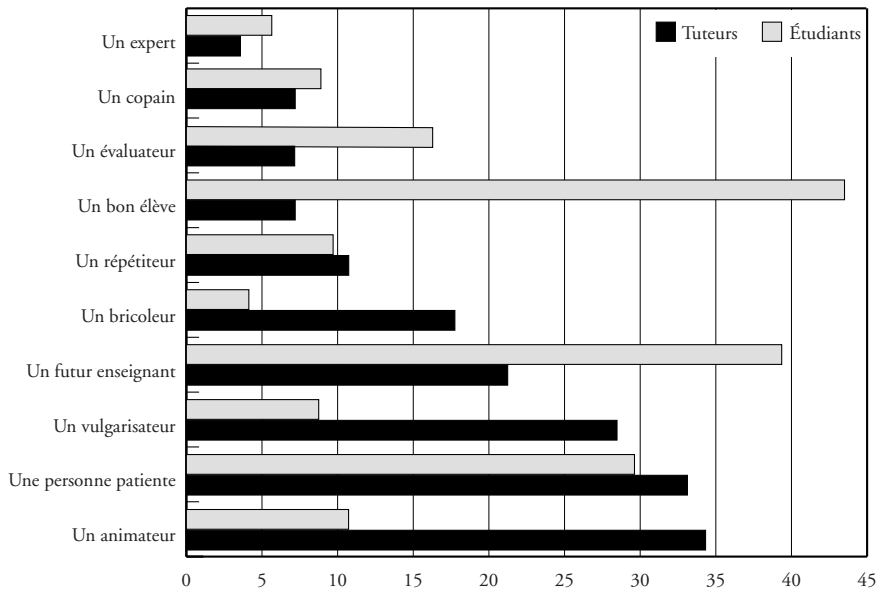


Figure 5 – Définition du tuteur

Cette comparaison entre les réponses des tuteurs et celles des étudiants laisse apparaître de fortes divergences concernant la fonction de tuteur et les attentes à l'égard de cette fonction. Les étudiants préfèrent des modalités corrélées avec la réussite disciplinaire (un bon élève), les tuteurs choisissent des dimensions en relation avec le contact humain et la maîtrise de la relation (un animateur). Ces données sont d'ailleurs à mettre en perspective avec la conception que chaque partie a de la situation de tutorat. À la question «Que représente pour vous une séance de tutorat?», nous obtenons les réponses que présente la figure 6.

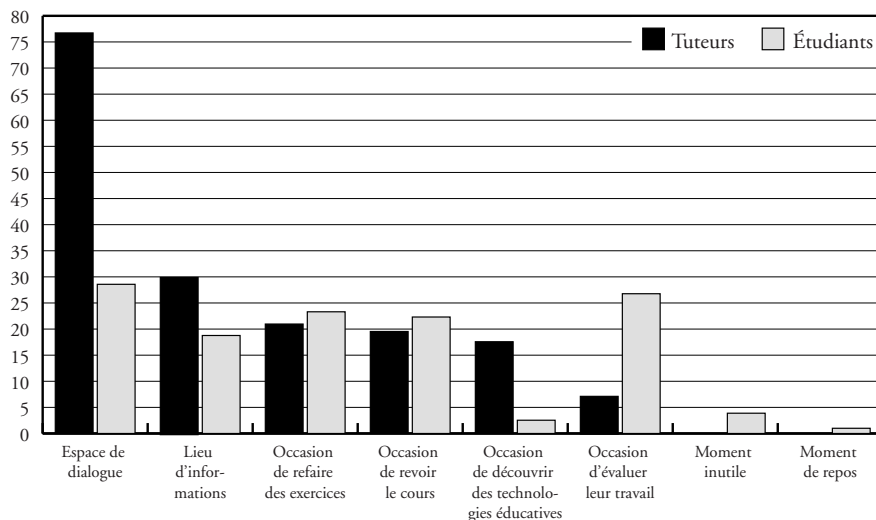


Figure 6 – Qu’est-ce qu’une séance de tutorat ?

Pour les tuteurs, une séance représente surtout un espace de dialogue. De plus, seul un tiers des réponses a vraiment un rapport avec le travail scolaire. Ceci laisse penser que le tuteur a l’impression d’assurer une fonction plus sociale que scolaire.

Cette approche différenciée de la fonction de tuteurs et de la vision contradictoire des séances nous interroge aussi sur la diversité des situations de tutorat. Les tuteurs et les étudiants perçoivent différemment une situation pourtant vécue en commun. Par exemple, quand des étudiants déclarent –c’est la majorité– que le tuteur est un futur enseignant, ils se situent en lien avec les projets professionnels des tuteurs.

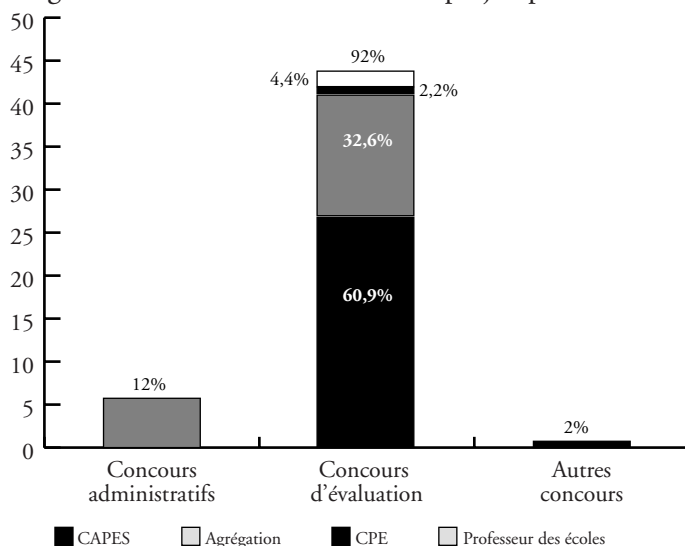


Figure 7 – Les projets professionnels

Un peu plus de 55 % des tuteurs interrogés préparent un concours ou envisagent de s'y inscrire et ils s'orientent vers des concours d'enseignement.

Ces résultats montrent clairement que, pour la majorité de ces tuteurs, l'orientation professionnelle est bien celle de l'enseignement. Ils valorisent les concours à focalisation disciplinaire, ce qui est en harmonie avec le fort intérêt que nous avons déjà noté pour le contenu des études. Cette orientation professionnelle doit nous conduire à analyser avec une attention particulière les perceptions qu'ils ont sur cette première « expérience professionnelle ».

Parallèlement quand on interroge les tuteurs sur l'utilité de ces séances pour eux-mêmes, 42,2 % affirment que c'est un des moyens d'avoir une expérience d'enseignement. La plupart ont donc un projet d'orientation professionnelle, mais ils n'utilisent pas cette expérience de la même façon. Enfin, ils se positionnent fortement du côté des pairs et rejettent l'image de l'enseignant, même s'ils espèrent le devenir.

Sur ce point, un traitement multidimensionnel des réponses des tuteurs permet de typologiser notre public et de faire émerger trois grandes conceptions des situations de tutorat influencées fortement par le projet professionnel du tuteur.

Les séances de tutorat sont des expériences anticipées du métier d'enseignant – Pour 47 %, le tutorat est un moyen d'avoir une expérience dans l'enseignement ; un tuteur est un futur enseignant. L'ancienneté dans la fonction de tuteur est prise comme un atout dans leurs activités. Les séances de tutorat ne sont pas des moments de dialogue avec les étudiants et ne permettent pas de créer des liens.

Cette distance illustre, d'une certaine manière, la « posture » de futurs enseignants. Bollin (1996, cité par Baudrit) rend compte de l'articulation entre le métier d'enseignant et les fonctions de tuteur ; le tutorat est l'une des dimensions de la formation des futurs enseignants. Dans le même ordre d'idée, pour Allen et Feldman (1976, p. 115, cité par Baudrit), être tuteur c'est l'occasion de se familiariser avec les fonctions exercées par les enseignants avec quelquefois des tentations : « être respecté, avoir des responsabilités, jouir d'une certaine estime » (p. 115).

Les séances de tutorat sont des moments de dialogue entre collègues – Pour 24 %, les ateliers de tutorat sont des espaces de dialogue qui aident à établir des relations avec les étudiants. Les tuteurs sont vus comme des animateurs. La fréquentation des ateliers de tutorat aide les étudiants à prendre en main leur projet d'étude.

Ne se destinant pas à un métier de l'enseignement, les tuteurs considèrent qu'être tuteur, ce n'est pas engranger une expérience en la matière. S'agissant du contenu

d'une séance de tutorat, il ne saurait être question de donner des exercices supplémentaires aux étudiants. Le discours est ici celui de sujets qui se perçoivent plus comme des tuteurs animateurs (Baudrit, 1999, p. 124-129).

Les séances de tutorat sont des occasions de revoir le cours – Pour 29 %, cette classe de discours privilégie le fait que le meilleur atout du tuteur est l'aisance disciplinaire. Être tuteur, c'est surtout l'occasion de découvrir et d'expérimenter. L'implication dans le tutorat n'est pas reliée à un objectif particulier tel que celui de devenir enseignant. Voilà des déclarations qui montrent une ouverture d'esprit propice à la découverte.

Des tuteurs en autoformation ?

Si nous ajoutons à ces remarques, les réponses comparées des tuteurs et des étudiants à l'échelle de mesure des capacités d'autodirection des apprentissages issue des travaux de Guglielmino (1991), nous pouvons esquisser un portrait assez précis de ces tuteurs.

En général, les tuteurs ont des pratiques d'études plus sociales⁶ et méthodologiquement plus efficaces que celles des étudiants. La capacité à utiliser l'autre comme levier d'apprentissage est particulièrement notable. Ces tuteurs développent des pratiques d'autoformation au sein même de l'université.

Lors d'une enquête sur les pratiques d'apprentissages des étudiants, nous avons démontré que, pour le « bon étudiant », le travail de groupe est souvent jugé inefficace pour améliorer le travail d'apprentissage (Clanet, 2000). Les étudiants en difficulté avaient, pour leur part, besoin du groupe pour apprendre. Nous pouvons globalement repérer des comportements d'études des tuteurs, fortement sociaux. À 92 %, ces tuteurs disent apprendre mieux en groupe. Ils se réjouissent de débattre avec les autres (93,3 %), ils aiment d'ailleurs apprendre aux autres leurs découvertes (93,3 %) ; ils discutent souvent avec les autres après le cours (67,4 %). De plus, les tuteurs sont des lecteurs plus efficaces d'ouvrages théoriques (84,4 %) même si leurs démarches documentaires demeurent encore hésitantes (46,6 % seulement recherchent les documents immédiatement après le cours). Ils s'engagent personnellement durant le cours (77 %) et participent aux activités (79,1 %).

Ce portrait d'un étudiant inséré socialement, utilisant le groupe comme levier d'enseignement et d'apprentissage, bon lecteur et sachant organiser ses études, est bien sûr diamétralement opposé à celui de l'étudiant qui apprend par cœur, pour qui lire est une corvée, qui a du mal à s'organiser et n'aime pas apprendre.

Ajoutons à ce portrait les résultats précédents et nous devons constater que pour les tuteurs, les activités de tutorat sont pour beaucoup une préparation aux métiers de l'éducation en même temps qu'un moyen naturel de dialoguer avec d'autres de leurs connaissances. Bien insérés dans l'université, utilisant la coformation et l'échange dans leurs propres études, les tuteurs expérimentent des pratiques d'accompagnement qui sont fortement déduites de leur expérience personnelle. Bons étudiants ou ayant une aisance disciplinaire suffisante, ils investissent dans leurs activités de formation les compétences lectorales et méthodologiques qu'ils pensent maîtriser. Nous retrouvons ici le modèle du compagnonnage ou de la formation entre pairs/experts.

Quand ils éprouvent des difficultés à maîtriser la situation de formation, ils pensent que cette non-maîtrise est due aux aspects disciplinaires. Ils ont du mal à repérer dans leur expérience les éléments qui pourraient correspondre à la demande et rejettent l'idée que le non-apprentissage de l'étudiant est attribuable seulement au tuteur. S'ils débutent, ils ont du mal à percevoir les difficultés des étudiants et sont moins persuadés de l'efficacité de leurs interventions. La poursuite d'un projet professionnel vers des carrières d'enseignement et l'expérience acquise dans cette fonction de « formation » correspondent à une bonne et/ou très bonne opinion de l'action de tutorat.

Métier impossible ou espace d'innovation ?

En étudiant les discours des sujets dans le but de mieux reconnaître les pratiques tutorales, nous sommes obligés de constater la grande imprécision de ces déclarations. Le « métier », si métier il y a, relève davantage de l'amateurisme, de la tactique professionnelle que de l'application d'un savoir-faire préexistant.

Modalités de prise en charge de la tâche

Globalement, les tuteurs ont du mal à définir et à évaluer leurs actions, car ils disent ne pas savoir vraiment ce que devrait être le comportement idéal d'un étudiant inscrit dans un dispositif de tutorat. Ils ont une image positive de leur activité (67 % bonne ou très bonne) et considèrent que lorsque l'étudiant change ses façons d'apprendre, c'est que le tutorat a porté ses fruits. L'inverse n'est pas vrai, ils ne savent pas s'ils doivent attribuer à une possible incompétence du tuteur le fait probable que l'étudiant n'apprenne rien.

Les tuteurs disent ne pas baisser les bras devant les difficultés des étudiants, ne se découragent pas et prennent leur tâche au sérieux, d'autant plus qu'ils estiment

que les difficultés rencontrées par les étudiants ont été les leurs. Lorsqu'ils rencontrent un problème dans la relation de tutorat, ils déclarent faire le nécessaire pour le résoudre même s'ils reconnaissent ne pas toujours maîtriser la situation.

Devant une tâche mal définie, sans information / formation pédagogique, les tuteurs «lisent» leurs activités non pas à partir d'une grille composée de compétences *ad hoc*, mais plutôt à partir d'éléments plus généraux. Ce qu'ils utilisent pour rendre compte de leurs pratiques, c'est leur propre histoire. Dans cette démarche d'auto-construction d'une pratique professionnelle, ils agissent de façon différente en se polarisant sur des modalités d'actions et de décisions que nous avons caractérisées à partir de trois pôles d'orientation.

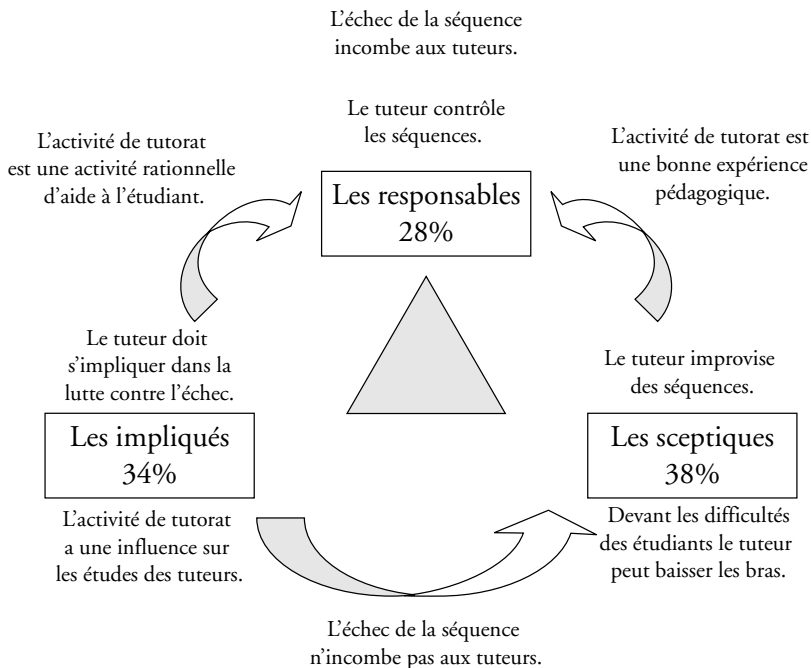


Schéma 1 – Représentation spatiale des caractéristiques des tuteurs

Le schéma ci-dessus résulte de la représentation spatiale des caractérisations statistiques. Cette cartographie des pratiques tutorales est réalisée à partir d'une AFC des discours des tuteurs. À partir de ces caractérisations, nous opérons une classification hiérarchique descendante afin de faire émerger des classes de pratiques déclarées statistiquement significatives. En fait, cette cartographie des pratiques tutorales montre que c'est le degré et le niveau de contrôlabilité des séquences de tutorat ainsi que la place qu'occupe le tutorat dans leur vie qui permet de distinguer les discours des tuteurs lorsqu'ils rendent compte de leurs pratiques pédagogiques. Nous identifions les tuteurs responsables (28%), les tuteurs impliqués (34%) et les tuteurs sceptiques (38%).

Les tuteurs responsables – Les modalités du discours caractérisant cette classe sont celles qui rendent compte d'une adaptation aux demandes des étudiants. Les séances sont soit planifiées soit consacrées aux demandes des étudiants. Il n'est pas question d'avoir une attitude démissionnaire face aux difficultés des étudiants et si, malgré tout, l'étudiant n'apprend rien durant les séances de tutorat, la responsabilité en incombe au tuteur. L'activité de tuteur n'a pas d'influence sur leur vie de tous les jours, de sorte qu'il y a une cloison étanche entre l'activité de tuteur et sa vie privée.

Les tuteurs impliqués – L'activité de tutorat influence la façon d'étudier et même la vie des tuteurs. Si les séances de tutorat ne débouchent pas sur des apprentissages chez les étudiants, la responsabilité n'en revient pas au tuteur. Par contre, ils estiment que leur action a un effet sur le comportement des étudiants. Si leur action porte ses fruits et que les étudiants changent leur façon d'apprendre par exemple, ils s'en attribuent le bénéfice. Les séances de tutorat font l'objet de choix particuliers dans la progression comme dans l'organisation. Bref, une vision positive de leur rôle de tuteur, un engagement dans le dispositif et une rationalisation externe caractérisent cette classe.

Les tuteurs sceptiques – Les individus de cette classe déclarent que leurs études ne sont en rien influencées par leur activité de tutorat. Ils estiment que leurs efforts ne modifient pas la façon d'apprendre des étudiants dont ils ont en charge. Les difficultés que rencontrent les étudiants diffèrent de celles qu'ils avaient pu rencontrer dans leur parcours universitaire. Ils sont en accord ou sans opinion face à la déclaration suivante: «Devant les difficultés des étudiants, les tuteurs ont souvent tendance à baisser les bras.» Dans cette classe, le discours des tuteurs a un impact somme toute assez limité de leur action. On peut relever un certain désengagement et une tendance à l'externalité dans leurs attributions.

À partir d'interviews de tuteurs, Des Marchais (1990) montre combien trois dimensions leur semblent importantes: amener les étudiants vers une compréhension poussée des matières enseignées, les guider dans les domaines d'études importants et faciliter les interactions entre étudiants. Nombre d'autres travaux cités par Baudrit (1999) et notamment ceux de De Volver (1982), de Feletti, Doyle, Petrovic et Sanson-Fischer (1982), de Schmidt (1994), portant sur les études supérieures médicales, rejoignent les conclusions de Des Marchais. Dans ces situations-là, l'articulation entre enseignement et tutorat est clairement affichée: les étudiants recherchent les meilleurs tuteurs à partir de leurs maîtrises des contenus (niveau de maîtrise des contenus fortement corrélés avec la réussite des tutorés) (Schmidt, 1994). Ce n'est pas le cas en ce qui concerne le tutorat méthodologique: des entretiens avec les tuteurs vont nous permettre de l'appréhender.

Modalités relatives à l'exécution de la tâche

À la question « Que faites-vous lors des séances de tutorat ? », les tuteurs ont de la difficulté à répondre globalement. Il semble que ces séances dépendent grandement des demandes des étudiants. On peut toutefois repérer quelques données concernant le choix des tâches, les supports utilisés, les contenus ainsi que le déroulement et l'organisation du tutorat.

Le choix des tâches effectuées – Les tâches sont définies en fonction des besoins de l'étudiant. « J'attends de la part des étudiants qu'ils me disent ce qu'ils veulent faire » ; « Les étudiants ne viennent aux ateliers que pour avoir des réponses personnelles à des problèmes personnels bien spécifiques » (Tuteur en sociologie).

Les supports utilisés – La liste est importante. Sont cités les cours (ceux des étudiants et ceux du tuteur), les cours du Service d'enseignement à distance), des manuels spécifiques, les sujets des examens des années passées (les annales), des livres (ceux présents à la bibliothèque universitaire), des extraits de revues, etc.

Les contenus – Il s'agit surtout d'un approfondissement du cours, d'exercices d'aide méthodologique (aide à la préparation d'exposés, aux commentaires de textes et aux techniques de construction de dossier). Le tuteur peut expliquer et reformuler le cours, et répondre à des questions précises. « La première (séance) a consisté à présenter les cursus en psychologie. La deuxième a porté essentiellement sur les débouchés professionnels. La troisième a été consacrée à la méthodologie, donc à toutes les petites astuces, aux petites ficelles pour apprendre un cours, le « bosser », le mémoriser le mieux possible. Puis, nous avons sollicité les étudiants pour qu'ils définissent eux-mêmes les contenus, vu que nous étions là pour répondre à leur demande qui, elle, n'a jamais été faite. Ils sont preneurs, mais pas demandeurs. » (Tuteur en psychologie). « Il est important en mathématiques de faire un maximum d'exercices [...], c'est un apport méthodologique qui va leur permettre d'acquérir des automatismes. » (Tuteur de mathématiques appliquées aux sciences sociales).

Le déroulement et l'organisation du tutorat – En général, les séances ont lieu en petits groupes de trois à six étudiants qui viennent, quand le besoin s'en fait sentir, chercher une aide individuelle. Cependant, on remarque une explosion des effectifs au moment des partiels. Les étudiants alors présents sont souvent ceux qui en ont le moins besoin. « Ce qui est dommage, c'est que les étudiants qui suivent le tutorat en début d'année sont déjà des étudiants motivés et qui détiennent le plus d'informations. C'est à ceux-là qu'on apporte le moins, car ils savent déjà beaucoup de choses. Ils sont souvent un peu angoissés et anxieux. C'est finalement à ceux qui ne viennent pas au tutorat qu'on pourrait apporter le plus, mais comment aller les trouver ? Pourtant, l'information a été transmise par écrit par les professeurs. »

Vers une définition de la fonction et des rôles du tuteur

L'université, malgré l'introduction récente des unités de formation dites de « méthodologie générale » et de « méthodologie disciplinaire » en DEUG, n'a pas su ou voulu prendre en compte l'émergence d'une hétérogénéité croissante des publics étudiants. Le métier d'étudiant dont le concept émerge à peine est encore l'objet de débats et de polémiques scientifiques. Pourtant, des expérimentations ont lieu, des dispositifs de tutorat voient le jour. Ces activités d'accompagnement ou de formation sont centrées sur le sujet. Elles répondent à un principe général d'individualisation et visent alors à rendre l'étudiant le plus autonome possible dans ses actions. Elles s'appuient aussi sur une idéologie sous-jacente du compagnonnage qui tend à compléter l'apport du professeur par l'intervention du pair, comme porteur d'un savoir de la pratique, inaccessible à l'enseignant. Notre enquête a montré que l'action du tuteur reste encore grandement l'œuvre de choix individuels souvent tactiques et que l'activité de tutorat est construite en contexte par un sujet qui se sent trop souvent seul devant sa tâche. Toutefois, à partir des analyses des discours des tuteurs et des éléments issus de notre enquête, nous pouvons indiquer des orientations dominantes de ces actions en construction. Trois orientations se dessinent, soit le tuteur compagnon, le tuteur expert et le tuteur répétiteur.

Le tuteur compagnon – Le tuteur est soit un compagnon qui explicite ses trucs techniques soit un conseiller qui ancre son savoir-faire dans l'expérience concrète de sa propre formation. Ce modèle de tuteur trouve son origine dans le monde du travail et dans le modèle anglo-saxon de conduite des études. Dans ce type de situation, c'est toujours un pair qui est tuteur. Il est recruté dans au deuxième cycle ou plus souvent dans au troisième cycle universitaire et est chargé d'accompagner l'activité d'enseignement grâce à un savoir-faire pratique autoconstruit. Ce savoir-faire est, par définition, peu accessible à l'enseignant qui n'a pas l'expérience de ce mode de travail.

Le tuteur expert – Le tuteur expert prévient les défauts ou les erreurs des étudiants grâce à des séances de mobilisation ou de suivi des activités. Le tutorat est une modalité d'encadrement pédagogique venant compléter des séances plus formelles d'insertion dans les études universitaires (voir les expérimentations américaines des *freshmen seminars*) (Langevin, 1996). L'étudiant suit alors des formations individualisées qui ont comme fonction de l'aider à préparer les outillages méthodologiques indispensables, mais aussi à se préparer aux exigences motivationnelles et sociales de son intégration. C'est au cours de ces séances qu'il peut entrer en contact avec des réseaux de pairs, clubs d'étudiants ou bien tisser des liens avec un tuteur parrain qui le suivra durant ses premières années (modèle du « *supplemental instruction* »). Dans ce modèle de tutorat, les capacités mobilisées chez le tuteur sont aussi celles d'une bonne analyse des problèmes affectifs, méthodologiques,

motivacionnels que l'étudiant peut rencontrer. Le tuteur est un pair, mais aussi un mentor qui conseille, guide, oriente. Les intervenants impliqués sont alors surtout des étudiants de troisième cycle, parfois des enseignants ou des documentalistes-bibliothécaires. Leurs savoirs sont issus de l'expérience concrète de la formation ; ils sont également construits grâce au recul de cette pratique et l'action réfléchie et conceptualisée.

Le tuteur répétiteur – Le tuteur est un vulgarisateur qui bâtit de véritables séances de travaux pratiques pour aider l'étudiant à ne pas perdre pied dans le déroulement des enseignements. Il est alors un bon étudiant qui a comme objectif l'insertion rapide dans le corps enseignant. Ces séances de tutorat sont pour lui comme une préprofessionnalisation. Il y est souvent confronté à la difficulté de construire son répertoire pédagogique d'actions. Les étudiants utilisent ces séances pour revoir un cours, s'autoévaluer et préparer les examens. Ce modèle, structuré comme un monitorat individualisé de rattrapage (Lega, 1993) trouve sa place dans une pédagogie universitaire visant à mettre en synergie des enseignants et des pairs dans une activité commune de formation. Mais sans repérage des étudiants qui ont une réelle nécessité de ces séances et sans un dispositif incitatif fort, on constate dans bien des lieux, comme dans notre université (Alava, 1999*b*), que ces séances profitent surtout aux étudiants qui réussissent (Romainville, 1992).

La fonction du tuteur évolue donc fortement du simple accompagnement d'un pair à une formation de compagnonnage, à un mentorat régulier réalisé par un ancien et à une intervention pédagogique structurée bien qu'elle soit individualisée d'accompagnement de la formation. Ce flou dans la définition des tâches est aussi le signe d'un « malaise enseignant » qui perçoit bien que les modèles universitaires classiques sont dépassés ou qu'ils n'étaient adaptés qu'à une partie de la population étudiante, celle issue des milieux intellectuels et dont les habitus sociaux sont en harmonie avec ce modèle ancien. Dans ce malaise, face à la définition des fonctions tutorales, deux approches coexistent.

Première approche – S'il est indispensable de faire intervenir un tuteur en étayage de l'enseignement magistral, c'est que les modalités collectives des enseignements sont inadéquates et que le tutorat est là pour pallier le manque de moyens. Bien entendu, l'idéal est le développement de petits groupes et l'introduction dans les enseignements de modules méthodologiques assurés pleinement par des enseignants. Dans cette perspective, le tuteur ne doit pas enseigner, même si on désire qu'il soit un spécialiste de la discipline. Il ne doit en aucun cas prendre la place de l'enseignant et on se garde d'intégrer cette fonction dans les pratiques de formation. Le tutorat est une béquille provisoire qu'il ne faut pas encourager. La solution aux problèmes de l'échec au premier cycle est dans la généralisation des cours en petits groupes et dans la mutation de la fonction enseignante.

Deuxième approche – S'il est indispensable de faire intervenir des tuteurs en parallèle des cours, c'est qu'une partie de l'activité mathématique de l'étudiant est inaccessible à l'enseignant. En effet, nous avons montré dans des travaux précédents (Alava, 1999a) que l'activité pédagogique de l'étudiant ne pouvait pas se limiter à l'activité de préparation des cours. Étudier les pratiques d'études et les stratégies sociales d'insertion à l'université nous a conduits à définir celles-ci sous le vocable de pratiques mathématiques. Ce concept est issu du grec « mathétos » qui signifie apprendre. Il a été forgé par Gilbert et repris par Papert en 1980 dans l'ouvrage *Jaillissement de l'esprit*. Ce concept désigne l'analyse des processus communs à tous les apprentissages. Étudier les parcours mathématiques, c'est étudier l'ensemble des procédures et stratégies sociales, cognitives et informationnelles utilisées par l'étudiant pour apprendre. Les pratiques non formelles d'éducation sont alors reconnues à part entière. L'étudiant construit son savoir en manœuvrant deux leviers : celui du maître et celui de sa capacité autonome à apprendre. Dans cette perspective, les savoirs des tuteurs sont ceux de l'expérience concrète de l'action mathématique. En compagnon, il doit intervenir de façon autonome pour aider l'étudiant à découvrir une face voilée de la formation. Le tutorat est un complément à l'hétéroformation et il est le symptôme d'une incomplétude de l'action enseignante universitaire. Le tutorat est donc indispensable mais gênant, car il oblige l'enseignant à penser sa fonction qu'il considérait comme centrale en interaction avec d'autres pratiques de formation.

Tutorat, rénovation des premiers cycles, formation documentaire, rôle des technologies de l'information et de la communication, formation méthodologique, autoformation, l'ensemble de ces expérimentations universitaires vise à trouver d'autres médiations pédagogiques que le face à face magistral permettant d'acquérir les compétences du métier d'étudiant. Béquille ou complément, traitements palliatifs ou découvertes coperniciennes, le tutorat et les fonctions tutorales sont des univers flous en cours d'élaboration. Ils obligent à réinterroger le dispositif de formation et, de ce fait, à examiner les dynamiques de formation universitaire.

Conclusion

L'étudiant au premier cycle universitaire devra en peu de temps accomplir trois mutations fondamentales pour la suite de ses études. En premier lieu, placé dans un dispositif social de formation, il va devoir tisser de nouvelles relations, s'insérer dans un univers différent. Dans un deuxième temps, l'étudiant va devoir redéfinir son projet face à la discipline enseignée et négocier un nouveau contrat didactique. L'université, avec ses modalités particulières de cours, ses effectifs nombreux, son mode de relation et d'information aux étudiants, propose rarement des espaces de négociation didactique. L'étudiant doit habituellement utiliser l'ensem-

ble de ses réseaux pour stabiliser des réponses provisoires mais fondamentales à ces questions : Qu'est-ce que je dois faire pour réussir ? Qu'attend-on de moi ? Comment organiser mon travail, avant, pendant et après le cours, pour réussir ? En dernier lieu, l'étudiant doit recontextualiser ou modifier sa « boîte à outils » méthodologique et ses pratiques documentaires et lectorales afin d'accéder à la lecture et au traitement de l'ensemble des informations qui sont indispensables à la maîtrise du contenu disciplinaire.

Cette phase essentielle d'insertion et d'affiliation universitaire est aujourd'hui l'objet de nombreuses expérimentations pédagogiques. La plupart des systèmes éducatifs européens ont mis en place des dispositifs d'accompagnement ou d'aide à l'étudiant. Pour répondre à ces difficultés, le tutorat méthodologique est un de ces dispositifs qui tend à se généraliser. Peu à peu, le tutorat de premier cycle prend une forme institutionnelle et la fonction de tuteur nous interroge dans sa spécificité et dans sa complémentarité avec la fonction enseignante. Dans notre recherche, nous avons tenté de contribuer à rapprocher, au travers des opinions des acteurs, la variété des pratiques de tutorat. Accéder à la conception que les tuteurs se font de leur rôle, leur demander d'explicitier leur conception de la relation pédagogique au sens général et celle qu'ils mettent en œuvre en particulier permet d'éclairer certes une pratique particulière, mais également d'avancer dans notre connaissance des autres formes de situations pédagogiques que propose l'université. Pour accéder à ces objectifs, nous avons mis en place une recherche à visée observatoire qui s'est appuyée sur une méthodologie de recherche mettant en interaction un double questionnaire auprès des étudiants au premier cycle et auprès des tuteurs. Nous avons ensuite approfondi l'analyse par une série d'entretiens semi-directifs avec les tuteurs. Les traitements statistiques multidimensionnels et l'analyse automatisée des corpus textuels nous ont permis de dégager plusieurs résultats.

Le premier élément à retenir est la difficulté qu'ont les tuteurs à structurer des séances, à concevoir des actions lorsque la demande n'existe pas, si ce n'est une demande de réponses à des problèmes individuels, spécifiques et momentanés.

Devant cette difficulté, les tuteurs, lorsqu'ils parlent de leurs pratiques, peinent à les décrire, car ils ont du mal à les associer à des objectifs et à des contenus précis. Si Baudrit (1999) souligne le caractère incongru du terme « métier » de tuteur, car ce mot ne renvoie à aucune professionnalité, nous pouvons ajouter que, dans le cas qui nous intéresse, les tuteurs manquent singulièrement de repères pour situer leurs pratiques.

La discrimination des pratiques des tuteurs s'effectue à partir du type et du niveau de contrôlabilité. Cela nous semble représentatif des pratiques non référées à des « compétences particulières » et pour lesquelles les individus « payent de leur

personne». Nous sommes alors dans une orientation d'action d'un tuteur qui assiste psychologiquement les tutorés. Force est de constater qu'il n'y a guère de pédagogie dans cette pratique-là. Pour ce qui est d'un guidage en tant qu'intervention directe du tuteur dans l'activité du tutoré (sous forme de démonstrations, d'explications et du contrôle de son activité), le discours des tuteurs ne nous a guère livré d'informations. L'observation *in situ* des pratiques effectives est l'étape nécessaire pour compléter cette recherche.

S'agissant du tutorat méthodologique, il semble important, avant d'étudier les pratiques des tuteurs en situation pédagogique, de questionner certains des postulats de départ qui fondent les situations. Les tuteurs ont-ils véritablement pleinement conscience des savoir-faire méthodologiques qu'ils ont utilisés et qu'ils utilisent encore? Cette pleine conscience leur permet-elle de les communiquer, pour ne pas dire de les transmettre?

Le recrutement pose comme cadre, la nécessité pour les tuteurs de maîtriser les contenus des enseignements suivis par les futurs tutorés, bien qu'il soit exclu lors des séances de monitorat qu'ils jouent un rôle de répétiteur. Le tutorat méthodologique est censé aborder autre chose que les contenus, mais c'est la maîtrise des contenus qui est l'indicateur de toute autre maîtrise.

Dans le flou de cette activité, les tuteurs construisent des modalités d'intervention qui sont souvent en dialectique plus qu'en écho à une demande étudiante. Les tuteurs considèrent globalement que la fonction du tutorat est plus sociale que «scolaire», mais ils sont majoritairement confrontés à la demande «scolaire» et disciplinaire des étudiants. Les tuteurs souhaitent situer les séances de tutorat comme des espaces de dialogue et de compagnonnage, mais les étudiants souhaitent que ces séances soient des palliatifs du cours où ils puissent vérifier, valider ou évaluer leurs connaissances. Quand ils s'investissent dans ces activités, ils mobilisent très fortement leur expérience d'étudiant, mais c'est le manque de compétences dans le champ disciplinaire qui les gêne le plus face à la demande des étudiants.

Le tuteur agit souvent à partir d'une représentation de la demande des étudiants qui est très éloignée de la demande réelle. Dans cette contradiction croissante entre la demande et la réponse tutorale, le tuteur se trouve un peu seul. Le manque de relation avec les enseignants est flagrant et il se trouve démuné en outillage didactique ou méthodologique. Il construit son activité à partir de son savoir d'étudiant et en mettant en œuvre des compétences autodidactiques et méthodologiques qui sont issues de son trajet scolaire et universitaire. Plus son horizon professionnel est proche de la pratique d'enseignement, plus celui-ci va utiliser son activité comme une expérience professionnelle. Pris dans une contrainte forte, au cœur d'un débat sur les fonctions, les tuteurs construisent alors des métiers différents. Ayant un pro-

jet professionnel dans le cadre de l'enseignement, ils expérimentent des situations didactiques ou pédagogiques en petits groupes et apprennent à valider leurs choix professionnels. Perdus dans le flou de la fonction, ils accompagnent les demandes des étudiants avec une incertitude grandissante quant à l'efficacité de leurs actions. Les tuteurs sont aujourd'hui plutôt seuls dans ces tentatives de rénovation des dispositifs de la formation, confrontés à l'échec des étudiants pris entre des demandes et des consignes contradictoires. Ils nous éclairent par leurs questionnements et leurs expérimentations sur les processus d'apprentissage à l'université.

NOTES

1. Groupement d'études des méthodes modernes d'éducation.
2. Réseau universitaire des centres d'autoformation.
3. Le terme « mortalité scolaire » est utilisé par Bourdieu et Passeron (1964) dans leurs travaux sur la reproduction. Aujourd'hui, l'université n'ose plus employer des termes aussi forts et la notion même de « décrocheurs » renvoie à la responsabilité de l'étudiant et à l'inadaptation de son comportement aux attentes « légitimes » de l'université.
4. DEUG: Diplôme d'études universitaires générales.
5. Dans le cadre de l'appel d'offres de recherches du Comité national de coordination de la recherche en éducation, nous avons réalisé une enquête sur les opinions des étudiants (N = 1818) en ce qui concerne les modalités d'études et les pratiques de tutorat.
6. L'hypothèse suivant laquelle cette sociabilité dans les études est liée soit aux fonctions de tuteurs soit au fait qu'ils sont des étudiants de fin de deuxième et de troisième cycles pourrait être testée. Nous avons montré dans d'autres travaux (Clanet, 1999) l'absence de lien entre les pratiques de coformation et les résultats des étudiants aux examens.

Abstract – The aim of this article is to describe and explain the components of tutorial activities at the University. The authors base their work on research conducted over the last three years with undergraduate students and their tutors. Data was collected from two questionnaires and a series of interviews. An analysis of the viewpoints of tutors and their students points to the specificity of pedagogical mediation which did not meet its objective but did provide some original attempts to construct a situation for pedagogical adaptation. From this analysis, the authors point out that tutorial activities must necessarily be adapted to various student « professions ».

Resumen – Este artículo tiene como objetivo describir y explicar los componentes de la relación tutorial en la universidad. Con este fin, los autores han realizado investigaciones durante tres años con estudiantes del primer ciclo universitario y sus respectivos tutores utilizando cuestionarios y una serie de entrevistas. El examen de los diferentes puntos de vista sobre la relación expresados por los tutores y estudiantes, pone en evidencia la especificidad de una mediación pedagógica que no alcanza su objetivo, pero que, paralelamente, introduce tentativas originales de constitución « improvisadas », durante el proceso, de un espacio posible de adaptación pedagógica. Del análisis de los datos obtenidos emerge como necesaria la adaptación de la práctica tutorial a la especificidad de los múltiples « oficios estudiantiles ».

Zusammenfassung – Dieser Artikel hat sich zum Ziel gesetzt, die verschiedenen Komponenten der Tutorarbeit auf Universitätsebene zu beschreiben und zu erläutern. Zu diesem Zweck haben die Autoren zwei Fragebogenaktionen und eine Reihe von Interviews bei Studenten im ersten Studienzyklus sowie deren Tutoren durchgeführt. Die Befragungen erstreckten sich über einen Zeitraum von drei Jahren. Aus dem Vergleich der von Studenten und Tutoren geäußerten Ansichten ergibt sich, dass die pädagogische Vermittlung zwischen den beiden Bereichen zwar ihr Ziel nicht erreicht hat, aber dennoch zu originellen Lösungsversuchen geführt hat im Hinblick auf die Schaffung « vor Ort » eines möglichen Raumes pädagogischer Aufarbeitung. Aus der Analyse ergibt sich die Schlussfolgerung, dass die Tutorarbeit den spezifischen studentischen Bedürfnissen angepasst werden muss.

RÉFÉRENCES

- Alava, S. (1999a). Médiation(s) et métier d'étudiant. *Bulletin des bibliothèques de France*, 1, 8-15.
- Alava, S. (1999b). Pratiques étudiantes médiatisées, entre autoformation et laisser faire. In V. Glikman (dir.), *Formations ouvertes et à distance: le point de vue des usagers* (p. 4-15). Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Alava, S., Clanet, J. et Trinquet, M.P. (1999). *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire: conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement, rapport de recherche commandité par le Comité national de coordination de la recherche en éducation*. Toulouse: Presses du Mirail.
- Alava, S. et Maydiou, M. (1998). *Pratiques d'études et métier d'étudiant – Rapport d'études*. Toulouse: Observatoire de la vie étudiante – Centre de recherche en éducation, formation, insertion, Université Toulouse-le Mirail.
- Alava, S. et Maydiou, M. (1999). *Le tutorat méthodologique à l'université: un dispositif d'aide à la réussite en DEUG*. Toulouse: Observatoire de la vie étudiante – Centre de recherche en éducation, formation, insertion, Université Toulouse-le Mirail.
- Allen, V. et Feldman, R.S. (1976). Studies of the role of tutor. In V.L. Allen (dir.), *Children as teachers: Theory and research on tutoring* (p. 115-119). New York (NY): Academic Press.
- Baudrit, A. (1999). *Tuteur: une place, des fonctions, un métier?* Paris: Presses universitaires de France.
- Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: Les Éditions de l'Organisation.
- Bollin, G.C. (1996). Using multicultural tutoring to prepare preservice teachers for diverse classrooms. *The Educational Forum*, 61, 23-45.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier J., (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bru, M. (1997). *Connaître l'acte d'enseigner*. Documents du LARIDD, n° 12, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Cam, P. et Molinari, J.P. (1998). *Les parcours des étudiants*. Paris: La Documentation française.
- Carré, Ph. (1992). *L'autoformation en formation professionnelle*. Paris: La Documentation française.

- Clanet, J. (2000). *Pratiques de coformation dans le premier cycle universitaire*. Actes du 5^e colloque européen sur l'autoformation tenu à Barcelone, CDRom. Barcelone: Universitat oberta de Catalunya.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant*. Paris: Presses universitaires de France.
- Danner, M., Kempf, M. et Rousvoal, L.J. (1999). Le tutorat dans les universités françaises. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(2), 243-270.
- De Volver, M.L. (1982). Discussions groups and their tutors: Relationships between tutor characteristics and tutor functioning, *Higher Education*, 11, 102-123.
- Des Marchais, J.E. (1990). Involvement of teachers as problem-based learning tutors in the new programme. *Annals of Community-Oriented Education*, 3, 35-54.
- Dubet, F. (1994). L'étudiant en université de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4), 5-45.
- Dumazedier, J. (1993). Émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation: la sociologie de l'autoformation. *Revue française de pédagogie*, 102, 5-45.
- Erlich, V. (1999). *Les nouveaux étudiants*. Paris: Armand Colin.
- Feletti, G.I., Doyle, E., Petrovic, A. et Sanson-Fischer, R. (1982). Medical students' evaluation of tutors in a group-learning curriculum. *Medical Education*, 16, 319-325.
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P. et Romainville, M. (1997). *L'étudiant apprenant: grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Galland, O. et Obert, M. (1996). *Les étudiants*. Paris: La Découverte.
- Gilbert, J.F. (1962). Mathematics: The technology of education. *Journal of Mathematics*, 1, 16-25.
- Guglielmino, L. (1991). *Learning questionnaire*. Boca Raton (FL): Guglielmino and Associates.
- Hiemstra, R. (1986). *Self-directed adult learning*. Washington (DC): ERIC.
- Huberman, M. et Miles, M. (1983). *L'analyse des données qualitatives: quelques techniques de réduction et de représentation*. Neuchâtel: Institut de documentation et de recherche pédagogique.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Knowles, M.S. (1975). *Self-directed learning, a guide for learners and teachers*. Chicago (IL): Associate Press-Follett.
- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris: La Documentation française.
- Langevin, L. (1994). *L'abandon scolaire*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Langevin, L. (1996). *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Langevin, L. et Villeneuve, L. (1996). *L'encadrement des étudiants*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Lapeyronnie, D. (1992). *Campus blues, les étudiants face à leurs études*. Paris: Seuil.
- Le Bart, C. et Merle, P. (1997). *Citoyenneté étudiante: intégration, participation, mobilisation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lega, J. (1990). *L'apport d'un enseignement individualisé à l'apprentissage de la physique*, Actes du colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire tenu à Nice. Nice: Association internationale de pédagogie universitaire.
- Pain, A. (1990). *L'éducation informelle*. Paris: L'Harmattan.
- Papert, S. (1980). *Jaillissement de l'esprit: ordinateurs et apprentissage*. Paris: Flammarion.
- Paquay, L. (1985). Les axes paradigmatiques des recherches relatives au développement et à l'évaluation des innovations scolaires. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4, 24-36.
- Romainville, M. (1992). Pourquoi les étudiants n'exploitent pas l'aide pédagogique? *Réseau*, 20, 1-3.

- Romainville, M. (1994). Faire apprendre des méthodes: les cas de la prise de notes. *Recherche en éducation - Théorie et pratique*, 17, 37-56.
- Romainville, M. et Biasin, C. (1990). *Améliorer les stratégies cognitives des étudiants*. Actes du colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire tenu à Montréal (p. 133-144).
- Romainville, M. et Noël, B. (1998). Les dispositifs d'accompagnement pédagogique au premier cycle. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 10(2), 63 – 80.
- Schmidt, H.G. (1994). Resolving inconsistencies in tutor expertise research: Does lack in structure cause students to seek tutor guidance? *Academic Medicine*, 68, 784-791.
- Tough, A. (1967). *Learning without a teacher: A study of tasks and assistance during adult self-teaching project*. Thèse de doctorat inédite, Ontario Institute of Science of Education, Toronto.
- Wolfs, J.L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage: du secondaire à l'université – Recherche, théorie, application*. Bruxelles: De Boeck Université.