



HAL
open science

Modalités d'inscription du tutorat étudiant en contexte universitaire : les enjeux de la professionnalisation du tuteur

Faustine Rousselot

► To cite this version:

Faustine Rousselot. Modalités d'inscription du tutorat étudiant en contexte universitaire : les enjeux de la professionnalisation du tuteur. Education. Le Mans Université, 2023. Français. NNT : 2023LEMA3003 . tel-04446131

HAL Id: tel-04446131

<https://theses.hal.science/tel-04446131>

Submitted on 8 Feb 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THESE DE DOCTORAT

DE
LE MANS UNIVERSITE
SOUS LE SCEAU DE
LA COMUE ANGERS – LE MANS

ECOLE DOCTORALE N° 603
Education, Cognition, Langages, Interactions, Santé
Spécialité : Sciences de l'éducation

Par

Faustine Rousselot

Modalité d'inscription du tutorat étudiant en contexte universitaire : les enjeux de la professionnalisation du tuteur.

Thèse présentée et soutenue à Le Mans Université, le 21 juin 2023
Unité de recherche : Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN)

Rapporteurs avant soutenance :

Geneviève Lameul Professeure des universités, Université de Rennes 2
Alain Baudrit Professeur des universités, Université de Bordeaux

Composition du Jury :

Président :	Cathia Papi	Professeure des universités, Université TELUQ
Examineurs :	Bernadette Charlier	Professeure émérite des universités, Université de Fribourg
	Bruno De Lièvre	Professeur des universités, Université de Mons.
Dir. de thèse :	Jean-François Bourdet	Professeur émérite des universités, Le Mans Université
Co-dir. de thèse :	Pascal Leroux	Professeur des universités, Le Mans Université

*« Tout le monde est un génie mais si vous jugez
un poisson sur ses capacités à grimper à un arbre,
il passera sa vie à croire qu'il est stupide »*

Albert Einstein

*« C'est sans regret, je pense que c'est la plus belle
expérience de toutes mes années universitaires,
la plus belle chose que j'ai pu faire depuis ma L1. »*

Tuteur n°5

Remerciements

Cette aventure de thèse s'achève, je tiens à remercier en premier lieu mes directeurs de thèse Jean-François Bourdet et Pascal Leroux, merci de m'avoir fait confiance, de m'avoir donné l'opportunité de vivre cette expérience. Je salue vos conseils et nos discussions qui m'ont permis de parvenir à l'aboutissement de ce travail de recherche et de trouver ma place en tant que chercheuse.

Je remercie également les membres de mon jury, Cathia Papi, Bruno Delière, Geneviève Lameul, Bernadette Charlier et Alain Baudrit pour l'intérêt porté à ce travail et la lecture de ce manuscrit. Je suis honorée d'avoir un jury aussi compétent dans ce domaine pour évaluer mon travail.

Merci à l'ensemble des étudiants et des enseignants qui ont bien voulu participer aux entretiens pour fournir le matériel nécessaire à cette recherche. Cette dernière est le résultat de rencontres avec des personnes qui ont accepté de faire le récit de leur parcours scolaire et biographique. Je les remercie vivement, ils ont contribué à la richesse et qualité des données collectées.

Julie Trémoureux, merci. Nous avons commencé cette aventure de thèse ensemble, la proximité de nos champs de recherche a été une chance, merci pour ces discussions, merci pour le soutien que tu m'as apporté. Ces années auraient été si différentes sans toi. Merci pour ces moments d'évasions que l'on s'est offerts. Tu es en train de devenir une brillante chercheuse.

À Victor Poupard, je n'ai pas besoin de ces remerciements académiques pour te témoigner toute ma gratitude, mais tout de même. Merci d'avoir rendu ces dernières semaines bien plus agréables que prévu. Il sera difficile de ne pas évoquer cette fin de thèse sans l'assimiler à toi. Ton ébullition intellectuelle est communicante. Je ne remercierai jamais assez cette surveillance d'examen de nous avoir mis sur le même chemin. Je suis admirative et fière de toi. J'en profite pour remercier ton directeur de thèse : Omar Zanna. Merci pour vos conseils et vos encouragements, au-delà de vos qualités scientifiques, je tiens à vous remercier pour vos qualités humaines, votre gentillesse et la considération que vous m'avez accordées.

Merci, Maureen Cavarle pour tous ces échanges constructifs et ces rires partagés, j'ai trouvé en toi une amie chère. Merci à toi à et à Amandine Maurice pour le temps que vous m'avez accordé à moi et ma recherche. Merci aussi pour ce que vous faites, j'espère que ce travail mettra en lumière le vôtre.

J'en profite pour dire merci à Christelle Didier qui m'a initié à la recherche en Master, tu m'avais prévenu que l'aventure de thèse était folle, tu n'avais pas minimisé tes propos, merci pour ton soutien. J'en profite pour remercier l'ensemble des enseignants que j'ai pu rencontrer et qui m'ont permis de construire mon identité en tant qu'enseignante. Une pensée particulière à François Denonelle.

Merci à mes frères et sœur, à ma mère et à mon père. Je n'en serai pas là sans vous aujourd'hui, vous êtes ma force. Vous avez mon infinie reconnaissance, j'ai partagé avec vous mes doutes et mes satisfactions au cours de ces huit années d'études supérieures. Je vous dois tout, je vous remercie du fond du cœur pour votre bienveillance et vos encouragements et désolée pour les nombreuses relectures que je vous ai infligées.

Merci à mes amies, plus au moins éloignée du monde de la recherche, je suis désolée de n'avoir parlé que du tutorat, merci à Lucie Fournier, pour ton soutien sans faille et ton amitié si précieuse.

Je remercie tous mes amis et collègues qui m'ont soutenue. Merci à chacun, chacune pour leur présence et leurs paroles d'encouragement.

Ma dernière pensée est pour toi Nicolas, je t'avais prévenu ces années de thèse seraient difficiles (mais fort heureux, ça a duré moins longtemps que prévu), je suis désolée d'avoir parlé chinois et de mettre énervé parce que tu ne me comprenais pas, merci de ta patience et de tes délicates attentions qui ont adouci mon quotidien. Merci pour tout, vraiment.

Enfin je souhaite partager une pensée qui m'a suivi et encouragé pendant ces années universitaires : Pense à tous les « je n'y arriverai jamais » qui sont aujourd'hui des « je l'ai fait ».

Sommaire

Remerciements	2
Sommaire	5
Liste des acronymes	9
Liste des tableaux et des figures	11
Avant-propos	13
Introduction	15
PARTIE 1. CONSTRUCTION DU CADRE THÉORIQUE	20
Chapitre 1. Un contexte universitaire problématique	21
1. <i>La démocratisation du système éducatif</i>	21
1.1 L'accès en masse.....	22
1.2 Une seconde explosion scolaire.....	25
1.3 Les répercussions dans le supérieur.....	27
2. <i>L'université : présentation de notre champ de recherche</i>	29
2.1 Les fonctions assignées à l'Université	30
2.2 Vers une professionnalisation des universités	31
2.3 Les étudiants	35
3. <i>L'entrée à l'université : une raison de cet échec massif</i>	38
3.1 Selon Félouzis	41
3.2 Selon Coulon.....	42
3.3 Le modèle théorique de Tinto.....	44
3.4 Les caractéristiques de l'enseignement à l'université	46
4. <i>Lutter contre l'échec massif</i>	48
4.1 Quelles politiques pour lutter contre l'échec à l'université ?.....	48
4.2 La réforme LMD	49
4.3 La loi pour l'autonomie des universités (LRU).....	53
4.4 Les récentes politiques de lutte contre l'échec.....	56
Chapitre 2. La notion d'accompagnement	59

1. Définition générale de l'accompagnement	60
2. Les différentes pratiques de l'accompagnement	65
3. Être accompagnant	68
3.1 Les registres de l'accompagnement.....	68
3.2 Les postures de l'accompagnement.....	69
3.3 Les dilemmes de l'accompagnement.....	71
3.4 Un accompagnement différent en fonction de l'autonomie de l'accompagné.....	72
4. L'accompagnement à l'université	75
4.1 Liste non exhaustive d'expérimentation en premier cycle universitaire.	76
Chapitre 3. Le Tutorat.....	81
1. Premiers éléments de contextualisation	82
1.1 L'histoire du tutorat.....	82
1.2 Définitions.....	85
2. Délimitation du dispositif de tutorat.....	89
2.1 Objectifs et cadre législatif	89
2.2 Les évaluations du dispositif	94
3. Être Tuteur.....	99
3.1 Définitions.....	99
3.2 La fonction de tuteur.....	102
Problématisation.....	114
PARTIE 2 : METHODOLOGIE DE L'ENQUETE DE TERRAIN	116
Chapitre 4. Présentation du contexte de la recherche	117
1. Le Mans Université	118
2. Le projet Thélème.....	120
2.1 Présentation du contexte du projet.....	121
2.2 Description du projet	122
2.3 Les publics cibles	123
3. L'étudiant au cœur du projet.....	124
Chapitre 5. Le dispositif de Tutorat à Le Mans Université.....	126
1. Présentation globale du dispositif.....	127
2. Les principales évolutions	128
3. Recrutement des tuteurs	130

Chapitre 6. Une enquête qualitative sur un échantillon important	134
1. <i>Qualitatif et/ou Quantitatif ?</i>	135
2. <i>Les méthodes mixtes.....</i>	138
3. <i>Présentation de notre outil.....</i>	143
PARTIE 3 : RÉSULTATS ET ANALYSES.....	154
Chapitre 7. Premiers éléments de réflexion	155
1. <i>Les profils</i>	155
1.1 <i>Le profil des étudiants tuteurs</i>	155
1.2 <i>Les étudiants tutorés</i>	159
1.3 <i>Notre population enseignante</i>	163
2. <i>L'entrée à l'université.....</i>	165
2.1 <i>L'injonction à l'autonomie</i>	169
2.2 <i>Bouleversement dans l'environnement social</i>	171
2.2 <i>Changement de la relation pédagogique</i>	173
3. <i>Déroulement d'une séance de tutorat</i>	175
3.1 <i>Selon les tuteurs.....</i>	175
3.2 <i>Selon les tutorés.....</i>	178
3.3 <i>Selon les enseignants</i>	179
Chapitre 8. Les enjeux réciproques afférents à cet accompagnement	181
1. <i>Le tutorat une aide à l'affiliation pour les néo-étudiants ?</i>	182
1.1 <i>Un rôle ternaire.....</i>	182
1.2 <i>Un lien particulier entre les tuteurs et les tutorés</i>	187
2. <i>Devenir tuteur à l'université : quels enjeux ?</i>	191
2.1 <i>Le travail « réel » des tuteurs</i>	192
2.2 <i>Les motivations à devenir tuteur</i>	200
2.3 <i>Une formation vers le métier d'enseignant ?</i>	205
Chapitre 9. Vers une professionnalisation du « métier de tuteur »	208
1. <i>Distinction entre différentes notions</i>	209
1.1 <i>Activité, fonction, métier.....</i>	209
1.2 <i>La professionnalisation.....</i>	212
2. <i>Quelles représentations de la fonction tutorale ?</i>	214
2.1 <i>Le tutorat perçu comme une aide.....</i>	216
2.2 <i>Un rôle intermédiaire</i>	217
2.3 <i>« C'est comme un enseignant »</i>	219

3. <i>Quelle place pour le tuteur à l'université ?</i>	221
3.1 La « liminalité » tutorale	221
3.2 Quelle reconnaissance de l'institution ?	226
3.3 Le tuteur : est-il un professionnel ?	231
Conclusion	236
Bibliographie	248
Annexes	272
Annexe 1 : Guide d'entretien semi-directif pour l'enquête à destination des tuteur.	272
Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif pour l'enquête à destination des tutorés.	274
Annexe 3 : Guide d'entretien semi-directif pour l'enquête à destination des enseignants.	276
Annexe 4 : Barème de rémunération des tuteurs 2022-2023.....	277
Annexe 5 : Fiche missions des tuteurs	278

Liste des acronymes

BTS : Brevet de Technicien Supérieur

CC : Contrôle Continu

CNRTL : Centre National de Recherche de Ressources Textuelles et Lexical

DEG : Droit Économie et Gestion

DEUG : Diplôme d'Études Universitaires Générales

DUT : Diplôme Universitaire Technologique

ECTS : Système européen de transfert et d'accumulation de crédits

EEES : Espace Européen d'Enseignement Supérieur

ENSIM : École Nationale d'Ingénieurs de le Mans

FSE : Fond Social Européen

IATOSS : Ingénieurs, administratifs, Techniciens, Ouvriers Social et de la Santé

IGANER : Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la
Recherche

INSPE : Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation

IUT : Institut Université de Technologie

LLSH : Lettre Langues et Sciences Humains

LMD : Licence, Master, Doctorat

LMU : Le Mans Université

LRU : Loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités

LTT : Learning Through Teaching

MESR : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de La Recherche

ORE : Orientation et Réussite des Étudiants

OVE : Observation de la Vie Étudiante

PIA : Programmes d'Investissement d'Avenir

PPP : Projet Professionnel de Recherche

PRL : Plan Réussite Licence

RERS : Repères et Références Statistiques.

SIMPPS : Services Interuniversitaires de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé

ST : Sciences et Techniques

STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

STS : Section de Technicien Supérieur

TD : Travaux dirigés

UEO : Unité D'enseignement d'Ouverture

UFR : Unité de Formation et de Recherche

UEO : Unité D'enseignement d'Ouverture

Liste des tableaux et des figures

Tableau n°1 : Représentation de notre échantillon « tuteur » dans les différentes composantes de le Mans Université.

Tableau n°2 : Représentation de notre échantillon « tutoré » dans les différentes composantes de le Mans Université.

Tableau n°3 : Représentation de notre échantillon « enseignant » dans les différentes composantes de le Mans Université.

Figure n°1 : Répartition des étudiants de le Mans Université dans les différents UFR pour la rentrée 2022-2023.

Figure n°2 : Le fonctionnement du tutorat à Le Mans Université.

Figure n°3 : Représentation des types d'enseignement envisager par les tuteurs.

Figure n°4 : Représentation des raisons pour lesquelles les tutorés suivent les séances de tutorat.

Avant-propos

Nous pourrions débiter cette thèse en faisant part d'une expérience personnelle différente mais cette recherche portant sur le monde universitaire, il paraît logique de ne vous parler de mes premiers pas à l'université.

Il y a de cela quelques années, exactement huit ans, je faisais mes premiers pas à l'université. Le baccalauréat en poche, de justesse, mais en poche, il était heure pour moi de faire mes débuts à l'université. Pas réellement de projet professionnel en tête, me voilà engagée dans une première année de psychologie à l'Université de Lille. À peine 17 ans, je me vois quitter ma famille, mes amis, mon lycée, ma ville : un mélange d'excitation et d'appréhension s'empare de moi, je dois devenir étudiante.

Ma rencontre avec les bancs de l'université n'a rien d'original... Les amphithéâtres sont immenses, nous sommes tellement. J'ai assisté à mon premier amphithéâtre dans les marches de celui-ci, par parce que j'étais en retard, mais parce que cet amphi A2 était introuvable. Le rythme est effréné, je ne suis personne dans cette foule, je ne connais personne, j'apprécie qu'on ne puisse pas m'interroger, mais le lycée me manque, mes parents me manquent...

Les semaines passent, les enseignements me passionnent, mais c'est difficile, venant d'un baccalauréat économique, les statistiques et les neurosciences rendent la tâche d'autant plus difficile. Mais j'ai rencontré des « compagnons de galère », c'est moins difficile de partager ces tracasseries avec les personnes qui vivent la même chose que soi. Néanmoins, les lacunes dans certaines matières sont trop importantes et mon travail ne suffit pas, c'est sans surprise, mais non sans peine que cette première année dans le supérieur se solde par un échec. Un an d'adaptation et la rencontre avec les sciences de l'éducation m'auront permis de trouver ma place dans cette institution.

Les cinq années suivantes se sont passées sans encombre particulière et sans projet professionnel particulier non plus. Cette question de projet professionnel me questionne, au point d'en dédier mon mémoire de recherche, le monde universitaire m'interroge.

Il m'interroge au point de me lancer dans l'aventure de thèse, coïncidence ou non, mais Le Mans Université m'ouvre ces portes, me voilà de retour aux sources. Pour autant, c'est un

sentiment d'étranger, qui m'est bien trop familier, qui s'empare de nouveau à moi. Je ne connais personne, je me perds de nouveau dans les bâtiments, un nouveau fonctionnement que je ne comprends pas : une nouvelle première année.

S'ajoute à cela, une nouveauté : l'enseignement. J'ai 23 ans, je me retrouve dans une salle de classe en face d'étudiants. Ils m'appellent Madame. Je ne me sens pas légitime d'être là, je suis qui moi Faustine Rousselot pour leur donner cours, pour leur transmettre quelque chose.

Mes enquêtes auprès des tuteurs sont la symbiose parfaite avec ce que je vis au même moment, au moment même du début de ma carrière d'enseignante. Tout cela fait sens, c'est à cet instant-là, que cette recherche prend sens, que je prends sens.

Introduction

Confucius disait déjà que l'on apprend mieux de ses pairs que de ses maîtres ! Il a encouragé ses disciples à se regrouper en petits groupes pour étudier ensemble, en échangeant des idées et en se corrigeant mutuellement. Cette méthode d'apprentissage en groupe est considérée comme l'une des bases de l'éducation traditionnelle chinoise, connue sous le nom de « Si Shu ». Cette idée repose sur la croyance que l'interaction avec les pairs éclairés peut guider l'individu vers une compréhension plus profonde des concepts et des valeurs. Cette notion antique résonne curieusement avec la théorie contemporaine de l'apprentissage élaborée par Albert Bandura. Ce psychologue canadien a mis en lumière l'importance de l'observation, de l'imitation et du renforcement dans le processus d'apprentissage. Il expliquait que « les modèles peuvent être des pairs, qui peuvent fournir une source d'imitation plus pertinente et accessible que des experts externes » (Bandura, 1997)¹. Dans sa théorie de l'apprentissage social, Bandura explore comment les individus apprennent en observant les actions et les résultats des autres, en particulier des pairs.

Le tutorat, en tant que relation éducative privilégiée entre un apprenant et un tuteur, offre une opportunité unique d'examiner comment les interactions sociales influent le processus d'apprentissage. Ce dispositif s'est développé dans les universités françaises durant les dernières décennies et a été officialisé par arrêté du ministère de l'Éducation nationale en 1998. L'objectif de cette action est de favoriser la réussite de l'étudiant dès l'entrée à l'université.

La question de la réussite universitaire est récente. Elle est contemporaine de la démocratisation de l'université et du nouveau public de bacheliers accueillis. Nouveau par ses origines sociales, moins élitistes qu'auparavant et nouveau par son diplôme du baccalauréat qui est aujourd'hui varié. Cette diversification du public interroge les politiques sur la prise en charge de ces nouveaux étudiants. En effet, une réussite identique n'est pas garantie partout en dépit du développement de la scolarisation et de la démocratisation. Le constat des échecs en première année et du nombre croissant de sorties sans diplôme questionne la démocratisation de

¹ Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

l'université. La volonté politique de développer l'accès aux études supérieures doit aujourd'hui être complétée par un nécessaire accompagnement de ces « nouveaux » étudiants. La prise en compte de ces derniers incombe désormais aussi aux universités elles-mêmes qui au-delà de l'application des différentes réformes ont, de façon assez récente, la responsabilité et l'autonomie en la matière.

Aujourd'hui, le tutorat représente une pièce maîtresse des mesures prises afin de lutter contre cette problématique. Ce dispositif consiste en l'accompagnement régulier ou occasionnel d'un groupe d'étudiants par des tuteurs, plus avancés qu'eux dans le cursus universitaire. Le tutorat est un temps de travail qui s'ajoute aux activités traditionnelles prévues dans l'organisation des études. Les objectifs du tutorat sont multiples. Il permet un encadrement qui accompagne la transition entre le secondaire et le supérieur et il vise à apporter une aide à la fois sur la maîtrise des connaissances et sur l'acquisition de méthodes de travail.

Plusieurs auteurs en sciences de l'éducation se sont intéressés à la pertinence du dispositif dans un contexte de lutte contre l'échec en premier cycle. La variabilité des dispositifs et la multitude des pratiques pour la mise en œuvre du tutorat rendent les évaluations des dispositifs d'aide difficiles. Ces dernières sont davantage locales. Malgré la pluralité des objectifs de ce dispositif, les évaluations visent en général à mesurer l'efficacité par le biais de la réussite des étudiants aux examens, à savoir si les étudiants ayant bénéficié du tutorat obtiennent de meilleures notes ou ont une probabilité plus élevée de valider leur année. Ces recherches montrent des effets variés, le bénéfice sur la réussite académique n'est pas équivoque ; il semble difficile de montrer un effet net et conséquent de ce dispositif.

La problématique de la population touchée apparaît régulièrement dans les résultats de ces recherches. La question du ciblage de la population est une difficulté réelle, les étudiants qui participent au tutorat n'étant pas ceux qui sont le plus en difficulté. En d'autres mots, la population des étudiants tutorés n'est pas représentative des étudiants les plus faibles scolairement. De plus, la participation des étudiants en séance de tutorat est irrégulière. Ces deux phénomènes sont probablement dus au caractère facultatif du tutorat. La question de le rendre obligatoire a été posée ; mais sur quels critères seraient ciblés les étudiants ? Cela pourrait aussi avoir des conséquences en termes de stigmatisation et aussi dans l'exercice de la fonction de tuteur.

Une autre limite à l'évaluation de l'efficacité du tutorat est qu'elle porte généralement sur la mesure en termes de réussite étudiante. Or il n'est pas possible de réduire la définition de la réussite à une trajectoire unique. De surcroît, le tutorat n'a pas pour seul objectif l'amélioration des résultats. Il est donc nécessaire de comprendre de quelle manière le tutorat permet l'accompagnement des tutorés dans l'acclimatation au système universitaire. Il est possible d'y voir des bénéfices qui ne se traduisent pas nécessairement dans les notes scolaires. Et c'est ce vers quoi cette recherche tend. Il est pertinent de s'interroger sur la nature et les raisons pour lesquelles les « bons » étudiants suivent les séances de tutorat.

Les études se sont principalement focalisées sur l'intérêt du tutorat pour les étudiants accompagnés quand elles se sont rarement orientées vers les enjeux possibles pour les étudiants tuteurs. Ce travail de thèse a à cœur de montrer la réciprocité qui existe dans cet accompagnement.

C'est pourquoi ce travail s'attache à l'étude de la motivation des tuteurs et des tutorés qui prend sens au regard des choix que peuvent effectuer les étudiants. La notion de motivation implique de questionner le « pourquoi » du comportement, en d'autres termes le sens donné à un comportement. Il découle de la compréhension des comportements, la possibilité de les prédire et d'agir sur les facteurs qui sont responsables de ces comportements.

Le Mans Université, le terrain d'enquête de cette étude, fait face comme la plupart des universités françaises à ce taux d'échec et d'abandon important en première année de cycle universitaire. Afin de lutter contre ce phénomène, l'université s'est dotée d'un projet nommé Thélème. Lancé en 2018, ce projet est porté pour 10 ans par les universités d'Angers et du Mans dans le cadre du Projet D'Investissement d'Avenir (PIA 3) « Nouveaux Coursus à L'Université ». Il a pour but d'améliorer la réussite des étudiants en adaptant l'offre de formation à la diversité des publics. Pour le mener à bien, cette mission se compose de 5 axes (que nous détaillerons dans la partie 2 de ce travail) :

- Continuum Lycée-Université ;
- Accompagnement et Tutorat ;
- Coursus et Rythmes ;
- Évaluation et Compétences ;
- Numérique et Formation tout au long de la vie.

Cette recherche financée par le projet Thélème s'intéresse à l'axe 2, celui de l'accompagnement et du tutorat. Ce PIA et les PIA de manière générale ouvrent le questionnement porté sur la pédagogie sont des éléments contextuels de l'apparition, de la résurgence, de pratiques tutorales symétriques. Il est possible d'observer un glissement progressif de la focalisation sur celui qui enseigne et le contenu de son enseignement vers une focalisation sur celui qui apprend et ses besoins d'aide individualisée. Ce constat représente le point de départ de cette étude qui vise à fournir des pistes de réflexion pour soutenir l'amélioration du tutorat au sein des universités et, ainsi inciter les étudiants, mais aussi les enseignants à s'investir dans ce dispositif. Le développement de pratiques de tutorat symétrique vient également interroger la forme scolaire dominante (Petit, 2015)². Cette notion renvoie, pour les universités, aux formats classiques d'enseignement et aux modalités d'échange qui les caractérisent. La relation entre les étudiants et les enseignants est très différente de ce qu'ils ont pu connaître dans le secondaire. La forme des cours, mais aussi la taille des effectifs représentent un frein aux échanges et aux interactions entre ces deux acteurs. Duguet et Morlaix (2012)³ expliquent que ces modalités pédagogiques ne seraient pas sans effet sur la réussite des étudiants. Ils soulignent par la même occasion qu'un apprentissage collaboratif favoriserait l'intégration sociale et académique de l'étudiant. Et si le tutorat représentait cet espace de collaboration ?

Cette recherche cherche à remplir deux objectifs :

- Comprendre la nature et les raisons pour lesquelles ces étudiants (les tutorés comme les tuteurs) s'investissent dans les séances de tutorat ?
- Saisir quels sont les avantages, les enjeux réciproques de cet espace d'accompagnement ?

La recherche vise à enrichir et à approfondir notre compréhension d'un sujet donné. « Faire de la recherche » signifie s'interroger, se questionner dans le but de résoudre un problème en proposant des pistes de solution. Les études précédentes jouent un rôle crucial dans ce

² Petit, L. (2015). Le cours magistral a-t-il un avenir ? *Distances et Médiations des Savoirs*, 9.

³ Duguet, A., et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires: Quelle variété pour quelle efficacité?. *Questions vives. Recherches en éducation*, 6(18), 93-110.

processus, car elles fournissent un cadre théorique solide et constituent un point de départ essentiel pour les chercheurs qui souhaitent approfondir leur sujet.

Cette revue des travaux antérieurs qui n'est pas exhaustive, veut faire ressortir les principaux résultats des recherches sur les différents objets qui concerne cette recherche. À cet effet, seront exposés dans ce premier chapitre, la démocratisation du système éducatif et les conséquences qu'elle implique avec la présentation de l'ampleur de l'échec en première année universitaire. Les politiques et les réformes ayant transformé les universités seront également évoquées, ainsi que celles visant la lutte contre l'échec des étudiants. L'efficacité des dispositifs de remédiation et de cette nouvelle politique sera analysée. Le deuxième chapitre fera l'étude du concept d'accompagnement et le troisième chapitre se focalisera sur la notion centrale de cette étude : le tutorat. L'objectif sera d'arriver à une vision globale des travaux déjà réalisés sur les situations tutorales et de la fonction tutorale. Un parallèle avec les études faites sur le tutorat à distance sera réalisé.

La seconde partie de cette recherche englobe la présentation des aspects méthodologiques de ce travail. Ce sera le moment de décrire plus précisément notre terrain d'enquête : Le Mans Université. Afin de saisir les résultats de cette étude, il sera nécessaire de présenter le fonctionnement du tutorat au sein de cet établissement et de son évolution. Enfin, après un débat sur la méthodologie qualitative et quantitative, nous exploserons notre outil d'enquête.

Enfin, dans une dernière partie, nous nous consacrerons aux résultats de nos enquêtes qui viseront à infirmer ou confirmer notre hypothèse. Pour cela, nous effectuerons une analyse des différents enquêtes menées auprès de nos populations, nous les mettrons en discussion afin de comprendre quels sont les différents enjeux d'un tel dispositif.

PARTIE 1. CONSTRUCTION DU CADRE THÉORIQUE

Les trois premiers chapitres (re)présentent le point de départ de notre recherche et permettent de contextualiser celle-ci.

Pour cela, nous aborderons dans le premier chapitre, « *la démocratisation du système éducatif* ». Il est important de revenir sur les différentes étapes de ce phénomène afin de mieux comprendre les impacts de cette démocratisation dans le système universitaire.

Le second chapitre offre une description de notre terrain d'étude : l'Université. Nous reviendrons sur les différentes fonctions assignées à l'Université, puis, nous interrogerons le caractère professionnalisant de l'institution. Nous terminerons par la présentation la population estudiantine.

Dans le cadre du troisième chapitre, nous évoquerons les différents travaux déjà réalisés sur la question de la transition lycée-université afin de comprendre les difficultés auxquelles font face les néo-étudiants en arrivant dans cette institution.

Enfin, nous conclurons cette première partie sur la manière dont les politiques publiques luttent contre cet échec massif.

Chapitre 1. Un contexte universitaire problématique

Ce premier chapitre a pour objectif de comprendre la démocratisation du tutorat au sein des système universitaire. Pour cela, il est nécessaire de revenir sur un phénomène plus général. Dans un premier temps, nous allons revenir sur la démocratisation système du scolaire. Puis nous présenterons le système universitaire. Dans un troisième temps, nous étudierons les répercussions de ce phénomène et particulièrement l'échec massif en premier cycle qui représente un enjeu important à l'université. Pour terminer, nous nous attarderons sur les différentes politiques mises en place pour répondre à cette problématique.

1. La démocratisation du système éducatif

Pour comprendre comment le tutorat s'est implanté dans les établissements universitaires, cela implique dans un premier temps de saisir la construction et le fonctionnement de l'université actuelle. Pour se faire, il faut nécessairement revenir en arrière afin d'appréhender les évolutions qui ont traversé l'université. Cette approche sera possible par le biais des différents changements qu'ont connus le système éducatif du primaire puis du secondaire.

En effet, l'université s'est transformée au fil du vingtième siècle, en accueillant progressivement plus de femmes, d'adultes et de jeunes issus de différentes classes sociales : « On peut suivre les transformations de l'université au travers de l'évolution de ses effectifs, et de la composition de son public » (Felouzi, 2001)⁴

Les évolutions de l'université se sont traduites par un changement des comportements et des attitudes des étudiants. Endrizzi (2010)⁵ rappelle que trois temps sont généralement distingués pour décrire les effectifs universitaires :

⁴ Felouzi, G. (2001). *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'Université*. Presses universitaires de France PUF.

⁵ Endrizzi, L. (2010). Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Dossier d'actualité de l'INRP*, (59), 1-23.

- Une première explosion dans les années 1960, qui engendre un bouleversement du monde étudiant.
- Une seconde explosion entre la fin des années 1980 et le milieu des années 1990 grâce au développement des filières professionnalisantes courtes, ce qui a bouleversé le fonctionnement universitaire.
- Une stabilisation depuis les années 2000.

1.1 L'accès en masse

La transformation majeure du système éducatif, qui a eu lieu au cours du XXe siècle, est née dans la pluralité du public de l'école. L'accès à l'école a été élargi à de nouvelles populations ce qui a engendré de nombreuses modifications aussi bien dans les structures que dans les pratiques.

Le terme de massification de l'enseignement laisse apparaître la notion de quantité. Et c'est bien à travers l'accroissement de la scolarisation pour l'ensemble des jeunes et l'allongement général des études que la massification est vue (Romainville, 2000)⁶. Cette massification est due à la facilitation de l'accès aux études à un plus large public.

Néanmoins, cette massification permet l'accès à des niveaux de qualifications de plus en plus élevés, mais elle se traduit aussi par deux conséquences qui questionnent les inégalités sociales. Thélot et Vallet (2000)⁷ montrent que ce phénomène peut « s'accompagner d'une simple translation » c'est-à-dire que chaque catégorie accède à un diplôme plus haut, mais tout en conservant une hiérarchie ce qui maintiendrait les inégalités sociales. Prost (1986)⁸ n'est pas en accord avec cette idée : pour lui, la démocratisation permettrait de réduire les inégalités en leur offrant un accès commun à l'éducation.

Par ailleurs, la massification peut aussi se traduire par une diminution de l'écart entre les milieux sociaux. Nous pouvons alors parler de démocratisation quantitative selon Prost (1986). Cette démocratisation aurait comme objectif de réduire les inégalités entre les individus en leur

⁶ Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. L'Harmattan.

⁷ Thélot, C., et Vallet, L.-A. (2000). La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *Économie et statistique*, (334), 3-32.

⁸ Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ? : les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Presses universitaires de France PUF.

offrant un accès commun à l'éducation. L'égalité des chances est interrogée du fait de la massification scolaire : est ce que celle-ci permet véritablement de donner les mêmes chances à tous les jeunes indépendamment de leur origine sociale ?

Ce premier chapitre retrace la massification scolaire, plus particulièrement de l'enseignement supérieur et de sa démocratisation

1.1.1. Première vague de démocratisation de l'enseignement supérieur

Les premières transformations du milieu étudiant ont eu lieu dans les années 1960 avec une croissance rapide dans les effectifs d'étudiants. Ces effectifs sont le résultat de l'évolution du système éducatif (dans le primaire puis dans le secondaire), un accroissement des effectifs dû au développement de la scolarisation et ainsi que l'allongement des études.

L'ouverture du primaire a eu lieu pendant le XIXe siècle, celle-ci s'est déroulée en trois grandes phases comme le distingue Prost (1969)⁹. La première est construite sur l'accroissement des nouvelles écoles à la suite de la loi Guizot. Cette dernière repose sur l'idée d'une socialisation générale, liée à la loi de 1882 de Jules Ferry qui rend l'école obligatoire. Cette loi permet une meilleure scolarisation des enfants, mais elle reste encore trop brève et irrégulière. Enfin, pendant la dernière phase : les enfants âgés entre 8 ans et 10 ans vont presque tous à l'école de façon plus régulière. Cet ensemble de lois permet de prolonger la scolarisation. La scolarisation en primaire est devenue massive au début du XXe siècle.

À cette époque, l'enseignement est scindé en deux filières : la filière primaire, l'école communale, qui prépare au certificat d'études. Elle ouvre la porte de la vie active à l'âge de 13 ans. Conjointement, la filière secondaire qui privilégiait généralement aux enfants issus de la bourgeoisie, cette filière menait aux études secondaires, en lycée préparant le baccalauréat qui permet l'accès aux études supérieures. À l'époque, seul le lycée permettait l'accès aux études supérieures.

La question d'une école unique commence à voir le jour après la Première Guerre mondiale, cette réflexion sera lente. L'école unique a pour souhait de regrouper le secondaire du primaire

⁹ Prost, A. (1969). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Armand Colin.

et le primaire du secondaire. En 1930, la mise en place de l'école gratuite permet d'appuyer cette volonté : d'unifier l'enseignement secondaire. Par la suite, le plan Langevin-Wallon de 1947 poursuit l'idée d'école unique en créant un enseignement en cycles afin de permettre un rassemblement des structures de même niveau. Ce plan porte l'idée d'une démocratisation qualitative avec pour objectif « *d'assurer aux aptitudes tout le développement dont elles sont susceptibles* ». Ce plan a pour but de réduire les inégalités grâce à l'accès à l'école.

Dans la période suivant la Seconde Guerre mondiale, l'ambition de l'égalité des chances face à l'école fait son chemin notamment pour le premier cycle du secondaire. La croissance des effectifs est nettement observable : le nombre d'élèves passe d'un peu plus d'un million à plus de 3 millions entre 1958 et 1975. La réforme Berthoin du 6 janvier 1959 est une transformation principale de l'enseignement secondaire. Selon Guirronet (2005)¹⁰, elle est « *l'origine du développement massif de l'enseignement supérieur* ». Cette réforme permet l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 16 ans, mais aussi elle généralise l'entrée en 6e. Les collèges modernes sont alors liés aux lycées. Les lycées techniques regroupent les écoles nationales et collèges techniques. Cette réforme permet une lente intégration de l'enseignement professionnel. La massification du collège a alors lieu.

C'est en toute logique que l'enseignement supérieur subit l'effet conjoint des phénomènes d'accroissement et d'allongement des études. Selon certains auteurs, ces phénomènes étaient déjà présents avant les années 60 : « *c'est toujours la progression de la demande de scolarisation qui conserve la part la plus importante dans l'augmentation des effectifs universitaires en France dans les années 1960.*» (Gruel, Galland et Houtzel, 2009)¹¹

De plus, l'arrivée des jeunes du Baby-Boom dans l'enseignement supérieur, à partir des années 1960, accroît cette dynamique. Cette période est le début de l'université de masse. L'explosion

¹⁰ Guirronet, J.-P. (2005). Analyse cliométrique des cycles de croissance de l'éducation en France (1915-2003) : vers un modèle à seuil autorégressif. *Working papers de l'Association Française de Cliométrie*, (11), 1-20.

¹¹ Gruel, L., Galland, O., et Houzel, G. (2009). *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

des effectifs est visible : de 215 000 étudiants en 1960, l'université accueille 637 000 étudiants en 1970 (RERS, 2010) c'est-à-dire que les effectifs ne sont pas loin d'avoir triplé en dix ans.

1.2 Une seconde explosion scolaire

La première explosion scolaire a eu des effets importants sur l'enseignement supérieur dans les années 1960 (avec une augmentation des effectifs de 40 000 étudiants par an à partir de 1963 selon Fischer (2009))¹² et a été suivie d'une période de stagnation. Néanmoins, selon Thélot et Marchand (1997)¹³, l'âge moyen de fin d'études continue d'évoluer au cours des années. Mais en réalité, il se cache deux explosions scolaires, séparées par des périodes de stagnation. « *Pour la cohorte née en 1900, l'âge médian de fin d'études était de moins de 14 ans ; il s'élève alors progressivement et lentement jusqu'à 15 ans pour la cohorte 1937, au rythme de 6 mois par décennie. Il atteint ensuite, au terme d'une brusque accélération, 17 ans pour la cohorte 1947 : une élévation de deux ans en une décennie, soit un rythme quatre fois plus rapide que pour les cohortes précédentes. Pour celle de 1958 : le ralentissement est clair. Il bondit alors à près de 22 ans pour la cohorte de 1975, soit trois années de formation en plus en l'espace de sept ans, plus qu'en trente ans du régime de croissance précédent, qu'en soixante ans au rythme des cohortes du début du siècle (...).* » (Chauvel, 1998)¹⁴.

Prost (1998)¹⁵ nomme cette deuxième explosion scolaire le « *cycle de croissance* », celle-ci s'est déroulée entre les années 1980 et 1990. Elle a touché progressivement les différents niveaux du système éducatif jusqu'à atteindre l'enseignement supérieur qui voit son nombre d'étudiants doubler en moins de 15 ans (1,1 million en 1980 à 2,1 millions en 1993 (RERS,1995)). Les différentes lois et réformes ont été le point de départ de l'explosion des effectifs universitaires.

1.2.1 La réforme Haby et l'accès au secondaire unifié

¹² Fischer, D. (2009). Les étudiants dans les années 1960 ou la gestation d'un monde nouveau. Dans L. Gruel, O. Galland, et G. Houzel (Éd.), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (p. 21-68). Presses Universitaires de Rennes PUR.

¹³ Marchand, O., et Thélot, C. (1997). *Le travail en France, 1800-2000*. Nathan.

¹⁴ Chauvel, L. (1998). La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres. *Revue de l'OFCE*, 3, (66), 5-36.

¹⁵ Prost, A. (1998). Un couple scolaire. *Espace Temps*, 66(1), 55-64.

Cette seconde explosion scolaire naît dans la modification visant à étendre la formation. La réforme Capelle-Fouchet (1963-1966) opère un changement important en créant une école moyenne de quatre années succédant à l'école élémentaire et qui constituera le premier cycle du secondaire. C'est le premier pas dans l'unification du premier cycle du secondaire. Ce nouveau type d'établissement est nommé le collège d'enseignement secondaire composé de trois sections : l'enseignement général long, classique ou moderne, l'enseignement moderne court et l'enseignement terminal.

La réforme Haby de 1975 permettra de finaliser ce processus en créant un collège unique. Les filières sont supprimées en 6e et 5e, les sections deviennent indifférenciées. Avec l'aide de cette réforme, l'éducation est dorénavant constituée de trois parties consécutives : l'école, le collège et le lycée. La réforme Haby est un tournant majeur dans l'accès au secondaire. Cette réforme permet l'uniformisation des cursus et donc une plus grande égalité des chances. C'est un aboutissement de processus d'unification et de démocratisation du système éducatif.

Malheureusement, cette réforme n'a pas permis d'éliminer les hiérarchies dans les filières et les différences de niveaux scolaires existent toujours. Néanmoins, les effectifs d'élèves du secondaire augmentent puisque 97% des élèves atteignent la fin du premier cycle 1995 contre 70% en 1980 (DEP, 2003).

1.2.2 « 80% d'une génération au baccalauréat. »

Conjointement au développement du premier cycle du secondaire, l'accès au second cycle connaît un tournant lui aussi. Il s'agit de la volonté politique de mener « 80% d'une génération au baccalauréat », cette volonté est avancée en 1985 par J.-P Chevènement. L'ouverture du secondaire avec le collège unique permet de garder une continuité à travers cette nouvelle volonté. Cet objectif a été par la suite inscrit dans la loi d'orientation sur l'éducation en 1989. Selon certains auteurs, cette idée n'est pas anodine. Elle est le reflet d'une idée qui tend à s'imposer dans le contexte de l'époque, c'est-à-dire que la formation serait la solution aux problèmes économiques et sociaux. C'est tout naturellement que la massification des lycées et les taux d'accès au baccalauréat augmentent de 31% d'une classe d'âge en 1986 à 63% en 1995. La création du baccalauréat professionnel en 1985 accentue l'augmentation de l'accès à ce diplôme. Cette nouvelle certification permet d'ouvrir des portes à des élèves qui auparavant arrêtaient leurs études au CAP ou BEP et peuvent dorénavant prolonger leurs études. Même si

au départ la progression est lente, elle finit par s'accélérer par le nombre croissant d'élèves en terminale générale, mais également grâce à ce nouveau baccalauréat.

En 2009, le taux d'accès au niveau du baccalauréat a augmenté pour atteindre 64,5%, dont 36,3% pour la filière générale, 17,1% pour la filière technologique et 11,1% pour la filière professionnelle (RERS 2010). Ce taux reste cependant inférieur à celui de 1994 qui représentaient 67,7% d'une génération.

Cette augmentation massive de l'accès au baccalauréat signe l'ouverture de l'enseignement supérieur et sa massification.

1.3 Les répercussions dans le supérieur

La démocratisation, la massification du système éducatif ont ouvert les portes de l'enseignement supérieur. L'accès d'un plus grand nombre de jeunes à l'université signifie que ces nouveaux étudiants se sont diversifiés, que leurs profils ne sont plus les mêmes. Les étudiants viennent de différents milieux, les femmes aussi accèdent au supérieur, les passés scolaires se diversifient grâce aux différents baccalauréats créés. Le statut étudiant se généralise.

Les chiffres parlent d'eux-mêmes pour rendre compte de l'impact des différentes explosions scolaires sur l'enseignement supérieur. La démocratisation du système éducatif dans son intégralité impacte l'enseignement supérieur qui voit son nombre d'étudiants passer de 1 million en 1980 à plus de 2 millions en 2000 (Poullaouec et Lemêtre, 2009)¹⁶, le cap des 2 millions était déjà franchi en 1995 (Rey, 2009)¹⁷. Le bilan de la démocratisation est impressionnant : selon Marchant et Thélot (1997)¹⁸, l'âge moyen de fin d'études est passé de 11,4 à 21,3 ans en moins d'un siècle. Conjointement, la part des diplômées du scolaire est passée de 9,6 à 41% et celle de l'enseignement supérieur de 2,4 à 42%.

¹⁶ Poullaouec, T., et Lemêtre, C. (2009). Retours sur la seconde explosion scolaire. *Revue française de pédagogie* 167(2), 5-11.

¹⁷ Rey, O. (2009). 1987-1997 : la France redécouvre ses universités. Dans L. Gruel, O. Galland, et G. Houzel (Éd.), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (p. 125-170). Presses Universitaires de Rennes.

¹⁸ Marchand, O., et Thélot, C. (1997). *op. cit.*

Ce changement démographique des étudiants naît principalement dans le développement de l'accès au baccalauréat. Quasiment tous les bacheliers généraux décident d'entreprendre des études dans le supérieur. Ce phénomène devient tout aussi observable avec les bacheliers technologiques. Même si les bacheliers professionnels ne sont pas destinés à poursuivre leurs études, il n'est pas rare de les voir s'inscrire dans l'enseignement supérieur. Aujourd'hui, les jeunes diplômés du baccalauréat et leur famille ont assimilé le besoin de prolonger les études. La poursuite des études devient une banalité, une voie normale et classique.

Cette évolution permet l'accès à l'enseignement supérieur pour des populations qui auparavant n'étaient pas destinées à y parvenir. Même si l'accès au supérieur est amélioré, il est relatif. Les inégalités sociales n'ont pas disparu pour autant, elles se jouent actuellement plus dans le type de baccalauréat obtenu par exemple ou encore dans le type de filière suivie dans le supérieur ; d'autant plus, que l'un des objectifs du processus de Bologne vise à accroître le nombre et la diversité de la population d'étudiants. La création du baccalauréat technologique en 1968 puis du baccalauréat professionnel en 1985 a facilité l'élargissement progressif du cercle des bacheliers. Il convient de rappeler que la dimension sociale a été définie comme l'accès équitable et la réussite de diverses populations dans l'enseignement supérieur (Eurydice, 2012)¹⁹. Cependant cette dimension d'inégalité ne sera pas abordée ici, nous avons fait le choix de nous concentrer sur d'autres enjeux néanmoins il faut reconnaître l'analyse de ces inégalités aurait élargi la portée de cette recherche.

Cet accès est souvent remis en cause par certains chercheurs qui craignent une dévalorisation des formations et des diplômes. Pour Romainville (2000)²⁰, l'université se retrouve aujourd'hui dans l'incapacité à gérer sa production de diplômés ou tout au moins cette production engendre une surqualification.

La majorité des bacheliers s'engagent aujourd'hui dans les études supérieures. Les deux tiers d'une classe d'âge sont concernés par le passage du secondaire au supérieur. En deux

¹⁹ Eurydice, Audiovisual et Culture Executive Agency. (2012). *The european higher education area in 2012: Bologna process implantation report*. Ministerio de Educación.

²⁰ Romainville, M. (2000). *op. cit.*

générations, la part d'une classe d'âge accédant à l'enseignement supérieur en France est passée de 10% à plus de 50% (Chevaillier, Landrier, et Nakhili, 2009, p. 11)²¹. Les auteurs précisent que globalement, les effectifs étudiants ont été multipliés par sept entre 1960 et 2004. Il y avait 243 000 étudiants en 1960 et près de 1 730 000 en 2004. Depuis 2000, les effectifs étudiants sont stables dans l'ensemble des filières. Cette évolution profite à tous. Les enfants d'ouvriers ont été trois fois plus nombreux à s'inscrire dans l'enseignement supérieur entre 1986 et 1996.

Ces premiers éléments ont permis de comprendre la construction de l'université actuelle. Il a été nécessaire de revenir en arrière afin d'appréhender les différentes évolutions du système éducatif dans son ensemble. Cela vient légitimer les raisons pour lesquelles l'université a fait et continue de faire face à un flux massif d'étudiants. La partie suivante aura pour objectif de faire un état des lieux du fonctionnement de l'université.

2. L'université : présentation de notre champ de recherche

La délimitation du terrain d'enquête est nécessaire puisque la complexité de la définition de l'Université réside déjà dans les documents institutionnels : en août 2021, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche compte 71 universités lors de sa publication annuelle de référence (Repères et Références Statistiques, RERS), mais selon la définition donnée de cet établissement supérieur, il est possible de compter 92 établissements universitaires pour cette même rentrée. (RERS, 2021, p.59)

Pour le Centre National de Recherche de Ressources Textuelles et Lexical (CNRTL) une université en France est « un établissement public de l'enseignement supérieur, constitué par un ensemble de facultés et, depuis 1968, d'unités d'enseignement et de recherche, puis de formation et de recherche regroupées dans une même circonscription administrative, au sein d'une même académie ». Il est néanmoins important de faire la distinction avec les grandes écoles et les écoles professionnelles. Selon Renaut (2002)²², cette différence nait de la

²¹ Chevaillier, T., Landrier, S., et Nakhili, N. (2009). *Du secondaire au supérieur. Continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes*. Paris, France : La documentation Française.

²² Renaut, A. (2002). *Que faire des universités ?* Bayard éditions.

spécificité d'ouverture et de non-sélectivité de l'université : « le premier critère du fait d'un établissement français d'enseignement supérieur est universitaire se trouve aujourd'hui être un critère purement négatif : il réside dans l'absence de sélection à l'entrée de cet établissement, que ce soit par concours ou même, en principe, par examen du dossier ». Cette considération semble de plus en plus réductrice vis-à-vis du développement des filières professionnalisantes et sélectives au sein même de l'université (Attali, 1998)²³.

Dans le cadre de cette recherche, nous considérons l'Université comme les filières non sélectives, en y incluant les licences et masters professionnels, qui s'intègrent dans les départements des Unités de Formation et de Recherche (UFR).

2.1 Les fonctions assignées à l'Université

Depuis 2007, les pouvoirs publics assignent six fonctions à l'enseignement supérieur auquel les universités participent : « la formation initiale et continue ; la recherche scientifique et technique ainsi que la diffusion et la valorisation de ses résultats ; l'orientation et l'insertion professionnelle ; la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique ; la participation à la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche ; la coopération internationale » (code de l'éducation, article L123-3). En 2012, Annoot²⁴, ajoute aux missions de l'université des attentes sociales comme l'épanouissement individuel de tous les étudiants, la lutte contre l'échec et les discriminations afin de créer une cohésion sociale, l'élévation du niveau de qualification de la jeunesse et pour terminer la participation au bon fonctionnement de l'économie en mettant en pratique les savoirs acquis tout au long de leur formation.

²³ Attali, J. (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*.

²⁴ Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université : Du tutorat au plan licence*. De Boeck Supérieur.

2.2 Vers une professionnalisation des universités

Aujourd'hui, la professionnalisation représente une question sociale vive, faisant l'objet d'une valorisation tant dans le domaine du travail que celui de la formation.

« La professionnalisation relève avant tout d'une intention sociale et que de ce fait, elle fait l'objet d'une charge idéologique forte » (Wittorski, 2008, p.15)²⁵. Cette caractéristique découle des différents enjeux que lui attribuent les groupes d'acteurs qui y sont impliqués (société, individus, groupes professionnels ou organisations). Ainsi, la professionnalisation peut être analysée comme une intention bonne ou louable ou comme une préconisation aux bonnes pratiques, ou encore comme une solution aux crises et un ressort d'un développement économique et social nouveau. Elle peut aussi être comprise comme un argument et une justification de transformations régressives, accentuant des inégalités, des développements néfastes des conditions de travail et d'emploi, légitimant la construction d'une société nouvelle dans laquelle la construction de nouvelles formes de travail a une place centrale et qui ne fait pas l'unanimité quant à ses valeurs et ses objectifs » (Remoussenard, 2012, p.152)²⁶.

Cette charge idéologique est d'autant plus présente que l'accès à l'emploi est devenu problématique. Généralement, le débat généré se traduit en terme d'attitude, par une connotation positive lorsque l'on parle de professionnalisation des métiers car celle-ci présume d'une formation supérieure longue, et par connotation négative lorsque l'on évoque celle des formations courtes. A l'université, ce débat sur la professionnalisation des formations se construit à parti des différentes conceptions des finalités de l'université.

L'université en France connaît depuis quelques années un processus de professionnalisation de ses cursus. Il est important de resituer la séparation l'enseignement supérieur français et des institutions plus professionnelles comme les grandes écoles par exemple. Dans les années 80, nous pouvons observer la mise en place de filières dites professionnalisées. Dans les années

²⁵ Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.

²⁶ Remoussenard, P. (2012). Professionnalisation et dynamiques sociales de connaissance et reconnaissance de l'activité professionnelle. Dans J. Clénet, P. Maubant & D. Poisson, (dir.). *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*. L'Harmattan.

1990, nous pouvons voir une pression croissante afin de donner une dimension professionnelle à de nombreux cursus universitaires. Les pouvoirs publics mettent l'insertion professionnelle et l'employabilité au centre de leurs discours. Cette évolution traverse l'université et permet la remise en question de la corrélation de son offre avec les différents champs professionnels (Hetzel, 2007)²⁷.

Les universités ont dû développer une offre de formation professionnalisante (Duru-bella et Verlez 2009²⁸). Cela s'est mis en place dans les années 1970 avec la création de diplômes d'une part de filières ouvrant des études à la fois théoriques et appliquées et en permettant l'initiation aux pratiques professionnelles (Erllich 1998)²⁹. En 1990, l'université décide de créer les institutions universitaires professionnelles afin de donner un nouvel élan. En 1997, la réforme Bayrou vise une réorganisation des premiers cycles universitaires dans laquelle les stages d'apprentissages en milieu professionnel sont introduits : la possibilité de réaliser un stage pour l'ensemble des étudiants, et cela quel que soit son type de formations.

En 1999, avec la déclaration de Bologne naissent les licences professionnelles : « Le projet de création du nouveau diplôme de licence professionnelle s'inscrit, d'une part, dans le processus initié par les ministres européens chargés de l'enseignement supérieur et répond, d'autre part, aux nouveaux besoins de qualification de notre pays et à l'adaptation de notre système d'enseignement supérieur ».

En 2006, la question de l'insertion professionnelle fait surface à nouveau : on parle de crise du CPE (contrat premier emploi). Elle interroge le rôle des universités, mais aussi leur responsabilité dans l'insertion de leurs étudiants. L'idée est que les filières générales doivent à leur tour faire évoluer le système universitaire afin de répondre aux attentes économiques en

²⁷ Hetzel, P. (2007). *De l'Université à l'Emploi*. La documentation Française.

²⁸ Duru-Bellat, M., et Verley, É. (2009). Les étudiants au fil du temps : contexte et repères institutionnels. Dans L. Gruel, O. Galland, et G. Houzel (Éd.), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (p. 195-219). Presses Universitaires de Rennes PUR.

²⁹ Erllich, V. (1998). *Les Nouveaux étudiants, un groupe en mutation*. Armand Colin.

améliorant l'insertion en licence et en master, ainsi qu'en préparant davantage les étudiants à s'insérer sur le marché du travail. Il est nécessaire aussi d'articuler les formations universitaires avec les attentes du marché du travail, augmenter l'employabilité des diplômés de licence et master. Ce sont les injonctions que nous pouvons retrouver dans le rapport de Hetzel (2007)³⁰.

Il s'en suit, l'adoption de la loi relative aux libertés et responsabilité des universités (LRU) qui donne comme nouvelle mission l'orientation et l'insertion professionnelle, puis le du Plan pour la réussite en licence qui permet de repenser la professionnalisation à l'université.

La licence générale doit être réévaluée afin de donner aux diplômés des débouchés professionnels, mais aussi procurer à tous les étudiants l'acquisition des outils de professionnalisation afin de les rapprocher du monde professionnel. Plusieurs mesures sont évoquées : création d'un module obligatoire « projet professionnel personnel » tout au long de la licence, informatique et recherche d'emploi, mise en place d'un stage obligatoire, spécialisation de la troisième année de licence (Goulard 2007) ³¹ . Pour augmenter l'employabilité des diplômés de licence, l'université doit renforcer l'articulation de ses formations avec le marché du travail, mais aussi en fonction des attentes des employeurs. Les rapports suggèrent une orientation active et la mise en place d'une préparation à la vie professionnelle à l'aide de la mise en place de stages courts de découverte des métiers.

Depuis 2008, le plan est mis en place dans quasiment l'intégralité des universités, même si la mise en œuvre n'est pas identique à toutes les universités et les filières. L'étude de l'introduction de Plan licence dans les filières dites générales est un bon analyseur de la manière dont les universités traduisent l'objectif de professionnalisation dans le cursus de licence.

³⁰ Hetzel, P. (2007). *op. cit.*

³¹ Goulard F. (2007). *L'enseignement supérieur en France, état des lieux et propositions*. <https://www.vie-publique.fr/rapport/29437-lenseignement-superieur-en-france-etat-des-lieux-et-propositions>

Le plan pour la réussite en licence propose une conception de la professionnalisation fondée sur l'employabilité des étudiants du premier cycle d'études. Pour ce faire, le modèle présente d'une part la « maîtrise progressive des connaissances et des compétences » fondée sur un « équilibre entre l'acquisition de compétences et des connaissances » et, d'autre part, l'augmentation des heures de cours et la diminution des heures d'enseignement disciplinaire pour offrir des séances visant le renforcement de « compétences pour préparer l'insertion professionnelle ou permettre la poursuite d'études. »

Le réaménagement de la licence repose sur un équilibre théorique entre l'acquisition de connaissances disciplinaires et pluridisciplinaires, le tout devant s'articuler autour du projet personnel et professionnel élaboré par l'étudiant.

Les sciences générales universitaires se prêtent plus difficilement à cette mise en place des compétences. En effet, cette institution privilégie l'acquisition de savoirs théoriques et méthodologies de base dans une discipline précise. Ainsi, articuler des connaissances académiques à des débouchés professionnels représente un vrai changement dans la manière de faire des universités.

Selon une enquête du Cereq, la présentation des licences met l'accent sur le développement de compétences en lien avec de futures pratiques professionnelles, l'articulation entre la formation, les compétences et les débouchés professionnels reste très floue. Les licences couvrent une large palette de domaines sans viser d'emplois particuliers sauf dans quelques cas...

Dans les faits, même si l'intégralité des filières affiche la possibilité de réaliser un stage, la plupart du temps il est souvent optionnel ou conseillé.

L'université travaille sur l'acquisition des compétences même si sa priorité reste la transmission de contenus théoriques. La professionnalisation des filières générales vise moins l'acquisition d'un niveau de compétences précis, mais davantage des savoir-faire transversaux qui sont adaptables à différents milieux professionnels. Tout au long du cursus universitaire, les étudiants sont amenés à faire des choix en fonction de leur goût et de leur envie ce qui leur permet d'une certaine manière de penser à leur projet professionnel.

2.3 Les étudiants

L'étymologie du terme « étudiant » est latine : « studere » signifie « s'appliquer à ».

Dans le langage courant, l'étudiant est défini comme « une personne qui fait des études : « une personne qui fait des études supérieures dans une université ou un établissement d'enseignement supérieur d'enseignement supérieur, une grande école » (Larousse, 2022).

Dans les « héritiers » de Bourdieu et Passeron (1990)³², les étudiants étaient issus de la bourgeoisie et de la classe dominante, ils étaient libres de « s'abreuver à la culture libre et critique ».

Selon Romainville (2000)³³, ces étudiants possèdent un bagage culturel, mais aussi linguistique qui une fois diplômée leur assurait un emploi. Avec les retombés de la démocratisation scolaire, l'université ne peut plus certifier un emploi à la fin du cursus de ces étudiants, ce modèle sociologique n'existe plus comme l'explique Romainville (2000) : « Aller à l'Université n'est même plus une ambition, mais une nécessité sociale ».

Selon l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) un étudiant « est une personne inscrite dans un établissement d'enseignement post-secondaire (relevant ou non de l'enseignement supérieur) »

Qui sont « ces nouveaux étudiants » ? Un nombre croissant de nouveaux bacheliers (filiales techniques et professionnelles) entrent à l'université (Alberti et Laterrasse, 2002, p.81)³⁴. Dubet (1991)³⁵ précise que la majorité de ces nouveaux bacheliers sont les premiers de leur famille à atteindre le niveau du baccalauréat.

³² Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : les Éditions de Minuit.

³³ Romainville, M. (2000). *op. cit.*

³⁴ Alberti, C. et Laterrasse, C. (2002). Histoire et actualité des dispositifs d'aide à l'université. Symptômes d'hier et d'aujourd'hui. Dans C. Laterrasse (dir.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (p. 77-118). L'Harmattan.

³⁵ Dubet, F. (1991). Les lycéens. *Dossiers (Les) Education et Formation*, (11).

Concernant l'accès aux femmes dans l'enseignement supérieur, le taux de scolarisation de ces dernières dépasse celui des hommes à partir de 1983. Néanmoins, il n'est toujours pas possible de parler d'une égalité parfaite, car les femmes sont toujours minoritaires dans les filières les plus prestigieuses et les formations de troisième cycle (Alberti et Laterasse, 2002, p.80)³⁶.

Une description fine des étudiants de l'université est devenue très difficile par le fait de la démocratisation scolaire et donc de la diversité des étudiants, mais aussi de l'éclatement géographique de l'offre universitaire (Rey, 2009³⁷ ; Paivandi, 2011³⁸).

L'explosion des effectifs étudiants permet d'expliquer la situation actuelle de l'université, sa fréquentation, ses chiffres et les étudiants qui la fréquentent. Elle souligne la transformation fulgurante d'un enseignement qui était auparavant réservé à une élite vers un enseignement de masse. Devenir étudiant est une continuité logique après l'obtention du baccalauréat. Les étudiants « d'aujourd'hui » ne sont plus les mêmes ; selon Gruel et Houx (2010)³⁹ « dresser un portrait de « l'étudiant moyen (...) a perdu tout son sens ». À la rentrée 2021, on dénombre 1 687 800 inscriptions étudiantes : 60,8% sont inscrits en cursus de licence, 35,7% en cursus de master et 3,3% en cursus de doctorat.

Aucune origine sociologique n'est significativement exclue de l'université. Nous observons toutefois une prépondérance de la catégorie « Professions libérales, cadres, enseignants » (environ 30% des effectifs). Toutes les autres catégories d'origine socioprofessionnelle recensées par l'INSEE varient entre 10 et 15%. Cette homogénéité s'est dessinée lors de la première vague de massification. En toute logique, l'ouverture sociale s'est accompagnée, et ce de manière toujours plus importante, de l'entrée à l'université de « nouveaux étudiants » dont les codes, les comportements semblent différents de leurs prédécesseurs. La figure de l'Héritier inscrite dans une logique de capital culturel, n'est plus l'idéal de l'étudiant selon Romainville

³⁶ Alberti, C. et Laterasse, C. (2002). *op. cit.* (p. 77-118).

³⁷ Rey, O. (2009). 1987-1997 : la France redécouvre ses universités. Dans L. Gruel, O. Galland, et G. Houzel (Éd.), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (p. 125-170). Presses Universitaires de Rennes.

³⁸ Paivandi, S. (2011). La relation à l'apprendre à l'université. Enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région parisienne. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(42-2), 89-113.

³⁹ Gruel, L., et Houx, J-L. (2010). *Marketing des services*. Pearson Education France.

(2006)⁴⁰ même si ce modèle semble toujours représenter une norme (Dubet, 1994)⁴¹. Ils sont désormais caractérisés par la diversité sociale et culturelle, et par d'autres comportements, tels que la précarisation et des pratiques juvéniles (Erlich, 1998)⁴².

2.3.1 Les étudiants salariés

Cette massification de l'université a eu un effet pervers qui a été la détérioration des conditions de vie des étudiants par la réduction des infrastructures universitaires disponibles (logement, bourse, aide). Cela a induit une nécessité importante pour une catégorie d'étudiants désavantagés d'exercer une activité capable de les aider financièrement. Évidemment, ce besoin de financement est variable d'un étudiant à un autre et est étroitement lié aux caractéristiques sociales, familiales et financières de l'étudiant.

Une autre raison du cumul emploi-études peut-être le désir d'autonomie et d'affranchissement des étudiants vis-à-vis de leurs parents. Ce désir d'autonomie est croissant chez le jeune avec l'avancement en âge, la volonté de décohabitation, celle de se mettre ou non en couple, bref il croît avec la progression vers le statut « adulte » (Thiphaine, 2002b)⁴³.

En France, c'est environ sept étudiants sur dix qui ont l'expérience d'activités salariées sur toute l'année dont cinq les exercent pendant l'année universitaire (OVE, 2010). Les emplois qui sont proposés aux étudiants ne sont pas les emplois auxquels ceux-ci aspirent à la fin des études. Souvent très précaires et peu rémunérés, certains emplois peuvent s'avérer de réels engorgements à précarité, dans le sens où, ils risquent d'augmenter les risques d'échec et

⁴⁰ Romainville, M. (2006). *Les approches de l'éducation comparée*. De Boeck Supérieur.

⁴¹ Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 511-532.

⁴² Erlich, V. (1998). *op. cit.*

⁴³ Thiphaine, B. (2002b), Études supérieures et départ du domicile parental, *OVE Infos*, (3), 1-14.

d'abandon de l'enseignement supérieur (Pinto,2010)⁴⁴. D'autres emplois proposent une dynamique plus vertueuse en offrant une expérience professionnelle dont l'absence peut être reprochée lors de l'entrée sur le marché de travail après l'obtention du diplôme.

Cette massification et cette transformation de l'université mais aussi des publics accueillis à l'université bouleversent l'organisation des structures, les manières d'enseigner. Les enseignants se trouvent de plus en plus face à des étudiants dont les parents n'ont jamais connu les bancs de l'enseignement supérieur. Ces derniers ne connaissent pas les règles implicites qui régissent l'enseignement universitaire. En d'autres mots, ils ne possèdent pas un bagage scolaire similaire à celui des « héritiers ». Si l'université connaît des changements qualitatifs et quantitatifs de public, les étudiants eux rencontrent aussi une situation nouvelle, où les difficultés sont nombreuses. Le prochain chapitre sera dédié cette transition lycée-université.

3. L'entrée à l'université : une raison de cet échec massif

L'université est un monde à fois connu et méconnu des nouveaux bacheliers. Ils ont une connaissance de l'université qui ne leur permet pas d'appréhender au mieux leurs premiers moments : « Lorsqu'ils arrivent à l'Université, les étudiants découvrent un univers qu'ils connaissent par ouï-dire. Leurs enseignants du lycée leur en ont parlé, beaucoup ont un parent ou un ami qui est déjà passé par un premier cycle » (Felouzis, 2001, p. 145)⁴⁵. Lahire (1997)⁴⁶ évoque la « *socialisation silencieuse* » de l'étudiant qui le conduit à se familiariser progressivement au fonctionnement de l'université.

⁴⁴ Pinto, V. (2010), L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur, *Actes de la recherche en sciences sociales* (183), 58-71.

⁴⁵ Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'Université*. Presses universitaires de France PUF.

⁴⁶ Lahire, B. (1996). *Les Manières d'étudier : Enquête 1994*. La Documentation Française.

La transition entre le lycée et l'université représente des changements importants : « Cette expérience transitoire est conceptualisée par la notion de « rupture de contexte » (Wouters, 1991 dans Pirot et De Ketele, 2000, p. 368)⁴⁷.

Il est nécessaire pour ces étudiants de s'adapter à ce nouvel environnement scolaire et à ses nouvelles règles. Pour réussir, les étudiants doivent rapidement apprendre à s'organiser, à devenir autonomes, à s'investir tout au long de l'année avec un rythme de travail qui sont très différents de ce qu'ils ont pu connaître.

Comme nous avons pu le voir, le phénomène de massification a modifié le profit et à engendrer une diversification des étudiants, ces changements se sont accompagnés d'une montée de l'échec au cours des premières années universitaires. Face à cette évolution, les décideurs politiques ont dû mettre en place des politiques pour accueillir ce nouveau public d'étudiants et de l'accompagner au mieux pour sa réussite.

Cette notion de réussite pourrait correspondre à la réussite linéaire du cursus choisi dans le nombre d'années minimum pour atteindre le diplôme visé. Mais, alors que faire des étudiants qui se réorientent et qui finissent par obtenir un diplôme, de ceux qui après un redoublement, parviennent à leur but et de ceux qui s'insèrent professionnellement ? Il est donc impossible de réduire la réussite à une trajectoire unique.

La transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur provoque une rupture et cela en différents points : au niveau du rythme, des habitudes de vie, rapport aux études, à l'environnement scolaire, mais aussi personnel : « *Bref, c'est un moment de bouleversement de l'ensemble des repères pour chacun des étudiants* » (Alberti & Laterrasse, 2002, p. 87-88)⁴⁸.

⁴⁷ Pirot, L., et De Ketele, J-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université – Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des Sciences de l'Éducation* 26(2), 367-394.

⁴⁸ Alberti, C. et Laterrasse, C. (2002). *op. cit.* (p. 77-118).

Selon Alberti et Laterrasse (2002)⁴⁹, la transition entre le lycée et l'université peut engendrer différentes difficultés :

- Des difficultés pédagogiques, qui sont liées au contenu des études, à la relation avec les enseignants ou encore l'organisation du travail ;
- Des difficultés liées aux infrastructures universitaires ;
- Des difficultés d'adaptation personnelles au système universitaire comme la solitude, l'absence de motivation.

C'est dans le cadre d'un processus de construction d'une nouvelle identité que les bacheliers doivent passer de l'état de lycéen à celui d'étudiant. Tous sont loin de disposer des ressources nécessaires pour permettre cette transition comme il le faut. Tous sont cependant confrontés à une rupture en entrant à l'université et doivent s'adapter à des conditions d'études inédites. À leur arrivée à l'université les étudiants doivent apprendre de nouvelles normes et formes de travail qui restent implicites ; Oberti (2007)⁵⁰, lui parle, de « flou pédagogique ». La transition est un processus en trois temps ou en trois périodes : avant, pendant, après l'entrée à l'université selon Parent (2017)⁵¹. Pour Parent (2017), il faut considérer la difficulté de la transition non seulement comme le moment d'entrée dans l'université, mais plutôt « comme les multiples cheminements et les circonstances façonnant leurs décisions de poursuivre des études supérieures ».

⁴⁹ Alberti, C. et Laterrasse, C. (2002). *op. cit.* (p. 77-118).

⁵⁰ Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville : Ségrégation - mixité - carte scolaire*. Presses de Sciences Po.

⁵¹ Parent, A. (2017). Visioning as Element To Understanding Indigenous Learners' Transition To University. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(1), 153-170.

Dans cette partie, afin de mieux comprendre l'entrée à l'université vécue par les étudiants, nous nous proposons de faire référence aux travaux les plus connus en la matière et de présenter :

- Les recherches de Felouzis (2001)⁵² ;
- Les travaux de Coulon (1997)⁵³ ;
- Le modèle théorique de Tinto.

3.1 Selon Félouzis

Félouzis (2001) montre par le biais de l'ouvrage intitulé : *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'Université* que le parcours des nouveaux étudiants nécessite trois étapes essentielles :

- « La première étape est celle de la découverte de la situation d'incertitude dans *laquelle ils se trouvent*. » Pendant cette étape, les étudiants se sentent délaissés, seuls. Ce sentiment est relatif au fait que l'institution universitaire est « libertaire » dans le sens, où elle n'impose ni but ni moyens, ce qui est en opposition avec ce qu'ils ont pu connaître antérieurement, dans leur socialisation scolaire (du secondaire).
- « La deuxième étape consiste à découvrir que l'Université n'est pas seulement un *espace indéterminé* ». Les étudiants prennent conscience qu'il est nécessaire de satisfaire des critères de sélection parfois très stricts. « C'est aussi un espace de sélection, de « tri » pourrait-on dire, qui de ce fait oriente, élimine et sanctionne selon des principes académiques très proches des principes scolaires ».
- La dernière étape est celle de « l'action ». À partir de ce moment, les étudiants deviennent alors acteurs de leur parcours, de leurs études. Ils se construisent leurs propres buts, leurs propres obligations en agissant sur eux-mêmes.

⁵² Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'Université*. Presses universitaires de France PUF.

⁵³ Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant*. Paris : Presses Universitaires de France PUF.

3.2 Selon Coulon

Alain Coulon, en 1997 fait le constat que l'échec en première année universitaire est massif. Afin de justifier cet échec, il crée le concept de "*métier d'étudiant* " : c'est une expression métaphorique. Ce n'est pas un statut définitif, mais quelque chose de provisoire, un statut provisoire. Il indique que devenir étudiant n'est pas quelque chose de naturel, il ne s'agit pas de s'inscrire dans l'enseignement supérieur pour le devenir. Cela exige un certain nombre d'apprentissages, de savoir-faire ou encore de connaissances. Ce sont ces exigences qui s'apparentent au terme métier. Coulon insiste sur le fait que ce n'est pas quelque chose de naturel, mais quelque chose qui s'acquière au fil du temps : l'étudiant acquiert "*du métier* " comme un plombier à force de pratiquer. L'étudiant apprend à mobiliser des connaissances aux bons moments. Pour cela l'étudiant doit faire l'objet d'un apprentissage institutionnel et intellectuel, c'est ce que l'auteur appelle le temps d'affiliation. L'idée d'affiliation consiste à dire qu'un étudiant ne peut réussir que s'il entre dans un processus d'apprentissage du quotidien.

Coulon définit ce processus comme étant le fait de : « naturaliser en les incorporant les pratiques et les fonctionnements universitaires afin de devenir un membre compétent de la communauté universitaire : c'est se forger un habitus d'étudiant, dont on peut penser qu'il est constitué lorsque les routines et les « allant de soi » sont en place.

Ce processus d'apprentissage prend deux formes. La première est institutionnelle, c'est-à-dire que l'étudiant doit s'acclimater à un nouvel environnement. La seconde est intellectuelle qui consiste à pouvoir identifier, comprendre et enfin incorporer des routines qui constituent les processus de l'enseignement à l'université. Selon Coulon, le nouvel étudiant passe par trois stades successifs lors de la première année de licence. Dans le processus d'identification au statut d'étudiant, ces trois temps sont : l'étrangeté, l'apprentissage et l'affiliation.

L'étrangeté. Ce stage correspond au moment de rupture entre l'univers scolaire connu et à la séparation avec le statut passé d'élève. L'étudiant doit se familiariser avec un nouveau vocabulaire et de nouvelles règles. Les difficultés de différentes natures doivent être surmontées dès les premières semaines comme des inscriptions administratives et pédagogiques. Le nouvel étudiant doit se familiariser avec les règles de l'université qui octroient plus de liberté qui

nécessite une autonomie plus grande pour eux. Il est nécessaire pour ces anciens lycéens de demander des renseignements complémentaires à des étudiants de niveaux avancés, ou encore aux enseignants.

L'apprentissage. Ce second stade est une phase d'ambiguïté. Ce stade représente le moment le plus élevé d'abandon, car c'est à ce stade que l'étudiant vit des périodes de découragement et de lassitude qui sont dues au travail, à l'anonymat et l'isolement que peut engendrer le système universitaire. L'ancien lycéen est en train de quitter son passé, le lycée, mais il n'est pas encore au clair sur son avenir. Coulon explique qu'il est primordial qu'il ne décroche pas à l'occasion des ruptures de fin d'année comme les vacances de Noël. Afin d'éviter ce décrochage, il est nécessaire pour l'étudiant de fréquenter les cours avec assiduité et aussi de s'inculquer un rythme de travail. L'apprentissage touche à sa fin lorsque l'étudiant sait identifier les tâches à accomplir, qu'il s'est construit une routine de travail. De manière concrète, l'apprentissage est fini lorsque les comportements de l'étudiant sont automatisés : il peut donc à ce moment-là s'investir dans son travail intellectuel.

L'apprentissage. Ce dernier stade est celui de la maîtrise réelle des règles de fonctionnement. L'étudiant « devient progressivement membre » (Coulon, 1997)⁵⁴. Les examens de fin de premier semestre permettent aux étudiants de s'autoévaluer et de prendre des décisions pour le deuxième semestre. Le sociologue considère que les cent premiers jours correspondent au temps nécessaire à une affiliation minimale. « *Les survivants au-delà de cette période ayant [ont] de bonnes chances de poursuivre leurs études de premier cycle jusqu'à l'obtention de leur DEUG, que ce soit en deux ans ou davantage* ».

Coulon (1997) montre que les étudiants doivent s'acculturer au monde universitaire et aux sous-cultures qui composent leur filière d'études. Les étudiants qui abandonnent sont donc ceux qui ne s'affilient pas. La compréhension et l'intériorisation des codes implicites de la culture universitaire ne se font pas, ou pas assez rapidement.

⁵⁴ Coulon, A. (1997). *op. cit.*

3.3 Le modèle théorique de Tinto

Le modèle de Spady (1971)⁵⁵ et la théorie du suicide (1897)⁵⁶ élaboré par Émile Durkheim sont les socles de la théorie de Tinto. Ce modèle a été remanié à plusieurs reprises (1987, 1988, 1993). Cette théorie est reconnue pour tenter d'expliquer l'abandon des étudiants (Fontaine et Peter, 2012).

L'auteur cherche à défendre le caractère interactionniste des phénomènes étudiés dans le champ de la formation universitaire.

« C'est l'adéquation entre le bagage de l'étudiant et l'environnement universitaire qui aura un effet déterminant sur la décision des étudiants de poursuivre ou non leurs études » (Fontaine et Peter, 2012)⁵⁷.

Il montre que les étudiants se lancent dans les études supérieures différemment d'après leur bagage familial, leurs habitudes scolaires, leurs objectifs, mais aussi leurs intentions.

Tinto a dégagé trois phases qui rythment le processus de transition des étudiants :

- La première est la phase de *séparation* : l'étudiant doit réussir à se détacher de son environnement scolaire qu'il connaît.
- La seconde phase est celle de la *transition*. Cette dernière est susceptible d'engendrer du stress, mais aussi un fort sentiment d'isolement. Certains éléments comme le projet professionnel ou un engagement dans l'institution permettront à l'étudiant de mieux s'acclimater. Il est important que l'université intervienne pendant ces deux phases pour

⁵⁵ Spady, W-G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.

⁵⁶ Durkheim, E. (1897). *Le suicide : étude de sociologie*. Alcan.

⁵⁷ Fontaine, S., et Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université : état de la question. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 33-52). De Boeck Supérieur.

aider les nouveaux étudiants afin d'éviter les abandons dès le premier semestre comme l'explique Ménard (2012)⁵⁸.

- La dernière étape correspond à l'*intégration*. L'étudiant est intégré à l'université c'est-à-dire qu'il adopte les normes, mais aussi les comportements propres à ce nouvel environnement. Tinto explique que c'est « l'intégration académique et sociale » qui ont un impact fort sur la décision d'abandonner ou de continuer ses études. D'où l'importance pour l'étudiant de développer des activités afin de s'adapter à son nouvel environnement, mais aussi de tisser des relations avec les différents acteurs : les enseignants et les étudiants.

Ces nouveaux étudiants sont confrontés à un nouveau monde scolaire qui est radicalement différent de celui qu'ils ont pu connaître par le passé. Ces différents changements sont des facteurs d'abandons ou d'échec en premier cycle.

« Les moins motivés des étudiants, ou les plus fragiles abandonnent immédiatement parce qu'ils ne peuvent pas vivre dans ce tourment permanent » (Coulon, 1997)⁵⁹

Fontaine et Peters (2012)⁶⁰ ajoutent que « par ailleurs, l'abandon n'est pas l'apanage des étudiants qui n'ont pas de compétences requises pour des études supérieures : de bons étudiants abandonnent aussi leurs études ».

⁵⁸ Ménard, L. (2012). Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. Dans M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 177-198). De Boeck Supérieur.

⁵⁹ Coulon, A. (1997). *op. cit.*

⁶⁰ Fontaine, S., et Peters, M. (2012). *op. cit.*, (p. 33-52).

3.4 Les caractéristiques de l'enseignement à l'université

Toute situation de formation nécessite deux acteurs : l'apprenant et l'enseignant.

Le rapport de l'OVE (2007) met en interrogation la mission des enseignants-chercheurs et leurs manières de travailler. En 2000, Romainville⁶¹, prétend que l'enseignant consacre plus de temps, mais aussi d'intérêt à la recherche qu'à l'enseignement. Si l'intérêt de la recherche est plus important que celui pour l'enseignement, cela peut avoir des conséquences sur l'avenir de l'étudiant.

Dans un premier temps, il faut savoir que la pédagogie universitaire est très différente de celle du secondaire ou des grandes écoles puisqu'elle est principalement centrée sur la transmission du savoir. Les enseignants n'ont pas tous la même manière de faire les cours que ce soit en forme de travaux dirigés ou lors des cours magistraux, et la différence perdure en fonction des organisations générales des cursus d'une filière à une autre et d'une université à une autre. S'ajoute aussi le manque d'encadrement que ce soit pendant les heures de cours ou en dehors, une totale autonomie est attendue. Ce contexte d'apprentissage n'aide pas l'affiliation des bacheliers.

Dans un second temps, il faut aussi prendre en compte les modalités d'évaluation qui sont très différentes de ce qu'ont pu connaître les nouveaux étudiants ; ce système de notation ne leur permet pas de se situer. Contrairement aux grandes écoles, l'université fonctionne par semestre et ne permet pas à l'étudiant de savoir « où il en est ». Ce qui, pour certains étudiants, peut mettre à mal leur motivation et les décourager au point d'abandonner au cours de leur première année comme l'explique Romainville (2000)⁶² : « l'habitus pédagogique de l'homo academicus exige donc un sérieux travail de décodage, en particulier de par de nouveaux étudiants. Décodage des exigences de l'évaluation ».

⁶¹ Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. L'Harmattan.

La massification, à l'origine des grands groupes d'étudiants, n'aurait pas facilité les rapports entre les enseignants et les étudiants. « *Un nombre important de recherches sociologiques sur l'université montre que la massification a profondément bouleversé la relation pédagogique et les communications interpersonnelles entre les étudiants, les enseignants et le personnel IATOSS (le sigle IATOSS désigne les personnels Ingénieurs, Administratifs, Techniciens, Ouvriers, Social et de Santé.)* » (Coulon et Paivandi, 2008, p. 15)⁶³.

À l'université, les relations entre les étudiants et les enseignants sont différentes. Les cours en amphithéâtres limitent les échanges et les interactions entre ces deux acteurs, pourtant, nous savons très bien que ces échanges favorisent la réussite : « *Or la réussite et l'échec se jouent aussi – voire principalement – au sein même des interactions entre enseignants et étudiants* » (Romainville et Michaut, 2012)⁶⁴.

Ces interactions sont appelées « *relation éducative* ». Selon Coulon et Paivandi (2008)⁶⁵, les étudiants regrettent, entre autres, la faiblesse de leur relation avec leurs enseignants. Paivandi et Espinosa (2013, p. 3-4)⁶⁶ rappellent que « *les étudiants de premier cycle entretiennent des relations épisodiques et distantes avec leurs enseignants tandis que les étudiants avancés évoquent plus souvent des relations régulières* ». Les étudiants ne sont pas la préoccupation première des enseignants du supérieur qui n'ont pas été formés au professorat, contrairement à ceux du secondaire.

Évidemment, il ne faut pas considérer que les enseignants sont les responsables de cet échec massif en première année. En effet, les moyens matériels jouent un rôle important sur l'avenir des étudiants surtout en première année. Il faut savoir que l'université n'est pas un terrain apte

⁶³ Coulon, A., et Paivandi, S. (2008). *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur. Rapport pour l'Observatoire National de la Vie Etudiante.* https://www.ove-national.education.fr/wp-content/uploads/2019/01/Rapport_OVE_-_Coulon-Paivandi.pdf

⁶⁴ Romainville, M., et Michaut, C. (2012). Conclusion. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 249-262). De Boeck Supérieur.

⁶⁶ Paivandi, S., et Espinosa, G. (2013). Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université. *Distances et Médiations des Savoirs*, (4). Repéré à <http://dms.revues.org/425>

à accueillir d'innombrables nouveaux étudiants puisqu'elle ne peut pas assurer un espace et/ou un mode de travail de qualité : manque de matériel, d'outils pédagogiques, encombrement des amphithéâtres, effectifs étudiants trop importants vis-à-vis du nombre d'enseignants.

4. Lutter contre l'échec massif

Comme nous avons pu le voir précédemment, le mouvement de massification a créé la modification et la diversification des profils étudiants. Ces transformations se sont accompagnées d'une montée de l'échec au cours des premières années du cursus universitaire.

Face à cette évolution, les décideurs politiques ont dû adapter et développer des politiques pour accueillir ce nouveau public d'étudiants et l'accompagner pour sa réussite. La réussite étudiante est une des missions de l'enseignement supérieur.

Les dispositifs nés de ces politiques ont pour but de faciliter l'adaptation, l'intégration et la réussite des étudiants : « Depuis 30 ans, les incitations gouvernementales, pour accompagner la réussite des étudiants n'ont cessé de se multiplier : « tutorat méthodologique » dans les années 1999, « plan de réussite en licence » dans les années 2000 etc. (Endrizzi, 2010, p.10)⁶⁷

Cette partie sera l'occasion de présenter les différentes actions et réformes de l'université pour favoriser sa réussite, mais aussi de mesurer leurs effets.

4.1 Quelles politiques pour lutter contre l'échec à l'université ?

Les effectifs de la massification de l'enseignement universitaire ont bouleversé l'offre de formation, qui jusqu'à la, était constitué de formations homogènes, aux débouchés restreints et dont les contenus s'avéraient largement standardisés. Les universités se sont adaptées aux flux croissants des étudiants principalement en proposant diverses formations et en élargissant les prérogatives sur le terrain des grandes écoles. L'hétérogénéité de l'offre résulta pour partie de la création des filières supérieures courtes, des diplômes d'Université et des filières longues sélectives.

⁶⁷ Endrizzi, L. (2010). Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Dossier d'actualité de l'INRP*, (59), 1-23.

Cette diversité de l'offre et des publics va entraîner des réformes ayant pour objectif de prendre en compte ces derniers (nouveaux publics). La loi Savary de 1984 va instaurer cette dynamique : outre la redéfinition de l'autonomie des établissements d'enseignements supérieurs, elle apportera aussi, une réponse institutionnelle due à la massification et aux difficultés d'orientation notablement par la réforme des DEUG (Fave-Bonnet et Clerc,2001)⁶⁸. La réforme Bayrou de 1997 vient dans la continuité : elle entre dans une démarche d'accompagnement face à ces nouveaux étudiants qui éprouvent des difficultés vis-à-vis de l'apprentissage dans le système universitaire. Cette réforme développe le semestre initial, du tutorat, des stages d'accueil, des groupes de remise à niveau.

Les effets de la massification de l'enseignement universitaire ont bouleversé l'offre de la formation, qui auparavant était constituée de formations homogènes avec des débouchés assez restreints, dus aux principes d'uniformité et d'égalité que l'université honorait. Les universités ont donc dû s'adapter à ce flux massif de nouveaux étudiants en proposant de nouvelles formations leur permettant de rester attractives vis-à-vis des grandes écoles. Les universités vont alors profiter des filières supérieures courtes et des filières longues sélectives.

Cette diversité de l'offre et des publics va entraîner des réformes qui prennent en compte ces changements dans le monde universitaire. La première réforme de 1984 : la loi Savary, en plus de redéfinir l'autonomisation des établissements d'enseignement universitaire, apportera une réponse institutionnelle aux difficultés rentrées suite à la massification. La réforme Bayrou de 1997, dans le prolongement de la Loi Savary, initie la prise en charge de ces nouveaux étudiants peu préparés au monde universitaire afin de les aider à s'adapter par le biais du semestre initial, du tutorat, de moment d'accueil, des groupes de remise à niveau ou encore des ateliers méthodologiques.

4.2 La réforme LMD

La France développe son enseignement universitaire et donc ces cursus, mais il s'avère que cette offre de formation souffre d'une hétérogénéité c'est-à-dire que les parcours deviennent de moins en moins lisibles. L'objectif de la conférence de Bologne de 1999 qui réunit vingt-neuf

⁶⁸ Fave-Bonnet, M.-F., et Clerc, N. (2001). Des « Héritiers » aux « nouveaux » étudiants : 35 ans de recherches. *Revue Française de Pédagogie*, (136), 9-19.

ministres de pays européens est d'harmoniser les diplômes en une organisation de deux cycles : licence et master.

La traduction en France des engagements pris dans la création de l'EEES (Espace Européen d'Enseignement Supérieur) commence par la mise en place du triptyque Licence – Master-Doctorat (LMD). Le master a été créé en août 1999 et la parution du décret n°2002-482 du 8 avril 2002 est un élément important pour la réalisation des objectifs du processus de Bologne. Au-delà de la structuration des cursus, l'application du décret permet que : « *la question de la réussite à l'université [soit] abordée pour la première fois institutionnellement d'une manière multidimensionnelle* » (Endrizzi, 2010)⁶⁹.

Cette réforme rencontre rapidement une forte adhésion surtout de la part des présidences des universités qui auront la charge de faire la promotion de cette réforme auprès leurs équipes pédagogiques et administratives. Cette promotion est possible en relevant l'inefficacité des réformes précédentes mises en œuvre dans la lutte contre l'échec en première année universitaire.

Le décret de l'année 2002 place l'étudiant au centre des préoccupations. Il préconise de « faciliter l'amélioration de la qualité pédagogique, de l'information, de l'orientation et de l'accompagnement de l'étudiant » (article 3, décret n°2002-482 du 8 avril 2002).

Cette réforme réside dans la transformation des formations qui visent une orientation plus progressive des étudiants : c'est par le processus de semestrialisation que cela est possible. Le choix de privilégier une formation plus généraliste sur les deux premiers semestres a été pensé afin de favoriser la réflexion des étudiants sur leurs projets. La spécialisation du cursus intervient plus tardivement en fin de cycle de licence.

⁶⁹ Endrizzi, L. (2010). *op. cit.*

Cette reconstruction de la formation universitaire s'accompagne de dispositifs d'aide aux étudiants, le rapport de l'IGAENR (2005) explique la mise en place de directeur d'études alors que Simon (2006)⁷⁰ parle d'enseignants référents. Le développement de projet individuel d'étude ou projet professionnel est aussi mentionné. Le développement d'actions visant à l'acquisition par les étudiants d'une méthodologie de travail universitaire semble avoir pris le dessus sur le tutorat dont les résultats étaient mitigés dans le sens où les étudiants accompagnés n'étaient pas les étudiants visés. Selon Simon (2006)⁷¹, l'efficacité du tutorat n'est pour autant pas remise en question : « *partout où il a été évalué sérieusement, le tutorat d'accompagnement a eu un effet positif sur le niveau des étudiants qui s'y sont inscrits* ». La difficulté réside dans le ciblage des étudiants. Pour autant, la volonté n'est pas d'écarter les étudiants qui profitent actuellement du dispositif et pour lesquels il est bénéfique, mais la question est de savoir comment atteindre ceux qui n'y participent pas.

Simon (2006) souligne que les acteurs mettent en avant la nécessité de prendre en charge les difficultés des étudiants de façon de plus en plus tangible et récurrente. La première étape consiste à repérer les étudiants « décrocheurs », qui sont un public très difficile à appréhender puisque ce sont des étudiants qui vont rapidement devenir invisibles.

La lutte contre l'échec s'établit à travers l'optimisation du système d'orientation. Nous avons évoqué précédemment, la mise en place des premiers semestres plus généraux, mais la réforme souhaite de réaliser des actions en direction des lycées.

La mise en place d'aides et d'un soutien en direction des étudiants était un des principes reconnus de la mise en place du LMD. Quand ils ont fait l'objet d'évaluation, certaines difficultés ont été rencontrées dans la mise en place ou dans la poursuite des différentes actions. Il s'agit principalement de difficultés financières : en termes de coût pour le fonctionnement de l'accompagnement, mais aussi pour le financement des enseignants-chercheurs impliqués dans la supervision de la mise en œuvre de la réforme et chargé du suivi des étudiants. D'ailleurs ces

⁷⁰ Simon, T. (2006). Rapport de l'Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités (No. 2006-029) Paris: Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche. En ligne sur : https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/064000582.pdf

acteurs, ne sont pas formés pour l'accompagnement, l'orientation des étudiants et dans le suivi des projets professionnels.

Les difficultés financières ne sont pas les seules qui existent, en effet, certains acteurs semblent réticents quant à la mise en place de ces actions. Les modifications imposées sur les changements d'organisation pédagogique sont parfois contournées ou même refusées par certaines équipes pédagogiques. L'harmonisation du calendrier universitaire, l'augmentation des cours en TD et la création d'unité d'enseignement libre renvoyant à des directives floues ont été adaptés différemment en fonction des disciplines et des choix des enseignants-chercheurs (Mignot-Gérard et Musselin, 2005)⁷². Les enseignants redoutent une adaptation du fonctionnement universitaire calquée sur le fonctionnement du secondaire avec la semestrialisation.

L'IGAENR (2005) constate que « la lisibilité des formations ne s'est pas nettement améliorée et que le nombre de diplômes aurait été doublé ». L'objectif de cette réforme était l'harmonisation de la formation même si elle a permis une meilleure lecture de cette dernière avec la clarification des masters en fonction de domaines. Il semble que l'offre finale après la mise en place des masters soit plus importante et plus floue qu'elle ne l'était. De plus, le LMD s'est accompagné d'une professionnalisation des diplômes ce qui a accru une confusion supplémentaire.

Le risque d'abandon semble plus important suite à la mise en place de cette réforme, puisque la certification des diplômes arrive plus tardivement, ce qui rallonge les études. Les étudiants doivent alors s'investir sur un plus long terme.

La réforme du Licence Master Doctorat a été plutôt bien acceptée dans le monde académique grâce à une application souple. La continuité du fonctionnement précédent s'est superposée aux nouveaux cycles et donc permis une transition en douceur. Les universités bénéficiaient d'une

⁷² Mignot-Gérard, S., et Musselin, C. (2005). *Chacun cherche son LMD. L'adoption par les universités françaises du schéma européen des études supérieures en deux cycles*. ESEN.

autonomie forte dans la construction de leurs formations. Dans cette optique et dans une volonté de reproduire le fonctionnement des universités étrangères, la politique française a poursuivi la réforme de son enseignement universitaire.

4.3 La loi pour l'autonomie des universités (LRU)

Le PRL⁷³ lancé fin 2007 a été développé au vu de l'échec massif qui frappait les premières années d'université, avec comme objectif d'atteindre les 50% d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur au niveau L3, selon la loi d'orientation de 2005. Ce plan vient en continuité du système LMD⁷⁴, en apportant une progression dans les cursus en termes de spécialisation et la possibilité de passerelles entre les différentes filières. Il vient compléter les objectifs de la LRU, en développant l'orientation active.

Le PRL se concentre essentiellement sur la licence puisqu'il s'agit du moment où les étudiants rencontrent le plus de difficultés, qui se traduit par un fort échec lors du premier cycle. Cet échec a un coût à la fois économique, que ce soit pour l'étudiant ou pour l'institution, mais aussi sur le plan humain avec la démotivation que cet échec peut engendrer.

Les principaux objectifs énoncés par le PRL sont la rénovation de la licence générale, le développement de l'orientation active et la réorientation en cours de cursus, la proposition aux étudiants d'un accompagnement personnalisé ainsi que le développement de filières professionnelles afin de favoriser la réussite de tous les étudiants. Le but est de : « *diviser par deux l'échec en première année en 5 ans, de faire de la licence un diplôme national qualifiant pour la poursuite d'études ou l'insertion professionnelle et d'atteindre l'objectif des 50% d'une classe d'âge au niveau licence* » (MESR, 2007).

La rénovation de la licence supposait que les universités définissent un projet pédagogique pour chaque licence organisée, avec la définition des débouchés possibles pour les diplômés et la proposition de parcours modulables donnant la possibilité de poursuite d'études ou alors

⁷³ Plan Réussite en Licence

⁷⁴ Licence, Master, Doctorat

d'insertion professionnelle. Concernant les étudiants, le plan implique qu'ils réfléchissent à un projet personnel d'études, qu'ils acquièrent une maîtrise progressive des connaissances, compétences et qu'ils bénéficient d'un accompagnement personnalisé tout au long de leur cursus.

Pour cela, il est nécessaire de prendre en compte l'hétérogénéité des étudiants, ce qui est possible par le développement d'un encadrement pédagogique, par la diminution des effectifs dans les TD et une augmentation des heures d'enseignements. Afin de favoriser les possibilités de réorientation, les premières années de licence se doivent d'être générales, mais aussi pluridisciplinaires. Le PRL souhaite aussi mettre l'accent sur le développement des compétences plus transversales comme les langues, les TIC...

Le PRL met l'accent sur l'orientation active : il est nécessaire d'informer les lycéens et de les encadrer avant leur entrée à l'université. Pour cela, un calendrier est établi avec les lycées afin de prévoir des temps d'intervention et d'information en fonction des moyens où les choix d'orientation doivent se finaliser. Il est obligatoire pour l'université d'être transparente sur ses exigences pédagogiques, mais aussi sur ses résultats en termes de places disponibles dans les filières, et sur de ses taux de réussite et d'insertion. Quant au futur étudiant, il doit s'inscrire dans une dynamique de construction de son projet d'étude.

Ce plan valorise les filières professionnalisantes comme les IUT et STS ; il souhaite surtout créer un lien entre les licences générales et les filières courtes afin de faciliter les réaffectations. Nous pouvons y voir une aide envers les bacheliers professionnels et technologiques, qui sont généralement le plus souvent en échec dans les cursus généraux. La semestrialisation est prônée dans ces filières courtes afin de pouvoir offrir la possibilité d'un semestre de rattrapage et d'accompagner les étudiants en difficulté. Elle permettra de rejoindre une formation professionnelle en cas d'échec en filière générale.

L'ensemble des objectifs rappelés ici participe à l'amélioration de la réussite des étudiants. Selon Pène (2008)⁷⁵, il s'agit de « *renforcer les savoirs fondamentaux, de renforcer les compétences et de renforcer l'encadrement* ». La mise en œuvre du PRL peut se résumer en cinq axes : l'accueil des nouveaux étudiants, le renforcement de l'encadrement pédagogique, le soutien aux étudiants en difficulté et besoin l'aide à la réorientation, la professionnalisation des enseignements et l'engagement dans une démarche qualité (MESR, 2010).

Les publications du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de 2010 montrent un effort fourni par les universités concernant l'accueil des étudiants. Le MESR relève l'organisation de journée de préentrées. Cette dernière est assurée par l'ensemble des établissements, mais dans des conditions variées selon les actions proposées (Raby, 2011)⁷⁶. Le comité de suivi de la licence relève que les tests à l'entrée à l'université sont une pratique peu répandue (Raby, 2011). Concernant le ciblage des étudiants les plus fragiles, nous observons des mises à niveau organisées dans les universités. Les critères utilisés sont divers : type de baccalauréat, notes, entretien avec l'enseignant référent (Raby, 2011). Pour les étudiants repérés comme fragiles, les universités ont développé des dispositifs de soutien et des parcours spécifiques. Le tutorat semble être le soutien pédagogique le plus plébiscité, certainement grâce à son existence avant le PRL (Raby,2011). Néanmoins d'autres formes sont développées comme le contrat pédagogique spécifique, des enseignements de soutien...Le renforcement pédagogique est un élément qui devait être amélioré. Ce renforcement se traduit par un encadrement plus personnalisé. Néanmoins l'implication des enseignants n'est pas équivalente, à la fois dans le nombre d'étudiants suivis et dans l'engagement qui est moins actif selon les établissements (Bétant, Foucault, Péyroux, 2010)⁷⁷. Cette action est souvent critiquée, pour eux : il s'agit d'un déplacement des méthodes du secondaire vers le supérieur, de la charge supplémentaire qu'il implique.

⁷⁵ Pène, S. (2008). Comment changer sans innover. *La performance de l'autonomie 3-4*(55-56), 82-91.

⁷⁶ Raby, G. (2011). *Rapport du comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle. Année 2010-2011.* https://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU_EDU/8/9/118589-rapport-csl-2012-2013-original.pdf

⁷⁷ Bétant, B., Foucault, M., et Péyroux, C. (2010). *Note relative à la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence (No. 2010-091)*. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Concernant la question de la professionnalisation des cursus, les stages sont progressivement inclus dans les licences générales et des enseignements visant des compétences additionnelles sont proposés selon Raby (2011)⁷⁸. Le projet professionnel personnel (PPP) s’installe dans les habitudes universitaires, mais il « connaît un faible essor » (Bétant, Foucault, Péyroux, 2010)⁷⁹.

À l’issue de l’analyse de ces rapports, il apparaît que les universités sont rentrées dans une dynamique de prise en charge de l’échec de lutte contre le décrochage et l’absentéisme, avec cependant des observations récurrentes d’inégalités d’organisation et d’implication des acteurs. L’analyse globale sans distinction entre les filières ne montre pas d’effet positif pour les étudiants ayant bénéficié du PRL. Seuls les étudiants issus d’un baccalauréat technologique ou professionnel semblent être moins en difficulté. L’analyse détaillée, réalisée filière par filière montre que la probabilité d’échec s’accroît du fil des années, sans qu’un lien de cause à effet ne soit démontré entre la mise en place du PRL et ces échecs, mais il n’existe pas d’amélioration visible pour les cohortes ayant participé aux actions du PRL.

4.4 Les récentes politiques de lutte contre l’échec

4.4.1 Le plan étudiant de 2017

En 2017, le gouvernement se mobilise afin d’améliorer la réussite étudiante et décide donc d’entreprendre une réforme en raison de l’afflux important d’étudiants dans l’enseignement supérieur, mais aussi du taux de réussite insuffisant en fin de L1 avec seulement 40% des effectifs qui accèdent à la L2. Le premier rapport datant du 30 octobre 2017 prononce vingt mesures en faveur des étudiants. Outre les actions visant à renforcer l’orientation au lycée, différentes mesures mettent en avant l’accompagnement personnalisé de chaque étudiant comme : le développement du dispositif « étudiants ambassadeurs », l’élaboration d’un contrat de réussite pédagogique afin de mieux suivre le parcours de l’étudiant, le renforcement du tutorat de l’accompagnement des étudiants, mais aussi l’encouragement de nouvelle forme de pédagogie.

⁷⁸ Raby, G. (2011). *op. cit.*

⁷⁹ Bétant, B., Foucault, M., et Péyroux, C. (2010).*op. cit.*

4.4.2 La loi ORE

La loi n°2018-166, dite ORE (pour « orientation et réussite des étudiants ») est promulguée le 8 mars 2018. Sa mise en application a eu lieu lors de la rentrée universitaire de 2018. Cette loi d'après sa dénomination vise « l'orientation » et « la réussite des étudiants ». Afin d'atteindre ce double objectif, elle demande aux universités de classer l'ensemble de candidatures reçues, formation par formation. Ce classement se fait sur la base d'attendus nationaux, qui peuvent être complété par des attendus locaux, jugés nécessaire pour réussir.

Selon André Legrand « son objectif premier a été de combler une lacune en complétant les dispositions de la loi Savary sur un point essentiel, qui était dans le flou pendant près de 35 ans : comment résoudre la contradiction que cette loi avait ouverte en consacrant simultanément les deux idées antinomiques de la liberté d'accès et des capacités d'accueil limitées ? ».

La mise en place de cette loi s'est accompagnée par la constitution d'une nouvelle plateforme destinée à répartir les bacheliers, appelée Parcoursup, qui remplace l'ancien APB (admission postbac).

Une disposition de son premier article commence par décrire le mécanisme de préinscription, le dispositif Parcoursup pour enfin, arriver à la disposition essentielle : « L'inscription peut, compte tenu, d'une part, des caractéristiques de la formation et, d'autre part, de l'appréciation portée sur les acquis de la formation antérieurs du candidat ainsi que sur ses compétences, être subordonnée à l'acceptation, par ce dernier, du bénéfice des dispositifs d'accompagnement pédagogique ou du parcours de formation personnalisé proposés par l'établissement pour favoriser sa réussite » (art.612-3 I, al.3 CEN). Cette procédure est appelée « oui, si » sur la plateforme Parcoursup, en d'autres mots, cela signifie que certains bacheliers ne pourront accéder à une formation universitaire que s'ils acceptent une formation de remédiation afin de les mettre au niveau de la formation à laquelle ils postulent. La loi crée donc une sorte de « condition suspensive » d'accès pour certains bacheliers. Sans oublier pas que l'université n'a pas le droit de refuser un candidat (dans la limite de sa capacité d'accueil), aujourd'hui, elle a le choix entre « oui » et « oui, si ». Si proposer des formations de remédiation afin d'assurer la réussite de l'étudiant est une bonne idée, rien n'est dit dans la loi sur le contenu et les modalités de celles-ci, la définition est laissée entièrement à la charge des établissements.

Pour tenter d'endiguer les échecs et les abandons, certains chercheurs interrogent la pédagogie universitaire. Paivandi (2012)⁸⁰ explique que pour éviter le décrochage précoce et aider les étudiants à s'intégrer et à réussir, il est nécessaire de réfléchir à la pédagogie. L'arrivée importante de « nouveaux étudiants » au profil hétérogène requiert des méthodes appropriées, l'accompagnement de ces étudiants est une solution envisagée.

Dans le chapitre suivant, nous nous intéresserons donc tout particulièrement à la notion d'accompagnement de manière globale, puis nous l'adapterons au milieu universitaire, qui est centre dans cette recherche.

⁸⁰ Paivandi, S. (2012). L'appréciation de l'environnement d'études et la manière d'étudier des étudiants. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 145-173.

Chapitre 2. La notion d'accompagnement

En se basant sur le sens étymologique, accompagner quelqu'un signifie partager le pain (*cum panis*) et cheminer avec lui durant une période déterminer. Cette étymologie nous rend service, d'autant plus quand on regarde les termes qu'elle a générés : le compagnon de voyage est celui avec qui on partage le voyage, le compagnon d'armes est celui avec qui on partage les épreuves.

L'accompagnement est une question de compagnonnage et de contrat : l'accompagné est un « compagnon » et l'accompagnateur est un « maître compagnon ». Mais il existe différentes formes de compagnonnages en fonction des situations, que nous allons aborder ici.

En effet, dans cette partie, il s'agira de définir la notion d'accompagnement : revenir sur la terminologie, d'identifier les caractéristiques, d'expliquer les pratiques d'accompagnement, mais aussi les différentes problématiques liées à ces actions. Enfin, nous verrons comment cette notion a pris place dans le monde universitaire et comment elle se traduit dans les dispositifs proposés.

1. Définition générale de l'accompagnement

Dans de nombreux milieux et domaines, le terme « accompagnement » est utilisé : dans le domaine éducatif, dans la formation professionnelle, dans le domaine sportif, en santé ou encore dans la musique. Accompagner devient une priorité dans différents domaines depuis quelques années.

Intéressons nous à la sémantique du verbe « accompagner ». Il se caractérise par l'addition d'un préfixe « ac » qui souligne une idée de tendance, de direction, de passage d'un état à un autre et d'un suffixe « er » de part et d'autre du radical « compagn ». Ce dernier vient du mot « compain », c'est-à-dire avec qui le pain est partagé, avec qui le quotidien peut être vécu, celui avec qui les occupations peuvent être partagées.

La sémantique de cette notion permet de comprendre qu'il y aurait un rapport à l'autre, dans une simultanéité de l'action, avec une notion de temps et de partage : d'une action, d'un moment de vie ou encore le partage d'un espace entre individus.

Selon Cifali (2001)⁸¹, accompagner « c'est donc au minimum aller avec ». Il semble que l'accompagnement possède trois dimensions : une relation, un temps, un espace. C'est ce que nous pouvons retrouver dans la définition de Paul (2009, p.85)⁸² « se joindre à quelqu'un pour aller où il va, en même temps que lui : à son rythme, à sa mesure, à sa portée ». Dans l'accompagnement, il est nécessaire de prendre en considération la relation entre l'accompagnant et l'accompagné (Udave, 2003⁸³). Paul (2009, p.96) met en avant quatre idées de cette dimension relationnelle, mais aussi opérationnelle :

⁸¹ Cifali, M. (2001). Accompagner : quelles limites ? *Les cahiers pédagogiques*, (39), avril, 15- 18.

⁸² Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et Formation*, (62), 91-107.

⁸³ Udave, J-P. (2002). L'accompagnement est un humanisme. *Accompagner les démarches innovantes*, 71-79. Académie de Montpellier.

- La secondarité. L'accompagnant est second, c'est-à-dire qu'il est suivant et non suiveur, il n'a pas la primauté. Sa fonction est de soutenir, valoriser celui qui est accompagné.
- Le cheminement. Ce trajet se négocie entre les deux acteurs et le but n'est pas nécessairement finalisé au départ, évolue au fur et à mesure. Notion de temps, d'élaboration et d'étapes.
- L'idée d'un effet d'ensemble Les deux personnes avancent en coordination, sur la base d'objectifs communs et de moyens partagés ce qui à terme peut provoquer une mise en dépendance entre les deux. Les effets interviennent aussi bien chez l'accompagnateur que sur l'accompagné.
- La transition. Tout accompagnement est temporaire, avec un commencement, un développement et une fin.

Mattei-Mieusset (2013)⁸⁴ complète les travaux de Paul (2009) en proposant une cinquième idée. Pour lui, l'idée de changement est importante. En effet, la personne accompagnée va changer « d'état ». L'accompagnement provoque une transformation de la personne qui se concrétise à travers un apprentissage, un changement physique ou mental, l'intégration de nouvelles valeurs ou encore la construction de compétences. Ce changement d'état est possible seulement si l'accompagné est volontaire et s'inscrit dans un projet et/ou un processus.

Le terme « accompagné » se voit attribuer une quinzaine de synonymes (d'après le dictionnaire des synonymes, 1992) : aller avec, aider, assister, chaperonner, conduire, convoier, escorter, flanquer, guider, protéger, prendre soin de, veiller sur, reconduire, suivre. Cela soulève la question de la difficulté à définir cette notion polysémique.

Du point de vue de la formation et du développement personnel, l'accompagnement se définit comme une « fonction qui dans une équipe pédagogique, consiste à suivre un stagiaire et à cheminer avec lui pendant une période plus ou moins brève afin d'échanger à propos de son

⁸⁴ Mattei-Mieusset, C. (2013). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire [Thèse de doctorat]. Université de Reims. En ligne.

action, d’y réfléchir ensemble et de l’évaluer ». Dans cette définition nous retrouvons les trois dimensions : relation, temps et espace. Nous pouvons voir que l’individu est au centre de l’accompagnement avec la notion de relation, de supervisions et de réflexivité, mais aussi d’évaluation.

Selon Paul (2009)⁸⁵, malgré la multitude de travaux sur l’accompagnement depuis les années 90, cette notion ne signifie « ni une notion stabilisée dans ses significations, ni un territoire bien délimité dans ses usages » (p.91). Il poursuit, « la notion d’accompagnement ne peut servir de concept à elle seule » (p.92).

Anthropologiquement, l’accompagnement plonge ses racines dans des pratiques ancestrales de l’aide et du conseil. Le verbe « accompagner » signifiait au XIII^e siècle, l’idée de « prendre compagnon » en désignant un « contrat d’association » comme l’union de deux parties généralement d’inégales puissances, pour la possession en commun d’une terre (Rey, 2006)⁸⁶.

Au XVI^e siècle, la notion d’accompagnement évolue et s’ajoute l’idée « de choses qui vont ensemble » (Furetière, Bayble, Rey, 1984 dans Paul, 2009, p. 101). Ce terme recouvre à la fois une logique de compétences, d’efficacité, mais aussi une logique de bénévolat et de partage.

Dans les années 90, l’accompagnement était assimilé à des « philosophies de l’assistance et du développement » (Paul, 2009). Il est possible de dire que la notion d’accompagnement se construit à la frontière de logiques diverses comme « former, enseigner, aider, conseiller ou même gouverner » (Paul, 2009, p.91).

⁸⁵ Paul, M. (2009). *op. cit.*

⁸⁶ Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? Dans *Savoirs professionnels et curriculums de formation* (p. 83-107). Presses Universitaires Laval, Canada.

Bodergat (2006)⁸⁷ a proposé de définir l'accompagnement de la manière suivante :

« Il y a de l'accompagnement lorsque la dynamique de transformation en jeu dans un projet requiert une relation intersubjective avec une personne garante de la validité du processus ».

L'auteur explicite certains termes de cette définition :

- « Enjeu ». « La personne est disposée initialement à des changements, c'est donc la mise en œuvre du projet que la personne qui accompagne peut faire prendre conscience des modifications personnelles à opérer ; la confrontation à autrui permet de les activer. »
- « Transformation ». Elle concerne essentiellement la personne accompagnée. « Il s'agit moins de changer une réalité extérieure que d'aider une personne à se repositionner, soit pour tenir compte de l'ordre des choses soit pour rendre capable de changer une réalité en accord avec ses valeurs. L'accompagnement ne se focalise pas sur le seul projet. Quand c'est un projet d'action qui le motive, il veille dans le même temps au processus de transformation personnelle requis par ce projet. Toutes les personnes qui s'engagent dans un projet n'ont pas besoin en effet d'être accompagnées ».
- « Demande ». « N'est pas toujours pleinement formulée ni consciente au début du processus. Elle peut s'exprimer initialement à travers un besoin d'aide technique : c'est à la personne sollicitée de l'identifier pour savoir si elle peut se positionner elle-même comme accompagnateur ; si c'est le cas, il lui appartient alors d'engager un travail pour que le ou les acteurs prennent pleinement conscience de ce qui les anime et se constitue dans ce qu'ils découvrent vouloir être ». (Bodergat, 2006)⁸⁸.

⁸⁷ Bodergat, J-Y. (2006). « La posture d'accompagnement à l'épreuve d'une nouvelle formation d'enseignants en Suisse romande : de la coopération au contrôle obligé. Travaux de doctorants de l'École Doctorale « Littératures, cultures et sciences sociale », Université de Caen.

L'accompagnement recouvre trois dimensions :

- « Accompagné ». Cette première dimension est « centrée sur le trajet du sujet accompagné, se rapporte à l'existence d'une demande chez celui-ci, à la visée qui lui est propre et au processus qui s'enclenche et qui concerne un devenir-soi ». Elle comprend trois composantes : une demande à l'œuvre, une visée d'intégration et enfin une durée ouvrant des possibles.
- « Relation accompagné-accompagnant ». Celle-ci « porte sur la relation qui s'institue entre l'accompagné et l'accompagnant ». Elle comprend trois composantes : des affects d'ordre éthique, une implication de l'accompagnateur et une relation structurée par l'entretien.
- « Accompagnant ». Cette dernière dimension « est relative au positionnement de l'accompagnant et aux fonctions qu'il exerce dans un cadre délimité ». Elle comprend aussi trois composantes : des fonctions qui s'exercent sur un objet tiers, un cadre qui délimite les interventions de l'accompagnant et pour terminer, une mobilisation de ses fonctions et ressources afin de participer au trajet de l'autre (Bodergat, 2006).⁸⁹

C'est dans le champ du travail social que l'usage du terme accompagnement se démocratise. Actuellement, cette notion est de plus en plus employée avec les différentes évolutions sociétales. Aujourd'hui, le terme d'accompagnement fait partie intégrante de la législation depuis la loi de 2002 relative aux droits des malades, mais aussi dans les principes de la formation tout au long de la vie.

De même, celui qui accompagne peut-être interpellé par différentes terminologies comme : maître de stage, tuteur, superviseur, coach, conseiller, encadrant ou encore directeurs de thèse... ce qui permet de percevoir les pratiques multiples en termes d'accompagnement.

⁸⁹ Bodergat, J-Y. (2006). *op. cit.*

2. Les différentes pratiques de l'accompagnement

Paul (2004)⁹⁰ dans son ouvrage fait un état des lieux concernant les travaux effectués sur la notion d'accompagnement. Cette auteure liste les différentes pratiques d'accompagnement que nous allons reprendre dans cette partie.

- Le coaching renvoie « *au domaine de la conduite avec une forte connotation de pression d'objectifs de performance* » (Paul, 2004, p.78)⁹¹. Les termes d'efficacité, performance et excellence sont les maîtres mots de ce type de pratique. La société française de coaching, le définit comme « l'accompagnement d'une personne à partir de ses besoins professionnels pour le développement de son potentiel et de ses savoir-faire » (Queuniet 2001 dans Paul, 2002, p.44). Le coaching est souvent utilisé dans le domaine sportif ou en gestion d'entreprise afin de développer les compétences et le potentiel du personnel dans le cadre professionnel. La relation entre les deux acteurs est basée sur une attitude positive, mais avec la présence d'objectifs à atteindre. En effet, pour le professionnel, à travers cette relation d'aide, il s'agit de continuer à développer son professionnalisme, tant dis que le second acteur doit faire en sorte de progresser dans sa performance. Le coaching se fonde sur l'idée que l'entraînement provoque du changement. Payette (2002)⁹² explique que ce type d'accompagnement ne fait pas partie du domaine de la formation partant du fait qu'il s'agit d'une démarche individualiste et qu'aucun contenu pédagogique n'est transmis : il parle « d'apprentissage transformationnel » (Payette, 2002).
- Le counseling traduit par une approche psychologique centrée sur la ressource de la personne à travers une qualité d'écoute, d'empathie et de dialogue entre le conseiller et la personne. Cette pratique s'adresse aux personnes en phase de déstabilisation avec des besoins d'orientation ou d'adaptation. La personne accompagnée peut ainsi rentrer « en contact avec elle-même et son monde intérieur » (Paul, 2004, p.32) grâce à l'interaction avec son conseiller.

⁹⁰ Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.

⁹¹ Paul, M. (2004). *op. cit.*

⁹² Payette, A. (2002). Le coaching, site pro virtuel.

- Le parrainage ou le sponsoring requiert une réciprocité entre les acteurs. Dans ce type d'accompagnement, le « parrain » aura davantage d'expérience et permettra l'accès à un univers socioprofessionnel à une personne dépourvue de contact. Ce système de relation intergénérationnelle se base sur une dimension relationnelle d'engagement réciproque, mais aussi sur la notion d'appartenance et la projection sur l'avenir.

- Le mentorat détermine une posture de mentor qui se définit comme une personne « chargée d'éveiller l'accompagné aux principes directeurs de la société dans laquelle il grandit » (Paul, 2004, p. 78)⁹³. Cette personne a un rôle de conseiller, de maître spirituel, mais aussi de passeur intergénérationnel. La relation entre les deux acteurs est centrée sur le développement de compétences de la personne accompagnée et peut s'étaler dans le temps et même hors du cadre institutionnel. La solidarité intergénérationnelle représente une source pour celui qui bénéficie alors d'un modèle afin de l'accompagner dans son développement psychosocial. Mallet (2000) définit le mentorat comme « une relation de soutien, de confiance et de formation entre un novice et un guide plus expérimenté » (dans Paul, 2004, p.40). Dans une entreprise, le mentor peut avoir comme mission de transmettre des valeurs de l'établissement pour permettre une insertion plus facile pour l'accompagné étant donné sa proximité avec le novice, ce qui facilite les échanges.

- La médiation est définie selon Six (1995)⁹⁴ comme « la mise en œuvre d'un dialogue et d'une confrontation destinés à créer ou restaurer des liens grâce à la présence d'un tiers » (dans Paul, 2004, p.43). Cette pratique d'accompagnement permet de favoriser la transition entre deux situations afin de favoriser le cheminement de la personne accompagnée. Si nous intéressons aux travaux de Vygotski (1997)⁹⁵ et de Bruner (1983)⁹⁶, la médiation permet la construction de l'interaction sociale empreinte de soutien affectif et cognitif dans un espace d'échange. Le médiateur crée un espace de communication là où celle-ci peut être rompue pour trouver une

⁹³ Paul, M. (2004). *op. cit.*

⁹⁴ Six, J-F. (1995). *Dynamique de la médiation*. Desclée de Brouwer.

⁹⁵ Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. (F. Sève, Trad.). La dispute

⁹⁶ Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France PUF.

solution au problème qui perdure dans le temps. Dans le quotidien, nous pouvons penser aux médiateurs familiaux pour les divorces ou les gardes d'enfants par exemple. Dans les pratiques de médiation, l'accompagnant est une tierce personne, entre les deux interlocuteurs en difficulté.

- Le compagnonnage se définit comme la transmission de geste professionnel entre un maître et un novice. La relation entre les deux acteurs est centrée sur le développement d'une autonomie. Cette pratique met en évidence l'assistance mutuelle, le partage entre un expérimenté et un novice, une solidarité intergénérationnelle. Le compagnonnage consiste alors à aider l'accompagné à « s'élever » (techniquement et moralement) pour devenir autonome et pouvoir ensuite transmettre à son tour : « apprendre, pratiquer, transmettre » (Paul, 2004, p.48)⁹⁷.
- Le tutorat se rapproche du compagnonnage dans la pratique de l'accompagnement, mais la relation se centre davantage sur le dispositif d'apprentissage et sur l'expérience vécue par la personne en positionnant l'accompagnateur comme facilitateur (Vincent, 1982)⁹⁸ : « l'essentiel pour le tuteur consiste à aider un jeune à se familiariser et à se former au travers d'une expérience qu'il contribue à lui permettre de réfléchir, analyser, comprendre, assimiler » (Paul, 2004, p. 37)

Ces pratiques d'accompagnement ont en commun la relation avec autrui et la notion de cheminement (aller vers), mais se réalisent dans des contextes différents. Elles reposent sur les valeurs du partage, du dialogue, et celles de l'appartenance. Ces pratiques contribuent à de formes de transitions personnelles et professionnelles.

⁹⁷ Paul, M. (2004). *op. cit.*

⁹⁸ Vincent, F. (1982). La pédagogie du tutorat. *Education permanente*, (65), 15-20.

3. Être accompagnant

3.1 Les registres de l'accompagnement

Paul (2004) propose dans cette approche des pratiques de l'accompagnement, trois registres qui renvoient à la pluralité des usages sociaux de l'accompagnement et proposent des clés de lecture :

- « Conduire ». C'est accompagner quelqu'un, c'est l'amener quelque part. Il y a une dynamique de progression où la finalité est la recherche d'utilité. L'accompagnateur est dans un registre d'influence et d'autorité, non au sens hiérarchique du terme, mais plutôt au sens « d'orientation » : motivation et incitation, en l'aidant à déterminer ses agissements, ses comportements en fonction d'une situation ou d'un contexte donné (Paul, 2009)⁹⁹. En outre, l'accompagnateur dans ce registre est vu comme un « passeur de valeurs ».
- « Guider ». C'est accompagner en montrant le chemin. L'accompagnateur est un facilitateur en apportant conseil et délibération commune, l'expérience personnelle est au centre de ce registre. Il existe une dynamique de développement qui suppose une connaissance et une projection de soi.
- « Escorter ». C'est protéger la marche. Ce dernier renvoie à l'idée d'intervention et de soutien auprès d'une personne en difficulté. L'accompagnateur est celui qui sait, qui connaît les difficultés. La dynamique de construction implique donc un temps de réparation, de remédiation avec comme objectifs des résultats normés dans un souci d'efficacité.

Selon Paul (2004)¹⁰⁰, les fondements de l'accompagnement renvoient aux notions de lien, de passage, de passeur, de partage qui représentent la dimension éthique et les valeurs de sollicitude envers autrui. Pour l'autrice (2004, p.75), « le travail d'accompagnement réside donc encore dans la capacité à jouer ces différents registres, selon les personnes, au moment opportun et en fonction de l'objet du travail reliant les protagonistes de la relation ».

⁹⁹ Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et Formation*, (62), 91-107.

¹⁰⁰ Paul, M. (2004). *op. cit.*

3.2 Les postures de l'accompagnement

Paul (2004) distingue quatre postures professionnelles chez l'accompagnant. Elle entend par posture « la manière de s'acquitter de sa fonction ». Il précise que cette posture s'adapte en fonction de l'objectif final de l'accompagnement et que celle-ci relève d'un choix de valeur éthique. Ces postures sont assimilées aux manières d'être et en fonction du rôle social assumé par l'accompagnant.

- Le pourvoyeur. L'accompagnant se concentre sur la tâche à accomplir avec une volonté de raccourcir le temps qui conduit à l'objectif. Dans ce type de comportement, le lien relationnel est inexistant. L'accompagnant fait preuve d'autorité.
- L'intercesseur. Souvent comparé à l'intermédiaire, l'accompagnant prend part à l'action et tente d'avoir une influence sur le déroulement en essayant de rester à l'extérieur de l'action. Les risques de cette posture sont l'intrusion et l'ingérence.
- L'interprète. L'accompagnant adopte un rôle de médiateur de l'interprétation singulière de la situation. Il va commenter cette dernière, mais aussi la traduire. Il ne vise pas le changement, mais davantage la réalisation de ce qui va se passer.
- Le passeur. L'accompagnant dans cette posture va privilégier les échanges avec une attitude « existentielle » et assure une forme de médiation sans mise en avant d'un avoir ou d'une technique particulière. Les dérives de cette posture sont l'action ou encore l'influence de l'accompagnant.

La diversité des demandes venant des accompagnés nécessite des étayages par l'accompagnateur et une pluralité des rôles avec une addition des logiques (apprentissage, développement, formation...) et une adaptation de la dimension relationnelle (distance ou proximité, présence ou absence...)

Jean-Yves Bodergat (2006)¹⁰¹ en analysant le travail d'accompagnement des directeurs de mémoire professionnel dans une formation d'enseignement en Suisse, distingue quatre attitudes liées à l'accompagnement :

Un accompagnement qui s'accomplit dans la coopération.

Dans ce type d'accompagnement, les trois dimensions sont respectées. La relation entre l'accompagné et l'accompagnant est asymétrique, proche de la parité. L'accompagné prend en compte les critiques et les suggestions de son encadrant. La relation, synonyme d'estime, donne lieu à des interactions.

Un accompagnement tempéré.

Dans cette deuxième figure, l'accompagnement reste la posture dominante, mais explicitement avec d'autres attitudes prescriptives et normatives. Ce sont le guidage et la guidance. Le terme de « guidage » correspond à une attitude qui consiste à expliquer et prescrire démarches et contenus. La « guidance » désigne une intervention qui ne se veut pas imposée et qui consiste à faire expliciter les procédures en même temps qu'on les met en place. L'accompagnant a recourt au guidage et à la guidance quand il adopte délibérément un rôle d'enseignant.

Un accompagnement contaminé.

Ce troisième cas de figure représente un recours jugé excessif vis-à-vis d'autres postures. L'accompagnant peut recourir à un guidage excessif pour différentes raisons : tranquillité de l'accompagnant ou grandes difficultés pour l'accompagné.

Un accompagnement obligé qui contrarie l'accompagnement :

Cette dernière figure concerne : « la direction d'étudiants qui n'adhèrent pas aux exigences méthodologiques et théoriques énoncées et ne portent guère d'intérêt au sujet traité ». Dans ce genre de situation, l'accompagnant peut être amené à faire du « forçage » afin de combler l'impossible accompagnement.

¹⁰¹ Bodergat, J-Y. (2006). *op. cit.*

Ces quatre attitudes distinguées par Bodergat (2006)¹⁰² peuvent être regroupées en deux catégories. La première où l'accompagnement est garanti avec l'ensemble ou non de ses dimensions constructives. La seconde où l'accompagnement est compromis : l'accompagnateur est alors trop sensible aux difficultés rencontrées par l'autre, ce qui peut produire de l'assistanat ou une absence de demande de l'accompagné.

Ces différents éléments sur la posture de l'accompagnant permettent de mettre en lumière toute la difficulté de cette pratique, que la relation entre les deux acteurs est importante, mais aussi que l'offre et la demande doivent être en corrélation afin de permettre le meilleur accompagnement. Outre ces différentes attitudes liées à l'accompagnement, il est également question de différentes façons de concevoir l'accompagnement.

3.3 Les dilemmes de l'accompagnement

Après avoir listés les caractéristiques de l'accompagnement, nous allons explorer les différentes difficultés et les dilemmes qui peuvent s'apparaître dans ces dispositifs.

Les demandes des accompagnés peuvent être diverses et de nombreuses natures en fonction des besoins et du contexte, ce qui nécessite une adaptabilité forte pour les accompagnants. Il s'en trouve être le « lieu de compromis par lequel il incarne à la fois le consensus social et une posture conflictuelle » (Paul, 2004, p. 114)¹⁰³

Pour Boutinet (2002)¹⁰⁴, l'accompagnement comme pratique social se fonde sur cinq paradoxes :

- Le paradoxe tempore. Un accompagnement interminable qui se situe dans le processuel et l'évolutif d'un parcours, mais transitoire (il y a un début et une fin).

¹⁰² Bodergat, J.-Y. (2006). *op. cit.*

¹⁰³ Paul, M. (2004). *op. cit.*

¹⁰⁴ Boutinet, J.-P. (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *Education permanente*, (153), 241-250.

- Le paradoxe relationnel. Une relation d'accompagnement asymétrique qui renvoie à la notion de don, répondant à une situation de suivi, mais aussi paritaire selon les principes d'une relation accompagnante.
- Le paradoxe du lien social. Individualiser un parcours d'une personne singulière, mais ne pas laisser seule une personne qui manque d'autonomie.
- Le paradoxe d'orientation. Ne pas savoir où l'on va, car l'accompagné se cherche, mais tout de même aller quelque part parce l'accompagnateur doit tenir des objectifs.
- Le paradoxe de la détermination. Porteur d'une demande structurée à partir d'un projet déterminé par l'accompagné volontaire et motivé, mais ne sachant pas ce qu'il veut.

Dans le domaine de l'accompagnement, l'accompagnateur doit ajuster sa posture, jouer sur les différents registres. Il peut être amené à rencontrer différentes difficultés d'ordre relationnel qui peuvent être en lien avec son statut et/ou celui de la personne accompagnée. Il se retrouve face à une personne « en fragilité » éprouvant des manques, qui nécessite de l'aide. L'accompagnant, malgré des principes de relation asymétrique, doit laisser une place importante aux échanges avec autrui.

3.4 Un accompagnement différent en fonction de l'autonomie de l'accompagné

Annot, Bodergat et Mazereau (2015)¹⁰⁵ ont repéré deux façons différentes de concevoir l'accompagnement observé chez les directeurs de mémoire. Les directeurs du premier groupe sont « proactifs » : ils procèdent directement à un guidage et une guidance forte afin de stimuler l'engagement de l'étudiant. Alors que le second groupe sera dans l'attente de la demande de

¹⁰⁵Annot, E., Bodergat, J-Y., et Mazereau, P. (2015). « Enseignants-chercheurs et activité de direction de mémoire de recherche à distance : entre obstacles et développement professionnel des enseignants-chercheurs ? ». *Dossiers des Sciences de l'éducation*, (34), 33-51.

l'étudiant afin de s'assurer de la motivation de ce dernier à s'engager dans sa tâche, ils sont donc « réactifs ».

Les proactifs s'occupent de tout ; c'est-à-dire qu'ils vont tout anticiper vis-à-vis de l'étudiant pour se dire où ce dernier en est, ce dont il a besoin, quelle direction ils doivent lui donner. Ces directeurs font alors de la guidance jusqu'au moment où ils jugent pouvoir arriver vraiment à un accompagnement, autrement, pour eux. L'accompagnement ne peut commencer qu'après ces attitudes de guidage.

A contrario, les réactifs vont laisser l'étudiant « prendre son temps », il va devoir montrer son intérêt et sa curiosité et c'est seulement à ce moment que le directeur de mémoire s'engagera. Si l'étudiant ne montre jamais d'intérêt pour le sujet, alors, l'encadrant se contentera de donner des directives, mais ne s'impliquera pas davantage dans le travail. Les réactifs ne veulent pas « porter l'étudiant ».

Si l'accompagnant sent que la personne qu'il a accompagnée est plus ou moins réceptive, la guidance prend la forme du cadrage en stipulant la règle du jeu et en y veillant ; alors que le guidage permet de donner les indications. La guidance relève de la normativité, elle concerne les échéances que l'on donne à l'individu alors que le guidage est plutôt prescriptif : pour prescrire des tâches. C'est en fonction de la conception de l'accompagnant à de l'accompagnement qu'elle décidera de la manière dont il faut utiliser la guidance et le guidage. Le rapport entre l'accompagnement et guidance-guidage peut se manifester de deux manières différentes :

- La guidance et le guidage sont mobilisés indépendamment de l'accompagnement. L'encadrant se contente de poser le cadre et de donner des prescriptions et évalue la réalisation, mais il ne suit pas le trajet de l'accompagné. Il est au début prescripteur et à la fin évaluateur. L'encadré reste donc seul du début à la fin. Nous pouvons en déduire qu'il n'y a pas réellement d'accompagnement, car l'accompagnement : c'est aller en même temps que la personne là où elle va et en fonction de son projet.

- La guidance et le guidage sont au service de l'accompagnement. La guidance et le guidage sont alors fonction de l'accompagnement et ils constituent des modalités de l'accompagnement.

Selon Quintin (2011)¹⁰⁶, ce sont les profils qui explicitent les rapports différents à l'autonomie de l'étudiant, s'ils sont plutôt dans une posture d'accompagnement « proactif » ou « réactif ». Les premiers perçoivent l'autonomie comme un objectif à atteindre grâce à l'acquisition d'une méthodologie de travail alors que les « réactifs » la considèrent comme une implication dans un travail porteur de sens pour l'étudiant qui s'y engage. (Annoot, Bodergat et Mazereau, 2015)¹⁰⁷. Ces définitions opposent donc les deux profils.

Néanmoins, certains auteurs (Littlejohn et Pegler, 2007 dans Depover et al, 2011)¹⁰⁸ considèrent que le tutorat est à la fois proactif et réactif. C'est-à-dire que le tuteur doit être capable d'anticiper les difficultés que l'apprenant pourrait rencontrer et lui apporter le support nécessaire pour résoudre ces problèmes, mais il doit aussi écouter et répondre aux demandes des étudiants accompagnés. Il est important de reconnaître le temps que nécessite un tutorat proactif et de nombreux dispositifs limitent ce type d'intervention : ils considèrent que la proximité des acteurs est suffisante afin d'exprimer leurs besoins de manière spontanée (Depover et al, 2011, p.40). Des enquêtes empiriques (*ibid.*) viennent nuancer cette idée. Pour elles, ce sont les étudiants qui ont le plus de difficultés qui s'adressent le moins au tuteur. Pour Quintin (2005)¹⁰⁹, un suivi proactif permet de meilleures performances à celle d'un accompagnement de type réactif.

¹⁰⁶ Quintin, J.-J. (2008). Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, ATIEF 15*, 89-123.

¹⁰⁷ Annoot, E., Bodergat, J.-Y., et Mazereau, P. (2015). *op. cit.*

¹⁰⁸ Depover, C., De Lievre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J. et Jaillet, A. (dir) (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

¹⁰⁹ Quintin, J.-J. (2005). Effet des modalités de tutorat et de scénarisation dans un dispositif de formation à distance. [Mémoire de DEA en Sciences de l'Éducation]. Université de Mons-Hainaut. En ligne.

Cette dualité réactif- proactif sera de nouveau abordée lorsque nous aborderons les modalités d'intervention tutorale. Avant cela, nous allons aborder la manière dont l'accompagnement se traduit dans notre champ de recherche : l'université.

4. L'accompagnement à l'université

Le terme « accompagnement » quand il est employé dans l'institution universitaire, désigne les dispositifs et les pratiques d'aide à la réussite. En effet, l'enseignement supérieur propose depuis plusieurs décennies des outils aux étudiants souhaitant réussir, mais cela n'a pas toujours été le cas : « L'Université n'a pas tout de suite généré ses propres dispositifs d'aide dans la mesure où elle n'a longtemps eu pour vocation de ne recevoir que des élèves par définition à l'aise avec le système scolaire » (Alberti et Laterasse, 2002, p.77)¹¹⁰

Alberti et Laterasse (2002) retracent l'évolution des dispositifs d'aide. Les premiers dispositifs seraient apparus dans les années 1940. Les auteurs distinguent trois périodes :

- La naissance des dispositifs d'aide universitaire correspond aux prémices de la médecine préventive universitaire.
- Une deuxième période avec la mise en place des Services Interuniversitaires de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé (SIMPPS) qui fixent les missions de la médecine universitaire sur le plan législatif.
- La dernière période représente la mutation récente de ces dispositifs, contemporaine à la mise en place des tutorats.

Nous nous intéresserons ici uniquement à la troisième période et de manière générale. Duru-Bellat explique :

« La particularité de l'université tient au fait qu'elle accueille des étudiants aux profils très différents. Parmi eux, certains atterrissent sur les bancs de la fac sans trop savoir ce qu'ils vont y faire, simplement parce qu'ils n'ont pas été pris ailleurs. Tandis que d'autres choisissent l'université, car ils souhaitent faire des études académiques longues. Pour satisfaire aux attentes

¹¹⁰ Alberti, C. et Laterrasse, C. (2002). *op. cit.* (p. 77-118).

de ces publics très différents, la plupart des établissements ont mis en place des dispositifs d'accompagnement pour les élèves les plus fragiles en même temps qu'ils multipliaient les filières sélectives. »¹¹¹

4.1 Liste non exhaustive d'expérimentation en premier cycle universitaire.

Cette partie sera l'occasion de relater quelques expérimentations au sein de différentes universités françaises, cette présentation n'est évidemment pas exhaustive, mais elle permet de traduire la volonté accrue des universitaires en faveur de la réussite étudiante. En effet, depuis quelques années, on voit émerger dans les établissements d'enseignement supérieur et notamment à l'université, de nombreux dispositifs visant d'une part à aider les étudiants qui rencontrent des difficultés et d'autres part à réduire les inégalités, comme les programmes de remises à niveau dans les disciplines fondamentales, les unités de méthodologie au travail universitaire ou encore le tutorat. Six dispositifs universitaires sont présentés ci-après.

4.1.1 L'université d'Aix-Marseille

Depuis 2021, l'université d'Aix-Marseille a mis en place un projet nommé PANORAMA « Pour l'Accompagnement à l'Orientation et à la Réussite à Aix-Marseille, Avignon et Toulon ». Ce projet va s'étendre sur 10 ans. L'objectif de ce projet est de mettre en place un « écosystème » intégré en faveur de l'orientation des lycéens sur le territoire de l'académie d'Aix-Marseille et du Var. Le projet se compose de cinq actions : fournir aux lycéens un accompagnement humain, concret et diversifié à leur orientation vers l'enseignement supérieur. Deux actions visent à développer des informations en proximité dans les lycées et dans leurs quartiers, mais aussi à développer les ressources numériques dédiées à l'orientation en s'appuyant sur les pratiques et les outils utilisés par les lycéens. Le projet crée des ateliers de développement des capacités à s'orienter mis en place et aussi animés par les équipes pédagogiques des lycées. Les deux dernières actions proposent des immersions au sein des établissements du supérieur afin de découvrir, sur le terrain, les formations, mais aussi la

¹¹¹ Extrait de l'interview de Marie Duru-Bellat, sociologue, publiée en août 2014n pour EducPros.fr : <https://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/marie-duru-bellat-sociologue-l-orientation-dans-l-enseignement-superieur-devrait-etre-mecanique-voire-autoritaire.html> [Consulté le 09/11/2022]

vie étudiante. Des immersions sont aussi possibles au sein des entreprises de la région afin de faire des rencontres, mais aussi d'avoir une première approche du monde professionnel. Pour cette rentrée, le programme touche une cinquantaine de lycées, le dispositif sera progressivement déployé sur les lycées du territoire, avec pour ambition de toucher plus de 130 lycées avant 2025.

4.1.2 L'université de Nantes

Nantes Université depuis 2018 jusque 2028 instaure le projet NeptUNE, Ce projet, lauréat de l'appel à projets « Nouveaux cursus à l'université », intègre la 3^e vague des programmes d'investissement d'avenir (PIA 3). L'objectif de dispositif est de favoriser la réussite des étudiants en licence et tout particulièrement en première année. NeptUNE est totalement imbriqué dans le projet de refonte de la licence. Ce projet s'inscrit dans une démarche qui va au-delà de l'arrêté Licence.

Ce projet propose de mettre en place des cursus flexibles avec des formations modulaires qui sont adaptées à l'étudiant. C'est-à-dire que chaque licence sera composée de 60% d'enseignement disciplinaire, 15% d'enseignements transversaux et 25% d'enseignements complémentaires. Ces derniers permettront de colorer le parcours individuel de chaque étudiant, mais aussi de personnaliser son diplôme en fonction de son projet. NeptUNE propose d'accompagner l'étudiant dans son parcours de formation afin d'aider les étudiants dans la construction de leur projet et de leurs parcours de formation. Les étudiants seront tout particulièrement visés par cet accompagnement.

4.1.3 Normandie Université

La COMUE Normandie Université porte le projet RÉUSSITES, qui est le fruit d'une réflexion commune des universités normandes depuis plusieurs années et répond à deux objectifs clés qui rejoignent ceux de la loi ORE : individualiser les cursus et renforcer leur caractère professionnalisant en rendant plus flexibles les parcours de premier cycle. Le projet repose sur cinq actions : créer l'adhésion de la communauté universitaire ; faire des emplois étudiants un facteur de réussite ; s'inscrire dans une logique d'approche programme et d'approche par compétences ; développer la formation tout au long de la vie ; assurer un suivi du projet à des actions de recherche longitudinales. Cela permet à l'étudiant de choisir aussi bien son parcours

que le rythme auquel il souhaite acquérir connaissances et compétences, en fonction de l'évolution de son projet. Ces actions s'accompagnent d'actions telles que l'accompagnement des étudiants dans le choix d'un parcours adapté à leur profil et à leur projet professionnel, leur suivi tout au long de ce parcours par des tuteurs et des mentors ou encore la mise en place des « Open Badges¹¹² » afin de certifier les compétences des étudiants.

4.1.4 L'université de Strasbourg

Annoncé fin décembre 2019 par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESR) et mis en place à l'université début 2021, le dispositif national REPARE, pour raccrochage des étudiants par les étudiants, est un nouveau système de tutorat accompagnant principalement les étudiants de licence 1. Chaque étudiant est encadré par un étudiant de l'année supérieure à la sienne. L'ambition est double : apporter une aide de premier niveau, sous forme d'échange et d'orientation vers les services adéquats, mais aussi, de façon plus approfondie, un accompagnement pédagogique. Ce dispositif permet, en plus, de pallier les difficultés économiques auxquelles font face un certain nombre d'étudiants, en proposant ces emplois rémunérés. Selon Pascal Bergmann, chargée de mission à la réussite étudiante à l'Université de Strasbourg, REPARE « est un dispositif ponctuel qui permet de limiter les décrochages en apportant une aide aux étudiants de première année, après une année de terminale un peu compliquée, et à quelques étudiants de deuxième année ». Depuis janvier 2021, il concerne 260 tuteurs recrutés issus de licence troisième année ou de master. L'ensemble de ces tuteurs sont rémunérés au SMIC et signent un contrat de 10 heures maximum d'intervention par semaine. Le tuteur REPARE n'a pas pour missions de résoudre lui-même les difficultés des autres étudiants, mais de les aider à les résoudre, par son accompagnement et par ses différents conseils.

4.1.5 Le projet Écri+

Le projet écrit+, lauréat de l'appel à projets national « Nouveaux Coursus à l'Université » du PIA3, répond aux besoins d'améliorer le français écrit de tous les étudiants. Il développe des outils d'évaluation, de formation et de certification en français. Coordonné par l'UOH (Université numérique des Humanités), il réunit 18 établissements d'enseignement supérieur,

¹¹² Ou appelés badges numériques, sont des représentations visuelles numériques qui fournissent la preuve d'une réalisation, d'un engagement, de certains apprentissages et/ou certains compétences.

dont l'Université Côte d'Azur, qui est responsable du pilotage de l'action de formation à l'échelle nationale. En effet, maîtriser le français est un enjeu majeur, tant pour la réussite des études que pour l'insertion professionnelle. Le projet écrit+ répond aux besoins d'améliorer les compétences des étudiants en production et en compréhension de l'écrit. Le projet comporte trois axes, le premier consiste à mesurer les compétences en français écrit grâce à des banques de questions et des tests de positionnement. Le second axe cherche à accompagner les établissements en mettant en place des formations grâce aux ressources pédagogiques réutilisables, mais aussi intégrables dans les formations universitaires locales. Enfin, Écrit+ propose d'attester d'un niveau reconnu de compétence, grâce à un dispositif d'examen centralisé au niveau national. La constitution d'une communauté inter-établissement solidaire permet aux établissements les plus avancés de transférer leurs compétences et à chacun de faire bénéficier les autres de ses pratiques et expérimentations.

4.1.6 L'université d'Angers

Entre 2016 et 2019, l'université d'Angers a mis en place le projet DARE en place. DARE signifie Dispositif d'Accompagnement à la Réussite des Étudiants. Ce projet était co-financé par l'université d'Angers et par le Fonds Social Européen (FSE). Le DARE consistait à accompagner les étudiants boursiers et issus de bacs technologiques et professionnels dans leur adaptation à l'université, souvent plus difficile pour ceux d'autres filières. Le dispositif s'organisait en deux parties, il comprenait d'un côté des heures de vie de groupe qui cherchait à connaître les motivations des étudiants, de leur faire découvrir le campus, mais aussi de les guider dans le projet d'orientation. La deuxième partie était plus individuelle, elle proposait des heures de tutorat encadré par des étudiants. Ce projet a nécessité des moyens financier et humain puisqu'un poste de chef de projet et quatre postes d'assistants pédagogiques à temps plein ont été créés. Ce sont au total, 2400 heures de tutorat étudiant qui ont été programmées pour accompagner les étudiants. Pour ce projet, l'Université d'Angers a reçu le soutien du FSE à hauteur de 443 100€.

Ces exemples permettent d'illustrer le concept de « dispositif » comme nous avons pu le voir. Beuscart et Peerbaye (2006)¹¹³ rappellent que selon Foucault (1977)¹¹⁴, le dispositif est un « réseau » qu'il est possible de tracer entre les différents éléments d'un ensemble hétérogène mis en place pour remplir « une fonction stratégique dominante », souvent pour « répondre à une urgence ». Le dispositif serait donc une construction qui aurait pour finalité l'atteinte d'un objectif donné. Dans le cadre de l'Université, nous pouvons observer une démocratisation et une multiplication forte des dispositifs souvent accompagnés de la dénomination « remédiation ». Même si ces derniers sont quelque peu différents dans la forme, ils partagent tous un objectif commun : lutter contre l'échec massif à l'université et cela nécessite d'accompagner l'ensemble des publics arrivant dans l'institution. Il était pertinent de comprendre de quelle manière se traduit l'accompagnement au sein de l'université, cela a aussi permis d'apercevoir la prédominance du tutorat dans ces dispositifs. En effet, depuis ces dernières décennies, il est facile d'observer une démocratisation du tutorat qui résulte de différents facteurs interconnectés comme la diversification des étudiants, à la reconnaissance de son efficacité pour améliorer la réussite académique, et à l'évolution des approches pédagogiques pour répondre aux besoins individuels des étudiants. Le chapitre suivant sera dédié à cette forme d'accompagnement.

¹¹³ Beuscart, J.S., et Peerbaye, A. (2006). Histoires de dispositifs: (introduction). *Terrains & travaux*, (2), 3-15.

¹¹⁴ Foucault, M. (1977). L'oeil du pouvoir. *Dits et Écrits*, vol. II.

Chapitre 3. Le Tutorat

Ce chapitre est uniquement voué au tutorat car ce dernier représente l'axe central de cette recherche.

Le tutorat est pratiqué dans différents champs : le monde professionnel, le registre de l'activité de l'aide ou encore dans le domaine de l'éducation. Les pratiques sont donc nombreuses et diversifiées. Ce chapitre poursuit les objectifs suivants : présenter la notion de tutorat après un bref historique de cette notion, exposer les objectifs généraux et le cadre législatif ; enfin nous caractériserons la fonction de tuteur.

En bref, qu'est-ce que le tutorat ? Pourquoi s'est-il développé ? Quels sont ces objectifs ? Que veut dire être tuteur ?

1. Premiers éléments de contextualisation

1.1 L’histoire du tutorat

Au XXI^e siècle, le tutorat se démocratise à tous les niveaux d’enseignement, de la maternelle à l’université, de la formation initiale à la formation continue. Aujourd’hui, il est considéré comme un dispositif d’aide à la réussite à l’université. Pour autant, cette pratique n’est pas si récente, puisque Confucius disait déjà : « l'on apprend mieux de ses pairs que de ses maîtres ». Le tutorat est hérité de l’enseignement mutuel développé en Angleterre au XIII^e siècle. Pendant cette période le tutorat concernait davantage un rapport maître-élève que d’élève à élève.

Cros (1994)¹¹⁵ relève que, de la moitié du 19^e à la moitié du 20^e, : « le tutorat est avant tout, l’affaire d’un adulte professionnel qui a un contact individuel avec un jeune (élève ou étudiant) ; il propose une aide dans différents domaines et le guide dans sa scolarité » (Cros, 1994, p.102).

À cette époque le tutorat entre pairs était très peu développé. Il connaît un fort essor dans les années 1960, surtout aux États-Unis, et au Royaume Uni, tandis que pour la France, le terme de tutorat ne fait surface que dans les années 1970. Il désigne alors « *une relation d’aide pédagogique et éducative donnée par un adulte enseignant à un petit groupe d’élèves dans le contexte scolaire dans une relation qui se veut individualisée* ».

Dans ce cas de figure, le tutorat a alors pour objectif de favoriser l’intégration et l’adaptation au milieu scolaire par le développement de l’autonomie et la socialisation.

1.1.1 L’enseignement mutuel

Tuteur est un terme générique qui semble trouver ses origines en Angleterre, à la fin 13^e siècle, dans le système de moniteur de Bell et Lancaster (Baudrit 1999)¹¹⁶. À cette époque, on parle d’enseignement mutuel : des élèves, « les moniteurs » transmettent à leurs pairs ce qu’ils ont

¹¹⁵Cros, F. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l’éducation et de la formation*. Nathan.

¹¹⁶ Baudrit, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Presse Universitaire de France PUF.

appris du maître selon Berzin (2009)¹¹⁷. Au départ, cette initiative est prise afin de répondre à une pénurie d'instituteurs qui, selon Papi (2013)¹¹⁸, « consiste en une relation individuelle dans laquelle l'apprenant est le seul en situation d'apprentissage et où le tuteur est considéré comme un expert qui transmet la connaissance ».

Ces modèles de tutorat scolaire se sont développés de l'ancien régime à la fin du XIXe siècle dans le cadre de l'éducation populaire. De Backer (2009)¹¹⁹ définit cette pratique de la manière suivante : « Ainsi, *les Frères des écoles chrétiennes du XVIIIe siècle, inspirés par Charles Demia, subdiviseront les classes en divisions où opéreront, en sus du maître, des tuteurs nommés répétiteurs, officiers, observateurs et admirateurs* » (p.92-93). Il précise que celle-ci est très militarisé. ».

Dans certains cas, le tuteur est appelé « le ministre du maître » ce qui témoigne du lien de subordination existant entre les deux acteurs. À l'époque le mot ministre désigne : « celui qui sert à exécuter une tâche pour le service de quelqu'un, à accomplir le dessin d'autrui. » En d'autres mots : le tuteur est donc au maître ce que le ministre est au roi...

Dans un sens moins laïque, notamment dans le cas de l'enseignement mutuel développé en Angleterre puis en France au XIXe siècle. La subdivision hiérarchique des classes élèves-tuteurs est aussi la règle, même si la révolution de 1789 a insufflé son projet d'un plan général d'éducation pour tous. Porté par une association laïque qui souhaite répandre les lumières, le tutorat est au centre de ce nouveau projet. Les tuteurs sont appelés moniteurs généraux, moniteurs particuliers et conducteurs chargés de la discipline. Cet enseignement est très codifié et l'éducation morale et civique fortement valorisée.

¹¹⁷ Berzin, C. (2009). Tutorat et apprentissages scolaires. *Carrefours de l'éducation*, (27), 3-6.

¹¹⁸ Papi, C. (2013). Introduction. Où en sommes-nous du tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur ? Dans C. Papi (dir.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels* (p. 15-20). L'Harmattan.

¹¹⁹ De Backer, B. (2009). *Le tutorat du père aux pairs*. La Revue nouvelle, (9), p 92-99.

Dans ce contexte, le tutorat est un moyen de permettre la diffusion de connaissances, d'assurer la socialisation et de maintenir la discipline. Il opère « comme courroie de transmission, intermédiaire subornée entre le maître et l'élève ». (Becker, 2009, p.93)¹²⁰

Le succès des différentes formes d'enseignement mutuel en Europe (à cette période) tient à plusieurs facteurs : économiques, sociaux et pédagogiques. De plus, les besoins en matière d'éducation sont forts, le tutorat permet donc de pallier le manque d'enseignant, de faire fonctionner l'école avec un minimum de moyen financier.

Le tutorat est légitimé par des raisons d'ordre pédagogique : les élèves sont davantage impliqués, activés et motivés. L'apprentissage s'en trouve amélioré ainsi que la transmission des connaissances.

1.1.2 L'école nouvelle

Au siècle suivant, les modèles vont connaître une transformation radicale, le tutorat en subira l'impact. Synthétiquement, le modèle transmissif centré sur la place du maître laisse place au modèle interactif mettant au centre l'élève, on parle avec alors « constructivisme » pédagogique. Il devient dès lors important de recentrer l'école nouvelle sur l'enfant sujet. Ce changement implique obligatoirement des modifications dans l'application du tutorat : il n'est plus conçu comme une courroie, mais comme une entraide, un accompagnement individualisé et dans le cadre d'un processus éducatif qui se veut sur « mesure ». La notion d'interaction est au centre, ainsi que celle de l'expérience. Le tutorat dans l'école nouvelle prendra forme d'une entraide réciproque, de la coopération entre les élèves, de l'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité. La socialisation dans les petits groupes de pairs nous mène aux antipodes des moniteurs de l'enseignement mutuel.

Nous sommes passés progressivement : d'un tutorat vertical de transmission à un tutorat horizontal d'interaction d'un tutorat par les pères à un tutorat par les pairs. Il n'est pas possible d'isoler la problématique du tutorat de celle de la socialisation en général. Les pédagogues et les réformateurs qui ont valorisé et développé la notion de tutorat, l'ont toujours associé à des considérations sociales et politiques.

¹²⁰ De Backer, B. (2009). *op. cit.*

1.1.3 Learning by doing

À côté de ces transformations de l'école nouvelle, le tutorat se développera de manière plus pragmatique dans la seconde partie du XXe Siècle. Surtout aux États-Unis et dans les pays anglo-saxons. Il sera plus axé sur l'apprentissage que sur l'enseignement. Les vertus du tutorat seront pour le tuteur, selon le principe que « *les enfants apprennent davantage en enseignant à d'autres enfants.* » (De Backer, 2009)¹²¹

De nombreux programmes basés sur le LTT (Learning Through Teaching) seront mis en œuvre aux États-Unis pour lutter contre l'échec scolaire. Dans ce contexte, ce ne sont pas que les « bons élèves » qui sont appelés à devenir tuteurs, mais aussi ceux qui sont en difficulté. Dans la mesure, où il produit des effets identitaires (estime de soi, sentiment de responsabilité) et développe les capacités d'apprentissage, le tutorat apparaît comme un bon dispositif de lutte contre l'échec scolaire et de la socialisation. En effet, le tuteur sera parfois plus efficace par sa proximité culturelle avec le tutoré. La fonction tutorale permettrait à la fois d'individualiser l'enseignement et de solidariser une communauté scolaire.

À cette période, on s'intéresse déjà aux effets du tutorat sur les tutorés, et notamment aux bénéficiaires de la bonne pratique tutorale. Il apparaît nécessaire de structurer le tutorat et de préparer les tuteurs à l'exercice de leur rôle, ce qui suppose l'acquisition de certaines compétences techniques et pédagogiques.

1.2 Définitions

1.2.1 Le tutorat

Selon le dictionnaire encyclopédique de la formation et de l'éducation, « le tuteur est un adulte qui assure une tutelle, c'est-à-dire qui a la charge conformément à la loi, de prendre soin de la personne et des biens d'un mineur ou d'un interdit. Ce mot tuteur suggère donc une relation inégale entre une personne adulte, socialement reconnue pour ses compétences, et une autre personne nécessitant un étayage, une aide. La relation n'est donc pas définie en termes de

¹²¹ De Backer, B. (2009). *op. cit.*

réciprocité » (Cros, 1994, p. 1012)¹²². Cette définition renvoie à la notion de tuteur comme personne désignée grâce son expertise.

Au sens biologique, le tuteur est une personne qui maintient droit, sous sa tutelle. Nous retrouvons cette notion dans le champ juridique où une personne peut être désignée pour assurer une tutelle, ayant la charge de prendre soin d'une autre personne ayant des difficultés ou mineur ou encore de ses biens. Cela correspond à un étayage ou à de l'aide.

Nous retrouvons aussi cette notion de tuteur en horticulture pour soutenir et maintenir droit un jeune arbre grâce à un tuteur.

Dans le monde de l'entreprise, le tuteur désigne l'agent « dont la fonction dominante est une fonction de production de bien et de services » et qui « de façon significative [...] participe à la production de compétences par le travail et pour le travail » (Barbier et Morin, 1995, p.3)¹²³. La notion de tuteur renvoie pour l'apprenti, à la possibilité d'identification à des modèles professionnels dans la phase d'observation du travail d'un expert. Ces auteurs définissent le tutorat comme l'ensemble des activités mises en œuvre par les professionnels en situation de production ou la transformation de compétences professionnelles de leur environnement de jeunes embauchés et salariés en poste connaissant une évolution professionnelle » (Barbier et Morin, 1995, p.4). Nous pouvons dire, que dans ce contexte, le tutorat favorise l'adaptation, l'intégrité des normes professionnelles sans être nécessairement porteur d'une dynamique de changement (Paul, 2004)¹²⁴. Dans le cadre d'une alternance, le tutorat vise à l'insertion centrée sur un dispositif d'apprentissage de jeunes dans la vie active selon Geay (1995)¹²⁵.

¹²² Cros, F. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Nathan.

¹²³ Barbier, J.M., et Morin, M. (1995). *Tutorat et fonction tutorale en entreprise : analyses et propositions*, Publications du ministère du Travail et des Affaires Sociales : délégation à la formation professionnelle.

¹²⁴ Paul, M. (2004). *op. cit.*

¹²⁵ Geay, A. (1995). Etude sur la fonction tutorale. Cahiers de l'IPA, Repères. (13)

Le descriptif du référentiel de formation de 2009 semble corrélé avec ces précédentes définitions : « placé sous la responsabilité d'un professionnel, l'étudiant acquiert progressivement une façon de plus en plus autonome d'exercer son futur métier ».

Ainsi le tutorat s'exerce dans le champ juridique et social, dans le champ professionnel et dans l'enseignement. C'est ce dernier qui nous intéresse. Nous remarquerons le caractère polysémique de la notion de tutorat, mais il semble que les notions d'aide et de soutien symbolisent l'activité tutorale auprès d'un novice dans son parcours parsemé de difficultés d'apprentissage et/ou d'affiliation.

Nous souhaitons, pour préciser ce concept de tutorat, nous intéresser à sa définition dans le cadre de notre champ de recherche, l'éducation et plus particulièrement à l'université.

1.2.2 Le tutorat universitaire

Les travaux portant sur ce dispositif sont aujourd'hui nombreux, ses définitions le sont tout autant. Les définitions suivantes permettront de relever les notions d'aide et d'accompagnement qui sont des facteurs clés du tutorat.

« Le tutorat, terme générique, propose tout à la fois une forme moderne de l'enseignement mutuel qui faisait la part belle à l'enseignement par les pairs et une guidance pédagogique consolidant le processus d'apprentissage de la relation d'enseignement-apprentissage ». Selon Danner, Kempf et Rousvoal (1999, p.247)¹²⁶

¹²⁶ Danner, M., Kempf, M., et Rousvoal, J. (1999). Le tutorat dans les universités françaises. *Revue des Sciences de l'Education*, 25 (2), 243-270.

Selon Lepage et Romainville (2009, p. 13)¹²⁷, le tutorat est « *une situation pédagogique d'accompagnement individualisé au sein de laquelle chacun apprend, notamment sur la base d'un mécanisme d'identification, alors qu'aucun des acteurs n'est a priori un professionnel de l'enseignement* ».

Pour Brixhe (1998, p. 8)¹²⁸, le tutorat est « *une aide sur laquelle s'appuie celui qui n'est pas encore assez solide pour être autonome* ».

D'après Endrizzi (2010a, p. 16)¹²⁹, le tutorat est « *une déclinaison particulière de l'accompagnement qui associe une personne débutante et une personne moins novice dans un domaine de compétence donné, sur une période déterminée* ».

Enfin, le tutorat est « *plutôt axé sur des savoirs académiques, dans une classe, sur une relation d'une personne vers une ou plusieurs autres personnes et sur une période plus courte de quelques semaines* » (Peyrat-Malaterre, 2011, p. 46)¹³⁰.

Néanmoins, il est important de faire la distinction entre la notion de tutorat et celle de monitorat et de mentorat. Ces dernières renvoient davantage à l'idée de guidage. Il est « *est davantage basée sur les connaissances de la vie sur l'apprentissage des règles de vie, souvent dans un lieu hors classe, sur un mode de relation d'une personne à une autre et sur une durée de plusieurs mois ou années* » (Peyrat-Malaterre, 2011, p. 46). De plus, les modes d'organisation de ces dispositifs sont aussi différents : « *Alors que le monitorat se caractérise par une certaine*

¹²⁷ Lepage, P., & Romainville, M. (2009). Le tutorat en Communauté française de Belgique: inventaire des pratiques, éléments d'évaluation et recommandations.

¹²⁸ Brixhe, D. (1998). *Le tutorat à l'université ; réflexions sur les dispositifs d'aide*. Paris, France : Association des enseignants de psychologie des universités (AEPU), numéro spécial Commission pédagogique.

¹²⁹ Endrizzi, L. (2010). Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Dossier d'actualité de l'INRP*, (59), 1-23.

¹³⁰ Peyrat-Malaterre, M-F. (2011). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Tutorat et apprentissage coopératif*. De Boeck Supérieur.

rigidité, le tutorat semble être une formule particulièrement souple, adaptable à de nombreuses situations, ce qui en fait une réalité assez difficile à saisir dans ses modalités comme dans ses effets » (Alberti et Laterrasse, 2002, p. 110)¹³¹.

Comme nous avons déjà pu le voir, la définition du tutorat n'est pas évidente, c'est pour ces raisons que Papi et Romainville (2013)¹³² insistent pour l'élaboration d'une définition conceptuelle et rigoureuse du tutorat et de ses différentes modalités. En 2007, ces deux auteurs rappellent que l'Académie Française s'est refusé pour certaines raisons à recommander l'adjectif « tutoré » et le verbe « tutorer ». Cette institution avait relevé une hésitation morphologique avec les verbes « tuteurer » et « tutorer ». Elle avait aussi estimé que la langue détenait déjà suffisamment de « synonymes » comme « aider », « accompagner », « conseiller » ou encore « être tuteur de ».

Ici, dans le cadre de cette recherche, le tutorat sera perçu comme un espace où la relation entre les acteurs est horizontale, quand le vis-à-vis est perçu comme un semblable, un collègue, un membre du même milieu. Ils ont le même statut au départ, personne n'est désigné comme supérieur ni comme inférieur. Cette relation d'égal à égal permet alors une collaboration, une entraide et une solidarité réciproque. Nous considérons que le tutorat est un dispositif d'accompagnement pour les étudiants arrivant à l'université et qu'il vient en complémentarité des enseignements classiques.

2. Délimitation du dispositif de tutorat

2.1 Objectifs et cadre législatif

Le tutorat a été conçu afin de répondre au phénomène de massification et de démocratisation de l'enseignement supérieur, et aux difficultés rencontrées par les étudiants : « sa mise en place est clairement liée à l'arrivée de nouvelles catégories d'étudiants à l'université et au constat

¹³¹ Alberti, C. et Laterrasse, C. (2002). Histoire et actualité des dispositifs d'aide à l'université. Symptômes d'hier et d'aujourd'hui. Dans C. Laterrasse (dir.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (p. 77-118). L'Harmattan.

¹³² Papi, C., et Romainville, M. (2013). Conclusions et perspectives. Formation au tutorat de pairs ou tutorat de pairs comme formation ? Dans C. Papi (dir.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels* (p. 251-255). L'Harmattan.

récurrent dans les années quatre-vingt de la faible rentabilité des premiers cycles universitaires » (Alberti et Laterasse, 2002, p.99)¹³³. Sirota, en 2003¹³⁴, poursuit cette idée : « le tutorat méthodologique était censé contribuer à résoudre les difficultés pédagogiques de la gestion d'un problème central, la massification et la démocratisation de l'enseignement supérieur » (p.15).

Plusieurs textes montrent les circonstances et le cadre institutionnel de ce dispositif. Nous allons les présenter ici de manière chronologique.

Le tutorat a été instauré grâce à l'arrêté du 26 mai de 1992 (dans la loi de 1984). En effet, dans l'article 6, il est stipulé que « les étudiants de premier niveau de premier cycle peuvent bénéficier d'un tutorat dans les conditions fixées par arrêté ». Dans l'article 13, nous pouvons y retrouver l'idée d'un tutorat d'accueil, puisque cet article explique que l'université est tenue d'organiser une semaine d'accueil et d'information qui doit comporter des rencontres avec les étudiants déjà engagés dans le cursus.

La circulaire du 24 octobre 1996 est un texte très important dans le cadre législatif du tutorat universitaire puisqu'il va préciser ses objectifs et ses bénéficiaires. Il va aussi règlementer le recrutement des tuteurs et la responsabilité des enseignants.

Le tutorat a été officiellement instauré lors de la rentrée universitaire de 1996 par François Bayrou. Le dispositif avait pour but d'améliorer l'intégration des étudiants néo-bacheliers, de lutter contre l'échec en première année de Diplôme d'Études Universitaires Générales (DEUG). Le texte officialisant la mise en place du tutorat a été publié dans le bulletin officiel n°39 du 31 octobre de 1996. Voici le détail :

« Le tutorat vise à favoriser la réussite de l'étudiant en lui permettant de s'adapter aux exigences méthodologiques nouvelles des études supérieures. Il est organisé pendant les six premiers mois au cours de la première année de DEUG. Il s'effectue sur la base du volontariat pour les étudiants. Il ne fait l'objet d'aucune évaluation ou notation rentrant dans le contrôle des

¹³³ Alberti, C. et Laterrasse, C. (2002). *op. cit.* (p. 77-118).

¹³⁴ Sirota, R. (2003). Entrer à l'université : Le tutorat méthodologique. *Recherche et formation*, (43), 5-16.

connaissances. Toutes dispositions seront prises, par les établissements, pour que les étudiants qui en ont le plus besoin puissent bénéficier des séances de tutorat (circulaire du 24 octobre de 1996) ».

L'objectif principal du tutorat est donc de favoriser la réussite des étudiants et cela dès l'entrée dans l'institution.

La circulaire du 16 mars 1997 concerne davantage la question de la réorientation vers un Brevet de Technicien Supérieur (BTS) ou un diplôme Universitaire Technologique (DUT). La circulaire explique que les étudiants réorientés auront le droit à une formation intensive et qu'ils bénéficieront d'un soutien. Cette circulaire accentue la volonté de remédier à l'échec universitaire à l'aide d'une orientation adéquate et insiste sur le rôle du tutorat.

À travers l'article 5, de l'arrêté du 9 avril, le tutorat est décrit comme « un dispositif d'appui » devant prendre la forme « d'un tutorat d'accompagnement ». La circulaire ajoute que sa mise en œuvre doit être assurée par des étudiants de deuxième ou troisième année. Ces derniers sont encadrés par des enseignants. La mission de tuteur est valorisée dans l'obtention du diplôme préparé.

Dans l'article 6, du même arrêté, il est stipulé qu'un semestre d'orientation doit être mis en place afin de rendre possible et de préparer une éventuelle réorientation vers d'autres formations du supérieur (DEUG, BTS...). Ce semestre comprend trois unités d'enseignement, dont une, dédiée à la méthodologie du travail universitaire afin de familiariser le nouvel arrivant aux « méthodes, pratiques et savoir-faire nécessaires à la réussite d'études à l'université ». Pour le second semestre, il est précisé que « des enseignements de soutien peuvent être organisés pour les étudiants qui rencontrent des difficultés » ce qui souligne bien la différence entre ce type d'enseignement de « soutien » et le tutorat.

Néanmoins, nous pouvons noter une certaine ambiguïté du texte lui-même entre la distinction des activités à mener dans le cadre du tutorat et celles qui font partie intégrante de la formation

telle que les cours, les travaux dirigés et les travaux pratiques de l'unité de méthodologie du travail universitaire.

L'arrêté du 18 mars 1998 et principalement l'article 1 indique clairement que le tutorat vise la réussite des étudiants de premier cycle universitaire :

« Afin de favoriser la réussite des étudiants, les établissements d'enseignement supérieur organisent prioritairement dans toutes les premières années d'enseignement de premier cycle un dispositif d'appui sous la forme de tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique. Les formes de tutorat d'accompagnement peuvent être variées (aide au travail personnel de l'étudiant, aide au travail documentaire, appui aux techniques d'auto-évaluation et d'autoformation...). Ce dispositif bénéficie à tous les étudiants qui le souhaitent et il est proposé aux étudiants qui en ont besoin. Le cadre national du tutorat laisse une grande liberté aux universités. Ces derniers instaurent donc des pratiques très variées » (Annoot,2001)¹³⁵.

La première exigence est donc d'adapter le tutorat aux besoins des néo-étudiants. L'arrêté préconise un « tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique ». Il se déroule sur six mois et doit permettre à l'étudiant entrant de s'adapter aux exigences universitaires. Ce dispositif s'adresse aux étudiants qui le souhaitent et qui sont volontaires. Évidemment, les séances de tutorat n'engagent aucune notation et évaluation.

Les formes de tutorat d'accompagnement peuvent être variées, mais les objectifs sont les mêmes :

- Aide au travail personnel de l'étudiant ;
- Aide au travail documentaire ;
- Appui aux techniques d'auto-évaluation et d'autoformation ;
- Le tuteur permet d'établir des relations de proximité entre les étudiants et leurs professeurs.

¹³⁵ Annoot, E. (2001). Le tutorat ou le temps suspendu. *Revue des Sciences de l'Education*, 27 (2), 383-402.

L'article 2 de l'arrêté du 18 mars 1998 a été modifié par arrêté du 30 novembre 2009.

Le tutorat est effectué sous la responsabilité pédagogique des enseignants et des enseignants-chercheurs dans les conditions du décret du 26 décembre 2007 pris en application de l'article L.811-2 du code de l'éducation et fixant les conditions de recrutement et d'emploi des étudiants au sein des établissements supérieurs. Ces enseignants et enseignants-chercheurs forment et encadrent régulièrement les étudiants-tuteurs dans les conditions déterminées par chaque établissement.

L'arrêté du 30 novembre 2007 a aussi apporté des modifications sur le troisième article.

En lien avec l'équipe pédagogique et sous la responsabilité d'un enseignant ou d'un enseignant chercheur, chaque étudiant-tuteur a la responsabilité d'encadrer, par un aide personnalisé, un groupe d'étudiants de taille restreinte (au maximum dix étudiants).¹³⁶

Notons que l'effectif du groupe accompagné est en diminution par rapport aux quinze étudiants proposés par la circulaire d'octobre 1996 et qu'apparaît la notion d'« aide personnalisée ».

Les établissements sont libres quant aux conditions d'organisation de ce dispositif. Une gratification financière ou scolaire peut être allouée par l'établissement au tuteur. Cette mission d'accompagnement auprès d'un public volontaire peut être régulière dans le semestre ou ponctuelle. Elle est assurée par des pairs, des étudiants, qui sont plus avancés dans le cursus universitaire. Néanmoins, comme le souligne Annot (2001, p.386)¹³⁷ les tuteurs ne sont ni des enseignants ni des personnes administratives.

¹³⁶ Service de public de la diffusion du droit : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000021466646>

[Consulté le 11/04/2023]

¹³⁷ Annot, E. (2001). *op. cit.*

2.2 Les évaluations du dispositif

L'article 5 de l'arrêté du 18 mars 1998 stipule que chaque établissement devra obligatoirement organiser tous les ans une évaluation qualitative et quantitative du tutorat pour établir l'efficacité de ce dispositif et la présenter au conseil compétent. Ces bilans ne devront pas seulement prendre en compte le nombre d'étudiants accompagnés, mais aussi les objectifs poursuivis lors des séances de tutorat. Actuellement, l'efficacité du tutorat n'est pas avérée. Les résultats de différentes études sont assez contrastés. Néanmoins, la majorité d'entre elles ont montré que les étudiants qui bénéficient de cet accompagnement ont tendance à mieux réussir que ceux qui n'en bénéficient pas (Danner, 1999¹³⁸ ; Michaut, 2000¹³⁹) : « *Ce ne sont pas tant les performances scolaires antérieures qui prédisent la fréquentation du tutorat que le comportement des étudiants et leur rapport aux études : les participants sont plus assidus aux cours, fréquentent davantage la bibliothèque, sont plus réguliers dans leur travail personnel* » (Michaut, 2003)¹⁴⁰.

Ils semblent donc que les étudiants qui s'investissent dans ce dispositif sont engagés et motivés par leurs études et par l'envie de réussir. En effet, les recherches montrent que les tutorés réussissent mieux que les étudiants non accompagnés, mais ces propos sont à nuancer puisqu'il semble que les tutorés ne sont pas étudiants en ayant le plus besoin et qu'ils auraient pu tout aussi bien réussir sans cet accompagnement : « *Relativement peu fréquentés et pas strictement destinés aux étudiants les plus enclins à échouer, ces dispositifs font également preuve de peu d'efficacité* » (Michaut, 2012, p.67)¹⁴¹.

¹³⁸ Danner, M. (1999). *Améliorer la réussite en premier cycle universitaire : évaluation externe des effets du tutorat d'accompagnement* [Thèse de doctorat]. Université de Bourgogne. En ligne.

¹³⁹ Michaut, C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne-IREDU.

¹⁴⁰ Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche et Formation*, (43), 101-113.

¹⁴¹ Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. Dans M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 53-68). De Boeck Supérieur.

Pour autant, selon Alberti et Laterasse (2002)¹⁴², le tutorat semble un atout pour l'affiliation universitaire : « on perçoit cependant que le tutorat, même s'il n'est pas sans dérive possible, notamment vers les missions qui devraient relever des enseignants, est une forme d'aide qui permet la prise en compte du rapport au savoir des étudiants (possibilité d'individualisation, attention centrée sur les demandes, les difficultés et les obstacles propres à chacun). [...] Le tutorat peut ainsi, pour ceux qui savent s'en saisir, constituer un lieu de réflexion sur soi, son rapport aux études et au savoir, dans le respect des aspirations de chacun et de son histoire socio familiale ».

Weisser (2008) d'après son étude, explique que les étudiants accompagnés multiplient leurs chances de réussir de 1,65 par rapport aux étudiants non tutorés. Cette activité ne conditionne pas de façon trop importante les résultats, une amélioration significative de la situation scolaire de l'étudiant serait constatée. Par contre, le tutorat ne serait pas en mesure de lutter à lui seul contre l'échec en premier cycle (Danner, Kampf et Rousvoal, 1999, p.249)¹⁴³.

Laterasse, Alberti et De Léonardis (2002, p.161-162)¹⁴⁴ après avoir énoncé les failles de ce dispositif proposent des pistes de réflexion afin d'améliorer l'efficacité du tutorat :

- Le volontariat et le peu de participation des étudiants les plus nécessiteux qui sont aussi ceux qui semblent être les moins aptes à rentabiliser l'efficacité du tutorat. A contrario, il est possible de se questionner sur les raisons et sur pour lesquels de bons étudiants sont attirés par ce genre de dispositif ;
- L'absence de formation spécifique des tuteurs ;
- La fragilité d'un dispositif considéré comme efficace, mais faisant face à de nombreux aléas ;
- La crainte que la participation de bons étudiants risque de détourner l'offre de soutien au profit d'activités d'approfondissement.

¹⁴² Alberti, C. et Laterrasse, C. (2002). *op. cit.* (p. 77-118).

¹⁴³ Danner, M., Kempf, M., et Rousvoal, J. (1999). Le tutorat dans les universités françaises. *Revue des Sciences de l'Education*, 25 (2), 243-270.

¹⁴⁴ Laterrasse, C., Alberti, C., et De Léonardis, M. (2002). Les dispositifs d'aide à l'Université : bilan des évaluations et perspectives. Dans C. Laterrasse (dir.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (p. 143-171). L'Harmattan.

Ces pistes de réflexion ont été énoncées en 1999 par l'Institut de Recherche sur l'Économie de L'Éducation (IREDU).

En 2012, Stassen¹⁴⁵, explique que pour accroître l'efficacité du tutorat, il est nécessaire de respecter deux conditions : mieux identifier les étudiants « à risque d'échec » et mieux mettre en avant les processus qui sont mis en œuvre.

La diversité des pratiques et des conditions de mise en œuvre du tutorat s'observe entre les filières et entre les universités. Jarousse et Michaut (2001)¹⁴⁶ montrent des écarts importants en termes de durée annuelle de tutorat entre filières allant de 17,6h de moyenne de tutorat en psychologie contre 47,1h en moyenne pour les sciences de la vie. Ces volumes horaires très disparates sont déjà le reflet de l'autonomie des universités qui sont libres d'organiser les modalités pédagogiques, ce qui a des répercussions dans l'organisation du tutorat. Selon Jarousse et Michaut (2001), les écarts entre les filières peuvent se justifier par les habitudes de fonctionnement qui sont propres aux filières : les cursus scientifiques se distinguent par une forte spécialisation, un volume important d'enseignement et une prédominance des enseignants statutaire. Il est possible que ces caractéristiques soient en corrélation avec celles du tutorat.

Cette variabilité des pratiques rend l'évaluation du tutorat difficile. Son évaluation porte principalement sur ses effets, mais seulement au niveau local. Bien que les objectifs du tutorat soient nombreux, les évaluations cherchent souvent généralement à mesurer l'efficacité du tutorat par le biais de la réussite des étudiants accompagnés (si ces derniers obtiennent de meilleures notes ou non).

¹⁴⁵ Stassen, J-F. (2012). Prédiction précoce de la réussite académique à l'Université de Genève. Dans M. Romainville et C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 133-156). De Boeck Supérieur.

¹⁴⁶ Jarousse, J-P., et Michaut, C. (2001). Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire. *Revue française de pédagogie*, 41-51.

Les résultats des différentes recherches sur la question du tutorat ne sont pas unanimes. Danner (1999,2000)¹⁴⁷ propose une évaluation externe en utilisant une analyse comparative entre les étudiants tutorés et les étudiants non tutorés, mais ayant des caractéristiques comparables. Cette étude révèle de meilleurs taux de réussite « bruts » pour les étudiants accompagnés dans cinq disciplines sur six observées. En effet, la fréquentation de participation est observée avec un gain plus élevé pour une fréquentation plus élevée. L'effet du dispositif reste significatif en prenant en compte les résultats aux partiels. Danner dégage de son étude trois profils d'étudiants quant à leur probabilité de réussite à partir de leur réussite au premier semestre :

- Le premier groupe. Dont la moyenne des étudiants de ce groupe ne dépasse pas une limite en dessous de laquelle l'échec est quasiment inéluctable.
- Le second groupe. Intégrant les étudiants les plus à risques et dont la réussite est incertaine.
- Le dernier groupe. Dépasse une moyenne limite au-dessus de laquelle la réussite est assurée.

La recherche de Danner (1999,2000) tend à montrer que 20% des étudiants dont la situation prévisible était l'échec sont parvenus à modifier la tendance et à valider leur année. Ce résultat précise un effet positif du tutorat pour les étudiants en difficulté. Néanmoins, si l'on regarde plus en détail, il apparaît que les étudiants les plus difficultés sont beaucoup moins nombreux (10%) par rapport aux étudiants « moyens » (33%).

Annoot (1998)¹⁴⁸, dans sa recherche sur le rôle des tuteurs et l'appropriation du tutorat par les étudiants, avait déterminé trois types d'étudiants tutorés :

- « Les utilitaristes » qui se servent du tutorat comme d'un service ponctuel.
- Ceux dont la tendance est « réformatrice », ayant tendance à suivre les règles, mais qui acceptent l'innovation.
- Ceux qui ont une vision sur le long terme et trouvent dans le tutorat une forme d'émancipation et d'autonomie.

¹⁴⁷ Danner, M. (1999). *Améliorer la réussite en premier cycle universitaire : évaluation externe des effets du tutorat d'accompagnement* [Thèse de doctorat]. Université de Bourgogne. En ligne.

¹⁴⁸ Annoot, E. (1998). Tutorat et ressources éducatives : La question étudiante. *Perspectives documentaires en éducation*, (43), 59-72.

Il paraît logique, que si les attentes et l'utilisation du tutorat sont différentes selon le public des tutorés, il soit difficile de déterminer les gains qu'en font ces étudiants.

Michaut (2003)¹⁴⁹ propose une évaluation du tutorat dans trois universités différentes sur trois filières identiques. Les résultats « bruts » montrent une efficacité du dispositif sur une large majorité des formations évaluées. Mais il pointe que les étudiants qui assistent aux séances de tutorat sont aussi les plus assidus en cours. Leur réussite serait plutôt le fruit de leur comportement studieux que les effets du tutorat. Une analyse complémentaire montre que le tutorat ne permet pas de diminuer le phénomène d'abandon (Michaut,2003).

La question du ciblage de la population est une difficulté apparente, les étudiants tutorés n'étant pas ceux visés à l'origine du tutorat. Les bénéficiaires du tutorat étant, en plus, plus bénéfiques aux étudiants moyens qu'à ceux en grande difficulté (Danner, 2000¹⁵⁰, Borrás, 2011¹⁵¹). Ce ne sont donc pas les étudiants les plus faibles scolairement qui constituent la population accompagnée. S'ajoute à ce constat que les étudiants en difficulté qui participent aux séances de tutorat, sont les plus motivés d'entre eux (Borrás, 2011), et des étudiants déjà enclins à fournir un travail conséquent (Michaut, 2003). Il est possible que ces résultats soient dus au caractère facultatif du tutorat. Une transition avancée vers un tutorat « ciblé » semble être une des propositions pour résoudre cette question de ciblage (Raby,2011)¹⁵², mais cette réflexion pose la question de la stigmatisation.

Une autre limite à l'évaluation de l'efficacité du tutorat est qu'elle porte principalement sur la mesure d'effet en termes de réussite académique, de notes. Or le tutorat n'a pas pour unique

¹⁴⁹ Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche et Formation*, (43), 101-113.

¹⁵⁰ Danner, M. (1999). *op. cit.*

¹⁵¹ Borrás, I. (2011). Evaluation du non-recours au tutorat à l'université. *Net.Doc*, (85). 1-31.

¹⁵² Raby, G. (2011). *Rapport du comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle. Année 2010-2011.* https://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU_EDU/8/9/118589-rapport-csl-2012-2013-original.pdf

objectif l'amélioration des résultats. Effectivement, il serait nécessaire de comprendre de quelle manière le tutorat permet l'accompagnement des tutorés dans l'acclimatation au système universitaire. Il est possible d'y voir des bénéfices qui ne traduisent pas obligatoirement dans les notes scolaires. Et c'est ce vers quoi cette recherche tend.

3. Être Tuteur

3.1 Définitions

Tuteur vient du latin « tutor » qui signifie « défenseur », « protecteur », « gardien ». Le tuteur aide et soutient ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage. Dans le langage courant, le tuteur est défini comme étant une personne servant d'appui, de soutien, de protection.

De nombreuses universités font le choix de confier le tutorat à des étudiants plus expérimentés, ce type de tutorat se nomme tutorat par les pairs. Ce choix n'est pas anodin puisque les étudiants tuteurs sont plus proches des nouveaux arrivants que les enseignants de par leur langage, mais aussi de par leur expérience, étant eux-mêmes passés par là : « Ce tuteur « passé par là » peut mieux se mettre à leur place, comprendre leurs difficultés et, est plus à même de les aider à les surmonter » (Baudrit,2008, p.23)¹⁵³.

De plus, la différence d'âge entre les deux acteurs est fine : « plus âgés, bénéficiant d'une expérience scolaire ou universitaire plus importante détenteurs de compétences académiques avérées, ils peuvent effectivement apporter ce dont leur tutorés ont besoin : aides, conseil, encouragement, soutien, etc. » (Baudrit, 2000, p.125)¹⁵⁴. On appelle cette sensibilité ressentie par le tuteur envers les difficultés du tutorés « congruence cognitive ». Il apparait clairement que les tuteurs s'inscrivent dans une relation d'aide et d'accompagnement :

¹⁵³ Baudrit, A. (2008). *Le tutorat – Richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

¹⁵⁴ Baudrit, A. (2000). Note de synthèse Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ?. *Revue Française de pédagogie*, (132), 125-153.

« Dans l'enseignement supérieur, l'accompagnement par des étudiants-tuteurs est souvent pensé comme plus favorable à une meilleure « congruence cognitive » (Moust, 1993)¹⁵⁵ que celui assuré par des enseignants-tuteurs dans la mesure où ils ont un langage plus proche des tutorés ainsi qu'une plus grande sensibilité aux difficultés rencontrées par ceux-ci. Cependant, pour qu'advienne cette congruence cognitive, la proximité pour la congruence sociale ne semble pas suffisante. Il est généralement remarqué que les tuteurs doivent également maîtriser les contenus à enseigner et savoir évaluer les problèmes rencontrés par les tutorés. » (Papi, 2013, p.16)¹⁵⁶

Selon Danner, Kempf et Rousvoal (1999, p.247) « En pédagogie, le tuteur est un médiateur entre l'apprenant et l'institution à laquelle ce dernier se doit de s'adapter ». Dans le domaine de l'éducation, le tuteur n'est pas considéré comme un professionnel : « *par rapport aux professeurs, ils ont une approche moins formelle des contenus enseignés, ce sont des auxiliaires pédagogiques utiles, susceptibles de contrebalancer un excès d'académisme* » (Baudrit,2000, p.126)

Alberti et Laterasse (2002)¹⁵⁷ poursuivent cette idée, pour eux : « *les actions des tuteurs peuvent prendre diverses formes plus ou moins structurées, mais les tuteurs agissent plus souvent en tant que médiateurs et animateurs* » (Alberti et Laterasse, 2002, p.111). « Ils sont moins prisonniers des attentes institutionnelles et donc moins rigides, plus créatifs. Ils ont une perception moins formelle des apprentissages ce qui les rend plus aptes à appréhender les difficultés des tutorés » (Alberti et Laterasse, 2002, p.111). Pour définir l'intervention des tuteurs auprès des tutorés Baudrit (2003)¹⁵⁸ parle de « guidage expérientiel » on peut évoquer

¹⁵⁵ Moust, JHC. (1993). *On the role of tutors in problem-based learning: Contrasting student- guided with staff-guided tutorials*. University Press.

¹⁵⁶ Papi, C. (2013). *op. cit.*, (p. 15-20).

¹⁵⁷ Alberti, C. et Laterrasse, C. (2002). *op. cit.* (p. 77-118).

¹⁵⁸ Baudrit, A. (2003). Le tutorat entre élèves. La question de la référence à Vygotski. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, (3), 25-48.

« l'aide spontanée » développée par Jagueneau-Gaignard (2003)¹⁵⁹. « L'assimilation des codes et habitus universitaires met ainsi en jeu des mécanismes identificatoires à un autre qui paraît beaucoup plus proche que l'enseignant, car le tuteur présente des traits physiques, psychologiques et comportementaux qui l'apparient à l'étudiant à aider » (Alberti et Laterasse, 2002, p.111-112)¹⁶⁰. Dans ces conditions, il est possible que le tutoré développe un sentiment d'identification vis-à-vis de son tuteur : « Ce processus peut être favorisé par la proximité d'âge, la proximité sociale et culturelle, la proximité du parcours scolaire ou encore la proximité de difficultés dans le tutorat de pairs » (Devilliers et Romainville, 2013, p.25)¹⁶¹.

Les textes officiels

Des éléments de définition de la tâche des tuteurs sont énumérés dans la Circulaire du 31 octobre 1996 et dans les arrêtés du 9 avril 1997 et du 19 mars 1998. Dans ces textes, il est stipulé que les étudiants tuteurs ont pour mission d'assurer à des étudiants primo-arrivants volontaires, une « aide » pouvant porter sur l'organisation du travail personnel, sur le travail documentaire, sur l'acquisitions de techniques d'auto-évaluation et d'autoformation. Ils précisent que cette aide se doit d'être personnalisée, dans le sens, où cet accompagnement doit avoir lieu au sein de groupe de dix tutorés au maximum, et n'engage en aucun cas une notation des tutorés de la part des tuteurs. Concernant l'activité des tuteurs, elle ne peut pas excéder 60 heures en présence des tutorés. Elle est considérée comme un stage, qui doit être encadré par les enseignants. Cette activité peut donner lieu à une gratification sous forme de bourse de stage et peut-être validé dans le parcours de formation du tuteur. Ces textes officiels précisent les objectifs généraux d'activité du tuteur en contexte universitaire.

¹⁵⁹ Jagueneau-Gaignard, M. (2003). Relations d'aide naturelle à l'école maternelle : portée et limites. [Mémoire de DEA, sciences de l'éducation]. Université Victor-Segalen-Bordeaux. En ligne.

¹⁶⁰ Alberti, C. et Laterrasse, C. (2002). *op. cit.* (p. 77-118).

¹⁶¹ Devilliers, M., et Romainville, M. (2013). Le tutorat de transition. Un soutien social adapté pour un enrichissement mutuel des acteurs. Dans C. Papi (dir.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur*. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et *communicationnels* (p. 23-36). L'Harmattan.

3.2 La fonction de tuteur

3.2.1 Les fonctions d'étayage de Bruner

La théorie sociocognitive constructiviste de Bruner met en avant le rôle de l'interaction de tutelle (l'aide d'un expert apportée à un novice) dans la résolution de problème dans le cadre d'un apprentissage individualisé (Bruner, 1983)¹⁶². Selon lui, l'intervention d'un tuteur consiste généralement en un « processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités » (Bruner, 1983, p.263). L'auteur ajoute que cette interaction se base sur une manière de communiquer, principalement langagière, entre l'expert et le novice pour que dernier soit en mesure de résoudre le problème seul, après l'apprentissage.

Pour Baudrit, cette relation de tutelle n'est possible que si il existe « une asymétrie des compétences entre les partenaires » (Baudrit, 1999, p.115)¹⁶³.

Il possible de faire le parallèle des travaux de Bruner avec ceux du psychologue Vygotski. Ce dernier a créé le concept de « zone proximale de développement », qu'il définit comme « la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on le détermine à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » (Vygotski, 1978 cité par Bruner, 1983, p.287).

Bruner a repéré six invariants du processus de tutelle qu'il appelle des fonctions d'étayage :

- *L' enrôlement*. Le tuteur doit chercher à susciter l'intérêt et l'adhésion du tuteur dans l'activité en lui faisant comprendre l'objectif et les exigences de la tâche. C'est la première mission du tuteur.

¹⁶² Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France PUF.

¹⁶³ Baudrit, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Presse Universitaire de France PUF.

- *La réduction des degrés de liberté.* Le tuteur va devoir rendre le plus accessible possible la tâche afin de la rendre la plus compréhensible pour le tutoré. Il procède, en d'autres termes, à une simplification de la tâche. Cette démarche relève de la prise en compte de la zone proximale de développement d'un novice. Le tuteur peut aussi prendre en charges certains éléments de la tâche qui sont pour le moment inaccessibles au tutoré.
- *Le maintien de l'orientation.* Le tuteur fait en sorte que le tutoré ne s'éloigne pas de l'objectif à atteindre, en maintenant aussi bien la motivation de l'apprenant que son activité dans la résolution de tâche initialement fixée.
- *La signalisation des caractéristiques déterminantes.* Le tuteur signale ou souligne les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. Il s'agit d'attirer l'attention sur l'écart que l'apprenant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte et faire comprendre les raisons de cet écart.
- *Le contrôle de la frustration.* Le tuteur doit essayer de sécuriser le novice, le mettre en confiance, et créer un climat de travail serein. La difficulté peut être de laisser de l'autonomie au tutoré et éviter de le rendre dépendant (cognitivement ou affectivement). L'apprentissage est réel seulement si l'activité est réalisée de manière autonome.
- *La démonstration ou présentation des modèles de solution.* Le tuteur peut exécuter la tâche devant le tutoré ou seulement la commencer pour mettre ce dernier sur la bonne voie. Il fait voir comment résoudre certaines difficultés. Il ne s'agit pas simplement de « faire », mais plutôt de « faire comprendre » en vue d'une imitation ultérieure (Bruner, 1983, pp. 277-279)¹⁶⁴.

Ces six invariants renvoient à deux types d'aide : psychologiques et pédagogiques (Baudrit, 1999, pp. 116-117)¹⁶⁵. D'un côté, pour assister psychologiquement le tutoré : « capter son intérêt et son attention », « l'encourager », « le sécuriser ». Ces aides psychologiques « ont pour but de mettre le tutoré en confiance, d'éviter d'éventuelles distractions » (ibid). De l'autre côté, l'aide pédagogique qui est « liée au mécanisme de tutelle » (Bensalah, 1995 dans Baudrit

¹⁶⁴ Bruner, J. (1983). *op.cit.*

¹⁶⁵ Baudrit, A. (1999). *op.cit.*

,1999). Ce dernier se manifeste par le guidage, la guidance, la démonstration, l'explication et de contrôle de l'activité. Ces interventions montrent une latitude de plus en plus grande envers les tutorés, afin de l'aider à construire son parcours.

Selon Bruner, l'étayage est « le mécanisme général de ces interactions entre adultes et enfants c'est la construction de formats qui encadrent les actions des enfants et rendent possible la transformation de leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel » (Bruner, 1983, p.288)¹⁶⁶.

Le processus d'étayage possède les caractéristiques suivantes :

- Ce mécanisme est amené à évoluer tout au long des progrès de l'apprenant jusqu'à sa disparition progressive.
- L'étayage s'engage entre deux parties agissantes, c'est-à-dire que l'accompagnant ne doit pas faire à la place du novice, mais l'orienter, prendre en charge ce qu'il maîtrise approximativement afin de limiter son effort.
- Les interactions entre les deux acteurs sont coconstruites puisqu'ils réalisent les choses ensemble. Mais cela ne les empêche pas d'avoir leur propre but.
- Les formats fournissent l'occasion de créer des conventions sociales d'interactions.

Les fonctions d'étayage élaborées par Bruner ont permis de mettre en avant de repérer et de décrire les formes et modalités des interventions tutorales. Ces éléments apparaissent pertinents pour démystifier les pratiques tutorales.

Moust (1993)¹⁶⁷ décrit les comportements du tuteur ; ces travaux complètent assez bien ceux réalisés par Bruner (1983). En effet en analysant les principales pratiques tutorales anglo-saxonnes, il identifie six types de comportements explicitant les façons d'exercer les missions de tuteur :

- L'utilisation de savoirs académiques ;

¹⁶⁶ Bruner, J. (1983). *op.cit.*

¹⁶⁷ Moust, JHC. (1993). *On the role of tutors in problem-based learning: Contrasting student- guided with staff-guided tutorials.* University Press.

- L'usage de l'autorité ;
- La recherche de la réussite ;
- L'incitation à la coopération ;
- La congruence sociale qui favorise la relation entre le tuteur et l'accompagné : « volonté, chez les tuteurs d'être perçus, comme des « étudiants parmi d'autres », à la recherche de relations informelles avec leurs tutorés, bienveillants à leur égard... » (Baudrit,2011, p.24)¹⁶⁸ ;
- La congruence cognitive qui favorise la compréhension entre deux personnes. Elle correspond au fait de mettre « au niveau » de l'apprenant en utilisant un langage adapté et se définit comme « la résultante du niveau d'expertise (compétences académiques) et de la congruence sociale (qualités personnelles) » (Baudrit, 2011, p.24).

Moust (1993)¹⁶⁹ insiste sur l'importance de la congruence cognitive. Pour lui, c'est une qualité nécessaire dans l'exercice du tutorat et pour la réussite des tutorés. De fait, pour l'auteur, il est nécessaire de privilégier la proximité avec l'étudiant tout en étant dans un système d'apprentissage par résolution de problèmes. Thonus (1998)¹⁷⁰, dans ses travaux sur l'enseignement supérieur, revient sur cette notion de congruence. Il parle lui de « compromis » utile pour la compréhension du tutoré et l'acceptation du tuteur par ce dernier.

Ces notions de congruence sociale, cognitive ou encore de compromis permettent de mettre en lumière l'idée de construction commune afin de permettre la réussite des apprentissages. L'approche relationnelle, d'après ces deux auteurs, semble faciliter l'apprentissage du tutoré.

Ces descriptifs de la fonction tutorale soulignent les compétences organisationnelles, pédagogiques et relationnelles afin de faciliter les apprentissages des étudiants accompagnés.

¹⁶⁸ Baudrit, A. (2011). *Le Tutorat- Richesse d'une méthode pédagogique*. De Boeck Supérieur.

¹⁶⁹ Moust, JHC. (1993). *op. cit.*

¹⁷⁰ Thonus, T. (1998, 14-17 mai). How to communicate politely and be a tutor, too: NS-NNS interaction and writing center practice. Seattle. <https://eric.ed.gov/?id=ED419414>

3.2.2 Détour sur les modalités d'intervention tutorales à distance

Quintin a mené différentes études sur l'impact des modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage, dans le cadre d'une formation à distance. Il a distingué trois dimensions d'intervention qui participent à l'accompagnement tutorale : les dimensions pédagogiques, socioaffectives et organisationnelles (Quintin, 2008)¹⁷¹. L'identification de ces dimensions remonte aux années 40 avec les premières recherches portant sur l'identification des rôles exercés par les membres d'un groupe engagés dans une tâche commune. À cette époque, les auteurs ont distingué les rôles centrés sur la tâche, sur le maintien de la cohésion et sur les besoins individuels (Benne et Sheats, 1948, dans Quintin, 2008). Quintin s'est appuyé sur des études plus récentes dans l'enseignement à distance portant sur les fonctions dévolues aux interventions des tuteurs. Il tire de ces travaux « des fonctions orientées d'une part vers les aspects relationnels (climat, cohésion...) et affectifs (gestion des émotions, motivation...) et, d'autre part, vers des interventions pédagogiques, accompagnées dans certaines typologies, d'actions destinées à susciter la réflexion métacognitive ». Quintin y trouve également « une rubrique relative à l'aide organisationnelle essentiellement orientée vers la gestion du temps et la répartition des tâches entre les membres d'une équipe » (Quintin, 2008).

Quintin a donc retenu à partir de ces recensements trois fonctions principales pour construire les modalités d'intervention tutorale : socio affective, pédagogique et organisationnelle.

Des recherches empiriques sur les modalités des interventions tutorales s'accordent à dire que le tutorat doit être à la fois proactif et réactif (Littlejohn et Pegler, 2007 dans Depover et al, 2011)¹⁷². En effet, le tuteur doit anticiper les difficultés que l'apprenant peut rencontrer et lui apporter l'aide nécessaire avant que le problème ne prenne plus d'importance. Pour autant, le tuteur doit aussi être à l'écoute des étudiants et répondre à leurs demandes.

¹⁷¹ Quintin, J.-J. (2008). Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, ATIEF 15*, 89-123

¹⁷² Depover, C., De Lievre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J. et Jaillet, A. (dir) (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Le tutorat proactif nécessite un investissement important au niveau du temps. De nombreux dispositifs limitent ce type d'intervention, car ils considèrent que si les étudiants se sentent suffisamment en confiance et qu'ils sont conscients de leurs différentes difficultés, ils s'adresseront spontanément au tuteur lorsqu'ils en auront besoin (Depover et al, 2011 p.40-41)¹⁷³. Différents auteurs ont affirmé qu'en réalité, ce sont généralement les étudiants qui en ont le plus besoin qui s'adressent le moins au tuteur. La même idée est exprimée par Deschênes qui pense que les représentations des besoins que se font les tuteurs ne sont pas forcément en corrélation avec les réels besoins des tutorés. Quintin va encore plus loin, en disant que dans des conditions de formation en groupe restreint, un suivi proactif permet aux étudiants d'atteindre des performances académiques supérieures à celles obtenues par les étudiants qui sont encadrés de manière réactive (Quintin, 2005)¹⁷⁴.

Quintin a construit cinq modalités d'intervention tutorale qu'il appelle MiT, en combinant les deux modes d'intervention proactif et réactif avec trois dimensions d'intervention. Il définit ces modalités d'intervention tutorale, de la manière suivante :

- Proactive ciblée sur les interventions socioaffectives : « établir et maintenir un climat relationnel propice au travail de l'équipe ; favoriser la cohésion entre les membres ; soutenir les étudiants dans l'effort ; valoriser le travail individuel et collectif qui est réalisé » (Quintin, 2008)¹⁷⁵.
- Proactive ciblée sur les interventions organisationnelles : « soutenir l'organisation du travail collectif au niveau de la répartition des tâches et de leur planification ; rappeler les échéances ; inciter à la réflexion sur l'organisation de l'équipe » (Quintin, 2008).

Quant aux modalités proactives non ciblées et réactives non ciblées, il envisage « le soutien de manière classique, non orienté sur une dimension particulière d'intervention » (Quintin, 2008)

¹⁷³ Depover, C., De Lievre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J. et Jaillet, A. (dir) (2011). *op. cit.*

¹⁷⁴ Quintin, J.-J. (2005). Effet des modalités de tutorat et de scénarisation dans un dispositif de formation à distance. [Mémoire de DEA en Sciences de l'Éducation]. Université de Mons-Hainaut. En ligne.

¹⁷⁵ Quintin, J.-J. (2008). *op. cit.*

De Lièvre (2005)¹⁷⁶, dans le cadre de ses réflexions relatives au tutorat dans la formation à distance met en avant le caractère multiple des interventions tutorales. Les actions répétées des tuteurs ont été regroupées en six fonctions associées au tutorat à distance :

- La fonction pédagogique. Il est nécessaire que le tuteur possède des compétences disciplinaires méthodologiques (Henri et Kaye 1985)¹⁷⁷.
- La fonction sociale et motivationnelle. Le tuteur doit encourager, soutenir, mais aussi maintenir la motivation du tutoré (Henri et Kaye, 1985 ; Pettigrew, 2001¹⁷⁸ ; Glikman, 1999)¹⁷⁹.
- La fonction technique. L'aidant doit pouvoir répondre aux difficultés ponctuelles de l'accompagné (Decamps et al, 2004)¹⁸⁰.
- La fonction organisationnelle : proposer un agenda, organiser le planning de travail, rappeler les échéances... (De Lièvre et al, 2003)¹⁸¹
- La fonction d'évaluateur. L'évaluation qu'elle soit formative ou certificative, le tuteur est fréquemment amené à communiquer les objectifs et les critères d'évaluation. Il peut aussi fournir des commentaires. Il évalue l'état d'avancement (Decamps et al, 2005)¹⁸².

¹⁷⁶ De Lièvre, B. (2005, 12-14 novembre). *La qualité du tutorat : la complémentarité de la rigueur et de la diversité*. Séminaire Euro-Méditerranéen d'Approfondissement sur la Formation A Distance. Bejaia, Algérie.

¹⁷⁷ Henri, F et Kaye, A. (2011). *Le savoir à domicile : Pédagogie et problématique de la formation à distance*. Presses Universitaire du Québec PUQ

¹⁷⁸ Pettigrew, F. L'encadrement des cours à distance : profils étudiants. *Distances* 5(1), 99-112.

¹⁷⁹ Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning »: Panorama des formations ouvertes et à distance*. Presses Universitaires de France PUF.

¹⁸⁰ Decamps, S., De Lièvre, B., et Depover, C. (2004). Comment les apprenants se représentent-ils le travail collaboratif au sein d'un dispositif de formation à distance ? XXIème colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Marrakech, Maroc.

¹⁸¹ De Lièvre, B., Depover, C., Quintin, J.-J., et Decamps, S. (2003). Les représentations a priori et a posteriori qu'ont les apprenants du rôle du tuteur dans une formation à distance.

¹⁸² Decamps, S., De Lièvre, B., et Depover, C. (2005). Les pratiques du tutorat : Entre diversité et cohérence au sein d'une dispositif de formation à distance. XXIème colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (A.I.P.U.), Genève, Suisse.

La prise en compte de cet ensemble de fonctions est indispensable pour répondre au mieux aux besoins des apprenants à distance. Brigitte Denis, toujours dans le cadre d'un tutorat à distance propose « d'opérationnaliser un profil de tuteur » en partant de différentes fonctions tutorales :

- L'accueil, la mise en route des actions de formation : rentrer en contact avec les apprenants, se présenter, présenter l'objectif du dispositif, rappeler les détails organisationnels ;
- L'accompagnement technique : répondre à des questions simples ou des problèmes techniques ponctuels ;
- L'accompagnement disciplinaire : fournir des ressources liées aux contenus de discipline concernée, répondre à des questions en lien avec le cours, mais aussi solliciter la communication et le partage de ressources entre apprenants ;
- L'accompagnement méthodologique : qu'il soit centré sur les méthodes de travail et l'organisation, mais aussi sur le soutien affectif (demander des nouvelles de l'apprenant) ou encore sur la communication et l'entraide entre les apprenants ;
- L'autorégulation et métacognition : solliciter la tenue d'un carnet de bord chez l'apprenant afin de pouvoir faire un état des lieux de l'avancement de ses apprentissages.
- L'évaluation : rappeler les critères d'évaluation de l'activité, fournir des retours sur les différentes activités ;
- La personne-ressource attitrée : conseiller l'apprenant dans le choix des cours, la participation de l'apprenant aux activités, etc.

Denis ajoute que ces interventions tutorales dépendant principalement des principes pédagogiques et des méthodes d'apprentissage qui sont à la base du dispositif de formation (Charlier, 2000)¹⁸³.

¹⁸³ Charlier, B. (2000). Comment comprendre les nouveaux dispositifs de formation ? Dans S. Alava (dir.), *Cyberespace et formation ouverte : vers une mutation des pratiques de formation ?* (p.). De Bœck Supérieur.

3.2.3 Les facteurs d'engagement du tuteur

Le travail de Baudrit (2014)¹⁸⁴ a permis de mettre en lumière quatre facteurs qui conditionnent l'engagement et l'implication du tuteur dans sa mission :

- Le volontariat ou, à défaut, le choix par la hiérarchie d'une personne dont elle a repéré les dispositions (désir d'aide) et les aptitudes et qui les lui signifie.
- Un soutien manifeste de l'autorité de tutelle pour cette fonction : dégager du temps pour eux ou les rémunérer en leur permettant de progresser eux-mêmes, en les regroupant entre eux pour réfléchir sur leurs activités et échanger sur leurs expériences.
- Une confiance dans le tuteur et une autonomie suffisante qui permet tant à chacun d'agir en fonction de ses qualités, de la situation, mais aussi en fonction des difficultés éprouvées par le tutorés.
- La considération que la société, l'institution accorde à l'activité en question, ici le tutorat. (Baudrit, 2014)

Le premier facteur est lié au mode d'engagement des tuteurs dans l'activité de tutorat. Il en existe en effet plusieurs, regroupés en trois catégories : « une démarche volontaire, une proposition d'un supérieur hiérarchique et une désignation en rapport avec la structure » (Victor, 2009, dans Baudrit 2014). Baudrit (2014) cherche à analyser les différents facteurs qui peuvent conditionner, favoriser ou bien compromettre la relation d'aider dans le tutorat au prisme de plusieurs études empiriques dans le domaine. Il explique la réussite du tutorat assuré dans le domaine du travail dans l'étude de Victor (2009 cité dans Baudrit 2014), qui est due, selon l'auteur, à cette attitude volontaire et impliquée des tuteurs quand ils s'engagent dans leur mission. « Les tuteurs ne deviennent pas encadrants par hasard ou par défaut. Ils sont volontaires ou sollicités par la hiérarchie en fonction de critères assez précis. Non contraints et non forcés, ces personnels semblent plus à même de s'investir dans leur fonction et plus animés par le désir de s'occuper d'autrui » (Baudrit, 2014, p.42).

¹⁸⁴ Baudrit, A. (2014). *La relation d'aide dans les organisations*. De Boeck Supérieur.

Le deuxième facteur est lié à l'encadrement, le soutien, le suivi, assuré par l'organisation responsable du dispositif de tutorat mis en place, accordés aux tuteurs qu'elle a engagés dans cette activité. Selon Victor (2009), les tuteurs interrogés sont les plus satisfaits sur ce point, car ils ne se sentent pas « abandonnés » une fois leur recrutement effectué. Ils reçoivent des informations sur le rôle qui est attendu d'eux. Par contre, si l'organisation responsable du tutorat ne fait pas correctement son travail à l'attention des tuteurs, le tutorat semble voué à l'échec.

Le troisième facteur correspond à la marge de manœuvre des tuteurs manifestée dans la manière dont ils perçoivent leur mission et dans la façon dont ils réalisent leurs interventions. Baudrit (2014) parle de « contexte émancipateur » qu'il considère comme propice à l'action tutorale.

Enfin, le quatrième facteur relève de la considération sociale, ou en d'autres mots, de la reconnaissance du travail des tuteurs par la société et aussi par l'organisation. Cette considération a un impact considérable sur l'engagement et l'implication des tuteurs dans leur mission.

Par ailleurs, il est important de noter une tension entre le deuxième et troisième facteur, les tuteurs souhaitent un encadrement de la part de l'instance de tutelle et en même temps une liberté d'action. Baudrit (2014) parle d'un « équilibre entre ce qui vient d'en haut (la fonction tutorale conçue par les responsables du dispositif) et ce qui vient d'en bas (la même fonction vue et personnalisée par ceux qui l'exercent) » (Baudrit, 2014, p.47)¹⁸⁵.

Pour conclure, ces éléments permettent le constat suivant : le tutorat ne repose pas sur l'action propre du tuteur, en tant que principal protagoniste, mais repose davantage sur la conception et la mise en place du dispositif par l'instance de tutelle et donc du contexte de la mise en place du tutorat.

En conséquence, l'activité tutorale demande au tuteur de gérer son contexte et les imprévus qui peuvent arriver. En d'autres termes, le tuteur devra analyser la meilleure stratégie d'intervention, à partir du contenu, de la tâche prescrite, des normes antécédents, des imprévus

¹⁸⁵ Baudrit, A. (2014). *op. cit.*

et du contexte. Il ne faut pas oublier que, pour le tuteur, le tutorat est une activité secondaire ; ce n'est pas son activité principale, il est avant tout un étudiant. Ainsi, le temps que le tuteur doit consacrer au tuteur vient après son « métier d'étudiant » (comme vu ci-dessus avec Coulon).

Il est donc possible de parler de compétences nécessaires à la fonction de tuteur. Cette notion est ample et polysémique. Si l'on s'intéresse à la manière selon laquelle Schwartz (1997) aborde ce concept, la compétence est la connaissance nécessaire que le travailleur se doit de posséder pour mobiliser les habiletés nécessaires pour gérer une situation de travail. À ce moment précis, le travailleur fait alors usage de soi, il fait usage de ses compétences pour répondre à un but. Si l'on parle de « situation de travail », on parle d'une situation prédite, mais qui présume des imprévus, dans lesquels le travailleur doit tout de même effectuer une tâche préétablie. C'est ce que l'ergonomie appelle : l'activité réelle, dans laquelle il s'agit de gérer l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, là où l'activité arrive vraiment, avec les imprévus et les contraintes, point de départ de l'ergologie. En effet, ce qu'il est possible de faire, lorsqu'on est devant une situation de travail, c'est d'essayer de mobiliser un ensemble de compétences/connaissances que l'on juge nécessaires pour gérer la situation et arriver à un but précis.

Pour Ardouin (2008), lorsqu'on voudra utiliser le terme compétence, il devra être employé en tant que moyen, « un cadre problématique » qui nous permettra la systématisation et la formalisation des actions, mais aussi des gestes mobilisés pendant l'activité du travail qui soutiendraient la compétence. Selon Schwartz (1997)¹⁸⁶, il existe six ingrédients de la compétence. Les savoirs conceptualisés et formalisés, la mise en savoir expérientielle, la mise en dialectiques des savoirs conceptuels et des mises en savoir issus de l'expérience, la capacité à investir des mises en patrimoine, lié à une communauté de valeurs entre le milieu et l'individu, le sentiment d'appartenance à un milieu de travail et l'incorporation, non consciente, de l'historicité du milieu, et la capacité à « jouer collectif » et à rationaliser un choix conjoncturel. (Ardouin, 2008, p.28)¹⁸⁷

¹⁸⁶ Schwartz Y. (1997). Les ingrédients de la compétence. *Éducation permanente*, (133), 9-34.

¹⁸⁷ Ardouin, T. (2008). *De la compétence individuelle aux capacités organisationnelles : regard croisé France Québec*. Managements des capacités organisationnelles – 4^{ème} rencontre annuelle, Groupe de recherche sur les Capacités Organisationnelles.

Ainsi, les situations qui arrivent en différents contextes de l'activité tutorale, avec un niveau de difficulté plus ou moins imprévisible, sont vécues par les acteurs : le tuteur, mais aussi le tutoré. Ils apportent différentes expériences qui se rapportent à un milieu de travail donné et qui ne peuvent être prédites (Schwartz,1997)¹⁸⁸. C'est pour cela que l'auteur parle des ingrédients de la compétence, qui ne peuvent être mesurés, mais développés au cours de l'activité.

Comme nous avons pu le constater, au fur et à mesure de nos analyses des apports des auteurs dans cette partie conceptuelle, il existe des tensions dans différentes dimensions et composantes du tutorat et des activités du tuteur. Il est nécessaire pour le tuteur d'avoir la capacité de s'ajuster. Cet ajustement peut être primordial vis-à-vis de l'autonomie du tutoré, pour doser l'engagement et la retenue, la présence et l'absence, ou encore d'être proactif ou réactif. Il concerne aussi le choix des modalités d'intervention tutorale, en fonction des besoins et des demandes du public accompagné, tout en étant capable de s'adapter aux prescriptions et exigences institutionnelles. L'ajustement consiste à trouver le juste milieu entre la distance cognitive et la proximité relationnelle entre lui et son tutoré pour arriver à une véritable congruence cognitive propice à l'efficacité de l'activité tutorale.

¹⁸⁸ Schwartz Y. (1997). op. cit.

Problématisation

Selon la Cour des Comptes, en France, « un tiers seulement environ des étudiants entrant à l'université, obtiennent leur Licence en trois ans ». Les chercheurs justifient le décrochage universitaire et son accroissement par la massification des effectifs dans l'enseignement supérieur due au phénomène de massification scolaire entamé depuis les années 1960 en France. Cette démocratisation rompt la culture universitaire auparavant réservée à une élite puisqu'aujourd'hui, l'université accueille un public de plus en plus hétérogène dans son profil en termes de caractéristiques culturelles, sociales ou économiques.

En vue d'endiguer ce fléau, le dispositif du tutorat a été conçu à titre expérimental en 1992 puis généralisé et institutionnalisé par circulaire de 1996. Il vise à favoriser la réussite des étudiants peu préparés au monde universitaire. Les formes du tutorat sont diverses et le cadre est peu prescriptif et laisse une grande liberté aux universités, ce qui donne lieu des pratiques très variées. (Annoot, 2001)¹⁸⁹

Cette mission d'accompagnement auprès d'étudiants volontaires peut-être ponctuelle ou régulière, elle est assurée par des pairs plus avancés qu'eux dans le cursus. Ces tuteurs ne sont donc ni des enseignants ni des personnels administratifs. Ils ont pour rôle de guider et d'assister leurs tutorés, en leur délivrant les clés pour réussir.

Le tutorat étant reconnu comme un des outils de lutte contre l'échec en premier cycle universitaire, il se démocratise, et de plus en plus d'université au recours à ce dispositif. C'est en toute logique que de nombreux chercheurs se penchent sur les effets du dispositif. Un premier problème rencontré est le manque de participation aux séances organisées par les tuteurs. En effet, le tutorat ne rencontre pas un franc succès auprès des nouveaux étudiants. Comme vu précédemment, avec les travaux de Danner (1999,2000)¹⁹⁰, il semble que les

¹⁸⁹ Annoot, E. (2001). Le tutorat ou le temps suspendu. *Revue des Sciences de l'Education*, 27 (2), 383-402.

¹⁹⁰ Danner, M. (1999). *op. cit.*

étudiants qui s'engagent dans le dispositif ne sont pas forcément ceux qui représentent le plus grand risque d'échec.

Généralement, l'évaluation de l'efficacité du tutorat se limite à la mesure d'effet en termes de réussite académique. Pourtant, cette notion relève d'un caractère très subjectif, au sens, où il est impossible de réduire l'analyse de la réussite et des parcours étudiants en une trajectoire unique ou l'obtention de bonnes notes. Évaluer l'impact du tutorat en termes de réussite purement académique, ne paraît pas si pertinent quand la définition même de la réussite est ambiguë. Cette recherche se voulant innovante, il n'était pas nécessaire de questionner de nouveau l'assiduité aux séances de tutorat et qui sont les étudiants accompagnés. Mais de comprendre de quelle manière le tutorat permettait à l'étudiant de se construire en tant que tel.

Notre problématique a donc pris la forme suivante :

Dans quelle mesure la fonction tutorale assurée par des étudiants permet-elle de répondre à des enjeux réciproques afférents à cette situation ?

Cette dernière recouvre deux grands axes : d'un côté l'insertion et l'affiliation pour les néo-étudiants et d'un autre côté, le processus de développement de pratiques d'accompagnement et de compétences de remédiation pour les étudiants tutorés. Nous questionnerons la réciprocité des « bénéfiques » dans cette situation.

A l'issue de notre réflexion, nous émettons l'hypothèse suivante :

Même si les premiers visés par ce dispositif d'accompagnement sont bien les néo-étudiants ils ne sont pas les seuls à en tirer parti. Nous supposons que le dispositif profiterait davantage aux tuteurs qu'aux tutorés, dans le sens où le tutorat participerait au processus de professionnalisation des étudiants tuteurs.

PARTIE 2 : METHODOLOGIE DE L'ENQUETE DE TERRAIN

Après avoir développé notre cadre théorique dans lequel cette recherche s'inscrit et à la présentation de notre problématique, l'objectif de cette partie est de présenter notre méthodologie de recherche.

Le quatrième chapitre a pour perspective de présenter le terrain d'enquête, Le Mans université, et plus précisément le projet dans lequel s'inscrit cette recherche : le projet Thélème. Le chapitre suivant mettra en lumière l'évolution du tutorat à Le Mans Université. Nous reviendrons sur ces modalités de fonctionnement, sur la manière les tuteurs sont recrutés ou encore sur comment ils sont formés. Enfin, le dernier chapitre sera l'occasion de présenter les outils de recueil de données élaborés pour répondre à notre problématique ainsi que les traitements réalisés sur ces données.

Chapitre 4. Présentation du contexte de la recherche

Ce chapitre présente le point de départ de nos enquêtes. Il est consacré à Le Mans Université qui a été notre unique terrain d'enquête. Nous commencerons par établir le portrait de l'université, et principalement de son implication dans la lutte contre l'échec en premier cycle à travers la mise en place du projet Thélème. Le Mans Université présente notre terrain d'enquête unique. En effet, en tant que doctorante, mais aussi enseignante impliquée dans ces locaux, nous avons pu nous investir afin d'obtenir des données que nous souhaitions récolter en évitant certains obstacles auxquels de nombreux chercheurs doivent faire face.

Notre mission d'enseignement et notre intégration sur le terrain d'enquête pendant ces trois années de doctorat nous ont permis d'acquérir « une compréhension fine des dynamiques de contextes » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p.140)¹⁹¹, ce qui est « susceptible de soutenir la crédibilité des interprétations » (p.140)

¹⁹¹ Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. ERPI.

1. Le Mans Université

L'université du Maine, fondée officiellement par décret le 1er octobre 1977, fêtait ses 40 ans en 2017 et a été renommée Le Mans Université. Elle se situe en région Pays de la Loire, dans le département de la Sarthe (72). Elle possède un campus principal au Mans, et un second à Laval, en Mayenne. Le site du Mans compte environ 13 000 étudiants et 60 enseignants-chercheurs. Sa petite taille et celle de ses composantes lui permettent d'entretenir une relation de proximité avec ses étudiants et d'accorder une attention particulière à leur accompagnement.

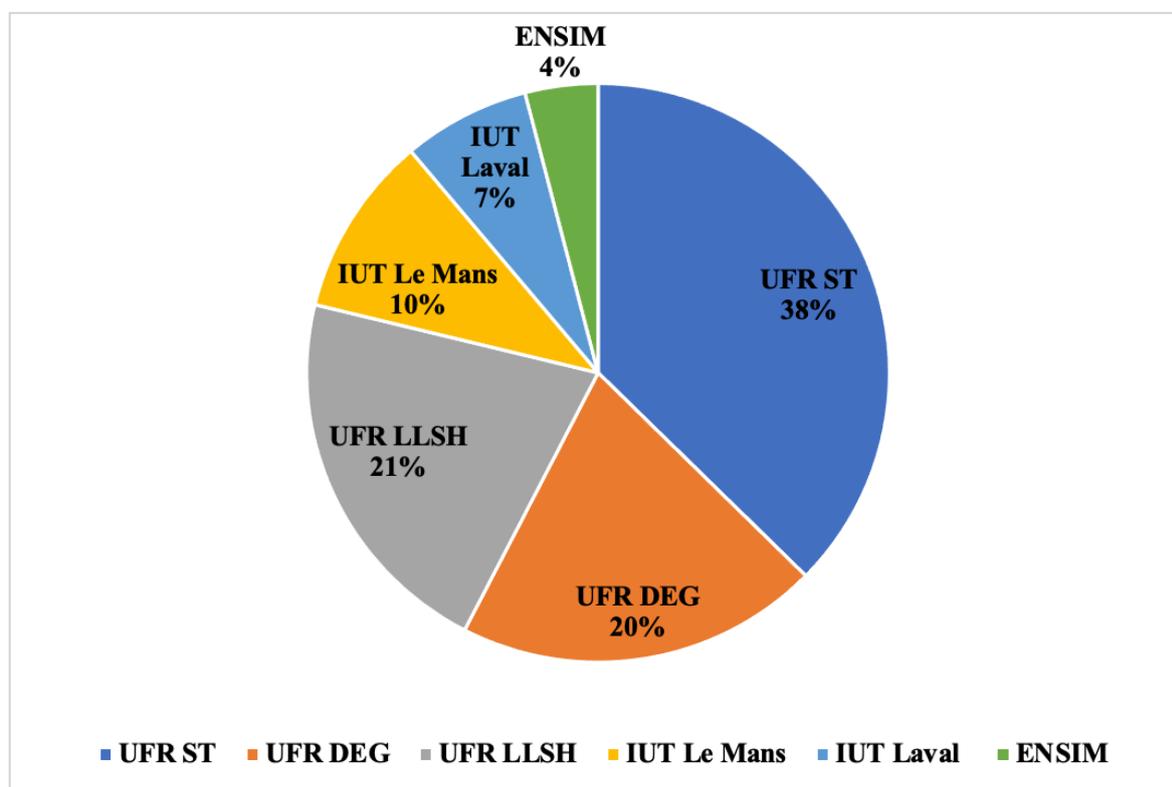
Le Mans Université propose des formations qui s'adressent à tous, en formation initiale, continue, à distance, en alternance, au public salarié ou en recherche d'emploi. Ces formations s'appuient sur six composantes :

- Faculté des Sciences et Techniques
- Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines
- Faculté de Droit, Sciences économiques et de gestion (avec une antenne de Droit à Laval)
- École National Supérieur d'Ingénieurs du Mans (ENSIM)
- IUT Le Mans
- IUT Laval.

Le graphique ci-dessous illustre la répartition des 13 000 étudiants entre les différentes composantes de l'Université du Mans.

Il permet de mettre en évidence les trois UFR les plus représentées, en effet, à la rentrée dernière, l'UFR Sciences et Techniques comptait plus 3500 étudiants sur ces bancs. Les UFR LLSH et DEG possédaient environ 2000 étudiants chacun.

Figure n°1 : Répartition des étudiants de le Mans Université dans les différents UFR pour la rentrée 2022-2023.



Avec un taux d'étudiants internationaux supérieur à la moyenne, Le Mans Université (LMU) prouve son ouverture et son importante attractivité. L'université se caractérise aussi par le nombre de ses filières professionnalisantes et par les relations étroites qu'elle entretient avec ses partenaires du monde socio-économique et universitaire.

L'université développe une activité de recherche diversifiée adossée à des laboratoires ouverts aux questions de société. L'institution a placé au cœur de sa stratégie la création d'instituts thématiques et/ou interdisciplinaires, qui visent à favoriser l'association de trois forces : la recherche, la formation et l'innovation (scientifique et pédagogique).

Les thématiques de recherche sont riches et variées : acoustique, informatique, lettres et langues, molécules et matériaux, risque et assurances, gestion, droit, sciences humaines et sociales, biologie, sport et santé...

Afin de remplir ces missions, LMU bénéficie de plusieurs programmes d'investissements d'avenir (PIA 3) comme :

- Le projet HYPE 13 qui a pour objectif d'accompagner les enseignants et les étudiants vers la réussite avec de nouveaux dispositifs d'apprentissage favorisant l'hybridation des formations.
- Le projet Ecri+ qui a pour objectif de favoriser la réussite des étudiants en améliorant leurs compétences en expression et compréhension écrites du français.
- Le projet Theleme qui a pour ambition de transformer profondément l'architecture du cursus licence.

Nous nous attarderons davantage sur ce dernier PIA puisqu'il est à l'origine de ce travail de recherche. Nous allons présenter le contexte de ce projet, puis faire sa description, mais aussi la présentation des publics ciblés.

2. Le projet Thélème

Cette recherche prend naissance dans le cadre du projet Thélème. Il s'agit d'un projet qui intègre la troisième vague du programme d'investissement d'avenir. Ce projet est expérimental sur dix ans. Il est porté par deux universités : Le Mans Université et l'Université d'Angers.

Pourquoi cette dénomination ?

Quand François Rabelais publie Gargantua en 1535, il propose avec l'abbaye de Thélème une utopie représentative de l'idéal humaniste de la Renaissance. Le projet Thélème n'est pas une utopie, mais, en reprenant la maxime « fais ce que tu voudras », il veut donner à la communauté de nos deux universités un idéal marqué par la liberté, le choix et l'engagement.

2.1 Présentation du contexte du projet

Le projet Thélème se déploie à l'université d'Angers et à l'université du Mans depuis novembre 2017. Les facultés de Droit, d'Économie et de Gestion, de Sciences, de Lettre, Langues et Sciences Humaines sont impliquées dans ce projet et toutes les mentions de leurs licences sont concernées.

Comme de nombreux PIA, le projet Thélème vient répondre aux différentes problématiques que posent les phénomènes de massification et de démocratisation scolaire. En effet, les deux universités porteuses du projet font face à un accroissement massif de leurs effectifs. L'université d'Angers a accueilli 4 235 primo-entrants en L1 en 2014-2015 alors qu'elle en accueillait 5062 à la rentrée 2016-2017. L'université du Mans connaît le même essor, pour la rentrée septembre de 2014, elle comptait 1839 primo-arrivants contre 1930 deux ans plus tard. Il était donc nécessaire pour ces établissements de trouver des réponses alternatives aux questions posées par cette augmentation en termes d'encadrement des étudiants, de locaux et de moyens financiers.

Le projet Thélème répond ainsi à plusieurs enjeux dans la formation :

- Mieux orienter les étudiants qui souhaitent intégrer l'université en proposant des dispositifs innovants avec les lycées et ainsi favoriser leur intégration et donc leur réussite dès leur entrée dans l'enseignement supérieur.
- Accompagner les étudiants de licence, quel que soit leur statut pour améliorer leur réussite à tous les niveaux : leur succès au cours de leur cursus, leur bien-être comme étudiant et leur insertion professionnelle.
- Permettre une individualisation des parcours des étudiants que l'institution doit accompagner afin qu'ils valident des compétences disciplinaires, transversales et professionnelles.
- Développer et pérenniser une culture d'établissement afin que les étudiants s'engagent davantage dans la vie de leur université.

Pour mener à bien ce projet, les deux universités peuvent s'appuyer sur un ensemble de réalisations et de forces :

- Une volonté commune aux deux universités de travailler ensemble.
- L'université d'Angers fait partie des universités ayant le meilleur taux de réussite en licence en trois ans. Ces résultats s'expliquent par les différents dispositifs d'accompagnement mis en place ces quinze dernières années.
- Le Mans université développe depuis une vingtaine d'années des formations à distance, ce qui lui permet d'être compétente en termes d'innovation pédagogique.
- Les deux établissements sont partenaires dans le projet PluriPASS (alternative aux études de santé). Ce dernier a mis en place des dispositifs innovants dont le projet Thélème peut s'inspirer.
- Les deux universités, à travers le développement professionnalisant et l'objectif d'améliorer l'insertion professionnelle de leurs étudiants, ont mis en place des actions avec des partenaires locaux nationaux et internationaux.

2.2 Description du projet

Le projet se décline en cinq principales actions :

- Une transformation des liens avec les lycées afin de créer un vrai continuum bac -3 bac +3 ;
- Une multiplication du dispositif de tutorat selon une stratégie « à quatre dimensions » : un tutorat d'orientation auprès des lycéens, un tutorat de renforcement auprès des L1, un tutorat de consolidation auprès des étudiants en régime spécifique et un tutorat de perfectionnement proposé aux très bons étudiants ;
- Une profonde transformation de l'organisation des rythmes étudiants au cours de l'année universitaire ;
- Une transformation de l'organisation des rythmes étudiants au cours de l'année universitaire ;
- Une action transversale avec un appui globale du numérique au projet.

Même si ces cinq actions sont distinctes, elles sont tout de même fortement imbriquées les unes aux autres au service d'un projet.

Le projet a donc pour objectif de transformer l'université dans le paysage de l'enseignement supérieur et de la recherche, et de conduire à une nouvelle architecture des cursus, à une transformation en profondeur des pratiques pédagogiques, à une individualisation du parcours des étudiants, à un engagement étudiant valorisé en particulier par le tutorat, et à une meilleure réussite étudiante. Pour atteindre ces objectifs, il est nécessaire de concevoir une utilisation intelligente du numérique afin de pouvoir s'adresser à l'ensemble des publics tant ceux en formation initiale qu'en formation tout au long de la vie. À terme ce sont plus de 13 000 étudiants qui sont visés par ce projet sur les 32 000 que comptent les deux établissements.

2.3 Les publics cibles

Le public cible est celui des étudiants en formation initiale inscrit en licence des universités d'Angers et du Mans. Le concept même de Thélème permet à la fois d'accueillir à la fois des étudiants fragiles dans leur apprentissage et leur orientation, ou a contrario de brillants étudiants avec un projet structuré et ambitieux.

Les personnels des deux universités, enseignants et enseignants-chercheurs, personnels administratifs et techniques, sont aussi des acteurs essentiels du projet Thélème. Au-delà, des recrutements de nouveaux personnels afin de soutenir le projet, il est important d'accompagner les personnels déjà en place, que ce soit les enseignants et enseignants-chercheurs dans la réflexion autour de l'évaluation par les compétences et de sa mise en place, ou de la conception d'enseignement en ligne. Il en va de même pour l'ensemble des personnels administratifs et techniques par l'élaboration de nouveaux outils et l'accompagnement qu'il faudra organiser pour atteindre les objectifs visés.

Les lycéens des trois départements de nos deux universités sont également un public cible. Ils représentent un effectif de plus de 40 000 élèves. La démographie des prochaines années avec l'arrivée en Terminale de classes d'âge plus nombreuses va conduire à une augmentation des entrées en licence ; il est donc nécessaire d'anticiper l'accompagnement de ces futurs étudiants. C'est pourquoi Thélème accompagne les lycéens dans la construction de leurs cursus de formation et de leur projet personnel et professionnel dès le lycée.

3. L'étudiant au cœur du projet

Le projet Thélème cherche à redonner une nouvelle place à l'étudiant car être étudiant ne se limite pas à opter pour un rythme d'études selon ses capacités, ses besoins ou ses motivations ; ceci afin de soutenir un engagement pour l'intérêt général. Cela semble possible par le biais de l'UE « engagement universitaire », intégrée dans les maquettes de formation qui permet à l'étudiant de s'engager dans une action collective, au service des autres étudiants, des lycéens ou encore des associations sans craindre de mettre en danger leurs études ou de perdre du temps.

Cette UE reconnaît l'engagement d'utilité publique déjà existant et propose, dans le cadre du cursus Thélème, un engagement étudiant, comme parrain de lycée, parrain étudiants étrangers, tuteur d'accueil, tuteur disciplinaire. Cette implication solidaire et responsable est valorisée dans le parcours de l'étudiant et soutenue par des dispositifs de formation. Les étudiants engagés sont formés à ces fonctions dans le cadre d'UE transversale proposant des retours sur les expériences de tuteurs et la reconnaissance des compétences acquises par l'expérience du tutorat. Ces activités permettent la validation de compétences transversales attendues par les employeurs, que ce soit l'implication dans la vie de l'établissement, le travail en équipe, l'adaptation ou la prise d'initiatives.

Lors de la construction du projet Thélème, l'objectif était de déployer au sein de nos deux universités un tutorat « à quatre dimensions » :

- Un tutorat de proximité qui vise le futur étudiant. L'objectif est qu'il trouve sa place au sein de l'enseignement supérieur et s'y épanouisse. Pour cela, le projet Thélème intervient dès le lycée afin que le jeune fasse des choix d'orientation éclairés vers des études qui lui correspondent et dans lesquelles il ne se sentira pas seul. Cette forme de tutorat prend forme entre des étudiants de deuxième année de licence et des lycéens. Cet échange s'appuie sur des dispositifs déjà mis en place qui visent à faciliter la transition lycée-université. Dans les faits, des anciens bacheliers devenus étudiants parrainent un lycéen. D'autres étudiants de deuxième année auront en charge l'information auprès des lycéens concernant leur orientation, les contenus de chaque filière, la préparation au travail universitaire. Dans l'esprit de Thélème et de l'engagement étudiant, le lycéen qui

a reçu un accompagnement devient, une fois à l'université, un étudiant acteur en assurant à son tour l'accompagnement des lycéens ou d'autres étudiants.

- Le second type de tutorat mis en place se nomme tutorat de renforcement à destination des étudiants encore peu engagés dans le travail universitaire ou bien en difficulté. Les étudiants concernés par ce dispositif sont ciblés par le biais de tests diagnostiques repris par les enseignants lors de la semaine de rentrée à l'université. Les questions méthodologiques sont au cœur des interventions. Ce tutorat est aussi le moment de poser des questions qui relèvent plus de l'affectif. Cette aide est complétée par un accompagnement plus disciplinaire de la part des étudiants de L3 et/ou master.
- Pour les étudiants plus autonomes, le projet Thélème propose un tutorat de consolidation qui s'adresse davantage aux étudiants en formation continue ou en régime spécifique et quel que soit leur avancement dans les études de licence. Ce dispositif est encadré par des enseignants. Depuis une dizaine d'années, les deux universités proposent conjointement cet accompagnement tout au long de l'année à un groupe de L1. L'expérience montre que les liens noués entre l'étudiant et l'enseignant référent permettent un prolongement de l'accompagnement au-delà de la L1. Ce tutorat de consolidation prend la forme d'un suivi en asynchrone.
- Et enfin, le tutorat de perfectionnement est à destination de très bons étudiants, ceux qui sont engagés dans une double licence par exemple. Ces étudiants sont suivis par des doctorants ou des jeunes professionnels ayant un parcours de formation similaire. L'accompagnement peut se faire à la fois en présentiel et à distance. L'objectif pour le tuteur est d'approfondir les enseignements et aussi de préparer la poursuite d'études.

L'objectif du projet est d'assurer une progression alternative dans l'accès des apprentissages pour l'apprenant tout au long de sa vie. La transition lycée-université, de l'université au milieu professionnel, et du milieu professionnel à son retour à l'université doit lui permettre de capitaliser des connaissances et compétences acquises au fur et à mesure de son parcours personnel et professionnel.

Chapitre 5. Le dispositif de Tutorat à Le Mans Université.

L'objectif de ce chapitre est de faire un état des lieux du fonctionnement du tutorat à Le Mans Université. Cette étape est nécessaire afin de mieux saisir les résultats de cette recherche, mais aussi pour mettre en lumière le travail effectué au sein de notre université et questionner ce dispositif expérimental.

Comment est conçu le tutorat ? Comment fonctionne-t-il ? Comment les tuteurs sont-ils recrutés ? Comment sont-ils formés ? Quels sont ses objectifs ? Autant de questions auxquelles il faut répondre.

1. Présentation globale du dispositif

Actuellement les tutorés s'inscrivent par le biais d'un questionnaire et donc de manière volontaire. Évidemment, la question du ciblage des étudiants nécessitant d'être accompagnés, a été posée. Dans certaines filières afin de mettre en place ces groupes de tutorat, des tests de positionnement spécifiques à leurs filières sont effectués pendant la semaine de pré-rentrée, les étudiants ayant le moins bien réussi ce test sont donc inscrits en tutorat. Dans d'autres composantes, ce sont les premières notes aux contrôles continus qui déterminent les étudiants qui doivent être accompagnés. Enfin, pour d'autres, les indicateurs dans la constitution des groupes sont le classement sur parcours sup, les étudiants ayant été admis à l'université avec la mention « oui-si ». Les étudiants redoublants sont également prioritaires. Pour ces étudiants le tutorat était annoncé comme obligatoire, mais il est davantage prescrit dans le sens où l'absentéisme n'avait aucune répercussion. Aujourd'hui, dans la majorité des composantes ce sont les étudiants qui le souhaitent qui s'inscrivent aux séances de tutorat, ce qui permet d'avoir des étudiants motivés et cela réduit la déperdition au long du semestre. Au moment de l'inscription, les étudiants s'engagent à suivre la totalité des séances.

Les séances de tutorat sont hebdomadaires à raison de deux heures (ou dans de rares cas, une heure trente) tout au long de l'année. Un tuteur a environ une dizaine d'étudiants à accompagner. Le pôle tutorat a mis en place différents types de tutorat :

- Le tutorat d'accueil qui a lieu les premières semaines après la rentrée. Ce dispositif a pour objectif de familiariser les nouveaux étudiants avec les locaux du campus et de fournir des informations diverses relatives au fonctionnement de l'université.
- Le tutorat de méthodologie au travail universitaire prend place dans la continuité du dispositif d'accueil. Il est destiné à prévenir les difficultés que peuvent rencontrer les étudiants arrivants. Il doit permettre aux étudiants de s'intégrer dans leur nouvel environnement, mais aussi d'obtenir des informations sur le fonctionnement de l'université. Ce tutorat permet aux étudiants de se familiariser avec les méthodologies universitaires comme : la prise de note, les révisions, les recherches documentaires.
- Le tutorat disciplinaire mis en place tout le reste de l'année propose aux étudiants accompagnés de revenir sur des notions abordées en cours avec leurs enseignants. Ce tutorat peut être général, c'est-à-dire que le tuteur a la charge de l'intégralité du programme des

premières années. Ou alors, il peut être directement en lien avec une seule matière, comme en STAPS, où il existe du tutorat de biomécanique par exemple.

2. Les principales évolutions

La création de l'UEO (unité d'enseignement d'ouverture) accompagnement et tutorat représente le point de départ de l'activité de l'Action 2 du projet Thélème. Mise en place, à la rentrée 2018, cette UEO a permis de former les premiers tuteurs des dispositifs de tutorat entre pairs à l'université. Pour cette année-là, seul deux des quatre types de tutorat ont été mis en place. En effet l'action 2 s'est focalisée sur le tutorat d'orientation en lycée et sur le tutorat de renforcement en L1. Pour le premier semestre de l'année de 2018-2019, ce sont 32 étudiants, de toutes les UFR, qui sont intervenus auprès des étudiants de L1 dans le cadre de renforcement. Tout au long du semestre, le suivi des étudiants-tuteurs a été possible par le biais de la plateforme UMTICE (le moodle de LMU), grâce à la mise en place d'un journal de bord. Pour ce second semestre, le demande d'accompagnement été forte, il a donc été nécessaire de recruter des étudiants sous contrat : 27 tuteurs ont été recrutés.

L'année universitaire 2019-2020 a vu la création du pôle tutorat, installé à la Direction des Études et de la Formation. En septembre 2019, ce pôle se compose de deux chargées de la pédagogie et de l'accompagnement des tuteurs, d'une chargée d'aide à la gestion de projet et deux responsables d'action. Les assistantes se sont réparties les licences/ UFR afin de devenir les interlocutrices privilégiées des référents Thélème, des responsables de licence et plus largement des enseignants. Pour cette année, l'UEO « accompagnement et tutorat » a été pérennisée, assurant la formation des étudiants souhaitant intervenir. La particularité du second semestre a été la mise en place du tutorat à distance, due à la situation de crise sanitaire et de confinement. Le travail des tuteurs et celui du pôle tutorat ont permis de pérenniser une certaine continuité pédagogique. Le Pôle tutorat a également accompagné une cinquantaine de tuteurs sous contrat dans l'ensemble des UFR. Les contrats vont de 3 heures à plus de 20 heures (réparties sur les deux semestres). Le tutorat à distance a posé la question de la rémunération des heures de préparation. Le pôle tutorat a décidé de proposer un forfait de 3 heures de préparation pour le second semestre.

La nouveauté du second semestre a également été l'inscription volontaire en tutorat de certains étudiants, via un questionnaire d'inscription en ligne. Cette méthode a permis de cibler les étudiants vraiment motivés et prêts à s'engager dans le tutorat, de mieux cibler leurs attentes et besoins, et ainsi d'ajuster les groupes, les niveaux mais aussi le nombre de tuteurs au plus près des besoins. Pour la première fois, le pôle tutorat a délivré des attestations administratives aux tuteurs, leur permettant de faire valoir leur expérience d'accompagnement dans le cadre de leurs candidatures pour la poursuite de leurs études. Le pôle Tutorat a délivré une trentaine d'attestations. Dans la même logique, un travail avec l'INSPE a également été engagé autour de la valorisation de la fonction (UEO) et des compétences de tuteurs acquises au sein de l'Université. Il est question de pouvoir attester les étudiants afin de faciliter leur entrée à l'INSPE.

L'année 2020-2021 reproduit le schéma existant. Elle est synonyme de montée en puissance, le pôle tutorat a accompagné le double de tuteur en passant de 50 tuteurs accompagnés à quasiment 100 sur l'année 2020-2021. Les tuteurs recrutés viennent en majorité du niveau licence. La fidélisation des tuteurs d'un semestre à l'autre est signe de réussite pour le dispositif d'accompagnement. Sur cette année, ce sont environ de 1342 heures de tutorat qui ont été mises en place, dont 443 heures venant de l'UFR DEG et 899 heures réalisées dans la composante ST. Le pôle tutorat n'ayant pas à charge le suivi des tuteurs venant de LLSH, nous ne sommes pas en mesure de savoir combien d'heures de tutorat ont été mises en place. Le dispositif a permis d'accompagner environ 800 étudiants. Les tuteurs ont en charge environ 10 tutorés.

Le premier semestre de l'année universitaire 2021-2022 a vu la mise en place d'un tutorat d'accueil dans les trois UFR. Son objectif est de permettre aux étudiants de L1 primo-arrivants de s'intégrer sur leur campus et dans leur formation. Comme chaque année, le tutorat disciplinaire et méthodologique a été mis en place dans les licences des trois composantes. Sur l'année complète, l'université a recruté 103 étudiants tuteurs (les tuteurs de LLSH ne sont pas comptabilisés dans ce total). 70% d'entre eux sont issus du niveau licence.

Le changement a également été l'inscription volontaire en tutorat de certains étudiants, via un questionnaire d'inscription en ligne. Cette méthode d'inscription a permis de cibler les étudiants vraiment motivés pour du tutorat, et ainsi réduire la déperdition d'étudiants en séances de tutorat, et ajuster les groupes et le nombre de tuteurs au plus près des besoins.

L'expansion du tutorat se traduit une nouvelle fois, dans les chiffres, nous comptons 1091 étudiants accompagnés et environ 1150 heures de tutorat dispensées.

Le bilan après ces quatre premières années d'expérimentation révèle des points de blocage. Il est difficile pour le dispositif de capter les étudiants qui ont le plus besoin d'accompagnement et il nécessite une organisation très complexe : emploi du temps mouvant, réservation des salles, difficulté à trouver des créneaux compatibles entre les tutorés et les tuteurs, ce qui peut engager une perte de tutorés. La question de la formation des tuteurs représente une préoccupation. Le déploiement du tutorat sous-entend de plus en plus de tuteurs à former et la question de comment bien les former, bien les préparer, est prédominante. Néanmoins, le pôle tutorat a réussi à développer des dispositifs existants et à les pérenniser. Il a aussi créé de nouveaux dispositifs comme le tutorat d'accueil. Le service s'engage de plus en plus dans des dispositifs de transversalité dans les missions pour participer activement à la problématique de la réussite des étudiants. De plus, la fidélisation de certains tuteurs et le nombre croissant de bénéficiaires sont des bons indicateurs pour certifier le bon fonctionnement du tutorat.

3. Recrutement des tuteurs

Weisser (2008) rappelle que le tuteur assure une fonction entre l'étudiant et l'institution et/ou l'acquisition de connaissances, mais aussi une « sécurisation des novices ». Comme nous avons pu le voir, Le Mans Université compte trois facultés : celle de Sciences et Techniques, la faculté Lettres Langues et Sciences Humaines et Sociales et la faculté de Droit, Économie et Gestion. Dans chacune d'entre elles, des campagnes de recrutement de tuteurs sont organisées par le pôle tutorat. Ces campagnes ont lieu, en amont du semestre (avant les vacances d'été ou celles de fin d'année) afin de pouvoir anticiper au mieux le tutorat de la rentrée/semestre prochain. Une seconde session de recrutement est mise en place à la rentrée afin de compléter les effectifs.

Pour répondre à cet appel, les étudiants doivent fournir un CV, ainsi qu'une lettre de motivation, ils sont tenus aussi se positionner sur le type de tutorat qu'ils souhaitent animer : tutorat d'accueil, de méthodologie du travail universitaire ou encore disciplinaire (ils peuvent aussi choisir la matière qu'ils souhaitent accompagner quand il s'agit de tutorat par UE). Il est possible pour eux de combiner plusieurs types de tutorat. Une fois les candidatures reçues, le pôle tutorat les étudie, puis les soumet aux équipes pédagogiques pour qu'elles valident ou non

les candidatures. Certaines candidatures peuvent être aussi refusées si la demande n'est pas assez forte, vis-à-vis du nombre de postulants. Les étudiants ayant déjà été tuteurs sont prioritaires. Les étudiants des masters et de licence 3 sont sollicités les premiers. Mais si, il n'y a pas assez de volontaires pour endosser cette fonction, il se tournent vers des licences de deuxième année.

Une fois, les tuteurs recrutés, il est nécessaire de les former. Comme nous avons pu le voir dans les lignes précédentes, cette formation n'est pas figée, elle est questionnée, évolutive et retravaillée tous les ans. Cette formation est construite comme un temps collectif, mais il est possible qu'occasionnellement ce temps de formation se déroule par le biais d'un entretien individuel quand le futur tuteur ne peut être présent lors du temps collectif. Avant d'explicitier les objectifs et le déroulement de la formation, il est nécessaire de préciser que cette formation est rémunérée. Elle est comptabilisée aussi en heures de tutorat. L'objectif est de préparer au mieux le futur tuteur à son rôle et à ses missions. Pour cela, nous allons questionner, brainstormer sur ce que c'est être tuteur : en quoi consiste ce rôle, quelles sont ses missions. Travailler sur ce nouveau rôle, permet de faire réfléchir, les étudiants, sur la distinction entre le rôle de tuteur et celui d'enseignant. Ensuite, nous allons préparer l'étudiant à la prise de contact avec le groupe en leur présentant différentes activités « brise-glace », ce qui permet de faciliter les échanges, mais aussi construire un climat favorable au dialogue. Ce temps vise à apprendre aux tuteurs à identifier les besoins et les attentes des tutorés. L'activité en lien avec cet objectif est la construction d'un questionnaire afin de recenser ces besoins et ces attentes. Ensuite, nous proposons aux étudiants de se projeter sur leur première séance et de la construire : les différentes activités, l'ordre de celles-ci, mais aussi le temps nécessaire pour chacune d'entre elles, l'ensemble répondant à un objectif prédéfini en amont. Ce temps de formation permet aussi de préparer le semestre de tutorat : avec l'aspect administratif, l'organisation, le fonctionnement et les outils à disposition du tuteur (carnet de bord, Umtice...). Actuellement, ce temps de formation dure entre 1h et 3h.

En revenant sur, le développement du dispositif de tutorat à Le Mans Université, nous avons évoqué la possibilité de devenir tuteur dans le cadre d'une UEO. Cet engagement était récompensé par la validation d'ECTS. Néanmoins, la démocratisation du dispositif dans notre institution a nécessité un nouveau mode de fonctionnement pour recruter plus de tuteurs. Cette solution a été de « créer de l'emploi » et donc de rémunérer les tuteurs pour accomplir cette

mission. Actuellement, nos étudiants sont rémunérés selon le barème suivant :

Barème 2022 / 2023

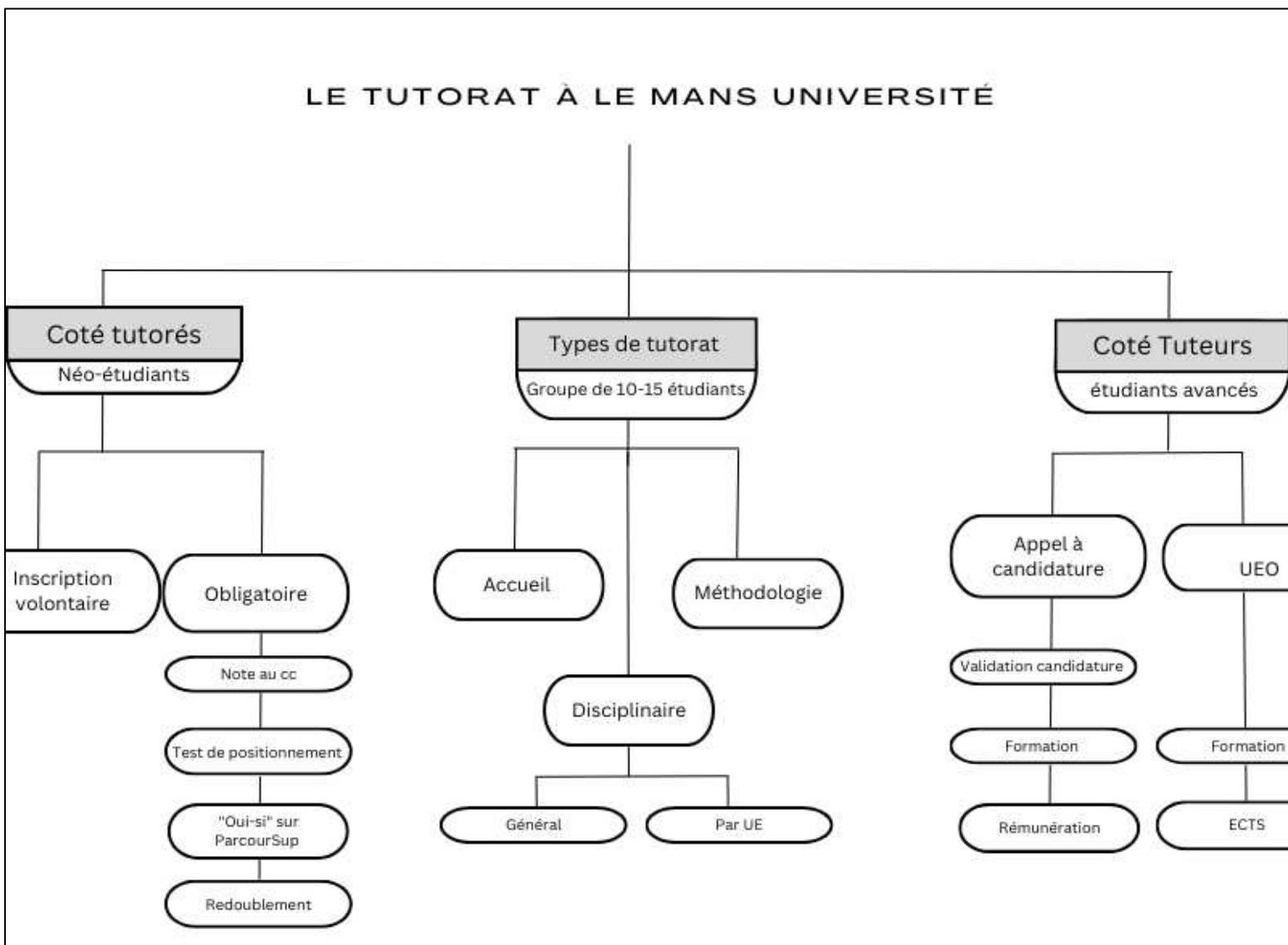
Barème de rémunération	
<i>Niveau</i>	<i>Indice brut</i>
Licence (mission pédagogique – Tutorat disciplinaire / tutorat méthodologique)	12,85 €
Master (mission pédagogique – Tutorat disciplinaire / tutorat méthodologique)	15,45 €
Tous niveaux confondus pour mission administrative (Accueil / KIS / JPO)	10,85€
Forfait de valorisation (uniquement pour les missions pédagogiques de tutorat)	
<i>Nombre d'heures</i>	<i>Pourcentage</i>
De 1h à 10h	30% du nombre d'heures (pour chaque nouveau groupe si discipline différente)
+ de 10h	10% du nombre d'heures
Indemnité / Congés Payés	
<i>Intitulé</i>	<i>Pourcentage</i>
Congés Payés	10% du nombre d'heures au total
Indemnité de fin de contrat (perçue en une seule fois à la fin du contrat, si l'étudiant ne démissionne pas au cours de sa mission)	10% du nombre d'heures au total
<p><i>Ex : Un étudiant de L3 qui réalise 30 heures de tutorat sera rémunéré 30h + 5h de forfait</i></p> <p style="text-align: center;">$10h + 30\% = 13h \times 12,85 = 167,05€$</p> <p style="text-align: center;">$20 + 10\% = 22h \times 12,85 = 282,70€$</p> <p style="text-align: center;">$167,05 + 282,70 = 449,75€ + 10\% CP = 494,725€ + 10\% Indemnité de fin de contrat = 544,20€ brut$</p>	

Exemples d'utilisation du barème (sur une base de 12h par groupe)

	Nb groupe(s)	Heures à 30%	Heures à 10%	Total heures
1 matière dispensée	1	10	2	12
1 matière dispensée	2	10	14	24
2 matières dispensées	2	20	4	24
Toutes matières confondues	1	10	2	12
Toutes matières confondues	2	20	4	24

Ce chapitre 5, dense en information, descriptions et explications avait pour objectif de décrire le plus précisément le dispositif de tutorat mis en place à Le Mans Université qui représente notre terrain d'enquête. Contrairement aux chapitres précédents, un schéma nous semble nécessaire pour illustrer et conclure ce chapitre. Il permettra de rendre compte de la manière la plus simple possible du fonctionnement du tutorat dans cet université.

Figure n°2 : Le fonctionnement du tutorat à Le Mans Université.



Chapitre 6. Une enquête qualitative sur un échantillon important

Dans une recherche, il est nécessaire que le chercheur recueille des données lui permettant d'affirmer ou d'infirmes ces hypothèses et donc de répondre à sa problématique. Le choix méthodologique et la construction des outils d'enquête représentent une étape importante dans l'élaboration du projet de recherche.

Pour commencer, nous exposerons les apports théoriques qui nous ont permis de construire notre enquête empirique. Ensuite, nous exposerons nos choix méthodologiques et la démarche de travail mise en place afin de dégager les expériences vécues et les représentations des populations ciblées : les tuteurs, les tutorés et les enseignants.

1. Qualitatif et/ou Quantitatif ?

Les approches qualitatives et quantitatives permettent de produire du savoir. Elles sont complémentaires. Les tests statistiques mettent en évidence des liens de dépendance entre diverses variables sans pour autant les expliquer. La mise en œuvre d'une recherche quantitative va essayer de comprendre et d'expliquer les relations constatées statistiquement. Mener une recherche quantitative permet de mettre en exergue des relations entre les données d'un point de vue mathématique.

La recherche quantitative se penche sur un large nombre de cas et en appui sur des outils statistiques. Elle vise à récolter des séries de données en rapport avec le processus étudié afin de mettre en évidence des hypothèses généralisables à d'autres situations.

Ce type de recherche permet d'inférer des conclusions au niveau de la population mère étudiée avec plus de précision et de reproductivité. Elle permet d'expliquer et valider les résultats.

L'approche quantitative s'inscrit dans le cadre du paradigme positiviste. Elle prône que « *l'objet général de la recherche est conçu en matière de comportement ; le chercheur, utilise des catégories de codages prédéterminées pour l'objectivation des comportements présuppose une uniformité du comportement et sa signification, de façon que l'observateur puisse reconnaître la signification d'un comportement chaque fois qu'il se reproduit.* » (Lessard-Lessard-Hebert et al, 1997, p.25)¹⁹²

La méthode qualitative a pour objectif la compréhension d'un petit nombre de cas selon leur spécificité et en les situant dans leur contexte. Sa flexibilité et la richesse des résultats permettent, d'une part, de mettre en évidence des motifs sous-jacents aux comportements humains et, d'autre part, de les interpréter pour pouvoir les comprendre.

¹⁹² Lessard-Hebert M., Goyette G., et Boutin G. (1997). *La recherche qualitative : fondement et pratiques*. Montréal: Nouvelles AMS.

L'approche qualitative repose principalement sur un paradigme systémique contrairement à l'approche quantitative, dans le sens où elle cherche à appréhender le phénomène dans sa globalité. Elle se veut compréhensive, interprétative et non réductionniste, approche par laquelle le chercheur conçoit d'une autre manière l'objet d'étude. Selon Aubin-Auger et al (2008), la recherche qualitative « ne cherche pas à quantifier ou à mesurer, elle consiste le plus souvent à recueillir des données verbales permettant une démarche interprétative » (Aubin-Auger et al, 2008, p.143)¹⁹³.

En recherche qualitative, l'importance est accordée aux descriptions et à l'induction (Karsenti et Savoie-Zaic, 2011)¹⁹⁴. Contrairement à ce que l'on retrouve dans l'analyse quantitative pour laquelle les données sont traduites en chiffres, l'analyse qualitative renvoie à des données exprimées par des mots (Paquay, 2006)¹⁹⁵.

Il existe un débat important d'un côté entre les tenants de chaque méthode sur la pertinence et la fiabilité de chacune et d'un autre côté sur la dichotomie ou le continuum entre les deux méthodologies d'enquêtes. Lessard-Hebert et ses collaborateurs (1997, p.23)¹⁹⁶ soulignent que « plusieurs acteurs trouvent non fondée la complémentarité entre approche qualitative et interprétative et jugent équivoques les résultats de recherche obtenus par le mixage de deux types d'approches ».

¹⁹³ Aubin-Auger, I., Mercier, A., et Baumann-Coblentz, L. et al. (2008). Identifier les obstacles au dépistage du cancer colorectal et envisager les moyens de les surmonter. *Exercer la revue française de médecine générale*, 19 (80), 4-7.

¹⁹⁴ Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. ERPI.

¹⁹⁵ Paquay, L. (2006). Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité ? Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele. *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 13-29). De Bœck Supérieur.

¹⁹⁶ Lessard-Hebert M., Goyette G., et Boutin G. (1997). *Op. cit.*

En effet, les pionniers de la recherche qualitative (Guba, 1978¹⁹⁷, ; Lincoln, 2010¹⁹⁸, Patton, 2002¹⁹⁹) affirment que la recherche « naturaliste, interprétative et ethnographique offre les moyens le plus appropriés pour comprendre les phénomènes humains et sociaux, et ce, sans mandat de prédiction et de contrôle » (Anadón, 2019, p.109)²⁰⁰. Les alliés de la recherche quantitative « croient que les règles et les lois scientifiques sont celles qui donnent forme au monde social de la même manière qu’elles déterminent le monde physique » (Anadón, 2019, p.109). Campbell et Stanley (2015)²⁰¹ expliquent que l’expérimentation est l’unique moyen d’arriver à des conclusions causales claires et de développer des connaissances additionnables vis-à-vis d’un phénomène donné.

Gage (1989)²⁰² nomme ce débat « la guerre des paradigmes » où les tenants de chaque approche argumentent et critiquent les méthodes, les procédés et la validité des résultats.

Certains auteurs interrogent le choix épistémologique de la complémentarité de ces deux approches et y sont favorables, comme le montre Dietrich, Loison et Roupnel (2012)²⁰³. Pour eux : « Utilisées de manière complémentaire, les méthodes qualitative et quantitative se nourrissent alors l’un de l’autre et apportent une plus-value scientifique au travail de recherche, chacune répondant alors un questionnement précis, sans qu’aucune d’elles ne soit subordonnée à la réalisation ou aux résultats de l’autre » (2012, p.209).

¹⁹⁷ Guba, E. G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation* (CSE Monograph 8). Los Angeles, University of California, Center for the Study of Evaluation.

¹⁹⁸ Lincoln, Y. S. (2010). What a long, strange trip it’s been.... Twenty-five years of qualitative and new paradigm research. *Qualitative Inquiry*, 16(1), 3-9.

¹⁹⁹ Patton, M-Q. (2002), *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3rd edition, Sage Publications.

²⁰⁰ Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105-123. <https://doi.org/10.7202/1059650a>

²⁰¹ Campbell, D. T., et Stanley, J. C. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Ravenio books.

²⁰² Gage, N. L. (1989). The paradigm wars and their aftermath a “historical” sketch of research on teaching since 1989. *Educational researcher*, 18(7), 4-10.

²⁰³ Dietrich, P., Loison, M., et Roupnel, M. (2012). 10 – Articuler les approches quantitative et qualitative. Dans : Serge Paugam éd., *L’enquête sociologique* (p. 207-222). Presses Universitaires de France PUF.

Onwuegbuzie et Leech (2004)²⁰⁴ vont dans le même sens, en effet pour eux, la mixité entre ces deux approches permet un usage plus compréhensif de la recherche que ne l'effectuent les travaux uniquement qualitatifs ou quantitatifs. Ils poursuivent en expliquant que ce jumelage permet au chercheur de jouer au niveau macro et micro.

Pour nous, il était nécessaire de revenir sur ces deux méthodologies, car nous souhaitons ainsi dépasser le clivage entre le qualitatif et le quantitatif lorsqu'elles sont vues comme des approches opposées et réaliser un croisement des données et des approches. Comme nous avons pu le voir, mêler les deux approches permet une meilleure compréhension du sujet. Nous nous inscrivons dans le cadre d'une étude à visée qualitative, mais nous avons mené cette dernière sur un échantillon important, pouvons-nous parler d'une étude mixte ?

2. Les méthodes mixtes

Les méthodes mixtes constituent un domaine en pleine croissance dans de nombreuses disciplines. Pour autant, cette dernière est utilisée depuis plus de 60 ans. Malgré un engouement et de nombreuses contributions théoriques et empiriques, le concept reste polysémique. Ce type de recherche a pris plusieurs appellations : méthodes combinées, recherche mixte Thomas (2003)²⁰⁵, recherche intégrative (Johnson et Onwuegbuzie, 2004)²⁰⁶, recherche multiméthode

²⁰⁴ Onwuegbuzie, A. J., et Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of "significant" findings: The role of mixed methods research. *The qualitative report*, 9(4), 770-792.

²⁰⁵ Thomas, R-M. (2003). *Blending qualitative and quantitative research methods in theses and dissertations*. Corwin Press.

²⁰⁶ Johnson, R. B., et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.

(Hunter et Brewer, 2003²⁰⁷ ; Morse, 2003²⁰⁸) ou encore la triangulation de méthodes (Denzin, 1978²⁰⁹ ; Jick, 1979²¹⁰).

De manière générale, les méthodes mixtes peuvent être définies comme une approche de la connaissance qui essaie d'envisager plusieurs points de vue et perspectives : « Une procédure pour collecter, analyser, et « mélanger » ou intégrer des données qualitatives et quantitatives (dérivées de méthodes) à un certain stade du processus de recherche dans une même étude dans le but de mieux comprendre le problème de la recherche » (Ivankova, Creswell et Skick, 2006)²¹¹

Il est possible d'identifier deux principaux types de recherche mixtes :

- La méthode mixte (ou recherche multiméthode) qui utilise le modèle qualitatif pour une phase et le modèle quantitatif pour une autre phase de l'étude.
- La recherche mixte est celle dans laquelle le chercheur mélange des approches qualitatives et quantitatives dans une ou plusieurs étapes du processus. (Tashakkori et Teddlie, 2003)²¹²

L'association de ces deux approches permet d'expliquer avec beaucoup plus de précisions le phénomène étudié et c'est pour cela que nous avons décidé de jumeler les deux en menant une enquête qualitative sur un corpus conséquent.

²⁰⁷ Hunter, A., et Brewer, J. (2003). Multimethod research in sociology. Dans A. Tashakkori, et C. Teddlie (Éds), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 577-594). Thousand Oaks, CA : Sage.

²⁰⁸ Morse, J. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. Dans A. Tashakkori, et C. Teddlie (Éd.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (p. 189-208). Sage Publication.

²⁰⁹ Denzin, N.K. (1978). *The Reserch Act*. McGraw-Hill.

²¹⁰ Jick, T-D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods : Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611.

²¹¹ Ivankova, N. V., Creswell, J. W., et Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods*, 18(1), 3-20.

²¹² Tashakkori, A., et Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage publication.

L'interrogation qui se pose avec ce type de méthodologie est de savoir comment intégrer des données quantitatives et qualitatives. Bericat (1998)²¹³ à l'instar de Morgan (1998)²¹⁴, propose trois stratégies d'intégration : la complémentarité, la combinaison et la triangulation.

- La complémentarité revient à utiliser deux méthodologies avec pour objectif d'aborder, avec chacune d'entre elles et séparément, une dimension différente de l'objet d'étude. Entre autres, cette stratégie garde l'indépendance des méthodes et des résultats. Elle est aussi nommée l'approche multiméthode séquentielle Morse (2003)²¹⁵.
- La combinaison indique l'utilisation d'une méthode de manière secondaire par rapport à une autre afin de favoriser la validité de cette dernière. Il existe une combinaison méthodologique cherchant à n'obtenir qu'un seul type de résultat à partir de la dernière méthodologie utilisée.
- Pour terminer, la triangulation qui implique l'utilisation des deux méthodologies pour aborder le même aspect de la réalité. Cela sous-entend qu'il existe une indépendance dans l'application des méthodes et que les résultats se rejoignent. Son utilisation suppose l'acceptation que les deux méthodologies peuvent saisir le même aspect de la réalité.

Pour Green et ses collaborateurs (1989)²¹⁶, la méthode mixte peut avoir cinq fonctions :

²¹³ Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida* [L'intégration des méthodes quantitatives et qualitatives dans la recherche en sciences sociales : signification et mesure]. Ariel

²¹⁴ Morgan, D-L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative health research*, 8(3), 362-376.

²¹⁵ Morse, J. (2003). op. cit.

²¹⁶ Greene, J-C., Caracelli, V-J., et Graham, W-F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.

- Nous retrouvons l'idée de triangulation qui cherche à faire converger des résultats provenant de différentes méthodes étudiant le même phénomène.
- La complémentarité est aussi évoquée dans ces travaux, pour eux, cette fonction a pour but d'illustrer et/ou clarifier les résultats d'une des méthodes avec les résultats de l'autre.
- Le développement permet l'utilisation d'une des méthodes pour aider à l'interprétation des résultats de l'autre méthode.
- L'initiation cherche à découvrir des paradoxes et des contradictions qui amènent le chercheur à reconsidérer sa problématique de recherche.
- La dernière fonction, nommée l'expansion, se concentre sur la portée de l'enquête en utilisant des éléments de l'enquête pour les confronter à une autre méthode.

La complémentarité semble être la fonction la plus semblable à celle de notre étude empirique. Comme évoqué précédemment, nous avons fait le choix d'orienter notre recherche dans une visée qualitative, avec l'utilisation d'entretien semi-directif auprès de trois publics différents. Cet outil est le seul outil que nous avons utilisé. Nous n'avons en aucun cas construit une enquête de type quantitative. Néanmoins, la particularité de cette enquête réside dans la taille de notre corpus, en effet, nous avons réalisé 112 entretiens tout publics confondus. C'est cette question de « quantité » qui interroge sur la nature de notre enquête. Nous nous inscrivons dans le cadre d'une étude à visée qualitative, mais qui, du fait de son échantillonnage, appelle à une double analyse : une qualitative et une quantitative. C'est pour cela que la fonction de complémentarité évoquée par Green et ses collaborateurs correspond à notre travail empirique. Le traitement des données de manière quantitative nous permettra d'éclairer la régularité ou non des comportements identifiés dans l'analyse qualitative.

Avant d'initier toute démarche de recherche, nous nous sommes inscrits dans une démarche compréhensive de l'objet de recherche. Cette phase a été nécessaire dans l'appréhension et la conception de notre sujet étude. Étant totalement étranger à Le Mans Université, il a fallu dans un premier temps, nous familiariser avec le fonctionnement et les acteurs de cette institution. De plus, cette thèse s'inscrit dans le cadre du projet Thélème. Ce dernier étant antérieur au début de cette recherche, il était nécessaire de comprendre son organisation, de rencontrer les différents acteurs afin d'échanger avec eux et de comprendre la place, de rôle et la mission de chacun. Enfin, il a été indispensable d'appréhender de fonctionnement du tutorat à Le Mans Université pour pouvoir se saisir des enjeux de ce dernier. L'ensemble de ces éléments étaient

nécessaires afin de concevoir au mieux cette recherche. Néanmoins, cette assimilation du terrain a été difficile étant donné le contexte de ce début de thèse qui s'est déroulé pendant la crise sanitaire liée à la Covid 19.

Ce moment de construction est caractérisé par des raisonnements pluriels : aussi bien déductif qu'inductif et non exclusivement par un raisonnement hypothético-déductif. Ces modalités de raisonnement permettent de construire l'objet de manière progressive en partant des savoirs des acteurs. Dans cette démarche, nos hypothèses sont faibles voire inexistantes, mais elles se sont renforcées au fur et à mesure de l'investigation sur le terrain. Quoi qu'il en soit, la construction intègre une phase exploratoire importante. Dans les prémises de cette recherche, le chercheur n'occupe pas une position d'expert extérieur à la situation, mais au contraire il est impliqué dans un processus de recherche (Charmillot et Seferdjeli, 2002)²¹⁷.

Après la familiarisation du terrain et des différents acteurs, le travail de construction s'est ainsi poursuivi par une première phase d'enquête à caractère exploratoire : la lecture et une première analyse des retours réflexifs des tuteurs réalisées dans le cadre de l'unité de l'enseignement exploratoire. Ce premier temps a permis de mettre en évidence les enjeux et le rôle « multi-casquettes » du tuteur. Pour approfondir, cette idée de l'importance du rôle de tuteur, nous avons décidé d'assister à plusieurs séances de tutorat, afin de comprendre le fonctionnement d'une séance de tutorat et la posture du tuteur. Enfin, cette phase d'exploration s'est conclue par la réalisation de quelques entretiens auprès des tuteurs afin de saisir toutes les facettes de la fonction de tuteur perçue par eux à travers les représentations qu'ils ont eux-mêmes de leur rôle. Ces différentes phases de l'enquête exploratoire ont permis de construire la problématique de recherche et aussi de formuler l'hypothèse.

²¹⁷ Charmillot, M., et Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives : la place du terrain dans la *construction* de l'objet. Dans Madelonj S-D. *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 187-203). De Boeck Supérieur.

3. Présentation de notre outil

Au vu de notre question de recherche et de notre problématique, nous avons opté pour une méthode de type qualitatif.

Selon Mucchielli (2007)²¹⁸ « l'objet d'une recherche qualitative est par définition un phénomène humain ». Il s'agit de comprendre en profondeur un fait dans sa singularité et de mettre en évidence « la signification des données plutôt qu'une définition étroite et technique qui impliquerait l'engagement ferme de ne pas utiliser la numérotation » (Lessard-Hubert et al., 1997, p.22)²¹⁹. L'approche qualitative repose principalement sur le paradigme systémique, qui se veut compréhensif, interprétatif et non réductionniste, par lequel le chercheur conçoit d'une autre manière l'objet d'étude. Grâce à cette méthode, nous visons la compréhension du monde dans lequel se manifestent et se produisent ces systèmes de significations plutôt que le comportement observable. Cela sous-entend que notre centre d'intérêt est, au premier abord, de connaître le sens que donnent les acteurs à leurs actions en prenant en compte la « relation entre les perspectives des acteurs et les conditions écologiques de l'action dans laquelle ils sont impliqués » (Lessard-Hubert et al., 1997, p.28).

En effet, l'un des objectifs de notre recherche est de faire émerger les représentations de la fonction des tuteurs de différents acteurs impliqués dans les dispositifs. Nous souhaitons interroger les représentations auprès de trois catégories d'acteurs : un échantillon de tuteurs, un échantillon de tutorés et un échantillon d'enseignants. Selon Lautier et Mollo-bouvier (2005)²²⁰ les représentations permettent de faire le lien entre des idées, des faits, des intentions et des pratiques. Nous avons fait le choix de mener des entretiens semi-directifs puisqu'ils semblent

²¹⁸ Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*, 3, 1-27.

²¹⁹ Lessard-Hebert M., Goyette G., et Boutin G. (1997). *La recherche qualitative : fondement et pratiques*. Montréal: Nouvelles AMS.

²²⁰ Lautier, N., et Mollo-Bouvier, S. (2005). Représentations. Dans P. Champy et C. Etévé (dirs.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 869-873). Retz.

être l'outil le plus adapté afin d'accéder aux représentations des acteurs (De Ketele et Roegiers, 2015)²²¹.

L'entretien est une technique complémentaire à d'autres formes d'investigation. En recherche, cet outil de récolte de données permet d'obtenir des points de vue, mais permet aussi d'accéder aux représentations, tout en respectant les règles méthodologiques qui garantissent la scientificité de la démarche. Il existe trois types d'entretien : non directif, semi-directif et directif. L'entretien semi-directif a été privilégié par rapport à l'entretien non directif parce que l'énonciation d'une question large ne nous aurait permis d'obtenir toutes les informations nécessaires pour aborder l'ensemble des sujets nécessaires dans le cadre de notre problématique. Nous avons aussi écarté les entretiens directs qui ressemblent davantage à un questionnaire oral puisque nous souhaitons favoriser les échanges et les réponses développées.

Avec les tuteurs, les tutorés, mais aussi les enseignants nous avons choisi de mener des entretiens semi-directifs individuels. Nous n'avons pas opté pour des entretiens collectifs dans lesquels plusieurs personnes sont questionnées simultanément dans un même lieu sous la conduite du chercheur. Nous n'avons pas choisi ce type d'entretiens, car il semblait complexe : à mettre en œuvre puisque les étudiants ont des emplois du temps et des obligations très variables ; il semblait donc difficile de fixer un jour et un horaire. De plus, dans ce genre d'entretien, la posture du chercheur n'est pas évidente : il se retrouve davantage dans une posture d'animateur puisqu'il doit à la fois gérer les questions et aussi animer le groupe. Il est aussi nécessaire de trouver le bon nombre de participants : ce dernier doit être assez important afin d'assurer une richesse dans les échanges, mais il ne doit pas être trop important, ce qui engendrerait des difficultés dans l'expression de tous. Même si l'entretien collectif présente des avantages au niveau de la richesse des interactions et des contradictions possibles, pour les causes énumérées précédemment, nous avons choisi de mener des entretiens individuels. Nous avons alors respecté les règles propres à cet outil : nous avons alterné entre des moments directs pendant lesquels nous avons guidé l'interviewer vers des points que nous voulions aborder, et des moments non directs où l'objectif était seulement de soutenir la conversation.

²²¹ De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations*. De Bœck Supérieur.

Comme évoqué précédemment, les entretiens individuels semi-directifs ont pour but de faire émerger les opinions des populations interrogées. Blanchet et Gotman (2007)²²² parlent de trois types d'enquêtes :

- Les enquêtes sur les représentations ;
- Les enquêtes sur les représentations et les pratiques ;
- Les enquêtes sur les pratiques.

Nos entretiens semi-directifs s'intéressent aux représentations et aux pratiques qui « visent la connaissance d'un système pratique (les pratiques elles-mêmes et ce qui les relie : idéologie, symboles, etc.) (Blanchet et Gotman, 2007, p.33)²²³. L'objectif du discours est donc de décrire l'état des choses et de ne pas se contenter de ce que le locuteur sait.

Après avoir pris connaissance du terrain et surtout du fonctionnement du tutorat, nous avons décidé de débiter notre enquête auprès des étudiants tuteurs. Nous avons listé les thèmes à aborder sur un guide d'entretien. Cet outil nous a permis de conduire nos entretiens semi-directifs. Nos hypothèses nous ont permis de construire le squelette de nos différents guides d'entretien.

Pour cette population, l'entretien s'est composé de trois parties :

- La première partie consiste à récolter des données sociodémographiques afin de pouvoir élaborer un profil de ces étudiants tuteurs.
- La seconde avait pour objectif de recueillir leurs ressentis et leurs expériences vis-à-vis des études supérieures.
- La dernière partie concernait exclusivement leur vécu à l'égard du tutorat.

²²²Blanchet, A., et Gotman, A. (1999). *L'entretien. Collection Méthodes en sciences humaines*, Armand Colin.

Dans un premier temps, nous avons contacté nos différents publics à interroger par courriel pour leur présenter l'enquête et aussi les conditions de celle-ci. Nous avons rappelé ces informations au début de chaque entretien et demandé l'autorisation à l'enquêté avant de procéder à l'enregistrement de l'échange. Certains interviewés peuvent se montrer légèrement réticents à cet enregistrement, malgré tout, tous ont accepté l'usage du dictaphone.

Nous avons interrogé 41 tuteurs lors de la première année de la recherche, la totalité de ces entretiens se sont réalisés à distance à cause de la situation sanitaire que nous connaissions. L'année suivante, nous avons opté pour des entretiens en contact direct entre le chercheur et l'interlocuteur. Le contexte de l'entretien, mais aussi la proximité d'âge entre l'intervieweur et l'étudiant a permis d'instaurer un climat de confiance propice aux échanges au cours duquel les participants ont pu exprimer leurs perceptions et faire récit de leurs expériences. Notre échantillon représente les UFR de la manière suivante :

Tableau n°1 Représentation de notre échantillon « tuteur » dans les différentes composantes de Le Mans Université.

UFR	Filières	Nombre de tuteurs interrogés en 2021	Nombre de tuteurs interrogés en 2022	TOTAL
Droit Économie Gestion	Eco-gestion	3	2	10
	Droit	4	1	
Sciences et Techniques	Acoustique	1	1	40
	SVST	8	4	
	Physique-Chimie	1	3	
	Informatique	1	0	
	Mathématiques	2	4	
	STAPS	15	0	
Lettres Langues et Sciences Humaines	Histoire	2	1	11
	Géographie	1	0	
	Langues	3	4	
				61

La deuxième source de données que nous avons recueillie est celle des étudiants accompagnés, les tutorés. Nous avons procédé de la même manière qu’avec le public précédent. Nous avons listé les thématiques que nous souhaitions aborder. Elles étaient très similaires à celles que nous avons abordées avec les tuteurs, puis nous avons ajouté des questions autour des représentations de la fonction de tuteur et celle de l’enseignant. Pour construire cette population, nous sommes partis des listes d’inscrits communiqués par le pôle tutorat. Les retours ont été minimes par rapport aux nombres de mails envoyés, bien que ces mails aient été individualisés afin de favoriser le taux de retour. Ce retour faible peut s’expliquer par le fait que les étudiants de première année utilisent peu les outils institutionnalisés comme la boîte mail étudiante. Dans certains cas, aller directement en séance de tutorat était la meilleure solution pour trouver des volontaires. Notre échantillon de tutorés est présenté dans le tableau ci-après.

Tableau n°2 Représentation de notre échantillon « tutoré » dans les différentes composantes de Le Mans Université.

UFR	Filières	Nombres de tutorés interrogés en 2022	TOTAL
Droit Économie Gestion	Éco-gestion	5	9
	Droit	4	
Sciences et Techniques	Acoustique	3	20
	SVST	1	
	Physique- Chimie	4	
	Mathématiques	2	
	STAPS	10	
Lettres Langues et Sciences Humaines	Histoire	1	7
	Géographie	6	
			36

Dans un dernier temps, nous avons fait le choix d'interroger, par le biais d'entretien semi-directif, les enseignants en lien avec le dispositif d'accompagnement. Cette population a été la plus difficile à constituer. Nous avons ciblé les enseignants à l'aide du Pôle tutorial, c'est-à-dire que nous voulions interroger les enseignants qui étaient susceptibles d'être engagés dans le dispositif : les enseignants référents du projet Thélème, les enseignants responsables les L1 ou encore les enseignants responsables d'UE dont la matière est travaillée en séance de tutorat. Malgré ce ciblage préalable, nous avons eu peu de retour à la suite de nos mails de sollicitation. Nous avons essuyé plusieurs refus, voire d'incompréhension, vis-à-vis de la demande. Nos informateurs potentiels ne se sentant pas « compétents », « bien placés » pour répondre à cette enquête. Nous avons ciblé une soixantaine d'enseignants à interroger et nous avons réussi à nous entretenir avec 15 d'entre eux. Ils se répartissent la manière suivante dans les composantes (voir tableau ci-dessous).

Tableau n°3 Représentation de notre échantillon « enseignant » dans les différentes composantes de Le Mans Université.

UFR	Filières	Nombres d'enseignants interrogés en 2022	TOTAL
Droit Économie Gestion	Éco-gestion	1	1
	Droit	0	
Sciences et Techniques	Acoustique	1	9
	SVST	2	
	Physique- Chimie	2	
	Informatique	1	
	Mathématiques	1	
	STAPS	2	
Lettres Langues et Sciences Humaines	Histoire	2	5
	Géographie	1	
	Langues	2	
			15

Les thèmes abordés lors de ces échanges avec les enseignants étaient en premier lieu leur identité ; ensuite nous les avons interrogés sur les représentations qu'ils avaient de leur métier et dans un dernier temps, nous avons cherché à comprendre quel/s rôle/s ils jouaient vis-à-vis du dispositif et comment ils se représentaient le « travail » du tuteur.

L'ensemble de notre corpus se compose de 112 entretiens semi-directifs réalisés auprès de trois publics différents : les tuteurs, les tutorés et les enseignants. Ces 112 entretiens se répartissent de la manière suivante : nous avons interrogé 61 tuteurs sur l'année 2021 et 2022, 36 tutorés sur l'année 2022 et enfin 15 entretiens ont été effectués avec des enseignants. La réalisation de ces entretiens a été rythmée par la vie universitaire, c'est-à-dire que nous avons favorisé l'envoi des sollicitations par mail pendant une certaine période. Dans un premier temps, il était nécessaire d'attendre que l'année universitaire soit bien engagée puisque cela signifiait que le tutorat était lui aussi mis en place. Dans un second temps, nous avons préféré entrer en contact avec les différents acteurs pendant des périodes les plus calmes ou du moins les moins denses, c'est-à-dire hors les semaines d'examens. De manière générale, nous avons dû jumeler notre enquête avec le calendrier universitaire (vacances, week-end, semaine de partiel, début du semestre), ce qui a réduit la période de récolte de données et l'a rendue intense.

L'éthique est par définition une réflexion qui vise à déterminer le bien-agir en tenant compte des contraintes relatives à des situations déterminées. Elle a pour objectif de respecter les personnes et leurs valeurs. Toute recherche qui porte sur des êtres humains soulève, de fait, des considérations éthiques. Il est obligatoire que, quel que soit le sujet étudié, la personne soit respectée.

C'est pour ces raisons que tous les participants que nous avons interrogés ont été assurés de la confidentialité et de l'anonymat des propos recueillis. Ce rappel permet à l'interviewé de se sentir en confiance et libre de dire ce qu'il souhaite.

De plus, au cours de chaque entretien, nous avons cherché à instaurer un climat de confiance. La proximité d'âge et d'expérience entre le chercheur et l'interviewé a été un avantage pour établir ce climat. Nous avons permis à l'interviewé de sentir qu'il n'y avait ni bonnes ni

mauvaises réponses et qu'en aucun cas il ne s'agissait de juger, mais bien d'écouter son point de vue sur la question, l'objectif étant que la personne formule ce point de vue. Nous avons prêté une grande importance aux relances afin de dynamiser, approfondir l'échange, mais aussi pour rassurer la personne sur l'intérêt de ses propos.

Pour résumé, nous avons tenté de favoriser l'expression de la personne. Nous avons fait attention à neutraliser nos propres opinions, et nous avons veillé à rester en posture d'écoute active afin de permettre à l'informateur de développer sa pensée.

L'ensemble de nos entretiens ont été enregistré à l'aide de l'application dictaphone de notre téléphone ou de notre ordinateur afin de faciliter et de ne omettre aucun détail. Nous avons fait le choix de cet outil, car il est plus facile pour les participants d'en faire abstraction et de se sentir plus libres. Cela permet de pallier en partie les biais dans la prise de parole liée aux enregistrements.

À la suite des entretiens, nous avons réalisé au fur et à mesure une retranscription fidèle sur un logiciel de traitement de texte, afin de faciliter leur analyse.

Afin de respecter l'éthique de la recherche, l'ensemble de nos participants ont été numéroté selon l'ordre chronologique de leur passation afin de sauvegarder l'anonymat des participants et ainsi d'éviter leur identification lors de la lecture des analyses. C'est-à-dire que (Tuteur 1) correspond au premier entretien effectué tandis que (Tuteur 61) est le dernier. Nous avons procédé de la même manière pour nos trois publics.

Nous effectuerons une analyse catégorielle, l'une des techniques d'analyse de contenu au sens de Bardin (2007)²²⁴ pour qui elle correspond à « un ensemble de techniques d'analyse des communications [...] à obtenir des indicateurs permettant l'inférence des connaissances relatives aux conditions de production/réception de ces messages » (Bardin, 2007, p.47). Cette analyse de contenu aura une dimension lexicale, discursive et thématique.

²²⁴ Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Presse Universitaire de France PUF.

La première phase d'appropriation née dans la retranscription de ces données. La seconde prend la forme de premières relectures fines dont l'objectif est de se familiariser davantage avec ces transcriptions. Ensuite, il convient de « trier, dépouiller, lire, observer et analyser la documentation retenue. » (Abernot et Ravestein, 2009, p.94)²²⁵

Le verbatim a été analysé longitudinalement entretien par entretien, permettant de faire ressortir les grands thèmes découlant des choix effectués lors de la création de grilles d'entretien. Puis une analyse transversale thématique en comparaison a été réalisée afin de séquencer et coder les données dans un tableur. En effet, après chaque retranscription, nous avons fait le choix de les « dépouiller » et de classifier les thèmes récurrents dans différentes feuilles du tableur. Par exemple, pour l'échantillon des tuteurs, la première feuille de notre tableur reprend l'ensemble des données « d'identité » que nous avons pu recueillir auprès de notre population. C'est cette feuille qui nous permettra de construire le profil du tuteur. La seconde feuille reprend l'ensemble des verbatims sur les motivations des tuteurs à s'engager dans le dispositif. Cette technique nous permet d'éviter la relecture complète des transcriptions intégrales et nous facilite la recherche des données. Dans cette logique, nous avons créé une colonne à côté des verbatims qui « résume » les propos de l'interviewé. Ce processus est appelé le codage. Berelson (1952)²²⁶ le définit comme « une affirmation sur un sujet [...] un résumé ou une phrase condensée, sous laquelle un vaste ensemble de formulations singulières peuvent être affectées ». Nous avons procédé de cette manière pour l'ensemble des thèmes et pour nos trois corpus.

L'analyse thématique des entretiens est justifiée par la recherche de cohérence thématique entre le sujet et l'explication entre les sujets et l'explication des raisons pour lesquelles il y a des divergences. Précisons qu'un thème correspond à un ensemble de mots qui permet de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus, et qui fournit des indications sur la teneur des propos (Paillé et Mucchielli, 2008)²²⁷.

²²⁵ Abernot, Y. et Ravestein, J. (2009). *Réussir son master en sciences humaines et sociales*. Dunod.

²²⁶ Berelson, B. (1952). *Content analysis in Communication Research*. The Free Press.

²²⁷ Paillé, P., et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Selon Blanchet et Gotman (1999)²²⁸ « l'analyse thématique est donc cohérente avec la mise en œuvre explicative des pratiques ou de représentations, et non d'action » (p.99)

Selon ces deux auteurs, l'analyse thématique comporte deux types d'analyses : l'horizontale qui consiste à relever les différentes formes dans lesquelles apparaît le même thème d'un sujet à l'autre. La seconde analyse, dite verticale, consiste à passer en revue des thèmes abordés par chaque sujet pris séparément dans un but de synthèse. C'est ce que nous avons appelé précédemment le codage.

Nous avons donc fait le choix de réaliser une analyse thématique manuelle. Cette analyse comprend trois étages chronologiques (Wanlin, 2007)²²⁹ : la préanalyse (lecture flottante avec des repérages d'indices), l'exploitation (catégorisation, comptage...) et l'interprétation. Nous avons fait le choix de ne pas avoir recours à une analyse texto métrique. La première raison est que nous n'avons jamais été familiarisés à ces outils. Dans un second temps, selon Martin, Adele et Reutenauer (2016)²³⁰, l'analyse textuelle manuelle permet d'aller plus loin et permet de construire des sous-corpus qui peuvent ensuite faire l'objet de nouvelles explorations qualitatives. L'approche thématique permet de mettre en évidence des dimensions plus implicites non saisies par l'approche texto métrique (Scholz et Angermuller, 2013)²³¹. Nous sommes tout de même conscients que compléter notre analyse textuelle manuelle avec une analyse texto-métrique aurait certainement permis une complémentarité dans l'analyse et dans les résultats.

Les données issues d'outils considérés comme qualitatifs, ici des entretiens semi-directifs, peuvent donner lieu à un double traitement : un traitement qualitatif (que nous venons d'explicitier), mais aussi quantitatif grâce à la taille conséquente de notre corpus. Ce second

²²⁸ Blanchet, A., et Gotman, A. (2007). *L'entretien dans les sciences sociales*. Armand Colin.

²²⁹ Wanlin, P. (2007). *Comment réussir son mémoire et son rapport de stage : Techniques et astuces*. Éditions d'Organisation.

²³⁰ Martin, A., Adèle, S., et Reutenauer, C. (2016, Juin 6 au 10). Stratégies du voyageur : analyse croisée d'entretiens semi-directifs. 13^{ème} Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles JADT. Nice-îles de Lerins, France. https://jadt2016.sciencesconf.org/82539/MartinAdeleReutenauerJADT2016_versionDefinitive.pdf

²³¹ Scholz, R., et Angermuller, J. (2013). *L'argumentation dans les discours*. Presses Universitaires de France PUF.

traitement, en moindre mesure, nous donne l'occasion de faire ressortir de nos entretiens des données chiffrées concernant la fréquence à laquelle un thème identifié apparaît.

Pendant ces deux phases de traitement, nous avons voulu rester le plus neutres possible. Nous cherchions à exposer les données sans les interpréter. Indépendamment des choix méthodologiques effectués, la neutralité et l'exactitude absolue n'existent pas. Les biais peuvent être nombreux et il est nécessaire pour le chercheur de les identifier afin de mieux les appréhender. Parmi ces biais se trouvent ceux liés aux participants à l'enquête, selon Giordano et Jolibert (2016)²³² : « on retrouve les causes de biais qui poussent le répondant à percevoir, interpréter et agir en fonction de ce qu'il croit être attendu ou souhaité par la personne qui collecte des données. Il s'agit notamment de la suspicion envers l'objet de l'enquête ou encore la volonté de participer positivement à l'enquête » (p.11).

Effectivement, les biais potentiels liés aux répondants existent ; il n'est pas exclu que le chercheur n'en prenne pas conscience. Il est alors possible que, de manière inconsciente, il adapte ses questions en fonction de ce qu'il perçoit de ses enquêtes et de ses enquêtés.

Même, si selon nous, notre place de doctorante, la proximité d'âge et d'expérience avec notre population étudiante représente une force dans cette recherche, notre place d'enseignante représente aussi un atout lors de la récolte auprès des différents enseignants. Cela étant, il est possible de nous reprocher un manque d'objectivité, mais comme nous l'expliquions précédemment, nous avons tâché de limiter ce risque autant que possible. Cette proximité entre les différents acteurs nous semble favoriser une connaissance précise du terrain, si elle est, en amont, déconstruite et interrogée.

²³² Giordano, Y. et Jolibert, A. (2016). Pourquoi je préfère la recherche quantitative/Pourquoi je préfère la recherche qualitative. *Revue internationale PME*, 29(2), 7-17.

PARTIE 3 : RÉSULTATS ET ANALYSES

Cette recherche repose sur une problématique et une hypothèse. Pour les tester, nous avons mené plusieurs enquêtes au sein de Le Mans Université (LMU). Ces enquêtes de type qualitatives ont été réalisées auprès de trois publics : les tuteurs, les tutorés et les enseignants en lien avec le dispositif.

Cette partie rend compte des entretiens semi-directifs menés sur notre terrain auprès de trois acteurs du tutorat. Ils ont été analysés puis regroupés en thèmes, en sous-thèmes afin de tester notre hypothèse. Ces thèmes suivent les guides d'entretien et visent notamment à révéler le profil des étudiants tuteurs, mais aussi des étudiants tutorés, de comprendre leurs attentes et leurs motivations face à ce dispositif. Il consiste aussi à décrire les interventions des acteurs impliqués dans le tutorat, mais aussi les interactions entre eux. Tout cela, dans le but de mettre en évidence les différents enjeux du dispositif d'accompagnement.

En d'autres mots, cette partie vise à faire émerger de nos résultats les représentations de la fonction de tuteur selon les acteurs du dispositif à travers les données issues des différentes récoltes mobilisées. Les chapitres constituant cette dernière partie, débutent par un rappel des objectifs et des questions auxquelles nous souhaitons des réponses, grâce à nos analyses. Pour faciliter la lecture, nous commencerons par établir le profil de chacun de nos sous-corpus. Ensuite, nous verrons quels sont les enjeux réciproques afférents à cette pratique et enfin le dernier chapitre aura pour ambition de questionner la professionnalisation et la place du tuteur au sein de l'université.

Chapitre 7. Premiers éléments de réflexion

Avant d'analyser les enjeux du tutorat, il semble nécessaire de donner les premiers éléments de réflexion de cette recherche. Dans un premier temps, il est judicieux d'introduire cette phase de résultats en présentant les profils de nos interlocuteurs. Ensuite, nous interrogerons la manière dont les interviewés étudiants ont vécus leurs premiers moments à l'université, ce qui nous permettra plus tard de voir si le tutorat joue un rôle dans cette transition. Dans un dernier temps, nous présenterons comment les séances de tutorat sont vécus ou « imaginées ».

1. Les profils

Dans cette première partie, une série de questions relatives à la situation sociale, familiale et scolaire ont été posées. Elles nous ont permis d'établir une description de la population à travers ses caractéristiques socio-économiques : âge, sexe, parcours scolaire, catégorie socio-professionnelle, etc. Ces questions ont été évoquées avec chaque public interrogé, le but étant de faire émerger le profil de ces différents acteurs et de comprendre qui s'implique dans ce dispositif d'accompagnement. Nous commencerons par établir le profil des étudiants tuteurs, nous poursuivrons par celui des étudiants accompagnés, les tutorés.

1.1 Le profil des étudiants tuteurs

Dans le chapitre 6, nous avons évoqué la représentation de notre échantillon « tuteur » dans les différentes composantes de Le Mans Université. Pour rappel, nous avons mené 61 entretiens auprès de cette population. Cette enquête a été construite sur deux années scolaires celle de 2020-2021 et celle de 2021-2022. Elle permet de mettre en évidence différents éléments constitutifs du profil des tuteurs de Le Mans Université.

Dans un premier temps, notre échantillon comporte une égalité quasiment parfaite au niveau du genre. Un peu plus de la moitié (57%) de nos enquêtes sont de sexe féminin, ce qui signifie que 43% sont des hommes. Ce premier résultat permet d'affirmer qu'être tuteur ne semble pas

relever d'un comportement genré. Cette répartition se retrouve au sein même des filières puisque nous comptons 7 tuteurs masculins sur 15 dans la filière STAPS, bien que cette filière soit à prédominance masculine : Érard et Guégnard (2018)²³³ parlent de cette filière comme un « bastion masculin ». Pour autant, le tutorat ne semble pas être impacté par cette prédominance.

Concernant le niveau des étudiants de notre échantillon, nous observons une représentation plus importante pour les étudiants issus de L2 et de L3, particulièrement des étudiants de troisième année qui correspondent à 45% des tuteurs interrogés. Seulement, 24% sont issus de masters.

Ces résultats s'expliquent par le fait que les étudiants de L2 sont les derniers sollicités et ne sont pas toujours sollicités, en fonction de ce que souhaitent les différentes disciplines. Concernant les étudiants de Master, pour beaucoup la présence d'un stage de fin de formation représente une contrainte pour l'exercice du tutorat, la charge de travail en master en est une autre.

La totalité de notre population a obtenu un baccalauréat général : 80% d'entre eux l'ont obtenu avec une mention dont 20% avec la mention très bien. Ces données permettent d'affirmer que les tuteurs sont de bons étudiants, ou du moins, étaient de bons élèves dans le secondaire. Dans la même idée, nous n'observons aucun redoublement chez ces étudiants avant leur arrivée dans le supérieur. Ce résultat n'est pas surprenant, puisque, comme dit précédemment, les candidatures des futurs tuteurs sont étudiées préalablement afin de « garder » les étudiants qui semble les plus compétents. Les notes étant un critère de sélection, il semble tout à fait logique que nous observions ce résultat.

Malgré cette conclusion, nous observons parallèlement que 41% d'entre eux ont eux-mêmes été tutorés lors de leur première année universitaire. Cette donnée est intéressante, et doublement interrogante puisqu'elle questionne, dans un premier temps qui sont ces étudiants tutorés et dans un second temps, ce qu'ils viennent chercher en séance de tutorat.

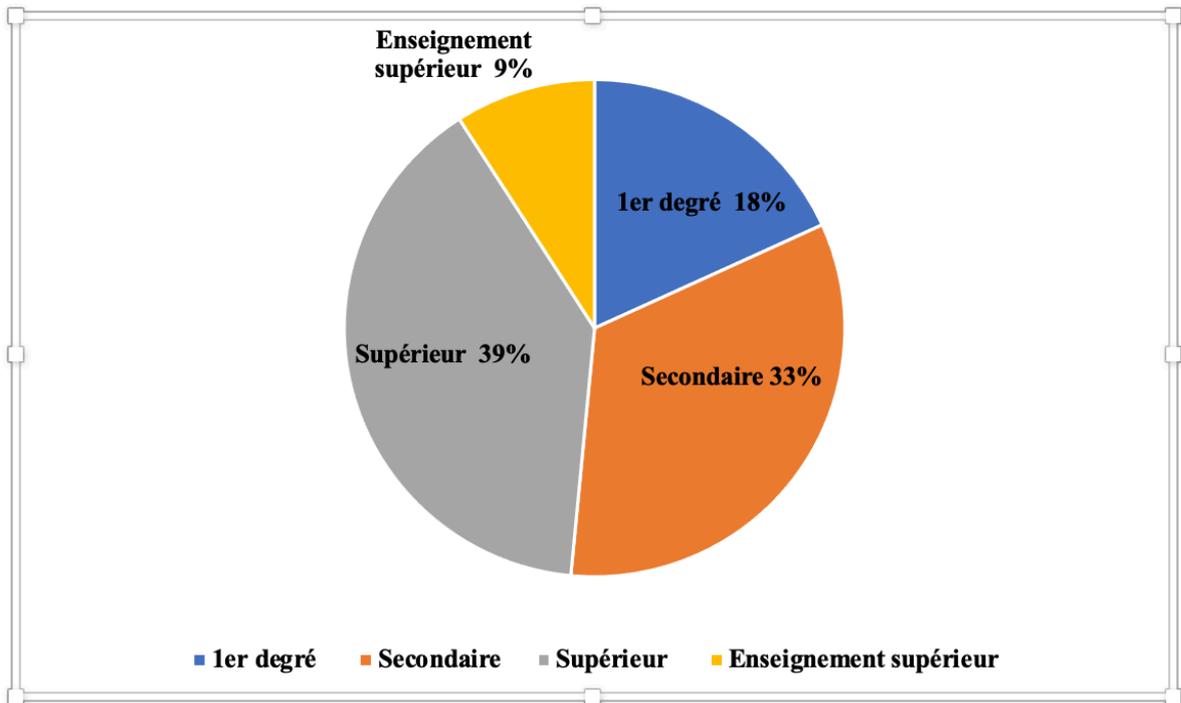
²³³ Erard, C., et Guégnard, C. (2018). (In)fortunes professionnelles des femmes à la sortie d'une filière universitaire masculine, les STAPS. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (142), 79-98.

Enfin, nous avons questionné les étudiants sur leur projet professionnel et sur ce qu'ils souhaitaient faire après leur cursus universitaire. Seulement cinq d'entre eux n'ont aucune idée concernant leur avenir. 54% de notre échantillon souhaite s'orienter vers l'enseignement. Le reste de notre population a des projets professionnels en lien plus direct avec leur cursus universitaire comme pour les tuteurs en droit qui eux souhaitent devenir avocats ou encore travailler en préfecture. Le résultat est similaire pour les tuteurs issus de la filière APA (activité physique et adaptée) en STAPS qui désirent rester dans cette voie déjà très précise.

Nous avons décidé d'approfondir le résultat suivant : la moitié de notre échantillon tuteur souhaite se professionnaliser dans l'enseignement. Cette donnée est intéressante et nécessite un intérêt particulier. Nous comptons 33 étudiants dans ce « sous échantillonnage ». Au sein de cette population, nous observons une égalité quasiment parfaite au niveau du genre : nous comptons 17 tutrices pour 16 tuteurs souhaitant devenir enseignants. Concernant la représentation de ces étudiants dans les différentes filières, nous observons que pour les trois disciplines suivantes : acoustique, SVST et histoire, la totalité des étudiants interrogés veulent faire de l'enseignement leur métier. Dans la même logique, nous notons que c'est aussi le cas pour 6 tuteurs de langues sur 7. Les filières comme le droit, l'éco-gestion ou encore les STAPS comportent moins de futurs enseignants. Pour cette dernière, ce sont 33% des tuteurs qui souhaitent s'orienter dans cette voie. En droit cela ne concerne aucun étudiant interrogé.

Le graphique suivant représente le type d'enseignement que souhaite notre « sous-échantillon ».

Figure n°3 : Représentation des types d'enseignement envisager par les tuteurs.



Nous notons qu'une majorité de notre « sous-échantillon » souhaite enseigner dans le secondaire ou dans le supérieur.

Nous nous sommes intéressés à l'origine sociale de ces 33 étudiants. Delhomme (2020²³⁴) cherche à comprendre l'origine sociale des enseignants de quatre générations en 2015. Ces résultats montrent qu'un enseignant sur cinq à un père ou une mère enseignant.e soit 18% d'entre eux alors que c'est le cas uniquement pour 6% de la population active. Pour en revenir à notre étude, nous comptons 39% de notre « sous-échantillon » qui a au moins un parent enseignant. Cette donnée est à garder en tête, car elle pourrait exercer une influence sur la manière dont ces étudiants mènent leurs séances de tutorat.

²³⁴ Delhomme, B. (2020). L'origine sociale des enseignant.e.s comparée à la population active occupée en 2015. *Éducation & formations*, (101), p 27.

1.2 Les étudiants tutorés

Maintenant que nous avons établi qui sont les étudiants tuteurs, il est temps de faire un état des lieux du profil des étudiants accompagnés, les tutorés. Pour rappel, nous avons interrogé 36 étudiants par le biais d'entretiens semi-directifs individuels. Cette enquête a eu lieu sur l'année scolaire 2021-2022, elle permet de mettre en lumière plusieurs éléments constitutifs du profil des tutorés.

Comme pour les tuteurs, nous notons peu de différence au niveau du genre. En effet, notre échantillon se compose de 41% étudiantes contre 58% d'étudiants masculins.

94% d'entre eux ont obtenu un baccalauréat général ; seul deux d'entre eux sont issus d'un baccalauréat professionnel. 75% des tutorés l'ont obtenu avec mention dont 33% avec la mention bien. Dans cette logique, nous notons que seuls 5 étudiants de notre échantillon ont été classés « oui-si » sur Parcoursup. Seul un étudiant a connu un redoublement avant son arrivée dans le supérieur. Ces résultats permettent de confirmer une hypothèse que nous avons soumise précédemment. Il apparaît que les étudiants tutorés sont des bons étudiants, ou du moins étaient de bons élèves dans le secondaire. Dans cette même logique, notre échantillon se compose de 70% d'étudiants volontaires, c'est-à-dire que ces étudiants se sont inscrits de manière autonome en séance de tutorat. Cela sous-entend que seuls 30% de notre population a été ciblé pour assister aux séances de tutorat. Nous précisons que sur les étudiants « obligés » 63% d'entre eux ont obtenu le baccalauréat sans mention. Il est possible de nuancer ce résultat, en faisant l'hypothèse que les étudiants motivés sont plus susceptibles de répondre à ce type d'enquête. En ce sens, Dubet (2013) écrit que les enquêtes sont souvent biaisées parce que les personnes qui répondent ne sont pas nécessairement représentatives de l'ensemble de la population étudiée.

Les résultats permettent de mettre en évidence que quelques étudiants (30%) ont connu une réorientation ou un redoublement dans le supérieur. Nous ne considérerons pas ce résultat comme un « échec » à l'université, puisqu'on ne peut pas réduire la réussite à un parcours scolaire sans faute et sans embûche.

Nous avons questionné les étudiants, sur ce qu'ils souhaitent faire plus tard. Cette question pour nous, était pertinente puisque le fait d'avoir un projet professionnel représente une source de motivation afin de réussir ces études Morlaix et Suchaut (2012)²³⁵ montrent que lorsque le projet de l'étudiant entre en adéquation avec la formation suivie, la motivation de l'étudiant croît en même temps en ses chances de réussir.

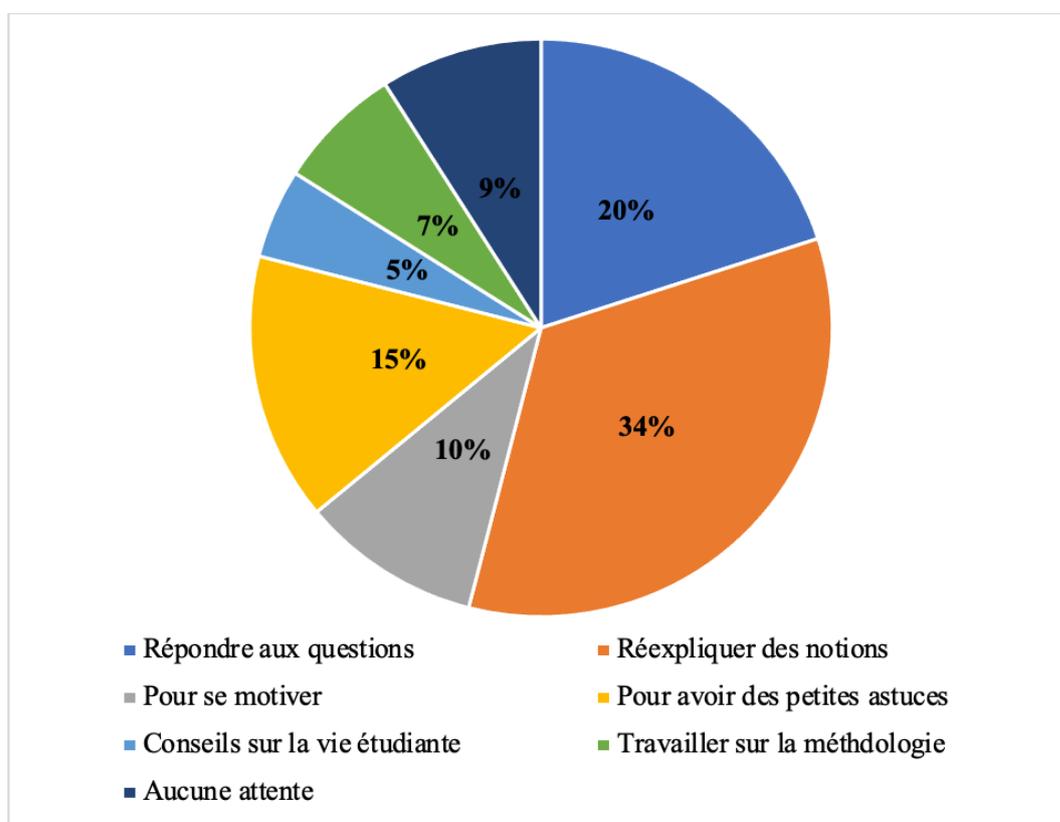
Sur notre échantillon, nous notons qu'une grande majorité d'entre eux (75%) ont une idée de ce qu'ils veulent faire plus tard. Nous pouvons aussi préciser que 29% d'entre eux désirent travailler dans l'enseignement.

Comme nous avons pu le voir précédemment, les étudiants tutorés de notre population étaient de bons élèves dans le secondaire et une grande majorité ont fait le choix de s'inscrire volontairement en séance de tutorat. C'est pour ces raisons que nous avons interrogé ces étudiants sur les raisons pour lesquelles ils avaient fait le choix de suivre des séances de tutorat. Certains étudiants ont parfois soulevé différents motifs pour justifier leur engagement dans le dispositif, la source de leur implication n'est pas unique.

De nos entretiens, il ressort ces différentes justifications que nous avons représentées par le graphique suivant :

²³⁵ Morlaix, S., et Suchaut, B. (2012). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (180), 77-94.

Figure n°4 : Représentation des raisons pour lesquelles les tutorés suivent les séances de tutorat.



Sur notre échantillon, nous notons que, pour beaucoup, ils décident de s'engager dans le dispositif de tutorat dans le but de revenir sur les notions abordées en classe. Nous avons regroupé derrière cet intitulé l'ensemble des verbatims qui se réfère à la volonté de réaborder les notions dans le cadre du tutorat : « *Réexpliquer les cours* », « *pour m'aider à mieux comprendre certains trucs* », « *reprendre les bases* », « *j'avais de petites lacunes en physique* ». Dans ces propos, nous retrouvons aussi le désir de compréhension de la part des étudiants.

La deuxième source de motivation, qui a été le plus évoquée pour justifier l'engagement de ces étudiants, est le besoin pour eux de poser des questions, mais aussi d'échanger plus librement avec les tuteurs : « *Je me suis dit si on est moins c'est plus facile d'en discuter* » (tutoré n°30).

Enfin, pour certains étudiants, ils cherchent dans le tutorat quelques conseils, quelques conseils que certains étudiants pourraient avoir comme l'explique cette étudiante : « *ils ont les petites méthodes qui font que... Les petites astuces qui font qu'on peut plus facilement y arriver.* »

(Tutoré n°19). Nous pouvons relier cette idée à celle du partage d'expérience. En effet, les tutorés sont demandeurs de ces types d'échanges.

« Je me suis dit que ça pourrait être quelque chose peut-être que ça pourrait m'aider du fait que ça ne soit pas un enseignant qui nous explique, mais juste ces gens un peu plus âgés que nous qui sont passés par là et qui du coup savent un peu ce que l'on ressent. » (tutoré n°17)

Rencontrer quelqu'un qui « est passé par là » représente une source de motivation pour ces étudiants, ils cherchent à s'identifier, à échanger à un étudiant « comme eux ».

À la suite de ces premiers résultats sur les raisons pour lesquelles notre échantillon a décidé de s'inscrire dans le dispositif, nous avons voulu distinguer les réponses des étudiants qui ont été inscrits obligatoirement, des bons étudiants (ceux ayant obtenu le baccalauréat avec une mention bien, très bien.) Afin de voir si les réponses diffèrent ou non en fonction de la « position » du tuteur.

Concernant les « bons étudiants », pour 35% d'entre eux, la raison la plus évoquée est « réexpliquer des notions ». Ensuite, les tutorés évoquent le besoin de poser des questions, mais aussi ils sont en demande d'astuces, de partage d'expérience de la part des tuteurs. Il semble donc que ces étudiants aient les mêmes attentes concernant cet accompagnement que l'ensemble de notre population.

Nous avons aussi questionné les étudiants ciblés et qui sont donc « obligés » à suivre les séances de tutorat, afin de savoir si ils avaient des attentes, et si oui quelles étaient ces attentes. Pour rappel, 11 étudiants de notre échantillon se sentent concernés par cette obligation. Trois d'entre eux n'avaient pas réellement d'attente : *« C'était complètement de la découverte, aucune attente. »* (tutoré n°4). Les autres nous expliquent qu'ils attendaient de l'aide sur la compréhension de certains points de cours ou encore des réponses à leurs questions.

Comme nous avons pu le voir, les étudiants qui s'engagent dans le dispositif ont des attentes, elles ne fluctuent pas en fonction du profil du tutoré, elles sont plutôt similaires. Tout de même, nous relevons que les étudiants s'inscrivent dans le but d'améliorer leurs connaissances disciplinaires. Les tutorés n'évoquent pas la notion de difficulté, leurs discours ne met pas en évidence des difficultés auxquelles ils font face. Nous pouvons donc en conclure que ces primo-arrivants décident de suivre des séances de tutorat dans le but de s'améliorer, de revenir sur des

notions, de travailler autrement, mais pas nécessairement dans le but de pallier, répondre à des difficultés.

Élaborer le profil de nos tutorés et recueillir leurs attentes vis-à-vis du tutorat permet d'affirmer que ce ne sont pas les étudiants les plus en difficultés ou les plus enclins à échouer dans leur première année universitaire qui y participent. Il semble donc que ce ne sont pas les tutorés qui en ont le plus besoin. Des travaux précédents comme ceux de Michaut (2012)²³⁶ avaient déjà fait ce constat. Pour autant, lister les différentes attentes de ces jeunes met en évidence la demande et l'intérêt pour eux d'un tel dispositif et c'est en cela que nous mesurons de quelle manière le tutorat et les tuteurs viennent répondre à ces enjeux, même si ce ne sont pas enjeux initialement définis par le dispositif. Certains discours traduisent l'importance, voire la nécessité du tutorat comme l'explique ce tutoré : « *euh pour moi c'était le seul soutien que j'ai quoi.* » (tutoré n°13). Recueillir ce type de propos interroge sur la manière dont les étudiants tuteurs peuvent « endosser » cette responsabilité, mais aussi la manière dont ils sont perçus par les différents acteurs. Avant cela, il est primordial de comprendre à quels types de difficultés font face les étudiants en arrivant à l'université afin de pouvoir appréhender la manière dont le tutorat répond à ces difficultés.

1.3 Notre population enseignante

La population enseignante représente le dernier public que nous avons interrogé. Comme évoqué précédemment, nous avons fait le choix de les inclure dans notre recherche puisque le tutorat représente « *un médiateur entre les représentants de l'institution, enseignants, personnels administratif et étudiants* » (Annoot, Marchat et Poteaux, 2003)²³⁷. Il était donc cohérent de recueillir leur discours afin de se saisir leur expérience vis-à-vis du tutorat. Cette partie a pour objectif de faire un état des lieux de qui sont ces enseignants impliqués dans le

²³⁶ Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. Dans M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 53-68). De Boeck Supérieur.

²³⁷ Annoot, E., Marchat, J.F., et Poteaux, N. (2003). Regards de tuteurs. *Recherche & formation*, 43(1), 47-63.

tutorat et voir s'il est possible de faire émerger un profil type. Avant cela, il paraît nécessaire de rappeler la difficulté à laquelle nous avons fait face afin de constituer cet échantillon.

En effet, malgré ce ciblage préalable, nous avons eu peu de retour à la suite de nos mails de sollicitation. Nous avons essuyé plusieurs refus, voire de l'incompréhension vis-à-vis de la demande. Nos potentiels informateurs ne se sentaient pas « compétents », « bien placés » pour répondre à cette enquête. Nous avons ciblé une soixantaine d'enseignants à interroger et nous avons réussi à nous entretenir avec 15 d'entre eux. Il est possible d'émettre une hypothèse selon laquelle la difficulté de constitution de notre échantillon est relative à l'implication des enseignants dans le dispositif d'accompagnement. Nous approfondirons cette idée plus tard. Nous allons d'abord établir le profil de ces enseignants.

Notre échantillon se compose de 15 enseignants : 60% d'entre eux sont issus de l'UFR sciences et techniques, 33% viennent de l'UFR Lettres, Langues, sciences humaines et sociales et enfin un seul enseignant provient de la dernière composante (DEG). Les femmes sont sous-représentées dans notre population : nous comptons 4 enseignantes pour 11 enseignants.

Concernant, le poste qu'ils occupent, nous notons que onze d'entre eux occupent actuellement un poste de maître de conférences, un seul est professeur des universités. Il semble que les professeurs des universités soient sous représentés dans notre échantillon. Cette sous-représentativité peut s'expliquer par les responsabilités que représente l'occupation de ce poste. Deux autres occupent des statuts moins élevés : l'un est PRAG, le second est PRCE. Nous précisons aussi que trois enseignants de notre population ont exercé leur métier dans le secondaire avant de commencer leur carrière dans le supérieur.

En ce qui concerne leurs années d'expérience dans l'enseignement, nous relevons que pour 46% d'entre eux cela fait 20 ans ou plus qu'ils sont enseignants. Nous relevons le même pourcentage (26%) pour ceux qui ont moins de 10 ans d'expérience et ceux qui ont entre 10 et 20 ans d'exercice.

À propos des responsabilités qu'ils occupent au sein de l'université : 60% d'entre eux sont responsables de première année dans leur département, c'est de par cette responsabilité que ces enseignants ont été ciblés préalablement avant l'enquête. Notre échantillon se compose aussi de trois enseignants dont l'UE bénéficie d'un tutorat entièrement dédié à cette matière. Pour

nous, ces enseignants sont d'autant plus en lien avec les tuteurs. Nous chercherons à approfondir cette idée.

Nous ne pouvons pas dire qu'il ressort des éléments clés qui permettent de certifier qui sont ces enseignants impliqués dans le tutorat. Néanmoins leur responsabilité mais aussi leurs discours permettent de leur trouver un point commun : la réussite et le bien-être des étudiants.

2. L'entrée à l'université

La troisième partie du chapitre 1 a permis de faire un état des lieux des travaux déjà réalisés sur les difficultés auxquelles pouvaient faire face les étudiants arrivant à l'université. Le tutorat étant perçu comme un dispositif facilitant l'affiliation à cette nouvelle institution, il était nécessaire de questionner nos acteurs étudiants sur leur ressenti vis-à-vis de ce moment de rupture. En ce sens, il nous paraissait nécessaire de questionner les tuteurs sur leur expérience afin de comprendre si celle-ci exerçait une influence ou non sur leur manière de mener les séances de tutorat ; mais aussi de comprendre quelles étaient les difficultés rencontrées par les tutorés afin de voir si le tutorat et le tuteur permettaient de les palier.

Nous considérons la transition comme le passage entre deux moments (avant et après le baccalauréat), deux institutions (lycée et université) et deux états (celui de lycéen à celui d'étudiant)

La majorité des tuteurs et des tutorés reconnaissent que la transition entre le secondaire et le supérieur représente une épreuve. Les termes utilisés pour répondre à la question : « Comment as-tu vécu tes premières semaines à l'université » sont sans équivoque : « dur psychologiquement », « j'étais en pleurs », « beaucoup de pression », « stressé », « perdu », « déprimé », « très compliqué », « solitude », « mental break-down », « horrible », « J'ai failli mourir », « pas une période joyeuse », « pression », « sentiment d'abandon », « surmenage ». Ces verbatims issus des entretiens auprès des tuteurs, mais aussi des tutorés, sont forts et renvoient d'une certaine manière au champ sémantique de la dépression. Le discours de cette étudiante tutorée appuie cette idée que la première année représente un « mal-être » :

« *La deuxième et troisième semaine, ça a été horrible, je me suis tout de suite renseignée sur le site psychologique du Mans.* » (Tutoré n°23)

Ce tuteur partage ce sentiment :

« *Parce que la première année, j'ai fait un mental break down mais total, je voulais tout abandonner, je voulais retourner chez mes parents, et me cacher dans mon lit. C'était horrible, la première année était juste catastrophique.* » (Tuteur n°5)

Quand on considère l'université comme un système social avec ses propres valeurs et ses structures sociales, on peut considérer que l'abandon de ce système social est analogue au suicide dans la société au sens large (Spady, 1970)²³⁸. Nous pouvons raisonnablement prévoir que certaines conditions sociales qui causent l'abandon du système universitaire ressemblent à celles qui provoquent le suicide dans la société (une affiliation collective insuffisante) au sens de Durkheim (1897)²³⁹. Le décrochage à l'université et le suicide ont des raisons comparables. Le décrochage résulte aussi d'interactions insuffisantes avec les autres et de la congruence déficiente avec les modèles de valeurs dominantes de la collectivité. Le manque d'intégration dans le système social de l'université conduira à un faible engagement envers ce système social et augmentera la probabilité que des étudiants décident de quitter l'université. Cela peut justifier la raison pour laquelle nous avons relevé le champ sémantique de la dépression.

Cette transition est synonyme d'appréhension pour ces étudiants. Dans leurs discours, nous avons pu voir qu'ils mettent des stratégies en place afin de faciliter leurs premiers moments à l'université comme l'explique ce tuteur en éco-gestion :

²³⁸ Spady, W-G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.

²³⁹ Durkheim, E. (1897). *Le suicide : étude de sociologie*. Alcan.

« J'appréhendais avant la rentrée, parce que je me disais : Ah...l'université... Je regardais beaucoup de vidéos sur YouTube à propos de l'université, parce que j'étais carrément en stress. J'étais en surmenage donc plus rien de rentrée et je n'arrivais plus à comprendre ce que l'on faisait. » (Tuteur n°2)

« J'étais stressée par la rentrée. En fait, j'avais découvert une appli qui s'appelle totiss, j'ai pu découvrir des gens qui faisaient la même filière que moi, en fait on a pu se parler avant la rentrée et j'ai rencontré une fille, on s'est parlé avant la rentrée et on s'est retrouvées le jour de la vraie rentrée. » (Tutoré n°8)

Regarder des vidéos YouTube ou chercher à faire des rencontres avant le début de la rentrée permet à ces étudiants de se rassurer avant leur premier jour à l'université. Il est logique de relier ce phénomène à la notion de socialisation anticipée. Les étudiants semblent donc mettre en place des stratégies lorsqu'ils sont confrontés à une forte incertitude. Nous pouvons relier ce comportement à la notion de socialisation anticipée. Baubion-Broye et Blanc (2001)²⁴⁰ expliquent que cette dernière renvoie à des pratiques qui se donnent (explicitement ou implicitement) pour objectif de réduire de façon systématique l'incertitude par anticipation. En d'autres mots, les étudiants cherchent à appréhender aux mieux des représentations socialement construites ou des représentations d'eux-mêmes et de leurs futures situations afin de « dédramatiser » cet événement.

Ces témoignages illustrent de manière significative la détresse dans laquelle se retrouvent ces anciens lycéens lors de leur entrée à l'université. Ce sentiment est partagé par une grande majorité de notre échantillon (tuteurs et tutorés), mais cette transition semble être facilitée pour certains grâce à différents facteurs.

En effet, nous avons pu observer que l'affiliation à l'université était plus simple si l'étudiant intégrait une licence où l'effectif de la promotion est similaire à celui d'une classe de lycée ;

²⁴⁰ Baubion-Broye, A., et Blanc, A.L. (2001). L'incertitude dans les transitions : nouvelles approches : présentation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 30 (1).

comme les étudiants d'acoustique pour l'université du Mans, c'est ce qu'exprime ce tuteur d'acoustique :

« Ça s'est bien passé parce qu'au final c'est pas comme en droit, par exemple où ils sont tous lâchés, c'est vraiment Hunger Games j'ai l'impression les droits, parce qu'ils sont tous à se taper dessus, il y a pas beaucoup d'entraide. Alors que là c'est différent, on est un peu tous dans le même truc, on s'entraide et du coup ça crée des liens forcément. » (Tuteur n°14)

Cet étudiant fait le parallèle avec une autre filière, ici le droit, étant une filière attirant de nombreux étudiants et il reconnaît la chance et l'avantage que cela représente d'être dans un cursus à « taille humaine ».

Les discours des étudiants ont permis de mettre en évidence un autre facteur qui semble simplifier ce moment de transition : posséder un membre de sa famille ayant lui-même côtoyé les bancs de l'université représente un avantage pour l'étudiant. Ce tuteur a la capacité de témoigner, de faire le récit de son expérience, ce qui permet au futur étudiant d'avoir une idée plus précise de ce qui l'attend et d'être rassuré sur les attendus universitaires. Les deux témoignages suivants mettent en mots cette idée :

« J'avais la chance d'avoir une grande sœur et ma mère qui étaient passées par là et qui m'ont conseillé aussi je trouve que c'est pas mal aussi pour...enfin tu te sens moins perdu. Et puis voilà, pour ne pas faire de bêtises bah du coup, elles m'ont bien dit, fais attention, travaille bien. » (Tuteur n°26)

« Non ça va bah déjà ma sœur, était déjà étudiante à l'université du Mans donc elle m'avait fait une petite visite, elle était en bio, donc elle connaissait très bien l'UFR sciences, donc que j'ai une petite visite privée de l'université. » (Tuteur n°30)

Pour d'autres étudiants, c'est leur propre expérience qui sera vectrice dans l'appropriation du monde universitaire, les étudiants ayant connu une expérience précédente dans le supérieur,

même si elle s'est soldée par un échec, semblent être un « atout », comme l'explique cette étudiante d'anglais :

« Pour ma part, comme moi j'ai commencé par une PASSES, quand je suis arrivée en LLCR, c'était un peu les vacances, ce n'était pas du tout la même charge de travail donc c'est vrai que je n'ai pas trop ressenti enfin d'effets négatifs en arrivant au Mans quoi. » (Tutrice n°50)

Cette idée est reprise par Romainville (2000)²⁴¹ et Michaut (2000)²⁴² qui expliquent que le redoublement en première année ou une réorientation peut être bénéfique pour l'étudiant, car cette année « de perdue » leur permet de se familiariser avec le fonctionnement universitaire, mais aussi d'intérioriser le « métier d'étudiant ». Cette année a un effet positif puisqu'elle permet une acclimatation aux exigences universitaires (Romainville, 2000 ; Michaut, 2000).

Les entretiens nous ont permis de mettre en évidence différents types de difficultés rencontrées par les étudiants lors de ce moment délicat qu'est la transition entre le lycée et l'université. Ces difficultés ont aussi bien été évoquées chez les tuteurs que chez les tutorés, nous ne ferons pas de distinction dans les propos de ces deux acteurs, nous les avons analysés conjointement étant donné la corrélation dans les discours.

2.1 L'injonction à l'autonomie

Dans un premier temps, nous relevons que ce qui interpelle les étudiants primo-arrivants lors de leur entrée à l'université, c'est l'absence de règles formelles. Jusqu'à présent, il leur était imposé une forme de rigueur dans le travail notamment avec des expertises d'application à réaliser pour le lendemain. A contrario, dans le système universitaire il est facile d'accumuler les cours sans jamais les revoir avant les partiels par exemple, puisque rien n'est demandé entre différentes séances. L'autonomie est un savoir-faire central dans les pratiques d'études à

²⁴¹ Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. L'Harmattan.

²⁴² Michaut, C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne-IREDU.

l'université. L'étudiant en première année doit avoir de l'autonomie, ce savoir faire signifie que l'étudiant est capable de gérer sa situation d'apprentissage tout seul, « l'étudiant en autonomie doit construire lui-même son cadre temporel » (Lahire,1997) ²⁴³ . Chez nos étudiants interviewés, nous avons bien cette injonction à l'autonomie qui vient « perturber » les habitudes de ces anciens lycéens, comme l'explique ces deux étudiants :

« Grand changement au niveau des cours, une nouvelle méthode de travail à apprendre à tout ça, et vu que je travaillais toujours à la dernière minute, il fallait que je change tout là. »

(Tuteur n°8)

« Je pense que j'ai pas mal manqué de sérieux au départ, c'était très facile de manquer les cours puisqu'on avait les cours des autres années, donc j'ai pas mal manqué pour le premier semestre. » (tuteur n°12)

Ces deux étudiants reconnaissent s'être fait « happer » par le système universitaire. Il apparaît que le temps est ici un facteur nécessaire pour prendre l'habitude d'un nouvel environnement inconnu et de prime abord imposant. Le rythme appris au cours des années de leur scolarité, au lycée et même avant ne répondait pas à leurs besoins et il leur posait parfois des difficultés. L'autonomie était une habitude non intégrée avant d'accéder à l'université. L'environnement d'étude de lycée était une des causes du manque d'autonomie. Le système du lycée ne les a pas laissés apprendre en autonomie. Le temps de l'étrangeté est le premier temps décrit par Coulon (1997)²⁴⁴. Il est celui où les étudiants sont novices, pendant lequel ils doivent s'approprier le fonctionnement, notamment administratif, de l'université : c'est cette idée que nous retrouvons dans le discours de nos étudiants.

²⁴³ Lahire, B. (1997). *Les Manières d'étudier : Enquête 1994*. La Documentation Française.

²⁴⁴ Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant*. Paris : Presses Universitaires de France PUF.

Ce constat se répète dans la majorité de nos entretiens. Ils ont tous pointé le manque d'encadrement comme ils ont pu le connaître au lycée. Cela nous a convaincue qu'ils n'étaient pas encore détachés de leurs habitudes de lycéens autrement dit qu'ils n'étaient pas encore autonomes. En première année universitaire, l'autonomie est un facteur crucial, car le nouvel étudiant a toujours les habitudes scolaires du lycée et il ne les a pas encore quittées.

Les étudiants de première année font face à des difficultés dans la régulation des pratiques d'études, c'est en fait le problème de l'adaptation au nouveau rythme scolaire imposé par l'université. Un de ces nouveaux rythmes concerne la méthode de travail adéquate à l'université. Nous avons pu le voir précédemment. Apprendre à l'université est différent de l'apprentissage au lycée. L'étudiant a besoin de temps pour apprendre à fournir le travail nécessaire. Ce changement d'habitudes est un point très fort dans nos entretiens.

L'arrivée à l'université représente une double autonomisation. Comme nous avons pu le voir, l'absence de règles formelles oblige d'une certaine manière l'étudiant à se prendre en charge si il veut réussir. Mais cette autonomie est double pour certain. En effet, de nombreux étudiants sont amenés à quitter le cocon familial et donc à prendre leur indépendance. Cette décohabitation représente un enjeu important et est directement associée à la transition lycée université pour certain :

« Après si c'était un peu dur, j'ai eu mon appartement, c'était un peu dur de vivre solo au début. » (Tutoré n°32)

« Et puis aussi, le plus gros changement bah c'est de prendre sur soi et de s'occuper de soi-même. Il n'y a pas plus maman pour faire à manger, faut faire le ménage tout seul, faut faire le linge, ça change. J'aimais bien être enfant. » (Tutoré n°9)

2.2 Bouleversement dans l'environnement social

L'étudiant en première année se sent perdu. Il ne sait pas exactement ce qu'il doit faire ou qu'il veut faire. Ce sentiment de désorientation s'accroît avec les difficultés de socialisation telle

qu'une faible interaction. Les discours révèlent l'inquiétude des étudiants vis-à-vis de la rupture sociale que provoque l'université ; le « fait de ne connaître personne » représente pour eux une difficulté majeure dans la transition lycée-université.

« Euh au début j'avais un peu la pression, parce que du coup je connaissais personne et du coup il fallait que je me réintègre. » (Tutoré n°14)

L'arrivée à l'université constitue également un « apprentissage social » puisque le nouvel étudiant doit se redéfinir socialement en tissant de nouveaux liens, en interagissant avec ses pairs à la fois pour acquérir et s'approprier les règles sociales implicites, mais aussi pour trouver sa place au sein d'un nouvel environnement (Alava, 1999)²⁴⁵. La socialisation universitaire passe donc aussi par la construction d'une sociabilité étudiante (Jellab, 2011)²⁴⁶. Ce sentiment d'être perdu provient parfois de l'environnement : soit de l'université en elle-même, soit des professeurs.

S'ajoute à cela la difficulté de l'environnement spatial. Dans notre échantillon la différence spatiale entre l'université et le lycée réside la plupart du temps dans la taille des salles de cours, mais aussi dans la taille de l'institution. La taille de l'environnement est un facteur qui peut donner à l'étudiant de première année qui vient de sortir du lycée la sensation d'être perdu. Le premier jour à l'université ils pouvaient être plus au moins « choqués » et « perdus » : *« il y avait quand même un petit peu d'appréhension et puis c'était aussi l'apprentissage de où sont les salles. » (Tuteur n°15)*

²⁴⁵ Alava, S. (1999). Médiation (s) et métier d'étudiant. Bulletin des bibliothèques de France BBF, 1, 8-15.

²⁴⁶ Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. Une expérience scolaire à l'épreuve du projet d'apprendre et des projets d'avenir. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(42-2), 115-142.

2.2 Changement de la relation pédagogique

Le manque de proximité entre les étudiants et les enseignants à l'université en comparaison avec le lycée est un point qui a été très souvent soulevé par nos étudiants. L'interaction quasiment inexistante dans les amphis était une des raisons principales des difficultés rencontrées par les étudiants. Felouzis (2001)²⁴⁷ explique que « les étudiants dans les universités vivent une tout autre réalité : le nombre d'heures de cours relativement faibles et les grands groupes présents dans les amphis ne favorisent pas les interactions entre les étudiants et créent des conditions de « relations faibles ». Mais les faibles interactions entre les étudiants ne sont pas la seule critique relevée dans nos entretiens. Un autre problème cité par les étudiants était le manque d'interaction entre l'étudiant et les enseignants. Ils ont déclaré à propos des enseignants ...

« Ouais au début, ça fait un peu bizarre parce que tu passes de quelqu'un fin d'un prof qui connaît ton prénom et tu passes à t'es personne au milieu de tout le monde quoi. » (Tutoré n°5)

« Et puis pareil, les profs, c'est pas pareil, à l'université, on est pas derrière toi alors qu'au lycée les profs ils sont là, ils disent ce qui va, ce qui ne va pas, ce qui pourrait être amélioré alors qu'à l'université t'es lâché dans le grand bain, les profs ils ne savent même pas comment tu t'appelles, ils ne savent même pas si tu es absent ou pas, ça, c'est un truc vraiment choquant d'ailleurs. » (tutoré n°9)

Les étudiants ressentent une sorte d'indifférence à leur égard. La massification crée une sorte d'anonymat qui peut aboutir à un sentiment d'étrangeté. Les étudiants font face à une nouvelle relation pédagogique encore inconnue pour eux. Il est nécessaire pour ces étudiants de faire le deuil du lycée afin pouvoir s'affilier à l'université. L'étudiant doit opérer une rupture en laissant son passé dont il connaissait les repères et il rencontre un monde étranger, non familier. Il ne

²⁴⁷ Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'Université*. Presses universitaires de France PUF.

suffit pas d'intégrer l'université pour devenir étudiant, il doit s'intégrer à ce nouvel environnement et devenir autre.

Outre cette nouvelle relation pédagogique, certains étudiants évoquent des difficultés au niveau de la charge de travail et du niveau exigé par l'université.

« Y a toute une méthodologie à apprendre en première année qui est assez compliquée et qui demande un peu d'entraînement et de pratique pour se mettre en place et beaucoup de travail personnel. » (Tuteur n°19)

Coulon (1997)²⁴⁸ parle d'une « affiliation intellectuelle » selon laquelle l'étudiant se doit d'acquérir la « posture intellectuelle » en vigueur à l'université et qui nécessite à la fois des manières d'aborder le savoir, de l'acquérir et de le restituer.

Comme nous avons pu le voir au travers des différents témoignages de ces étudiants, les bouleversements qu'ils rencontrent sont de différentes natures : dans la vie quotidienne de l'étudiant ou dans une nouvelle manière d'étudier. Souvent l'entrée dans/à l'université est assimilée à un départ du cocon familial, une émancipation, un nouveau départ, ce qui représente déjà un changement majeur dans la vie de l'ancien lycéen. S'ajoutent à cela, de nouvelles habitudes scolaires, des cours en amphithéâtre, une cohorte d'étudiants, de nouvelles manières d'être évalué. Toutes ces nouveautés peuvent venir perturber l'étudiant et celui-ci peut se sentir désorienté face à autant de changements. De nombreux étudiants doivent s'engager dans un « job étudiant » afin de pouvoir répondre à leurs besoins. Ces jeunes étudiants se retrouvent avec beaucoup de responsabilités en comparaison avec l'année précédente. Ce sont souvent ces éléments qui sont avancés afin de justifier l'échec massif en première année universitaire. La première année universitaire est vue comme une année de transition entre apprentissage et intégration (Paivandi, 2015)²⁴⁹. Ce flou pédagogique (Oberti, 2007)²⁵⁰ est très bien décrit par cet étudiant :

²⁴⁸ Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant*. Paris : Presses Universitaires de France PUF.

²⁴⁹ Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck Supérieur.

²⁵⁰ Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville : Ségrégation - mixité - carte scolaire*. Presses de Sciences Po.

« J'avais un peu l'impression d'être au milieu d'une prairie, je ne savais pas trop quoi faire, au début ça ne m'a pas trop réussi au premier semestre, mais après ça a été je me suis vite adapté, il m'a fallu un semestre d'adaptation. » (tutoré n°5)

3. Déroulement d'une séance de tutorat

Avant de conclure sur ces premiers éléments de réflexion, il nous paraît indispensable de comprendre la manière dont se déroule une séance de tutorat. Cette étape nous semble nécessaire afin de saisir comment les représentations des différents acteurs se construisent. Nous avons interrogé aussi bien les étudiants tuteurs que les tutorés sur le déroulé d'une séance de tutorat. Nous avons aussi questionné les enseignants sur la façon dont ils se représentaient et imaginaient cet accompagnement.

3.1 Selon les tuteurs

Pour rappel notre échantillon se compose de 61 tuteurs. Leurs discours ont mis en évidence une certaine récurrence dans leurs pratiques. Il paraît important de rappeler que les tuteurs de Le Mans Université, sont amenés à donner des séances de tutorat disciplinaire ; cela signifie que ce tutorat est en lien avec les contenus des cours magistraux et des travaux dirigés. Nous avons questionné la manière dont les tuteurs mènent leurs séances de tutorat, mais que font-ils concrètement ? Les récurrences dans les discours nous permettent de mieux comprendre le fonctionnement d'une séance de tutorat. Dans un premier temps, nous allons lister les différentes actions que les tuteurs mettent en place lors de leurs séances. Ces actions comportent des traits récurrents, c'est-à-dire que l'ensemble des tuteurs que nous avons interrogés procèdent, à quelque chose prêt, à l'identique.

En premier lieu, nous avons pu observer que l'activité principale des tuteurs est de réaliser des « points de cours », de réaborder des notions abordées avec les enseignants comme l'explique cette tutrice en histoire : *« Je prépare souvent une partie point de cours pour approfondir. »* (Tuteur n°19) ou comme ce dernier en STAPS : *« Mes séances se construisaient sur réexpliquer les notions. »* (Tuteur n°10). Ces explications de cours sont possibles puisque le tuteur les a lui-même suivis pendant son cursus universitaire.

Pour mener à bien cette activité, les tuteurs créent et s'appuient sur des documents rétroprojetés, du type diaporama. D'autres vont s'appuyer sur des outils plus ludiques afin de revenir sur le contenu disciplinaire, 20% d'entre eux recourent à des quizz afin de mettre en place un rappel de connaissance moins « traditionnel » et ainsi travailler, réviser les notions vues en classe. La plupart d'entre eux utilisent l'outil Kahoot comme l'indique cette tutrice :

« Je faisais plein de Kahoot sur ça, sur les questions que j'avais l'année dernière au test et du coup, sur chaque réponse où ils avaient faux sur le Kahoot, je m'arrêtais, et puis je leur expliquais et je leur disais : ouais pourquoi est-ce que vous avez compris ça, pourquoi c'est cette réponse-là, et à chaque réponse et à chaque question je les interrogeais pour voir s'ils avaient compris. » (Tuteur n°9)

En second lieu, les tuteurs proposent diverses formes d'exercices relatifs à des contenus disciplinaires : certains vont faire refaire des exercices déjà travaillés en TD, d'autres vont créer des exercices. Nous observons ces pratiques sont plus souvent adoptées par des tuteurs scientifiques. Les tuteurs littéraires mettent davantage en avant la réalisation de fiches de révision ou ils travaillent sur des commentaires de texte par exemple. Beaucoup de nos tuteurs interrogés admettent s'appuyer sur des annales pour construire leur séance de tutorat. Certains vont même jusqu'à organiser des partiels blancs pendant leur séance.

Il semble qu'il y ait l'existence d'un décalage par rapport à l'esprit officiel du tutorat. Il semble alors s'apparenter par son contenu à des TD au sein de groupes nettement inférieurs (environ 10 tutorés).

Enfin, pendant ce temps d'accompagnement, les tuteurs vont consacrer un temps, plus ou moins important selon les tuteurs, à l'échange. Ce temps d'échange est l'occasion pour les tutorés de poser leurs questions, mais aussi il s'agit d'un moment où le tuteur peut témoigner de son expérience en tant qu'étudiant. Ce temps permet de transmettre des informations qui sont l'occasion d'apprendre sans pour autant devenir des connaissances. Cela peut-être des informations sur la discipline, la filière ou encore sur l'université de manière plus générale. Ces

infirmations permettent un repérage et une meilleure connaissance des règles et des codes universitaires.

Certains tuteurs consacrent une bonne partie de leur séance à ce temps :

« Je gardais au minimum sur l'heure, 20 minutes d'échanges et là plus ça va puis c'est quasiment que de l'échange, puisqu'ils arrivent avec quasiment assez de questions. » (Tuteur n°21)

Cette tutrice soulève une certaine dynamique dans son groupe de tutorés, mais aussi une certaine demande de leur part. Pour autant, les deux actions les plus récurrentes que nous avons évoquées précédemment, proposer diverses formes d'exercices relatifs à des contenus disciplinaires et effectuer des rappels de connaissances, s'apparentent davantage à une offre de la part des tuteurs qu'à une demande de la part des tutorés. Même si ces actions sont en résonance avec les attentes des tutorés (que nous avons évoquées en première partie de ce chapitre), les discours permettent de mettre en évidence que les demandes (des tutorés) s'avèrent plus rares que les offres des tuteurs. Certains tuteurs font face à ces difficultés.

« Par contre, avec des étudiants pas du tout motivés, je me retrouve à faire classe toute seule et en fait au lieu de faire un diaporama qui est interactif je me retrouve à faire un truc... à parler toute seul, si je prévois un truc d'une heure et demie, il ne dure qu'une heure parce que je suis en train de parler tout le temps pour essayer de combler, mais c'est pas terrible. »

(Tuteur n°46)

Ce discours questionne, il vient interroger la position dans laquelle peut se retrouver le tuteur et les difficultés auxquelles il peut faire face. Cela peut justifier la proactivité des tuteurs. Maintenant que nous avons établi le déroulement d'une séance type de tutorat selon les tuteurs, nous avons aussi questionné les tutorés afin de voir s'il existe une corrélation dans les discours des tutorés.

3.2 Selon les tutorés

Nous avons fait le choix d'interroger les étudiants accompagnés sur le déroulement d'une séance du tutorat, afin de comprendre comment ils percevaient cette expérience, mais aussi recueillir ce discours nous permet d'affirmer ou d'infirmer les propos des tuteurs. C'était aussi l'occasion de venir approfondir l'idée d'offre des tuteurs et de demande des tutorés.

Les verbatims suivants décrivent une séance type d'après les étudiants tutorés :

« Alors quand on arrive souvent elle nous demande comment ça s'est passé le cours ou le contrôle si on a eu un contrôle, soit elle nous demande si on veut revenir sur une notion particulière qu'on aurait mal compris, à ce moment-là, elle nous réexplique, soit elle directement elle nous refait une partie du cours un peu complexe, en nous réexpliquant, en faisant des schémas, etc. Ou soit on fait des contrôles blancs entre guillemets qu'eux avaient les années précédentes, après ça va dépendre de si on a un contrôle qui vient après par exemple ou si on a eu une séance un peu avec des notions difficiles. » (Tutoré n°16)

« Ça dépendait, en anatomie, il y avait, il préparait des exercices et on les faisait ensemble ou tout seul et après on les corrigeait. Et en physiologie, on revenait sur des choses qu'on avait mal comprises, on partait d'une question et après on abordait plusieurs thèmes. » (Tutoré n°33)

Nous notons que le discours des tuteurs et celui des tutorés est similaire, nous retrouvons les activités principales évoquées par les tuteurs : l'apport théorique, la mise en place d'activités en lien avec les contenus disciplinaires. Nous pouvons aussi apercevoir ce temps d'échange que nous avons explicité précédemment. Les discours des deux acteurs sont en totale cohérence, ce qui nous permet d'avoir une image plus précise de ce qu'il se passe concrètement en séance de tutorat.

3.3 Selon les enseignants

Nous avons fait le choix de questionner les enseignants sur comment ils se représentent une séance de tutorat. En effet, même si notre population enseignante est en lien avec les tuteurs, elle n'assiste pas aux séances. C'est pour cette raison nous trouvons pertinent de recueillir ses représentations, et de pouvoir ainsi saisir le travail prescrit en relation avec le travail réel des tuteurs.

Il ressort de ces entretiens un consensus. Il s'avère que pour une majorité de nos interviewés les séances de tutorat se résument à un temps d'échange et de discussion entre les tuteurs et les tutorés comme l'explique ces deux enseignants :

« Pour moi, c'est plutôt un échange. Enfin, j'espère en tout cas. » (Enseignant n°5)

« Question-réponses beaucoup, beaucoup, et questions, réponses et refaire des parties de TD souvent ou des concepts de cours, qui qui, qui ne collent pas enfin, qui sont qui sont difficiles, hein. » (Enseignant n°14)

Ce deuxième verbatim soumet l'idée que les tuteurs peuvent être amenés à réexpliquer des notions vues en classe. Dans la même logique, quelques enseignants suggèrent que certains tuteurs s'appuient sur les exercices vus en TD par exemple, afin de faire retravailler les étudiants et/ou les faire réviser.

Nous avons pu remarquer dans le discours de notre échantillon une certaine prise de connaissance sur ce qu'il se passe en séance de tutorat. En effet, il semble que les enseignants seraient conscients d'avoir une vision utopique ou idéalisée du déroulement d'une séance de tutorat.

« Alors, idéalement, les étudiants qui viennent en séance de tutorat en ayant travaillé leur cours, identifier les points faibles, les problèmes qu'ils ont et les machins, et sollicitent le tuteur pour qui leur réexplique des notions qui leur réapprenne des choses. Enfin, voilà des

choses qui/qu'ils ?? n'ont pas compris. En réalité, non, enfin j'espère que certains le font. Je pense qu'il y en a qui le font et en réalité je pense que les étudiants arrivent un petit peu sans trop savoir ce qui va se passer. Et se laissent guider par le tuteur sur des façons de travailler ou des choses comme ça, mais. Voilà et voilà, ce serait bien que les 2 soient faits quoi, un petit peu. » (Enseignant n°4)

Cet enseignant en STAPS fait le parallèle entre ce qu'il conscientise comme une séance de tutorat parfaite, où les échanges entre les deux étudiants seraient nombreux voire avec une demande plus forte de la part des tutorés, et la réalité où les tutorés seraient davantage en attente voire passifs dans cet espace d'accompagnement.

L'ensemble de ces enseignants imaginent une séance de tutorat comme un lieu d'échange, un endroit propice aux questions-réponses. Certains évoquent l'apport théorique et disciplinaire que pourraient avoir certains tuteurs. Mais il ne semble pas, selon eux, que cela corresponde à l'activité principale de ces étudiants. Nous pouvons faire l'hypothèse que les enseignants n'aient pas conscience du travail réel des tuteurs. Si les enseignants sous-estiment ou du moins n'ont pas conscience du travail réalisé par ces étudiants, cela vient aussi questionner le lien qu'entretiennent les enseignants avec les tuteurs.

Ce chapitre avait pour objectif d'offrir les premiers éléments empiriques de cette recherche. Dans un premier temps, nous avons établi le plus précisément possible qui sont les personnes que nous avons interrogées. Cette étape était nécessaire afin de pouvoir prendre en considération ces variables dans la suite des résultats. Certains éléments viennent déjà questionner : pourquoi notre échantillon se compose d'autant de futurs enseignants ? Cette ambition a-t-elle une influence sur la manière dont ils mènent le tutorat ? Nous avons aussi relevé que les étudiants tutorés sont de « bons étudiants », mais, parallèlement, en évoquant la transition lycée-université, nous nous sommes rendus compte des nombreuses difficultés auxquelles ils faisaient face. Nous pouvons nous demander si le tutorat leur permet de pallier ces difficultés et si oui, de quelles manières. C'est ce que nous nous efforcerons de comprendre dans le prochain chapitre.

Chapitre 8. Les enjeux réciproques afférents à cet accompagnement

Nous voulions que notre recherche soit différente des recherches déjà réalisées sur la question du tutorat entre pairs ; nombre d'entre elles se sont souvent intéressé à l'impact de ce dispositif en termes de réussite à l'université. La notion de réussite étudiante est ambiguë et nous ne considérons pas, ici, qu'elle se limite à des notes ou à un parcours linéaire. C'est pourquoi nous avons fait le choix de parler d'enjeux liés à cet accompagnement et de comprendre de quelle manière le tutorat participe au développement du « métier d'étudiant ».

Nous explorons deux grands axes à travers la question suivante : quels sont les enjeux réciproques afférents à cette situation ? Nous avons d'un côté, l'insertion et l'affiliation pour les néo-étudiants et d'un autre, le processus de développement de pratiques d'accompagnement et de compétences de remédiation pour les étudiants tuteurs.

1. Le tutorat une aide à l'affiliation pour les néo-étudiants ?

Avant de s'intéresser à la manière dont le tutorat permet ou non de pallier les difficultés éprouvées par les étudiants. Il nous paraît nécessaire de les énumérer brièvement :

- L'injonction à l'autonomie ;
- Le bouleversement de l'environnement social ;
- Les difficultés disciplinaires ;
- La relation enseignant-étudiant.

Ces éléments représentent une source d'appréhension et de stress chez les nouveaux bacheliers : nous allons voir de quelle manière les tuteurs atténuent ces obstacles à l'affiliation. Les discours mettent en évidence le rôle « multi-casquettes » du tuteur. Nous avons pu identifier que le tuteur avait un rôle social et motivationnel, qu'il représentait une personne-ressource et qu'il permettait un apport disciplinaire. Pour illustrer ces différentes facettes de la fonction de tuteur, nous allons nous appuyer aussi bien sur le discours des tutorés que celui des tuteurs.

1.1 Un rôle ternaire

Quelques études se sont déjà intéressées aux différentes fonctions associées au tuteur, souvent dans le cadre d'un tutorat à distance (De Lièvre, 2015)²⁵¹. L'auteur a regroupé en six fonctions les actions répétées. Il semble que certaines de ces fonctions collaborent avec certaines données de notre enquête.

Dans un premier temps, les tuteurs comme les tutorés mettent en avant la fonction sociale et motivationnelle du tuteur. Les répondants disent témoigner de l'empathie envers les tutorés et faire preuve de bienveillance et réciproquement les tutorés se sentent encouragés par les tuteurs. Les verbatims suivants illustrent bien cette idée :

²⁵¹ De Lièvre, B. (2005, 12-14 novembre). *La qualité du tutorat : la complémentarité de la rigueur et de la diversité*. Séminaire Euro-Méditerranéen d'Approfondissement sur la Formation A Distance. Bejaia, Algérie.

« Pouvoir aider un maximum l'élève, répondre à un maximum à ces questions après l'accompagnement et pas forcément que dans la matière ça peut être aussi au niveau de l'orientation ou sur la vie de la fac, je pense, après voilà. » (tutoré n°18)

« J'ai plus l'impression d'être un mentor et même des fois, je leur donne juste du courage, mentalement, quoi. Je leur dis juste, ça va aller, ça va le faire et il me posent aussi. Il nous posent aussi beaucoup de questions sur après et sur ce qu'on fait et ça se voit, qu'ils ont de l'admiration dans leurs yeux. » (Tuteur n°57)

Certains tuteurs vont révéler leur propre anxiété en tant qu'ancien néo-étudiants ou en tant qu'étudiants afin de rassurer le tutoré sur sa propre situation et ainsi lui faire réaliser « qu'il n'est pas tout seul » dans cette situation et que d'autres sont passés par là avant lui.

Les deux acteurs disent avoir échangé entre eux à propos de leurs émotions et de leur motivation. Ils évoquent aussi cette relation de proximité qu'ils développent au fil des séances, ce qui permet une facilitation dans les échanges et développe ainsi la possibilité de les soutenir et de les comprendre davantage. Les tuteurs prennent le temps de discuter avec les tutorés de la vie universitaire comme extra-universitaire. Nous pouvons dire qu'une séance de tutorat représente un espace de dialogue et d'échanges en toute bienveillance.

Lorsque nous avons décrit le déroulement des séances, nous avons pu nous apercevoir que les tuteurs consacraient un temps important à la divulgation de savoirs théoriques. Les tuteurs comme les tutorés reconnaissent que les séances sont essentiellement dédiées à un soutien disciplinaire et à faire des activités se liant aux cours qu'ils suivent. Nous notons une forte demande d'aide à la préparation des examens et à la compréhension des cours. L'ensemble des offres et des demandes correspondent à un renforcement du cours.

« On est surtout là pour reprendre avec eux des exercices ou des cours qu'ils n'auraient pas compris et essayer d'expliquer d'une autre manière ou de passer plus de temps à expliquer ce que les profs n'ont pas forcément le temps de faire en amphi. » (Tuteur n°42)

« Ça nous permet d'avoir une autre explication d'une autre personne qui va avoir un point de vue différent ça peut aider à mieux comprendre l'exercice ou la question et c'est vrai que des fois, c'est une petite chose, mais on comprend mieux la réponse et l'exercice en général. »

(Tutoré n°18)

L'idée de vulgarisation ressort de ces discours. Les étudiants-tuteurs ont un langage similaire à celui des tutorés. Ils sont plus à même de comprendre où se situent les difficultés des étudiants. Moust (1993)²⁵² parle de congruence cognitive. Il apparaît qu'un des principaux aspects du rôle pédagogique des tuteurs se situe dans l'aide apportée aux novices : plus elle est appropriée et adaptée aux besoins de ces derniers, plus ils seront capables d'en tirer profit pour progresser et acquérir de nouveaux savoirs. Certains tutorés, comme cet étudiant en géographie reconnaît l'apport théorique qu'a permis le tutorat et qui s'est traduit dans ces résultats :

« Je sais qu'il y a des matières où sans le tutorat je n'aurais pas eu les notes que j'ai eues, c'est sûr et certain. » (Tutoré n°24)

Ou comme cet étudiant venant de STAPS, qui explique les effets du tutorat :

« Bah ouais, du coup j'ai eu une moins bonne note au premier, au premier cc ²⁵³ que j'ai passé sans tutorat du coup et au deuxième avec le tutorat j'ai eu une meilleure note. Donc déjà, forcément ça c'est un avantage » (tutoré n°34)

Les discours de nos étudiants permettent de mettre en évidence l'importance signifiante des tuteurs pour les étudiants accompagnés. Les tuteurs développent une relation indéniable avec les tutorés et peuvent devenir pour eux des personnes-ressources. L'addition des deux fonctions précédentes permet de faire le pont entre le soutien disciplinaire et motivationnel. En se montrant bienveillant avec les tutorés, en les encourageant et en étant disponibles, les tuteurs

²⁵² Moust, JHC. (1993). *On the role of tutors in problem-based learning: Contrasting student- guided with staff-guided tutorials*. University Press.

²⁵³ Contrôle continu

peuvent ainsi développer une relation signifiante avec eux. Ces entretiens révèlent que c'est dans le désir de développer une proximité de confiance que certains tuteurs apportent du soutien d'intégration aux tutorés.

« Et puis avec le tutorat, quand on a une étudiante qui est un peu plus âgé que nous, mais pas beaucoup plus en soi, enfin ça nous permet de poser des questions qu'on n'oserait pas poser à des professeurs donc en vrai ça c'est cool, ça nous permet de nous sentir un peu moins lâchés je trouve. » (Tutoré n°8)

« Pour moi, le rôle de tuteur, c'est une personne qui se montre un peu plus accessible qu'un enseignant dans le sens, pour moi, dans mon idée, il faudrait que ça soit plus facile d'échanger avec un tuteur que d'aider avec un professeur, il y a toujours le stress quand on échange avec un professeur. » (Tuteur n°52)

Les tuteurs sont conscients que d'autres personnes seraient plus à même de fournir des renseignements aux tutorés, notamment les enseignants ou certains services de l'université. Mais ils pensent que c'est plus simple pour les néo-étudiants de s'adresser à eux puisqu'ils ont le même âge et qu'ils sont plus accessibles.

« Un tuteur un peu comme un parrain qui est toujours derrière nous bah surtout qu'on avait leur adresse mail, dès que ça n'allait pas dans une matière on pouvait leur envoyer un mail et tout. Je voyais ça comme quelqu'un qui est toujours présent derrière nous en fait sans vraiment être là physiquement. Mais qui nous aide toujours. » (Tutoré n°20)

Nous pouvons voir que les tuteurs cherchent à instaurer une relation non hiérarchique avec les tutorés. Par le biais de cette posture, certains besoins des tutorés peuvent être satisfaits, notamment ceux qui ne vivent pas bien la relation distante entre eux et les enseignants. Cette proximité et cette relation de confiance apparaissent, pour certains, comme pouvant palier d'une certaine manière ce manque.

Mettre en évidence ces trois fonctions illustre bien le concept de Bruner (2009)²⁵⁴ d'étayage dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, en tant que modalité d'échanges. Le concept de l'espace proximal de Vygotsky explique que les interventions extérieures aident l'étudiant à résoudre les problèmes qui lui seraient impossibles de résoudre par lui-même. Alors *étayer* consisterait à prendre en main ces éléments de la tâche que l'autre n'est pas capable de résoudre et donner les indications nécessaires pour comprendre ses propres difficultés. (Vygotsky, 1991)²⁵⁵

Pour illustrer cela, Goffman a comparé les relations sociales à une scène de théâtre, mais où le locuteur est également le public qui réagit en fonction de ses expériences et ses intentions dans un contexte sans répétition, en d'autres termes comme un théâtre d'improvisation. Quand les réactions sont généralement basées sur des situations déjà expérimentées par lui et que ce sont des situations qui se ressemblent, ou lorsque la personne a des caractéristiques, des codes, similaires à une personne proche de lui, déjà connue. Il reconnaît alors les codes. Cette lecture a un plan social, dans lequel les individus se positionnent, se reconnaissent et sont reconnus. Il est facile de faire le lien avec le travail de Goffman et la réciprocité d'expérience entre les tuteurs et les tutorés.

L'objectif était de comprendre de quelles manières le tutorat et les tuteurs permettaient aux néo-étudiants une meilleure affiliation à l'université ; affiliation au sens, où il est nécessaire pour l'étudiant-arrivant de réaliser un apprentissage institutionnel et intellectuel afin de devenir étudiant. Mettre en évidence, les difficultés auxquelles ils font face en arrivant à l'université permet de savoir si le tutorat pallie ou non ces difficultés.

Il semble que la fonction sociale et motivationnelle que nous avons mise en évidence semble un atout contre l'injonction à l'autonomie que provoque l'université. Cet étudiant « déjà passé

²⁵⁴ Bruner, J. (2009). Interaction de guidage, étayage et développement. France

²⁵⁵ Vygotski, L-S. (1928/1991). Problema kul'turnogo razvitiya rebenka [Le développement culturel de l'enfant]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya [La revue de l'Université de l'Etat de Moscou. Serie 14: Psychologie], 4, p. 5-18

par là » est le plus à même de comprendre ce que vit actuellement le nouveau bachelier, avec une certaine bienveillance et une écoute. Il va conseiller et motiver les tutorés aussi bien sur les apprentissages disciplinaires que sur ceux concernant la vie estudiantine.

Dans un second temps, les étudiants interrogés exprimaient des difficultés en lien avec les savoirs théoriques et l'appropriation de ces derniers. Nous avons déjà pu voir à plusieurs moments de cette réflexion, que l'apport disciplinaire représentait une part essentielle dans le tutorat. Il va de soi donc que le tutorat permet un enrichissement ce côté. De plus, la proximité sous différents angles entre les deux protagonistes permet un ciblage des difficultés plus simple. Même nous ne cherchions pas à mesurer l'impact du tutorat sur les résultats scolaires des tutorés, certaines données qualitatives ont été révélatrices de l'impact du tutorat en ce sens.

Cette recherche a également permis de souligner que la relation enseignante-étudiante était différente de ce qu'ils avaient pu connaître par le passé et que cette dernière venait les déstabiliser. Parler de personne-ressource pour représenter le rôle de tuteur permet de révéler la manière dont les tuteurs aident à combler ce « manque ». Cette idée sera développée dans la partie suivante.

1.2 Un lien particulier entre les tuteurs et les tutorés

Le tuteur est un étudiant avancé, issu de licence ou de master. Il est chargé d'accompagner un groupe d'une dizaine d'étudiants dans leur première année. Ce qui signifie qu'ils sont tous étudiants, venant de la même filière. Les choses qui les différencient sont leur âge, leur année d'expérience estudiantine, mais surtout leur position au sein du dispositif : l'un est aidant et l'autre aidé (même si certains tuteurs ont occupé la position d'aidé). Étant donné leur position et leur proximité, nous pouvons nous demander quel lien existe entre eux. C'est ce que nous nous efforcerons de faire ici.

Dans un premier temps, il apparaît que les tuteurs ont essayé de créer un climat serein, bienveillant, afin de faciliter les échanges entre les étudiants. Pour créer cette atmosphère, une majorité des tuteurs vont imposer un tutoiement réciproque entre eux et vont demander aux tuteurs de les appeler par leur prénom et non « madame » ou « monsieur ». La plupart des

étudiants reconnaissent qu'il a été nécessaire pour eux d'établir « ces règles » de fonctionnement, puisque de prime abord, les tutorés vouvoient leur tuteur. Une tutrice raconte sa rencontre avec les tutorés :

« Vous me tutoyez, vraiment, je ne veux qu'on ait une relation entre étudiants, on est là pour s'aider et puis c'est mutuel. » (Tutrice n°3)

Toutefois, cet environnement n'est pas si simple à construire. Les tutorés expliquent tout de même ressentir une forme de hiérarchie entre eux et les tuteurs et cela bien que l'ensemble de nos tutorés reconnaissent se sentir plus à l'aise avec les tuteurs. En effet, les tuteurs expliquent se sentir plus « proche d'eux ». Cette idée de proximité revient constamment dans les discours. Elle est de différente nature. Elle peut être liée à l'âge du tuteur, à son expérience universitaire, au fait que les étudiants s'identifient plus facilement à lui. Les tutorés parlent aussi d'une proximité dans le langage : ils utilisent le même, emploient des termes simples et se comprennent alors plus facilement.

« Ils sont au-dessus de nous, mais en même temps ils sont proches de nous dans le sens où ils sont passés par les mêmes épreuves dans lesquelles on est » (tutoré n°22)

Une autre forme de proximité est évoquée : la proximité physique. Quelques tuteurs ont évoqué que les échanges sont plus faciles en séance de tutorat parce qu'ils sont peu nombreux à assister aux séances de tutorat. Comme le soulignent certains étudiants, il paraît plus facile de poser des questions devant une dizaine de personnes qu'en amphithéâtre. Cette étude accentue l'idée que ce dispositif est un lieu propice aux échanges.

Dans cette même logique, certains tuteurs ont fait l'hypothèse que le tutorat n'ayant aucun impact dans la notation, et donc la validation d'une unité d'enseignement, pouvait aussi représenter un avantage dans les échanges.

Nous avons aussi remarqué que ces échanges n'avaient pas seulement lieu pendant les séances de tutorat. Nombre de ces échanges vont aussi avoir lieu en dehors de ce temps : ils seront

souvent dématérialisés. En effet, ils vont avoir lieu sur des réseaux non institutionnalisés du type réseaux sociaux. Nos informateurs avouent ne pas avoir recours à la messagerie universitaire, ne la jugeant pas assez pratique pour communiquer en groupe, mais aussi parce que les étudiants de première année n'ont pas encore le réflexe de regarder régulièrement cette dernière, c'est ce qu'explique une tutrice :

On a créé un groupe Messenger pour communiquer plus facilement avec eux.

(Tuteur n°9)

Ces échanges informels répondent à différents besoins selon le commanditaire :

- Les tuteurs peuvent communiquer des informations sur la séance (date, lieu, heure du créneau par exemple), interroger les besoins pour les séances suivantes ou solliciter les tutorés afin d'avoir accès à certaines ressources.
- Pour les tutorés, ces discussions seront aussi l'endroit pour prévenir d'une éventuelle absence ou d'un retard. D'autres vont davantage poser des questions, solliciter des précisions. Ces demandes semblent s'intensifier à la veille d'examens. Ce tutoré illustre bien cette idée :

« Je me souviens avant l'exam de décembre j'étais trop paniqué je lui ai envoyé plein de messages et tout, il a répondu à toutes mes questions. » (Tutoré n°20)

Ce verbatim permet le fait de mettre en lumière l'idée selon laquelle les tuteurs sont très investis dans leur mission et que cet investissement va dépasser le cadre initialement prévu. L'extrait suivant révèle l'implication forte de la part du tuteur, mais aussi la demande importante venant du tutoré :

« Ouais, j'ai un tuteur qui m'a laissé son numéro, si j'avais besoin d'aide et je l'ai contacté ouais. On s'est vu deux trois fois sur son temps libre, on a fait du cours tous les deux, c'est vachement cool. Et puis il m'a aidé deux trois fois par sms donc ça, c'était super, super sympas, après on s'entendait bien sur un sujet donc du coup je pense que ça aide aussi. Mais hyper cool. » (tutoré n°13)

Ces différents éléments certifient que le lien entre le tuteur et l'étudiant accompagné est une caractéristique du tutorat entre pairs. Est-ce que ce lien à une influence sur l'implication des tutorés dans les séances de tutorat ?

Nous avons choisi de vous présenter deux verbatims qui répondent bien à cette question.

Le premier met en avant le caractère anticipateur de certains tutorés, c'est ce qu'explique cette étudiante en acoustique. En effet, elle va rassembler toutes les incompréhensions auxquelles elle a fait face dans la semaine afin de pouvoir les évoquer lors de la séance de tutorat. Cela traduit bien son implication dans le tutorat : c'est comme si elle attendait toute la semaine ce moment où elle sera libre de poser ses questions :

« C'est que avant de venir, quand je me prépare le mercredi soir pour le lendemain et bah j'essaie de revoir ce qu'on a fait pendant la semaine euh si j'ai eu des questions. En fait, à chaque fois pendant que je suis en cours, j'ai un truc que j'ai pas trop compris je mets une croix et comme ça je sais direct le mercredi soir ah oui, j'avais une question à ce moment-là, du coup je prends mes affaires où j'avais des questions et tout et comme ça je peux les poser au tutorat. » (tutoré n°12)

Ce deuxième extrait d'entretien met en exergue l'investissement des étudiants accompagnés, nous aurions pu penser que le tutorat étant encadré par des étudiants, que les tutorés pourraient abuser de cette situation et ne pas s'y investir. Nos résultats montrent l'inverse, l'interactivité en séance de tutorat semble supérieure à celle en TD. C'est avec beaucoup de sérieux et d'intérêt que les tutorés suivent les séances de tutorat.

« Je dirais même que je suis plus sérieuse, parce que on est moins du coup on parle plus, on échange plus avec le professeur et on réfléchit ensemble sur les questions...oui sur les problèmes. Alors que quand on est en TD, ou en classe ou en amphi, des fois en amphi pendant deux heures c'est long, on décroche un peu. » (Tutoré n°35)

Nous le disions précédemment, le tutorat à l'université est un sujet qui a déjà été travaillé, notamment en sciences de l'éducation, souvent étudié sous le prisme de la réussite à

l'université. Ces enquêtes cherchent à déterminer si le tutorat a un impact ou non sur les notes des étudiants accompagnés. Alors qu'à contrario, cette étude à visée qualitative cherche à déterminer de quelle manière le dispositif permet d'encourager le nouvel étudiant dans la transition lycée-université. Les éléments que nous avons mis en avant, précédemment, vont dans ce sens : le rôle « multi-casquettes » du tuteur et le lien qu'il entretient avec les tutorés permet de répondre aux demandes de ces derniers. Notre enquête ne nous permet pas de savoir si les étudiants accompagnés ont validé leur année ou non, mais il aurait été difficile de déterminer si le tutorat était le facteur réussite. Néanmoins, certains de nos étudiants reconnaissent l'apport du tutorat d'un point de vue disciplinaire comme personnel. De plus, si le dispositif ne représentait aucun intérêt, ni les tuteurs, ni les tutorés ne s'impliqueraient de cette manière ; ce résultat est vecteur de l'importance et des bienfaits du tutorat. Certains étudiants expriment vraiment la nécessité de cette aide.

« Je me suis inscrit partout et euh pour moi c'était le seul soutien que j'ai quoi, en physique si tu ne comprends pas, t'as beau aller sur internet tu ne comprends rien, franchement il faut qu'il y ait quelqu'un qui t'explique. Et oui j'avais une grosse attente sur le tutorat. » (Tutoré n°13)

Une certaine détresse peut se lire dans cet extrait et traduit les responsabilités importantes auxquelles peuvent faire face nos tuteurs. La partie suivante leur sera dédiée.

2. Devenir tuteur à l'université : quels enjeux ?

La partie précédente a permis de mettre en lumière l'intérêt d'un tel dispositif pour les néo-étudiants. Ces résultats, comme nous avons pu le voir, correspondant aux objectifs et aux raisons pour lesquels le tutorat s'est démocratisé dans les universités. Le tutorat en contexte universitaire compte de nombreuses recherches particulièrement en sciences de l'éducation (Borras, 2011²⁵⁶ ; Michaut, 2003²⁵⁷). Ces dernières se sont particulièrement intéressées aux effets du dispositif dans un contexte de lutte contre l'échec à l'université. Si à l'origine, le

²⁵⁶ Borras, I. (2011). Evaluation du non-recours au tutorat à l'université. *Net.Doc*, (85). 1-31.

²⁵⁷ Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche et Formation*, (43), 101-113.

dispositif vise les étudiants arrivants à l'université, nous nous efforcerons, ici, de montrer qu'ils ne sont pas les seuls à en tirer parti.

Les prochaines lignes auront pour objectif de comprendre dans quelles démarches s'inscrivent les étudiants qui deviennent tuteurs et ainsi de comprendre leurs motivations. Ce sera aussi l'occasion d'appréhender leur quotidien en tant que tuteur.

2.1 Le travail « réel » des tuteurs

Aborder le travail sous l'angle de l'activité (Clot, 2012)²⁵⁸, autrement dit le distinguer d'une simple application des textes prescriptifs, le saisir en tenant compte des contraintes imposées par les organisations de travail (Durant, 1996)²⁵⁹ sans l'y enfermer et outrepasser la seule affectation de tâche, ouvre la voie à une compréhension de ces décalages au plus près de l'expérience des acteurs. L'approche écologique considère que chaque activité de travail réelle est unique, et que pour la réaliser, l'exécutant se confronte toujours avec l'imprévu et l'imprévisible.

Teiger (1993)²⁶⁰ explique que l'analyse de l'activité nécessite trois phases : « *celle de l'évaluation du résultat de l'activité, à la description du comment il le fait et ce qu'il sait, et enfin, à l'interprétation du pourquoi il le fait, de ses modes de raisonnement, de planification de l'activité, etc.* » (p.86).

Teiger (1993) propose alors trois niveaux pour l'analyse de ce décalage :

- Le travail théorique « tel qu'il existe dans les représentations sociales » ;
- Le travail prescrit ou attendu que l'on retrouve « au niveau local de l'organisation du travail » ;
- Le travail réel « au niveau de l'activité d'une personne, en un lieu, en un temps ».

²⁵⁸ Clot, Y. (2012). Le travail soigné, ressort pour une nouvelle entreprise. *La nouvelle revue du travail*, (1).

²⁵⁹ Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. FeniXX.

²⁶⁰ Teiger, C. (1993), *Présentation du travail travail de la représentation*. Toulouse : Octarès.

Ce sont ces trois niveaux qui nous intéressent dans notre travail et sur lesquels nous allons nous fonder pour rendre compte de l'activité tutorale.

Les textes officiels

La Circulaire du 31-10-96 et les Arrêtés du 9-04-97 et du 13-03-98 mentionnent des éléments dans la définition de la tâche des tuteurs. Ces textes expliquent que les tuteurs-étudiants ont pour mission d'assurer à des étudiants de première année volontaires, une « aide » pouvant porter sur l'organisation du travail personnel, sur le travail documentaire, sur l'acquisition d'une compétence d'auto-évaluation et d'autoformation. Cette aide se doit d'être « personnalisée », au sein de groupe de 10 tutorés environ et n'entraîne aucune notation des tutorés.

Les instructions locales

Le pôle tutorat de Le Mans Université a mis en place une fiche de mission du tuteur (annexe n°5) permettant de présenter et de définir les missions de cet accompagnement. Cette fiche stipule que les étudiants en tant que tuteur s'engagent à accompagner les étudiants en leur apportant une aide didactique (contenus), méthodologique (méthode de travail) et psychologique (motivation) en fonction des besoins des tutorés. Il est précisé que l'étudiant occupe une position d'accompagnant et non d'enseignant. Ce document liste ensuite les différentes missions et objectifs de cet accompagnement :

- Repérer et recenser les besoins et difficultés des étudiants du groupe ;
- Proposer et organiser des activités répondant aux besoins exprimés : exercices, ateliers, révisions...
- Accompagner les étudiants dans la prise en mains des outils institutionnels ;
- Favoriser l'acquisition de méthodes de travail ;
- Partager son expérience en tant qu'étudiant ;
- Entretenir la motivation des étudiants accompagnés ;
- Partager les connaissances disciplinaires (il est précisé : avec l'appui des enseignants) ;
- Participer à l'adaptation des étudiants à la vie universitaire.

Cette fiche permet au futur tuteur de prendre connaissance des attendus de sa mission. Tous les tuteurs prennent connaissance de ce document et le signent en amont.

Ces deux définitions présentent des similitudes surtout sur l'idée d'acquisition d'une méthode de travail, néanmoins Le Mans Université ajoute une vision plus disciplinaire à la mission de tuteur.

Maintenant que nous avons défini les attendus concernant la fonction de tuteur formulé par les textes officiels et par notre université, nous pouvons nous intéresser à la manière dont les tuteurs mènent leur séance de tutorat et en quoi consiste leur quotidien.

La description de ce qu'ils font

Un des objectifs de cette enquête est de comprendre en quoi consiste la fonction de tuteur et de comprendre ce qu'ils faisaient concrètement en séance de tutorat. Les discours des tuteurs mettent en évidence des traits récurrents qui nous permettent de mieux saisir leur travail.

Pour commencer, il émane des données recueillies une distinction à réaliser dans l'activité des tuteurs : un temps « hors séance » et un temps « en séance ».

Le discours des tuteurs a pu mettre en évidence que ces derniers consacraient un temps conséquent au tutorat, et ce temps est hors séance. L'ensemble des étudiants interrogés reconnaissent qu'il est nécessaire pour eux d'avoir une phase de préparation en amont des séances de tutorat. Pour certains, ce temps va leur permettre de réviser, de se réappropriier les notions comme l'explique cette étudiante en STAPS :

« C'est beaucoup beaucoup de travail personnel parce qu'il faut quand même se replonger, un peu se replonger dans les révisions quand même, parce qu'on voit tellement de choses. Du coup j'ai quand même dû relire le cours même si après ça me revient, mais ouais il faut bosser sur ça. » (Tuteur n°9)

« J'ai du passer six heures à relire le cours et deux bonnes heures à relire les fiches de révisions que j'avais fait à l'époque, histoire de me remettre dans le bain. » (Tuteur n°29)

Pour certains des étudiants interrogés, ce temps leur permet de se réappropriier le contenu du cours - qu'ils ont eux-mêmes eu les années précédentes - et ainsi se rassurer quant à la légitimité et la qualité de leur séance auprès des tutorés. Faire le point sur l'état de leurs connaissances, qui amène parfois à réapprendre, ou à découvrir certaines notions. Ce temps leur permet d'une certaine manière de se rassurer vis-à-vis de cette nouvelle expérience qu'ils vont vivre :

« J'étais stressé tout ça, j'avais tellement peur de faire de la daube, ça m'a pris plusieurs soirées, même pour préparer la première séance, je savais pas du tout vers où aller ni quelle direction prendre. » (Tuteur n°28)

Pour d'autres, ce temps est avant tout une phase de construction d'activités en lien avec les contenus disciplinaires, comme nous avons pu le voir précédemment, la demande des tutorés n'étant pas toujours exhaustive, ils nécessaire pour les tuteurs d'avoir quelque chose à proposer.

« Je prenais tous mes dimanches pour le faire et juste le dernier où je l'ai un peu moins préparé, parce que le dimanche d'avant j'ai préparé les deux questionnaires pour les deux derniers tutorats et du coup ça c'était fait, et vu que j'avais deux sujets de dissertation à proposer, je leur ai donné du coup je n'avais pas trop à préparer, sinon ouais ça demande du temps. Surtout de faire les questionnaires » (Tuteur n°41)

De plus, nous pouvons voir dans les discours que les tuteurs s'efforcent de construire des supports les plus interactifs possibles comme l'explique cet étudiant :

« J'ai beaucoup travaillé avec Kahoot, faire des quizz, et puis, et puis j'ai repris, les cours qu'ils m'avaient envoyé que les élèves m'avaient envoyés. Et pareil on fait des systèmes de jeux, de petits concours, de petite confrontation, voire si ils avaient les connaissances et puis voilà. Je suis pas très fan en fait, du prof ou du tuteur qui déballe juste son cours et puis il n'y a pas d'interaction, et je trouve ça un peu descendant. Fin j'appelle ça, un peu le cours

descendant, et ça ne maintient pas une attention des élèves. J'essaie de rendre le truc vivant, mais c'est pas si simple. » (Tuteur n°16)

Cela montre bien l'investissement des tuteurs dans la mission. Nous pouvons voir dans ce discours que l'étudiant cherche à créer un climat propice aux échanges par le biais d'activités ludiques. Il cherche à faire quelque chose de différent de ce que peuvent vivre les tutorés en cours. Le tuteur s'efforce de construire une zone proximale avec les tutorés. Nous pouvons nous demander si par ce comportement, le tuteur ne cherche pas à combler le manque de relation entre les enseignants et les étudiants.

Par ailleurs, certains de nos tuteurs accordent du temps à leur mission hors du temps initialement prévu à cet effet, afin de répondre à différentes questions que pourraient leur poser les étudiants qu'ils accompagnent ou afin de transmettre le contenu des séances, comme les diaporamas par exemple.

« Répondre à leurs mails toute la semaine, essayer de répondre assez rapidement, et tout ça, donc par semaine ça prend quand même un petit peu de temps. Toutes les semaines je reçois des messages, bah c'est assez variable, après ça s'applique vraiment à l'histoire pour le coup » (tuteur n°21)

Comme nous pouvons le voir, ce temps hors séance traduit l'investissement conséquent des tuteurs dans cette mission que leur confie l'université. Dans la même logique que cet accompagnement qui se poursuit hors du temps, ces derniers vont réaliser des « retours, « des corrections » sur différentes activités quand les tutorés les sollicitent.

« Et là j'ai reçu tout à l'heure un mail d'une fille qui voudrait bien rendre une copie, mais qui est pas certain donc elle me l'envoie pour que je lui dise ce que j'en pense et donc ça ça m'a fait plaisir, c'est la première fois que je reçois ça, et ça me fait plaisir parce que ça veut dire qu'il y a de la confiance et que je leur apporte quelque chose » (Tuteur n°7)

La question de la légitimité que nous avons évoquée précédemment, sur le fait de préparer sa séance en amont, semble être rassurée lors que des tutorés les sollicitent plus personnellement. Cette reconnaissance semble rassurer le tuteur sur ses capacités, ses compétences à occuper cette fonction.

Pour terminer, sur la question de l'activité hors séance des tuteurs, nous avons pu voir que certains de nos tuteurs proposent des séances en dehors des créneaux initialement prévus afin de répondre à des questions, d'approfondir des notions, tout cela dans une logique de poursuite de l'accompagnement.

« Lorsque je reçois pratiquement deux fois le même problème, je me dis : ah c'est que c'est compliqué à ce niveau donc je créais des séances hors du tutorat pour réexpliquer jusqu'à ce qu'ils comprennent, c'est satisfaisant. » (Tuteur n°11)

« j'ai du.. j'ai passé quatre heures en dehors des séances avec eux à leur expliquer des trucs ou alors leur faire de tout petit résumé de certaines notions, des résumés très rapides voilà » (Tuteur n°25)

« Sinon je ne donnerai pas de séance supplémentaire de manière gracieuse à 22h pour qu'on me pose des questions. » (Tuteur n°38)

Une nouvelle fois, ces verbatims témoignent de l'implication des tuteurs dans leur rôle, mais aussi de la manière dont ils s'investissent en tant que tuteur. Nous avons fait le choix d'exposer plusieurs extraits d'entretiens pour justifier ce trait récurrent puisqu'il ne s'agit pas d'un cas isolé, mais bien d'une récurrence dans les comportements des tuteurs que nous rencontrés.

Néanmoins, notre enquête ne nous permet pas d'estimer, de quantifier ce temps hors séance. En effet, nous avons obtenu des réponses très différentes : *« En tout je pense que j'y ai passé peut-être six ou sept heures à préparer mes cours, donc 17 heures en tout. » (Tuteur n°36)* ou encore *« Je pense bien entre 30 minutes et une heure avant chaque séance » (Tuteur n°39)*. Ce temps semble très variable sur différents points. Il diffère en fonction de la manière dont est utilisé ce temps. Il semble aussi fluctuant d'un tuteur à autre, en fonction de son expérience, s'il mène du tutorat disciplinaire général ou par matière. Il semble même que d'une matière à une

autre le temps de préparation est différent. Lafont et ses collaborateurs (2003)²⁶¹, par leur enquête, avaient montré que le temps de préparation était équivalent au temps d'animation de la séance. Il apparaît dans nos résultats que le temps de préparation semble supérieur au temps de la séance même. Par surcroît, ce temps hors séance est reconnu par l'institution. Comme nous l'avons vu dans le chapitre deux, les tuteurs bénéficient d'un forfait de 3h de préparation en plus de leur rémunération.

Concernant l'activité pendant les séances, nous avons déjà décrit le déroulement d'une séance de tutorat dans la partie précédente. Pour rappel, l'activité principale est de proposer diverses formes d'exercices relatifs à des contenus disciplinaires, mais aussi d'effectuer des rappels de connaissances qui s'appuient sur des documents rétroprojetés. Les tuteurs vont organiser leur séance en s'appuyant sur des diaporamas, des exercices : certains vont même organiser des examens blancs afin d'accompagner au mieux les étudiants. Une partie de leur séance sera aussi dédiée à des moments d'échange entre les tuteurs et les tutorés.

Ces entretiens ont fait émerger un troisième trait récurrent dans le discours des étudiants. Il s'agit d'un lien qu'ils entretiennent entre eux. Effectivement, en interrogeant les tuteurs sur leur quotidien, nous nous sommes rendus compte qu'il existait un réel travail de collaboration entre eux. Il apparaît que les tuteurs se rapprochent les uns des autres pour différentes raisons.

Pour certains, ils vont chercher un appui quant au contenu des séances. Ils vont s'échanger des activités entre eux afin de construire les séances. Ces échanges peuvent se justifier par un manque de temps de la part des tuteurs ou par un manque « d'imagination ». C'est ce qu'explique cette tutrice en langues :

« Moi je sais que L, il y a une semaine où j'ai vraiment pas eu le temps, des fois ça arrive, ce n'est pas de notre faute et donc L elle m'a passé carrément une séance qu'elle avait faite au semestre dernier, voilà ça m'a aidé parce que sinon, c'est vrai que des fois on a pas trop le temps. » (Tuteur n°48)

²⁶¹ Lafont, L., Bédouret, T., Py, Y., Ricordeau, L., et Guilbeau, H. (2003). Le tutorat en action: observation de séances de tutorat. *Recherche & formation*, 43(1), 65-81.

Pour d'autres ces échanges sont le moment de discuter de leur pratique, de savoir ce qu'ils se passent dans les séances de leurs pairs :

« Oui oui, on a un groupe Messenger donc on s'échange combien de personnes on a eues telle semaine, ce que l'on a fait, ce que l'on aimerait faire. Du coup, les deux autres tutrices étaient déjà tutrices l'année dernière donc elles ont déjà des activités donc elles m'aident, elles me conseillent un peu sur la manière de faire des séances, etc. Qu'est-ce que l'on peut utiliser comme manière pédagogique pour pouvoir monter une séance. » (Tuteur n°53)

Ce discours comme d'autres explique que ces échanges ne sont pas nécessaires ou obligatoirement en présence, ils le sont quand les tuteurs se connaissent en dehors du tutorat. Mais de manière générale, ces discussions ont lieu sur des outils non institutionnels, le plus souvent sur des réseaux sociaux. D'autre part, nos résultats nous permettent d'affirmer que cette coopération existe entre des tuteurs venant de disciplines différentes, même si elles sont plus importantes quand ils sont issus de la même filière. Nous notons aussi que les néo-tuteurs vont davantage échanger avec les tuteurs déjà expérimentés afin d'obtenir des réponses, des conseils face à leur appréhension. Nous pouvons faire le parallèle avec la notion d'affiliation, mais aussi avec toute la logique du tutorat et avec l'idée du partage d'expérience pour réussir à s'affilier. Baudrit en parlant des bienfaits du tutorat étudiant dans le cadre de la transition lycée-université expliquait que *« Ce tuteur « passé par là » peut mieux se mettre à sa place, comprendre les difficultés qu'il éprouve et, partant, est plus à même de les aider à les surmonter »* (Baudrit, 2008, p. 23)²⁶². Nous pourrions reprendre ces propos et les adapter à cette idée de transmission d'expérience de la part des tuteurs expérimentés vers les néo-tuteurs. Cette collaboration, ce travail d'équipe entre tuteurs permet-il de parler de communauté de pratique ?

L'objectif de cette partie était de se saisir du quotidien des tuteurs. Nous avons pu mettre en évidence des traits récurrents : un temps hors séance, un temps pendant la séance, une implication forte et aussi un travail d'équipe. Ces éléments créent un décalage, une dissonance

²⁶² Baudrit, A. (2008). *Le tutorat – Richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

entre l'esprit officiel du tutorat explicité dans les textes et la réalité du terrain. En effet, il s'avère que les contenus disciplinaires occupent une place prépondérante dans l'activité des tuteurs, ce qui n'est pas le cas dans le prescriptif.

Ces matériaux permettent de définir, ce que nous appellerons ici « l'agir tutorial ». Pourquoi parler d'agir ? Gebauer et Wulf (2004)²⁶³ conçoivent l'agir humain comme un remaniement incessant d'actes, de pratiques héritées combinées, transformées. Nous faisons l'hypothèse que ces comportements ne sont pas le fruit du hasard, mais qu'ils sont davantage dus à du mimétisme. C'est pour cela que la notion « d'agir » nous semble la plus appropriée pour représenter l'activité des tuteurs. Avant de s'intéresser à la manière dont se construit cet « agir », il nous paraît primordial de comprendre les raisons pour lesquels les tuteurs font le choix de s'engager dans ce dispositif.

2.2 Les motivations à devenir tuteur

L'objectif de cette nouvelle section est de comprendre les raisons pour lesquelles les étudiants ont fait le choix de devenir tuteur. Recueillir leur motivation, nous permet de découvrir dans quelle logique ils s'inscrivent, mais aussi quel est leur intérêt vis-à-vis de cette mission. Par ailleurs, la partie précédente a permis de mettre en exergue le temps que nécessite cette pratique, nous pouvons alors nous demander quels sont enjeux qui tentent de satisfaire par cette expérience ?

Intéressons-nous, dans un premier temps à la dynamique motivationnelle. Le modèle de Viau (1996)²⁶⁴ est basé sur une approche socio-cognitive et les conceptions développées par Bandura (1986)²⁶⁵ posent l'interaction réciproque postulée entre des facteurs comportementaux, environnementaux et personnels. Dans la définition de Viau nous retrouvons cette relation triadique « *la motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un*

²⁶³ Gebauer, G., et Wulf, C. (2004). La mimésis, concept des sciences sociales. Introduction. Dans G. Gebauer et C. Wulf (Ed.), *Jeux, rituels et gestes* (p. 1-15). Anthropos.

²⁶⁴ Viau, R. (1996). La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : De Boeck & Larcier

²⁶⁵ Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as coefficients of perceived self-efficacy. *American Psychologist*, 41(12), 1389

élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (1996, p.7). Selon Vallerand et Thill (1993)²⁶⁶, la notion de motivation peut être définie comme un « *construit hypothétique utilisé pour décrire les forces intérieures et/ou extérieures qui engendrent l'initiation, la direction, l'intensité et la persistance du comportement.* » (Vallerand et Thill, 1993 dans Fenouillet, 2003)²⁶⁷

Ces définitions illustrent bien que la motivation est une notion complexe et que cette dernière résulte de différents facteurs. Ils peuvent être propres à la personne et/ou lui être extérieurs. Dans le cadre de notre recherche, nous avons pu mettre en évidence différentes raisons de cet engagement. Les tuteurs justifient leur choix par différents arguments. En d'autres mots, un tuteur est capable d'énumérer plusieurs justifications quand nous lui avons demandé pourquoi il était devenu tuteur.

Dans cette enquête, nous avons réussi à regrouper les différentes raisons évoquées par les tuteurs en deux catégories, que nous distinguerons de la manière suivante :

- Les motivations altruistes que nous pouvons relier à l'idée d'une motivation intrinsèque, c'est-à-dire que l'acteur s'investit dans quelque chose pour le plaisir inhérent à celle-ci.
- Les motivations individuelles, celles-ci s'apparentent davantage à la définition de la motivation extrinsèque, dans le sens où le protagoniste fait quelque chose pour atteindre un but détaché de l'action.

Pour commencer, nous parlons de motivations altruistes lorsque les tuteurs expliquent s'être engagés dans le tutorat pour autrui, c'est-à-dire qu'ils deviennent tuteurs pour aider les néo-étudiants.

« J'ai vécu ce qu'ils vivent cette année, je l'ai vécu l'année dernière, je sais comment ça se passe et je sais qu'eux ils ont eu des soucis avec le bac, ils n'ont pas eu toute l'année à cause

²⁶⁶ Vallerand, R-J., et Thill, E-E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Études vivantes.

²⁶⁷ Fenouillet, F. (2003). *Motivation, mémoire et pédagogie*. L'Harmattan

du Covid. Et puis aider les autres, c'est un truc que j'aime bien faire surtout quand je maîtrise un peu le sujet. Donc, c'était vraiment dans le but d'aider que j'ai fait ça. » (Tuteur n°45)

Cette étudiante relève l'idée que si elle s'engage dans ce dispositif c'est bien vis-à-vis des autres et non pour elle-même. Nous pouvons voir que cette dernière se soucie du bien-être des étudiants et cela d'une manière désintéressée, sans chercher à en tirer quelque chose. C'est pour cela que nous avons choisi le terme « altruiste » pour ce type de motivation.

Dans cette même logique, nous retrouvons aussi les étudiants tuteurs qui étaient eux-mêmes tutorés lors de leur première année université et qui, à leur tour, souhaitent rendre l'aide qui leur a été apportée.

Néanmoins, il faut noter que ces motivations altruistes sont sous-représentées dans la population que nous avons étudiée, puisqu'elles ne représentent que 30% des motivations évoquées. 70% des motivations évoquées sont donc individuelles, ce qui sous-entend que la plupart du temps, les raisons pour lesquelles ces étudiants deviennent tuteurs viennent d'abord servir leur intérêt avant celui des tutorés.

Les motivations individuelles se justifient par différentes raisons. Dans un premier temps, nous retrouvons les motivations financières. En toute logique, le tutorat étant une activité rémunérée et connaissant la précarité étudiante, il va de soi que nous retrouvions cet aspect-ci. Néanmoins, il s'avère que cette raison est très peu évoquée : seulement 8 de nos tuteurs ont mentionné cet aspect monétaire. De plus, quand ils évoquent cette idée, ils reconnaissent que ce revenu ne leur permet pas de vivre comme l'explique cette étudiante en acoustique :

« Après, je pense que ce serait bien que ce soit plus rémunéré s'il y a des étudiants qui ont vraiment besoin de ça pour vivre, moi j'ai la chance de m'en sortir sans donc, ça permet de mettre un peu de beurre dans les épinards. » (Tuteur n°57)

Il est possible de nuancer ce résultat dans le sens où il est rare que l'exercice des professions de contact social soit choisi dans des soucis mercantiles. (Postic, 1990)²⁶⁸. D'ailleurs, il est probable que le nombre de personnes concernées par ce mobile est plus important qu'il n'y paraît. En effet, le tutorat ayant pour philosophie l'entraide et le soutien, il peut sembler parfois décalé de tenir un discours fondé sur les considérations matérielles.

Dans un second temps, nous avons pu observer que les tuteurs s'impliquent dans le tutorat afin de « faire le point » sur leurs connaissances disciplinaires. Il s'agirait d'une forme de « révision » pour eux comme l'explique cette étudiante : « *En plus de ça pour même pour moi me remettre dans des trucs que potentiellement j'avais oubliés et qui pouvait faire des rappels et consolider mes connaissances à moi.* » (Tuteur n°59). Ce discours permet d'illustrer cette idée que certains tuteurs vont s'engager dans cette mission avec pour objectif de consolider leurs connaissances ; c'est une forme de réappropriation des savoirs.

Ensuite, 23% des motivations individuelles correspondent au fait que le tutorat permet à ces étudiants d'enrichir leur CV comme l'explique cet étudiant en histoire :

« *Oui sur le plan professionnel je pense, c'est une plus-value sur un CV, ça permet de montrer qu'on est capable de gérer un groupe de classe et qu'on est capable de mettre en place des séances. En fait, il ne faut pas être tuteur pour le salaire, c'est surtout pour l'expérience qui est surtout valorisante sur un CV.* » (Tuteur n°53)

Cette motivation permet d'apercevoir un lien entre le fait de devenir tuteur et la logique de professionnalisation ou, du moins, avec le fait de valoriser cette expérience afin d'augmenter leur chance d'obtenir le master qu'il souhaite :

²⁶⁸ Postic, M. (1990). Motivations pour le choix de la profession d'enseignant. *Revue française de pédagogie*, (91 avril-mai-juin), 25-36.

« Parce que déjà c'était une bonne expérience, comme je veux devenir enseignante, le fait d'être tutrice tout de suite, fin sur un CV ou pour les Masters tout de suite c'est très valorisant. » (Tuteur n°47)

Pour terminer, une grande majorité des tuteurs expliquent s'engager dans ce dispositif dans le but de « s'essayer » au métier d'enseignant. Nous faisons le choix de présenter différents extraits d'entretiens pour illustrer ces propos. Il s'agit d'un résultat central dans cette recherche, et il nous semble que ce sont ces étudiants qui sont les mieux placés pour mettre en lumière ce résultat.

« Puis, j'avais envie de tester, de voir est-ce que ça me plaît, est-ce que c'est vraiment de l'enseignement que je veux faire. En fait, c'était une manière de tester, on va dire. » (Tuteur n°47)

« Mais comment dire ... c'est horrible pour les étudiants de dire ça, mais quelque part, c'est une version bêta-test, ça me permet d'apprendre comment se comporter, pas comment se comporter, mais de voir ce qui marche et ce qui ne marche pas avec les L1. »

(Tuteur n°38)

« Comme j'ai toujours voulu être prof d'anglais, franchement j'ai sauté sur l'occasion. »

(Tuteur n°49)

« Dans la première idée, c'était me donner une expérience et une certitude par rapport au fait de devenir enseignant. » (Tuteur n°55)

Cette suite de verbatim est non exhaustive. Nous pourrions la prolonger, mais elle permet de justifier l'intérêt fort, manifesté par un lien étroit entre le projet professionnel des tuteurs et le dispositif. Comme nous avons pu le montrer précédemment, en établissant le profil des étudiants tuteurs, 54% d'entre eux ont pour objectif de devenir enseignant. Il s'avère que ce résultat n'est pas une coïncidence puisque les tuteurs expliquent eux-mêmes s'inscrire dans ce

dispositif afin de se professionnaliser, de s'essayer, de connaître une première expérience dans le métier qu'ils souhaitent exercer plus tard.

Pour conclure sur les motivations à devenir tuteur, nous pouvons affirmer que les tuteurs s'impliquent dans ce dispositif afin de répondre à un objectif, à un besoin plutôt que par plaisir. En effet, il apparaît dans les discours que le tutorat s'inscrit dans une stratégie professionnalisante pour ces étudiants et qu'il est un atout majeur sur leur CV. Cela est aussi visible en termes de gain professionnel puisque le discours des tuteurs permet de souligner la présence des traits professionnels par le biais de l'agir tutorial, comme nous avons pu le voir précédemment. À la suite de ces résultats, nous pouvons nous demander si ces futurs enseignants ne débuteraient pas leur carrière par le biais du tutorat ? Et si la fonction de tuteur ne serait pas une catégorie professionnalisante dont l'issue serait le métier d'enseignant. C'est ce que nous efforcerons de déterminer dans la partie suivante.

2.3 Une formation vers le métier d'enseignant ?

L'objectif de ces propos est de comprendre de quelle manière les étudiants tuteurs se servent du dispositif dans une logique de professionnalisation vers le métier d'enseignant. Avant d'aller plus loin dans cette recherche, il est nécessaire de clarifier l'action d'enseignement. Nous nous sommes appuyés sur les travaux de Cicurel (2013)²⁶⁹.

Selon l'auteurice, l'action d'enseignement correspond à une action planifiée, marquée par un but : elle cherche à avoir un effet sur l'assistance. C'est-à-dire que l'action d'enseignement ne commence pas avec l'entrée physique en salle de classe et ne se termine pas non plus à la fin du cours, mais elle débute dès la préparation du cours et avec une forte anticipation de ce qui peut se passer.

La mise en place de cette action comporte de nombreux objectifs : transmettre des savoirs, assurer la gestion du temps et l'interaction avec la classe. Cette action peut rencontrer

²⁶⁹ Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays Scandinaves*, (8), 19-33.

différentes difficultés comme la nécessité de susciter l'attention du public, mais aussi la compréhension des savoirs par l'assistance. L'action enseignante comporte une exposition corporelle importante qui est celui que tout le monde voit : en écrivant au tableau, en utilisant un projecteur, il fait l'objet de la focalisation du regard (Goffman, 1987)²⁷⁰.

Définir l'agir tutorat, nous a permis de mettre en lumière le travail réel de ces étudiants tuteurs. Nous avons pu voir qu'une majorité d'entre eux s'investissent dans ce dispositif d'accompagnement afin de se familiariser avec le métier d'enseignant. Nous avons questionné les étudiants tuteurs sur la manière dont ils distinguent leur pratique de celle d'un enseignant. Pour certains la barrière est fine comme l'explique cette tutrice en géographie : « *C'est un peu enseigner parce que c'est quand même préparer des cours, déjà en amont, les mettre en place, les tester, voir s'ils apprécient la leçon* ».

Ces verbatims expriment bien cette proximité entre être tuteur et être enseignant. Nous avons défini en amont, ce qu'était l'action d'enseignement. Maintenant que nous avons exposé ce qu'est « l'agir tutorial », il est possible de faire des liens entre les deux fonctions : l'anticipation de la séance que nous avons explicitée par le hors séance, l'exposition corporelle qui est similaire puisqu'ils se retrouvent tous deux dans la même posture (dos au tableau, dans une salle de classe, face à des étudiants). Puis nous pouvons retrouver l'idée de susciter l'attention de son public chez les tuteurs avec la mise en place d'activités interactionnelles.

Si l'on s'intéresse au concept de mimésis sociale qui est un concept dynamique intégrant la reprise de pratiques existantes et leurs modifications, d'où la possibilité d'une activité créative à partir d'un déjà là, il nous semble pertinent d'analyser l'activité tutorale comme le fait d'un sujet social, culturellement situé et dont la gestuelle possède un air de famille avec l'activité enseignante. Le tuteur mobilise des gestes du métier qui lui préexistent, qu'il a déjà rencontrés dans sa vie personnelle, dans sa vie d'élève ou d'étudiant, qu'il a observés, étudiés, réajustés ou réfutés selon son propre rapport à l'activité professionnelle. Cette dimension mimétique de l'agir est observable dans les stéréotypes de l'action enseignante : faire l'appel, réaliser des diaporamas ou encore faire des corrections d'exercice au tableau.

²⁷⁰ Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. De Minuit.

Il apparait que les actions tutorales et celles des enseignants ont des similitudes comme nous avons pu le voir. Il semble donc cohérent que les étudiants-tuteurs qui veulent devenir enseignant s'engagent dans ce dispositif afin de se familiariser avec cet agir professionnel. En effet, l'analyse de « l'agir tutorial » permet de mettre à jour les pratiques professionnelles souvent ignorées contribuant à faire naître les contours d'une fonction, ici celle de tuteur. Cette analyse met en exergue le développement de savoirs partagés (entre les tuteurs) et donc la production d'une identité de groupe. Elle favorise aussi des apprentissages individuels (apprentissage de gestes professionnels en lien avec l'enseignement). Elle contribue ainsi à la construction de l'expérience individuelle et professionnelle.

Le verbatim suivant « *c'est donnant donnant* » (tuteur n°24) résume bien les objectifs de chapitre. Ces derniers étaient de comprendre les enjeux qui peuvent être satisfaits par le biais de cette expérience. Dans un premier temps, les résultats mettent en exergue les « bienfaits » du tutorat pour les tutorés. Ces étudiants n'ont pas justifié leur participation aux séances de tutorat par le biais de difficultés disciplinaires rencontrés, mais davantage dans l'objectif de travailler autrement, de revenir sur des notions évoquées en classe, de pouvoir poser des questions et/ou encore d'échanger. Ces séances d'accompagnement apparaissent comme étant le lieu idéal pour répondre à ces besoins. Il semble que la proximité entre les tuteurs et les tutorés crée un climat propice aux échanges et à l'interaction, ce qui permet de pallier le manque d'interaction avec les enseignants. Dans un second temps, les entretiens révèlent que les tuteurs s'engagent dans le dispositif dans une logique individuelle. Pour beaucoup d'entre eux, ils cherchent à acquérir une expérience professionnelle. Développer la notion d'agir tutorial permet de faire le parallèle avec l'action enseignante : il apparait des similitudes entre les deux fonctions. Il semble tout à fait logique que les tuteurs souhaitent devenir enseignants passent par cette « case » afin de s'essayer au métier d'enseignant. Mais peut-on parler de métier.

Chapitre 9. Vers une professionnalisation du « métier de tuteur »

Baudrit (1999)²⁷¹, dans son ouvrage intitulé : *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* questionnait déjà le caractère professionnalisant de la fonction de tuteur : « Pourquoi parler de « métier » alors que le tutorat est, par tradition, assuré par des non professionnels ? » (p.113)

À partir de quand peut-on dire qu'un « métier » voire une « profession » se constitue ? Quelle différence entre des activités, des tâches, des fonctions, des postes, des emplois, des métiers, des professions ? Suffit-il de percevoir un salaire pour parler de métier ? Ce chapitre aura pour objectif de déterminer si l'on peut parler de métier de tuteur ou non ?

Dans un premier temps, nous allons distinguer les différentes notions liées à la professionnalisation, afin de s'entendre sur une définition commune. Ensuite, nous interrogerons les représentations qu'ont nos différents publics interrogés sur la fonction de tuteur. Dans un dernier temps, nous déterminerons quelle place occupe le tuteur au sein de l'université.

²⁷¹ Baudrit, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Presse Universitaire de France PUF.

1. Distinction entre différentes notions

1.1 Activité, fonction, métier...

Ici, nous proposons quelques éléments de clarification, qui ne se veulent pas figés mais qui ont pour objectif de soulever des pistes de réflexions et qui appellent à la confrontations avec le terrain.

Selon les ergonomes, l'activité est définie comme l'exécution d'une série d'actions et « les représentations qui les accompagnent et qui la guident » (Latreille, 1980)²⁷². Nous nous situons à un niveau plus individuel . L'activité est rendue possible et à la fois limitée par des prescriptions pour des tâches qui lui donnent un cadre. À partir du moment où des individus réalisent individuellement ou collectivement un produit de travail, il y a un activité de travail en réponse à des prescriptions.

En revanche, la tâche correspond à des objectifs, des moyens et des conditions de réalisation : elle est prescrite, c'est un modèle du travail. Selon Leplat (1997)²⁷³, la tache prescrite décrit la façon canonique, la façon d'effectuer le travail et dépend donc de la représentation que s'en fait son concepteur. Toute activité de travail serait ainsi encadrée par des éléments de prescription, même s'ils sont peu développés.

Mais à partir de quand peut-on parler de poste spécifique ?

Des critères et indicateurs définis par les méthodes d'analyse de postes existent. Ils ont pour objectifs de décrire un emploi ou un poste dans sa spécificité pour rendre compte de l'ensemble des tâches qui le constituent ainsi que de son évolution.

²⁷² Latreille, G. (1980). *La naissance des métiers en France, 1950-1975 : étude psycho-sociale*. Presses universitaires de Lyon PUL.

²⁷³ Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique*. Presses universitaires de France PUF.

La méthode la plus connue en France est la méthode ETED (Emploi type étudié dans sa dynamique) élaborée dans le cadre des travaux de Nicole Mandon.

L'emploi type se définit par la spécificité d'un rôle socio productif :

- Le champ d'intervention sur le processus de travail auquel l'emploi type contribue de façon principale ;
- Le positionnement d'interface (relation avec d'autres acteurs) ;
- La spécificité des démarches : données prises en compte, exigences du travail et finalité globale.

Pour parler de la spécificité des rôles assumés par ces postes, Mandon (2000)²⁷⁴ parle de « cœur de métier » c'est-à-dire un ensemble, davantage permanent, d'attribution de tâches (qui vient de la hiérarchie, mais aussi des individus en eux-mêmes) s'inscrivant dans une logique de production. La différence entre deux postes est donc le rôle socio productif puisque ce qui caractérise des postes ce sont les tâches qui leur sont assignées et définies par l'organisation qui a construit ce cadre spécifique selon ses finalités propres.

La question qui se pose dès lors est la suivante : à partir de quand peut-on dire que des postes s'inscrivent dans un « métier », que les individus qui les occupent sont des « professionnels » identifiés et reconnus comme tels ?

La notion de métier est plus complexe, c'est une évidence trompeuse. Comme le note Descolonges (1996)²⁷⁵ « on confond souvent emploi, poste, métier et profession ». Cette confusion est entretenue dans les nomenclatures professionnelles.

²⁷⁴ Mandon, N. (2000), *Évolution des métiers de la formation professionnelle et de leurs pratiques, approche par l'analyse des emplois*, Cahier ETED n° 3, Céreq.

²⁷⁵ Descolonges, M. (1996). *Qu'est-ce qu'un métier ?* FeniXX.

Dans le sens commun, le mot métier a deux significations :

- La première désigne un travail qui exige un apprentissage et qui est utile à la société - un genre de travail reconnu ou toléré par la société et dont on peut tirer ses moyens d'existence.
- Avoir un métier exige de posséder un savoir lié à ce travail. Nous reconnaissons aussi la notion d'utilité.

De plus, nous retrouvons la base du mot métier avec une nuance plus subtile ; c'est à la fois un travail déterminé dont on peut tirer ses moyens d'existence et un travail qui donne un certain prestige social. Les nuances du mot profession sont, d'une part, son rapport aux autres dans sa déclaration publique et, d'autre part, le prestige social que l'individu peut tirer de son travail.

Selon Latreille (1980)²⁷⁶, pour qu'un métier apparaisse et se dévoue à partir d'un poste : il faut que trois paramètres soient réunis :

- Existence d'une formation spécifique ;
- Reconnaissance du métier par autrui ;
- Regroupement des personnes concernées ;

Cela signifie qu'un métier se créerait quand des personnes d'un même domaine se regroupent pour négocier la définition des rôles, des tâches, des savoir-faire et connaissances que les candidats doivent développer.

À partir du moment où des acteurs occupant certains postes se regroupent pour définir et défendre leurs rôles, débattent et tentent de stabiliser des savoir-faire spécifiques, encadrent ou cherchent à encadrer l'accès au marché du travail et revendiquent une identité spécifique, la reconnaissent entre eux ou cherchent à se la faire reconnaître, on peut alors parler de *métier*.

²⁷⁶ Latreille, G. (1980). *op. cit.*

1.2 La professionnalisation

La notion de professionnalisation se rapporte à une multiplicité d'objets qui en fait une notion extrêmement difficile à appréhender. Comme le rappelle Bourdoncle (2000)²⁷⁷, on parle de la professionnalisation :

- « De l'activité elle-même, qui grâce à ce processus, passerait de l'état de métier à celui de profession ou même, préalablement, de l'état d'activité à celui de métier reconnu et salarié ».
- « Du groupe qui exerce cette activité et qui, grâce à ce processus et plus encore à son action propre en faveur de ce processus, verrait son statut social et son autonomie professionnelle augmenter ».
- « Des savoirs liés à cette activité, qui connaîtraient alors une croissance en spécification, rationalité et efficacité en même temps, qu'une diversification dans leur nature (savoir procéduraux autant que déclaratifs, compétences plutôt que savoirs) et une reformulation en termes de compétences ».
- « De l'individu exerçant l'activité, qui se professionnaliserait en adoptant progressivement les manières de faire, de voir, et d'être de son groupe professionnel ».
- « De la formation à l'activité, dont on dit qu'elle se professionnalise dans ses programmes (rédigés plutôt en termes de compétences), sa pédagogie (stages, alternance), ses méthodes spécifiques (méthode des cas, simulation, analyse de la pratique, résolution de problèmes...) et ses liens plus forts avec le milieu professionnel. ».

La notion de professionnalisation est visiblement une notion polysémique. Les auteurs ayant réalisé un travail détaillé sur la définition de ce terme sont finalement peu nombreux. Ce travail semble difficile par le fait que la signification, l'usage et les enjeux de la professionnalisation diffèrent en fonction des champs sociaux, des objets auxquelles elle se rapporte et des acteurs qui la structurent et en bénéficient.

²⁷⁷ Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche & Formation Formes et dispositifs de la professionnalisation*, (35), 117-132.

Une entrée par les acteurs concernées par la professionnalisation et les enjeux de leur inscription dans le processus, peut-être intéressante. La professionnalisation des salariés se traduit par « l'élargissement des compétences et des tâches, la réduction de lignes hiérarchiques, le développement du caractère collectif du travail. » (Wittorski,2008)²⁷⁸

Pour les individus, la professionnalisation est souvent considérée comme un processus visant l'acquisition d'une « professionnalité » ou une étape inscrite dans un processus plus large de la « socialisation professionnelle ». Elle a pour visée une évolution de carrière, un perfectionnement professionnel ou bien une insertion professionnelle réussie.

La professionnalisation, au sens de l'acquisition d'une « professionnalité », concerne « la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisées dans l'exercice professionnel » (Bourdoncle, 1991)²⁷⁹. En d'autres mots, elle correspond à un processus de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'activité de travail en vue d'augmenter la qualité et la productivité du travail. L'objectif de ce processus est la construction d'une professionnalité (des individus et du groupe), c'est-à-dire la structuration et l'utilisation de compétences professionnelles dans le domaine d'activité et d'appartenance.

Il semble qu'un éclairage sur la définition des notions de « savoir », « connaissance », « compétence » et « professionnalité » soit nécessaire. À l'instar de Richard Wittorski (2007)²⁸⁰, nous les définirons comme suit :

- Un savoir est « un énoncé communicable socialement validé. Il s'agit d'un énoncé descriptif d'une réalité, établi et reconnu par et dans une communauté scientifique et culturelle donnée, à une époque donnée ».

²⁷⁸ Wittorski R., 2008, « *Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés* », dans Formation- Emploi, n°101, pp105-117.

²⁷⁹ Bourdoncle R., 1991, « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », revue française de pédagogie, n°94, janvier-mars, pp 18-93.

²⁸⁰ Wittorski R., 2007, « *La professionnalisation* », note de synthèse

- Une connaissance « est le résultat du processus d'intériorisation et d'intégration, par l'individu, des savoirs qui lui sont transmis ou bien qu'il contribue à produire. De ce fait, la connaissance est le résultat du processus de compréhension et de mémorisation : c'est ce que l'individu conserve (qualitativement et quantitativement) du savoir qui lui a été transmis ou bien qu'il a construit grâce à son activité ».
- La capacité est « une disposition à agir relativement transversale. Les capacités sont des compétences décontextualisées, des potentialités d'action acquises, non investies dans l'action, mais disponibles pour agir. Ainsi la capacité de résoudre des problèmes pourra être mise en œuvre sous la forme des compétences particulières dans des situations différentes. »
- Enfin, la professionnalité « renvoie à l'ensemble des compétences reconnues par une profession comme caractérisant celle-ci » plus précisément, « la professionnalité est désignée socialement comme étant composée de compétences, de capacités, de connaissances, de savoirs, et d'identités reconnues par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un vrai professionnel. » (Wittorski, 2007)²⁸¹

À partir de ces quatre notions, nous considérons la professionnalisation des individus comme un processus par lequel l'individu intériorise des « savoirs », « connaissances », « capacité » et une « professionnalisation » dont l'accumulation est constitutive d'une compétence professionnelle ou d'une employabilité reconnue et mobilisable sur le marché du travail.

2. Quelles représentations de la fonction tutorale ?

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la manière dont les différents acteurs du système scolaire décrivent leur rôle pour mieux comprendre comment ils agissent. Ils employaient alors les expressions « perception de soi » (Gatti et Blary, 2017)²⁸², « conception de soi » (Fiasse et

²⁸¹ Wittorski R., 2008, *Op. cit.*

²⁸² Gatti, A-A., et Blary, A-H. (2017). Tutorat et compétences de communication. [Mémoire de maîtrise]. Université d'Aix-Marseille. En ligne

Nader-Grosbos, 2011)²⁸³ ou « représentation de soi » (Beauregard, 2006)²⁸⁴. Or, ces expressions sont peu définies.

Selon Jodelet (1989)²⁸⁵, les représentations sont « *des systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres qui orientent et organisent les conduites et les communications sociales. Les représentations sociales sont des phénomènes cognitifs engageant l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de modèles de conduite et de pensée.* » (p.361)

Selon Abric (1989), psychologue social, une représentation est « un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu) par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social » (Abric, 1989, p.188)²⁸⁶

Beauregard (2006) précise que la façon dont une personne se représente son rôle peut s'observer sous trois rôles : l'attendu, le joué et le souhaité. Si nous adaptons ces définitions au tutorat, nous arrivons au fait que pour un tuteur, la représentation de son rôle est l'ensemble des opinions, des croyances et des connaissances qu'il a en tant que tuteur quant aux attentes qu'il croit devoir remplir, aux pratiques qu'il adopte ou à celles qu'il aimerait adopter.

²⁸³ Fiasse, C., et Nader-Grosbois, N. (2011). Concept de soi d'enfants ayant une déficience intellectuelle d'âge développemental préscolaire. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 22, 26-39.

²⁸⁴ Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565

²⁸⁵ Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Presses universitaires de France PUF.

²⁸⁶ Abric, J. C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Presses universitaires de France.

Dans le cadre de nos recherches, lors des entretiens semi-directifs, nous avons questionné la manière dont les différents acteurs se représentaient le rôle et la fonction de tuteurs. Les prochaines lignes auront pour objectif de se saisir des représentations du tuteur évoquées par nos populations, de les comparer, les confronter, toujours en questionnant la logique de professionnalisation de cette dernière. Ces représentations permettront peut-être d'éclairer la définition de tuteur à l'université ? Nous avons posé la question suivante à l'ensemble de nos populations : « Comment définiriez-vous la fonction de tuteur ». De nos trois populations, il ressort trois formes de représentations du tuteur : une aide, un rôle intermédiaire et enfin, pour certains : être tuteur c'est avoir un rôle similaire à celui d'enseignant.

2.1 Le tutorat perçu comme une aide

Dans les entretiens auprès des tuteurs, des tutorés mais aussi des enseignants, il apparaît rapidement que pour définir la fonction de tuteur, les interlocuteurs ont recours au champ sémantique de l'aide. Nous avons retrouvé à plusieurs reprises les termes suivants : « accompagner », « soutien », « aider », « guider », « conseiller ».

Ce résultat va de soi, la promotion du tutorat au sein de l'université est réalisée en ce sens, c'est donc en toute logique que le rôle de tuteur est défini comme une « aide. »

« La fonction tuteur, Ouais non, c'est pour moi, c'est vraiment de l'aide et de l'accompagnement quoi. »

La notion d'aide renvoie rapidement au concept d'« éthique du care ». Ce concept est issu des travaux de plusieurs penseurs et théoriciens, mais il est généralement associé aux travaux de la philosophe Carol Gilligan.

Ce concept met l'accent sur les relations interpersonnelles et la prise en compte des besoins et des vulnérabilités des individus. Cette approche se concentre sur les relations de soin et de sollicitude, qui impliquent l'attention et la considération pour les autres, particulièrement les personnes qui sont dans des situations de dépendance ou de vulnérabilité.

L'éthique du care insiste sur la responsabilité de prendre soin des autres, ainsi que sur la reconnaissance et l'appréciation de l'importance de la vulnérabilité humaine. Elle se concentre sur la manière dont nous prenons soin les uns des autres. Le tutorat et plus généralement l'accompagnement est un concept très proche de l'éthique du care puisqu'il s'agit d'un processus qui implique d'être présente et d'apporter un soutien à l'autre dans une situation difficile, qui peut être dans notre cas l'adaptation au monde universitaire, en répondant à ses besoins et en l'aidant à atteindre ses objectifs.

Le tutorat et l'éthique du care sont donc intimement liés, car ils partagent une même préoccupation pour le bien-être des personnes, ainsi qu'une volonté de prendre soin de ceux qui sont en difficulté. L'éthique du care peut être considérée comme une base philosophique pour l'accompagnement, en mettant en avant l'importance de la qualité de la relation entre les personnes et en encourageant une approche centrée sur les besoins et les intérêts de la personne accompagnée.

2.2 Un rôle intermédiaire

Malgré une assimilation courante du tutorat à la notion d'aide, pour certains être tuteur relève d'autre chose que simplement de l'aide. Les termes de « médiateur », « encadrant », ou encore « intermédiaire » ont été récurrents dans le discours de nos différentes populations. Il semble donc que le tuteur est plus qu'une aide. Il apparaît que ce dernier se situe dans un entre-deux comme l'explique cette tutrice en acoustique :

« Bah oui, complètement on est, on est vraiment entre le pot et le prof. » (tuteur n°57)

D'autres interviewés définissent le tuteur en utilisant des termes souvent utilisés dans les grandes écoles :

« Moi je voyais un tuteur un peu comme un parrain. » (tutoré n°20)

« Et sinon je dirais qu'ils ont un peu le rôle de grands frères et de grande sœur dans le sens où ils jouent à la fois un relais avec les profs et en même temps ça reste des élèves du coup ils sont plus accessibles que les profs et ça j'ai bien aimé. » (Tuteuré n°22)

Comme nous l'avons vu précédemment 54 % des tuteurs interrogés préparent ou envisagent un concours d'enseignement. Ces résultats montrent clairement que, pour la majorité de ces tuteurs, l'orientation professionnelle est bien celle de l'enseignement. Cette orientation professionnelle doit nous conduire à analyser avec une attention particulière les perceptions qu'ils ont sur cette première « expérience professionnelle ».

Quand on interroge les tuteurs sur l'utilité de ces séances pour eux-mêmes, de nombreux tuteurs affirment que c'est un des moyens d'acquérir de l'expérience dans l'enseignement. Néanmoins, dans leurs discours, ils se positionnent fortement du côté des tutorés et rejettent l'image de l'enseignant, et cela même s'ils espèrent le devenir. Pour eux, leur position est différente de celle d'un enseignant : ils se situent davantage dans un entre-deux. Effectivement, ils ne veulent d'ailleurs pas être identifiés comme un enseignant. Pour eux, ils existent bien une différence entre les deux fonctions : *« On n'est pas du tout des profs en fait. »* (tuteur n°59)

Même si l'activité principale du tuteur est liée à un travail disciplinaire, pour eux, c'est en cela que leur activité diffère de celui d'un enseignant. Ils expliquent que ce n'est pas eux qui vont apporter la connaissance première, ils vont « juste » la retravailler. L'image que donne cet étudiant de sa mission illustre très bien cette idée :

« Oui parce d'abord on apporte pas la première connaissance, donc nous on vient juste combler les petits trous derrière. » (tuteur n°42)

Effectivement, pour eux, la plus grande différence réside dans le contenu des séances : les tuteurs sont là pour réexpliquer les savoirs théoriques et non là pour en apporter des nouveaux. De surcroît, ils ajoutent que la proximité qu'ils entretiennent est aussi une distinction à faire. Les tuteurs insistent sur le fait que leur but est de transmettre un signifié le plus compréhensible possible.

Ils reconnaissent que la séance de tutorat n'est pas un cours étant donné son contenu sa structure et l'attitude des tuteurs. Il semble que les tuteurs n'adoptent pas la même attitude que les enseignants. L'attitude représente une disposition mentale ou émotionnelle qui influence la façon dont un individu perçoit, pense et se comporte vis-à-vis d'une situation ou d'une personne. Les tuteurs ont à cœur de ne pas s'inscrire dans la même posture que celle des enseignants. Certains expriment qu'ils ont le droit « de ne pas savoir » parce qu'ils sont étudiants, c'est en ça aussi qu'ils se sentent différents des enseignants. Ils ne sont pas « experts » des savoirs.

Il semble qu'être tuteur vient interroger et redéfinir le « mille-feuilles » des professions universitaires. En effet, cette fonction se situant entre l'étudiant et l'enseignant vient questionner la place qu'occupent ces tuteurs. Nous avons déjà montré les enjeux et l'intérêt de cette « personne-ressource », nous avons reconnu son utilité, c'est pourquoi il semble nécessaire de questionner la place de sa fonction dans l'institution.

Un tuteur définit son rôle comme celui d'un « *enseignant de substitution* ». Nous trouvons que cette définition est très pertinente, puisqu'elle exprime la volonté de répondre à un manque, ici celui du manque de lien entre les enseignants et les étudiants, sans pour autant occuper sa place ou le remplacer, tout en montrant donc une implication disciplinaire.

2.3 « C'est comme un enseignant »

En questionnant nos différentes populations sur les représentations qu'elles avaient de la fonction de tuteur et même tout au long des entretiens, nous nous sommes rendus compte que certains utilisaient le champ sémantique propre à l'enseignement pour parler du tutorat : « prof », « prof de tutorat », « cours », « cours de tutorat ». Nous nous sommes interrogés sur la distinction qui était faite entre les deux. Les deux acteurs se trouvant dans une exposition corporelle très similaire, nous pouvons supposer qu'il n'est pas toujours évident de faire la différence.

Il semble que pour certains la distinction ne soit pas si évidente, et cela pour nos trois populations. Pour quelques-uns, les tuteurs occupent une position très similaire à celle des enseignants. Certains tuteurs et tutorés expliquent que leurs activités sont très semblables :

« C'est un peu enseigner parce que c'est quand même préparer des cours, déjà en amont, les mettre en place, les tester, voir si ils apprécient la leçon, si ça leur est utile. » (tuteur n°18)

« Pour moi, au final ils ont un peu le même statut. Parce que ce sont des personnes qui sont plus grandes que moi, qui ont beaucoup plus d'expérience et qui savent comment expliquer les choses. »

Certains tutorés développent cette idée en expliquant que même au niveau des savoirs disciplinaires, ils ne perçoivent pas de différence :

« Moi sur le savoir, je ne vois pas trop de différence et puis je ne pourrais pas dire le contraire de toute façon, sur tous les tutorats que j'ai eus et tous les tuteurs y'en a aucun, qui n'a pas su répondre à une question, à chaque fois il sait, donc je ne peux pas dire qu'il y ait une différence. » (Tutoré n°13)

Pour eux, le contraste entre les deux fonctions réside dans les diplômes ou par l'âge, comme l'explique ce tuteur en éco-gestion :

« Parce que c'est pratiquement pareil sauf que je suis étudiant c'est tout. J'ai juste 19 ans... »
(tuteur n°11)

Les discours des enseignants sont aussi en corrélation avec l'idée que le métier de tuteur et celui d'enseignants sont similaires, même si ce dernier informateur nuance un peu ces propos.

« Mais faire du tutorat, c'est c'est, c'est plus ou moins remplacer un prof pas exactement ça, mais c'est quand même un petit peu ça, c'est compléter ce que dit un prof, on va dire. »
(Enseignant n°2)

Cette section permet de rendre compte de la fine frontière qui existe entre les deux fonctions, au point où pour certains il est difficile de distinguer la fonction tutorale de la fonction d'enseignante.

3. Quelle place pour le tuteur à l'université ?

Nous l'avons vu dans la partie précédente, il n'est pas évident de définir la fonction et rôle de tuteur. Il n'y a pas de consensus sur cette définition, ni dans les travaux précédents ni selon nos résultats qui permettrait de situer clairement cette notion. Les représentations sont nombreuses, ce qui questionne la difficulté des tuteurs à se positionner. Il paraît assez logique que la position qu'occupent les tuteurs soit ambivalente.

3.1 La « liminalité » tutorale

Baudrit (1999)²⁸⁷ avait déjà reconnu cette ambiguïté : pour lui elle prend sens directement dans l'expression « tuteur-élève » que nous pouvons ici adapter au monde universitaire. Le premier terme de cette expression renvoie à un rôle social particulier. Être tuteur de quelqu'un renvoie à l'idée d'aide, « c'est en quelque sorte prendre en charge cette personne » (p.65). Alors que le statut d'élève ou d'étudiant n'indique pas ce type de prérogative, bien au contraire. Ce premier constat rend compte de la place difficile dans laquelle peuvent se trouver les étudiants.

Si la proximité d'âge et de statut est une évidence en termes de gain dans le dispositif, il peut aussi représenter un obstacle. En effet, nos tuteurs sont en cours de cursus, ils sont encore étudiants. Pour certains ils sont en fin de cursus, pour d'autres ils ont parfois à peine un an d'écart. Qui plus est, ils se retrouvent dans une exposition corporelle très similaire à l'enseignement. Ces deux postulats amènent à un entre-deux, à un flou comme l'explique ces deux étudiants :

²⁸⁷ Baudrit, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Paris : PUF.

« Il est pas hyper bien défini mon rôle. » (Tuteur n°14).

« Bah oui, complètement on est, on est vraiment entre le pote et le prof. »

(Tuteur n°57)

Ces verbatims font écho à la notion de « personnage liminaire » conceptualisé par Maria Scarpa (2009). Pour elle, l'individu en position liminale se trouve dans une situation d'entre deux et c'est justement cette ambivalence qui va le définir : *« il n'est définissable ni par son statut antérieur ni par le statut qui l'attend tout comme il prend déjà, à la fois, un peu des traits de chacun de ces états »* (Scarpa,2009)²⁸⁸. Cette notion rejoint totalement l'idée que le tuteur occupe une place mi-étudiante, mi-enseignante, et qu'il construit son identité de tuteur caractéristique des deux statuts. Nous pourrions donc proposer le concept de « liminalité tutorale » pour justifier le mélange de ces deux états.

Cette difficulté à se positionner et à se définir en tant que tuteur s'accompagne régulièrement d'une question de légitimité chez les tuteurs. N'ayant jamais rencontré une expérience similaire, de nombreux étudiants vont émettre des doutes sur leurs capacités et leurs compétences à occuper cette mission.

« Des fois j'ai eu une espèce de syndrome de l'imposteur ou tu te dis : je suis qui moi pour leur donner des cours de tutorat, je suis personne. Je pense que ça m'a beaucoup conforté et poussé à travailler et à vouloir donner le meilleur. » (Tuteur n°18)

« J'ai eu beaucoup de mal parce que je me suis face à une quinzaine d'étudiants et donc je me sentais pas du tout légitime, j'étais sur l'estrade, enfin voilà, la place du prof et tout, et je me sentais pas tout légitime d'être là. » (Tuteur n°4)

De surcroît, nous avons vu que certains tutorés avait de fortes attentes vis-à-vis du tutorat et qu'ils « basaient tous les espoirs » sur cet accompagnement. Quand les tuteurs prennent

²⁸⁸ Scarpa, M. (2009). Le personnage liminaire. *Romantisme*, 145, 25-35. <https://doi.org/10.3917/rom.145.0025>

conscience de l'enjeu du tutorat pour ces étudiants, la question de la légitimité, mais aussi des responsabilités est forcément présente :

« Et je me dis, punaise, si je dois rattraper le truc du prof, enfin c'est une sacrée responsabilité pour moi derrière quoi. » (tuteur n°16)

Ce sentiment semble être une « phase obligatoire » dans l'appropriation de la fonction de tuteur. Si l'on s'intéresse aux travaux sur la socialisation des enseignants, il apparaît que les enseignants débutants connaissent trois phases avant d'être insérés professionnellement : « l'anticipation », « l'euphorie anticipatrice » et le « choc de la réalité. » (Nault, 1999)²⁸⁹

Il semble que la deuxième phase corresponde à ce que vivent nos tuteurs. Labeau (2013)²⁹⁰ appelle cette phase « ambivalence entre enthousiasme et craintes » ; c'est le moment où s'exprime l'incertitude face aux attentes à différents niveaux, à l'impact sur la vie personnelle et aux responsabilités qui devront être assumées. Plusieurs autres auteurs (Lamontagne, 2006²⁹¹ ; Moir, 1999²⁹²) s'inscrivent dans la même logique, les néo-enseignants sont partagés entre des sentiments à la fois d'excitation et d'anxiété à l'idée d'enseigner. Ils ont aussi une vision idéaliste de la manière d'enseigner. Huberman (1995)²⁹³ explique que ces premiers moments représentent des expériences de « survie » et de « découverte ». Il semble donc que nos étudiants tuteurs passent par cette phase de doute et de questionnement vis-à-vis de leur légitimité à endosser ce rôle, il apparaît que cette phase est nécessaire dans l'insertion professionnelle.

²⁸⁹ Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans H. Hétu, L. Lavoie, et S. Baillauquès (Éd.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ?* (p.139-160).

²⁹⁰ Labeau, M. (2013). Premiers mois en classe du primaire. *Éducation & Formation*, 299, 98-107.

²⁹¹ Lamontagne, M. (2006). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec au regard des responsables de ces programmes. [Thèse de doctorat]. Université du Québec. En ligne.

²⁹² Moir, E. (1999). The stages of a teacher's first year. Dans M. Scherer (Éd.), *A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers* (p. 19-23). Marge Scherer.

²⁹³ Huberman, A. M. (1995). Professional Careers and Professional Development. Dans T. R. Guskey et A. M. Huberman (Éd.), *Professional development in education: new paradigms and practices* (p. 183-224). Teachers College Press.

L'ambiguïté de la fonction tutorale a des répercussions sur le positionnement des tuteurs et sur la délimitation de leur rôle. Ce manque de délimitation entraîne des situations complexes où l'étudiant ne sait pas comment agir et/ou réagir vis-à-vis de ce moment. Nous faisons le choix de présenter ici deux types de situations qui sont équivoques et qui illustrent bien les difficultés de positionnement auxquelles certains tuteurs peuvent faire face. Ces situations ne sont que des exemples, des expériences vécues par les tuteurs, elles ne se veulent pas réductibles aux difficultés rencontrées, nous aurions pu en choisir d'autres.

« Et puis aussi le gros challenge c'est aussi l'accent, est-ce qu'on les corrige ? Est-ce que tu es quand même un bon prof si tu ne les aides pas à bien accentuer, elles veulent apprendre à parler anglais parce que l'accentuation, ça fait beaucoup en anglais. Je pense qu'on commence à voir la frontière entre prof et tutorat, on ne sait pas si on doit être pleinement professeur parce que je pense que le prof peut se permettre d'un peu plus corriger alors que nous alors qu'on sait qu'on est pas très âgés par rapport aux gens à qui on fait tutorat, c'est pas facile. » (Tuteur n°17)

Cette première situation est assez récurrente. Ici elle est propre à un tutorat en anglais, mais dans d'autres disciplines, les tuteurs expliquent ne pas savoir comment agir vis-à-vis des fautes d'orthographe, est-ce que leur rôle leur permet de dire quelque chose ou non ? Est-ce que le fait d'être un étudiant « comme eux » les empêche de faire ce genre de remarque ? Souvent les tuteurs avouent de pas relever ces erreurs, de peur de ne pas savoir le dire correctement, sans vexer l'interlocuteur.

« Je te donne ça, mais ne le donne surtout pas aux élèves, et du coup c'est compliqué parce que, en soi si les élèves étaient dans ma promo, je leur dirais genre en secret, mais là je suis payée, si le prof me dit de ne pas le dire, faut pas que je le dise et par exemple ça m'est arrivé souvent par rapport à des contrôles les profs me disait : bon bah voilà, le contrôle il va ressembler à ça, toi tu les prépares, mais toi tu ne leur dis pas. Du coup je suis censé faire comment : tiens on va faire plein de QCM aujourd'hui, mais c'est pas du tout parce que je sais que ça va être des QCM, c'est super compliqué et du coup ça c'est vrai que c'était vraiment particulier. C'était vraiment une grosse responsabilité, je ne comprenais pas

pourquoi les profs me faisaient autant confiance et je ne voulais pas trahir cette confiance, donc bizarre. » (Tuteur n°29)

Ces deux expériences illustrent très bien la notion de liminalité tutorale que nous avons évoquée précédemment. Les deux tuteurs sont vraiment partagés entre les deux « métiers » dans lesquels ils se trouvent : celui d'étudiant et celui d'enseignant. Nous pouvons voir que leur comportement est contrebalancé entre être étudiant et bien faire leur métier.

Si nous nous intéressons à la deuxième situation, l'objectif de la tutrice est que les étudiants qu'elle accompagne réussissent. Pour cela, elle aurait pu divulguer le sujet aux étudiants et ainsi sa mission aurait été réussie. Son discours met en évidence une forme « d'hésitation » entre prendre le parti des étudiants ou celui de l'enseignant. Cet exemple représente parfaitement la notion de liminalité tutorale.

Mais est-ce que le rôle de tuteur-étudiant peut, par moment, poser quelques problèmes ? Pourquoi les tuteurs peuvent-ils être tentés ? Baudrit (1999)²⁹⁴ explique que les tuteurs peuvent être tentés, soit par une orientation socioaffective, soit par une orientation socio-institutionnelle. La première consiste à nouer des liens avec le tuteur avec le risque que cette relation détourne le tuteur de sa tâche. Nous avons pu retrouver ce type de dérive dans nos résultats :

« J'ai entendu parler d'un groupe qui faisait du UNO, je sais plus qui m'en a parlé, mais y'a des groupes qui m'a dit : ouais on a fait un Uno le dernier coup, ou un plateau, j'ai dit ah, mais comptez pas faire ça avec moi. Chez moi il y a une bonne ambiance et tout, mais on avance quand même quoi, mais c'est pas la foire comme j'entends chez certains ou certaines qui sont là : on a fait un Fifa avec lui. Ouais c'était arrivé une fois, il y a un gars qui avait ramené sa Play et qui avait projeté sur l'écran et ils avaient joué à Fifa pendant 2h enfin c'est quoi ça. » (Tuteur n°13)

Néanmoins, ces comportements sont loin d'être majoritaires. Il s'agit davantage d'un cas isolé d'après notre enquête. Même si nous nous doutons que peu de tuteurs admettraient faire autre

²⁹⁴ Baudrit, A. (1999). *op. cit.*

chose en séance de tutorat. Nous notons tout de même qu'aucun tuteur ne s'est fait l'écho d'une situation similaire.

La deuxième dérive évoquée par Baudrit (1999)²⁹⁵, l'orientation socio-institutionnelle, consiste à se considérer comme un enseignant et donc à se distancier des tutorés. Cette dernière situation n'a pas été retrouvée dans les discours de nos étudiants. L'échange étant au cœur de leur relation, ils ne semblent pas être confrontés à cette difficulté.

Être tuteur n'est pas si simple, Baudrit (1999) avait raison quand expliquait que l'ambiguïté de cette fonction réside dans l'expression « tuteur-étudiant ». Les discours soulignent bien l'idée selon laquelle le tuteur se situe entre-deux états celui d'étudiant et celui d'enseignant. C'est en ce sens que parler de liminalité tutorale, nous semble approprié.

3.2 Quelle reconnaissance de l'institution ?

Être tuteur à l'université représente de nombreux enjeux comme nous avons pu le voir tout au long de ce cheminement. Cette fonction vient redéfinir et requestionner le « mille-feuilles » des professions universitaires et vient en ajouter une nouvelle. Comme nous avons pu le voir cette posture est difficilement définissable étant donné son ambiguïté. L'objectif ici, est de comprendre quelle place occupent les tuteurs dans l'institution et comment ils sont reconnus ?

Dans un premier temps, nous allons nous intéresser à la manière dont les étudiants-tuteurs sont intégrés dans les équipes pédagogiques. Nous avons mis en évidence que l'activité principale des tuteurs était l'apport de savoirs théoriques ou au moins la répétition de ces derniers. Nous faisons l'hypothèse que pour mener à bien cette activité, il est nécessaire pour les tuteurs d'avoir un lien avec les enseignants. De plus, les textes officiels stipulent que cette activité doit être encadrée par les enseignants.

²⁹⁵ Baudrit, A. (1999). *op. cit.*

56% des étudiants interrogés reconnaissent avoir déjà été en lien avec des enseignants vis-à-vis du tutorat contre 44% qui n'ont jamais eu de lien avec les enseignants. Il apparaît clairement que les relations entre les deux acteurs sont plus nombreuses quand ils sont issus d'une petite filière. Ce résultat est certainement dû au fait que les tuteurs sont donc plus facilement identifiables et que les relations enseignants-étudiants sont régulières dans des promotions à faibles effectifs, c'est ce qu'explique cette étudiante en langues :

« Je pense que c'est parce qu'on les connaissait avant, peut-être, et vu qu'on est pas beaucoup aussi, je pense que si il y a du tutorat en droit ou en truc comme ça, ça doit pas être pareil, mais nous on a de la chance c'est une petite promo. » (Tuteur n°49)

Même si un peu plus de moitié de notre population reconnaît avoir des relations avec les enseignants, cela ne signifie pas pour autant que ces étudiants sont intégrés à l'équipe pédagogique. Nous allons nous pencher sur la nature de ces échanges.

Il apparaît que pour de nombreux étudiants cet échange avec l'enseignant se limite à l'inscription du tuteur sur la plateforme UMTICE (dépôt des ressources en ligne). Une fois l'inscription réalisée, le tuteur n'est plus en contact avec l'enseignant, mais il peut suivre les dépôts que ce dernier réalise afin de suivre l'avancée du cours, mais aussi d'avoir accès aux différentes ressources facilement. Certains tuteurs sont inscrits sur la plateforme, mais celle-ci n'est pas renseignée ou actualisée.

D'autres tuteurs échangent avec des enseignants par mail afin de récupérer des supports pour construire leurs séances. Souvent, les étudiants vont les contacter afin de savoir si ils ont des attentes particulières et en retour, ils vont recevoir différents documents pour les aider. Ce sont souvent des fiches d'exercices, des annales, d'anciens examens ou encore les diaporamas du cours.

« La professeure m'a donné directement des annales de contrôle donc comme ça j'ai pu les faire, après ça dépend des profs, il y en a qui me donnent des choses d'autres non. » (Tuteur n°34)

Ce verbatim met en évidence que les échanges sont très irréguliers avec les enseignants, qu'ils sont variables d'un professeur à un autre. Nos résultats montrent que lorsque la communication a lieu, elle émane des tuteurs, elle n'est pas à l'initiative des enseignants. De plus, ces derniers ne formulent jamais d'attente vis-à-vis des tuteurs.

Une seule tutrice reconnaît avoir rencontré un enseignant physiquement pour échanger et travailler ensemble sur les séances de tutorat. Une seule étudiante sur 61 interrogés. Les 55% qui expliquent avoir été en contact avec leur enseignant sont peut-être à nuancer, dans le sens, où ces échanges se limitent à la transmission de ressources pédagogiques.

Certains étudiants expriment leur mécontentement envers le manque de communication entre les tuteurs et les enseignants :

« C'est à nous d'aller chercher les informations dont on a besoin auprès des enseignants, normalement, je devrais être en lien avec eux tout le temps, le lien se fait très peu c'est à moi d'aller les voir et j'ai très peu de réponses et quand j'en ai, je n'en ai pas beaucoup donc, ça, c'est vrai que c'est un peu dommage. » (Tuteur n°18)

Il apparaît clairement que les tuteurs essaient de créer du lien avec les enseignants afin de réaliser au mieux leur mission, mais nombre d'entre eux ont essuyé des non-réponses à leurs sollicitations. Certains d'entre eux évoquent qu'ils ne s'attendaient pas à cela, qu'ils avaient imaginé un vrai travail de collaboration entre eux, mais aussi une reconnaissance.

« Mais ouais c'est vrai je trouve qu'on n'a pas beaucoup de considération ça me ferait plaisir qu'on me dise ah, mais ouais j'ai vu que tu es tutrice en physio c'est super bien, tu me dis ouais c'est bien du coup je vais continuer, c'est vrai qu'on est pas trop.... C'est vrai qu'on a pas trop de communication avec les profs, pas sur ça en tout cas. » (Tuteur n°9)

« En anatomie, c'est pareil... c'est très compliqué, certains professeurs. Ils nous prennent un peu pour des larbins, moi je le prends un peu comme ça, il n'y a aucun travail d'équipe. »

(Tuteur n°52)

Pour pallier ce manque, les étudiants tuteurs vont opter pour différentes solutions : ils vont se servir de leurs propres cours qu'ils ont eus les années précédentes. Ils vont solliciter les étudiants tutorés pour récupérer les contenus des cours ou alors ils vont se tourner vers les autres tuteurs. L'extrait suivant illustre bien l'idée selon laquelle l'absence de collaboration entre les enseignants et les tuteurs les amènent à mettre des stratégies en place pour pallier ce manque.

« On a jamais eu de retour du prof donc voilà. On est obligé de le faire soi-même un tutorat à partir d'autres choses, en fait. » (Tuteur n°24)

Nous avons questionné les enseignants sur les relations et la nature des échanges qu'ils pouvaient entretenir avec les tuteurs de leurs disciplines.

Certains discours coïncident avec ceux des tuteurs, en effet, ils reconnaissent que ces échanges sont peu nombreux et qu'ils se limitent la plupart du temps à la de la transmission de ressources comme l'explique cet enseignant en STAPS :

« Ouais, ils viennent vraiment chercher des infos sur les questions et sur bah du matériel en plus quoi. Des exercices, des choses à amener aux étudiants en difficulté. » (Enseignant n°15)

D'autres enseignants vont déplorer le manque de retour de la part des tuteurs :

« Je déplore...voilà c'est le fait que c'était un peu compliqué d'avoir des nouvelles des tuteurs. » (Enseignant n°10)

Ce résultat est interrogeant, puisque les tuteurs reprochent exactement la même chose à l'égard des enseignants.

Enfin, il apparaît que certains de nos enseignants sont fréquemment en lien avec leurs tuteurs, c'est surtout le cas d'un enseignant en géographie. Il explique avoir changé de canaux de communication pour faciliter les échanges :

« Alors, les tuteurs, c'est WhatsApp. C'est d'ailleurs la directrice de Géo se plaignait de pas les avoir... elle arrivait pas à communiquer avec elles, elles répondaient pas mails... je dis bah non. Bah donc du coup moi avec j'ai créé avec elle un groupe WhatsApp, ce que j'ai proposé comme ça on peut aussi s'échanger de SMS très simplement. » (Enseignant n°6)

Comme pour les tuteurs avec les tutorés, il semble que communiquer par des outils non institutionnalisés facilite de cette manière les échanges entre les différents acteurs.

Le discours des étudiants tuteurs et des enseignants met en évidence la difficulté de communication entre eux. Nous ne pouvons pas affirmer qu'il existe un réel travail d'équipe entre eux. Quand il a lieu, il s'agit davantage d'un cas isolé, d'une exception. Nous relevons même qu'ils se rejettent la faute les uns sur les autres. Néanmoins, les deux acteurs reconnaissent que si cette coopération avait lieu, elle serait bénéfique pour tous. Quelques enseignants reconnaissent qu'il faudrait fournir des « efforts » de ce côté-là :

« L'étape d'après et ça je pense que c'est difficile parce que les enseignants...ce serait de les intégrer vraiment aux équipes pédagogiques. » (Enseignant n°1)

La reconnaissance du travail des tuteurs passe aussi par la dimension salariale de cette dernière. Comme évoqué précédemment, l'ensemble des tuteurs que Le Mans Université recrute sont rémunérés dans le cadre cette fonction. De plus, des heures de préparations leur sont payées afin de reconnaître le travail qu'ils effectuent. Même si la motivation première des tuteurs n'est pas la raison spéculative, beaucoup d'entre eux évoquent que leur salaire n'est pas proportionnel au travail réalisé comme l'explique cette tutrice :

« C'est plutôt le côté rémunération par rapport au temps passé qui en tant qu'étudiant peut être un inconvénient. Enfin de toute façon je ne vois pas comment je pourrais être moins payé. » (Tuteur n°29)

Nous pouvons dire que le travail des tuteurs est reconnu par l'institution dans le sens où les tuteurs sont rémunérés pour cette mission, le paiement des heures de préparation va aussi dans

ce sens. Néanmoins, il se semble que les tuteurs sont davantage sensibles à une reconnaissance par les enseignants, ils aimeraient être identifiés comme tels et travailler plus en collaboration avec le corps enseignant. Nos résultats montrent que certains enseignants sont investis dans ce travail de coopération, mais il s'agit plutôt de cas isolés que d'une généralité. Il apparaît que ce travail d'équipe est plus facile dans des promotions ayant des petits effectifs comme la géographie par exemple.

3.3 Le tuteur : est-il un professionnel ?

Pourquoi parler de « métier » ou de « professionnel » alors que le tutorat est, par tradition, assuré par des non-professionnels ? Les différentes étapes et résultats de notre raisonnement nous interrogent sur la professionnalisation de cette fonction.

Analysons nos résultats au travers de la définition du concept de métier. Selon Latreille (1980)²⁹⁶ pour qu'un métier apparaisse, il faut que trois paramètres soient réunis :

- Existence d'une formation spécifique ;
- Reconnaissance du métier par autrui ;
- Regroupement des personnes concernées ;

Concernant l'existence d'une formation spécifique, nous l'avons évoqué à plusieurs reprises, l'ensemble des tuteurs recrutés à Le Mans Université reçoit une formation en amont de la prise de poste. Ce premier paramètre semble rempli. Le deuxième paramètre est donc la reconnaissance par autrui, nous avons évoqué cette question précédemment. Dans un premier temps, nous pouvons certifier que l'institution reconnaît ce travail puisque les étudiants sont rémunérés dans le cadre de cette mission. Dans un second temps, nous avons pu mettre en évidence l'intérêt que portent les tutorés vis-à-vis de leur tuteur, mais aussi l'importance d'un

²⁹⁶ Latreille, G. (1980). *La naissance des métiers en France, 1950-1975 : étude psycho-sociale*. Presses universitaires de Lyon PUL.

tel dispositif. Pour finir, la reconnaissance enseignante n'est pas parfaite et pourrait être améliorée mais nous ne pouvons pas prétendre qu'elle n'existe pas.

Enfin, pour le regroupement des personnes concernées, nous avons commencé à évoquer la solidarité qui existe entre les tuteurs, lorsque nous avons défini l'agir tutorial. Les résultats tendent à montrer une vraie collaboration entre les tuteurs. Ils vont échanger afin de créer des contenus, se rassurer. Ils vont essayer de mettre en place une continuité pédagogique afin qu'aucun groupe ne soit pénalisé par exemple. En somme, les tuteurs vont échanger sur leurs pratiques : ce qu'ils font, comment ils le font et sur les difficultés qu'ils peuvent rencontrer.

Nous avons déjà commencé à nous questionner sur le lien entre cette entraide et la notion de communauté de pratique. Le terme de « communauté de pratique » a été employé pour la première fois par Lave et Wenger (1991)²⁹⁷.

Les auteurs distinguent trois dimensions permettant de caractériser le type de relation permettant à une pratique d'assurer la cogérance d'une communauté : l'engagement mutuel, une entreprise commune et un répertoire partagé. Selon Wenger (1998)²⁹⁸, la pratique résulte de l'engagement mutuel des individus dans des actions dont ils négocient le sens. L'engagement mutuel est possible grâce à la complémentarité des compétences ainsi que par la capacité des individus à jumeler leurs compétences et connaissances avec d'autres, pour qu'ils puissent ensemble créer du sens. Cet engagement n'a pas besoin d'une homogénéité des comportements des participants : les désaccords ou des oppositions participent aussi à la vie d'une communauté.

Selon ces auteurs, la poursuite d'une entreprise commune permet au fur à mesure de créer des ressources formant le répertoire partagé d'une communauté. Celui-ci s'agrandit grâce aux échanges qui s'opèrent entre les différents membres de la communauté.

²⁹⁷ Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.

²⁹⁸ Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.

Le vécu de la formation, le partage des représentations de tuteurs engagés dans un même dispositif, la clarification de leurs rôles et un consensus débouchant sur l'adoption d'un profil d'intervention sont autant d'éléments qui contribuent à donner du sens à la fonction de tuteur ainsi qu'au développement d'un sentiment d'identité qui pourra constituer chez ces tuteurs le point de départ de la création d'une communauté de pratique. Une communauté de pratique peut donc être non seulement un lieu où les professionnels partagent leurs pratiques et en développent de nouvelles, mais aussi un lieu où les novices peuvent être pris en charge en encadrés pour entrer dans la communauté de professionnels et c'est ce que nous avons pu observer.

Ces différentes explications permettent d'affirmer que l'activité de tuteur remplit les trois paramètres qui constituent un métier selon Latreille (1980)²⁹⁹. Si l'on se base sur cette définition, nous pouvons affirmer qu'être tuteur est un métier.

Néanmoins, il est nécessaire de reconnaître que ce métier est provisoire, temporaire, il ne peut dépasser le cadre des études et se prolonger à la suite des études. Mais il est essentiel de reconnaître le caractère professionnalisant de ce statut. Comme nous avons déjà pu le voir à plusieurs reprises, de nombreux tuteurs souhaitent devenir enseignant et c'est d'ailleurs ce projet qui les motive à s'engager dans ce dispositif.

Bollin (1996³⁰⁰, cité par Baudrit 1999) 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 (1976³⁰¹, cité par Baudrit 1999), être tuteur c'est l'occasion de se familiariser avec les fonctions exercées par les enseignants avec

²⁹⁹ Latreille, G. (1980). *op. cit.*

³⁰⁰ Bollin, G-C. (1996). Using multicultural tutoring to prepare preservice teachers for diverse classrooms. *The Educational Forum*, 61, 68-76.

³⁰¹ Allen, V., Feldman, R.S. (1976). Studies of the role of tutor. Dans V.L. Allen (dir.), *Children as teachers: Theory and research on tutoring* (p. 115-119). Academic Press.

quelquefois des tentations : « être respecté, avoir des responsabilités, jouir d'une certaine estime. » (p. 115).

Les enseignants reconnaissent eux-mêmes le caractère professionnalisant de ce dispositif, comme l'explique un enseignant en mathématique :

« Et donc c'est forcément un statut temporaire. C'est du coup pour moi, ce n'est forcément pas un métier. Donc déjà, c'est une première chose et ceux qui sont tuteurs. Pour moi, les les, les bons tuteurs, c'est ceux qui ont cette vocation comme un enseignant, donc. Pour moi, principalement les tuteurs, c'est les futurs enseignants. Bien sûr, c'est donc pour moi, c'est une espèce d'initiation à l'enseignement. » (Enseignant n°2)

Pour la professionnalisation des tuteurs, il paraît nécessaire de faire un point sur les compétences acquises par cette expérience. Voici une liste non exhaustive des gains en termes de compétences que nous avons pu retenir de nos entretiens :

- Compétences organisationnelles : savoir jumeler le travail en tant qu'étudiant et celui qu'on réalise en tant que tuteur.
- Compétences oratoires : le fait de devoir s'exprimer à l'oral devant un public.
- Compétences explicatives : les tuteurs sont amenés à reformuler des contenus théoriques et doivent les rendre les plus compréhensibles et accessibles possibles.
- Compétences évaluatives : les tuteurs sont en capacité de recenser/ évaluer les besoins des tutorés. Dans certains cas, les étudiants sont aussi amenés à avoir un regard critique sur les travaux des tutorés.

Au-delà, des compétences, les tuteurs avouent avoir développé des qualités comme la bienveillance, l'écoute, la patience ou encore l'empathie. Il apparaît aussi que le tutorat permet un développement de soi et de la confiance en soi. L'ensemble de ces éléments vient appuyer l'idée selon laquelle ce dispositif d'accompagnement permettrait la professionnalisation des tuteurs et pas seulement pour ceux qui se tournent vers l'enseignement.

Pour conclure sur cette partie, nous souhaitons terminer sur un extrait d'entretien qui illustre le caractère formateur et professionnalisant du tutorat, (et) plus particulièrement quand les tuteurs souhaitent devenir enseignants :

« Oui bien sûr, j'aurais déjà été confronté à des étudiants en fait tout simplement, je sais comment ils agissent, je sais très bien que au bout d'une heure le téléphone commence à être sorti, ça commence à ne plus le faire. Je sais aussi que le téléphone est souvent de sortie. Donc il y a plein de choses que je vais pouvoir mettre en place grâce à ce recul-là et je ne me ferais pas avoir comme un lapin de deux semaines au premier cours. Et surtout, je me rends compte de comment il faut bosser avec eux, et je me rends compte que ce n'est pas l'enseignant dans l'amphithéâtre qui blablate, ce n'est que de l'échange qu'il faut. À l'Université, il y a des professeurs qui disent aller-y lever la main, mais quand on est 700 dans l'amphithéâtre, lever la main et parler devant 700 personnes c'est pas pareil. Donc c'est pour ça, il faut installer une relation de confiance et leur montrer que je suis là pour eux et leur montrer ce que moi je sais faire. Après ça les intéresse tant mieux, ça les intéresse pas tant pis. Mais trouver des techniques qui leur plairait quoi. La posture restera celle, elle sera peut-être un peu plus hiérarchique forcément parce que ça sera à moi de donner le savoir quand même, mais n'empêche qu'elle sera très très proche de celle du tuteur en fait. À la fac, on est formateur, on n'est pas enseignant, on est formateur pour des étudiants donc pour moi ça n'a rien à voir » (Tuteur n°52)

L'identité du tuteur se construit par l'expérience en tant qu'étudiant (voir en tant que tutoré) mais aussi par mimésis sociale. En d'autres mots, la manière dont les tuteurs mènent leurs séances de tutorat, la posture dans laquelle ils s'inscrivent, de manière individuelle, est due à leur expérience étudiante personnelle, à la manière dont ils ont vécu la transition lycée-université. Leur connaissance du tutorat en tant que tutoré peut aussi exercer une influence sur leur comportement en tant que tuteur. De manière, l'identité professionnelle de ce futur enseignant sera influencée par cette expérience tutorale. Le tutorat représente, pour ces tuteurs, le début, la prémisses de leur carrière enseignante.

Conclusion

Conclure est souvent un moment délicat, appréhendé voir différé. Même si le propre de la recherche est de n'être jamais complètement achevée, dans le cadre de celle-ci, il semblerait qu'il ne soit particulièrement pas le moment de conclure à l'heure où il serait plutôt judicieux d'ouvrir davantage le débat, de sensibiliser pour pouvoir évoluer. Pour cet exercice de conclusion, nous reviendrons tout d'abord sur le déroulement de cette recherche et sur les résultats qu'elle nous a permis d'obtenir. Nous essayerons ensuite d'en dégager quelques éléments de réflexions et des propositions que nous soumettrons à la discussion. Avant de commencer, nous allons rappeler le questionnement de cette recherche :

Dans quelle mesure la fonction tutorale assurée par des étudiants permet-elle de répondre à des enjeux réciproques afférents à cette situation ?

Cette question interroge d'un côté l'insertion et l'affiliation pour les néo-étudiants et d'un autre côté, le processus de développement de pratiques d'accompagnement et de compétences de remédiation pour les étudiants-tuteurs. Elle nous a conduits à formuler notre hypothèse :

Même si les premiers visés par ce dispositif d'accompagnement sont bien les néo-étudiants ils ne sont pas les seuls à en tirer parti. Nous avons donc supposé que le dispositif profiterait davantage aux tuteurs qu'aux tutorés, dans le sens où ce tutorat représenterait une expérience professionnalisante pour les étudiants tuteurs.

La seconde partie était l'occasion de présenter notre choix méthodologique. Vouloir étudier les enjeux afférents aux séances de tutorat, mais aussi les représentations de la fonction tutorale, nous ont incitée construire une enquête de type qualitative. Mener des entretiens semi-directifs auprès des différents acteurs : les tuteurs, les tutorés et les enseignants, nous a permis de recueillir différents points de vue et ressentis sur l'expérience tutorale. L'enquête se compose de 112 entretiens recueillis dans le cadre de cette recherche. Les nombreuses données mises à jour offrent une double analyse : qualitative et aussi quantitative, ce qui nous a donné l'occasion de faire ressortir de nos entretiens des données chiffrées concernant la fréquence à laquelle une variable et/ou un comportement identifié apparaît.

La troisième partie consacrée aux résultats a mis en évidence différents éléments sur lesquels nous allons revenir dans cette conclusion.

Il était nécessaire, en premier lieu, d'établir le profil de nos différents acteurs afin de pouvoir se saisir des enjeux de ce dispositif.

L'enquête a mis en évidence un profil type du tuteur. Il apparaît clairement que les tuteurs sont de bons étudiants, qu'une grande majorité d'entre eux ont un attrait important pour l'enseignement et souhaitent s'engager dans une carrière d'enseignant. Néanmoins, nous avons pu mettre en évidence que 41% d'entre eux ont eux-mêmes suivi des séances de tutorat lors de leur première année universitaire. Concernant les tutorés, il apparaît qu'ils étaient de bons étudiants dans le secondaire et nous retrouvons par ailleurs chez 29% d'entre eux l'ambition de devenir enseignant par la suite. Le projet de devenir enseignant pour ces deux types d'acteurs représente un axe central dans la construction de nos résultats.

Les tutorés n'ont pas justifié leur participation aux séances de tutorat par le biais de difficultés disciplinaires rencontrés, mais davantage par l'objectif de travailler autrement, de revenir sur des notions évoquées en classe, de pouvoir poser des questions. L'idée de résoudre des difficultés n'a pas été évoquée par les étudiants interrogés. Cela permet de comprendre pourquoi les étudiants tuteurs ont eux-mêmes été accompagnés dans le passé ; il semble donc que le tutorat corresponde à un lieu de réappropriation des savoirs et d'échange, d'un espace pour résoudre des difficultés.

Dans cette même logique, interroger les étudiants sur la manière dont ils ont vécu la transition lycée-université permet de rendre compte de la détresse dans laquelle se retrouvent les étudiants, et cela en différents points comme nous avons pu le voir. Pour autant les difficultés liées aux contenus disciplinaires semblent peu évoquées. Les étudiants interrogés semblent davantage sensibles au changement de relation pédagogique qu'ils décrivent comme plus distante à l'université par rapport à ce qu'ils ont pu connaître précédemment. Il semblerait donc que les tutorés souhaitent combler ce manque par le biais du tutorat.

Les discours des tuteurs et des tutorés vont dans ce sens : la proximité qu'ils entretiennent entre eux peut créer un climat propice aux échanges et à l'interaction. Il apparaît que les étudiants tuteurs se retrouvent dans les tutorés et que ces derniers s'identifient à leurs accompagnateurs : il est tout à fait possible de relier cette idée à la notion de résonance évoquée par Rosa Hartmut³⁰².

Selon l'auteur, la résonance implique un mode de relation qui se définit par quatre caractéristiques. Nous allons faire le parallèle entre ces éléments et la relation tuteur-tutoré que nous avons observée.

- La première caractéristique représente le moment de contact. Un fragment de monde nous paraît important, il semble significatif pour nous. Le sujet est donc touché, ému par ce fragment, il développe un intérêt intrinsèque pour celui-ci.
- La deuxième composante nommée « efficacité personnelle » est une réaction physique. Dans le sens, où le sujet va la rencontre de ce qui l'a touché. L'auteur explique que le sujet est « relié au monde d'une manière efficace et vivante parce que nous pouvons-nous même provoquer quelque chose dans le monde. »
- L'assimilation correspond au moment où le sujet entre en relation avec le fragment de monde. Cette expérience de résonance transforme alors le sujet. (ici le tuteur)
- Enfin, la dernière caractéristique de la résonance serait de ne pas pouvoir être obtenue ni empêchée de manière certaine. Elle ne peut être déterminée à l'avance.

Hartmut Rosa propose d'envisager l'appréhension du monde dans le contexte scolaire, en ne limitant pas l'enseignement à une simple acquisition de savoir ou de transmission des savoirs,

³⁰² Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération : vers une théorie critique de la modernité tardive*. La Découverte.

mais en l'envisageant davantage comme une forme de résonance. Pour cela, l'auteur modélise l'enseignement en trois identités : l'enseignant, les élèves et la matière enseignée.

Pour lui lorsqu'un cours n'est pas réussi, cela signifie que l'on aurait affaire à un triangle d'aliénation : l'enseignant ne réussit pas à atteindre les élèves et les élèves considèrent que l'enseignant leur manifeste peu d'intérêt ou de considération. Il est possible de transposer ce concept d'aliénation aux sentiments que nous décrivent nos interlocuteurs vis-à-vis de la relation pédagogique qu'ils entretiennent avec leurs enseignants. Évidemment, il ne s'agit pas de généraliser, mais il est important de souligner en quoi ce changement pédagogique vient désorienter les néo-bacheliers.

Heureusement, le triangle de résonance existe. Dans ce cas, l'enseignant parvient à atteindre les élèves et à transmettre les savoirs, l'auteur parle de « mise en éveil ». Du côté des apprenants, ils développent un intérêt propre pour la matière. L'auteur ajoute qu'une ambiance et un climat serein, voire une touche d'humour, sont des éléments propices à la résonance. Nous pouvons en déduire que le tutorat représente un espace favorable à la résonance et qu'il permet de pallier une forme d'aliénation que quelques étudiants peuvent rencontrer dans le cadre de certains enseignements.

Les résultats de notre recherche mettent en évidence une forme de parcours du tutorat. En effet, il apparaît qu'une fois que l'étudiant a expérimenté le tutorat, cela le prédestine à une suite logique, ce qui semble d'autant plus vrai lorsque l'étudiant se destine à une carrière d'enseignant.

L'enquête relève que les tutorés n'éprouvent pas de difficultés particulières vis-à-vis de leur première année universitaire. Par la suite ils deviennent tuteurs (ainsi 41% de nos tuteurs ont été tutorés) par altruisme (dans le but de rendre ce qui leur a été donné) ou alors pour expérimenter l'enseignement. Leur posture en tant que tuteur est elle-même influencée par leur expérience d'étudiant (et de tutoré) et la projection dans leur futur métier. Enfin, nous pouvons émettre l'hypothèse que certains d'entre eux accéderont au métier d'enseignant et que leur posture sera certainement influencée, construite par cette première expérience.

Pour aller plus loin, nous proposons d'analyser ce phénomène au prisme du « cercle vertueux de résilience » mis en évidence par Many (2021)³⁰³.

Vertu et résilience sont deux concepts qui diffèrent par leur sens. Aristote définit la vertu comme une disposition à bien agir, mais aussi comme « une source de bonheur et de justice permettant à chacun de vivre dans le bonheur tout en tenant compte des autres ³⁰⁴» (Meyer, 2011, p.58) ³⁰⁵. Cela sous-entend que le comportement vertueux concilie la dimension individuelle, en termes de perfectibilité, avec la dimension collective, dans l'optique de poursuivre un but d'intérêt général. Être vertueux, en d'autres mots, c'est composer l'équilibre entre : éthos dirigé vers Soi et Pathos vers Autrui. Selon Meyer (2011), les vertus sont les modalités et les dispositions socialement apprises, qui nous permettent d'agir d'une manière ou d'une autre. En ce sens, l'accompagnement d'une personne peut être envisagé de manière à ce que certaines vertus soient intégrées, partagées et transmises dans la cadre de séances de tutorat. Nous ne pouvons donc pas limiter les séances de tutorat à un simple espace d'accompagnement. Il est nécessaire de les contextualiser, de tenir compte de l'existant, des besoins réels de chacun. Il est donc important de prendre en considération le développement de l'éthos du « Soi ».

L'éthos de soi se réfère à la manière dont une personne se voit et se perçoit elle-même dans différentes situations. Il s'agit d'un concept fort en psychologie, qui peut avoir une influence significative sur les choix, les comportements et les attitudes d'une personne. Le tutorat dans sa relation paritaire peut renforcer l'éthos de soi d'une personne en lui offrant des conseils et commentaires constructifs sur son développement. En aidant le tuteur à acquérir de nouveaux savoirs ou de nouvelles compétences, le tuteur peut aider à renforcer sa confiance en soi et son estime de soi, ce qui peut améliorer son éthos de soi.

En fin de compte, le tutorat peut aider un étudiant à mieux se connaître, à mieux comprendre ses forces et ses faiblesses, et à développer une vision plus positive et plus confiante d'elle-

³⁰³Many, H. (2021). Le cercle vertueux de la résilience. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (62).

³⁰⁴ Meyer fait référence à l'ouvrage *L'éthique à Nicomaque* d'Aristote.

³⁰⁵ Meyer, M. (2011). L'éthique selon la vertu : D'Aristote à Comte-Sponville. *Revue internationale de philosophie*, 258(4), 57-66.

même. Cela peut à son tour améliorer sa motivation, son engagement et sa réussite à l'université mais aussi dans des domaines extérieurs.

La résilience vient du latin « résilientia » et signifie littéralement « le fait de rebondir ». Introduit dans les sciences physiques, ce concept a été adapté aux champs des sciences humaines. Emmy Werner définit la résilience comme étant « le processus biologique, psychoaffectif, social et culturel qui permet un nouveau développement après un traumatisme psychique » (Cyrułnik et Jorland, 2012, p.8)³⁰⁶. Cyrułnik (2002)³⁰⁷ et Humbeeck et al (2012)³⁰⁸, dans leurs travaux respectifs, expliquent que la résilience ne permet pas seulement de surmonter un traumatisme, qui dans notre étude serait caractéristique de la transition lycée-université, mais qu'elle donne aussi la possibilité de devenir quelqu'un de nouveau ; en ce qui concerne notre public, la possibilité de devenir tuteur.

Cyrułnik (2002) décrit la résilience comme un « merveilleux malheur » dans lequel les blessures et les souffrances représentent des ressources pour un potentiel de néo-développement (au sens de nouveau développement après un événement traumatique). En d'autres termes, il semble qu'un individu est capable de transformer un traumatisme en créativité et de faire preuve d'altruisme et de solidarité envers son prochain. La recherche menée a mis en évidence cette idée : les tuteurs décrivent la transition entre le secondaire et le supérieur comme difficile. Le champ sémantique de la dépression a été mis en exergue, mais ce moment traumatique semble être moteur dans l'engagement des tuteurs dans le dispositif. Le lien entre « résilience » et « vertu » produit la reconstruction identitaire : le premier permet au sujet de remonter son traumatisme et le deuxième prédispose l'individu à s'intéresser à autrui.

³⁰⁶ Cyrułnik, B., et Jorland, G. (2012). *Résilience connaissances de base*. Odile Jacob.

³⁰⁷ Cyrułnik, B. (2002). *Les nourritures affectives*. Editions Odile Jacob.

³⁰⁸ Humbeeck, B., Desmet, H., et Pourtois, J-P. (2012). *Les ressources de la résilience*. Presses universitaires de France PUF.

Le cercle vertueux, dans le sens commun, se définit comme étant un système logique où les conséquences bénéfiques d'un processus deviennent à leur tour les causes de ce même processus. Il semble tout à fait logique d'analyser le tutorat au prisme de cette notion, dans le sens où l'expérience en tant qu'étudiant et même en tant que tuteur représente pour certains le motif de leur engagement dans la mission de tuteur. Le cercle vertueux se prolongerait avec l'idée que devenir tuteur à l'université permettrait à l'étudiant de se « tester » au métier d'enseignant et que ces bénéfices favoriseraient chez l'étudiant la construction d'une future posture d'enseignant. Il semble que les tuteurs, (peut-être même) lorsqu'ils sont tutorés, s'inscrivent dans une logique de carrière anticipatrice. Cette dernière peut être inconsciente, mais elle est bien présente au vu de l'analyse des données obtenues ici.

Ensuite, cette recherche avait pour objectif de relever le caractère professionnalisant de ce dispositif, Baudrit (1999)³⁰⁹, dans son ouvrage intitulé « *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* » questionnait déjà ce caractère : « Pourquoi parler de « métier » alors que le tutorat est, par tradition, assuré par des non professionnels ? » (p.113)

Nous avons montré la complexité et la diversité de l'activité tutorale, surtout en reconnaissant la liminalité de cette posture. Nous entendons par là que le tuteur se trouve dans une ambiguïté importante : il est mi-étudiant, mi-enseignant, et son identité de tuteur se caractérise par le croisement des deux statuts. La gestion de cette complexité demande alors un tuteur bien qualifié qui sache manipuler le contenu disciplinaire en le transposant vers la réalité du tuteur. Face à cette exigence, on parle pourtant d'un étudiant qui est en formation et non d'un professionnel de l'éducation ou de l'accompagnement.

Pour autant, les résultats de l'enquête mettent en évidence le caractère professionnalisant de cette fonction et la construction d'une identité professionnelle. Cette dernière est encore en train de prendre forme et ses règles sont toujours en cours de définition. Cette activité tutorale se fait à partir de différentes interfaces : l'interaction tuteur-tuteur, tuteur-tuteur, le contenu, la pratique et l'institution. C'est en tant qu'intermédiaire, dans ce processus d'accompagnement entre le savoir, le tuteur et soi-même, que le tuteur construit son identité professionnelle. On

³⁰⁹ Baudrit, A. (1999). *op. cit.*

remarque que cette identité est influencée par sa propre histoire en tant qu'étudiant, sa projection future vers un métier et aussi par les relations entre pairs, par le rapport au contenu, à l'institution et au tuteur.

L'analyse de l'activité tutorale dans cette recherche nous a permis de mieux comprendre le processus de travail des tuteurs et d'en savoir plus à propos de cette activité (tutorale). Il faut également remarquer que même si on parle d'une activité qui n'est pas réglementée, il n'en existe pas moins des normes prescrites par l'environnement académique. Cependant, pour le travail réel, il y a toujours une renormalisation lorsque le tuteur fait usage de soi. Le tuteur doit adapter sa manière d'agir pour répondre aux besoins spécifiques de la personne qu'il accompagne. Cette adaptation peut être considérée comme une forme de renormalisation, où le tuteur ajuste son comportement pour répondre aux besoins de l'autre. Le tuteur réalise son activité en utilisant « son corps-soi » (Schwartz et Echternach, 2009)³¹⁰, qui est le cœur de son expérience sociale et psychique, ainsi que des normes et des valeurs qui sont propres à son contexte de travail, y compris le contexte institutionnel et ses dynamiques internes. En utilisant son corps-soi, le tuteur est en mesure de gérer son activité en relation avec les enjeux institutionnels, son contexte de travail, ses partenariats et sa propre personne, ce qui lui permet d'interagir efficacement avec les autres.

Cette recherche nous a permis de déduire que les caractéristiques du tutorat demandent la capacité de saisir les difficultés des tutorés. Pour cela, le tuteur a la possibilité de percevoir la réalité et le savoir du tutoré à partir de la proximité qu'ils entretiennent. Établir ce lien fait partie des compétences requises pour le bon déroulement de séance de tutorat, la résonance entre les deux acteurs est ainsi primordiale.

Cependant, il a été également important de remarquer le rôle joué par des entités collectives, « des coopérations éphémères, mais capitales si l'on veut comprendre l'efficacité de l'agir ensemble » (Durrive, 2006, p.151)³¹¹. Les tuteurs parlent de l'importance de l'esprit d'équipe entre eux et des échanges entre collègues qui ont apporté des outils, des échanges et des conseils

³¹⁰ Schwartz, Y. et Echternacht, E. (2009). Le corps soi dans les milieux de travail : comment se spécifie sa compétence à vivre ? *Corps, revue Interdisciplinaire*, (6), 31-37.

³¹¹ Durrive L. (2006), *L'expérience des normes : formation, éducation et activité humaine*. (thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation, Strasbourg, ULP).

sur les différentes manières de faire la médiation, le faire tiers. Le terme « faire tiers » est souvent utilisé dans le domaine de la psychologie pour décrire le rôle d'un médiateur dans une relation ou dans un conflit entre plusieurs personnes. Ce tiers ne fait pas parti du conflit, il comprend les perspectives et les besoins des deux parties. Le tutorat c'est faire tiers, il représente le médiateur entre l'institution et le néo-bachelier. Les tuteurs comprennent les besoins et les difficultés des deux parties et cherchent à y répondre. Cette dynamique prend aussi racine dans la difficulté d'interagir avec le corps enseignant, mais elle pousse à une nouvelle renormalisation par le groupe.

Les séances de tutorat n'ont pas la prétention de remplacer l'enseignement, il n'est pas non plus question de reprendre les techniques et les façons de faire un cours classique. On parle ici davantage d'une transposition didactique et d'une manière de construire la médiation par la proximité. Cette relation n'est pas à sens unique, elle repose sur la capacité des interlocuteurs à provoquer des réactions chez l'autre. Ce processus est construit sur la confiance mutuelle, la relation entre le tuteur et le tutoré visant à renforcer la connaissance. Les acteurs de cet apprentissage devront interpeler, communiquer, problématiser le savoir qui se transmet dans un double sens, sans que le savoir de l'un empiète sur le savoir de l'autre. Dans ce cas-là, il n'est pas possible de considérer le tuteur comme un simple intermédiaire ou quelqu'un qui éviterait uniquement que les tutorés restent isolés ou encore décrochent. Être tuteur c'est savoir-faire tiers (Vial et Menacci, 2007)³¹², c'est savoir établir une technique d'action en tant qu'étudiant-enseignant, avec toutes les difficultés que cette posture comporte. Il est important de savoir comment intervenir en tant que tiers pour aider l'apprenant à atteindre ses objectifs et à surmonter les obstacles et/ou les problèmes qui peuvent survenir entre l'apprenant et les autres parties impliquées dans le processus d'apprentissage comme l'injonction à l'autonomie ou encore la relation avec le corps enseignant.

Cette première partie de notre conclusion a permis de revenir sur des éléments clés de cette étude et d'en approfondir certains, néanmoins comme le disait Durkheim, dans la division sociale :

³¹² Vial, M., et Caparros-Mencacci, N. (2007). L'accompagnement professionnel. *Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck Supérieur.

« Nous estimerions que nos recherches ne méritent pas une heure de peine si elles ne devaient avoir qu'un intérêt spéculatif. Si nous séparons avec soin les problèmes théoriques des problèmes pratiques, ce n'est pas pour négliger ces derniers : c'est au contraire pour nous mettre en état de les mieux résoudre. »

C'est pour cette raison que la deuxième partie de la conclusion aura pour objectif de soumettre au débat quelques préconisations afin d'encourager le caractère professionnalisant du dispositif étudié.

Notre recherche a mis en évidence l'ambiguïté et la difficulté liées à la nécessité de se saisir du rôle de tuteur. Dans la même logique que le tutorat, nous posons l'hypothèse qu'une formation par les pairs serait un avantage. En effet, qui mieux qu'un tuteur déjà passé par là pourrait témoigner de son expérience, répondre à des questionnements que lui-même s'est posés quelque temps avant, ceci afin de former les néo-tuteurs. Le tuteur avancé serait le plus à même de comprendre les difficultés et les attentes de ces étudiants et donc d'y répondre. Cette formation serait aussi le moment propice afin d'encourager une dynamique de groupe entre les tuteurs, même si elle existe déjà ; la normaliser lors de ce temps de formation permettrait de développer une forme de communauté de pratique autour de dispositif ou au moins d'identifier qui sont les tuteurs de telle discipline.

Dans cette même logique, il semblerait pertinent de construire un espace de collaboration, d'entraide pour les tuteurs. Cela permettrait aux étudiants de s'échanger des contenus relatifs aux contenus disciplinaires ou du moins de pouvoir s'en inspirer. Il serait aussi possible d'archiver les supports des anciens tuteurs, dans l'objectif d'accroître le nombre des ressources possibles et ainsi de faciliter le travail du tuteur. Cette suggestion permettrait de renforcer ce travail d'équipe, mais aussi de réduire le temps de préparation pour ces étudiants.

Les résultats ont pu mettre en évidence des défaillances au niveau de la relation que les tuteurs entretiennent avec les enseignants, ces derniers reconnaissant d'ailleurs eux-mêmes cette faille. Nous ne pouvons que suggérer une meilleure intégration et reconnaissance de la fonction

de tuteur afin de mieux intégrer leur mission d'accompagnement dans le contexte académique. Sensibiliser les enseignants au travail réel de ces étudiants, comme nous avons pu le faire dans ce travail, en définissant l'action tutorale, pourrait être la prémisse d'une collaboration plus importante ou du moins plus généralisée entre les deux types d'acteurs.

Enfin, nous pensons que modéliser et développer le parcours du tuteur serait un axe de travail à approfondir. Notre recherche ayant permis de relever le caractère professionnalisant de ce dispositif, il serait intéressant de le faire reconnaître davantage. Valoriser les compétences acquises par cette expérience semble être une piste de réflexion. Tout le monde n'étant pas sensible à ce type de situation et expert du tutorat il semble important que le tuteur ait la capacité de rendre compte de sa mission, qui, comme nous l'avons vu, représente bien plus qu'un simple accompagnement ou qu'un simple temps de « question-réponse ». Ce serait d'autant plus important que nous avons mis en évidence l'écart entre le travail prescrit et le travail réel. Enfin, même si, l'étudiant tuteur ne souhaite pas s'engager dans une carrière d'enseignant, il apparaît clairement que le tutorat représente une expérience par laquelle il peut acquérir des compétences transposables et susceptibles de représenter un atout dans autre environnement professionnel.

Au tout début de cette recherche, nous avons souligné l'ambition de l'université de professionnaliser au mieux ces étudiants. Ce point théorique n'était pas sans raison, puisqu'il apparaît clairement que les étudiants qui s'engagent dans le tutorat peuvent pallier ce manque et s'inscrire dans une logique de professionnalisation anticipatrice. Ce dispositif leur permet de gagner en expérience professionnelle tout en poursuivant leurs études.

Tout au long de cette recherche, de nombreux parallèles ont été faits entre le tutorat et l'enseignement. Même si nous avons retrouvé chez le tuteur une qualité pédagogique, le tutorat entre étudiants n'a pas la prétention de remplacer l'enseignement ou l'enseignant en tant qu'expert des contenus et principal médiateur du savoir. Ce dispositif est à analyser en complémentarité des accompagnements traditionnels.

Il serait sans doute excessif d'affirmer qu'il y a un bouleversement dans le métier d'enseignant lié à l'introduction du tutorat paritaire, mais il y a là un savoir-faire qui doit être approprié.

Toutefois, partager la place avec les tuteurs, ne voudrait pas dire remettre en question la manière de faire des enseignants, mais penser à la possibilité de donner l'accès à ceux qui ont besoin de dépasser le temps et l'espace proposés par un enseignement classique. Ce qui ne nécessite pas d'identifier les étudiants les plus en rixsque d'échouer, comme le préconise initialement le tutorat, mais davantage de cibler les étudiants « moyens » afin de leur proposer ce tiers lieu pour leur permettre d'évoluer et peut-être de répondre à leurs différents besoins. Ainsi, le tiers s'ouvre à un nouveau rapport possible entre la connaissance du tutoré et le nouveau contenu (Dahan-Gaida, 2007)³¹³. C'est une condition réciproque de collaborations entre les sujets impliqués.

³¹³ Dahan-Gaida, L. (2007). *Logiques du tiers : littérature, culture, société*. Presses Universitaires de Franche-Comté.

Bibliographie

- Abernot, Y. et Ravestein, J. (2009). *Réussir son master en sciences humaines et sociales*. Dunod.
- Abric, J-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales, 4*, (p. 187-203). Presses universitaires de France.
- Alava, S. (1999). Médiation (s) et métier d'étudiant. Bulletin des bibliothèques de France BBF, 1, 8-15.
- Alberti, C. et Laterrasse, C. (2002). Histoire et actualité des dispositifs d'aide à l'université. Symptômes d'hier et d'aujourd'hui. Dans C. Laterrasse (dir.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (p. 77-118). L'Harmattan.
- Allen, V., Feldman, R.S. (1976). Studies of the role of tutor. Dans V.L. Allen (dir.), *Children as teachers: Theory and research on tutoring* (p. 115-119). Academic Press.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives* : 26(1), 5-31. <https://id.erudit.org/iderudit/1085396ar>
- Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105-123. <https://doi.org/10.7202/1059650a>
- Annoot, E. (1998). Tutorat et ressources éducatives : La question étudiante. *Perspectives documentaires en éducation*, (43), 59-72.
- Annoot, E. (2001). Le tutorat ou le temps suspendu. *Revue des Sciences de l'Education*, 27 (2), 383-402.

Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université : Du tutorat au plan licence*. De Boeck Supérieur.

Annoot, E., Bodergat, J-Y., et Mazereau, P. (2015). « Enseignants-chercheurs et activité de direction de mémoire de recherche à distance : entre obstacles et développement professionnel des enseignants-chercheurs ? ». *Dossiers des Sciences de l'éducation*, (34), 33-51.

Annoot, E., Marchat, J.F., et Poteaux, N. (2003). Regards de tuteurs. *Recherche & formation*, 43(1), 47-63.

Attali, J. (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*.

Ardouin, T. (2008). *De la compétence individuelle aux capacités organisationnelles : regard croisé France Québec*. Managements des capacités organisationnelles – 4^{ème} rencontre annuelle, Groupe de recherche sur les Capacités Organisationnelles.

Aristote. (1994). *Éthique à Nicomaque* (J. Tricot, Trad.). Vrin.

Aubin-Auger, I., Mercier, A., et Baumann-Coblentz, L. et al. (2008). Identifier les obstacles au dépistage du cancer colorectal et envisager les moyens de les surmonter. *Exercer la revue française de médecine générale*, 19 (80), 4-7.

Bachelet, R. (2010). *Le tutorat par les pairs : quels fondamentaux, quels dispositifs, quels résultats ?* De Boeck Supérieur.

Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as coeffects of perceived self-inefficacy. *American Psychologist*, 41(12), 1389–1391.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Baubion-Broye, A., et Blanc, A.L. (2001). L'incertitude dans les transitions : nouvelles approches : présentation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 30 (1).
- Baudrit, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Presse Universitaire de France PUF.
- Baudrit, A. (2000). Note de synthèse Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ?. *Revue Française de pédagogie*, (132), 125-153.
- Baudrit, A. (2003). Le tutorat entre élèves. La question de la référence à Vygotski. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, (3), 25-48.
- Baudrit, A. (2007). *Le tutorat – Richesses d'une méthode pédagogique*. De Boeck Supérieur.
- Baudrit, A. (2011). *Le Tutorat- Richesse d'une méthode pédagogique*. De Boeck Supérieur.
- Baudrit, A. (2014). *La relation d'aide dans les organisations*. De Boeck Supérieur.
- Barbier, J.M., et Morin, M. (1995). *Tutorat et fonction tutorale en entreprise : analyses et propositions*, Publications du ministère du Travail et des Affaires Sociales : délégation à la formation professionnelle.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Presse Universitaire de France PUF.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565

- Bétant, B., Foucault, M., et Peyroux, C. (2010). *Note relative à la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence (No. 2010-091)*. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in Communication Research*. The Free Press.
- Beuscart, J.S ., et Peerbaye, A. (2006). Histoires de dispositifs: (introduction). *Terrains & travaux*, (2), 3-15.
- Bonsall, P., et Palmer, I. (1999). Route Choice in Response to Variable Message Signs: Factors Affecting Compliance. Dans Emmerink, R. and Nijkamp, P. (editors), *Behavioural and Network Impacts of Driver Information Systems* (p. 181- 214). Ashgate.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida [L'intégration des méthodes quantitatives et qualitatives dans la recherche en sciences sociales : signification et mesure]*. Ariel
- Berzin, C. (2009). Tutorat et apprentissages scolaires. *Carrefours de l'éducation*, (27), 3-6.
- Blanchet, A., et Gotman, A. (1999). *L'entretien. Collection Méthodes en sciences humaines*, Armand Colin.
- Blanchet, A., et Gotman, A. (2007). *L'entretien dans les sciences sociales*. Armand Colin.
- Bodergat, J-Y. (2006). « La posture d'accompagnement à l'épreuve d'une nouvelle formation d'enseignants en Suisse romande : de la coopération au contrôle obligé. Travaux de doctorants de l'École Doctorale 'Littératures, cultures et sciences sociale », Université de Caen.

- Bollin, G-C. (1996). Using multicultural tutoring to prepare preservice teachers for diverse classrooms. *The Educational Forum*, 61, 68-76.
- Borras, I. (2011). Evaluation du non-recours au tutorat à l'université. *Net.Doc*, (85). 1-31.
- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : les Éditions de Minuit.
- Bourdoncle, R. (1991). « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, (94 janvier-mars), 18-93.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche & Formation Formes et dispositifs de la professionnalisation*, (35), 117-132.
- Boutinet, J.-P. (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *Education permanente*, (153), 241-250.
- Brixhe, D. (1998). *Le tutorat à l'université ; réflexions sur les dispositifs d'aide*. Paris, France : Association des enseignants de psychologie des universités (AEPU), numéro spécial Commission pédagogique.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France PUF.
- Campbell, D. T., et Stanley, J. C. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Ravenio books.
- Chauvel, L. (1998). La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres. *Revue de l'OFCE*, 3, (66), 5-36.

- Charlier, B. (2000). Comment comprendre les nouveaux dispositifs de formation ? Dans S. Alava (dir.), *Cyberespace et formation ouverte : vers une mutation des pratiques de formation ?* (p.81-97). De Bœck Supérieur.
- Charmillot, M., et Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives : la place du terrain dans la *construction* de l'objet. Dans Madelonj S-D. *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 187-203). De Boeck Superieur.
- Chevallier, T., Landrier, S., et Nakhili, N. (2009). *Du secondaire au supérieur. Continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes*. Paris, France : La documentation Française.
- Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays Scandinaves*, (8), 19-33.
- Cifali, M. (2001). Accompagner : quelles limites ? *Les cahiers pédagogiques*, (39), avril, 15-18.
- Clot, Y. (2012). Le travail soigné, ressort pour une nouvelle entreprise. *La nouvelle revue du travail*, (1).
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant*. Paris : Presses Universitaires de France PUF.
- Coulon, A., et Paivandi, S. (2008). *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur. Rapport pour l'Observatoire National de la Vie Etudiante*.
- https://www.ove-national.education.fr/wp-content/uploads/2019/01/Rapport_OVE_-_Coulon-Paivandi.pdf

- Cros, F. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Nathan.
- Cyrulnik, B. (2002). *Les nourritures affectives*. Poches Odile Jacob.
- Cyrulnik, B., et Jorland, G. (2012). *Résilience connaissances de base*. Poches Odile Jacob.
- Dahan-Gaida, L. (2007). *Logiques du tiers : littérature, culture, société*. Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Danner, M. (1999). *Améliorer la réussite en premier cycle universitaire : évaluation externe des effets du tutorat d'accompagnement* [Thèse de doctorat]. Université de Bourgogne. En ligne.
- Danner, M., Kempf, M., et Rousvoal, J. (1999). Le tutorat dans les universités françaises. *Revue des Sciences de l'Education*, 25 (2), 243-270.
- De Backer, B. (2009). *Le tutorat du père aux pairs*. La Revue nouvelle, (9), p 92-99.
- Decamps, S., De Lièvre, B., et Depover, C. (2004). Comment les apprenants se représentent-ils le travail collaboratif au sein d'un dispositif de formation à distance ? XXIème colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Marrakech, Maroc
- Decamps, S., De Lièvre, B., et Depover, C. (2005). Les pratiques du tutorat : Entre diversité et cohérence au sein d'une dispositif de formation à distance. XXIIème colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (A.I.P.U.), Genève, Suisse.
- De Ketele, J. M., et Monseur, C. (2015). *Méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et en psychologie*. De Boeck Supérieur.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations*. De Bœck Supérieur.

- Delhomme, B. (2020). L'origine sociale des enseignants comparée à la population active occupée en 2015. *Éducation & formations*, (101), p 27.
- De Lièvre, B. (2005, 12-14 novembre). *La qualité du tutorat : la complémentarité de la rigueur et de la diversité*. Séminaire Euro-Méditerranéen d'Approfondissement sur la Formation A Distance. Bejaia, Algérie.
- De Lièvre, B., Depover, C., Quintin, J.-J., et Decamps, S. (2003). Les représentations a priori et a posteriori qu'ont les apprenants du rôle du tuteur dans une formation à distance. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003 EIAH2003*, p. 115-126.
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, 1(1), 19-46.
- Denzin, N.K. (1978). *The Reserch Act*. McGraw-Hill.
- Depover, C., De Lievre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J. et Jaillet, A. (dir) (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Descolonges, M. (1996). *Qu'est-ce qu'un métier ?* FeniXX.
- Devilliers, M., et Romainville, M. (2013). Le tutorat de transition. Un soutien social adapté pour un enrichissement mutuel des acteurs. Dans C. Papi (dir.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels* (p. 23-36). L'Harmattan.

- Dietrich, P., Loison, M., et Roupnel, M. (2012). 10 – Articuler les approches quantitative et qualitative. Dans : Serge Paugam éd., *L'enquête sociologique* (p. 207-222). Presses Universitaires de France PUF.
- Dubet, F. (1991). Les lycéens. *Dossiers (Les) Education et Formation*, (11).
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 511-532.
- Dubet, F. (2013). Le néolibéralisme, bouc émissaire du malaise scolaire. *Projets*, (2), 13-21.
- Duguet, A., et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires: Quelle variété pour quelle efficacité?. *Questions vives. Recherches en éducation*, 6(18), 93-110.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. FeniXX.
- Duru-Bellat, M., et Verley, É. (2009). Les étudiants au fil du temps : contexte et repères institutionnels. Dans L. Gruel, O. Galland, et G. Houzel (Éd.), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (p. 195-219). Presses Universitaires de Rennes PUR.
- Durkheim, E. (1897). *Le suicide : étude de sociologie*. Alcan.
- Durkheim, E. (1922). *De la division du travail social*. F. Alcan.
- Durrive L. (2006), *L'expérience des normes : formation, éducation et activité humaine*. [Thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation]. Université de Strasbourg. En ligne.
- Endrizzi, L. (2010). Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Dossier d'actualité de l'INRP*, (59), 1-23.

- Erard, C., et Guégnard, C. (2018). (In)fortunes professionnelles des femmes à la sortie d'une filière universitaire masculine, les STAPS. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (142), 79-98.
- Erlich, V. (1998). *Les Nouveaux étudiants, un groupe en mutation*. Armand Colin.
- Eurydice, Audiovisual et Culture Executive Agency. (2012). *The european higher education area in 2012: Bologna process implantation report*. Ministerio de Educación.
- Fave-Bonnet, M.-F., et Clerc, N. (2001). Des « Héritiers » aux « nouveaux » étudiants : 35 ans de recherches. *Revue Française de Pédagogie*, (136), 9-19.
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'Université*. Presses universitaires de France PUF.
- Fenouillet, F. (2003). *Motivation, mémoire et pédagogie*. L'Harmattan
- Fiasse, C., et Nader-Grosbois, N. (2011). Concept de soi d'enfants ayant une déficience intellectuelle d'âge développemental préscolaire. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 22, 26-39.
- Fischer, D. (2009). Les étudiants dans les années 1960 ou la gestation d'un monde nouveau. Dans L. Gruel, O. Galland, et G. Houzel (Éd.), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (p. 21-68). Presses Universitaires de Rennes PUR.
- Fontaine, S., et Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université : état de la question. Dans M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 33-52). De Boeck Supérieur.
- Foucault, M. (1977). L'oeil du pouvoir. Dits et Écrits, vol. II.

- Gage, N. L. (1989). The paradigm wars and their aftermath a “historical” sketch of research on teaching since 1989. *Educational researcher*, 18(7), 4-10.
- Gates, P. (1994). A focus on learning to teach. Dans B. Jaworski et A. Watson (éd.), *Mentoring in mathematics teaching* (p. 13-28). The Falmer Press.
- Gatti, A-A., et Blary, A-H. (2017). Tutorat et compétences de communication. [Mémoire de maitrise]. Université d'Aix-Marseille. En ligne.
- Geay, A. (1995). Etude sur la fonction tutorale. Cahiers de l’IPA, Repères. (13)
- Gebauer, G., et Wulf, C. (2004). La mimésis, concept des sciences sociales. Introduction. Dans G. Gebauer et C. Wulf (Ed.), *Jeux, rituels et gestes* (p. 1-15). Anthropos.
- Giordano, Y. et Jolibert, A. (2016). Pourquoi je préfère la recherche quantitative/Pourquoi je préfère la recherche qualitative. *Revue internationale PME*, 29(2), 7-17.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning »: Panorama des formations ouvertes et à distance*. Presses Universitaires de France PUF.
- Goffman, E., et Kihm, A. (1987). *Façons de parler*. De Minuit.
- Goulard F. (2007). *L’enseignement supérieur en France, état des lieux et propositions*.
<https://www.vie-publique.fr/rapport/29437-lenseignement-superieur-en-france-etat-des-lieux-et-propositions>
- Greene, J-C., Caracelli, V-J., et Graham, W-F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.

Gruel, L., Galland, O., et Houzel, G. (2009). *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Gruel, L., et Houx, J-L. (2010). *Marketing des services*. Pearson Education France.

Guba, E. G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation* (CSE Monograph 8). Los Angeles, University of California, Center for the Study of Evaluation.

Guironnet, J.-P. (2005). Analyse cliométrique des cycles de croissance de l'éducation en France (1915-2003) : vers un modèle à seuil autorégressif. *Working papers de l'Association Française de Cliométrie*, (11), 1-20.

Henri, F et Kaye, A. (2011). *Le savoir à domicile : Pédagogie et problématique de la formation à distance*. Presses Universitaire du Québec PUQ

Hetzl, P. (2007). *De l'Université à l'Emploi*. La documentation Française.

Huberman, A. M. (1995). Professional Careers and Professional Development. Dans T. R. Guskey et A. M. Huberman (Éd.), *Professional development in education: new paradigms and practices* (p. 183-224). Teachers College Press.

Hunter, A., et Brewer, J. (2003). Multimethod research in sociology. Dans A. Tashakkori, et C. Teddlie (Éds), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 577-594). Thousand Oaks, CA : Sage.

Humbeeck, B., Desmet, H., et Pourtois, J-P. (2012). *Les ressources de la résilience*. Presses universitaires de France PUF.

- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., et Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods*, 18(1), 3-20.
- Jagueneau-Gaignard, M. (2003). Relations d'aide naturelle à l'école maternelle : portée et limites. [Mémoire de DEA, sciences de l'éducation]. Université Victor-Segalen-Bordeaux. En ligne.
- Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. Une expérience scolaire à l'épreuve du projet d'apprendre et des projets d'avenir. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(42-2), 115-142.
- Jarousse, J-P., Mingat, A., et Richard, M. (1992). La scolarisation maternelle à deux ans : analyse des effets pédagogiques et sociaux. *Éducation & formations*, (31), 3-9.
- Jarousse, J-P., et Michaut, C. (2001). Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire. *Revue française de pédagogie*, 41-51.
- Jick, T-D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods : Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Presses universitaires de France PUF.
- Johnson, R. B., et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. ERPI.
- Labeuu, M. (2013). Premiers mois en classe du primaire. *Éducation & Formation*, 299, 98-107.

- Lafont, L., Bédouret, T., Py, Y., Ricordeau, L., et Guilbeau, H. (2003). Le tutorat en action: observation de séances de tutorat. *Recherche & formation*, 43(1), 65-81.
- Lahire, B. (1996). *Les Manières d'étudier : Enquête 1994*. La Documentation Française.
- Lamontagne, M. (2006). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec au regard des responsables de ces programmes. [Thèse de doctorat]. Université du Québec. En ligne.
- Laterrasse, C., Alberti, C., et De Léonardis, M. (2002). Les dispositifs d'aide à l'Université : bilan des évaluations et perspectives. Dans C. Laterrasse (dir.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (p. 143-171). L'Harmattan.
- Latreille, G. (1980). *La naissance des métiers en France, 1950-1975 : étude psycho-sociale*. Presses universitaires de Lyon PUL.
- Lautier, N., et Mollo-Bouvier, S. (2005). Représentations. Dans P. Champy et C. Etévé (dirs.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 869-873). Retz.
- Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lepage, P., & Romainville, M. (2009). Le tutorat en Communauté française de Belgique: inventaire des pratiques, éléments d'évaluation et recommandations.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique*. Presses universitaires de France PUF.
- Lessard-Hebert M., Goyette G., et Boutin G. (1997). *La recherche qualitative : fondement et pratiques*. Montréal: Nouvelles AMS.

- Lincoln, Y. S. (2010). What a long, strange trip it's been.... Twenty-five years of qualitative and new paradigm research. *Qualitative Inquiry*, 16(1), 3-9.
- Mandon, N. (2000), *Évolution des métiers de la formation professionnelle et de leurs pratiques, approche par l'analyse des emplois*, Cahier ETED n° 3, Céreq.
- Many, H. (2021). Le cercle vertueux de la résilience. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (62).
- Malet, R. (2000). Tutorat et mentorat en formation d'enseignants : l'exemple anglais. *Recherche et formation*, (35), 75-90.
- Marchand, O., et Thélot, C. (1997). *Le travail en France, 1800-2000*. Nathan.
- Martin, A., Adelé, S., et Reutenauer, C. (2016, Juin 6 au 10). Stratégies du voyageur : analyse croisée d'entretiens semi-directifs. 13ème Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles JADT. Nice-îles de Lerins, France. https://jadt2016.sciencesconf.org/82539/MartinAdeleReutenauerJADT2016_versionDefinitive.pdf
- Mattei-Mieusset, C. (2013). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire [Thèse de doctorat]. Université de Reims. En ligne.
- Ménard, L. (2012). Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. Dans M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 177-198). De Boeck Supérieur.
- Meyer, M. (2011). L'éthique selon la vertu : D'Aristote à Comte-Sponville. *Revue internationale de philosophie*, 258(4), 57-66.

- Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. Dans M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 53-68). De Boeck Supérieur.
- Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche et Formation*, (43), 101-113.
- Michaut, C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne-IREDU.
- Mignot-Gérard, S., et Musselin, C. (2005). *Chacun cherche son LMD. L'adoption par les universités françaises du schéma européen des études supérieures en deux cycles*. ESEN.
- Ministère de l'Éducation nationale et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2010). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.
- Moir, E. (1999). The stages of a teacher's first year. Dans M. Scherer (Éd.), *A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers* (p. 19-23). Marge Scherer.
- Morgan, D-L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative health research*, 8(3), 362-376.
- Morse, J. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. Dans A. Tashakkori, et C. Teddlie (Éd.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (p. 189-208). Sage Publication.

- Morlaix, S., et Suchaut, B. (2012). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (180), 77-94.
- Moust, JHC. (1993). *On the role of tutors in problem-based learning: Contrasting student-guided with staff-guided tutorials*. University Press.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*, 3, 1-27.
- Mucchielli, A. (2019). *Les méthodes qualitatives*. Collection, Que sais-je ? Presses Universitaire de France PUF.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans H. Héту, L. Lavoie, et S. Baillauquès (Éd.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ?* (p.139-160).
- Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville : Ségrégation - mixité - carte scolaire*. Presses de Sciences Po.
- Onwuegbuzie, A. J., et Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of "significant" findings: The role of mixed methods research. *The qualitative report*, 9(4), 770-792.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paivandi, S. (2010). L'acte d'apprendre à l'université : perspective sociologique. Document inédit. Texte d'HDR. Université Paris 8, Paris.

- Paivandi, S. (2011). La relation à l'apprendre à l'université. Enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région parisienne. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(42-2), 89-113.
- Paivandi, S. (2012). L'appréciation de l'environnement d'études et la manière d'étudier des étudiants. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 145-173.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck Supérieur.
- Paivandi, S., et Espinosa, G. (2013). Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université. *Distances et Médiations des Savoirs*, (4). Repéré à <http://dms.revues.org/425>
- Paquay, L. (2006). Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité ? Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele. *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 13-29). De Boeck Supérieur.
- Papi, C. (2013). Introduction. Où en sommes-nous du tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur ? Dans C. Papi (dir.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels* (p. 15-20). L'Harmattan.
- Papi, C., et Romainville, M. (2013). Conclusions et perspectives. Formation au tutorat de pairs ou tutorat de pairs comme formation ? Dans C. Papi (dir.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels* (p. 251-255). L'Harmattan.

- Parent, A. (2017). Visioning as Element To Understanding Indigenous Learners' Transition To University. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(1), 153-170.
- Patton, M-Q. (2002), *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3rd edition, Sage Publications.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et Formation*, (62), 91-107.
- Payette, A. (2002). Le coaching, site pro virtuel.
- Pène, S. (2008). Comment changer sans innover. *La performance de l'autonomie 3-4*(55-56), 82-91.
- Petit, L. (2015). Le cours magistral a-t-il un avenir ? *Distances et Médiations des Savoirs*, 9.
- Pettigrew, F. L'encadrement des cours à distance : profils étudiants. *Distances* 5(1), 99-112.
- Peyrat-Malaterre, M-F. (2011). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Tutorat et apprentissage coopératif*. De Boeck Supérieur.
- Pinto, V. (2010), L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur, *Actes de la recherche en sciences sociales* (183), 58-71.
- Pirot, L., et De Ketele, J-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université – Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des Sciences de l'Éducation* 26(2), 367-394.

- Postic, M. (1990). Motivations pour le choix de la profession d'enseignant. *Revue française de pédagogie*, (91 avril-mai-juin), 25-36.
- Poullaouec, T., et Lemêtre, C. (2009). Retours sur la seconde explosion scolaire. *Revue française de pédagogie* 167(2), 5-11.
- Prost, A. (1969). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Armand Colin.
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ? : les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Presses universitaires de France PUF.
- Prost, A. (1998). Un couple scolaire. *Espace Temps*, 66(1), 55-64.
- Quintin, J-J. (2005). Effet des modalités de tutorat et de scénarisation dans un dispositif de formation à distance. [Mémoire de DEA en Sciences de l'Éducation]. Université de Mons-Hainaut. En ligne.
- Quintin, J-J. (2008). Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, ATIEF 15*, 89-123.
- Raby, G. (2011). *Rapport du comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle. Année 2010-2011*.
https://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU_EDU/8/9/118589-rapport-csl-2012-2013-original.pdf
- Remoussenard, P. (2012). Professionnalisation et dynamiques sociales de connaissance et reconnaissance de l'activité professionnelle. Dans J. Clénet, P. Maubant & D. Poisson, (dir.). *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*. L'Harmattan

- Renaut, A. (2002). *Que faire des universités ?* Bayard éditions.
- Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ?
Dans *Savoirs professionnels et curriculums de formation* (p. 83-107). Presses Universitaires Laval, Canada.
- Rey, O. (2009). 1987-1997 : la France redécouvre ses universités. Dans L. Gruel, O. Galland, et G. Houzel (Éd.), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (p. 125-170). Presses Universitaires de Rennes.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. L'Harmattan.
- Romainville, M. (2006). *Les approches de l'éducation comparée*. De Boeck Supérieur.
- Romainville, M., et Michaut, C. (2012). Conclusion. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 249-262). De Boeck Supérieur.
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération : vers une théorie critique de la modernité tardive*.
La Découverte
- Scarpa, M. (2009). Le personnage liminaire. *Romantisme*, (3), 25-35.
- Scholz, R., et Angermuller, J. (2013). *L'argumentation dans les discours*. Presses Universitaires de France PUF.
- Schwartz Y. (1997). Les ingrédients de la compétence. *Éducation permanente*, (133), 9-34.
- Schwartz, Y. (1999). La compétence, une question pour le philosophe. Dans Club CRIN (éd.), *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (p. 213-218). Les cahiers du club CRIN.

- Schwartz, Y., et Echternacht, E. (2009). Le corps soi dans les milieux de travail : comment se spécifie sa compétence à vivre ? *Corps, revue Interdisciplinaire*, (6), 31-37.
- Sirota, R. (2003). Entrer à l'université : Le tutorat méthodologique. *Recherche et formation*, (43), 5-16.
- Six, J-F. (1995). *Dynamique de la médiation*. Desclée de Brouwer.
- Simon, T. (2006). Rapport de l'Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités (No. 2006-029) Paris: Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche. En ligne sur : https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/064000582.pdf
- Spady, W-G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.
- Stassen, J-F. (2012). Prédiction précoce de la réussite académique à l'Université de Genève. Dans M. Romainville et C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 133-156). De Boeck Supérieur.
- Tashakkori, A., et Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage publication.
- Teiger, C. (1993). L'approche ergonomique : du travail humain à l'activité des hommes et des femmes au travail. *Education permanente*, (116), p.71.
- Thélot, C., et Vallet, L.-A. (2000). La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *Économie et statistique*, (334), 3-32.
- Thiphaine, B. (2002, février), Les étudiants et l'activité rémunérée, *OVE Infos*, (1), 1-4.

- Thiphaine, B. (2002, septembre), Études supérieures et départ du domicile parental, *OVE Infos*, (3), 1-14.
- Thomas, R-M. (2003). *Blending qualitative and quantitative research methods in theses and dissertations*. Corwin Press.
- Thonus, T. (1998, 14-17 mai). How to communicate politely and be a tutor, too: NS-NNS interaction and writing center practice. Seattle. <https://eric.ed.gov/?id=ED419414>
- Udave, J-P. (2002). L'accompagnement est un humanisme. *Accompagner les démarches innovantes*, 71-79. Académie de Montpellier.
- Vallerand, R-J., et Thill, E-E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Études vivantes.
- Vial, M., et Caparros-Mencacci, N. (2007). L'accompagnement professionnel. *Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck Supérieur.
- Viau, R. (1996). La motivation : condition essentielle de réussite. *Sciences humaines*, 12, 44-46.
- Vincent, F. (1982). La pédagogie du tutorat. *Education permanente*, (65), 15-20.
- Vygotski, L-S. (1928/1991). Problema kul'turnogo razvitiya rebenka [Le développement culturel de l'enfant]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya* [La revue de l'Université de l'Etat de Moscou. Serie 14: Psychologie], 4, p. 5-18
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. (F. Sève, Trad.). La dispute
- Wanlin, P. (2007). *Comment réussir son mémoire et son rapport de stage : Techniques et astuces*. Éditions d'Organisation.

Weisser, M. (2008, 19-21 novembre). *Le tutorat : efficacité de l'affiliation au métier d'étudiant*.

Communication présentée au colloque international Efficacité et équité en éducation,
Rennes, France.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.

Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*, 101, 105-117.

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien semi-directif pour l'enquête à destination des tuteur.

Amorce : Peux-tu me raconter un moment fort / souvenir que tu as du tutorat ?

Thème 1 : Carte d'identité du tuteur

⇒ Peux-tu me parler de toi et de ton parcours scolaire ?

⇒ Peux-tu me parler de ta famille ? que font tes parents ? Si tu as des frères ou sœurs ?

Thème 2 : Entrée à l'université

⇒ Comment as-tu vécu tes premières semaines à l'université ?

⇒ Est ce que tu as des amis/ connaissances avec toi ?

⇒ pour toi, quels ont été les gros changements entre le lycée et l'université ?

⇒ Comment as tu fais pour t'adapter à ces changements ?

Thème 3 : Tutorat

⇒ Comment as-tu connu le tutorat ?

⇒ Peux-tu me raconter comment tu es devenu tuteur ?

- ⇒ Comment les séances se déroulent-elles ?
- ⇒ Est-ce que ça te nécessite du temps en amont ? ou en dehors des séances ?
- ⇒ Quels sont les avantages/ inconvénients ?
- ⇒ Quelles sont les difficultés que tu as pu rencontrer ?
- ⇒ Est-ce que tu étais en lien avec les enseignants ? ou avec d'autres tuteurs ?
- ⇒ Comment définirais tu la relation que tu entretiens avec les tutorés ?
- ⇒ Comment définirais tu ton rôle en tant que tuteur ?

Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif pour l'enquête à destination des tutorés.

Amorce : Peux-tu me raconter un moment fort / souvenir que tu as du tutorat ?

Thème 1 : Carte d'identité du tutoré

⇒ Peux-tu me parler de toi et de ton parcours scolaire ?

⇒ Peux-tu me parler de ta famille ? que font tes parents ? Si tu as des frères ou soeurs ?

Thème 2 : Entrée à l'université

⇒ Comment as-tu vécu tes premières semaines à l'université ?

⇒ Est ce que tu as des amis/connaissances avec toi ?

⇒ pour toi, quels ont été les gros changements entre le lycée et l'université ?

⇒ Comment as tu fais pour t'adapter à ces changements ?

Thème 3 : Tutorat

⇒ Quelle image du tutorat avais-tu avant de commencer ? Et maintenant ?

⇒ Selon toi, pourquoi du tutorat est mis en place à l'université ?

⇒ Quelles étaient tes attentes vis à vis du tutorat ? ⇒ Dans quelle optique va-tu en séance de tutorat ?

⇒ Pourrais-tu me décrire une séance de tutorat ? Que faites-vous pendant les séances ?

⇒ Quelle(s) type(s) d'aide t'as été apporté ?

⇒ Selon toi, quels sont les avantages et les inconvénients du tutorat ?

Thème 4 : le tuteur

⇒ Selon toi, quel est le rôle du tuteur ? C'est quoi être tuteur ?

⇒ Comment te sens tu avec ton tuteur ? (+ ou - à l'aise)

⇒ Quel est le lien entre toi et ton tuteur ? Comment le perçois-tu ?

⇒ Selon toi, quelles sont les différences entre un enseignant et un tuteur ?

⇒ As tu déjà sollicité ton tuteur en dehors des séances de tutorat ? Si oui pourquoi ?

Annexe 3 : Guide d'entretien semi-directif pour l'enquête à destination des enseignants.

Thème 1 : CARTE D'IDENTITÉ

⇒ Pouvez-vous vous présenter ?

Thème 2 : LA FONCTION D'ENSEIGNANT

⇒ Pourquoi est-ce que vous vous êtes tourné vers ce métier ? (Déterminer si influence des parents..)

⇒ Depuis combien de temps exercez-vous ce métier ?

⇒ Comment définiriez-vous votre métier ?

⇒ Selon vous, quelles sont les qualités nécessaires à l'exercice de cette fonction ?

Thème 3 : Tutorat

⇒ Comment définiriez-vous le tutorat ? Qu'en pensez-vous ?

⇒ Quels sont les avantages/ inconvénients de ce dispositif ?

⇒ Vous sentez-vous impliqué dans le tutorat ?

⇒ Avez-vous des échanges avec les tuteurs ? Êtes-vous en relation avec eux ?

⇒ Selon vous, comment se déroulent les séances de tutorat ? Comment imaginez-vous cela ?

⇒ Selon vous, quelles sont les qualités nécessaires pour être tuteur ?

⇒ comment définiriez-vous la fonction de tuteur ?

Annexe 4 : Barème de rémunération des tuteurs 2022-2023

Pôle Tutorat - DEF

Barème de rémunération 2022-23

09/05/2022

Barème 2022 / 2023

Barème de rémunération	
Niveau	Indice brut
Licence (mission pédagogique – Tutorat disciplinaire / tutorat méthodologique)	12,85 €
Master (mission pédagogique – Tutorat disciplinaire / tutorat méthodologique)	15,45 €
Tous niveaux confondus pour mission administrative (Accueil / KIS / JPO)	10,85€
Forfait de valorisation (uniquement pour les missions pédagogiques de tutorat)	
Nombre d'heures	Pourcentage
De 1h à 10h	30% du nombre d'heures (pour chaque nouveau groupe si discipline différente)
+ de 10h	10% du nombre d'heures
Indemnité / Congés Payés	
Intitulé	Pourcentage
Congés Payés	10% du nombre d'heures au total
Indemnité de fin de contrat (perçue en une seule fois à la fin du contrat, si l'étudiant ne démissionne pas au cours de sa mission)	10% du nombre d'heures au total
<p><i>Ex : Un étudiant de L3 qui réalise 30 heures de tutorat sera rémunéré 30h + 5h de forfait</i></p> <p>$10h + 30\% = 13h \times 12,85 = 167,05€$</p> <p>$20 + 10\% = 22h \times 12,85 = 282,70€$</p> <p>$167,05 + 282,70 = 449,75€ + 10\% CP = 494,725€ + 10\% Indemnité de fin de contrat = 544,20€ brut$</p>	

Exemples d'utilisation du barème (sur une base de 12h par groupe)

	Nb groupe(s)	Heures à 30%	Heures à 10%	Total heures
1 matière dispensée	1	10	2	12
1 matière dispensée	2	10	14	24
2 matières dispensées	2	20	4	24
Toutes matières confondues	1	10	2	12
Toutes matières confondues	2	20	4	24

Versement des heures

Délais de traitement des salaires		
Heures réalisées	Heures déclarées	Heures rémunérées
Septembre	Octobre	Novembre
Octobre	Novembre	Décembre
Novembre	Décembre	Janvier
Décembre	Janvier	Février
Janvier	Février	Mars
Février	Mars	Avril
Mars	Avril	Mai
Avril	Mai	Juin
Mai	Juin	Juillet
<p><i>Attention, tant que le contrat n'est pas signé, les heures ne peuvent pas être déclarées mais seront reportées sur le mois suivant. Il peut y avoir des retards de traitement sur certains mois (exemple : septembre / octobre ou décembre / janvier)</i></p>		

Annexe 5 : Fiche missions des tuteurs

FICHE DE MISSIONS DU OU DE LA TUTEUR.RICE A L'UNIVERSITE

L'objectif : la réussite de tous et l'égalité des chances.

Les dispositifs de tutorat à l'Université sont animés par des étudiant.e.s de Licence, Master ou Doctorat voulant mettre leurs compétences et leurs connaissances au service de leurs camarades souhaitant bénéficier de tutorat ou ayant été identifié.e.s par leurs enseignants pour être accompagné.e.s.

Les missions du.de la tuteur.rice : une posture d'accompagnant.e, pas d'enseignant.e.

En tant que tuteur.rice, je m'engage à accompagner les étudiant.e.s en leur apportant une aide didactique (contenus), méthodologique (méthodes de travail) et psychologique (motivation), en fonction des besoins de chacun.e.

- Je repère et recense les besoins et difficultés des étudiant.e.s de mon groupe.
- Je propose et organise des activités répondant aux besoins exprimés : exercices, ateliers, révisions...
- J'accompagne les étudiant.e.s dans la prise en main des outils institutionnels.
- Je favorise l'acquisition de méthodes de travail.
- Je partage mon expérience d'étudiant.e.
- J'entretiens la motivation des étudiant.e.s que j'accompagne.
- Je partage mes connaissances disciplinaires (avec l'appui des enseignant.e.s).
- Je participe à l'adaptation des étudiant.e.s à la vie universitaire.

Les responsabilités du ou de la tuteur.rice : un contrat, des obligations.

En tant que tuteur.rice, je m'engage à...

- Procéder à la transmission des fiches d'émargement (suite à la séance de tutorat), en main propre ou par email ou à l'aide des outils en ligne.
- Compléter le carnet de bord concernant les informations suivantes : salle occupée – nombre d'étudiant.e.s présent.e.s – difficultés rencontrées – contenus ou thèmes abordés.
- Compléter la fiche « état d'heures » et la remettre au Pôle Tutorat.
- Respecter le calendrier établi en amont des séances de tutorat.
- Prévenir le Pôle Tutorat en cas d'absence.
- Participer aux temps de suivi et de rencontre avec le Pôle Tutorat.

Titre : Modalité d'inscription du tutorat étudiant en contexte universitaire : les enjeux de la professionnalisation du tuteur.

Mots clés : Tutorat entre pairs, Université, professionnalisation, transition lycée-université.

Résumé :

Cette thèse de doctorat s'inscrit dans le cadre du projet Thélème, sélectionné comme Plan d'Investissement d'Avenir (PIA3), volet Nouveaux Coursus Universitaire (NCU). Ce dispositif mutualisé entre le Mans Université et l'Université d'Angers a pour objectif d'accompagner les étudiants les plus fragiles et de manière générale, d'améliorer la réussite en licence. Nos recherches s'intègrent plus précisément dans l'action numéro 2 de Thélème, qui correspond au tutorat et à l'accompagnement. La démocratisation scolaire et ses effets, mais aussi les différentes postures d'accompagnement, sont au cœur de notre étude. Nous explorons deux grands axes à travers les questions suivantes :

- Quels sont les enjeux réciproques afférents à cette situation : d'un côté l'insertion et l'affiliation pour les néo-étudiants et d'un autre côté, le processus de développement de pratiques d'accompagnement et de compétences de remédiation pour les étudiants tuteurs.
- Quelles sont les représentations de la fonction de tuteur par les différents acteurs ?

Notre corpus est constitué de 120 entretiens semi-directifs réalisés auprès des tuteurs, des tutorés et des enseignants impliqués dans les dispositifs de tutorat de Le Mans université.

Nous tentons de proposer, d'après les différents résultats et analyses obtenus, des pistes de réflexions sur la modélisation du parcours du tuteur et les perspectives de formation et d'aménagements curriculaires

Title : How student tutoring is registered in a university context: the challenges of tutor professionalisation.

Keywords : Peer Tutoring, University, Professionalization, transition from high school to university.

Abstract :

This doctoral thesis is part of the Thélème project, selected as part of the Plan d'Investissement d'Avenir (PIA3), New University Curriculum (NCU). The aim of this joint project between Le Mans University and the University of Angers is to support the most vulnerable students and, in general, to improve the success of undergraduate studies. Our research is more precisely integrated into action number 2 of Thélème, which corresponds to tutoring and support. The democratization of education and its effects, but also the different postures of support, are at the heart of our study. We explore two main areas through the following questions :

- What are the reciprocal issues at stake in this situation: on the one hand, insertion and affiliation for the new students and, on the other hand, the process of developing support practices and remediation skills for the student tutors.

- What are the representations of the tutor function by the different actors? Our corpus is made up of 120 semi-directive interviews conducted with tutors, mentees and teachers involved in the tutoring arrangements at Le Mans University.

We try to propose, according to the different results and analyses obtained, lines of thought on the modelling of the tutor's path and the perspectives of training and curricular developments.