

## Chapitre 15

# Le tutorat par les pairs : quels fondamentaux, quels dispositifs, quels résultats ?

*Rémi BACHELET*

## Résumé

### L'auteur

Rémi Bachelet est enseignant-chercheur à l'école Centrale de Lille depuis 1997. Il intervient notamment dans une des activités principales de l'école : l'accompagnement des projets de groupes d'étudiants. Il a aussi publié sur et participé à la mise en place d'une activité de tutorat individuel intitulée « Activité professionnalisante » et à la formation de tuteurs-élèves pour encadrer cette activité.

## 1.1. Introduction

En France les décennies de massification et d'augmentation du nombre d'étudiants ont pu mener à privilégier les cours en amphitheâtre et les travaux dirigés aux dépens d'un contact plus attentif à l'étudiant devenu trop coûteux. L'enseignement supérieur universitaire français est ainsi devenu le royaume du "débrouillez-vous" avec une terrible sélection par l'échec dans les premières années : 53.8 % des étudiants en première année de premier cycle post-baccalauréat ne passent pas en deuxième année. Au total, 2 à 5 ans après la première inscription à l'université, seuls 56,8 % des étudiants réussissent leur premier cycle universitaire (Sénat 04).

Cette situation catastrophique impose aux institutions d'enseignement supérieur de repenser leur fonctionnement, notamment en se tournant vers de nouvelles démarches pédagogiques. Le tutorat par les pairs en est, selon nous la plus prometteuse. En effet, les recherches et bilans effectués sur les dispositifs de tutorat par les pairs (Topping, 1996) montrent que ce processus pédagogique permet d'atteindre de remarquables résultats. Outre ces bénéfices pour l'étudiant encadré, l'originalité du tutorat par les pairs est de constituer un processus d'apprentissage tant pour le tuteuré que pour le tuteur lui-même.

### Quelles sont les formes possibles du tutorat par les pairs ?

Sous sa forme la plus fréquente, le tutorat par les pairs engage au sein d'un dispositif pédagogique, un binôme d'étudiants : l'un d'entre eux, plus âgé est « tuteur » jouant

le rôle de superviseur du tutoré. Cette situation canonique connaît de multiples variantes.

- les **objectifs d'apprentissage** peuvent porter sur l'acquisition de savoirs et de compétences, mais aussi avoir pour but l'instauration d'une médiation évitant les abandons d'étude, de développer l'autonomie ou l'estime de soi, d'instaurer de meilleures relations entre étudiants... ;
- le tuteur peut accompagner un **groupe** plutôt qu'un étudiant seul, notamment lors dans le cadre de l'apprentissage par problèmes (APP) ;
- tuteur et tutoré peuvent intervertir leurs **rôles** au cours du processus ;
- le **dispositif pédagogique** mis en place peut être plus ou moins sophistiqué, notamment en ce qui concerne la formation préalable des tuteurs et leur supervision.

#### Le tutorat par les pairs est-il une pratique nouvelle ?

Non, il est probablement la pratique éducative la plus ancienne au monde : on imagine que déjà dans les temps préhistoriques, les adolescents apprenaient à leurs pairs la chasse ou la cueillette (Jenkins et Jenkins, 1987) Cependant, s'il s'agit bien d'un processus d'apprentissage on ne peut pas forcément parler de pédagogie, car il est aussi fait d'imitation, voire d'expérience vicariante telle que la définit (Bandura, 1986).

Pour observer l'apparition d'une vision plus élaborée du tutorat par les pairs et de sa mise en œuvre dans un cadre pédagogique, on peut remonter au XVIII<sup>e</sup> siècle avec l'enseignement mutuel dans le système monitorial de Lancaster, voire à la Grèce antique, (Wagner 1982, dans Kalkowski, 1995).

#### Le tutorat par les pairs est-il objet de recherches ?

Si on met en rapport l'importance de cette pratique avec le volume de recherche dont elle est l'objet, force est de constater que la recherche s'intéresse trop peu au tutorat par les pairs. Pourtant, celui-ci très pratiqué : il suffit d'entrer dans une bibliothèque pour constater que les étudiants travaillent souvent en petit groupes, débattant, s'aidant et se posant mutuellement des questions.

Pourquoi alors ce relatif désintérêt ? D'abord, parce que l'apprentissage par les pairs reste avant tout une pratique informelle : quoique largement considérée par tous comme une bonne chose et encouragée (pour peu qu'elle ne se déroule pas ... pendant les examens), elle se heurte à de nombreuses résistances dès lorsqu'on l'essaie de la pousser plus avant, notamment en la légitimant dans le cadre des études. En France, elle se heurte au corporatisme et est parfois vécue comme une menace par les enseignants, qui dénoncent des « profs au rabais ».

Il en est tout autrement dans les pays anglo-saxons où à partir des années 80 (Topping, 2005), les réformes visant à rendre l'enseignement supérieur plus accessible et à réduire l'inégalité des chances font un large usage du tutorat par les pairs et dégagent des ressources importantes pour l'appuyer et souvent l'évaluer. Le nombre de recherches sur la question peut être étudié à partir du dénombrement des références académiques en anglais et en français correspondant à certains mots clés : dans Google Scholar, le terme français de « tutorat par les pairs » retourne 80 références tandis que « Peer tutoring » propose... un millier de références

accessibles. Une autre constatation est que les références francophones retournées sont surtout canadiennes, belges ou suisses et rarement françaises.

L'objet de ce chapitre est de mettre en évidence les enjeux et problèmes dans la relation tuteurs-tutorés (section 1.2) et de discuter l'efficacité de ce dispositif (section 1.3).

## **1.2. Les enjeux et problèmes rencontrés dans le tutorat par les pairs.**

### **1.2.1. Former et superviser les tuteurs étudiants, une démarche spécifique ?**

#### **Situation 16.1. - Témoignage d'un superviseur de tuteurs étudiants**

##### **Le contexte**

L'Activité Professionnalisante s'apparente à un dispositif « conseil par les pairs » (« peer counseling ») Les étudiants doivent réaliser un projet de leur choix débouchant sur un retour d'expérience encadré par un tuteur-étudiant, dont le rôle est proche de celui d'un conseiller et qui est formé à cet effet et supervisé pendant le processus.

##### **Témoignage du superviseur**

"J'ai supervisé 11 étudiants de 3<sup>e</sup> année, qui ont eux même accompagné 4 ou 5 étudiants de 2<sup>e</sup> année dans le suivi de leur AP. Le processus de supervision s'est étalé sur 7 mois, à raison de 5 rencontres dont la dernière est une sorte de relecture des parcours réalisés à la lumière d'éléments théoriques choisis par les étudiants tuteurs. Voici ce qui ressort principalement de ce travail de relecture commun. Les étudiants tuteurs ont mis très longtemps à vraiment comprendre et jouer le rôle de tuteur attendu d'eux. Il leur a fallu plusieurs mois d'expérience et des occasions de débriefing tout à la fois pendant et après l'expérience pour réussir à situer leur rôle de tuteur en prenant des distances par rapport à deux types de relation « naturelles » à l'école : l'identification réciproque entre l'étudiant tuteur et son tutoré et la relation maître/élève".

La formation des tuteurs est une question essentielle dans le tutorat par les pairs. Elle visera par exemple l'acquisition des compétences suivantes Wouters et al. (2006) :

- connaître la méthode (étapes et séquences) et la faire respecter par les étudiants ;
- connaître la matière sans se positionner comme expert ;
- comprendre le cadre institutionnel ;
- guider les apprentissages en exploitant les acquis et erreurs des étudiants ;
- stimuler l'individu ou le groupe de manière à générer un climat de travail motivant ;
- évaluer la progression ;
- favoriser l'autonomie en agissant comme miroir et en s'effaçant à certains moments-clés ;
- trouver une juste distance dans sa position de tuteur vis-à-vis des étudiants.

Fondamentalement, la question de la formation des tuteurs étudiants répond aux mêmes problématiques que celle de la formation des enseignants. (Pour approfondir,

voir le chapitre 5 de ce livre « Compétences et rôles du tuteur en pédagogies actives », notamment « les 8 compétences du tuteur » et « le référentiel CQFD ».)

Quelles sont cependant les particularités spécifiques de formation d'étudiants-tuteurs ?

- Il s'agit par la force des choses d'une **formation-action**, finalisée dans le suivi de démarches d'accompagnement qui se déroulent tout de suite après ou concomitamment à la formation.
- Le dispositif a vocation à être récurrent : en effet la formation est à renouveler chaque année avec l'arrivée de nouveaux étudiants. On a parfois la possibilité de **transmission d'expérience** d'une génération de tuteur-étudiants à la suivante.
- Cette formation n'est pas un « cours ordinaire », elle remet en question le travail des professeurs qui l'enseignent. En effet la supervision des tuteurs étudiants est un travail plus proche du **management** (voire du coaching) que d'un cours classique.
- Suivre cette formation demande souvent un **changement profond** du point de vue de l'identité du tuteur-étudiant, qui doit trouver un nouveau positionnement personnel. Il s'agit alors d'une maïeutique qui peut demander plusieurs mois d'expérience et des occasions de débriefing avec le superviseur ou en groupe.

Un écueil à éviter dans la formation est d'y surestimer l'importance de l'expertise scientifique : à partir d'une recherche-action sur l'effet d'enseignants de différents niveaux sur l'apprentissage en groupe, Tochon (2003) montre que la réussite est liée, non à l'expertise disciplinaire, mais à celle en régulation tutorale. La compétence-clé n'est donc pas l'expertise, bien que celle-ci soit source de légitimité au départ.

Enfin, parmi les autres spécificités liées à la formation d'étudiants-tuteurs, un autre point mérite d'être signalé : le recrutement, comme le montre la situation 16.2 ci-dessous.

#### **Situation 16.2 Activité professionnalisante et tutorat par les pairs**

Lors du module de formation au tutorat, un des étudiants évoque des problèmes inquiétants : fort retard sur sa propre AP, problèmes d'intégration à son équipe de projet, qui conduisent à examiner sa candidature au tutorat de plus près. Après examen, on est en présence d'un bon étudiant au niveau scolaire, mais avec des problèmes de fiabilité dans les activités demandant une initiative personnelle et quelques problèmes psychologiques. Faut-il tout de même le prendre comme tuteur, comme il le souhaite fortement ?

On est en face d'un dilemme, car le candidat aux fonctions de tuteur fait preuve d'une motivation réelle et reconnaît les problèmes existants. D'ailleurs, certains programmes de tutorat choisissent justement comme tuteurs les étudiants ayant surmonté des problèmes (originaires de quartier difficiles par exemple). Ceux-ci sont plus à même de jouer un rôle de médiation dans l'accompagnement des étudiants plus jeunes confrontés à ces mêmes problèmes.

Dans le flux continu d'étudiants à former, la question de la capacité des tuteurs-étudiants à assumer une position de responsabilité est un point dur. En effet, un échec peut non seulement avoir un effet négatif sur le tuteur, mais il aura également des conséquences sur les personnes et les groupes qu'il encadre. Ajoutons à cela que

l'enjeu en termes de validation de cursus universitaire est bien réel. On ne peut donc se permettre de prendre trop de risques dans le choix des étudiants auxquels on confère la responsabilité d'être tuteurs.

Comment faire lorsque l'on travaille au sein d'un système qui ne permet pas de connaître les étudiants avant de les recruter ? Dans ce cas, on concevra un dispositif de formation permettant de détecter et de gérer ce type de problème « au fil de l'eau ». Les points positifs étant des attitudes actives, de la sincérité ainsi qu'une bonne appropriation de la formation, les points bloquants pouvant être des problèmes personnels ou relationnels que l'on n'aurait pas les moyens de gérer par la supervision ou un niveau disciplinaire dans la matière tutorée réellement très mauvais. Finalement la formation devra prévoir les moyens de suppléer aux éventuels problèmes des tuteurs.

### 1.2.2. Les conflits et les ambiguïtés de rôles

#### **Situation 16.2. b - Activité professionnalisante et tutorat par les pairs**

Un point fréquent des retours d'expérience in fine concerne la note d'évaluation de l'AP qui est attribuée sur avis du tuteur-étudiant. Anticipant la difficulté de l'ambiguïté aide/évaluation, nous avons animé de longues discussions sur les finalités de l'évaluation et donné des consignes sur l'autoévaluation. Pourtant les étudiants tuteur se sont posés spontanément comme ils l'avaient depuis toujours vu pratiquer à l'école, à savoir comme un professeur qui attribue une note en corrigeant des rapports. Ce n'est qu'en réfléchissant a posteriori à partir des différences d'acquis et des remarques de certains étudiants tutorés que la question de l'évaluation a pu émerger dans la conscience des étudiants tuteurs : quels critères devais-je prendre en compte ? Peut-on vraiment être objectif ? Est-ce que j'ai été juste ? Et si jamais on met A à tout le monde, est-ce valable quand même ? Finalement, un tuteur peut-il vraiment noter comme un prof ?

**Exemple :** Gauthier rapporte son expérience de deux cas. Pour l'un, il a suivi les consignes, utilisé le support d'autoévaluation et demandé au tutoré ce qu'il pensait. Mais à la surprise de Gauthier, qui estime qu'il a fait un très bon travail, ce dernier lui dit « Si je regarde froidement mon travail, je n'ai pas été transcendant. J'aurais pu faire encore mieux, tout n'est pas parfait, je ne me mettrais donc pas A. Cependant, si je me réfère à ce qu'ont fait mes amis qui ont eu A, alors je mérite évidemment A ». Gauthier reprend alors « objectivement » les différents aspects du travail effectué et lui met A.

Dans l'autre cas, Gauthier a été déçu par le tutoré qui a commencé son AP avec une question intéressante, mais n'a pas tenu ses engagements et dont la gestion laisse à désirer (réunions manquées, communication hasardeuse, recherches non menées sérieusement...). Pourtant dans son rapport, le tutoré réussit une « prise de conscience géniale » en tirant la leçon de ce processus raté par manque de motivation. Et Gauthier lui met sans hésiter A pour sa lucidité par rapport à ses erreurs.

Ce n'est qu'en lui demandant de relire ces deux cas vécus à la lumière de la théorie sur les postures d'évaluation qu'il a pourtant exposée au départ, qu'il réussit à percevoir la différence entre « mettre des notes objectives » et « interpréter subjectivement une réalité en cherchant à comprendre le processus qui y a conduit ».

Tant le rôle de tuteur que celui de tutoré peuvent poser des problèmes, toutefois c'est le premier qui est le plus ambigu. Il faut arriver à trouver un équilibre (voire à « jongler ») entre le rôle de pair et celui de tuteur. En effet, le rôle de pair tuteur est dual : Le tuteur est proche du rôle d'enseignant et investi d'un statut qui lui donne une autorité rationnelle-légale (Weber 1905). Tout au contraire la situation de pair repose sur des relations informelles et l'exercice d'une d'autorité essentiellement charismatique. Outre la question de l'autorité, deux grandes catégories de problématiques se présentent : les ambiguïtés et les conflits de rôles.

Kahn et al. (1964, dans Falchikov, 2001) ont travaillé sur **l'ambiguïté de rôle**, définie comme le « manque de clarté sur l'étendue des responsabilités attachées à un rôle particulier ». Un examen du système de tutorat dans un centre d'aide à l'écriture (Healy, 1991, dans Falchikov, 2001) a montré que l'ambiguïté de rôle peut être la conséquence d'une série de facteurs : l'inexpérience, la méconnaissance de domaines de connaissances, le manque de communication entre tuteurs et superviseurs. Elle peut aussi provenir de la nature même du travail, qui demande une certaine adaptation à des cas de figures différents et rend par là même une description précise du rôle impossible.

Les **conflits de rôles** sont plus délicats à gérer. Ils se manifestent lorsque les attentes des personnes auxquelles sont attribués différents rôles sont mutuellement incompatibles. Voici quelques types de conflits de rôles, repris de Kahn et al. (1964, dans Falchikov, 2001)

- Les **conflits inter-rôles** : ils se manifestent lorsqu'une personne occupe simultanément des rôles contradictoires. Comme on l'a évoqué, on peut utiliser le terme éclairant de « jonglage » entre le rôle de pair et celui de tuteur. Il faut en effet questionner, comprendre et relancer de manière continue l'interaction en se positionnant à chaque fois, parfois de manière différente d'une demande à l'autre. Lorsque les différentes attentes d'un rôle ne peuvent être satisfaites simultanément, on parle de surcharge de rôle. Par exemple lorsqu'un pair tuteur doit être en même temps facilitateur, soutien, évaluateur...
- Les **conflits entre rôle et personne** se caractérisent par l'incompatibilité entre les valeurs et besoins propres d'une personne et celles que son rôle lui demande d'épouser. Par exemple, un dispositif peut exiger d'un tuteur qu'il soit non-directif, alors que celui-ci veut être leader. De même, une personne indépendante et autonome peut se sentir mal à l'aise dans le rôle de tutoré.
- Les **conflits entre personnes et rôles** se présentent quand tuteur et tutoré ont des attentes de rôle incompatibles. Par exemple lorsqu'un tuteur joue un rôle de facilitateur alors que le tutoré attend de lui qu'il lui donne des réponses.

On le voit, dans le tutorat par les pairs, les conflits de rôles sont forts, les positions à occuper étant dans une large mesure antinomiques.

Parmi les solutions possibles, Falchikov (2001) propose plusieurs types de voies de solutions

- Intégrer dans le dispositif l'échange des rôles entre tuteur et tutoré,
- Prévoir qu'il faut permettre aux tutorés de garder une bonne estime de soi (en veillant par exemple à réduire l'asymétrie d'information par une diffusion aussi large que possible de la documentation de l'activité),
- Mettre à profit les formations de tuteurs pour sensibiliser à ce problème (jeux de rôles par exemple),

- Susciter des interactions qui demandent coopération et partage des tâches entre tuteur et tutoré plutôt que de renforcer la structure « maître-élève ».

### 1.2.3. Qu'apprennent les tuteurs ?

On parle à ce sujet de « l'effet-tuteur » : Annis (1983) a étudié cinq situations de tutorat par les pairs avec comme sujets 130 tutrices étudiantes de deuxième année d'université. Elles étaient réparties en 5 groupes, devant respectivement :

- lire un article de 1500 mots dans l'optique de passer un test sur son contenu ;
- lire l'article en vue d'en enseigner le contenu de l'article à une autre étudiante, mais en fin de compte, sans le faire ;
- lire l'article en vue d'en enseigner le contenu de l'article à une autre étudiante... et le faire effectivement !
- travailler uniquement avec une tutrice étudiante ;
- lire l'article et le retravailler avec une tutrice étudiante.

À la suite de cela, un test était administré pour évaluer les gains cognitifs réalisés.

Le principal résultat fut que les étudiantes tutrices assimilaient la matière enseignée mieux que les étudiantes tutorées ! De plus, les étudiantes mises en situation réelle (tutorant réellement une étudiante) progressaient également dans d'autres compétences : celles d'analyse, de synthèse et d'évaluation. L'acte d'enseigner demande non seulement d'apprendre, mais aussi de retravailler et de réorganiser la connaissance, ce qui fait intervenir des compétences particulières : reformuler des idées, clarifier des points compliqués, donner des exemples, se décentrer pour comprendre le point de vue d'un tiers... par ailleurs, des capacités méthodologiques de planification et de suivi du travail (aide à l'organisation et à la fixation d'objectifs, gestion de la motivation...) sont aussi mises en jeu (Topping, 1996).

On voit à quel point le tutorat par les pairs présente une opportunité à ne pas manquer : outre le fait qu'il permet souvent d'apprendre mieux, il permet également de développer des apprentissages non obtenus par la pédagogie classique.

## 1.3. Le tutorat par les pairs est-il efficace économiquement ? Est-il reconnu?

### Situation 16.3 – Apprentissage par Problème en informatique

Un cours d'introduction à la programmation orientée-objet est organisé sous la forme d'un apprentissage par problèmes, dans lequel les étudiants, en groupes de 6, découvrent, étudient et appliquent les éléments de la matière en résolvant des problèmes avec l'aide des ressources qui leur sont fournies. Un cours hebdomadaire introduit sommairement les concepts les plus importants avant leur apprentissage et restructure l'apprentissage à la fin du traitement de chaque problème.

Quatre groupes de 6 étudiants partagent un même local, auquel ils ont accès jour et nuit pendant le semestre et qui leur sert de lieu de travail collectif. C'est dans ce local que sont organisées les séances tutorées. Les quatre groupes d'un même local ont tous le même tuteur, qui passe d'un groupe à l'autre pendant les séances tutorées.

Pour le cours en question, le dispositif prévoit 3 séances tutorées par problème: une séance de démarrage, une séance de bilan intermédiaire et une séance de bilan final. Les autres activités prévues se font en dehors de la présence du tuteur.

Pour des raisons liées aux moyens disponibles dans le département, les tuteurs sont des étudiants en informatique de 4<sup>e</sup> ou de 5<sup>e</sup> année, qui se sont proposés pour cette fonction.

- Tous les tuteurs suivent une formation générale au tutorat préalable.
- Pour chaque problème, les étudiants disposent de documents détaillés (énoncé, ressources, questions sur la matière pour auto-évaluer l'apprentissage).
- Les tuteurs disposent des mêmes documents et, en plus, d'une description détaillée du dispositif prévu pour le cours, un guide général sur le tutorat, pour chaque problème, d'un guide du tuteur décrivant les points pour lesquels une attention particulière est requise de leur part.
- L'équipe complète (enseignants et tuteurs) se réunit une fois par semaine avant le démarrage d'un nouveau problème

Il suffit de faire l'addition des moyens mis en œuvre en relisant cette situation pour prendre la mesure du coût et de la complexité d'un dispositif de tutorat par les pairs. On y mobilise des moyens multiples : formation préalable des tuteurs, documents, salles de réunion, rencontres de coordination, matériel et consommables informatiques, supervision des tuteurs étudiants... Ajoutons à cela la conception et le lancement de ce système de formation atypique qui demande une mobilisation particulière de l'équipe pédagogique et un soutien de la direction. On le voit, les moyens à réunir sont nombreux, impliquent des acteurs variés, demandent de maintenir et d'animer le dispositif sur une durée prolongée, exigent souvent d'être ajustés d'une année sur l'autre...

Si on démontre sans peine que la mise en place de systèmes de tutorat par les pairs permet d'accompagner les étudiants dans des apprentissages originaux, pertinents et mieux assimilés, la question de savoir si « le jeu en vaut la chandelle » reste posée. D'autant que les savoirs, notamment ceux acquis par les tuteurs sont difficiles à évaluer précisément, à la fois du fait de leur nature (savoirs-être), mais aussi parce qu'ils apparaissent moins immédiatement : Henderson (2006) évoque à ce titre « quatre à sept mois » après la fin de la formation.

Du point de vue de l'enseignant qui se lance dans cette aventure, les efforts faits sont souvent mal reconnus. Ceux-ci sont pourtant très importants mais ne rentrent pas dans les « cases » du système universitaire qui est avant tout prévu pour gérer un emploi du temps de cours magistraux / travaux dirigés / examens et rétribuer les enseignants sur ces bases. On voit donc souvent les porteurs de tels dispositifs, épuisés après quelques années enthousiastes, présenter une « lassitude de l'innovateur » (Alter 2000). Ces questions étant traitées plus avant dans le chapitre 19 « Les conditions du tutorat dans les institutions d'enseignement supérieur », nous y renvoyons le lecteur..

Pourtant, de prime abord, on pourrait lors de la mise en place d'un tel système être tenté par son aspect « économiquement efficace » : en effet le tutorat par les pairs substitue à des professeurs des étudiants moins chers à rémunérer, motivés par la nouveauté de l'expérience qu'ils vivent et les responsabilités qu'on leur confie. On utilise dans ce sens un « effet de levier » qui permet à un encadrant de multiplier les interactions autour de son cours grâce aux tuteurs-étudiants. De plus, on fait « d'une

« pierre deux coups » en formant en même temps que les tutorés, les tuteurs eux-mêmes.

Que disent les études réalisées pour évaluer l'efficacité économique du tutorat par les pairs ? D'abord comme Topping (2005), qu'il faut être prudent sur l'idée que le tutorat par les pairs serait « économique » : s'il est plus générateur d'apprentissages, il est au également plus consommateur en moyens que les autres pédagogies. Se lancer dans la mise en place d'un tel dispositif est donc à être considéré comme un investissement et la question de rapport du coût aux bénéfices obtenus posée. La plupart des études sur l'efficacité économique du tutorat par les pairs tranchent toutefois en faveur de ce dernier. Il s'agit d'études comparatives (Kalkowski 1995) réalisées à partir de l'efficacité du tutorat par les pairs comparée à la mise en place d'autres pratiques pédagogiques : allongement de la journée de travail, outils informatiques, réduction du nombre d'élèves par classe...

## Conclusions

À l'issue de ce tour d'horizon, il nous faut rappeler que toute conclusion globale est vouée à l'échec par la grande variété des formes du tutorat par les pairs. Selon les dispositifs, les situations peuvent être très différentes : le tutorat simultané par internet d'une dizaine d'étudiants autour d'un exercice de statistique aura peu d'enjeux en commun avec un accompagnement personnalisé sur longue période.

Quels points forts retenir ? Pour les étudiants tutorés, on mettra en avant :

- un suivi **plus individualisé** qui permet une appropriation de l'apprentissage, avec une implication plus forte de l'étudiant. Il n'est plus envisageable de « dormir au fond de l'amphi ». Ce suivi personnalisé doit également permettre un renforcement de l'estime de soi et de la motivation et donc une réduction de l'abandon d'études ;
- plus **d'implication**, notamment à travers une rétroaction immédiate sur les succès et les erreurs, une réponse autonomisante aux questions posées à travers une aide à trouver soi-même la réponse. De ce fait, on suscite plus de processus essais-erreurs-corrections, plus de confrontations ;
- dans une relation égalitaire avec un pair, on a **moins de peur de se tromper**. De fait, un meilleur dévoilement des difficultés, notamment pour les étudiants timides ou anxieux qui s'expriment plus facilement face à un autre étudiant. Celui-ci étant plus à même de comprendre leurs problèmes et moins intimidant qu'un professeur. Les erreurs désormais exprimées peuvent d'ailleurs mener à des débats enrichissants.
- Outre des résultats améliorés lors d'un examen final, on espère aussi une assimilation plus durable et donc un meilleur transfert des acquis dans de nouvelles situations.

Du **point de vue des tuteurs**, il faut d'abord souligner que dans l'enseignement supérieur, on forme des personnes qui seront tôt ou tard en situation de transmettre ou d'aider un tiers à développer un savoir. À cette enseigne, l'expérience du tutorat est précieuse car elle permet aux étudiants-tuteurs de passer « de l'autre côté de la barrière » en renversant leur situation habituelle de « récepteurs ». De plus, leur statut de pairs les incite plus que les enseignants de métier à se positionner comme accompagnateurs au lieu de reproduire le rôle de « l'enseignant-maitre » auquel ils ont l'habitude d'être soumis.

Insistons également sur la complexité des dispositifs pédagogiques et la prégnance de l'organisation. Les dispositifs de tutorat par les pairs s'articulent souvent en plusieurs temps : recrutement, formation, suivi, évaluation, font intervenir des acteurs différents et surtout constituent une remise en question permanente. Autant l'organisation est cruciale, autant il faut remarquer que le tutorat par les pairs, non content d'interpeller tuteurs et tutorés, touche aussi d'autres acteurs.

- L'**enseignant**, dont la posture et le rôle sont transformés se voit confronté à de nouveaux défis : devenir « formateur de formateurs », encadrer une équipe de tuteurs confrontés à des problèmes qu'ils découvrent au fur et à mesure de leur mission, travailler dans une logique de supervision leur permettant de gérer eux-mêmes ces problèmes. Le tutorat par les pairs crée pour l'enseignant un espace d'incertitude, notamment dans le déroulement de la relation tutoré-tuteur dont il est absent. Les remises en question peuvent être difficiles, mais aussi stimulantes et donner un nouveau sens au travail.
- L'**institution** pour laquelle les bénéfices attendus correspondent à une meilleure manière d'accomplir sa mission pédagogique, plus tournée vers la réduction des inégalités et l'aide aux étudiants les plus désavantagés. Mais pour elle, c'est une nouvelle logique de fonctionnement qui doit être pensée et organisée. Si l'on veut pérenniser le dispositif, il faudra notamment résoudre le problème de la mauvaise reconnaissance des acteurs d'un système qui ne valorise souvent que les heures de cours, et la correction de copies pour les professeurs, et les résultats aux examens pour les étudiants. Sans cette reconnaissance, l'engagement des enseignants porteurs du dispositif risque de se tarir.

## Bibliographie

- ALTER, N., (2000), *L'innovation ordinaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- ANNIS, L., (1983), « The processes and effects of peer tutoring », *Human Learning*, 2, 39-47.
- BANDURA, A., (1986), *L'apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga.
- FALCHIKOV, N., (2001), *Learning together : peer tutoring in higher education*, London, New York, Routledge Falmer.
- GRESLE, F., PANOFF, M., PERRIN, M., TRIPPER, P., (1990), *dictionnaire des sciences humaines : sociologie, psychologie sociale, anthropologie*, France, Editions Nathan.
- HENDERSON, N., (2006), « An investigation of first-year engineering students' attitude toward peer-tutoring », *36th ASEE/IEEE Frontiers in education conference*, San Diego, october 28-31, 2006,
- JENKINS, JENKINS, (1987), in KALKOWSKI, P., (1995), p 1
- KALKOWSKI, P., (1995), « Peer and Cross-age tutoring », *School Improvement Research Series (SIRS)*, 18, 1-27, <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/9/c018.html>, consulté le 4/12/2008
- MCNEIL, M., (1998), « Créer un partenariat efficace grâce à l'apprentissage entre pairs » dans THOUSAND, J. S., VILLA, R. A., NEVIN, A. I., *La créativité et l'apprentissage coopératif*, Montréal, Editions Logiques, 421-455.

SENAT (2004) "Projet de loi de finances pour 2004 : Avis n°74" - Enseignement supérieur (2003-2004), tome 5 <http://www.senat.fr/rap/a03-074-5/a03-074-515.html>

TOCHON, F. V., (2003), *L'effet de l'enseignant sur l'apprentissage en groupe*, Paris, Presses universitaires de France.

TOPPING, K. J., (1996), « The effectiveness of peer tutoring in higher and further education : a typology and review of the literature », *Higher Education*, 32, 321-345.

TOPPING, K. J., (2005), « Trends in peer learning », *Educational psychology*, 25, 6, 631-645.

VYGOTSKY, L. S., (1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

WEBER, (1905), L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme, [http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/ethique\\_protestante/Ethique.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/ethique_protestante/Ethique.html)

WOUTERS, P., DE THEUX, M. N., BRAIBANT, J. M., (2006), « Comment former des tuteurs ? » dans RAUCENT, B., VANDER BORGHT, C., *Etre enseignant : Magister ? Metteur en scène ?*, Bruxelles, De Boeck, 342-349.