Document generated on 05/29/2025 7:37 p.m.

Revue des sciences de l'éducation

Le tutorat ou « le temps suspendu »

Emmanuelle Annoot

Volume 27, Number 2, 2001

L'université, un espace d'innovation pédagogique ?

URI: https://id.erudit.org/iderudit/009938ar
DOI: https://doi.org/10.7202/009938ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)
1705-0065 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Annoot, E. (2001). Le tutorat ou « le temps suspendu ». *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(2), 383–402. https://doi.org/10.7202/009938ar

Article abstract

This article presents an analysis of tutoring as an approach which was implemented in French universities at the beginning of the last decade. Using bibliographic sources and local studies, the author explains the reasons that led to the standardization and reproduction of this approach. On the one hand, tutoring is presented as a practice whose roots come from an educational technology model which changes the relationship between students and their learning. On the other hand, the author shows that under certain conditions, tutors who are the principal actors in this approach, are seen as mediators who facilitate students' access to university level knowledge.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 2001

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVII, nº 2, 2001, p. 383 à 402

Le tutorat ou « le temps suspendu »

Emmanuelle Annoot
Maître de conférences

Université du Havre

Résumé – Cet article porte sur le tutorat, un dispositif qui s'est mis en place dans les universités françaises au début de la dernière décennie. L'étude analyse les raisons qui ont conduit à sa standardisation et à sa reproduction en prenant appui sur des sources bibliographiques et des études locales. D'une part, elle présente le tutorat comme une pratique issue du modèle technologique de l'éducation qui modifie le rapport des étudiants au temps de l'apprentissage. D'autre part, elle montre qu'à certaines conditions, les tuteurs, acteurs principaux du dispositif, sont des médiateurs qui facilitent l'accès des étudiants aux connaissances universitaires.

Le tutorat : un nouveau rapport au temps de l'enseignement et de l'apprentissage

L'échec dans les premiers cycles de l'enseignement supérieur en France a suscité des inquiétudes et a incité les acteurs de l'université puis les décideurs politiques à trouver des solutions au problème posé. L'organisation de séances de tutorat dans les établissements en est un exemple. Ce dispositif s'est développé dans les universités françaises durant la dernière décennie et a été officialisé par arrêté du ministère de l'Éducation nationale en 1998. Bref, le tutorat est un dispositif qui est non seulement le fruit de la réflexion d'enseignants à la recherche de solutions pédagogiques pour prévenir l'échec des étudiants inscrits en premier cycle mais aussi le produit d'une politique éducative qui a encouragé ces initiatives pour les pérenniser.

Les dispositifs expérimentés du tutorat peuvent se regrouper en deux catégories : a) le tutorat d'accueil donne des repères aux nouveaux bacheliers entrant à l'université en vue de construire leur projet de formation ; b) le tutorat méthodologique et pédagogique consiste en l'accompagnement régulier ou ponctuel d'un groupe d'étudiants par des tuteurs, plus avancés qu'eux dans le cursus universitaire.

C'est sur ce dernier type de tutorat que nous porterons notre attention dans cet article. Le *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale* du 31 octobre 1996 indique que l'objectif de cette action est de favoriser la réussite de l'étudiant dès l'entrée à l'université. Le tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique s'effectue sur la base du volontariat pour les étudiants et revêt des formes variées : l'aide au travail personnel et au travail documentaire, l'appui aux techniques d'autoformation et d'autoévaluation, l'établissement de relations de proximité entre étudiants et professeurs.

Plusieurs équipes de recherche en sciences de l'éducation se sont intéressées à la pertinence du dispositif dans un contexte de lutte contre l'échec en premier cycle et ont réfléchi aux conséquences de sa généralisation [1]. Bien que le tutorat soit une pièce maîtresse d'un ensemble de mesures prises dans le cadre de l'application de la réforme Bayrou, les chercheurs s'accordent à dire que le succès de ce dispositif, deux ans après son officialisation, est relatif. Nous avons montré dans une communication au congrès de l'ADMES-AIPU [2] « Apprendre et enseigner dans l'enseignement supérieur » (Annoot, 2000*a*) que le tutorat est un moyen parmi d'autres de limiter l'échec en premier cycle pour certains étudiants et non la clé d'un changement profond qui modifierait les déterminismes qui affectent les étudiants primo-entrants à l'université en fonction de leur origine sociale et de leur parcours scolaire. C'est toutefois une initiative originale qui présente la réussite à l'université comme une priorité imposant la nécessité d'un travail pédagogique dans l'enseignement supérieur et tournant le dos à l'idée d'une sélection à l'entrée en DEUG [3] à partir des dossiers scolaires, des notes obtenues au baccalauréat ou à partir d'un examen d'entrée à l'université. L'expérience du tutorat est maintenant connue des praticiens, enseignants chercheurs, tuteurs qui se sont impliqués dans la conception et la réalisation du dispositif. L'analyse de leurs pratiques et de leurs discours sur le tutorat révèle le caractère paradoxal du dispositif à la fois normatif et prometteur d'évolutions dans l'organisation des études. En effet, sa particularité est de se greffer sur un système préexistant sans le remettre en cause. L'encouragement par les pouvoirs publics du tutorat semble éviter de poser la question d'une impossible réforme de l'enseignement supérieur français. Sa mise en place progressive dans les universités fait l'économie d'une réflexion sur les programmes, la didactique des disciplines et les modes de transmission du savoir, les relations entre université et environnement social et économique. Toutefois, bien que le tutorat ne modifie pas fondamentalement les pratiques d'enseignement à l'université, il introduit un changement dans la relation éducative par la présence de tuteurs qui ont pour tâche de faciliter la communication entre étudiants et enseignants. Sa spécificité est de mettre en relation, à un moment précis et régulièrement, des étudiants avancés avec des étudiants novices dans le cadre de petits groupes de travail où chacun peut s'exprimer. Bien que tous les étudiants qui rencontrent des difficultés ou qui sont susceptibles d'en avoir ne participent pas aux séances, les témoignages des étudiants assidus montrent que le dispositif ne les a pas laissés indifférents et qu'ils en ont retiré des bénéfices. Le

tutorat leur a permis de réaliser un travail individualisé, a facilité leur maîtrise des contenus et des méthodes attachés à une discipline et a été jugé plus convivial qu'un cours ou un travail dirigé (Annoot, 2000*b*). Le tutorat est un temps de travail qui s'ajoute aux activités traditionnelles prévues dans l'organisation des études: conférences en amphithéâtre, travaux dirigés, travaux pratiques. En étroite relation avec ces enseignements, le tutorat est comme «un temps suspendu» du cours, du travail dirigé (TD) ou du travail pratique (TP), un temps d'expérimentation ou d'interrogations, un temps d'entraînement à la maîtrise des connaissances, un moment de discussion ou d'approfondissement sur les thèmes du cours.

Dumazedier (1996) a montré que les pratiques d'aide à l'autoformation supposaient l'existence de médiations éducatives qui se placent entre «connaissance savante à acquérir et connaissance ordinaire à enrichir», qui donnent «un sens à la formation institutionnelle», qui créent «un soutien affectif et cognitif», qui portent une attention réelle à «l'expérience de l'intéressé» en commençant par «une écoute attentive de la personne» (p. 38-41).

Les séances de tutorat, telles qu'elles sont décrites par les étudiants qui en ont bénéficié, semblent faciliter l'accès des jeunes aux savoirs universitaires grâce à l'intervention du tuteur qui tient compte de leurs besoins et qui les initie à un travail plus personnel, plus autonome. Ces constats nous invitent à nous poser les questions suivantes: L'intervention de tuteurs suffit-elle à faire réussir les étudiants qui font leur première rentrée à l'université dans un DEUG? Les tuteurs qui animent les séances de tutorat jouent-ils un rôle de médiateur?

L'étude que nous présentons s'organise en deux parties. D'une part, nous dressons un bref historique des étapes qui ont marqué le développement du tutorat dans les universités françaises. Nous précisons quelles ont été les interventions des innovateurs et des pouvoirs publics pour contribuer à la généralisation du dispositif, quoique sa forme et son organisation varient selon les établissements. D'autre part, nous réfléchissons à ce que ce temps de formation supplémentaire, animé par des tuteurs, peut apporter aux étudiants dans la maîtrise des savoirs universitaires et dans la construction de leur autonomie.

Historique – Naissance et officialisation du tutorat dans l'enseignement supérieur

Dans l'enseignement supérieur, le tutorat trouve sa genèse dans les pratiques de certaines universités françaises à la recherche de solutions pour lutter contre l'échec en premier cycle. Ce foisonnement d'initiatives s'est développé dans une certaine confusion. Sous le mot tutorat, certains incluaient l'action des moniteurs, d'autres celle des enseignants; on note un glissement du tutorat exercé par un enseignant

dans une relation pédagogique avec un élève ou un étudiant, à un tutorat reliant un jeune à un pair plus expérimenté. Les universitaires présents à la journée d'étude organisée le 23 mars 1993 par le ministère de l'Éducation nationale ont précisé que le tutorat est accompli par des étudiants qui ne sont ni des enseignants ni du personnel administratif. En aucun cas, les tuteurs ne remplacent l'enseignant spécialiste de la discipline. Ils ne sont pas désignés pour faire un cours ou animer un travail dirigé. Toutefois, ils ont pour mission d'œuvrer à la réussite des étudiants en leur apportant les clés et les méthodes pour répondre aux attentes de l'institution qui leur dispense l'enseignement. Leur rôle consiste à guider, assister l'étudiant. Cette fonction suppose une bonne maîtrise des programmes qui sont enseignés par les enseignants à leurs étudiants. En effet, l'aide méthodologique accordée aux étudiants ne peut s'effectuer indépendamment d'un contenu. C'est pourquoi les tuteurs doivent travailler en étroite relation avec les enseignants d'université et établir « des relations de proximité entre étudiants et professeurs ». L'appréciation des résultats académiques est donc un critère important pour le choix des tuteurs qui doivent, autant que faire se peut, avoir acquis une certaine expertise dans la discipline sur laquelle porte le tutorat. Après bien des tergiversations, le tutorat pour les étudiants de premier cycle est encouragé par le ministère de l'Éducation nationale. À cette époque, chaque université est libre ou non de mettre en place un tel système d'accueil et d'aide aux nouveaux étudiants. Voici quelques exemples d'actions innovantes dans les établissements avant que le tutorat ne soit officialisé en 1998 :

– à l'Université d'Orsay, une boutique constitue un lieu de permanence pour que les étudiants trouvent de l'aide ;

– depuis 1994, le tutorat existe à l'Université de Nanterre. Un tutorat d'accompagnement a été mis en place en droit, en économie, en AES[4] ;

– à l'Université de Pau et des pays de l'Adour, depuis 1994 -1995, le tutorat vise à contribuer à insérer dans la vie universitaire les ex-lycéens, en mathématiques appliquées, en sciences sociales, en sciences de la nature et de la vie, en droit.

En 1996, les États généraux de l'université organisés par le ministère de l'Éducation nationale ont révélé l'importance des mesures à prendre pour favoriser la réussite des étudiants dès leur entrée à l'université. Créé à titre expérimental en 1992, le tutorat est généralisé par circulaire en octobre 1996. En appliquant cette mesure, le gouvernement risque peu, puisqu'elle avait été plébiscitée par l'ensemble des organisations syndicales. Le tutorat ne modifie pas profondément l'organisation pédagogique et didactique des enseignements conduits par les enseignants chercheurs. D'ailleurs, des universités n'avaient pas attendu la décision du Ministère pour tester la formule.

C'est ainsi qu'en 1998, le tutorat est officialisé par arrêté. Le texte tient compte de l'expérience des années écoulées ; c'est le premier texte d'application de la réforme

Bayrou[5]. Mais quelques changements sont apportés par rapport aux orientations de 1996. En particulier, le tutorat est organisé en priorité dans toutes les premières années d'enseignement de premier cycle ce qui peut inclure médecine, pharmacie et préparation au Diplôme universitaire de technologie[6]. De plus, l'arrêté prévoit une disposition par laquelle chaque année les établissements doivent réaliser une évaluation quantitative et qualitative du tutorat.

Une application hétérogène du tutorat

L'implantation de la réforme Bayrou dans les universités semble assez variable. Tel est le constat de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale (IGAEN) dans son rapport en 1999. Elle relève «une application hétérogène» des principaux points de la réforme d'une université à l'autre ou au sein même d'une université. Point fort de la réforme, le tutorat a vu varier ses modalités de mise en place dans la mesure où elles dépendaient du fonctionnement de chaque université, de l'organisation des filières et des départements, du registre pédagogique et méthodologique des enseignants en poste. Dans certains lieux, le tutorat a été créé sur un terrain vierge de toute initiative pédagogique s'orientant vers l'aide méthodologique. Dans d'autres, l'injonction ministérielle a encouragé les acteurs à faire évoluer les pratiques existantes. La recherche conduite à l'INRP[7] au Département politiques pratiques et acteurs de l'éducation a mis en lumière la manière dont a été organisé le tutorat dans différents établissements et décrit la diversité des perceptions du dispositif. En particulier, Baudrit et Lafont (2000), de l'équipe du CRAME[8] de l'Université Victor-Segalen à Bordeaux, ont tenté de définir les différenciateurs essentiels des dispositifs institutionnels, pédagogiques, didactiques et méthodologiques créés dans leur établissement. Mais au-delà de l'analyse des institutions, il est possible de remarquer une grande diversité dans la façon dont les étudiants perçoivent le tutorat et donc dans la manière dont les tuteurs le mettent en place. Nous avons observé divers modes d'intervention et rôles des tuteurs: conseiller, guide, confident, répétiteur, modèle de réussite proposé par l'institution (Annoot, 1998). Nous avons noté, d'autre part, que les attentes des étudiants à l'égard du tutorat étaient différenciées. Ces indications nous ont permis de formuler deux hypothèses au sujet du sens que les étudiants attribuent aux pratiques de tutorat en référence aux travaux de Dubet (1994) sur «l'expérience étudiante dans l'université de masse»:

– les demandes à l'égard du tutorat semblent révéler le rapport des jeunes aux études;
– l'attitude des étudiants à l'égard du tutorat est fortement liée à l'offre, soit à la place que ces pratiques prennent dans le champ local et dans l'enseignement de la discipline concernée.

Ainsi, les différents visages des pratiques de tutorat doivent être expliqués non seulement à travers l'étude des micro-institutions que sont les universités, mais aussi à partir de l'analyse du rapport des jeunes à leurs études.

Le tutorat: une mesure populaire

Pour conclure cette première partie, nous dirons que le tutorat s'est développé sur un terrain qui lui était favorable pour plusieurs raisons. Des équipes enseignantes avaient déjà posé le problème de l'échec en premier cycle à l'université et expérimentaient des solutions, dont le tutorat, pour y remédier, dans plusieurs universités françaises. Les étudiants n'étaient pas hostiles à l'idée de devenir tuteur puisque cette perspective leur promettait un revenu venant améliorer leurs conditions de vie et de travail et leur donnait l'occasion de s'exercer au métier d'enseignant. Sa généralisation a cependant inquiété quelques enseignants qui ont lu dans les dispositions du Ministre une volonté de secondariser l'enseignement supérieur. Enfin, le tutorat a représenté un faire-valoir pour beaucoup d'universités soucieuses de valoriser leur image auprès du grand public dans les médias. Le sens commun ne pouvait donc mettre en cause une mesure destinée à faire réussir les étudiants alors que la demande sociale de formation ne cessait d'augmenter d'autant plus que le tutorat ne transformait pas le mode de fonctionnement traditionnel des enseignements. Il venait simplement s'ajouter à l'emploi du temps habituel.

Le tutorat ou la construction d'un système de médiations

Malgré les apparences, nous pensons que le développement du tutorat a quand même induit deux évolutions majeures dans l'organisation du travail universitaire. La première est la reconnaissance de «la décomposition de la fonction d'enseignement» (Delamotte, 1998) en deux temps: le temps du cours et celui de l'apprentissage du cours (qui peut se dérouler lors d'une séance de tutorat ou ailleurs). Bien que les étudiants aient toujours effectué un travail personnel en dehors des périodes de regroupements, ce moment réservé à l'appropriation des contenus n'était pas identifié dans le cursus universitaire et était considéré comme une évidence. La seconde est l'introduction de nouveaux acteurs dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, les tuteurs, dont l'intervention repose sur l'usage de ressources éducatives par des petits groupes ou des individus et dont le rôle est «d'établir des relations de proximité entre professeurs et étudiants», d'accompagner les étudiants dans l'appropriation des contenus. Le tutorat est constitué d'«un système de médiations».

> Une fonction de médiation est «orientée vers le sujet»: [le tuteur] cherche à «améliorer les performances en intervenant sur la motivation du sujet ou lorsqu'il s'attache aux significations que ce même apprenant attribue à son activité». L'autre fonction est orientée vers «le pôle–objet, [les ressources]», et «renvoie aux dispositifs matériels et aux supports mis à la disposition des apprenants et sur lesquels il lui est possible d'agir (Fichez, 1998, p.137).

Il est aujourd'hui souhaitable de s'interroger sur ce que ces changements ont pu apporter aux étudiants inscrits en premier cycle. Nous poserons trois questions concernant la qualité du dispositif auxquelles nous répondrons en seconde partie.

Sachant que les étudiants n'ont pas tous le même rapport au temps dans «l'au-delà du cours» (Coulon, 1997) lorsqu'ils fréquentent l'université, fallait-il conduire une politique ambitieuse de développement du tutorat à l'attention d'un public large? Le tutorat a-t-il été une solution «bon marché» destinée à répondre au problème de l'échec à l'université par l'emploi de tuteurs moins qualifiés que les enseignants chercheurs? La présence de tuteurs dans l'enseignement supérieur, qui ont l'avantage de partager les mêmes conditions de vie et de travail que leurs pairs, a-t-elle conduit les étudiants qui rencontrent des difficultés à établir un nouveau rapport aux études grâce à ces «médiateurs»?

Pour formuler autrement ces interrogations, nous réfléchirons sur le sens des pratiques de tutorat. D'une part, le tutorat peut être perçu comme une entreprise de rationalisation du processus d'enseignement et d'apprentissage qui fait le choix de subordonner le pédagogique au didactique en désignant des tuteurs chargés de faciliter l'appropriation des contenus des cours aux étudiants. D'autre part, la généralisation du dispositif à l'ensemble des universités peut être lue comme le signe d'«un renouveau humaniste» (Postic, 1986) dans la relation éducative par le contact privilégié qui s'établira entre pairs. Nous traiterons donc ces questions en deux temps. Dans une première partie, nous préciserons en quoi le tutorat constitue ou non une solution au problème de l'échec en premier cycle. Nous nous interrogerons sur l'adaptation du dispositif aux caractéristiques du public étudiant et en particulier à la façon dont il prend en compte la gestion de son temps dans «l'au-delà du cours». Dans une seconde partie, nous examinerons le statut et le rôle des tuteurs. Puis nous conclurons sur les évolutions à envisager pour améliorer la qualité du dispositif tant sur le plan de sa conception que sur celui de sa réalisation.

Considérations sur le tutorat

Un problème à résoudre: l'échec en premier cycle à l'université

L'échec en DEUG a suscité des inquiétudes et a incité les acteurs de l'enseignement supérieur puis les décideurs politiques à trouver des réponses au problème soulevé. Il convient cependant d'être prudent dans l'interprétation des chiffres qui annoncent le taux d'échec en premier cycle. Un étudiant s'étant inscrit en DEUG et ne l'ayant pas obtenu au bout de quelques années n'est pas toujours en échec dans le cas où il se serait réorienté. Toutefois, le fait qu'il faille environ 2,7 années pour valider un DEUG alors que théoriquement deux années seraient nécessaires révèle que l'État consacre une part non négligeable de ses ressources pour assurer le financement des redoublements, des réorientations et des abandons. C'est pourquoi, «l'une des innovations les plus encouragées dans les universités par le gouvernement au cours de cette dernière décennie fut la mise en place d'actions d'accompagnement

destinées aux étudiants de première année de premier cycle universitaire» (Danner, 1999, p. 32) comme le tutorat. Le tutorat est destiné à prévenir les difficultés que rencontrent les étudiants qui entrent à l'université, voire à y remédier. Nous préciserons la nature des obstacles qui nuisent à la réussite des étudiants.

Les difficultés que rencontrent les étudiants qui entrent à l'université

Malgré l'accroissement généralisé de la présence de la plupart des catégories sociales à l'université, les chances d'accès des étudiants originaires des différentes classes sociales dans les filières de l'enseignement supérieur et aux niveaux les plus rentables restent très inégales. Or, les enjeux de discrimination au niveau des filières passent par l'insertion professionnelle des diplômés. Les flux importants de sortie de l'enseignement supérieur établissent une concurrence certaine entre diplômés. Désormais, si un diplôme de haut niveau peut éloigner de la précarité, il ne peut plus garantir contre le chômage ou la déqualification de l'emploi proposé. L'entrée à l'université suppose donc que l'étudiant soit déterminé à faire des choix pour s'orienter dans un système complexe. Des résultats satisfaisants dans l'enseignement secondaire, l'obtention du baccalauréat avec une mention ouvrent l'éventail des possibilités de parcours dans l'enseignement supérieur. Une fois entrés dans l'institution, les étudiants devront se conformer à un modèle qui varie selon le contexte dans lequel ils étudient (établissement, filière). Ainsi, la capacité des étudiants à s'adapter à un nouveau contexte différent du lycée et à intégrer très tôt l'idée de sélection à l'université constituera un atout pour la conduite de leurs projets d'études.

Quelques éléments communs permettent de reconnaître l'existence d'un statut étudiant et de le définir. En 1992, Molinari remarque que 80 % des étudiants de premier cycle dépendent financièrement de leurs parents. Cependant, les jeunes quittent le statut de lycéens à leur entrée à l'université qui leur réclame plus d'autonomie. Or, ces étudiants ont des origines sociales, des parcours, des objectifs, une manière de gérer le temps et l'espace différents. Il en résulte un rapport diversifié aux études, caractérisé par divers degrés d'implication et des horizons d'attente particuliers. La finalité donnée aux études varie selon ces catégories d'étudiants. Le choix de la filière est une trajectoire «naturelle», un choix négatif, un choix de la dernière chance ou une réorientation selon que la finalité des études sera d'obtenir un emploi, un bagage intellectuel ou social, de conduire un projet intellectuel pour le prestige d'un métier, d'une carrière ou de la formation. D'autres souhaiteront acquérir des diplômes ou repousser les échéances professionnelles par crainte du chômage.

Ainsi, les difficultés des étudiants devront être analysées en référence à leur degré d'engagement à l'université. La participation des étudiants varie, favorisée par des facteurs extrinsèques et intrinsèques (contexte et filière choisie). L'intérêt personnel pour les études, la rentabilité de la formation, la raison pratique (horaires) sont des sources

de motivation. Mais une intention de départ positive ne débouche pas forcément sur un engagement. Les soutiens institutionnels et les cadres sociaux en sont aussi les garants (Bourdieu et Passeron, 1964). Les étudiants qui rencontrent des difficultés sont ceux qui ne peuvent donner de sens à leur apprentissage ou qui ne savent s'adapter au contexte dans le but de réussir. Même si l'implication de l'étudiant est liée à ses valeurs, à ses relations personnelles sociales et affectives, il n'est pas inutile de réfléchir aux orientations d'une politique éducative capable d'agir sur ce processus; le tutorat, inclus dans la réforme Bayrou, en est un exemple.

Le tutorat, une réponse politique à la question de l'échec sur fond d'innovation

Mesure phare de la politique de François Bayrou alors ministre de l'Éducation nationale, le tutorat s'est imposé comme le dispositif susceptible de répondre aux difficultés rencontrées par les étudiants. Il marque la volonté de l'État de prendre en compte le problème de l'échec en premier cycle. Cette préoccupation éthique visant à éviter les discriminations sociales par l'apport d'une aide individualisée pouvait aussi être interprétée comme une volonté de limiter les coûts économiques de l'échec. Cette entreprise était d'autant plus aisée que l'opinion était favorable au dispositif. Cependant, il faut replacer cette initiative dans un cadre plus large. En effet, outre le tutorat, chaque établissement a eu le souci de mettre à la disposition des étudiants un ensemble de services destinés à faciliter leur intégration à l'université par une meilleure perception de leur avenir scolaire et professionnel et le développement de leurs relations sociales (amicales, associatives et professionnelles). Citons quelques exemples:

- le tutorat d'accueil, voulu comme un moment d'échanges entre lycéens et étudiants, vise à permettre au jeune de vérifier l'adéquation de sa demande à l'offre;
- des universités ouvrent l'établissement sur le marché du travail, initient les étudiants aux techniques de recherche d'emploi, favorisent les rencontres avec des salariés pour faciliter leur insertion professionnelle;
- des services culturels universitaires simplifient l'accès aux manifestations culturelles de la ville tout en soutenant les initiatives des étudiants envers les projets culturels;
- des dispositifs imaginés par des acteurs locaux sont aussi créés afin d'améliorer le rapport des jeunes aux études.

Les *Cahiers de l'ADMES*, par exemple, publient les récits d'universitaires engagés dans ce type de pratiques. Le tutorat trouve donc sa place dans l'ensemble de ces dispositions. En effet, il favorise non seulement la participation de l'étudiant au fonctionnement pédagogique de l'établissement, mais il se donne aussi pour objectif de normaliser l'individu pour l'adapter aux exigences du système. Ainsi s'inscrit-il

dans un projet bien plus vaste dont les deux orientations seraient « normalisation et expression ». Il se donne une double mission celle de connaître son public et celle de rendre lisible un établissement peu familier aux étudiants qui le fréquentent en espérant qu'ils profitent des services offerts et intègrent les règles qui seront l'instrument de leur réussite.

Ce projet comporte toutefois des zones d'ombre, en particulier dans la perception du rapport des étudiants au temps qui n'est pas consacré à la présence en cours. C'est sur ce thème que portera notre réflexion dans ce qui suit. Nous ferons l'analyse critique du dispositif à chaque étape de sa conception, puis nous conclurons sur les évolutions améliorant sa qualité.

Le tutorat ou le rapport au temps des étudiants dans « l'au-delà du cours » : un dispositif standard pour un public pluriel

Nous avons évoqué précédemment la diversité des publics qui fréquentent les filières de l'enseignement supérieur. En instaurant le tutorat, les universités ont demandé aux étudiants volontaires d'accroître leur temps de présence dans l'établissement pour participer à des sessions de formation venant compléter les cours. Or, l'ensemble des acteurs, tuteurs, enseignants, responsables institutionnels déplorent la faiblesse des effectifs des tutorés. Preuve en est cette remarque de l'IGAEN dans son rapport général en 1999 à propos du tutorat : Les efforts consentis par les universités pour améliorer le déroulement des études « ne rencontrent pas toujours l'accueil qu'ils méritent de la part des étudiants » (cité dans *Lettre du monde de l'éducation*, 2000, p. 2). Compte tenu des travaux qui ont étudié la manière dont les étudiants occupent le temps qui n'est pas consacré à la présence en cours, nous pensons que cette initiative trouve ses limites dans la méconnaissance des habitudes de vie et de travail du public auquel elle s'adresse et des significations attribuées au travail universitaire par les étudiants.

L'occupation du temps libre peut être organisée de multiples façons selon les étudiants. Le travail lié aux études représente environ 8,3 heures hebdomadaires. 47 % des étudiants rentrent chez eux lorsqu'ils ont un moment libre dans la journée. Les journées type des étudiants regroupent trois catégories. La première est formée d'étudiants qui consacrent leur journée aux études (faculté de médecine, institut universitaire de technologie) ; la deuxième réunit la grande majorité des étudiants de 17 à 24 ans qui partagent leur journée entre études et loisirs ; la troisième concerne les étudiants plus âgés que la moyenne qui allient travail domestique, études et travail rémunéré.

Aujourd'hui, trois étudiants sur quatre occupent un emploi rémunéré avant la fin de leurs études (41 % une activité pendant les vacances, 24 % durant l'année

universitaire, 7% durant 15 heures hebdomadaires). Or, la présence au tutorat est difficilement compatible avec une vie d'étudiant salarié. Elle représente aussi une contrainte pour des étudiants développant des attitudes de retrait par rapport à l'institution ou qui nouent des relations sociales en dehors de l'université.

Le refus des étudiants de consacrer du temps au tutorat serait-il le signe d'une absence de valeur accordée aux études universitaires? Certains étudiants refusent de «jouer le jeu» du tutorat car ils ne croient pas à leur chance de promotion sociale en investissant du temps pour leurs études. Dès 1977, Boudon voyait dans «la dissociation entre temps consacré à l'étude, temps passé dans l'établissement et la vie privée, domaine dans lequel les étudiants reportent logiquement l'essentiel de leurs intérêts, une rationalité commandée par la crise du système et la dévalorisation des diplômes»[9] (dans Lapeyronnie et Marie, 1992, p. 124).

Mais le désintérêt pour le tutorat peut aussi s'expliquer par l'inadéquation entre le choix d'orientation de l'étudiant et la filière qu'il fréquente. Une étude récente de la Direction de la programmation et du développement au ministère de l'Éducation nationale conduite par Sylvie Lemaire montre que 70% des nouveaux étudiants qui ne se réinscrivent pas en DEUG se réorientent dans une autre formation. Le taux d'abandon dans les filières où les étudiants se sont inscrits par défaut est plus important. Pour ces étudiants, la motivation pour participer à un tutorat disciplinaire semblerait être limitée, car leur inscription à l'université s'est faite par défaut, à contre-cœur, dans l'attente d'une autre orientation et la perspective de «cours» supplémentaires dans l'emploi du temps serait mal accueillie.

La non-participation au tutorat peut donc révéler un malaise des étudiants inscrits à l'université qui doivent faire face à la sélectivité de certaines filières, à la concurrence entre bacheliers et à la dévalorisation des cursus dans lesquels ils se sont engagés. Pour reprendre une formule de Pierre Gravot, maître de conférences à Rennes I, nous dirons que le DEUG devient un *parking* provisoire pour beaucoup d'étudiants.

Même si le tutorat peut être un outil d'aide à la réussite pour certains jeunes, il n'est pas nécessaire d'être fidèle au dispositif pour être un étudiant intégré à la vie universitaire. Le désintérêt des étudiants pour le dispositif peut aussi être le signe de la maîtrise de leur parcours dans l'institution et la preuve de leur capacité à effectuer de manière autonome le travail personnel que doit accomplir toute personne inscrite à l'université. Alava et Maydieu (2000) nomment ce groupe d'étudiants «les autonomes»: «Ils étudient régulièrement et n'ont pas de difficultés dans la maîtrise des informations écrites ou théoriques. Ils utilisent les stratégies techniques pour apprendre et sont des volontaires. Ils sont toujours en train d'apprendre et savent s'organiser sur ces apprentissages» (p. 99).

Face au problème du coût occasionné par le faible effectif des étudiants participant au tutorat, les acteurs de l'université ont élaboré spontanément des stratégies de bon sens pour rendre l'initiative intéressante auprès des étudiants. L'information sur le dispositif s'est améliorée; les enseignants se sont engagés personnellement pour vanter les bienfaits d'une participation régulière au tutorat; les tuteurs ont fait évoluer les modes d'organisation des séances pour s'adapter aux habitudes de travail et de vie des étudiants. Nous avons montré que ce problème aurait pu être évité si, en amont, les responsables institutionnels avaient tenu compte des caractéristiques du public fréquentant l'établissement pour penser le dispositif. Avant « d'investir » à grande échelle dans le tutorat, il aurait fallu passer par cette étape pour comprendre les logiques des personnes supposées être visées par cette innovation. Cette tâche revient aujourd'hui aux chercheurs. Les travaux récents seront, sans doute, des outils précieux pour analyser les pratiques dans les établissements concernés et faire évoluer le dispositif vers de nouvelles orientations au regard du public qui les fréquente.

Bien que le temps du tutorat soit jugé inutile ou contraignant par des groupes d'étudiants, d'autres sont assidus aux séances et apprécient leurs contacts avec les tuteurs. Le tutorat étant par définition un temps réservé à l'apprentissage des étudiants conduit sous la responsabilité d'un tuteur, nous consacrerons le paragraphe suivant à une réflexion sur la qualité du dispositif par rapport aux objectifs qu'il affiche et aux bénéfices qu'en retirent les étudiants. Nous porterons plus particulièrement notre attention sur le rôle et le statut du tuteur comparé à celui de l'enseignant.

Une approche technologique de l'instruction : le tutorat

Bien que tous les étudiants n'accordent pas la même valeur à leur participation au dispositif, il existe un public fidèle au tutorat. Il semble répondre aux attentes d'une catégorie d'étudiants « soucieux de bien faire » et suffisamment intégrés à l'université pour avoir saisi l'opportunité qui leur est offerte. À partir de situations observées dans les universités, nous montrerons que le mode de fonctionnement du tutorat est assimilable à une approche technologique de l'éducation. Étant donné que la finalité de cette initiative est d'aider les étudiants à apprendre, nous nous interrogerons sur la qualité du dispositif pour savoir s'il répond à cet objectif. « Les théories technologiques de l'éducation reposent sur un postulat [...] : il faut améliorer concrètement la technologie des processus de la communication pédagogique si l'on veut obtenir un meilleur apprentissage » (Bertrand, 1990, p. 100). En organisant et en planifiant des séances de tutorat, le Ministère répondait à un double objectif : soit systématiser un temps pour l'apprentissage individuel chez les étudiants une fois leur participation au cours effectuée; standardiser une opération de formation qui s'était auparavant développée de façon diversifiée dans les établissements, « afin que le sujet puisse assimiler des connaissances nouvelles avec la plus grande effectivité possible » (Stolovitch et La Roque, 1983, cité par Bertrand, 1990, p. 101).

En observant le fonctionnement du système dans plusieurs universités, nous avons noté que des ressources éducatives conçues par les enseignants ou imaginées par les tuteurs étaient le support des échanges entre tuteurs et étudiants (Annoot, 1998). L'usage de ces outils a permis aux étudiants de réfléchir, pendant les séances de tutorat, sur la phase de transmission des connaissances qui les précède. En voici des exemples.

– Des tuteurs en histoire entraînent les étudiants au commentaire de textes historiques en utilisant la méthodologie définie par l'enseignant sur le support du travail dirigé.
– À défaut d'être en possession de supports fournis par l'enseignant, des tuteurs en anglais consultent les copies d'examens corrigées et travaillent avec les étudiants sur la compréhension de leurs erreurs.
– Des tuteurs en mathématiques recherchent à la bibliothèque universitaire des ouvrages d'entraînement aux épreuves d'examens pour proposer des exercices aux étudiants, avant les évaluations, similaires à ceux que proposent les enseignants, mais avec des données différentes.
– Des tuteurs en biologie aident les étudiants à la constitution d'un herbier en respectant les consignes données préalablement et ailleurs par l'enseignant.

Ces exemples montrent que les étudiants demandent aux tuteurs de comprendre leur cours et de réussir les évaluations données par les enseignants. Les tuteurs offrent aux étudiants des séances de discussion sur les définitions importantes transmises par l'enseignant et d'entraînement aux exercices type pour leur faire atteindre des objectifs de maîtrise[10]. Ils se sentent d'autant plus compétents pour animer ce type de prestations qu'ils ont déjà été étudiants dans la même filière que les tutorés.

Le tutorat se révèle donc une «rétroaction» (Bertrand, 1990) dans le processus de transmission des connaissances. En étroite relation avec l'enseignement dispensé, le tutorat est comme «un temps suspendu» du cours ou du travail dirigé. Il donne à l'étudiant un crédit de temps supplémentaire pour comprendre la logique d'exposition des contenus telle qu'adoptée par l'enseignant et les définitions des concepts clés, et pour s'entraîner aux épreuves standards appliquées à la vérification de ces connaissances. Les tuteurs semblent s'acquitter de leur mieux de leur tâche de répétiteurs. Ils rencontrent cependant quelques difficultés pour mener les étudiants sur le chemin d'une démarche intellectuelle autonome. D'ailleurs, les étudiants les sollicitent peu sur ce sujet. C'est pourquoi des actions, comme l'initiation à la méthodologie du travail documentaire, l'étude de textes non étudiés en cours, la discussion sur des thèmes propres à la discipline, semblent plus marginales que les actions centrées sur la maîtrise du contenu du cours. Or, la circulaire du ministère de l'Éducation nationale (Bulletin officiel enseignement supérieur et recherche, 1996) recommandait aux tuteurs d'accompagner les jeunes dans la maîtrise «des techniques d'autoformation». On peut alors s'interroger sur les moyens que se donne l'État afin de

répondre aux objectifs ambitieux énoncés dans le texte. Un dispositif axé sur l'intervention de tuteurs était-il la meilleure solution pour « faire réussir les étudiants » ?

Discussion

Le tutorat : solution économe ou renouveau humaniste ?

Le tuteur est un étudiant, sélectionné par les enseignants le plus souvent sur des critères académiques, et qui a reçu une courte formation dont le contenu varie selon les établissements. Nous nous interrogerons dans la partie qui suit sur la capacité du tuteur à répondre aux sollicitations des jeunes réclamant une aide ou un conseil pour une discipline donnée. Analysons d'abord les compétences du tuteur sur le plan de la didactique de la discipline à laquelle il est rattaché.

Le tuteur n'a pas participé à la conception du cours sur lequel portent les interrogations des étudiants. Au mieux, il a un jour été étudiant de l'enseignant qui transmet les connaissances. Il ne possède pas non plus le niveau d'expertise pour situer le contenu du cours dans l'ensemble du cursus. Il peut rencontrer des difficultés à définir des concepts employés par l'enseignant au cours de son intervention faute de maîtriser le vocabulaire emprunté par le spécialiste du domaine.

Examinons à présent les compétences du tuteur pour transformer l'étudiant en apprenti-chercheur. Le tuteur n'a pas terminé ses études et ne peut se réclamer du statut de chercheur, il est lui-même en cours de formation. Il n'a donc pas de représentation de ce que peut être un parcours de chercheur accompli.

Ces remarques laisseront le lecteur sceptique quant à la capacité du tuteur à satisfaire les objectifs définis par le texte précisant les orientations du tutorat. Certains défendront l'argument qu'il revient aux enseignants chercheurs, et non aux tuteurs, de mettre en place des actions pédagogiques destinées à faire réussir les étudiants qui rencontrent des difficultés. Ce discours est d'abord pédagogique. Il est tenu en particulier par des innovateurs qui ont très tôt cherché à modifier leurs pratiques pour s'adapter à la diversité des publics accueillis à l'université. Pour eux, le tutorat est une manifestation de la frilosité des enseignants du supérieur à se définir comme des pédagogues. Mais le tutorat est-il vraiment le signe du désintérêt des enseignants chercheurs pour les questions pédagogiques ? Si nous considérons les critères d'évaluation de la carrière des enseignants chercheurs, nous voyons que leur implication dans des travaux de recherche est davantage prise en compte que leur engagement dans des actions de valorisation de la pédagogie dans l'enseignement supérieur (d'ailleurs difficiles à évaluer). Ce fait expliquerait le peu d'enthousiasme des universitaires à s'engager dans ce type d'activités. Même si cet argument comporte sans doute une part de vérité, la réponse au problème est peut-être ailleurs : dans l'inca-

pacité des enseignants à saisir les causes des difficultés éprouvées par les étudiants. Nos travaux sur le tutorat nous ont en effet conduit à observer que, pour beaucoup d'entre eux, l'obligation d'organiser le dispositif dans leur établissement avait agi comme un révélateur de la question pédagogique dans l'enseignement de leur discipline. Les multiples tentatives pour faire évoluer positivement la fréquentation des séances de tutorat par les étudiants les ont amenés à recomposer l'organisation de leur cours en standardisant les ressources se rapportant à sa compréhension, à penser la question des difficultés des étudiants pour former les tuteurs, à découvrir la nature de ces difficultés au cours des entretiens avec les tuteurs.

Le discours sur la nécessaire implication des enseignants chercheurs dans la réussite de leurs étudiants est aussi politique. Il défend l'idée que la voie de la démocratisation passe par un meilleur encadrement des étudiants. Le tutorat est perçu par les représentants de ce discours, enseignants, syndicalistes, responsables institutionnels, comme une mesure peu coûteuse requérant l'emploi d'un personnel précaire, peu formé et mal rémunéré. Le dispositif que constitue le tutorat est-il une solution économe pour répondre au problème de l'échec en premier cycle à l'université? Dans ses intentions de départ, le Ministère devait sans doute considérer ce choix pédagogique plus avantageux que la réduction des effectifs en premier cycle dans les séances de travaux dirigés et de travaux pratiques. Toutefois, les universités ont rencontré des difficultés pour fidéliser des étudiants au tutorat. Le Ministère a en effet encouragé le développement de l'initiative sans qu'une véritable démarche d'ingénierie, mettant en relation le sens de l'action et sa forme, n'ait été entreprise en amont. Nous avons montré précédemment que, faute de cette réflexion, le dispositif n'était pas adapté aux attentes et au rapport aux études de certains étudiants qui, en conséquence, l'ignoraient. Le coût financier du tutorat apparaît donc élevé par rapport aux effectifs réels des étudiants qui fréquentent régulièrement les séances et ce n'est pas forcément une mesure d'économie.

Nous avons émis des critiques sur la capacité des tuteurs à exécuter les missions qui leur sont confiées, compte tenu de la faiblesse de leurs compétences sur le plan didactique et sur le plan de la conduite d'une démarche de recherche. Nous avons montré que la mise en place du dispositif avait cependant fait prendre conscience des dimensions du problème de l'échec des étudiants en premier cycle et fait réfléchir la communauté universitaire sur les solutions à y apporter. Les témoignages des étudiants fréquentant les séances de tutorat et des tuteurs eux-mêmes nous invitent cependant à porter un intérêt à cette initiative du Ministère même si elle comporte des limites que nous avons évoquées. En effet, des mots comme «confiance, solidarité, convivialité, échanges» prononcés par les étudiants pour définir le tutorat caractérisent la qualité de la relation qui a pu s'établir entre tuteur et tutoré. Avec le tutorat vient, dans l'enseignement supérieur, «le temps des médiateurs» (Bélisle, 1995, p.383) qui ont pour mission de faciliter la communication pédagogique entre enseignants et étudiants. Le modèle du maître «conducteur de l'évidence»[11] est mis

à mal au profit d'une relation éducative qui donne une primauté à l'affectif sur l'intellectuel. Le tuteur n'est pas un enseignant, « [il] ne fait pas d'initiation ; il écoute pour affranchir l'autre, il s'interroge sur le sens de la démarche que suit cet être, il se considère autant que lui comme un être en continuelle évolution, il tente de résoudre avec lui des conflits et de parvenir à une conciliation provisoire » (Postic, 1986, p. 69-70). Le tutorat est un moment où l'étudiant peut s'interroger sur les contenus transmis en cours en formulant des questions qui seront posées au tuteur. Nous retrouvons dans les orientations du travail des tuteurs des similitudes avec le projet d'une « pédagogie rationnelle » définie par Bourdieu et Passeron (1964) dans les dernières pages de leur ouvrage *Les héritiers*. Le tuteur qui, contrairement au tutoré, a déjà accompli une partie du parcours universitaire, pourra « vendre la mèche », c'est-à-dire « transmettre des techniques et des habitudes de pensée susceptibles de faire réussir l'étudiant » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 111). Encore faut-il qu'il représente un modèle à imiter pour l'étudiant et que tuteur et tutoré emploient le même registre de langage. Cette condition révèle les limites du dispositif. Par ailleurs, le parcours scolaire chaotique de certains étudiants et leur absence de familiarité avec le milieu universitaire peuvent constituer des obstacles à une communication spontanée avec les tuteurs élus par les enseignants.

Conclusion

Le tutorat : du technocentrisme à l'ingénierie

Une des conditions de réussite à l'université est de savoir produire un travail personnel hors des périodes de cours pour acquérir les connaissances transmises par les enseignants et les compléter par des recherches documentaires sur le domaine, à la bibliothèque ou à domicile. Or, certains étudiants rencontrent des difficultés dès le premier cycle, ils abandonnent leurs études, se réorientent vers d'autres filières ou redoublent. Ainsi, pour favoriser la réussite de tous les étudiants, le ministère de l'Éducation nationale a soutenu la mise en place du tutorat dans toutes les universités.

L'objectif était d'éviter qu'un groupe trop important de jeunes ne s'écarte chaque année de la norme du bon étudiant et échoue. On assiste alors à une division du travail entre enseignant et tuteur, le premier transmettant les contenus, le second entraînant les étudiants à les maîtriser. L'enseignant peut confier au tuteur des outils, lui fournir des conseils méthodologiques facilitant le travail sur les contenus de son cours. Le but ultime du tutorat est de faire réussir les étudiants grâce à une aide individualisée planifiée dans le temps de la semaine.

Nous nous sommes attachée dans cet article à montrer que, même si le tutorat avait été plébiscité par quelques établissements avant sa généralisation, cet outil a

été apporté comme solution au problème de l'échec en premier cycle sans que ses causes soient analysées en profondeur. C'est pourquoi, malgré les efforts des acteurs locaux, l'application des dispositions relatives au tutorat s'est réalisée avec plus ou moins de bonheur selon le contexte et la population en cause. Le tutorat ne semble en effet pas apporter de réponse à des étudiants qui cherchent une orientation correspondant à leurs aspirations, qui doutent de la valeur des diplômes qu'ils préparent ou qui se sentent étrangers aux normes et aux habitudes de travail du milieu universitaire. Autrement dit, il aurait fallu poser le problème des difficultés des étudiants qui entrent à l'université dans le cadre d'une démarche d'ingénierie qui réconcilie le sens et la forme de l'action engagée. La volonté de mettre en place un outil standard dans tous les établissements pour remédier à l'échec l'a emporté sur une analyse fine des causes des difficultés des étudiants qui aurait conduit les membres de la communauté universitaire à imaginer des solutions pédagogiques ou institutionnelles adaptées à la diversité des profils des étudiants. Il ne reste pas moins vrai que le tutorat, d'une manière détournée, a conduit plusieurs enseignants sur le chemin d'une réflexion sur les origines de l'échec en premier cycle. Leur désir de voir augmenter le taux de fréquentation du tutorat les a engagés dans un processus de réflexion sur la conception et la réalisation du dispositif et leur a fait découvrir les manques de cette mesure pourtant populaire.

Bien que le tutorat n'ait sursis qu'aux difficultés d'un groupe restreint d'étudiants, son implantation dans les établissements a montré l'importance du système de médiation nécessaire à son bon fonctionnement. La volonté de perfectionner le dispositif a conduit les tuteurs à se professionnaliser et les enseignants à communiquer sur la logique d'exposition et l'organisation de leurs cours. Cette innovation deviendra peut-être un point d'ancrage pour le développement de didacticiels conçus par des enseignants et consultables avec l'aide éventuelle et ponctuelle d'un tuteur. Ce mode de travail pédagogique améliorerait sans doute la qualité du dispositif, car le choix des outils didactiques ne serait pas laissé au hasard des pratiques de tuteurs.

Nous avons fait part de nos doutes sur l'adaptation immédiate du projet aux besoins des étudiants d'aujourd'hui même si le tutorat répond à un problème qui concerne un jour ou l'autre tout étudiant motivé pour mener à bien ses études, celui de l'apprentissage des contenus d'un domaine et des méthodes propres à une discipline. Il semble que l'initiative du Ministère aurait été mieux accueillie par les étudiants besogneux, à la recherche de signes langagiers et de repères pour réussir dans l'université des années 1960 de Bourdieu et Passeron, que par nos contemporains à la recherche d'identité ou d'orientation dans l'université de masse (Lapeyronnie et Marie, 1992). Cependant, les témoignages des étudiants nous ont rappelé le rôle central de la médiation dans le processus d'apprentissage et ont fait valoir l'importance du tuteur comme «déclencheur d'une activité propre au sujet» (Fichez, 1998). Bien qu'il ne puisse résoudre tous les problèmes des étudiants de premier cycle, le tutorat aura eu au moins le mérite de rappeler que tout apprentissage ne

s'effectue pas spontanément et que le langage de l'enseignant n'est pas compris par tous de la même manière. Ainsi est-il nécessaire d'accorder du temps à celui qui, pendant le cours, est à la recherche d'une aide pour mieux le comprendre. Le temps du tutorat mettra alors en relation l'étudiant avec un pair plus expérimenté qui lui livrera les moyens de s'approprier le discours de l'enseignant.

Notes

1. Nous avons participé aux travaux de deux d'entre elles dont voici les orientations. En réponse à l'appel à association de l'Institut national de recherche pédagogique, des enseignants chercheurs se sont regroupés dès juillet 1997 pour enquêter sur «Le tutorat dans les premiers cycles de l'enseignement supérieur», sous la direction de Régine Sirota, et ils ont rédigé des monographies sur la mise en place du tutorat dans leur établissement. Un autre groupe de travail réuni depuis juillet 1998 dans le cadre d'une recherche initiée par le Comité national de coordination de la recherche en éducation, sous la direction de Marie-Françoise Fave-Bonnet, a mené des recherches bibliographiques sur «les dispositifs à l'attention des étudiants en difficulté» (dont le tutorat) et a constitué une grille type permettant de les décrire.
2. ADMES (Association pour le développement des méthodes de formation dans l'enseignement supérieur) et AIPU (Association internationale de pédagogie universitaire).
3. DEUG: Diplôme d'études universitaires générales; ce diplôme national se prépare en deux ans et sanctionne le premier cycle des études universitaires longues.
4. Administration économique et sociale.
5. Ministre de l'Éducation nationale de 1993 à 1997.
6. Diplôme universitaire de technologie (DUT) sanctionnant une formation professionnelle et générale de deux ans dispensée dans les IUT (Instituts universitaires de technologie).
7. Institut national de recherche pédagogique.
8. Centre de recherches appliquées en méthodes éducatives dans l'enseignement supérieur.
9. «L'étudiant est capable d'anticiper le rendement du temps et des moyens matériels consacrés à ses études. Leur rentabilité décline du fait de l'augmentation du nombre de diplômés et par là même de la baisse de la valeur relative des diplômes sur le marché de l'emploi» (Boudon, 1977, cité par Lapeyronnie et Marie, 1992).
10. Les objectifs de maîtrise: «Ils portent sur un univers entièrement circonscrit et qui, par là même, peut être totalement connu et *a fortiori* prévu (exemple, table de multiplication des dix premiers nombres entiers; faits, dates, lieux; règles de grammaire, etc.). Selon la taxinomie de Bloom, on se situe surtout aux deux niveaux inférieurs: connaissance et compréhension. Sous-évaluer l'importance de ces objectifs serait une grave erreur, car ils concernent l'acquisition de matériaux indispensables aux processus supérieurs» (De Landsheere et De Landsheere, 1989, p. 263).
11. Cette expression est empruntée à l'historienne Mona Ozouf.

Abstract – This article presents an analysis of tutoring as an approach which was implemented in French universities at the beginning of the last decade. Using bibliographic sources and local studies, the author explains the reasons that led to the standardization and reproduction of this approach. On the one hand, tutoring is presented as a practice

whose roots come from an educational technology model which changes the relationship between students and their learning. On the other hand, the author shows that under certain conditions, tutors who are the principal actors in this approach, are seen as mediators who facilitate students' access to university level knowledge.

Resumen – El dispositivo que representa el tutorado se ha puesto en marcha en las universidades francesas en la última década. Este artículo analiza las razones que han conducido a su estandarización y a su reproducción apoyándose en fuentes bibliográficas y en estudios locales. Por un lado, se presenta el tutorado como un práctica resultante del modelo tecnológico de la educación que modifica la relación de los estudiantes con respecto al tiempo de aprendizaje. Por otro lado, el estudio muestra que bajo ciertas condiciones, los tutores, considerados como actores principales del dispositivo, se constituyen en mediadores que facilitan el acceso de los estudiantes al conocimiento universitario.

Zusammenfassung – Die Einrichtung eines «Tutoriums» ist in den französischen Universitäten seit etwa einem Jahrzehnt sehr verbreitet. Der Beitrag analysiert die Gründe, die zu dieser, inzwischen zum Standard gewordenen, Einrichtung geführt haben, und dies unter Heranziehung bibliographischer Daten und lokaler Studien. Einerseits stellt sich das Tutorium als eine Praxis dar, die aus einem technologischen Erziehungsmodell hervorgegangen ist und das Verhältnis der Studenten zur aufzuwendenden Lernzeit verändert, und andererseits ergibt sich, dass unter bestimmten Bedingungen die Tutoren zu Wissensvermittlern werden, die den Studenten den Zugang zu universitärem Wissen erleichtern.

Références

Alava, S. et Maydieu, M. (2000). *Les décrocheurs: paradoxe d'une non-insertion universitaire*. Communication au congrès de l'ADMES-AIPU, Paris X-Nanterre, avril.

Annoot, E. (2000*a*). *Le tutorat à destination des étudiants est-il une médiation éducative?* Communication au congrès de l'ADMES-AIPU, Paris X-Nanterre, avril.

Annoot, E. (2000*b*). Le tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique. *In* M.-F. Fave-Bonnet (dir.), *Les dispositifs à l'attention des étudiants en difficultés.* Paris: Comité national de coordination de la recherche en éducation.

Annoot, E. (1998). Tutorat et ressources éducatives. La question étudiante. *Perspectives documentaires en éducation*, *43*.

Beaudrit, A. et Lafont, L. (2000). *Le tutorat à l'université de Bordeaux II. Des dispositifs diversifiés*. Communication au congrès de l'ADMES-AIPU, Paris X-Nanterre, avril.

Bertrand, Y. (1990). *Théories contemporaines de l'éducation*. Ottawa: Agence d'Arc.

Béslile, C. (1995). L'émergence d'espaces médiatisés en formation ou les enjeux de l'intégration technologique en télé-formation. *In* J.-G. Lacroix et G. Tremblay (dir.), *Les autoroutes de l'information. Un produit de la convergence* (p.377-389). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris: Presses universitaires de France.

Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers*. Paris: Éditions de Minuit.

Bulletin officiel enseignement supérieur et recherche (1996). *Mise en place du tutorat étudiant*, *39*.

Bulletin officiel enseignement supérieur et recherche (1998). *Organisation et validation du tutorat en premier cycle*, arrêté du 18 mars 1998.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Presses universitaires de France.

Danner, M. (1999). Le tutorat en DEUG: effets et limites d'une bonne idée. *Revue de l'Université*, *18*.

Delamotte, E. (1998). *Une introduction à la pensée économique en éducation*. Paris: Presses universitaires de France.

De Landsheere, G. et De Landsheere, V. (1989). *Définir les objectifs de l'éducation* (6e édition). Paris: Presses universitaires de France.

Direction de la programmation et du développement (1998). L'échec en première année de DEUG: apparences et réalités. *Éducation et formation*, *4*.

Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, *XXXV*(4), 509-532.

Dumazedier, J. (1996). Autoformation et médiation éducative. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, *29*(1-2).

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

Fichez, E. (dir.) (1998). Industrialisation contre médiation. *In* P. Mœglin (dir.), *L'industrialisation de la formation. État de la question* (p. 133-150). Paris: Centre national de développement pédagogique.

IGAEN (1999). *Rapport général 1999*. Paris: La Documentation française.

Journal officiel de la république française (1998). *Arrêté du 18 mars 1998 relatif à l'organisation et à la validation du tutorat en premier cycle*, 29 avril.

Lapeyronnie, D. et J.M. Marie (1992). *Campus blues. Les étudiants face à leurs études*. Paris: Seuil.

Langouet, G. (1994). *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris: ESF.

Le Bart, M. (1997). *La citoyenneté étudiante. Intégration participation mobilisation*. Paris: Presses universitaires de France.

Lettre du monde de l'éducation: Supplément de la Lettre de l'éducation n° 295-21 février (2000) – Dossier «Le casse-tête du premier cycle».

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (1996). *Les États généraux de l'université*, avril-juin.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie – Direction de l'enseignement supérieur (1998). *Analyse des actions menées dans le domaine du tutorat*. Rapport d'intervention, ECPS, octobre.

Molinari, J.P. (1992). *Les étudiants*. Paris: Les Éditions ouvrières.

Note DPD n° 99-20 – *Les bacheliers inscrits en DEUG après leur baccalauréat, poursuites d'études et réorientations l'année suivante.*

Nouvelles de l'AIPU (1998). *Le tutorat à l'université. Réflexions sur les dispositifs d'aide*. 5e journée pédagogique de l'AIPU, Université de Provence, 28 et 29 mars.

Postic, M. (1986). *La relation éducative*. Paris: Presses universitaires de France.

Stolovitch, H. et La Roque, G. (1983). *Introduction à la technologie de l'instruction*. Saint-Jean-sur-Richelieu: Éditions Préfontaine.