HAL
open science

Travail préparatoire à la mise en place d'un système de tutorat entre pairs au sein du Centre de Formation Universitaire en Orthophonie de l'Université de Lorraine, vers un double bénéfice tuteur/tutoré

Lisa Chagny

To cite this version:

Lisa Chagny. Travail préparatoire à la mise en place d'un système de tutorat entre pairs au sein du Centre de Formation Universitaire en Orthophonie de l'Université de Lorraine, vers un double bénéfice tuteur/tutoré. Médecine humaine et pathologie. 2020. hal-03870252

HAL Id: hal-03870252

https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03870252v1

Submitted on 24 Nov 2022

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.

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

FACULTÉ DE MÉDECINE

DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

MÉMOIRE présenté pour l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE

par

Lisa Chagny

soutenu le : **26 juin 2020**

Travail préparatoire à la mise en place d'un système de tutorat entre pairs au sein du Centre de Formation Universitaire en Orthophonie de l'Université de Lorraine, vers un double bénéfice tuteur/tutoré.

Mémoire dirigé par : **Madame MULTON Sylvie**, Maître de conférences des Universités, Département d'Orthophonie Nancy, Université de Lorraine

Madame PARIETTI-WINKLER Cécile, Professeur des Universités, Directrice du Département d'Orthophonie Nancy, Université de Lorraine

Présidente de jury : **Madame DA SILVA-GENEST Christine**, Maître de conférences des Universités, Directrice pédagogique du Département d'Orthophonie Nancy, Université de Lorraine

Assesseurs : **Madame PIQUARD Agnès,** Orthophoniste, Maître de conférences des Universités, Université de Lorraine

Monsieur GERARD Paul, Médecin, CHRU Nancy

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier sincèrement

Madame MULTON Sylvie pour m'avoir accompagnée dans ce travail alors que vous veniez tout juste de poser vos valises à Nancy. Pour vos nombreux conseils et vos corrections sans lesquels je ne serai pas aussi fière de ce travail. Et pour votre enthousiasme et votre bienveillance à l'épreuve des aléas rencontrés par le centre de formation cette année.

Madame PARIETTI-WINKLER Cécile, sans cet aparté, lors d'un de vos cours, sur l'intérêt que porte le centre de formation aux innovations pédagogiques, ce travail n'aurait peut-être tout simplement pas existé.

Madame DA SILVA-GENEST Christine pour avoir accepté de présider mon jury et pour votre travail en tant que directrice pédagogique et enseignante, qui fait vivre le centre de formation.

Madame PIQUARD Agnès pour avoir accepté de participer à mon jury en tant qu'assesseur, et pour tous les cours que vous dispensez en faisant rimer connaissances avec bienveillance.

Monsieur GERARD Paul pour avoir accepté de participer à mon jury en tant qu'assesseur et de porter à mon travail ton regard de tuteur aguerri.

Madame MIGEOT Anaïs pour m'avoir montré le chemin et soutenue quand ce mémoire n'était qu'un tout petit projet.

Monsieur RIS Charles pour ta grande disponibilité et ton aide précieuse dans l'élaboration et la diffusion du questionnaire.

L'ensemble des étudiants, vous avez été nombreux à répondre à mon enquête.

Les enseignants du CFUO, ceux qui m'ont accordé le temps d'un entretien et ont soutenu le projet, ainsi que tous les autres qui m'ont formée pendant ces cinq années.

Tous mes maîtres de stages, leurs collègues et leurs patients pour avoir participé à ma formation, avec bienveillance, exigence et bonne humeur.

Il me reste encore mille mercis à partager entre

Mon Jules, dire que notre amour dure depuis plus longtemps que mes études, autant dire une éternité. Pour m'avoir suivie à Nancy et être parvenu à rester près de moi.

Toute ma famille (comme quoi il fallait bien mille mercis) qui est restée à mes côtés, malgré la distance.

Ma famille par non-alliance, Véro et Renaud je ne saurai jamais vous rendre tout ce que vous m'avez donné mais je promets d'essayer.

Le gang des Réflexions Intellectuelles, que la vie aurait été triste sans vous… Sans Morgane pour boire (juste) une bière, sans Eva pour réviser selon la méthode Chagny, sans Camille pour prendre un café, sans Sandy pour se compliquer les pinceaux, sans Prescilia pour sentir la douce odeur de l'ail, sans Marjorie dans cet étrange et long voyage que nous avons vécu, sans Roseline pour occuper l'espace discursif (non Morgane, j'ai pas dit qu'elle était grosse) et sans Camille pour faire des câlins et des cœurs avec les doigts dans ce monde de brutes.

Quentin et Thomas, pour tous nos rires, nos soirées films, nos séances de bricolage, nos balades, nos bons repas, nos lapins blancs à l'indienne sur feuilles d'automne, nos déhanchés, nos (énormes) titres. On a tous besoin d'un ami avec qui ne rien faire et d'une maman juive.

Lord Contardi, Clément pour les intimes, chez qui l'on croise toujours de belles personnes (coucou Alexis, Mathieu, Loïc, Camille, Mathieu, Ethan, Anne-Laure et la troupe de zicos). Merci de m'avoir conviée à la grande aventure qu'est le Club Saint Lambert, avec Pierre-Olivier, Thomas, Paul (encore toi ?) qui m'ont virée sans compter. Sans doute ce qui a donné envie à Morgane, Roseline, Camille (encore vous ?) et Théo de nous rejoindre cette année, qui ne s'est malheureusement pas avérée être un bon cru pour la culture… but show must go on !

Les Goamettes (c'est une bonne situation ça) passées, présentes et futures pour leurs beaux projets mais aussi pour leurs crêpes et leurs sablés de Noël qui diffusent de délicieuses odeurs dans les fameux couloirs jaunes de la fac.

Les amis qui ont bien voulu me laisser partir de Lyon pour en arriver là… Agathe, Tim, Cyprien vous me manquez presque autant que le Wallace.

Et les rouges-queues, mésanges bleues, mésanges charbonnières, merles, martinets noirs, choucas, verdiers, faucons pèlerins, moineaux, tourterelles, etc. pour m'avoir tenu compagnie (ou déconcentrée) dans le jardin, pendant une bonne partie de la rédaction.

DECLARATION SUR L'HONNEUR

Je soussignée, Lisa Chagny, inscrite à l'Université de Lorraine, atteste que ce travail est le fruit d'une réflexion et d'un travail personnels et que toutes les sources utilisées ont été clairement indiquées. Je certifie que toutes les utilisations de textes préexistants, de formulations, d'idées, de raisonnements empruntés à un tiers sont mentionnées comme telles en indiquant clairement l'origine.

Conformément à la loi, le non-respect de ces dispositions me rend passible de poursuites devant la commission disciplinaire et les tribunaux de la République Française.

Fait à Vandoeuvre les Nancy, le

Signature

SOMMAIRE

Remerciements 1

Introduction 7

Partie 1 : Ancrage théorique 8

Chapitre 1 La formation orthophonique 9

1 La profession 9

1.1 Présentation 9

1.2 Enjeux 10

2 La formation 10

2.1 Enjeux 10

2.2 Formation initiale et continue 11

2.3 Objectifs 12

Chapitre 2 Tutorat et tutorat entre pairs 14

1 Présentation 14

1.1 Terminologie 14

1.2 Définition 15

1.3 Historique 16

2 De la théorie à la pratique 17

2.1 Pédagogie active 17

2.2 « Effet tuteur » 18

2.3 Motivation 20

2.4 Développement de compétences 22

2.5 Au-delà du travail entre pairs 24

3 Limites du tutorat 24

3.1 Problèmes inhérents à la formule de tutorat « à la carte » 24

3.2 Facteurs humains 25

3.3 Coûts 26
3.4 Résistance au changement 26
Chapitre 3 Un « nouvel » outil pédagogique 27
1 Tutorat entre pairs et formations de la santé 27
1.1 Pratiques du tutorat dans la formation orthophonique 28
2 Le rôle des différents acteurs 31
2.1 Le centre de formation 31
2.2 Les enseignants 32
2.3 Des tuteurs formés 33
3 Recommandations autour de son implémentation 34
Partie 2 : Partie méthodologique 37
1 Problématique et objectif 38
2 Hypothèses opérationnelles 38
3 Population 39
3.1 Description des échantillons 39
3.2 Recrutement 39
4 Outils et méthode 40
4.1 Choix des outils 40
4.2 Description des outils méthodologiques 40
4.3 Mode d'analyse des données 43
Partie 3 : Résultats 44
1 Réponses au questionnaire destiné aux étudiants et néo-diplômés 45
1.1 Participation 45
1.2 Présentation des étudiants du CFUO de l'UL 45
1.3 Ressenti vis-à-vis de leur formation 46
1.4 Aides déjà à disposition des étudiants 48
1.5 Attentes 49

1.6 Avis sur le tutorat 52
2 Données recueillies lors des entretiens 55
2.1 Présentation des enseignants interviewés 55
2.2 Démarche pédagogique 57
2.3 Points de vue d'enseignants 58
2.4 Avis sur le tutorat 60
Discussion 64
1 Reprise de nos hypothèses 65
1.1 Des besoins différents selon les étudiants 65
1.2 Un intérêt pour les enseignants 67
1.3 Avis des différents acteurs sur le tutorat 68
1.4 Différentes formes de tutorat possibles 68
2 Le tutorat entre pairs au CFUO de l'UL 69
2.1 Un programme qui s'adresse à tous 69
2.2 Un terrain fertile 70
2.3 Un dispositif durable 70
Conclusion 72
Bibliographie 73
Annexes 79
1 Annexe 1 : Présentation du questionnaire soumis aux étudiants 79
2 Annexe 2 : Grille d'entretien destinée aux enseignants 84
3 Annexe 3 : Extraits des compte-rendu des entretiens avec les enseignants 86
4 Annexe 4 : Activités tutorées 93

INTRODUCTION

En septembre 2013, la formation orthophonique en France passait de quatre à cinq années d'études afin de répondre à l'évolution du métier et des compétences attendues chez les orthophonistes. Cette réforme a marqué un tournant, en bouleversant les organisations des différents centres de formation, et a créé autant d'opportunités de penser la formation différemment. Orthophonistes et équipes pédagogiques s'intéressent aux moyens existants pour former au mieux les futurs professionnels de la santé, comme en témoigne le thème du congrès du Collège des Centres de Formation en Orthophonie en 2020 « Pédagogies innovantes en santé ».

C'est dans ce contexte qu'est né notre projet. En ayant éprouvé la formation et à travers différents échanges avec des camarades, des enseignants ou des maîtres de stage, il nous est venu l'idée que le soutien que cherchent certains étudiants pourrait être apporté par les étudiants eux-mêmes, à l'aide du tutorat entre pairs. Notre position d'étudiant nous donne donc le statut de témoin qui peut, nous en avons conscience, induire autant de biais que de clés pour comprendre les données récoltées. Nous nous engageons donc à rester aussi neutres que possible et n'entendons pas juger de la qualité de la formation, faute du recul nécessaire.

Notre enquête a pour but d'imaginer le visage que pourrait avoir le tutorat entre pairs au département d'orthophonie de Nancy. Cet outil pédagogique a déjà pu faire ses preuves dans d'autres formations, notamment en médecine, et tend à se développer dans d'autres centres de formations universitaires en orthophonie en France. Il plait aux étudiants et séduit aussi les formateurs par ses aspects pédagogiques, sociaux ou encore économiques. Le temps de ce travail de mémoire était trop court pour espérer viser la mise en place d'un tel dispositif, celui-là a pour objectif de créer une base solide à ce projet pour en assurer sa pérennité au sein du Centre de Formation de Nancy.

Avant d'aborder les enquêtes menées auprès de la population étudiante et enseignante du département d'orthophonie qui ont permis d'imaginer les activités tutorées de demain, nous allons nous intéresser aux enjeux de la formation orthophonique, faire l'état des connaissances autour du tutorat et son implémentation en tant qu'outil pédagogique.

PARTIE 1 :
ANCRAGE THEORIQUE

CHAPITRE 1
LA FORMATION ORTHOPHONIQUE

1 La profession

1.1 Présentation

L'orthophonie est une jeune profession paramédicale qui n'a cessé de se développer depuis le siècle dernier. En effet, dans les années 1930, les premières interventions orthophoniques de Madame Borel-Maisonny auprès des patients opérés de divisions palatines par le Docteur Veau concernaient principalement la parole et le langage (Kremer & Lederlé, 2016b). A titre de comparaison, le référentiel des activités de 2013 (Bulletin officiel n°32 du 5 septembre 2013, Annexe 1, p1) les liste ainsi :

"[L'orthophonie] consiste à prévenir, à évaluer et à traiter les difficultés ou troubles :
- du langage oral et écrit et de la communication,
- des fonctions oro-myo-faciales,
- des autres activités cognitives dont celles liées à la phonation, à la parole, au langage oral et écrit, à la cognition mathématique,

Elle consiste également :
- à maintenir les fonctions de communication et de l'oralité dans les pathologies dégénératives et neurodégénératives,
- et à dispenser l'apprentissage d'autres formes de communication non verbale permettant de compléter ou de suppléer les fonctions verbales."

La multiplication des compétences de l'orthophoniste, que nous détaillerons plus loin, peut être vue comme une réponse à l'augmentation et la diversification des demandes de prises en charge. Le Feuvre (2016; p 46) cite quelques facteurs comme le "vieillissement de la population, [l'] augmentation du taux de guérison de certains cancers, [la] tendance à la médicalisation de l'échec scolaire" susceptibles d'expliquer cette évolution. Parallèlement, le nombre de professionnels a également augmenté. Tain (2016) parle de 151 diplômés en 1963 quand la Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques (DREES) en compte 25 607 en 2019. Malgré cela, la demande demeure plus forte que l'offre, à en juger par les nombreux postes vacants dans les structures de soins et l'allongement des listes d'attente pour les rendez-vous en libéral (Ali & Wolf, 2016).

1.2 Enjeux

L'orthophoniste est un professionnel de la santé dont les séances sont conventionnées par la Sécurité Sociale, son exercice revêt donc un enjeu de santé publique. S'il travaille sur prescription médicale, il reste maître du contenu de son projet de soins, qui doit être adapté à chaque patient selon ses troubles, ses capacités, ses objectifs, etc. (Kremer & Lederlé, 2016a). En ce sens, depuis le bilan et la pose du diagnostic jusqu'à la fin du suivi, les orthophonistes s'imposent une rigueur professionnelle. Certaines prises en soin peuvent être longues, tous les troubles n'étant pas forcément "curables", il est recommandé au professionnel de remettre régulièrement en question ses méthodes et sa posture afin de déterminer si l'intervention orthophonique est légitime, si elle a un impact et si elle doit être maintenue (Maillart & Durieux, 2014). La démarche scientifique en orthophonie apparaît également indispensable quand les enjeux de la rééducation du patient sont vitaux. Dans la prise en soins des troubles de la déglutition ou des maladies neuro-dégénératives, on ne peut se permettre de proposer un plan thérapeutique qui mettrait en danger la vie du patient ou qui ne permettrait pas, in fine, d'améliorer sa qualité de vie.

Cette notion de qualité de vie renvoie aux enjeux sociétaux derrière la pratique orthophonique qui n'entend pas être réduite à la rééducation de troubles mais bien la prise en soin d'un individu à part entière. Le travail de l'orthophoniste s'inscrit dans la démarche d'inclusion des personnes présentant un handicap en aidant ses patients à prendre ou reprendre part aux activités sociales, en limitant l'échec scolaire, en aidant à l'orientation ou à la réorientation ou en accompagnant le processus de vieillissement ou de fin de vie. Par son travail, l'orthophoniste peut avoir un impact sur la vie personnelle, sociale et professionnelle de son patient, d'où l'intérêt de réfléchir à une éthique propre à la profession (Klein, 2011), démarche qui s'est faite parallèlement à la réforme de la formation que nous allons présenter dans la partie suivante.

2 La formation

2.1 Enjeux

Les enjeux de la formation de nouveaux orthophonistes étant évidemment liés à ceux de la profession, on retrouve les aspects de santé publique et la nécessité de former des professionnels aptes à prendre en charge une patientèle aussi large que possible. Pour cela, elle puise aussi bien dans les sciences humaines et sociales que dans les sciences physiques et biomédicales, construisant une base théorique solide sur laquelle viendront ensuite s'appuyer les

enseignements propres à la pratique professionnelle. Le contenu transdisciplinaire de la formation est à l'image du développement de la profession ; si l'orthophonie s'est ouverte aux fondements théoriques des professions qu'elle côtoyait, elle n'en a pas oublié de construire sa propre identité. Elle a su se positionner dans une complémentarité aux disciplines préexistantes et revendiquer l'originalité de ses bilans, diagnostics, méthodes rééducatives, savoir-faire, savoir-être, etc. (Barrusse et al., 2016).

2.2 Formation initiale et continue

Depuis 2013, la formation initiale se fait en cinq ans, équivalent à un grade master, selon la politique d'uniformisation des études au niveau européen portée par la Charte de Bologne (1999). Cette réforme aura été l'occasion de mettre à jour et moderniser les contenus de la formation (Kremer & Lederlé, 2016a). Le Bulletin Officiel n°32 (Bulletin officiel n°32 du 5 septembre 2013, Annexe 3) détaille les unités d'enseignement où sont représentées les sciences humaines et sociales (sciences du langage, psychologie, …), les sciences biomédicales (neurosciences, pédiatrie, oto-rhino-laryngologie, …), les sciences techniques (physique acoustique et imagerie), l'orthophonie (historique, bilan, démarche clinique, …), les pratiques professionnelles (communication et langage oral, cognition mathématique, audition, …), la recherche en orthophonie (méthodologie, statistiques, …), la santé publique (promotion de la santé, éthique et déontologie, …) et des compétences transversales (infectiologie et hygiène, communication avec le patient, l'entourage et les autres professionnels, …). Il décrit également les différents stages qui assurent une formation à la pratique clinique aux étudiants. Pour chaque unité il précise les prérequis, les objectifs, les éléments de contenu, les recommandations pédagogiques, les modalités et critères d'évaluation et les statuts des intervenants afin d'uniformiser la formation dans les différents centres de formations universitaires de France.

Une fois diplômés, les orthophonistes continuent à se former régulièrement, en fonction des besoins spécifiques de leur patientèle et de leurs appétences. Comme toute profession de la santé, au moins une démarche de "Développement Professionnel Continu" est à justifier annuellement. Employeurs comme syndicats participent financièrement à la formation continue des orthophonistes qui se voient proposer différentes sessions, colloques, congrès, ateliers, séminaires sur tout le territoire (Hénault, 2016).

Ce recours à la formation continue s'explique par la non-exhaustivité de la formation initiale notamment due au fait de l'obsolescence plus ou moins rapide des connaissances dans certains domaines et de l'évolution des méthodes au fil des découvertes et mises à jour dans le domaine

scientifique. La formation initiale est donc une base à la construction professionnelle de l'orthophoniste qui a lieu au cours de toute sa carrière et de ses formations, ce qui implique une capacité réflexive quant à son activité.

2.3 Objectifs

Au même titre que la plupart des métiers de soins ou de service à la personne, l'orthophonie requiert des capacités d'adaptation et une intelligence dite "situationnelle", c'est pourquoi la formation ne peut pas être réduite aux nombreux contenus théoriques qui y sont présentés. Plus que des apprenants, les étudiants sont vus comme des futurs professionnels à entraîner, c'est pourquoi en plus du référentiel de formation, le Bulletin Officiel n°32 détaille un référentiel de compétences, au nombre de onze (complétées de sous-items) :

- « Analyser, évaluer une situation et élaborer un diagnostic orthophonique »
- « Élaborer et mettre en œuvre un projet thérapeutique en orthophonie adapté à la situation du patient »
- « Concevoir, conduire et évaluer une séance d'orthophonie »
- « Établir et entretenir une relation thérapeutique dans un contexte d'intervention orthophonique »
- « Élaborer et conduire une démarche d'intervention en santé publique : prévention, dépistage et éducation thérapeutique »
- « Concevoir et mettre en œuvre une prestation d'expertise et de conseil dans le domaine de l'orthophonie »
- « Analyser, évaluer et faire évoluer sa pratique professionnelle »
- « Rechercher, traiter et analyser des données professionnelles et scientifiques »
- « Gérer et organiser une structure ou un service en optimisant ses ressources »
- « Organiser les activités et coopérer avec les différents acteurs »
- « Former et informer des professionnels et des personnes en formation »

Selon Dehêtre (2016) trois principes peuvent permettre à la formation actuelle de développer chez les futurs orthophonistes ces « savoir-agir » :

- “la non-exhaustivité”, qui implique de ne pas donner aux étudiants uniquement des connaissances théoriques susceptibles de devenir obsolètes mais plutôt des outils pour mettre celles-ci à jour régulièrement.

- “la participation active de l’étudiant”, qui prône l’acquisition de connaissances via des travaux dirigés, des travaux de recherches personnelles, les approches par problèmes ou encore les stages. Notons que la part des stages a toujours été importante même dans les anciennes maquettes, l’orthophonie et sa pratique étant très dépendante du patient.

- “l’interdisciplinarité”, qui nous renvoie au développement de l’orthophonie au carrefour de plusieurs disciplines et qui installe le futur professionnel dans une relation de collaboration avec les autres professions.

Ces principes s’accordent avec l’approche de la compétence selon Tardif qui la définit comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d’une variété de ressources internes et externes à l’intérieur d’une famille de situations » (cité par Tardif & Dubois, 2013, p31). Pour construire la compétence le futur professionnel doit en effet mobiliser la théorie et la conjuguer avec sa pratique (ses expériences lors des TD, des stages, etc.) ; plus qu’une somme de connaissances, c’est un produit complexe et construit. Actuellement, les stages, travaux dirigés, rédactions de vignettes cliniques, travaux collectifs, analyses de la pratique, sont autant d’opportunités pour apprendre en parallèle des cours magistraux. Et la réforme de la formation semble avoir laisser un terrain fertile pour toute innovation susceptible d’aider la mise en place de la nouvelle maquette qui met parfois à rude épreuve la motivation des étudiants. Cela nous a mené à envisager le dispositif pédagogique présenté dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 2
TUTORAT ET TUTORAT ENTRE PAIRS

1 Présentation

1.1 Terminologie

Dans ce mémoire, nous avons choisi d'utiliser les termes "tutorat" et "tuteur" mais d'autres termes coexistent et tendent à désigner un concept d'aide à l'enseignement similaire, comme "monitorat", "mentorat" ou encore "coaching". Si le terme "coaching" peut être considéré comme un simple anglicisme, le Journal Officiel de l'Académie Française de 2005 recommandant l'utilisation de différents termes préexistants dans la langue dont "tutorat", il s'avère plus difficile de différencier les rôles d'un tuteur de ceux d'un moniteur ou d'un mentor. Dans le dictionnaire Larousse (Péchoin et al., 1998), le tuteur soutient et protège, le moniteur enseigne et encadre, quand le mentor, fort de son expérience, conseille. Dans le langage courant, ils peuvent être utilisés comme synonymes, tous trois renvoyant à l'idée d'aide aux apprentissages. Mais certains auteurs cités par Baudrit (2007), considèrent le moniteur comme un « sous-maître » qui est apte à donner cours à un groupe d'élèves et corriger leurs éventuelles erreurs, le tout sous le contrôle d'un enseignant. Ils le différencient du tuteur qui est plus un assistant, qui reprend le cours avec un ou quelques élèves, appelés alors « tutorés », pour réexpliquer les points complexes et apporter des conseils, de plus il n'est pas forcément supervisé. Pour Baudrit (2007), les deux fonctions n'ont pas été créées pour les mêmes raisons ; le moniteur serait apparu pour répondre à un besoin économique dans un contexte de massification de l'enseignement, alors que le tuteur serait plus une réponse à un besoin pédagogique dans une démarche de réforme de l'enseignement.

Quand on s'intéresse au tutorat entre pairs, où tuteur et tutoré partagent un même statut (d'étudiant ou d'écolier), s'ajoutent à cette terminologie de base encore d'autres termes. En anglais, on trouve les mots clés suivants : "peer-assisted learning" (apprentissage assisté par un pair), "near-peer teaching" (enseignement par un « pair proche » (Whitman, 1988) du fait de suivre les mêmes études), "peer-led teaching" (enseignement mené par un pair), "peer-teaching" (enseignement par un pair), "peer tutoring" (tutorat entre pairs), "peer learning" (apprentissage entre pairs), "reciprocal peer teaching" (enseignement réciproque entre pairs). On remarque des nuances relatives au processus d'apprentissage (learning, teaching, tutoring,) mais aussi la récurrence du mot "peer" accompagné de nuances visant à caractériser la relation

entre les acteurs (Docquier, 2016) au statut commun, l'un ne gagnant son titre de tuteur qu'en ayant une différence de niveau d'expérience vis-à-vis du tutoré. S'il n'y a pas cette différence de niveau, on fera plus volontiers référence au "cooperative learning" (apprentissage coopératif).

1.2 Définition

Le tutorat peut être défini comme un dispositif d'aide à l'enseignement qui consiste à "accompagner un apprenant qui éprouve des difficultés, ou pour donner une formation particulière, complémentaire ou à distance."(*Le grand dictionnaire terminologique*, s. d.). Il s'adresse à un public élargi, de l'élève au professionnel en passant par l'étudiant. Le tuteur peut être un professionnel diplômé — Menaut (2013) explique par exemple que chez les infirmières le maître de stage est considéré comme tuteur — ou encore étudiant. On parle dans le second cas de tutorat entre pairs, tuteur et tutoré partageant le même statut avec un écart d'âge et/ou de niveau d'études justifiant le statut du tuteur.

Le tutorat peut se faire en groupe, Topping (2005) rapporte des effectifs allant de deux à trente personnes, il précise toutefois qu'en restreignant le nombre de participants on assure un apprentissage plus actif en diminuant le risque que le tutoré ne fasse qu'office de présence au tutorat.

Hock et al. (2001) définissent trois sortes de tutorat :

- Éducatif ("instructional tutoring") qui correspond à un apprentissage personnalisé, le tuteur suivant et favorisant la progression du tutoré.
- Étayant ("assignement-assistance tutoring") qui renvoie à un travail de groupe, d'éclaircissement de certaines notions clés pendant l'accomplissement de tâches ponctuelles.
- Stratégique ("strategic tutoring"), le tuteur donnant à son tutoré des méthodes de travail, des stratégies d'apprentissage et vérifiant si ce dernier parvient à se les approprier et les utiliser.

La forme que peut prendre le tutorat et la variété d'activités pouvant être proposées dépendent donc fortement des objectifs visés par l'enseignant encadrant, de la capacité d'adaptation du tuteur qui mène la séance, sans oublier les besoins du tutoré. La force du tutorat réside dans le dialogue entre le tuteur qui précise ou reformule des notions et le tutoré qui s'interroge, analyse ses erreurs et cherche à résoudre les différents problèmes rencontrés dans sa formation.

1.3 Historique

Il n'est pas possible de donner un âge précis à la pratique du tutorat, celle-ci pouvant renvoyer aux plus anciennes pratiques de transmission de savoirs et savoir-faire. Certaines étaient informelles, dans le cadre familial, le parent jouant le rôle de tuteur auprès de son descendant pour lui apprendre le métier. Pour les plus formelles, nous pouvons penser au compagnonnage, où le compagnon, ouvrier aguerri, participe à la formation de jeunes apprentis lors d'un ouvrage commun. La pratique se serait donc développée naturellement dans le monde professionnel, où elle reste présente de nos jours (Docquier, 2016).

Dans le milieu scolaire, la figure du maître et de son disciple pourrait être un ancêtre commun aux couples enseignant-élève et tuteur-tutoré. On trouve une origine possible du tutorat dès l'Antiquité avec l'éducation par les pairs, aussi appelée « enseignement mutuel » pratique réinvestie au XIXème siècle avec le développement d'écoles dédiées, selon le modèle de l'école de Lancaster à Londres. Dans ces écoles les professeurs enseignaient aux élèves les plus doués qui allaient à leur tour enseigner à des groupes de dix à quinze élèves en reprenant les contenus et exercices donnés par l'enseignant qui gardait un œil sur les séances de tutorat. Cette forme d'enseignement permet d'apprendre mieux et plus rapidement que dans les écoles ecclésiastiques dont les techniques étaient basées sur l'apprentissage par cœur et la copie. En France, elle tombe dans le terreau fertile post-Révolution où l'on souhaite éduquer les citoyens, lors du développement des écoles publiques. Ses techniques permettent de répondre à l'augmentation des élèves dans les classes, avec la désignation d'élèves répétiteurs qui avaient pour rôle de reprendre les parties du cours avec leurs camarades pour en assurer la bonne entente et la bonne copie. Selon Raynal et Rieunier (2016), la pratique de l'enseignement mutuel va s'hybrider avec l'enseignement public avant de tomber dans l'oubli en France, ce, pour des raisons plus politiques que pédagogiques.

C'est sous une politique d'intégration que la pratique du tutorat réapparaît, au XXème siècle dans le début des années soixante-dix, dans les universités américaines. Baudrit (2007) explique comment le tutorat entre pairs a pu venir en aide aux étudiants issus de milieux défavorisés ou immigrants en diminuant la distance, notamment langagière, avec le monde universitaire. La pratique donnant de bons résultats, elle s'étend à d'autres publics, notamment dans le champ du handicap, et s'exporte dans d'autres pays anglo-saxons. Dans les années quatre-vingt-dix elle entre dans les universités françaises, sous l'initiative d'enseignants soucieux des nombreux abandons et réorientations constatés en premier cycle, et à la recherche d'innovations pédagogiques pouvant prévenir ces décrochages. La réforme de l'enseignement supérieur de

1998 vient saluer ces premières expérimentations avec la volonté d'en encadrer mais surtout d'en étendre la pratique (Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise, s. d.). L'éducation nationale voit alors le tutorat comme un des dispositifs pouvant permettre une meilleure égalité des chances dans l'accès aux études supérieures qui séduit tant par ses aspects économiques que pédagogiques.

Si le tutorat par des pairs s'est d'abord développé dans les universités pour améliorer les apprentissages et les performances académiques — en plus de répondre à des besoins pragmatiques — (Falchikov, 2001; Topping, 2005) les différentes formes de ce dispositif pédagogique séduisent également aujourd'hui pour d'autres avantages qu'elles offrent aux étudiants. Nous allons dans la partie suivante faire le tour de ces bénéfices et des fondements théoriques sous-jacents.

2 De la théorie à la pratique

2.1 Pédagogie active

2.1.1 Etudiant et acteur

De prime abord, il peut être difficile de visualiser quelle place peut prendre le tutorat aux côtés des cours magistraux (CM) et des travaux dirigés (TD) qui rythment déjà les semestres des étudiants. On parvient à différencier le temps du cours magistral — où les connaissances sont apportées par l'enseignant aux enseignés, la parole étant principalement à sens unique — d'un tutorat où le cadre plus intime permet un échange autour des contenus de cours. Il est moins aisé de ne pas le confondre avec le travail dirigé qui a également pour but de revenir sur la théorie. Annoot (2001) parle du tutorat comme un "temps suspendu", qui vient s'ajouter à ces deux formats pédagogiques. S'il est malheureusement encore possible pour un étudiant d'assister à un TD de façon passive, se confondant au sein d'un groupe relativement grand, le cadre du tutorat est plus propice à la construction de ses connaissances grâce aux interactions avec son environnement (Legendre, 2005). C'est pourquoi on parle de pédagogie active, centrée sur le sujet et son processus d'apprentissage.

2.1.2 Zone proximale de développement

Topping (2005) fait le lien entre le tutorat et les théories autour des premiers apprentissages, notamment avec la zone proximale de développement développée par Vygotski (1934). Cette zone se trouve à la frontière entre ce qu'un enfant sait faire et ce qu'il ne sait pas faire, en

introduisant l'intervention d'un tiers ; ce que l'enfant parvient à faire s'il est aidé. Le sujet n'est plus bloqué par la frontière, il expérimente au-delà et repousse sans cesse ses limites. Vygotski donne également toute son importance à la notion de dialogue dans l'acte de raisonnement et de compréhension. En ce sens, en échangeant et expérimentant avec son tuteur, le tutoré est invité à se saisir des éléments vus en cours. On n'attend pas qu'il les mémorise simplement mais qu'il les manipule, les confronte à ce qu'il sait déjà et repère ce qu'il a pu mal comprendre, ce qui est en cours d'assimilation ou ce qui doit être approfondi.

2.1.3 Proximité tuteurs-tutorés

Cette possibilité de dialogue est donnée par la proximité entre les participants, qui est d'abord spatiale, le groupe restreint du tutorat favorise un climat de confiance où chacun peut s'exprimer et obtenir des retours constructifs (Ten Cate & Durning, 2007). Dans le tutorat entre pairs, cette proximité est aussi sociale — du fait de partager un même statut, les mêmes expériences — et cognitive. Tuteurs et tutorés partagent un langage, des connaissances et de codes communs, souvent différents de ceux du corps enseignant. C'est ce que Moust (1993) appelle la congruence cognitive, qui aide le tuteur à comprendre les difficultés rencontrées par son pair et l'aider à les surmonter.

2.1.4 Vers l'autonomie des étudiants

Si un travail d'appropriation est plus long et coûteux cognitivement que d'apprendre par cœur, les connaissances seront plus pérennes et pourront être utilisées en outils (Raucent et al., 2010). Qui plus est, Topping (2005), Hock et al. (2001) montrent que le bénéfice de ce travail va au-delà des acquisitions. Ils ont observé une durabilité des effets du tutorat, grâce aux stratégies développées par le tutoré, et par le tuteur. La prise en compte de la temporalité apparaît en effet essentielle tant au moment du tutorat, qui est un travail de construction de connaissances étalé dans le temps, au fil des échanges et des expériences, qu'après la fin du programme où les sujets expérimentent une nouvelle forme d'autonomie. De nouveau seul, le tutoré peut continuer à bénéficier des stratégies et compétences qu'il s'est approprié (Miller et al., 2010). Et nous allons maintenant voir qu'il en est de même pour le tuteur.

2.2 « Effet tuteur »

2.2.1 Learning through teaching

Le tutorat a autant à offrir au tuteur qu'au tutoré, grâce à un phénomène reconnu que les Américains nomment "Learning through teaching" ou LLT (Gartner et al., 1973). Baudrit (2007), dans un ouvrage dédié au tutorat, fait le tour de différentes expériences menées autour

du phénomène LLT qu'il traduit par « effet tuteur » ; plusieurs études montrent en effet l'impact positif du tutorat sur la mémorisation, les résultats scolaires ou encore l'investissement dans leurs propres apprentissages des tuteurs. Wong et al. (2007) sont ainsi parvenus à mettre en évidence une amélioration des résultats scolaires d'étudiants tuteurs, en comparaison avec des groupes contrôles. Ces progrès s'expliquent par le fait de devoir apprendre plus en profondeur un sujet avant de pouvoir en parler avec autrui et être capable d'en expliquer les points délicats (Wong et al., 2007 ; Hock et al., 2001 ; Johnson & Johnson, 1989).

Il est aussi intéressant de préciser que, contrairement à ce que l'on pourrait penser, il n'est pas nécessaire d'être un très bon élève pour devenir tuteur, une expérience de tutorat inversé en école primaire (Madrid et al., 1998) en est la preuve. La pratique consiste à mettre en position de tuteurs des élèves dits « à risques » simplement plus âgés que les tutorés. L'étude des auteurs précédemment cités a mis en évidence que ces élèves ont été en mesure de tutorer des apprentis-lecteurs et scripteurs et que cette expérience a été bénéfique pour leur propre maîtrise de la lecture et de l'orthographe.

2.2.2 Estime de soi

L'effet tuteur s'observe également du côté de l'estime de soi du tuteur augmentée par l'attribution d'un rôle valorisant, d'être en position de pouvoir aider quelqu'un (Wong et al., 2007 ; Secomb, 2008). Cette hypothèse peut aussi faire écho à la théorie de l'erreur d'attribution causale (Ross, 1977) qui met en évidence notre tendance à privilégier les facteurs internes (valeurs, compétences, aptitudes) aux facteurs externes (contexte, environnement) pour expliquer une situation. Ainsi, le tuteur se voyant capable d'expliquer une notion à autrui sera plus enclin à se considérer comme compétent, en minimisant la spécificité du contexte (différence de niveaux et d'acquis entre les participants).

2.2.3 Effet à long terme

A travers une revue de littérature, Baudrit (2007) évoque également d'autres études n'étant pas parvenues à mettre en évidence un « effet tuteur » significatif. Il explique cette disparité entre les résultats par un facteur qui n'a pas été contrôlé de la même façon dans ces études : la temporalité. L'effet tuteur ne serait ainsi pas immédiat, parce qu'il nécessite un travail cognitif, plus coûteux, d'intériorisation de ce qui a été dit pendant le tutorat où, nous l'avons évoqué plus haut, le dialogue a une place de choix. Les échanges verbaux vont mettre en écho les notions dans les pensées du tutoré comme dans celles du tuteur. Ce dernier peut se laisser surprendre par des questions et des réflexions et être mis en défaut, n'ayant pas de statut d'expert, il a tout à gagner à admettre ses propres failles. Le tutorat peut donc être une occasion de déconstruire

des fausses croyances ou des méconnaissances. L'erreur, en pédagogie, n'étant pas considérée comme un ennemi mais bien comme une occasion d'apprendre.

2.3 Motivation

2.3.1 Théorie de l'autodétermination

Le terme de motivation est entré dans le langage courant au siècle dernier et recouvre différents sens ; le dictionnaire Larousse le définit comme la ou les « Raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action » ou encore le « fait pour quelqu'un d'être motivé à agir » (Péchoin et al., 1998). Selon le locuteur et la situation, le mot peut désigner une cause (ou motif), un but ou même un processus. De nombreux philosophes et psychologues se sont intéressés à ce concept qui permet de tisser des liens entre nos pensées et nos actes, autrement dit nos comportements. La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000 cités par Lafreniere et al., 2009) semble faire consensus en pensant la motivation comme un élan vers la satisfaction de besoins psychologiques. Différents besoins impliquent différentes motivations qui peuvent s'organiser sous la forme d'un continuum allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque en passant par la motivation extrinsèque. Pour définir ces trois points, il convient de s'intéresser à la notion de la régulation de nos actions qui varie selon le type de motivation sous-jacent :

- Dans le cas d'une motivation intrinsèque, l'engagement comme le maintien dans une tâche sont régulés de façon interne : par le plaisir ou l'intérêt immédiat que l'action procure.

- Dans le cas de la motivation extrinsèque, l'action est régulée de façon externe : l'individu agit dans un but de plaisir ou d'intérêt différé (la tâche étant une étape), par souci de consistance cognitive (agir en fonction de ses valeurs, croyances), par pression sociale (coutume, peur d'être jugé). La régulation la plus externe étant la récompense ou la punition qui tend à dénuer l'action de toute autre valeur, donnant une raison nette et précise à l'acte.

- Dans le cas de l'amotivation il n'y a pas de régulation car il n'y a pas d'action : le sujet ne percevant pas de raison pour agir.

2.3.2 Motivation et apprentissages

Il est intéressant de noter que la pédagogie active ne considère pas l'amotivation comme un obstacle insurmontable, l'idée n'est plus de mobiliser les étudiants réceptifs et d'invalider ceux qui ne suivent pas mais de « piéger » tous les étudiants, de faire en sorte qu'ils n'aient pas d'autre choix que de s'investir dans leur formation, en les rendant acteurs (Biggs, 1999).

Toutefois, dans le domaine des apprentissages en général, la motivation intrinsèque reste perçue comme un facteur important dans la réussite d'un élève, celui-ci apprenant pour le plaisir que cela lui procure, pour assouvir sa curiosité. Dans le cadre des études supérieures, l'étudiant ne vise pas simplement un diplôme (qui serait une régulation d'ordre externe) mais le fait de pouvoir exercer un métier qui lui plaît, la motivation intrinsèque étant le plaisir qu'il ressent lors des mises en pratique, ou lors des stages. Il ne faut pas pour autant minimiser l'important levier que représente la motivation extrinsèque où le but est détaché de l'action, car elle peut permettre de tendre vers un objectif plus grand, pas immédiatement atteignable. En posant des jalons sur le chemin, elle permet en fait de se projeter dans l'avenir, d'évoluer et de se construire (Fenouillet & Cosnefroy, 2009). Ceci nous renvoie à une notion clé dans la théorie de l'autodétermination, la régulation ou comment parvenir à soutenir l'effort. Faire la différence entre la motivation en tant que but et motivation en tant qu'effort à fournir permet de comprendre la dichotomie observable chez l'étudiant qui, bien que désireux d'obtenir un diplôme, peut manquer d'implication dans son travail.

2.3.3 Impact du tuteur

Différentes études montrent que le tuteur peut avoir un impact sur la motivation du tutoré, du fait d'être passé par le même cursus et d'avoir grimpé les échelons, il incarne la possibilité de réussir (Ten Cate & Durning, 2007; Miller et al., 2010). Il est aussi un soutien supplémentaire, une main tendue dont les conseils et les premières expériences nourrissent le tutoré (Sonagara et al., 2018). Fenouillet et Cosnefroy (2009) présentent la demande d'aide comme une stratégie de régulation de la motivation qui diminue le stress et l'envie d'arrêter face à une tâche jugée trop complexe au premier abord. Cette idée fait écho à la notion de zone proximale de développement, abordée dans la partie précédente, et nous montre le changement que peut induire un pair sur la motivation et sur les performances d'un sujet. En fait, l'aide apportée par autrui peut permettre de transformer la frustration de l'échec imminent en réel plaisir d'accomplir une tâche compliquée. Csikszentmihalyi (2004, cité par Lecomte, 2009) décrit cette expérience d'accomplissement comme un « flux » (ou « flow »). Le plaisir, évoqué dans la définition de la motivation intrinsèque, serait provoqué par l'équilibre parfait entre le défi et la compétence. Nous l'avons dit, si le défi est trop haut, la frustration met à rude épreuve la motivation. Au contraire, s'il est trop bas, le défi n'en est plus un, compétences et motivation ne sont pas stimulées, l'ennui peut alors s'installer. Cette théorie du flux met donc en avant que la compétence, comme la motivation, permet de diminuer l'effort nécessaire à une tâche complexe. L'individu accède alors à une forme de bonheur, au cours d'une action valorisante.

2.4 Développement de compétences

La formation initiale orthophonique se place dans une approche par compétences et s'engage à donner aux étudiants des occasions d'exercer les savoir-faire et savoir-être attendus chez un orthophoniste. Nous avons déjà pu aborder la notion de compétence dans le premier chapitre où nous l'avons alors définie selon l'approche de Tardif (Tardif & Dubois, 2013) qui pense la compétence en tant que produit complexe construit par combinaison de connaissances théoriques pouvant être mobilisables en pratique. Les auteurs distinguent deux types de compétences, les unes spécifiques et les autres transversales. Nous retrouvons ces deux catégories dans le *référentiel de compétences* (BO n°32 du 5 septembre 2013, Annexe 2, p1), avec des compétences spécifiques :

- à la profession orthophonique, prenons pour exemple la compétence n°1 « Analyser, évaluer une situation et élaborer un diagnostic orthophonique » ou la n°3 « Concevoir, conduire et évaluer une séance d'orthophonie »
- au domaine de la santé, comme l'évoque la compétence n°5 « Élaborer et conduire une démarche d'intervention en santé publique : prévention, dépistage et éducation thérapeutique »
- au milieu universitaire, la compétence n°8 étant « Rechercher, traiter et analyser des données professionnelles et scientifiques »

Quant aux compétences dites transversales, communes à plusieurs disciplines et professions, elles sont en quelque sorte utiles à tout citoyen comme l'aptitude à collaborer, à communiquer efficacement avec autrui. Pour exemple, on retrouve dans le référentiel les unités d'enseignement « Infectiologie et hygiène », « Formation aux gestes et aux soins d'urgence », « Communication avec le patient, l'entourage et les autres professionnels » sous l'item de compétences transversales (BO n°32 du 5 septembre 2013, Annexe 3, p4).

Le tutorat étant adaptable à la plupart des unités d'enseignement, il peut venir soutenir la construction des différentes compétences spécifiques en proposant un nouveau terrain d'expérimentation aux tutorés. Secomb (2008) trouve un consensus entre diverses études concernant des étudiants dans le domaine de la santé concernant les bénéfices du tutorat entre pairs sur l'acquisition de connaissances mais surtout de compétences, notamment de gestes cliniques. Les participants de ces études ont évalué eux-mêmes une augmentation de leur confiance, de leur autonomie, de leurs compétences et de leur analyse clinique.

Par ailleurs, pour les tuteurs il offre également un entraînement supplémentaire, celui de leurs compétences pédagogiques. Leur laisser la possibilité d'entraîner ces compétences n'est

d'ailleurs pas pénalisant pour les tutorés si l'on en croit l'étude rétrospective menée par Ten Cate et al. (2012) où les auteurs n'ont pas trouvé de différence significative entre les performances des étudiants tutorés par des formateurs et ceux tutorés par des pairs. De cette expérience unique, les étudiants se forment à apprendre à apprendre. Des compétences pédagogiques qui font indéniablement parties des savoir-faire des orthophonistes, à en juger par la dernière compétence du référentiel « Former et informer des professionnels et des personnes en formation » (BO n°32 du 5 septembre 2013, Annexe 2, p1). Et si l'orthophoniste n'a pas pour rôle d'enseigner vis-à-vis des patients, il reste le soutien de nombre d'élèves rencontrant des difficultés scolaires à cause de leurs troubles, la pédagogie est souvent le meilleur allié dans ces prises en charge.

De plus, le tutorat étant un moment d'échanges, il a un impact sur les compétences sociales des étudiants (Baudrit, 1999). Le dialogue commence en fait avant la séance de tutorat, pendant son élaboration avec un autre acteur clé : l'enseignant. Ce dernier pouvant aider le tuteur à mieux préparer les tutorés aux évaluations et le tuteur pouvant faire remonter au professeur les éventuels parts d'ombre des cours. Le tutorat offre donc au tuteur l'occasion de s'exercer au rôle de médiateur, ce qui pourra lui servir dans sa pratique professionnelle ; l'orthophoniste ne travaille pas uniquement avec son patient, il doit également collaborer avec l'entourage de celui-ci. Puis, viennent les échanges avec les pairs, nous verrons dans la partie sur les limites que la qualité des relations entre les participants peut évidemment influer sur la pratique du tutorat, il faut par ailleurs garder à l'esprit que le but derrière la mise en lien de deux étudiants n'est pas d'en faire des amis, mais des collaborateurs. Secomb (2008) rapporte une amélioration des compétences communicationnelles des participants ; chez les tuteurs développant des compétences de gestion de projet et de personnes, comme chez les tutorés. Tous les étudiants sont amenés à échanger plus avec leurs pairs, ce qui les entraîne aux échanges avec leurs futurs collègues de leur vie professionnelle. Nous pouvons faire le pari qu'un orthophoniste ayant pris l'habitude de travailler avec ses pairs pendant ses études sera plus disposé à un groupe de pairs, qui est une modalité d'évaluation des pratiques professionnelles reconnue par la Haute Autorité de Santé (Société française de médecine générale, 2006) et valorisée par de nombreux syndicats. Par ailleurs, Biggs (1999) fait le lien entre le développement cognitif d'un professionnel et la volonté de se former régulièrement. En somme on suppose qu'un étudiant actif dans sa formation donnera un professionnel réévaluant régulièrement sa pratique et ses connaissances.

2.5 Au-delà du travail entre pairs

Certains diront que les étudiants mettent naturellement en place cette entraide avec leurs camarades de promotions et que même un sujet solitaire est régulièrement invité lors de ses études à travailler en groupe. Mais nous avons distingué plus haut l'enseignement par les pairs du travail entre pairs et pour cause, leurs effets sont différents selon Buchs (2008). L'écart de niveau entre le tutoré et le tuteur annulerait la tendance naturelle à la compétition et à la comparaison de compétences qui persistent entre les étudiants d'une même promotion. C'est grâce à l'interdépendance entre les acteurs, qui n'ont pas eu accès aux mêmes informations, que la réelle collaboration devient possible : le tuteur anticipant les interrogations du tutoré et ce dernier s'investissant plus pour acquérir les informations qui lui manquent. Border et al. (2017) invitent à sélectionner la distance éducative optimale. Si elle est trop faible le risque de compétition est élevé, mais plus cette distance grandit plus la congruence cognitive diminue.

Pour autant, le tutorat ne vise pas à remplacer l'entraide naturelle entre les étudiants, au contraire, nous avons vu qu'il offre des occasions supplémentaires d'échanger.

3 Limites du tutorat

Après avoir décrit les nombreux points forts du tutorat, il convient maintenant de faire le tour des éventuels obstacles rencontrés dans sa mise en place et sa gestion afin de mieux les prévenir ou chercher des solutions.

3.1 Problèmes inhérents à la formule de tutorat « à la carte »

Dans plusieurs universités, le tutorat est proposé comme un accompagnement possible, pour les étudiants qui en ressentent le besoin. Par exemple, à l'Université de Lorraine, les étudiants de médecine se voient proposer différentes formules de tutorat, avec différents services. Si ces tutorats « à la carte » ont l'avantage d'être entièrement basés sur le volontariat et répondent donc à un besoin exprimé par le tutoré (Lepage & Romainville, 2009), ils doivent remplir différentes conditions pour rencontrer leur public.

La première condition demeure spatio-temporelle : il faut que le tutorat soit proposé quand les étudiants sont présents sur le campus. Si le tutorat est proposé trop tôt ou trop tard dans la journée, il entre en concurrence avec le temps extérieur à l'université consacré, selon les sujets, au travail personnel, aux loisirs, à la vie de famille, à un travail rémunéré, etc. Concernant

l'aspect spatial, le tutorat implique d'avoir les moyens, ou des soutiens, pour obtenir un lieu dédié pour accueillir les participants (Annoot, 2001).

La seconde condition repose sur la communication faite autour du dispositif, il faut évidemment que l'étudiant sache que le tutorat existe mais surtout qu'il peut lui être utile. Pourcelot (2019) relève là un des défauts du tutorat méthodologique qu'elle a étudié : comme il fonctionne sur un principe de volontariat — tous les étudiants pouvant y avoir accès plus ou moins régulièrement — il peut être investi par les étudiants les plus académiques, désireux de mettre toutes les chances de leur côté, et délaissé par ceux qui en auraient le plus besoin. Ces étudiants en difficulté peuvent s'en détourner par manque d'intérêt ou par méconnaissance, ne sachant pas exactement ce que le dispositif pourrait leur apporter. Si l'on ne fait pas le choix de faire participer tout le monde au tutorat, en l'intégrant au cursus des étudiants par exemple, la communication autour du dispositif est d'autant plus nécessaire à son bon fonctionnement. La parole des enseignants concernant le dispositif aurait par ailleurs un impact non-négligeable sur la participation ou non des étudiants, notamment en légitimant le statut des tuteurs.

3.2 Facteurs humains

Le tutorat s'adresse à un public, avec ses différences interindividuelles ; les objectifs déterminés en amont pourront répondre à des besoins n'existant pas chez certains étudiants. Annoot (2001) a par ailleurs définit deux profils d'étudiants qui ne seront pas intéressés par le tutorat, ceux qui sont en attente d'une réorientation et qui ne cherchent donc pas à s'investir dans leur formation et ceux qui sont parfaitement à l'aise dans leurs études — ou encore qui préfèrent simplement travailler seuls (Falchikov, 2001). Entre ces deux extrêmes se trouve le public potentiellement concerné par le tutorat. Autre problème souvent rencontré selon Lepage et Romainville (2009) l'absentéisme : des problèmes de santé, d'ordre personnel ou de motivation, chez le tuteur comme le tutoré, peuvent venir impacter le système.

Secomb (2008) rapporte d'autres freins « humains » : un déséquilibre trop important entre les connaissances des participants ou une incompatibilité des méthodes et des personnalités peut empêcher le tutorat de fonctionner. Baudrit (2007) prévient qu'une trop grande complicité comme une trop grande distance peuvent être contreproductives. S'il apparaît important d'avoir un cadre à qui faire remonter d'éventuels problèmes ou conflits, l'auteur nous invite à être prudent. Le cadre ne doit pas se transformer en cage, diminuant le champ d'action et, par conséquent, les effets du tutorat. Les acteurs du tutorat (tuteurs, tutorés et enseignants) doivent avoir une certaine liberté, et donc une certaine confiance de la part de leur institution.

3.3 Coûts

Le tutorat ne s'improvise pas, il doit être pensé en amont pour répondre aux besoins d'un public et même s'il a été présenté comme une solution économique (Annoot, 2001) il demande des moyens et du temps. C'est pourquoi Lepage et Romainville (2009) estiment que le système ne peut se développer sans le soutien d'une institution. En plus des moyens matériels, le tutorat demande une organisation importante, notamment due à la coordination d'un grand nombre de participants avec leurs contraintes, leurs attentes, et leurs plannings respectifs. Enseignants comme étudiants auront besoin de temps supplémentaire pour élaborer et préparer les séances. S'ajoute à cela la nécessité de former les tuteurs et de les soutenir dans leur expérience. Sa qualité de pair et le partage d'expérience donne des atouts au tuteur pour mieux soutenir les tutorés, mais cela ne suffit pas. En plus d'apprendre à apprendre, le tuteur doit savoir s'ajuster au tutoré. La plupart des tuteurs interrogés par les auteurs disent avoir pu se sentir démunis et auraient aimé pouvoir profiter de l'expérience d'autres tuteurs. On pourrait alors s'adresser aux anciens tuteurs forts de leur expérience. Les auteurs suggèrent également de développer la transdisciplinarité à travers le tutorat et d'organiser des rencontres avec des étudiants d'autres formations. La supervision du dispositif par des professionnels peut éviter une expérience négative pour le tutoré, si le tuteur ne s'avère pas assez efficace pour l'accompagner (Baudrit, 2007). Le tutorat a donc un coût pour l'institution ainsi que pour les acteurs du tutorat. Tuteurs, tutorés et équipe pédagogique attendront de voir leur travail et leurs efforts valorisés (Raucent et al., 2010).

3.4 Résistance au changement

Si l'institution peut prêter main forte à l'installation du tutorat, il est aussi possible qu'elle fasse preuve de résistance vis-à-vis des changements induits par celui-ci (Border et al., 2017). Lepage et Romainville (2009) insistent sur l'importance de la communication, sur le projet, entre les différents — et nombreux — acteurs. Un investissement des enseignants dans le projet est essentiel et implique d'avoir pris le temps de leur expliquer ce qu'est le tutorat et surtout ce qu'il n'est pas, à savoir un dispositif visant à remplacer les cours à moindre coût.

A la lumière de ces forces comme de ces faiblesses, nous allons pouvoir passer au chapitre suivant pour nous interroger sur le tutorat en tant que « nouvel » outil pédagogique à développer dans la formation orthophonique.

CHAPITRE 3
UN « NOUVEL » OUTIL PEDAGOGIQUE

1 Tutorat entre pairs et formations de la santé

Le tutorat entre pairs semble s'être fait une place de choix dans les études de médecine durant les dernières décennies (Ten Cate & Durning, 2007 ; Wong et al., 2007 ; Bulte et al., 2007 ; Allikmets & Vink 2016 ; Tai et al., 2017). Au niveau du secteur du paramédical, la revue de littérature de Secomb (2008) nous apprend que le tutorat entre pairs s'est également développé au sein des formations des infirmiers, kinésithérapeutes et ergothérapeutes.

En France, rappelons-le, la pratique du tutorat ayant été promulguée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur il y a un peu plus de vingt ans (Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise, s. d.), les universités doivent normalement proposer un tutorat d'accompagnement aux nouveaux étudiants pour pallier le décrochage fréquent. Dans son travail de fin d'études, Gorria (2008) nous donne l'exemple du tutorat de la Faculté de Pharmacie de Nancy qui s'adressait alors aux étudiants qui préparait le concours pour passer en deuxième année. Le tutorat peut donc accueillir les étudiants dans leur nouveau milieu d'études et les aider dans la construction de leur base théorique, notamment lors des travaux pratiques. Et, comme nous le décrit Lestrade (2013), en médecine, il se propose aussi d'accompagner les étudiants au début de leur pratique clinique, afin de soutenir le jeune interne face à ses patients et ses nouvelles responsabilités.

Afin de voir apparaître la formation orthophonique dans la liste des publications, il nous faut prendre en compte le tutorat au sens plus large. Massart et al. (2011) rapportent en effet l'intervention de tuteurs diplômés au sein du dispositif d'Apprentissage à la Démarche Logopédique proposée à l'Université de Liège. Ce qui nous rappelle ce que nous dit Menaut (2013) quand il met en lien la popularité du tutorat, et de la pédagogie active, dans les formations paramédicales avec un changement dans la vision du professionnel de soin idéal. De l'image du savant et ses certitudes, on est passé à celle du praticien réflexif, capable de réagir et s'adapter rapidement aux situations complexes.

Le fait de ne pas avoir trouvé d'études sur le tutorat entre pairs dans la formation des orthophonistes pourrait signer un manque de publications autour des expériences existantes, plus qu'une absence de son usage. Nous avons d'ailleurs pu recueillir des témoignages autour de sa pratique dans d'autres centres de formation en France.

1.1 Pratiques du tutorat dans la formation orthophonique

Ne trouvant pas d'études mentionnant la pratique du tutorat entre pairs dans la formation des orthophonistes, nous nous sommes renseignés auprès de la Fédération Nationale des Etudiants en Orthophonie (FNEO) afin de savoir si un tel dispositif existait. On nous a indiqué que le système s'était développé dans trois centres de formation (sur un total de vingt et un depuis 2019) et que le sujet fait l'objet d'une formation lors de conventions et congrès nationaux afin d'inciter d'autres associations étudiantes à tenter l'expérience. Nous avons pu recueillir les témoignages des Bureaux des Etudiants des Centres de Formation Universitaires en Orthophonie de Tours, Paris et Lyon qui ont expérimenté les premiers tutorats en orthophonie en France, au cours des dernières années.

1.1.1 Expérience à Tours

La présidence de l'Association Tourangelle des Futures Orthophonistes (AFTO) nous a fait deux retours, le premier en 2019 :

« […] le projet tutorat est très récent parce qu'il est en place depuis septembre 2018. […] Pour le moment il n'y a que les 1A [première année] qui en bénéficient mais on aimerait bien pouvoir étendre ça aux promos supérieures. Les tuteurs sont bénévoles et sont étudiants en 2A [deuxième année], 3A [troisième année] et 4A [quatrième année]. La seule formation qu'on a ce sont nos cours de 1A. Pour ce qui est des activités proposées, la plupart du temps les tuteurs éclaircissent les points obscurs de certaines UE [Unités d'Enseignement] en se basant sur des schémas ou en expliquant le cours d'une autre façon que le prof. Pour le S2 [semestre deux], en première année on a un TD dissection pour l'UE Phonation où l'on dissèque un corps pour voir les VADS [Voies Aérodigestives Supérieures]. Certains étudiants préfèrent ne pas assister à ce TD ou restent au fond du labo d'anatomie et ne voient pas à quoi ressemblent les VADS en vrai... Certains tuteurs ont donc pris contact avec le labo d'anatomie pour trouver des solutions. Il se trouve qu'ils disposent de corps artificiels ce qui serait pas mal pour les étudiants qui ne supportent pas le TD sur la dissection. Les tuteurs n'étant pas habilités à être seuls dans le labo, il faudrait que quelqu'un de l'administration soit présent. […] Pour ce qui est du temps [de travail], c'est assez variable. Cela dépend si le tuteur maîtrise encore bien son cours ou non. Les séances sont préparées en amont donc je pense qu'il y a quand même quelques heures de préparation avant. Mais cela dépend aussi des UE : le temps de préparation pour une séance de neuro est plus important que pour une séance d'acoustique par exemple. Jusqu'à présent on a eu de très bons retours de la part des 1A et on est très heureuses de voir ce projet grandir ! »

La présidente nous a fait un second retour en 2020 pour mesurer l'avancée du projet :

« Nous avons fait voter la création du poste de Chargé de Mission Tutorat en avril 2019, sous mon mandat. Le CM a pour mission de recruter des tuteurs, de sonder les étudiants pour savoir de quelles séances de tutorat ils ont besoin et de planifier les séances de tutorat auprès de l'administration du [Centre de Formation] en fonction de la disponibilité des tuteurs et de l'[emploi du temps] des promos.

Au semestre dernier, les 1A ont pu bénéficier de séances de tutorat en SDL [Sciences du Langage], en neuro, en physique acoustique et en audition. Elles ont été réalisées par des 2A et des 3A. En général, il y avait une ou deux séances de tutorat par semaine, selon les demandes et la disponibilité des tuteurs. Les 2A ont également pu bénéficier de séances pour les [Sciences du Langage], les statistiques, la psychiatrie et la pharmacologie. Elles ont été réalisées par des 3A et des 4A. Pour ce semestre, le tutorat est reconduit. Pour le moment les 1A auront des séances en neuro, en phonation, en pédiatrie et en SDL. Pour les 2A, ce sera pour le [Langage Ecrit] et pour la psychopathologie. Si les étudiants le demandent, des séances pourront être organisées dans d'autres UE. Les 3A devraient aussi bénéficier du tutorat ce semestre. Probablement en aphasiologie et en méthodologie d'analyse d'articles, si le CM réussit à recruter des tuteurs de 4 ou 5A.

Pour ce qui est de la communication sur les séances de tutorat, on a un groupe [Facebook] où le CM publie sur les prochaines séances à venir et sonde les étudiants. Les séances de tutorat apparaissent également sur l'EDT de l'[Environnement Numérique de Travail]. Pendant la période de révisions de décembre, il publiait quotidiennement des QCM type examens pour les 1A en neuro, bio et génétique. On a aussi un drive commun où les tuteurs déposent leurs supports de séance dessus. Il vient aussi de mettre en place un calendrier destiné à comporter les dates de [Contrôle Continu] afin de faciliter l'anticipation des examens ou pour planifier des séances de tutorat en amont. Ce calendrier est rempli par les déléguées de chaque promo.

Le poste de CM devrait sûrement devenir [Vice Président] lors d'une prochaine [Assemblée Générale] parce qu'il y a quand même pas mal de missions qui incombent à ce poste maintenant. En tout cas nous on est trop contentes de voir que le tutorat marche super bien dans notre école ! Ça n'apporte que du positif : ça permet aux étudiants de comprendre quelques aspects du cours qui peuvent parfois être obscurs. C'est souvent difficile quand on est en 1A et en 2A de voir le lien avec l'orthophonie pour certains cours ; dans les promos supérieures on a une vision plus globale de tout ça et on voit ce qui est important ; grâce au tutorat, on comprend que ce qu'on

nous enseigne dans les premières années est utile et a tout de même un lien avec notre futur métier. Le tutorat permet aux tuteurs de revoir certaines notions qui ont été vues il y a quelques années et ça favorise la cohésion entre promos ! »

1.1.2 Expérience à Paris

Nous avons également eu le témoignage de l'Association Parisienne des Etudiants en Orthophonie :

« […] il s'agit d'un tutorat organisé par l'asso (l'APEO) depuis plusieurs années. Ce sont les Vice-Présidentes en charge de la Représentation et de l'Enseignement qui se chargent de l'organisation. L'année dernière il n'y avait pas eu de tutorat mais cette année lorsque ma binôme et moi avons récupéré le poste, nous avons voulu remettre en place ces tutorats. Au premier semestre nous en avons pour les partiels dans les matières qui demandaient beaucoup de travail d'exercices. Finalement à cause de [problèmes] d'emplois du temps, nous n'avons pu organiser qu'un seul tutorat au S1 en physique acoustique. Nous avons fait un sondage pour savoir combien de personnes pouvaient venir et seraient surtout motivées […]. Nous avons donc imprimé les annales des années précédentes et avec les 22 personnes présentes, nous avons fait des petites groupes de travail. Et lorsque nous ne comprenions pas [quelque chose] nous demandions à la tutrice [elle aussi étudiante en L1]. Nous avons demandé à la fin du tutorat si cela avait aidé les étudiants et s'ils avaient apprécié et ils étaient vraiment contents donc c'était top. Nous pensons au S2 à organiser un tutorat par semaine et faire une matière différente chaque semaine mais cela est encore en discussion. »

1.1.3 Expérience à Lyon

Enfin, l'Association des Etudiants en Orthophonie de Lyon nous a transmis un document destiné aux futurs étudiants qui présente la profession et la formation sous forme de Foire Aux Questions :

« En orthophonie, le tutorat vous permettra d'être accompagné tout au long de votre première année. En effet, nous proposons des cours du soir pour les étudiants qui le souhaitent axés sur les sciences du langage, la biologie, l'audition ou bien encore la physique acoustique. D'autres cours, comme les neurosciences, pourront être mutualisés avec d'autres filières de l'ISTR [Institut des Sciences et Techniques de la Réadaptation]. Nos supers tuteurs seront présents pour vous accompagner, vous aider et faire en sorte que votre première année se passe du mieux possible. Des ronéos (des cours pris en notes par un binôme d'étudiant de votre formation) vous

permettront de ne louper aucune info. Ainsi, le tutorat permet aux étudiants de s'entraider, de se rencontrer et de passer une bonne année sans trop stresser ! ».

Ces initiatives proposées par les étudiants pour les étudiants, ainsi que les retours positifs qu'elles reçoivent nous confortent dans l'idée que le tutorat entre pairs suscite un intérêt et répond aux besoins des étudiants en orthophonie, en plus de nous prouver sa relative faisabilité. Notre projet ne propose donc pas un système totalement inédit mais le fait que sa mise en place se fasse en collaboration avec l'équipe pédagogique semble novateur.

2 Le rôle des différents acteurs

2.1 Le centre de formation

Les retours d'expériences que nous avons reçus nous confirment que le tutorat entre pairs est un système qui fonctionne grâce à l'investissement des étudiants. Et nous pensons que le fait d'intégrer ce système à la formation ne lui enlèvera ni ses qualités ni sa popularité mais, qui plus est, permettra de pallier différentes limites énoncées dans le chapitre précédent. Plus précisément, dans la partie sur le coût du tutorat, nous avons vu que le succès de celui-ci dépend fortement du soutien et de la reconnaissance de l'institution au sein de laquelle il prend place (Lepage & Romainville, 2009). Par reconnaissance, nous pouvons entendre la légitimation de la pratique aux yeux des étudiants, favorisant une participation du plus grand nombre, ainsi qu'aux yeux des enseignants. Par soutien, nous pouvons évoquer des aides matérielles comme l'accès à des salles, organisationnelles en donnant une place au tutorat dans les emplois du temps existants, et même médiatrices en apportant un regard neutre dans la gestion d'éventuels conflits. Nous pensons aussi à la formation supplémentaire des tuteurs, qui pourra être comptée dans les heures de formation de ces étudiants et donc être valorisée. La valorisation des efforts induits par le tutorat devrait logiquement amener à prendre en compte le travail de tous les acteurs, notamment l'équipe pédagogique.

On ne peut donc pas nier que le tutorat aura un coût pour le centre de formation, mais en échange il aura un allié supplémentaire pour répondre aux demandes des étudiants, en apportant un soutien éducatif comme émotionnel (Sonagara et al., 2018). Par ailleurs, pour que ce coût soit un investissement fructueux, les auteurs encouragent les institutions à soumettre régulièrement le dispositif à des contrôles de qualité (Border et al., 2017).

2.2 Les enseignants

Sans vouloir déposséder les étudiants, nous estimons qu'il est essentiel de donner une place aux enseignants dans le système de tutorat afin d'assurer une cohérence et une continuité dans la formation de tous les étudiants. Au risque de nous répéter, les enseignants ne doivent pas voir dans les tuteurs des remplaçants moins qualifiés mais des collaborateurs pouvant ajouter une plus-value à leurs interventions (Baudrit, 2007 ; Annoot, 2001). Le tutorat est un outil pédagogique supplémentaire à disposition de l'équipe enseignante : le tuteur est un média entre le tutoré et l'enseignant qui supervise (Baudrit, 1999). Même si nous entendons rendre les étudiants acteurs dans leur formation, l'enseignant garde son statut d'accompagnateur que l'on retrouve dans l'étymologie du mot « pédagogue », et surtout c'est lui qui construit le cours sur lequel s'appuie le tutorat. Comme nous l'expliquions dans le premier chapitre, il existe des référentiels de formation et de compétences en orthophonie, ils assurent une uniformisation de la formation sur le territoire mais peuvent aussi aider l'enseignant à déterminer les savoirs et compétences que ses étudiants devront développer au sein de son unité d'enseignement. Il lui revient de réfléchir aux contenus de cours à développer — le tuteur pouvant s'avérer utile pour préciser les contenus déjà abordés dans d'autres enseignements et faire un retour sur ceux qui pourraient être approfondis —, aux activités nécessaires pour atteindre les objectifs, ainsi qu'aux évaluations qui permettront de mesurer l'évolution des étudiants.

Selon Biggs (1999) pour qu'un enseignement bénéficie au plus grand nombre il faut tendre un fil conducteur logique entre ces objectifs, ces activités et ces évaluations, c'est ce qu'il appelle l'alignement pédagogique. Il inscrit sa réflexion dans la pédagogie active en se demandant comment être sûr de mettre au travail chaque étudiant. Les objectifs doivent être explicités aux étudiants, de même pour la forme que prendre l'évaluation. En effet, en spécifiant à l'étudiant ce qu'on attend de lui et en l'entraînant aux types d'activités évaluées, on augmente les chances qu'il réponde correctement à cette attente. Cela semble simple mais toute la difficulté réside dans la réflexion de l'enseignant pour aligner et faire correspondre les trois entités citées. Une fois cet alignement atteint, il est d'une efficacité redoutable même si l'étudiant pense à court terme, l'auteur étant conscient que l'intérêt des étudiants est souvent accaparé par l'échéance de l'évaluation et leur performance à celle-ci. Il nous invite cependant à changer de regard sur ce comportement d'adaptation à l'évaluation, souvent associé au « bachotage » et à l'apprentissage en surface. Car c'est là la force de l'alignement pédagogique, si l'évaluation mesure les savoirs et compétences visées, l'apprentissage en surface n'est plus possible. L'enseignant est donc conscient de la vision à court terme de certains étudiants mais cela ne

l'empêche pas de les emmener plus loin sur le chemin de l'apprentissage, vers leur professionnalisation. Pour être efficace, l'alignement pédagogique nécessite une réflexion constante sur ce que l'on fait faire aux étudiants pendant les cours et pourquoi on le fait, l'évaluation donnant une photographie finale des objectifs, atteints ou non. Le tuteur peut devenir un instrument de mesure supplémentaire, qui témoigne de l'évolution des étudiants en rapportant à l'enseignant où se situe son ou ses tutorés dans leurs apprentissages.

Si le tutorat est une collaboration entre le tuteur et le tutoré, il est aussi un partenariat entre le tuteur et l'enseignant qui vont coconstruire des activités pédagogiques. L'expertise du professeur reste nécessaire et son implication dans le dispositif, en répondant aux interrogations que le tuteur fait remonter, en lui pointant les éléments clés à approfondir avec les tutorés, est un des garants de la réussite du tutorat (Baudrit, 2007). La collaboration entre l'enseignant et le tuteur est aussi nécessaire pour éliminer toute confusion ou problème de compréhension que pourrait rencontrer le tuteur en préparant une séance et qui pourrait porter préjudice au tutoré (Bulte et al., 2007).

2.3 Des tuteurs formés

Selon Baudrit (1999) le tuteur peut prendre le rôle de médiateur, entre l'étudiant et l'enseignant, mais aussi entre les étudiants s'il est amené à conduire des activités en groupe. Il peut ainsi prendre le rôle d'animateur et doit apprendre à mener une activité, en s'assurant que la tâche ne soit ni trop complexe, ni trop simple et en accord avec les objectifs de l'enseignement. Et, bien entendu, le tuteur doit aussi être pédagogue, en clarifiant, expliquant, sans pour autant faire à la place de son tutoré. Il doit laisser le temps à ce dernier de réfléchir, se questionner, expérimenter par lui-même, tout en faisant attention à ne pas le laisser en échec. Dans un autre ouvrage, Baudrit (2007) recommande par exemple une initiation à la méthode « Pause, Prompt, Praise » développée par McNaughton, Glynn & Robinson (1987). Elle invite à procéder par étape quand l'apprenant se trompe, la première étant de faire une pause de cinq secondes pour laisser l'opportunité au tutoré de se corriger lui-même. S'il ne le fait pas, le tuteur intervient et l'aide, c'est l'étape « prompt ». Enfin l'étape « praise » consiste à complimenter le tutoré quand il donne une bonne réponse ou s'auto-corrige.

Le poste de tuteur demande donc des savoirs et des outils concrets et il sera nécessaire d'évaluer ses besoins pour assurer une formation minimale adaptée. Par ailleurs, comme nous l'expliquions dans le premier chapitre, l'orthophonie se nourrit d'une multitude de disciplines, ainsi les étudiants orthophonistes souhaitant devenir tuteur auront déjà eu quelques heures

d'enseignements en science de l'éducation au premier semestre, ainsi qu'en didactique au semestre cinq. Autres ressources présentes dans la formation des orthophonistes : les unités d'enseignements les familiarisant aux différents domaines de la psychologie (cognitive, clinique, sociale et du développement) en première et deuxième année, l'étude du développement et du fonctionnement du raisonnement au sein des unités abordant la cognition mathématique dès la deuxième année ainsi qu'une sensibilisation aux techniques d'étayages en psycholinguistique au semestre trois. La formation des tuteurs leur permettra de revisiter ces différents domaines sous l'angle du tutorat. La présence de ces différentes ressources, au sein même de la formation initiale, semblent nous confirmer que se mettre en situation d'aider un pair au cours de ses études, c'est autant d'occasions de se projeter dans son futur travail d'orthophoniste.

3 Recommandations autour de son implémentation

Nous avons cité plus haut Lepage et Romainville qui ont fait un rapport sur la pratique du tutorat en Belgique, celui-ci se compose d'un état des lieux ainsi que d'un guide visant à développer cette pratique en guidant les opérateurs du tutorat dans leur démarche (Lepage & Romainville, 2009, pp79-84).

Dans la première phase dite de préparation, les auteurs recommandent de respecter différentes étapes :

- « Etablir le besoin et l'objectif » il convient donc de déterminer les besoins des étudiants afin de savoir si le tutorat est une réponse adaptée et si oui, quels sont ses objectifs précis. Il faut choisir en amont quelle formule on propose et quel est son but. Les enseignants sont donc bien placés pour répondre à ces questions, ainsi que pour juger quel enseignement peut ou non tirer des bénéfices du tutorat (Border et al., 2017).

- « Recruter les acteurs » c'est-à-dire les tuteurs, tutorés, formateurs et enseignants, idéalement sur la base du volontariat. Ce recrutement nécessite de communiquer et informer au préalable sur le tutorat, ce qu'il apporte, les responsabilités qu'il demande. Les auteurs nous invitent à faire attention à la taille de nos effectifs afin d'assurer la bonne disponibilité des acteurs les uns pour les autres. Ils précisent que l'âge des participants, notamment des tutorés, pourra avoir une incidence sur le dispositif, plus l'apprenant est jeune plus on doit lui proposer une méthodologie encadrante. Si les acteurs sont recrutés sur la base du volontariat, les tuteurs doivent présenter des savoirs et compétences, une envie de les partager, et de participer à la

formation d'autres étudiants. Les tutorés doivent quant à eux avoir un besoin défini, avoir compris en quoi le tutorat peut les aider et être disposé à s'investir dans les tâches proposées par les tuteurs.

- « Associer tuteurs et tutorés » nous pouvons procéder en imposant les groupes aléatoirement ou selon des objectifs communs, ou encore en laissant tuteur et tutorés s'auto-sélectionner. Il faut garder à l'esprit que la réussite du tutorat dépend de la compatibilité et d'un processus d'identification, il faut donc idéalement que les participants partagent une proximité sociale et éducative.

- « Donner les lignes directrices du tutorat » les objectifs et modalités du tutorat doivent être explicités à l'ensemble des acteurs. Par modalités, on peut notamment penser à la fréquence, la durée des rencontres, la forme (duelle ou en groupe), le type d'activités. Topping (2005) nous rappelle que ces informations permettent à chacun de se projeter et de mesurer les efforts qui lui seront demandés. Enfin, là encore, les auteurs recommandent qu'une formation minimale soit proposée aux tuteurs.

Nous passons ensuite aux étapes de la phase de gestion du tutorat :

- « Définir le contrat et le plan de travail » les tuteurs (sous l'égide des enseignants) et tutorés vont pouvoir coconstruire leur contrat en définissant les rôles et responsabilités de chacun. Selon l'activité, ils peuvent s'accorder sur leur méthode de travail et sur les éléments à aborder ensemble.

- « Prévoir un système de feedback », en effet il ne s'agit pas de laisser ensuite les acteurs livrés à eux-mêmes. Il faut qu'il y ait des échanges entre les étudiants et les coordinateurs en organisant des rencontres ou en utilisant un journal de bord. Il doit être possible à tout moment de faire remonter un problème et de rendre compte de l'avancée du projet. Les auteurs nous avertissent cependant que le journal de bord demande un certain travail et est souvent perçu comme une charge supplémentaire par les acteurs.

- « Permettre au tutorat de suivre son cours naturel », si le tutorat est réfléchi, pensé à l'avance et suit un objectif il doit savoir rester souple et s'adapter aux nouveaux besoins susceptibles d'émerger en cours de route chez les tutorés. Border et al. (2017) soulignent par ailleurs que la confiance accordée par les enseignants aux tuteurs est un risque à prendre en échange d'une réelle forme de collaboration entre les acteurs.

Enfin, le tutorat ne doit pas s'arrêter de façon abrupte, après un certain nombre de séances, il doit y avoir une phase de conclusion :

- « Réaliser un produit final », les auteurs donnent pour exemple un rapport écrit, une présentation, ou un bilan des acquis. Il s'agit de créer quelque chose qui symbolise l'aboutissement du travail.

- « Evaluer le tutorat », les feed-backs réguliers ainsi que le produit final peuvent faire partie cette évaluation mais il faut amener les acteurs à une méta-analyse pour déterminer si le tutorat a permis de répondre aux objectifs, s'il a été bénéfique, bref si le public est satisfait. Topping (2005) insiste lui aussi sur l'importance de l'évaluation du dispositif et de la qualité de celui-ci. Lui aussi conseille de faire des contrôles réguliers de la procédure et du dispositif, ainsi qu'une évaluation finale. Celle-ci doit permettre à tous de faire remonter leurs critiques et suggestions, afin de viser l'amélioration constante du processus. Plusieurs outils peuvent être proposés dans ce but, comme des questionnaires, des auto-questionnaires, des études de cas, etc.

Nous venons d'en faire l'expérience en détaillant ce guide proposé par Lepage et Romainville (2009), la plupart des recommandations se retrouvent chez d'autres auteurs. Nous tenions à y rajouter un dernier point, qui nous semble manquer jusqu'alors , Border et al. (2017) nous invitent également à penser, dès la mise en place, à la durabilité du dispositif. Pour assurer la pérennité, il faut créer du lien entre les générations, ainsi ils invitent les tuteurs aguerris à échanger avec les nouveaux tuteurs, à leur transmettre une partie de ce qu'ils ont pu retirer de leur expérience.

Ces recommandations diverses forment un chemin que nous allons pouvoir emprunter dans ce travail de mémoire pour dessiner le visage que pourrait prendre le tutorat entre pairs dans le Centre de Formation Universitaire en Orthophonie de l'Université de Lorraine.

PARTIE 2 :
PARTIE METHODOLOGIQUE

1 Problématique et objectif

La mise en place d'un dispositif de tutorat entre pairs au sein du Centre de Formation Universitaire en Orthophonie de l'Université de Lorraine est un projet qui demande plus de temps qu'il nous est alloué pour ce travail de mémoire. Notre but est de concevoir une maquette permettant à tous de visualiser à quoi ressemblera ce nouveau dispositif. Afin de concrétiser ce projet, nous nous sommes posé la question suivante : **quelles activités pourrons-nous proposer dans le cadre d'un système de tutorat entre pairs pour répondre au mieux aux besoins spécifiques des étudiants en orthophonie ?**

2 Hypothèses opérationnelles

Afin de répondre à notre problématique, nous avons formulé cinq hypothèses qui peuvent être énoncées ainsi :

1. Les étudiants en licence sont demandeurs d'activités encadrées axées sur l'assimilation de connaissances théoriques, donnant plus de sens aux enseignements dispensés et permettant un meilleur transfert des acquis de leur formation en milieu professionnel lors des stages.
2. Les étudiants de master quant à eux souhaitent pouvoir consolider leurs acquis et bénéficier de mises en situation pour s'exercer à expliquer et à évaluer.
3. Certains enseignants souhaitent approfondir ou illustrer certains contenus de cours grâce à un travail en petits groupes encadrés.
4. Nous postulons que le projet de tutorat entre pairs trouvera un bon accueil auprès des étudiants comme de l'équipe pédagogique.
5. Les informations recueillies nous permettront de mettre en place des activités pédagogiques pertinentes et adaptées basées sur un système de tutorat entre pairs.

Pour répondre à ces hypothèses, nous avons mené deux enquêtes, la première était une étude descriptive auprès des étudiants afin évaluer leurs besoins et attentes, selon leur niveau d'études. La seconde était une étude qualitative auprès des enseignants vis-à-vis de ce nouvel outil, afin de voir comment il pourrait être investi. Ces données devaient permettre de juger de la pertinence de la mise en place d'un tutorat et d'imaginer les modalités dudit tutorat et plus concrètement, les activités qui pourraient être développées dans son cadre.

3 Population

3.1 Description des échantillons

3.1.1 Etudiants et néo-diplômés

La première population d'étude est composée d'étudiants fréquentant, ou néo-diplômés ayant fréquenté, le CFUO de l'Université de Lorraine, d'où les conditions d'inclusion suivantes :

- soit être inscrit au CFUO de l'UL pendant l'année universitaire 2019-2020

- soit avoir été diplômé par le CFUO de l'UL au cours de l'année 2019

Le CFUO de l'Université de Lorraine compte 190 étudiants et 16 diplômés en sont sortis en 2019, le questionnaire a été envoyé à 205 personnes (une étudiante ayant participé à l'élaboration du questionnaire, elle ne le remplira pas). Nous avons reçu les réponses de 132 étudiants en retour.

3.1.2 Enseignants

Notre seconde population était composée d'enseignants dispensant des cours au sein du CFUO de l'Université de Lorraine, pendant l'année universitaire 2019-2020.

Le CFUO compte quelque 200 intervenants, qui viennent de différents cursus, cumulent souvent leur rôle d'enseignant à d'autres professions et assurent plus ou moins d'heures de cours, dans une ou plusieurs unités d'enseignement.

3.2 Recrutement

Notre enquête se voulant exhaustive, nous n'avons pas fait d'échantillonnage parmi les étudiants et néo-diplômés, le recrutement s'est fait sur la base du volontariat. Ce choix ne nous permet donc pas d'étendre statistiquement nos données à l'ensemble des étudiants, pour ce faire il aurait fallu procéder à une randomisation, démarche qui demande plus de temps qu'il nous était alloué. Notre objectif était d'avoir plus de 50 % de réponses, et ce dans chaque promotion, pour assurer une représentativité minimale de la population et avoir suffisamment de pistes de réflexion. Pour contacter les participants, nous avons utilisé les listes de diffusions disponibles dans l'annuaire de l'Université de Lorraine.

Comme nous l'avons dit, la population des enseignants est très diversifiée, il nous semblait donc difficile de les interroger tous de façon pertinente et précise. Nous avons contacté une

sélection d'enseignants, en nous adressant en premier lieu à des responsables d'Unités d'Enseignement.

4 Outils et méthode

4.1 Choix des outils

Pour sonder les étudiants et nouveaux diplômés, nous avons choisi le questionnaire auto-administré, disponible en ligne. Ce type d'enquête a l'avantage d'être rapide, peu coûteux et facile à réaliser, les individus choisissant eux-mêmes le moment qui leur convient le mieux pour prendre le temps de répondre aux questions. Afin d'assurer un taux de réponse satisfaisant, nous avons effectué des relances, par mail et via les réseaux sociaux. De plus, il permet de récolter des données quantitatives comme qualitatives, même si les questions ouvertes demandent un traitement plus complexe, nous avons choisi de laisser des champs permettant aux étudiants de s'exprimer, visant un état des lieux le plus complet possible. Tout en gardant à l'esprit que toutes ces précieuses données ne pourront être exposées dans ce présent travail.

Il nous semblait peu pertinent d'utiliser le même type d'outil auprès des enseignants qui, comme nous le disions, forment une population très disparate. Afin de pousser notre réflexion et de les inviter à participer à l'élaboration des maquettes du tutorat au sein de leurs cours, nous jugions des entretiens plus appropriés. Nous pensions inviter, par mail, des enseignants à participer à des entretiens en présentiel, notamment pour avoir la possibilité d'enregistrer vocalement les échanges. Mais, nous avons dû nous adapter à la crise sanitaire du Covid-19 et avons finalement procédé par entretiens téléphoniques.

4.2 Description des outils méthodologiques

4.2.1 Questionnaire à destination des étudiants

Le questionnaire a été mis à disposition en ligne via Lime Survey, du 25 novembre au 23 décembre 2019. Nous avions précisé que le questionnaire avait lieu dans le cadre d'un travail de mémoire et qu'il était anonyme. Les seules données personnelles à fournir étaient les éventuelles formations préalables et l'année de formation en cours afin d'orienter l'étudiant vers les questions le concernant. Ainsi, les étudiants en première année n'avaient pas de questions relatives au semestre précédent et les néo-diplômés n'étaient pas interrogés sur le semestre en cours. L'élaboration et la diffusion par mail de ce questionnaire se sont faites en

collaboration avec un chargé d'études Evaluation et Formation de la DAPEQ (Délégation à l'Aide au Pilotage Et à la Qualité) de l'Université de Lorraine.

Le questionnaire compte 41 items dont 30 questions principales et 11 sous-questions pour apporter des précisions. Il comprend 11 questions ouvertes, 17 questions à choix multiples dont 3 questions semi-ouvertes, 6 échelles de Likert, et 7 questions de type oui/non. Il se divise en 5 parties :

- Questions préalables : une question sur l'année de formation en cours pour orienter les sujets dans le questionnaire et une question sur leurs éventuelles formations antérieures.
- Le ressenti sur la formation orthophonique : dans cette partie nous interrogeons les étudiants sur les difficultés rencontrées dans leur formation, sur les aides auxquelles ils ont pu faire appel, sur leurs attentes et leurs craintes, avant d'aborder leur motivation.
- Questions relatives aux apprentissages : nous demandons aux étudiants d'estimer le nombre d'heures que représente leur travail personnel, de décrire leur(s) stratégie(s) d'apprentissage(s), quelle modalité d'évaluation préfèrent-ils, de spécifier quels facteurs de réussite ou d'échec ils ont pu repérer. Ils sont également invités à préciser dans quelles unités d'enseignement du semestre précédent et du semestre en cours uniquement (afin d'éviter des biais de mémoire trop importants) ils se sont sentis à l'aise ou en difficulté.
- Questions en lien avec le tutorat : après avoir défini ce qu'est le tutorat nous demandons si les étudiants ont déjà eu l'occasion d'en faire l'expérience, puis nous nous intéressons aux réseaux et systèmes d'entraide déjà existants dans le centre de formation (plateformes d'échanges et réseaux sociaux, système de « marrainage », etc.). Enfin nous recueillons l'avis des étudiants sur l'utilité du tutorat en les invitant à donner leurs conditions à sa mise en place.
- Point de vue de potentiels tuteurs : cette partie est réservée aux étudiants en master au moment de l'enquête, nous mesurons combien d'étudiants se diraient prêts ou non à devenir tuteur en expliquant pour quelles raisons. Enfin nous leur demandons s'ils pensent que cette expérience pourrait avoir une répercussion sur leur pratique professionnelle.

Le questionnaire avec le détail des questions est disponible en Annexe 1 (p79).

4.2.2 Grilles d'entretiens

Il nous semblait intéressant de pouvoir discuter de certains résultats du questionnaire soumis aux étudiants avec les enseignants, les entretiens ont donc eu lieu quelques mois plus tard, courant mars et avril 2020. Les enseignants avaient accès à la grille d'entretien avant notre rendez-vous pour prendre connaissance des questions et avoir le temps de réfléchir à la façon dont ils pourraient utiliser le tutorat. Cette grille comprend 4 parties et 17 questions au total :

- Dans la première partie nous invitons l'enseignant à nous parler de lui : professions, expériences dans l'enseignement, cours assurés, éventuelles formations pédagogiques, démarche pédagogique…
- Nous parlons ensuite de la formation, quel est leur ressenti, leur représentation, leur avis sur la formation actuellement proposée.
- Puis nous nous intéressons aux étudiants : que pensent les enseignants de l'investissement des étudiants, existe-t-il un décalage entre leur ressenti vis-à-vis de la motivation et de la capacité des étudiants à faire du lien et les réponses de ces derniers au questionnaire sur ces thèmes ? Nous avons présenté les réponses aux questions fermées autour de la satisfaction (question 3), la motivation (questions 6 et 7) et la capacité à faire du lien (question 17). À la demande d'une enseignant, nous avons également commenté les réponses aux questions sur l'utilité du tutorat (question 26) et l'éventualité d'y participer (question 27).
- Enfin, nous abordons le tutorat : quelle est leur représentation actuelle, sont-ils favorables à sa mise en place, quels rôles pourraient avoir les tuteurs intervenants dans leurs enseignements ?

Nous avons également adapté une grille d'entretien au thème des stages pour pouvoir explorer une piste supplémentaire d'application du tutorat avec la personne responsable des stages au sein du département d'orthophonie de l'Université de Lorraine. Dans cet entretien nous nous sommes intéressés aux rôles du responsable de stages, à l'organisation de ces derniers au sein de la formation et aux réponses des étudiants en lien avec leurs expériences de stagiaires (questions 4, 5, 15 et 16). Enfin, nous avons réfléchi à la place que pourrait prendre le tutorat dans cette part essentielle de la formation.

Les participants ont été invités à lire le compte-rendu initial de leur entretien pour y apporter des précisions, des corrections ou même appliquer leur droit de retrait. Dans ce compte-rendu figurait également une première modélisation de trame d'activités tutorées, soumise elle aussi à leur validation.

Pour voir plus en détail la grille et les questions posées, nous vous renvoyons à l'Annexe 2 (p84).

4.3 Mode d'analyse des données

4.3.1 Données quantitatives

Les résultats des questions fermées de notre questionnaire, de type oui/non, à choix multiples et échelles de Likert, ont été traités à l'aide d'Excel. Pour comparer nos données, nous avons utilisé des tests statistiques adaptés aux petits échantillons et aux données qualitatives nominales. Pour les comparaisons deux à deux, nous avons utilisé le test Z de comparaison de proportions. Afin de comparer les profils de réponse des étudiants en licence (potentiels tutorés) à celles celui des étudiants en master (potentiels tuteurs) pour les questions de type « échelles de Likert », nous avons utilisé le test exact de Fisher, en considérant les résultats comme significativement différents quand la valeur de p était inférieure à 5%. Les analyses ont été réalisées sur le site de test statistiques en ligne BiostaTGV (élaboré par l'Institut Pierre Louis d'Epidémiologie et de Santé Publique -https://biostatgv.sentiweb.fr).

4.3.2 Données qualitatives

Les productions des sondés, dans les questions ouvertes et semi-ouvertes du questionnaire ou lors des entretiens, ont été soumises à une analyse lexicale qui consiste à compter les occurrences de mots clés, à l'aide du logiciel Iramuteq. Nous avons ensuite approfondi le traitement de ces données avec une analyse thématique, nous intéressant alors aux différents sujets, ou thèmes, abordés par les répondants.

PARTIE 3 :
RESULTATS

1 Réponses au questionnaire destiné aux étudiants et néo-diplômés

1.1 Participation

Sur les 205 étudiants invités à participer, 132 ont rempli le questionnaire ce qui nous fait un taux de réponse à 66%. Notons que 18 réponses sont incomplètes, les 114 questionnaires complétés entièrement représentent donc 57% de réponses. Nous avons fait le choix de ne pas supprimer les questionnaires incomplets, abandonnés à différentes étapes, afin de conserver des réponses aux questions ouvertes qui nous semblaient pertinentes. Le taux de participation par promotion varie entre 58% et 79%. Chez les nouveaux diplômés ce taux est de 41%, ceux-ci étant entrés dans la vie active, ils sont sans doute moins disponibles pour ce genre d'enquête. Nous obtenons donc deux échantillons, l'un de 72 individus pour représenter les étudiants en licence et l'autre de 60 individus pour les étudiants en master ou néo-diplômés.

1.2 Présentation des étudiants du CFUO de l'UL

Parmi les participants, seuls 1% sortent directement de la terminale à leur entrée dans le Centre de Formation, 64% sont passés par une préparation au concours d'orthophonie (5% supplémentaire ont intégré d'autres préparations) pendant une ou plusieurs années. D'autres rapportent avoir entrepris, voire achevé, des études dans différents domaines : Sciences du langage (20%), Psychologie (5%), PACES (4%), Lettres (3%), MEEF (3%), Commerce (3%), Langues (2%), Histoire (2%). Enfin, 5% ont déjà exercé, avant de se réorienter vers l'orthophonie. La majeure partie des participants (99%) a donc commencé ses études supérieures avant d'entrer dans le Centre de Formation (Q2, Question 2 du questionnaire disponible dans l'Annexe 1, p79).

L'hétérogénéité de la population d'étude transparaît également dans leurs réponses aux questions sur le temps (Q11 et Q12) et les stratégies de travail (Q13), ne nous permettant pas de déterminer un profil commun aux participants. Nous avons aussi constaté des écarts de niveaux interindividuels dans la construction de la base théorique. En effet, nous avons invité les étudiants à indiquer dans quelles Unités d'Enseignements ils se sentaient à l'aise (Q15 et Q16) ou en difficulté (Q17 et Q18) et n'avons pas trouvé d'UE rassemblant de majorité (il faut également prendre en compte que les échantillons sont plus petits, car équivalents à une promotion interrogée sur le semestre en cours et le semestre précédent). Les étudiants pouvaient cocher autant de cases qu'ils le souhaitaient et nous remarquons que les étudiants ont plus

souvent coché être à l'aise qu'en difficulté : 614 réponses aux questions 15 et 16 contre 392 aux questions 17 et 18.

1.3 Ressenti vis-à-vis de leur formation

1.3.1 Satisfaction

Sur l'ensemble des étudiants, 73% se disent satisfaits de manière générale par la formation dispensée, contre 16% peu ou pas satisfaits, 11% n'ont pas souhaité donner leur avis (Q5).

1.3.2 Motivation

Si les étudiants viennent de différents cursus ils ont tout de même pour points communs d'avoir intégré le Centre de Formation à la suite d'un concours d'entrée réputé exigeant et d'avoir le même projet professionnel : devenir orthophoniste. Nous avons demandé aux étudiants de décrire leur motivation vis-à-vis de leur formation (Q8 et Q9, figure 1).

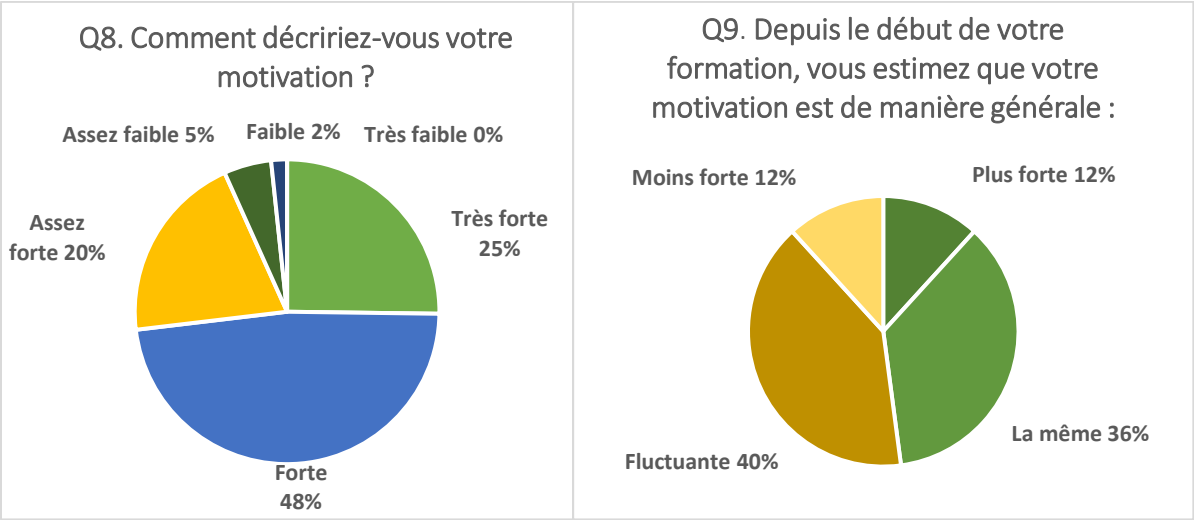

Figure 1: Réponses des étudiants sur leur motivation, licence et master ont pu être regroupés en l'absence de différence significative entre leurs réponses

Une grande partie des étudiants, 73%, jugent leur motivation forte à très forte. Nous pouvons toutefois noter que 40% des étudiants précisent leur réponse en décrivant leur motivation depuis le début de leur formation comme fluctuante. Trois étudiants ont profité d'une question ouverte (Q10) pour préciser leur réponse sur leur motivation. L'un nous explique qu'il qualifie sa motivation comme fluctuante d'un cours à l'autre, selon s'il perçoit ou non le lien entre le cours et l'orthophonie. Un autre décrit sa motivation comme fluctuante d'une année à l'autre, très forte en première année, du fait d'avoir réussi le concours, puis diminuant les années suivantes avant d'augmenter de nouveau en cinquième année à l'approche du diplôme. Le troisième a

précisé que sa forte motivation n'est pas liée à la formation en elle-même mais au diplôme et au fait de pouvoir devenir orthophoniste.

1.3.3 Difficultés rencontrées

Même s'ils semblent majoritairement satisfaits par la formation proposée, 60% des étudiants rapportent avoir déjà rencontré des difficultés dans le bon déroulement de leur formation (Q3), avec 48% des étudiants en licence et 71% en master (le profil de réponse étant significativement différent entre les étudiants de licence et de master, test de Fisher p=0,01).

1.3.3.1 Difficultés relatives aux apprentissages

Nous avons ensuite invité les étudiants à préciser le type de difficultés rencontrées (Q3.1) : 19 réponses sont relatives aux contenus de cours à comprendre et à retenir, qui paraissent pour certains *« très techniques et denses dès la première année avec beaucoup de vocabulaire inconnu »*, plus ou moins approfondis et parfois éloignés de la pratique orthophonique. Plusieurs remarques concernaient l'organisation de la maquette considérée comme trop chargée.

1.3.3.2 Autres

D'autres difficultés ont été mentionnées, nous avons entendu les 28 réponses (Q3.1) qui ont rapporté des problématiques autour de l'organisation temporelle de leur formation. Si les étudiants comprennent le casse-tête que représente l'élaboration des emplois du temps, ils constatent que « *cela donne des semaines et des journées radicalement différentes, de denses à très denses, et c'est épuisant. Toutes ces heures accolées se répercutent dans le travail personnel.* ». Nous avons recueilli 25 réponses qui expriment que les attentes de la formation (Q6) dépassent parfois leurs ressources intellectuelles *« Écart spatiotemporel entre les cours de biologie de première année et les cours de biologie de première L... »*, mais aussi mentales et physiques *« Grands moments de demotivation, de surcharge mentale couplée à de l'extrême fatigue, sorte de grosse déprime »*. Par ailleurs, 7 réponses évoquent des problèmes de santé et leur impact négatif sur le bon déroulement de leur formation.

Six réponses mentionnent un manque d'information résultant de problèmes de communication entre eux et leurs enseignants ou la direction. D'autres problématiques, plus éloignées de notre sujet, telles que l'organisation des stages (18 réponses), l'administration (8 réponses) et le mémoire (3 réponses) ont pu être soulevées. Même si ces difficultés ne sont pas en lien directement avec les cours et leurs contenus, elles ont un impact sur les apprentissages des étudiants.

1.4 Aides déjà à disposition des étudiants

Sur la part d'étudiants ayant rencontré des difficultés, seuls 42% disent avoir eu recours à une aide pour les surmonter (Q4). Plus précisément, 77% rapportent avoir trouvé de l'aide auprès de camarades de promotion, 63% d'internet, 50% de leur famille. Enfin, 40% d'entre eux rapportent avoir eu besoin d'un autre type de soutien, auprès de proches non mentionnés auparavant (amis, conjoint, camarades d'autres promotions), d'étudiants d'autres formations (médecine et ingénieur), de professionnels (de santé, psychologue, orthophoniste maître de stage), de traitement médicamenteux ou de séances de relaxation (Q4.1).

1.4.1 Aides intra et inter promotions

Différents systèmes sont utilisés, sous l'initiative des étudiants, de l'Association des Futurs Orthophonistes de Nancy (AFON) ou de l'Université. Ainsi, 96% des étudiants rapportent l'existence d'un système d'échange au sein de leur promotion, 2% ne semblent pas être au courant de l'existence de ces systèmes et 2% estiment qu'ils sont peu utilisés (Q23). Toutes les promotions ont en effet un groupe Facebook, créé par l'AFON pour permettre aux étudiants admis d'échanger au plus tôt, ce groupe étant ensuite utilisé tout au long de la formation par les étudiants. A côté de ce groupe, pour faciliter les échanges de supports et documents, les étudiants ont accès à des hébergeurs Cloud comme Google Drive, Mega et Dropbox (Q23.1). Quelques étudiants disent aussi utiliser Arche, les boites mails et Messenger. Sont partagés sur ces différentes plateformes, les supports de cours transmis par les enseignants selon 83% des étudiants, des éléments de bibliographie (41%), des annales (81%), des informations diverses relatives à la formation (73%). D'autres éléments partagés ont été mentionnés par 8% des étudiants, notamment des fiches de révisions, des contenus visant la cohésion de la promotion ou en lien avec la vie étudiante et enfin du matériel orthophonique (Q23.2).

Nous avons également demandé aux étudiants si l'une de ses plateformes pouvait servir de forum où chacun peut poser une question (Q24). Nous remarquons un désaccord entre les étudiants, au sein de toutes les promotions ; 70% des étudiants répondent positivement mais 30% disent l'inverse. Les étudiants ayant répondu « oui » ont précisé le type de question qu'on pouvait trouver (Q24.1) : relatives à l'organisation (oui à 59%), aux notions de cours (44%), aux annales (29%), d'autres ajoutent la possibilité de parler *« des échanges avec les professeurs (mails) »* et *« du ressenti par rapport à la vie étudiante »*. Une néo-diplômée nous dit que le système est encore utilisé depuis le diplôme, pour parler des *« aspects relatifs à la vie d'ortho »*.

L'AFON assure également les relations et les échanges entre les promotions, dans ce sens un système de marrainage (la formation étant majoritairement féminine, la tradition a pris ce nom) a lieu lors de la rentrée des étudiants en première année. Ils se voient attribués un parrain/une marraine de la promotion au-dessus pour les guider dans leur nouvelle vie étudiante. Nous avons demandé aux étudiants de préciser à propos de quels sujets ils avaient pu échanger avec leur parrain/marraine (Q25) : 35% disent échanger à propos des annales, 33% à propos des stages, 27% à propos des prochaines UE et évaluations, 25% à propos de l'organisation, 10% sur des notions de cours et 9% échangent sur des sujets extérieurs à la formation. Par ailleurs, 33% disent ne pas avoir de discussions avec leur parrain/marraine.

1.4.2 Pratiques plus informelles

D'expérience, nous avions pu observer que le travail en groupe est assez courant chez les étudiants, parfois c'est sous l'impulsion d'un enseignant mais d'autres fois c'est à l'initiative des étudiants. Nous avons donc interrogé les étudiants sur cette pratique plus officieuse (Q26), 77% des étudiants rapportent avoir participé à des travaux de groupe. Plus précisément (Q26.1), 20% disent se prêter souvent à l'exercice, 50% parfois et 30% rarement. Nous pouvons également faire le lien avec la forte proportion, 78%, d'étudiants d'accords avec l'affirmation « Je comprends mieux mes cours quand j'en discute avec mes amis » (Q17).

Concernant les 23% ne travaillant pas en groupe, nous leur avons demandé d'en préciser une ou plusieurs raisons (Q26.2) : 48% déclarent préférer travailler seul, 30% disent que l'occasion ne s'est pas présentée à eux et 22% ne sait pas comment l'expliquer. Aucun étudiant n'a coché la case « Je n'ose pas demander ». Il apparaît donc que le fait de ne pas travailler en groupe est un choix pour 10% de notre échantillon.

1.5 Attentes

1.5.1 Une bonne acquisition des connaissances

Nous avons interrogé les étudiants sur leurs attentes vis-à-vis de leur année de formation en cours (Q6), les termes « cours » (17 occurrences), « connaissance » (9 occurrences), « apprendre » (6 occurrences), « théorique » (6 occurrences) et « matière » (4 occurrences) sont apparus. Cinq étudiants de licence formulent explicitement attendre de pouvoir construire leur base théorique : *« Acquérir les connaissances nécessaires pour les années à venir, tout simplement. »*, *« Apprendre pour pouvoir appliquer mes connaissances »*. Un étudiant suggère d'*« Eviter de mettre trop de cours en fin de semestre afin que l'on ait du temps pour réviser et pour assimiler toutes ces nouvelles notions. »* (Q10), ayant à l'esprit l'échéance des évaluations

et souhaitant s'approprier des notions et pas seulement apprendre par cœur des contenus. On peut faire le lien avec les résultats présentés dans le tableau 1 où autant d'étudiants de licence sont d'accord avec l'affirmation 1 que l'affirmation 2 alors que les étudiants en master sont plus divisés concernant la seconde.

Affirmation	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout
1.Quand j'ai du mal à apprendre un cours c'est parce qu'il y a trop d'informations à retenir.	60% Licence* 78% Master* 69 % Total		18% Licence 16% Master 17% Total	
2.Quand j'ai du mal à apprendre un cours c'est parce qu'il y a des notions que je ne comprends pas.	67% Licence* 47% Master 58% Total		15% Licence 48% Master 30% Total	

Tableau 1 : Question 19 "Que pensez-vous des affirmations suivantes ?
*Différences significatives mesurées entre les réponses tout à fait/plutôt oui et plutôt non/pas du tout, test Z *p<0,05.*
Les pourcentages de « Sans avis » ne sont pas affichés.

La démarche d'assimilation de connaissances demande du temps, un thème récurrent dans les réponses des étudiants, notamment quand on les invite à exprimer leurs craintes (Q7) ; 21 d'entre eux expriment la crainte d'en manquer, d'être surchargé de travail, de ne pas trouver un rythme adapté, de ne pas pouvoir accorder le temps désiré à leur apprentissage. Sous cette question, les étudiants ont mentionné les cours à plusieurs reprises (12 occurrences du mot) redoutant qu'ils soient nombreux et complexes ou lacunaires. Les étudiants en master expriment en effet la crainte de ne pas compléter leur base théorique d'ici la fin de leur formation initiale, à cause d'annulation de cours ou par manque d'enseignants.

Enfin, quand nous avons demandé aux étudiants ce qui pourrait les aider à mieux apprendre leurs cours (Q20), 23 réponses ont demandé des cours plus synthétiques, avec des plans de cours plus clairs et des supports de cours plus accessibles (idéalement avant le cours pour faciliter la prise de notes). Nous avons noté d'autres propositions telles que favoriser les petits groupes de travail, avoir des devoirs à la maison, avoir des cours de méthodologie, avoir accès à des corrections d'annales.

1.5.2 Développer des compétences

Les étudiants sont donc conscients de la nécessité de se construire une base théorique solide afin de pouvoir passer à la pratique. Un étudiant précise ses attentes en ces termes *« Apports théoriques (pathologie, instrument de bilan) pour ne pas se sentir démuni en stage […]. »* présentant les connaissances théoriques comme des outils en situations professionnelles. Les

attentes des étudiants (Q6) expriment cette envie d'apprendre le métier d'orthophoniste (38 réponses), d'acquérir des savoirs et des compétences. En ce sens, on remarque via l'analyse lexicale la récurrence de mots clés comme « concret » (18 occurrences), « orthophonie » (12 occurrences), « formation » (6 occurrences), « métier (5 occurrences). Elle met aussi en avant la récurrence des mots « pratique » (14 occurrences), « lien » (12 occurrences). Les étudiants demandent de pouvoir pratiquer plus, s'entraîner aux différentes situations qu'ils rencontreront en stage et dans leur carrière. Les TD sont souvent montrés du doigt comme étant trop similaires au CM, les étudiants souhaiteraient y voir plus d'occasions de mettre en pratique la théorie vue en cours.

On remarque également dans le tableau 2 que 90% des étudiants de master se disent capables de faire du lien entre la théorie et la pratique, contre 49% des étudiants de licence (Profil de réponse entre licence et master statistiquement différent, test de Fisher, $p<0,05$).

Affirmation	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout
5.Je me demande à quoi vont me servir les notions que j'apprends dans ma future pratique.	46% Licence 38% Master 42% Total		33% Licence 56% Master 44% Total	
6.Je fais le lien entre les notions apprises et la pratique.	49% Licence 90% Master 67% Total		28% Licence 3% Master 17% Total	

Tableau 2 : Question 19 "Que pensez-vous des affirmations suivantes ?
Les pourcentages de « Sans avis » ne sont pas affichés.

La plupart des craintes (Q7) exprimées par les étudiants font écho à ce que nous venons de présenter notamment que les cours manquent de concret, et 14 réponses évoquent la peur de ne pas répondre aux attentes. Ils redoutent de ne pas être à la hauteur en stage, au moment d'appliquer leurs connaissances théoriques, ou ne pas se sentir prêt à assurer des prises en charge une fois diplômés. Parmi les étudiants en première année, une personne a évoqué la peur de ne finalement pas trouver d'intérêt pour l'orthophonie.

Nous pouvons nuancer ces craintes en notant que plusieurs étudiants ont rapporté s'être sentis à l'aise lors de leurs stages (Q15 et Q16) : UE 6.3 « Stage découverte 3 : milieux d'exercices en libéral et en structures de soins » (59% des L3), UE 6.5 « Stage clinique 1 » (54% des M1), UE 6.7 « Stage clinique 3 » (74% des M2), U.E 6.8 « Stage clinique 4 » (70% des M2), U.E 6.8 « Stage clinique 4 » (57% des néo-diplômés).

1.5.3 Être accompagné

Parmi les autres thèmes qui ont pu apparaître dans les attentes développées par les étudiants (Q6) nous notons la notion de soutien (4 occurrences). À la question portant sur ce qui pourrait aider les étudiants à mieux apprendre (Q20), les étudiants se sont montrés demandeurs de séances de révisions (20 réponses), d'entraînement aux évaluations (24 réponses) ou de questions/réponses (12 réponses) encadrés par les enseignants. Un étudiant a également souhaité une *« Aide encadrée de la part d'un étudiant plus âgé ? (je n'osais pas forcément demander de l'aide car j'avais peur qu'on me trouve stupide, ou d'embêter la personne en question durant ses révisions) »*.

Le terme d'accompagnement sous-entend que le sujet reste acteur, en ce sens, certains étudiants aimeraient voir leur statut étudiant et leur travail mieux pris en compte (7 occurrences dans Q6). La dévalorisation étant une crainte partagée par quatre étudiants (Q7) avec l'exemple de cet étudiant redoutant *« toujours autant de manque de respect pour le travail des étudiants et une absence de communication »*. Ils demandent à être considérés comme des interlocuteurs à part entière et formulent des critiques nuancées (Q10) : *« Comment faire rentrer plus d'humanité dans cette formation dont les contenus et une partie des professeurs sont excellents »*.

1.6 Avis sur le tutorat

Avant de demander leur avis aux étudiants sur ce projet nous avons donné une brève description du tutorat et de notre projet pour le centre de formation. Cela a permis de donner une représentation commune uniforme aux étudiants, en faisant l'hypothèse qu'ils n'auraient pas les mêmes connaissances sur le sujet. D'ailleurs, nous avons appris que 19 étudiants (soit 14% des répondants) ont déjà pu prendre part à des activités tutorées (Q22), 10 étaient alors tutorés, 8 tuteurs, un étudiant n'a pas précisé son rôle (Q22.1). La pratique du tutorat dans les autres centres de formation (évoquée dans le Chapitre 3) reste peu connue, seuls 8% des étudiants disent en avoir entendu parler (Q27).

1.6.1 Utilité de la mise en place d'un système de tutorat entre pairs

Les étudiants ont été invités à donner leur avis sur l'utilité de notre projet (figure 2). Sur l'ensemble des étudiants, 80% jugent utile à très utile la mise en place d'un tutorat entre pairs au sein de leur centre de formation. Seuls 4% considèrent cela peu utile, enfin 16% n'ont pas souhaité donner leur avis.

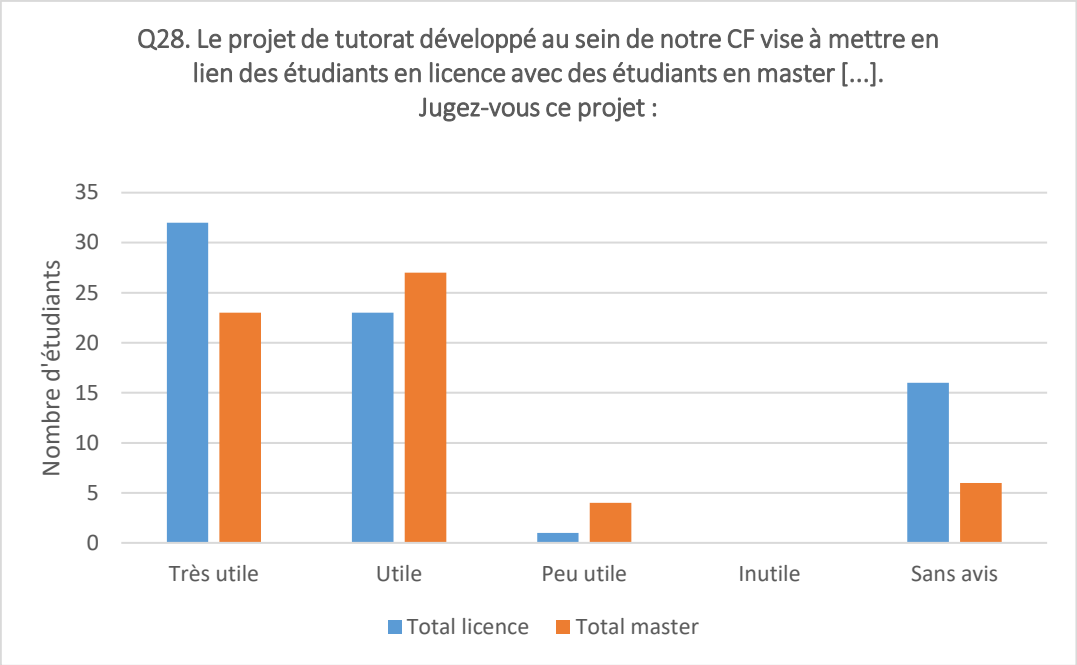

Figure 2 : Q28 Avis des étudiants sur l'utilité du projet « Tutorat »

1.6.2 Conditions à observer pour la réussite du projet

Nous avions bien précisé dans notre présentation que notre but était d'intégrer le tutorat aux cours préexistants pour ne pas entraîner une charge supplémentaire. Malgré cela, dans leurs réponses (Q28.1), 37 étudiants ont insisté sur le fait que le tutorat ne devrait pas entraîner une surcharge de travail. Nous avons été surpris de voir que 15 étudiants en licence s'inquiétaient pour les étudiants en master qui leur semblaient déjà débordés, c'est pourquoi 5 d'entre eux ont jugé que le projet ne serait pas utile. Deux étudiants en master ont jugé de même en expliquant ne pas pouvoir accorder assez de temps à un hypothétique tutorat.

La notion de volontariat a également été mentionnée par 10 étudiants, avec cette idée qu'on ne pourrait pas en demander plus que ce dont il est capable au tuteur afin que celui-ci soit impliqué et disponible. Quatre étudiants souhaiteraient également que le tutorat soit à la demande pour ne pas être tutoré alors qu'ils n'en ressentent pas le besoin.

Les étudiants estiment que le travail de tuteur devra être valorisé, notre suggestion de s'engager en tant que tuteur pour valider une UE optionnelle a été très appréciée par trois étudiants. D'autres suggestions de valorisation ont été faites : validation de jours de stages libres, contrat étudiant comme dans d'autres cursus ou encore le « bonus engagement étudiant » qui récompense l'engagement en ajoutant des points à la moyenne.

Les étudiants ont également mentionné l'organisation comme condition de réussite du projet. Il faudrait selon eux fournir un lieu, un planning, ainsi qu'un environnement de travail

numérique (une plateforme où échanger des documents relatifs au tutorat). Un étudiant juge nécessaire de proposer une formation aux tuteurs pour les aider dans leur rôle. Deux autres mettent l'accent sur le fait de formaliser ce tutorat et notamment de le faire encadrer par les enseignants pour assurer l'efficacité de ce dispositif.

Les étudiants comptent aussi sur une certaine bienveillance, de la motivation et de la coopération entre les participants au tutorat. Selon trois d'entre eux, une bonne entente entre les tuteurs et les tutorés est primordiale pour que l'expérience se déroule bien. Un étudiant a d'ailleurs expliqué juger le tutorat peu utile par peur que cela ne soit source de conflits.

Parmi les autres arguments en défaveur du tutorat, on retrouve la crainte qu'il soit imposé, que les étudiants en master ne maîtrisent pas assez leurs anciens cours pour les expliquer aux tutorés et enfin, un étudiant considère qu'il est déjà facile de trouver de l'aide.

1.6.3 Point de vue des potentiels tuteurs

Nous avons interrogé les actuels étudiants en master, c'est-à-dire les hypothétiques tuteurs, pour savoir s'ils seraient prêts à s'engager dans le tutorat (Q29).

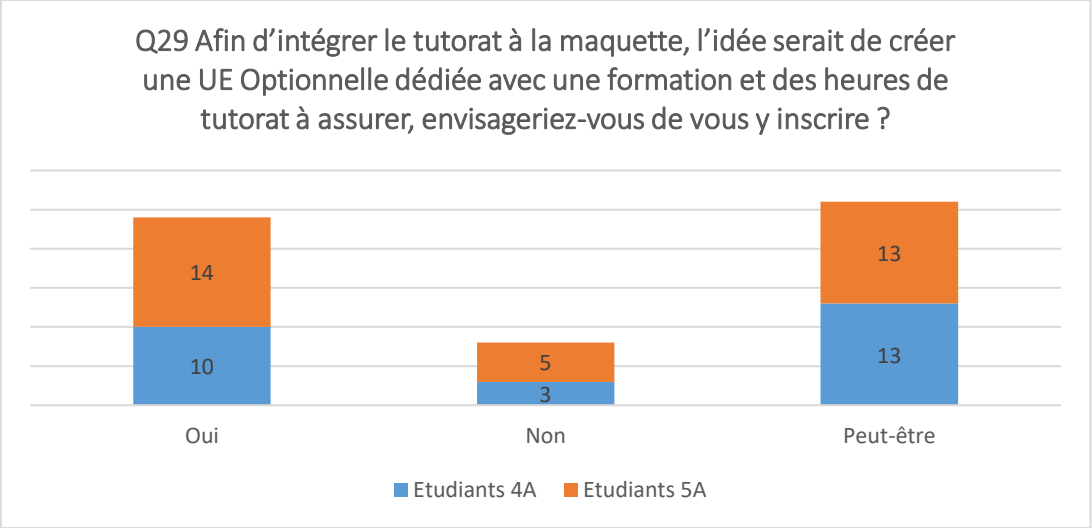

Figure 3: Q29 Nombre d'étudiants potentiellement intéressés par le rôle de tuteur

La figure 3 montre le nombre d'étudiants potentiellement intéressés. Proportionnellement, 43% ont répondu « Peut-être », 40% « Oui » et 13% « Non ». Les arguments en faveur de leur engagement (Q29.1) reposent sur le fait de pouvoir échanger *« J'aime beaucoup transmettre »*, aider un pair : *« je trouve ça important de partager et d'aider »*, *« J'aurais aimé avoir ce dispositif lors de mes premières années. Je serai ravie de pouvoir aider. »*, notamment en augmentant sa motivation et diminuant son stress. Le tout, en faisant le point sur ses propres connaissances et en établissant de nouveaux liens : *« En tant que tutrice cela me motiverait à*

retravailler des notions et à me les réapproprier et échanger avec d'autres étudiants est toujours extrêmement formateur. C'est aussi gratifiant de sentir que notre expérience peut aider des étudiants qui en ressentent le besoin. », « J'ai déjà eu l'occasion d'aider ma filleule et ça avait été bénéfique pour elle comme pour moi (ce n'est jamais une perte de temps de se replonger dans les cours de l'année précédente). ». Les étudiants perçoivent également les apports éventuels à leur pratique (Q30, Tableau 4), l'un d'entre eux y voit une occasion d'apprendre à encadrer quelqu'un, ce qui est bénéfique en tant que futur maître de stage.

Incidence	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout	Sans avis
Proportions	32%	40%	5%	0%	10%
Regroupement	72%		5%		

Tableau 3 : Question 30 "Selon vous, une expérience en tant que tuteur pourrait-elle avoir une incidence sur votre future pratique ?"

Les arguments des étudiants n'envisageant pas être tuteurs sont le manque de temps (cité 5 fois sur 13 réponses), les doutes sur la faisabilité du projet, la crainte que leur travail ne soit pas assez valorisé et le fait de ne pas se sentir capable d'expliquer notamment pour avoir été en difficulté dans certaines UE ou du fait d'avoir un système de pensée particulier (Q29.1).

2 Données recueillies lors des entretiens

2.1 Présentation des enseignants interviewés

Parmi les quatre enseignants interrogés nous trouvons différents profils, à l'image de la diversité d'intervenants au centre de formation. Nous mettons à disposition des extraits plus longs des entretiens en Annexe 2 (p84).

2.1.1 Madame B. orthophoniste

Madame B. exerce en libéral et donne une quinzaine d'heures de cours par an, au semestre 5 au sein de l'UE 5.3.2 « Troubles de la cognition mathématique ». Les enseignements de cette UE sont assurés par un groupe d'orthophonistes qui se rencontrent deux fois par an pour assurer une bonne coordination et une cohérence entre les cours. Comme d'autres intervenants orthophonistes, Madame B. n'a pas bénéficier de formation spécifique pour enseigner. Elle s'est aidée de son groupe de collègues et de leurs conseils ainsi que de ses propres expériences en tant qu'étudiante, puis en formation continue, pour devenir l'enseignante qu'elle est aujourd'hui.

2.1.2 Madame E. responsable des stages

Madame E. exerce en structure à 80% et à 20% au département d'orthophonie en tant que responsable des stages, elle dispense également des cours autour du domaine de la surdité : UE 5.5.1 « Bilan et évaluation en orthophonie dans le cadre des troubles de l'audition » (semestre 6), UE 5.5.2 « Intervention orthophonique auprès de l'enfant sourd » (semestre 8) et UE 5.5.3. « Intervention orthophonique auprès des personnes présentant des surdités acquises » (semestre 10). Faute de temps, nous n'avons pas pu nous intéresser à son travail d'enseignante vacataire, pour nous concentrer sur son point de vue en tant que responsable des stages. Elle intervient auprès de toutes les promotions pour les informer des différents stages à effectuer, avec quels objectifs. Elle fait le même travail d'information auprès des maîtres de stages et gère les démarches administratives comme les conventions et la vérification des carnets de stage, des rapports et des documents d'évaluation.

2.1.3 Monsieur O. maître de conférences

Monsieur O. intervient au CFUO à raison d'une dizaine d'heures de cours au semestre 1 dans l'UE 2.1 « Notions de biologie cellulaire, biologie moléculaire et génétique » et auprès d'autres étudiants (infirmiers, médecins, sages-femmes, IUT Bio Technologie, Licence Sciences de la vie, ingénieurs M2 formulation des cosmétiques à l'ENSAIA) pour un total de 192 heures à l'Université de Lorraine. Au cours de ses études, il a suivi une formation pédagogique dédié au 2nd cycle, une formation sur la docimologie aux USA, puis de retour en France un DIU qui comprenait des UE à destination des formateurs.

2.1.4 Madame N. maître de conférences

Madame N. assure environ 120 heures de cours, auprès des étudiants de licences avec des cours dans différentes UE telles que UE 2.1 « Notions de biologie cellulaire, biologie moléculaire et génétique », 1.2.1 « Psychologie générale et psychologie du développement », ou encore 2.3.1. « Etude de l'audition ». Et auprès des masters, elle intervient dans l'UE 7.5 « Mémoire » avec des travaux dirigés sur la méthodologie, sur construction des projets de mémoire en M1 (dont elle assure le suivi) et sur la préparation des soutenances en M2. En tant que maître de conférences, l'université l'a invitée à faire différentes formations autour de la pédagogie à son arrivée en 2018, et là où elle enseignait avant, en Belgique, elle a pu suivre plusieurs formations par an.

2.2 Démarche pédagogique

Même si nous voyons différents profils, à l'image des intervenants du CFUO, nous avons pu repérer dans les témoignages de chacun des éléments de la pédagogie active. Tous ont ainsi pu mettre l'accent sur leur volonté de rendre l'étudiant actif en le mettant en position de réfléchir, de s'interroger, l'enseignant étant présent en étayage. Ils accordent beaucoup d'importance aux questions des étudiants qui forgent une grande partie du cours. Monsieur O. conçoit ainsi son intervention selon deux versants : celui où il présente différentes notions, où il vulgarise et celui où les étudiants posent des questions, pour revenir sur les concepts encore flous et les préciser. Madame B. parle de l'importance de la dynamique de groupe, en notant qu'il y a toujours un groupe d'étudiants plus actifs, plus prompts à participer et poser des questions, elle souligne que ces interventions profitent à toute la promotion. Madame N. a pu faire le même constat : tout le monde n'a pas le courage de prendre la parole. C'est pourquoi elle utilise un outil qui l'aide à faire participer le plus grand nombre, une application qui permet de construire et projeter des quiz au tableau. Les étudiants répondent en direct (anonymement s'ils le souhaitent) à l'aide de leur smartphone.

Les démarches pédagogiques varient en fonction des enseignements assurés, de leurs objectifs. Monsieur O. nous décrit son rôle de vulgarisateur dans la construction d'une base théorique solide, en donnant à l'ensemble des étudiants les mêmes clés de compréhension. Madame N. juge important de profiter de ses interventions au sein de plusieurs UE pour tisser des liens entre les différents domaines abordés. Madame B., en tant qu'orthophoniste, met en avant le fait de développer chez les étudiants une démarche clinique, en faisant des va-et-vient constants entre la théorie et la pratique. C'est pour faire émerger cette pratique que le groupe d'enseignants dont fait partie Madame B. accorde de l'importance à la présentation de matériels en cours (supports vidéo, matériel orthophonique élaboré ou fabriqué sur place) l'étudiant apprenant via la manipulation, en vivant l'action.

Madame B. et Madame N. ont évoqué l'importance d'avoir des retours de la part des étudiants sur les enseignements, Madame N. a pu proposer des « minute paper », des petits papiers sur lesquels les étudiants sont invités à noter trois points positifs et trois négatifs sur un cours ou une UE. Madame B. et son groupe d'enseignants proposent des retours réflexifs en fin de semestre, malheureusement ce ne sont pas tous les étudiants qui pensent à renvoyer leur critiques. Mesdames B. et E. ont d'ailleurs saisi l'occasion de l'entretien pour recueillir notre avis d'étudiant.

2.3 Points de vue d'enseignants

2.3.1 Sur la formation

Madame B. et Madame E., orthophonistes qui ont vu le changement entre l'ancienne et la nouvelle maquette voient dans cette réforme des améliorations, une formation plus riche. Ainsi que des incohérences. Elles relativisent, Madame E. pense que la maquette ne peut pas satisfaire tout le monde, Madame B. ajoute que la formation ne pourra jamais être exhaustive, chacun trouvant au fil de la pratique sa façon d'être orthophoniste. À l'inverse, Madame N. trouve compliqué de juger de la formation sans être orthophoniste, elle peut difficilement repérer d'éventuelles lacunes vis-à-vis de la profession.

Monsieur O. formule une critique envers la formation concernant la coordination parfois difficile entre les enseignants. Selon l'interlocuteur cela peut s'avérer plus ou moins facile de collaborer et de faire un lien logique entre les cours. Ce travail de coordination s'ajoute au travail de construction du cours et n'est pas négligeable.

2.3.2 Sur les stages

Madame E. nous explique que le centre de formation a pris le parti de proposer un parcours de stage qui offre de la variété, pour que chaque étudiant voit un maximum de domaines et de pratiques. L'autre point d'honneur est de considérer le maître de stage comme un partenaire et de lui donner un maximum de responsabilités, c'est notamment à lui que revient l'évaluation et la validation du stage, il est d'ailleurs le mieux placé pour le faire.

Le parcours stage a demandé une réflexion et différents essais et est encore remis en question régulièrement, Madame E. réfléchi notamment à réorganiser les périodes de stage en troisième année ou à proposer un jour de stage par semaine dès le semestre 6 (contre le semestre 7 actuellement) pour assurer une meilleure alternance entre la théorie et la pratique et rentrer plus rapidement dans une démarche clinique. Il reste difficile d'imaginer un système qui convient tant aux étudiants qu'aux maîtres de stage. Arrivé au diplôme aucun étudiant n'a le même parcours qu'un autre dans sa formation. Ce manque d'homogénéité dû aux différences entre les lieux et les maîtres de stage est à prendre en compte, il est d'autant plus intéressant que les étudiants échangent, aient des opportunités de se raconter ce qu'ils ont vu en stage.

2.3.3 Sur les étudiants

Les enseignants s'accordent sur un public impliqué, attentif à qui il est agréable de donner cours. Des comportements irrespectueux, notamment à cause des écrans qui s'immiscent entre les étudiants et l'enseignant, sont observés mais ils restent des exceptions. Monsieur O. évoque

des différences entre les étudiants, pour certains il parle d'un réel choc entre leurs connaissances initiales et ce qu'on leur demande d'apprendre en première et deuxième année. Madame B. trouve parfois les étudiants un peu trop « *scolaires* » et ils peuvent être également déstabilisés par la démarche des enseignants de construire ensemble le cours plutôt que de donner des théories à apprendre et des « *recettes* » à appliquer. Elle comprend que cela soit anxiogène, d'autant plus quand on sort du cours en ayant la sensation de ne pas avoir compris, alors que cela fait partie du processus d'apprentissage. Madame N. fait le même constat, les étudiants en orthophonie ont besoin de bien comprendre durant le cours, en comparaison avec d'autres publics à qui elle a enseigné, ils posent plus de questions, ce qui est très stimulant en tant qu'enseignant.

Madame E. parle également de l'évolution visible au fil des années, l'investissement augmente et la réflexion s'affine, ce qui rend les échanges de plus en plus intéressants. Madame B. a pu faire le même constat avec le groupe d'enseignants, l'effet de groupe a un impact sur la construction des cours et les dynamiques changent parfois au sein de la même promotion.

2.3.4 Réactions aux réponses des étudiants au questionnaire

Comme nous l'avons expliqué dans la partie méthodologie, nous avons estimé intéressant de regarder avec les enseignants quelques réponses au questionnaire soumis aux étudiants.

Madame N. a réagit au 73% des étudiants satisfaits en notant qu'il était encore possible d'améliorer les choses pour les 27% restants.

Madame B. comprend bien la motivation fluctuante présente chez une partie des étudiants *« je me souviens de quand j'étais étudiante, ça dépend des cours, des conditions […] on est plus ou moins disponible, et ça dépend de l'enseignant […] en formation continue aussi on n'arrive pas à suivre parfois, quand c'est pas dynamique, on peut pas en attendre plus de la part des étudiants. »*. Madame E. rebondit également sur le thème de la motivation des étudiants, qui est forte pour la plupart, en rappelant que c'est ce qu'on attend dans une formation professionnalisante.

Concernant la capacité à faire du lien, plus forte chez les étudiants en master qu'en licence, Madame B. trouve que c'est bon signe, que cela montre une évolution au fil des années. Madame N. explique qu'il revient à l'enseignant d'assister les étudiants en licence dans leur tâche de mettre du sens derrière les enseignements, en explicitant les objectifs des cours ou en donnant des exemples. Elle conclut : *« on n'a pas tant de moyens d'actions finalement pour faire du sens. Le tutorat peut donc être un levier supplémentaire pour y parvenir. »*.

Monsieur O. nous a demandé si nous avions des réponses des étudiants plus directement liées au tutorat, nous lui avons présenté les données montrant que 80% des étudiants jugeaient le tutorat utile et le fait que 40% et 43 % ont répondu respectivement « oui » et « peut-être » quand on leur a demandé s'ils envisageraient de devenir tuteur, *« ces résultats sont prometteurs, le nombre d'étudiants intéressés est très élevé ! »* en rappelant que sans l'investissement des étudiants, le système n'est pas viable.

2.4 Avis sur le tutorat

2.4.1 Représentations et expériences

Madame B. nous raconte n'avoir jamais expérimenté personnellement le tutorat mais des amis à elle, en médecine, en était très contents : *« je fais le lien avec l'entraide en formation initiale (groupes de révisions) et continue, ces collaborations qui se mettent en place spontanément. »*. Madame E. compare le tutorat avec la figure de la pyramide en gymnastique : *« le fait d'avoir des épaules sur lesquelles s'appuyer, et ceux qui ont été aidés peuvent ensuite soutenir les autres. »*.

Monsieur O. et Madame N. ont quant à eux déjà expérimenté le tutorat entre pairs. Monsieur O. a participé à la mise en place du tutorat médecine à Nancy juste avant l'arrivée de la PACES. Madame N. nous raconte avoir déjà été à la place du tutoré, du tuteur et de l'enseignant encadrant. Elle a, par ailleurs, participé à la mise en place d'un système de tutorat entre pairs pour des TP à destination des étudiants de médecine de l'Université de Liège : *« C'était un TP sous la forme de classe inversée, on demandait un travail personnel aux étudiants, à la maison ils travaillaient sur des aspects théoriques grâces à des vidéos et un microscope virtuel. Les TP venaient ensuite, en présentiel afin de vérifier les acquis et approfondir les notions importantes. Les tuteurs intervenaient dans cette partie en proposant aux étudiants des exercices qui avaient été construits par les enseignants. On fournissait donc aux tuteurs les supports numériques et un manuel, avec des consignes strictes. Les tuteurs n'avaient pas de formation à proprement parlé, donc ce manuel décrivait les objectifs, les exercices (leur durée et leur corrigé), les consignes à donner, les notions sur lesquelles il fallait insister. C'était donc très encadré, et avant chaque séance on avait un moment d'échanges avec les tuteurs pour qu'ils puissent poser des questions, discuter des aspects flous, des choses à préciser. Ça a très bien fonctionné, tout le monde bénéficie du tutorat, les tutorés approfondissent leurs connaissances en travaillant autrement et les tuteurs aussi étaient très contents, ils en ont retiré beaucoup de satisfactions*

d'un point de vue compétences disciplinaires et didactiques et d'un point de vue relations humaines. ».

2.4.2 Avis sur son implantation locale

Les quatre enseignants se sont dit favorables à l'arrivée du tutorat entre pairs dans le centre de formation de l'Université de Lorraine.

Madame E. imagine que le tutorat pourrait permettre de proposer différentes activités parallèles aux stages et elle espère qu'il permettra de tisser des liens entre les promotions et favorisera l'intégration des nouveaux étudiants dans la formation. Elle est également disposée à réfléchir à la place que pourrait prendre le tutorat au sein des enseignements qu'elle assure. Quelques idées ont pu lui venir à l'esprit en fin d'entretien, comme le fait de pouvoir faire intervenir des étudiants ayant effectué leur stage surdité afin d'illustrer ses propos avec des observations de stage.

Monsieur O. est déjà convaincu des effets bénéfiques du tutorat mais il s'interroge sur ce qui pourra être proposé concrètement, *« quelle forme cela pourra prendre ? Mon cours est fondamental, il est déjà construit, il y a toujours une marge d'amélioration mais je vois mal comment les tuteurs pourraient intervenir pendant le cours. ».* Madame B. s'est, elle aussi, interrogée sur la faisabilité : *« je m'interroge du point de vue pratique, si ce sera agréé par l'école et les enseignants (au niveau pratique pas de faire accepter le principe) ? Droit de regard de l'école là-dessus ? Est-ce que les enseignants seront sollicités ? ».* Le tutorat demandera en effet du temps et des moyens supplémentaires de la part des différents acteurs mais l'enseignant précise : *« c'est sûr que c'est du temps en plus mais ce n'est pas du temps perdu, réexpliquer un cours est hyper bénéfique, on voit pas forcément l'impact à trois jours du partiel mais dans la formation au sens large ça peut avoir un impact sur notre pratique.».* Elle perçoit également l'apport que peuvent représenter les tuteurs présents en cours, nous l'avons rapporté plus haut Madame B. considère que chaque intervention d'un étudiant est bénéfique à l'ensemble de la classe. Ainsi elle s'attend à ce que la présence d'intervenants supplémentaires, avec un niveau de réflexion différent, impacte positivement la dynamique du groupe.

Madame N. est plus confiante quant à la mise en place : *« c'est tout à fait faisable dans de bonnes conditions »* et elle rappelle les bénéfices — sur les apprentissages, sur la motivation, sur la professionnalisation — que peut rapporter cet investissement : *« des étudiants qui ont bien compris et qui sont motivés, que voudrait de plus un enseignant ? ».*

2.4.3 Conseils

Fort de son expérience du tutorat à la faculté de médecine de l'Université de Lorraine, Monsieur O. a pu nous donner des pistes concrètes pour mettre sur pied notre projet : *« c'est un dispositif qui a fait ses preuves […] mais cela demande des moyens, il en existe au sein de l'Université, il y a des cellules pédagogiques et surtout des fonds mais il faut aller les trouver, l'argent c'est toujours le nerf de la guerre. »* Pour savoir à quelles aides nous pouvons prétendre et comment s'organiser, il recommande de se rapprocher de tutorats déjà existants, comme celui de médecine. Monsieur O. a insisté aussi sur l'importance d'intégrer au plus tôt dans le projet les différents acteurs, à savoir les enseignants, la direction sans oublier les étudiants pour multiplier les personnes ressources sur lesquelles le tutorat va pouvoir s'appuyer. *« une fois que vous avez rassemblé ces personnes, il faut les aider à se mettre au travail, les faire se rencontrer, les enseignants doivent échanger avec les tuteurs, afin que le tutorat soit bien adapté à la formation, vous pouvez peut-être demander dans un premier temps à être hébergé par un tutorat existant, comme le tutorat médecine, pour mettre en route la machine, d'autant que les tuteurs PACES ont déjà des sessions de formation organisées, elles ont lieu en août/septembre il me semble. »* Les collaborations avec des tutorats d'autres formations peuvent être enrichissantes, cependant, il ne faudra pas perdre de vue que le tutorat sera destiné aux étudiants en orthophonie « *le tutorat c'est du sur-mesure sinon ça ne marche pas* » il faudra donc que le centre de formation s'approprie ce qu'il peut voir chez ses voisins, en créant son propre tutorat.

Autre conseil donné par Monsieur O. et Madame B., l'utilisation des nouvelles technologies et moyens de communication. Monsieur O. nous donne l'exemple de Teams qui a plusieurs pour avantages de permettre à plusieurs personnes d'échanger et même de partager leurs écrans. Cet outil pourrait permettre d'imaginer des séances tutorées à distance, qui demanderaient moins de moyens matériels qu'en présentiel (accès à une salle notamment). L'enseignant soulignant que « *dans les faits, on manque souvent de moyens mais le tutorat est la preuve que le besoin, lui, est bien présent. Si les étudiants veulent s'entraider c'est pour répondre à leurs besoins.* » Madame B. suggère même que ces outils rendant difficiles les digressions et bavardages peuvent parfois permettre d'être plus productifs qu'en présentiel. Elle ajoute qu'ils permettent de nouveaux rythmes, des nouvelles temporalités « *en visio, le temps d'une réunion est optimisé en plus du gain de temps sur le déplacement et du fait de pouvoir travailler en dehors des horaires conventionnels par exemple à 21h, la fac est fermée mais on peut s'appeler.* » De plus, avec le temps et avec les aides de l'Université de Lorraine, ce type d'outil tend à être à disposition de l'ensemble des étudiants.

Enfin, Madame N. insiste sur le fait que le tutorat peut apporter aux tutorés, aux tuteurs et aux enseignants mais précise que : *« ce n'est pas rien pour l'enseignant, il faut pouvoir faire confiance et ce n'est pas si facile, on constate parfois des erreurs dans le discours des tuteurs, des maladresse »* ce qui nous renvoie à l'importance de former les tuteurs et de valoriser le travail d'encadrants qu'auront à assurer les enseignants.

DISCUSSION

1 Reprise de nos hypothèses

Pour qu'il soit le plus efficace possible, le tutorat se doit d'apporter quelque chose à chacun des acteurs, en échange des efforts investis. C'est pourquoi nous avons étudié, pour répondre à nos trois premières hypothèses, les attentes des étudiants comme des enseignants.

1.1 Des besoins différents selon les étudiants

Nous avions formulé deux hypothèses correspondant d'une part aux étudiants de licence ou potentiels tutorés et d'autre part, aux étudiants de master ou potentiels tuteurs. À travers les réponses des étudiants, nous avons pu retrouver des thèmes communs à toutes les promotions, comme la volonté de pouvoir s'approprier les contenus théoriques vus en cours et le fait d'attendre des aspects concrets, autant de fils rouges tirés entre la théorie et la pratique. Ainsi qu'une envie de se mettre en action, d'avoir des occasions de faire, d'essayer, de manipuler, de s'entraîner avant de se retrouver sur le terrain, en situation réelle. Les différences dans les attentes des étudiants sont bien présentes mais subtiles.

1.1.1 Étudiants en licence

Reprenons donc notre première hypothèse : « Les étudiants en licence sont demandeurs d'activités encadrées axées sur l'assimilation de connaissances théoriques, donnant plus de sens aux enseignements dispensés et permettant un meilleur transfert des acquis de leur formation en milieu professionnel lors des stages. ». Les étudiants de licence se sont en effet montrés demandeurs d'activités encadrées comme des séances dédiées aux révisions ou des TD laissant plus de place à la pratique (parties Résultats 1.5.3 et 1.5.2). Cela leur permettrait de se sentir mieux préparés aux évaluations et pour aborder les stages. Les étudiants en licence ont saisi la nécessité de se construire une base théorique solide afin de pouvoir ensuite passer à la pratique. En effet, nous avons pu voir, à travers les différentes réponses, la récurrence des termes « apprendre », « acquérir », « comprendre ».

Ce passage à la pratique est déjà dans les esprits, d'où la demande de concrétude. Cette tâche complexe de donner du sens à ce que l'on voit en cours peut être plus ou moins aisé selon les intervenants — venus des différents domaines constituant la base théorique des étudiants — et leur familiarité avec la profession orthophonique. Il en est de même pour les étudiants, qui s'engagent dans la construction de leur base théorique avant d'avoir un aperçu de la pratique, lors du premier stage découverte en orthophonie, au quatrième semestre. Or, il est sans doute plus simple de tisser du lien après s'être confronté aux réalités du terrain, c'est sans doute pourquoi on passe de 49% à 90% d'étudiants qui disent arriver à faire du lien, entre la licence

et le master. Ce constat nous donne un nouveau regard sur la crainte exprimée par un étudiant, en première année, de ne finalement pas trouver d'intérêt à sa future profession.

Les stages jouent évidemment un rôle important dans le transfert des acquis. Mais, s'ils sont formateurs, les stages sont aussi source d'une certaine pression. Nous avons en effet vu une crainte partagée par plusieurs étudiants, celle de ne pas être à la hauteur une fois sur le terrain, pour certains étudiants passer des cours théoriques à la pratique en stage est un saut dans le vide.

1.1.2 Étudiants en master

Nous avions formulé la seconde hypothèse ainsi « Les étudiants de master quant à eux souhaitent pouvoir consolider leurs acquis et bénéficier de mises en situation pour s'exercer à expliquer et à évaluer. ». Les cours théoriques sont dispensés de la première à la cinquième année, c'est pourquoi les termes « comprendre » et « connaissances » sont encore bien présentes dans les réponses des étudiants des dernières années de formation. Nous avons pu retrouver cette notion de consolider des acquis quand les étudiants demandent des cours synthétiques qui recouvrent le plus grand nombre de domaines.

Les étudiants de master, tout comme leurs camarades en licence, demandent à avoir plus d'occasions de mettre en pratique les connaissances théoriques, ils sont donc bien intéressés par des mises en situation. D'ailleurs, ils voient d'un bon œil celles qu'impliquerait le tutorat. Parmi les arguments favorables au dispositif (partie Résultats 1.6.3) les étudiants ont mis en avant que cela participerait à leur formation, entraînerait leurs compétences pédagogiques, et les motiverait à faire le point sur leurs connaissances théoriques. Les étudiants semblent intéressés par le fait de pouvoir s'exercer à expliquer mais surtout de pouvoir échanger avec un étudiant novice et pouvoir lui apporter une aide. L'aspect « évaluer » a été moins abordé, cependant un étudiant a fait le lien possible entre une expérience de tuteur et son futur rôle de maître de stage, qui consistera à guider et à évaluer ses stagiaires.

Nos deux premières hypothèses semblent donc se confirmer. Le tutorat pourrait donc être une réponse à ces différents besoins en venant soutenir les étudiants en licence dans leur construction de connaissances (Topping, 2005 ; Ten Cate & Durning, 2007), en donnant de premiers éléments concrets grâce aux expériences et connaissances pratiques des tuteurs (Sonagara et al., 2018) et en mettant à disposition une personne ressource supplémentaire autour des stages. Quant aux étudiants en master qui se porteront volontaires pour devenir tuteurs, en plus de recevoir une formation supplémentaire autour de la pédagogie, ils bénéficieront du

fameux « effet tuteur » décrit par Baudrit (2007) sur l'état de leurs connaissances, leur estime de soi et leur future pratique.

1.2 Un intérêt pour les enseignants

Concernant notre troisième hypothèse : « Certains enseignants souhaitent approfondir ou illustrer certains contenus de cours grâce à un travail en petits groupes encadrés. », les enseignants que nous avons interrogés se sont en effet montrés intéressés par un format pédagogique supplémentaire, visant à rendre les étudiants plus acteurs dans leurs apprentissages (partie Résultats 2.2). Nous avons pu noter que le fait d'impliquer les étudiants est déjà au centre des démarches pédagogiques de nos interviewés.

Pour ce qui est d'approfondir, Madame B. a pu évoquer l'impact possible des tuteurs (en tant qu'étudiants avec leurs propres questionnements) sur la dynamique de son cours, chaque intervention nourrit le contenu du cours et pousse la réflexion plus loin (partie Résultats 2.4.2).

Quant au fait d'illustrer, Madame E. a imaginé l'apport possible des expériences de stage, des observations des tuteurs aux contenus théoriques présentés par l'enseignant. Pour Monsieur O. l'illustration fait partie du processus de vulgarisation, proposer différentes images pour expliquer un même concept augmente les chances qu'un étudiant comprenne, en s'appropriant la représentation qui lui convient le mieux.

Enfin, le fait de créer des groupes de travail plus restreints augmente les chances que tout le monde puisse s'exprimer et se mettre en action, Madame N. a souligné qu'au sein d'une promotion certains étudiants n'osent pas participer. Aussi, le groupe tutoré redistribue les cartes et peut changer la dynamique installée dans une promotion qu'a pu mentionner Madame B. Toutefois, le nouveau format n'est pas applicable à tous les enseignements et implique de bouleverser des cours déjà en place et fonctionnels, Monsieur O. nous a par ailleurs expliqué que son cours, plutôt fondamental, laisse en fait peu de place à la pratique et au travail de groupe.

Un autre intérêt du tutorat pour les enseignants est apparu au fil des entretiens, celui de favoriser les échanges entre les acteurs. Trois interviewés ont en effet montré l'envie d'avoir des retours de la part de leurs étudiants, afin de pouvoir se remettre en question, s'ajuster. La présence d'un entre-deux, le tuteur, sera sans doute apprécié (Baudrit, 1999).

1.3 Avis des différents acteurs sur le tutorat

Notre quatrième hypothèse « Nous postulons que le projet de tutorat entre pairs trouvera un bon accueil auprès des étudiants comme de l'équipe pédagogique. » s'est vérifiée. Les étudiants ont estimé, à 80%, qu'un tutorat entre pairs au sein du centre de formation serait utile (partie Résultats 1.6.1). Nous avons entendu les conditions qu'ils ont proposées pour que ce système fonctionne : penser et organiser le tutorat en amont pour éviter une surcharge de travail, valoriser le travail des tuteurs qui se sont portés volontaires, viser la bienveillance entre les acteurs. Autre résultat encourageant, les étudiants en master ont pu voir différents intérêts au rôle de tuteur et 40% (83% si on compte les étudiants ayant répondu « peut-être ») envisageraient de s'inscrire si le programme existait (partie Résultats 1.6.3).

Les enseignants interrogés se sont eux aussi montrés favorables à la mise en place du tutorat entre pairs. Nous avons conscience que le fait d'avoir interviewé les enseignants volontaires créé un possible biais dans le recueil des avis sur le tutorat, ceux ayant répondus présents étant sans doute déjà sensibles à notre projet. Pour avoir un avis plus représentatif il faudrait poser la question à l'ensemble des enseignants. Cependant le tutorat ne s'avèrera pas utile dans toutes les UE, selon les objectifs des enseignements et selon les besoins des étudiants (rappelons que les étudiants ont plus souvent estimé être à l'aise qu'en difficulté face à la liste des UE).

1.4 Différentes formes de tutorat possibles

Le fait d'avoir des enseignants « sympathisants » nous offre des terrains d'action et de réflexion pour les premières expériences d'activités tutorées. Nous en avons parlé dans la partie théorique, l'un des avantages du tutorat réside dans sa capacité d'adaptation à son public et ses besoins. La forme qu'il prend dépend aussi de l'utilisation que souhaite en faire l'enseignant, en fonction des objectifs de son enseignement. Et, nous avons pu le voir en nous entretenant avec la responsable des stages, le tutorat pourrait même dépasser les murs de la faculté pour offrir un suivi supplémentaire aux étudiants en stage.

Ainsi à l'issue des entretiens avec les enseignants, nous avons mis en forme des grilles d'activités tutorées adaptées à un contexte, un cours spécifique choisi avec l'enseignant interviewé. Ces grilles, disponibles dans l'Annexe 4 (p93), décrivent les activités possibles en cours, ou autour des stages, avec leurs objectifs et les rôles que pourront jouer les tuteurs. Elles répondent à notre dernière hypothèse « Les informations recueillies nous permettront de mettre en place des activités pédagogiques pertinentes et adaptées basées sur un système de tutorat

entre pairs. » en offrant une première illustration de ce à quoi pourra ressembler le tutorat entre pairs dans le centre de formation de l'Université de Lorraine.

2 Le tutorat entre pairs au CFUO de l'UL

2.1 Un programme qui s'adresse à tous

En nous intéressant aux étudiants du centre de formation, nous nous sommes rendu compte qu'ils venaient de différentes formations et n'avaient pas les mêmes expériences, savoirs et compétences (partie Résultats 1.2). Monsieur O. a pu évoquer le choc cognitif que subissent certains étudiants. De fait, cette hétérogénéité de la population constitue un défi pour l'équipe pédagogique qui, en s'adressant à tous, doit parvenir à donner la même formation à chacun. Un dispositif permettant de s'adapter aux besoins des différents sujets, comme le tutorat, pourrait être un appui supplémentaire pour relever ce défi (Raucent et al., 2010). D'autant plus si les enseignants peuvent s'assurer du bon alignement pédagogique (Biggs, 1999) des activités tutorées avec leurs objectifs et leurs évaluations.

De plus, si deux tiers des étudiants sont satisfaits par leur formation et disent être motivés, 40% rapportent que leur motivation n'est pas stable. Cela nous renvoie à la notion de régulation de la motivation. Les enseignants l'ont relevé, la motivation générale des étudiants est liée au choix d'une formation professionnalisante, mais elle reste sensible aux aléas de la formation, au sens mis derrière les différentes actions et tâches à s'acquitter pour parvenir au diplôme. Le tutorat, comme toute forme de soutien (Fenouillet & Cosnefroy, 2009), pourra participer à la régulation de la motivation de l'ensemble des étudiants. Cette tâche complexe repose aussi sur l'investissement des enseignants dont les efforts et la collaboration doivent être reconnus à leur juste valeur.

Deux autres constats nous semblent intéressants. Premièrement, 60% des étudiants du CFUO ont pu rencontrer des difficultés dans leur formation, les masters étant plus nombreux à en témoigner. On peut faire l'hypothèse que le nombre d'années passées dans la formation augmente les « chances » de rencontrer des obstacles. Deuxièmement, seuls 42% rapportent avoir trouvé de l'aide, nous nous demandons si les autres étudiants ont fait le choix de ne pas demander d'aide ou l'ont subi par manque de ressources (partie Résultats 1.3.3) ou de personnes à qui s'adresser. Nous avons vu dans la partie théorique que des auteurs comme Lepage et Romainville (2009) pensent que les tutorés, comme les tuteurs, doivent s'engager volontairement dans le tutorat. Mais Pourcelot (2019) a pu faire le constat que parfois le tutorat

est délaissé par des étudiants qui pourraient pourtant en retirer des bénéfices. Nous entendons ces deux points de vue et faisons le pari qu'en intégrant le tutorat au cursus nous obtiendrons une meilleure égalité des chances entre les étudiants, en apportant un soutien à tous et pas seulement à ceux qui ont les moyens de demander de l'aide (et cela, sans imposer d'heures de présence supplémentaire sur le campus aux emplois du temps déjà chargés).

2.2 Un terrain fertile

Nous avons par ailleurs pu noter que l'entraide était déjà très présente entre les étudiants du centre de formation. Le travail de groupe, le partage d'informations, de supports de cours, d'annales est monnaie courante au sein des promotions — la compétition entre étudiants n'ayant pas de sens — comme entre les promotions. Un système de marrainage et d'autres actions (intégration des étudiants, vie étudiante, etc.) du bureau des étudiants favorisent la cohésion entre tous les étudiants du centre. Cette atmosphère d'entraide et de partage semble être un terrain fertile pour le tutorat qui dépend de l'investissement des étudiants et qui est sensible aux rapports entretenus par les acteurs (Secomb, 2008). Le tutorat entend donc s'ajouter à ces formes d'entraide qui ne semblent pas être exploitées par tous les étudiants (partie Résultats 1.4).

À cette dynamique d'entraide et aux réponses favorables au tutorat des différents acteurs nous pouvons ajouter l'envie exprimée par différents étudiants d'être reconnus, informés et écoutés. Le tutorat, en plus de donner un statut valorisant au tuteur, pourra faciliter les échanges entre les étudiants, les enseignants et la direction pédagogique. À travers nos entretiens avec les enseignants, nous avons déjà perçu une certaine ouverture au fait de collaborer avec des tuteurs, notamment due à une confiance envers les étudiants qui sont vus comme des personnes sérieuses, curieuses et impliquées dans leurs études. Par ailleurs, les témoignages de Monsieur O. et Madame B. sur la coordination entre les cours qui repose sur les épaules des intervenants nous laisse penser que ces derniers sont conscients des efforts que pourra demander la collaboration entre les acteurs du tutorat et sont prêts à s'investir quand cela a un sens pour la formation.

2.3 Un dispositif durable

Nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, le tutorat ne s'improvise pas, il demande des moyens et de la réflexion (Lepage & Romainville, 2009). Nous devons notamment trouver les réponses à différentes problématiques autour des tuteurs, à savoir comment leur apporter une

formation, valoriser leur travail et dégager du temps à ces étudiants qui s'engageront volontairement dans le programme.

Des étudiants ont suggéré l'utilisation du « bonus engagement étudiant » et de la validation de jours de stage libre pour valoriser le travail. Concernant la formation, Monsieur O. a émis l'hypothèse qu'il serait possible de suivre la formation proposée par le tutorat de médecine. Autre alternative à laquelle nous avons pensé, l'arrivée d'une UE optionnelle supplémentaire comprenant une session de formation et un suivi des tutorés. Elle pourrait être validée sur dossier (évaluation de la formation théorique, avis donné par l'enseignant, les étudiants, compte-rendu, etc.) qui correspondrait au produit final du tutorat. Elle offrirait également la possibilité d'être tuteur deux années consécutives, permettant ainsi de mieux rentabiliser les efforts invertis par les étudiants. Enfin, il serait pertinent que les compte-rendu ou témoignages des tuteurs soient accessibles aux tuteurs plus novices, selon la recommandation de Border et al. (2017) de favoriser la transmission entre les générations de tuteurs pour assurer une durabilité au programme.

Il est important de viser la durabilité de notre système, pour retirer un bénéfice des moyens investis mais aussi pour en tirer un maximum d'effets au fil des ans. S'il est compliqué de pratiquer le tutorat inversé comme l'encouragent différents auteurs (Lepage & Romainville, 2009; Topping, 2005), le tutoré aura l'opportunité de devenir tuteur à son tour dès la troisième année de fonctionnement, ce qui aurait un impact sur ses connaissances, sa confiance en lui-même et sur sa pratique du tutorat. Il faudra donc imaginer un système de formation pérenne, avec une partie des modalités en ligne (vidéos, quiz, exercices…), qui pourra garantir un bon roulement entre les générations de tuteurs.

CONCLUSION

Grâce aux données recueillies auprès des différents acteurs du département d'orthophonie de l'Université de Lorraine, qui se sont montrés majoritairement favorables à l'arrivée du tutorat entre pairs, nous avons pu imaginer plusieurs activités tutorées répondant aux attentes de nos populations d'études. En effet, il nous semblait important, en commençant notre travail, de prouver que le tutorat pouvait apporter quelque chose à l'ensemble des étudiants qui s'engageraient dans le programme. Nous pouvons en fait conclure sur un triple-bénéfice pour les trois acteurs principaux de notre projet : tutoré, tuteur et enseignant encadrant.

Les trois grilles élaborées en collaboration avec des enseignants nous donnent un premier aperçu des rôles variés que pourront endosser les tuteurs, d'une part au sein d'enseignements ou de séances de révisions, et d'autre part tout au long du parcours de stages de leurs pairs. Elles pourront servir de pistes de réflexion ou être utilisées comme bases pour éprouver le tutorat aux réalités du terrain et convaincre les différents partenaires et investisseurs de la faisabilité et de l'intérêt du projet.

Si notre étude s'achève ici, le projet perdure et offre plusieurs pistes pour de futurs travaux. En nous basant sur les recommandations de Lepage et Romainville (2009) nous pouvons par exemple souligner l'intérêt qu'auraient des enquêtes de qualité autour de la mise en place, comme de la gestion, du dispositif. Ces mesures serviront tant à assurer la bonne adaptation du tutorat entre pairs aux spécificités de la formation orthophonique qu'à apporter de nouvelles preuves, s'il en fallait, des bienfaits de cet outil pédagogique.

BIBLIOGRAPHIE

Ali, I., & Wolf, C. (2016). Profession, orthophoniste. In *Entre langue et parole, le métier d'orthophoniste* (p. 13-24). ERES.

Allikmets, S., & Vink, J. P. (2016). The benefits of peer-led teaching in medical education. *Advances in medical education and practice*, *7*, 329.

Annoot, E. (2001). Le tutorat ou «le temps suspendu». *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(2), 383–402.

Barrusse, V., Vilboux, R., & Tain, L. (2016). Chapitre I. L'émergence de l'orthophonie : À la croisée des chemins (1930-1940). In *Le métier d'orthophoniste : Langage, genre et profession*. Presses de l'École des hautes études en santé publique.

Baudrit, A. (1999). *Tuteur : Une place, des fonctions, un métier ?* Presses universitaires de France.

Baudrit, A. (2007). *Le tutorat. Richesses d'une méthode pédagogique: Vol. 2e éd.* De Boeck Supérieur.

Biggs, J. (1999). What the student does : Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, *18*(1), 57-75.

Border, S., William Parton, Matthew Myers, Ahmed Elmansouri, Charlotte Harrison, Jonny Stephens, Eleanor Seaby, & Samuel Hall. (2017). Ten considerations for implementing effective and sustainable near-peer teaching in clinical anatomy education. *MedEdPublish*, *6*(2).

Buchs, C. (2008). La distribution des informations dans les dispositifs d'apprentissage entre pairs au niveau universitaire. *Vers des apprentissages en coopération: Rencontres et perspectives*, 57–81.

Bulte, C., Betts, A., Garner, K., & Durning, S. (2007). Student teaching : Views of student near-peer teachers and learners. *Medical teacher*, *29*(6), 583–590.

Dehêtre, A. (2016). La formation initiale : Le coeur de la profession d'orthophoniste. In *Guide de l'orthophoniste : De la formation à la vie professionnelle. Volume VI. Le métier de l'orthophoniste*. Lavoisier-Médecine sciences.

Docquier, L. (2016). *Analyse des pratiques d'étudiants-moniteurs en médecine dans un cours d'Anatomie Humaine-Evaluation du dispositif d'enseignement et de formation*. Université de Liège.

Falchikov, N. (2001). *Learning together : Peer tutoring in higher education*. Psychology Press.

Fenouillet, F., & Cosnefroy, L. (2009). Motivation et apprentissages scolaires. In *Traité de psychologie de la motivation* (p. 127-145). Dunod.

Gartner, A., Kohler, M. C., Riessman, F., Grosjean, M. R., & Legrand, L. (1973). *Des enfants enseignent aux enfants : Apprendre en enseignant*. Epi.

Gorria Hélène. (2008). *Tutorat à la Faculté de Pharmacie de Nancy : Bilans et expériences professionnelles*. Université de Nancy I UFR Sciences pharmaceutiques et biologiques.

Hénault. (2016). La formation professionnelle continue des orthophonistes. In *Guide de l'orthophoniste : De la formation à la vie professionnelle. Volume VI. Le métier de l'orthophoniste*. Lavoisier-Médecine sciences.

Hock, M. F., Pulvers, K. A., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (2001). The effects of an after-school tutoring program on the academic performance of at-risk students and students with LD. *Remedial and special education*, *22*(3), 172–186.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition : Theory and research.* Interaction Book Company.

Klein, A. (2011). *Approche philosophique de l'éthique en orthophonie Un plaidoyer pour une discipline orthophonique*. HAL CCSD.

Kremer, J.-M., & Lederlé, E. (2016a). *Chapitre premier. L'orthophonie en France: Vol. 8e éd.* (p. 6-38). Presses Universitaires de France; Cairn.info.

Kremer, J.-M., & Lederlé, E. (2016b). *Chapitre II. Les pratiques principales des orthophonistes: Vol. 8e éd.* (p. 39-85). Presses Universitaires de France; Cairn.info.

Lafreniere, M.-A. K., Vallerand, R., & Carbonneau, N. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : Perspectives intégratives. In *Traité de psychologie de la motivation* (p. 47-66). Dunod.

Le Feuvre, N., & Tain, L. (2016). Chapitre III. L'évolution des domaines d'intervention des orthophonistes. In *Le métier d'orthophoniste : Langage, genre et profession*. Presses de l'École des hautes études en santé publique.

Le grand dictionnaire terminologique. (s. d.). Consulté 19 mai 2020, à l'adresse http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/index.aspx

Lecomte, J. (2009). La théorie du flux. Comment la motivation intrinsèque donne du sens à notre vie. In *Traité de psychologie de la motivation* (p. 107-124). Dunod.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3ème édition). Guérin,.

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

Lestrade, N. (2013). *Le tutorat en troisième cycle de médecine générale en région Centre : Représentations des tuteurs ayant testé deux formes de tutorat.* [PhD Thesis]. Université François-Rabelais.

Madrid, D., Terry, B., Greenwood, C., Whaley, M., & Webber, N. (1998). Active vs. passive peer tutoring : Teaching spelling to at-risk students. *Journal of Research & Development in Education*.

Maillart, C., & Durieux, N. (2014). L'evidence-based practice à portée des orthophonistes : Intérêt des recommandations pour la pratique clinique. *Rééducation orthophonique*, *257*, 71–82.

Massart, V., Duchesnes, C., Sadzot, A., & Maillart, C. (2011). *Evaluation de l'impact du dispositif d'Apprentissage à la Démarche Logopédique (ADL) sur la formation clinique des étudiants et regard sur la formation clinique en logopédie*. ULG.

Menaut, H. (2013). *Tutorat et formations paramédicales*. De Boeck Supérieur.

Miller, D., Topping, K., & Thurston, A. (2010). Peer tutoring in reading : The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem. *British Journal of Educational Psychology*, *80*(3), 417–433.

Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise. Consulté 19 mai 2020, à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005623249#LEGIARTI000006448974

Bulletin officiel n°32 du 5 septembre 2013, Pub. L. No. Décret n°2013-798 du 30-8-2013. https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/32/86/2/BO_ESR_5_9_2013_267862.pdf

Moust, J. H. C. (1993). *On the Role of Tutors in Problem-based Learning : Contrasting Student-guided with Staff-guided Tutorials, Maastricht, Holanda*. University Press.

Péchoin, D., Péchoin, D., Carlier, R., Josserand, P., & Lalanne, J.-L. (1998). *Larousse référence électronique*. Pointsoft S.A.

Pourcelot, C. (2019). *La désaffection du tutorat par les étudiants à l'Université : Enjeux, mises en oeuvre et analyse du phénomène par les tuteurs*. HAL CCSD, Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education.

Raucent, B., Verzat Caroline, Villeneuve Louise, & De Bueger-Vander Borght Cécile. (2010). *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en oeuvre ? / sous la direction de Benoît Raucent, Caroline Verzat, Louise Villeneuve ; préface de Cécile Vander Borght*. Editions De Boeck université.

Raynal, F. (2016). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive / Françoise Raynal, Alain Rieunier*. ESF éditeur.

Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings : Distortions in the attribution process. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10, p. 173–220). Elsevier.

Secomb, J. (2008). A systematic review of peer teaching and learning in clinical education. *Journal of Clinical Nursing*, *17*(6), 703–716.

Société française de médecine générale. (2006). Les groupes de pairs. *L'information psychiatrique, Volume 82*(1), 25-28.

Sonagara, Santhirakumaran S, & Kalkat Hs. (2018). The value of near-peer teaching in the medical curriculum. *Advances in Medical Education and Practice*, *9*, 63–64.

Tai, J. H. M., Canny, B. J., Haines, T. P., & Molloy, E. K. (2017). Implementing Peer Learning in Clinical Education : A Framework to Address Challenges In the "Real World". *Teaching and Learning in Medicine*, *29*(2), 162-172.

Tain, L. (2016). *Le métier d'orthophoniste : Langage, genre et profession* (2è édition). Presses de l'École des hautes études en santé publique.

Tardif, J., & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : Une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue francaise de linguistique appliquée, Vol. XVIII*(1), 29-45.

Ten Cate, O., & Durning, S. (2007). Peer teaching in medical education : Twelve reasons to move from theory to practice. *Medical teacher*, *29*(6), 591–599.

Ten Cate, O., van de Vorst, I., & van Den Broek, S. (2012). Academic achievement of students tutored by near-peers. *International Journal of Medical Education*, *3*, 6–13.

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology*, *25*(6), 631–645.

Vygotski, L. S. (1934). *Pensée et langage, traduction de Françoise Sève*. La Dispute.

Whitman, N. A. (1988). *Peer Teaching : To Teach Is To Learn Twice. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, 1988.* ERIC.

Wong, J. G., Waldrep, T. D., & Smith, T. G. (2007). Formal peer-teaching in medical school improves academic performance : The MUSC supplemental instructor program. *Teaching and learning in medicine*, *19*(3), 216–220.

ANNEXES

1 Annexe 1 : Présentation du questionnaire soumis aux étudiants

Ce questionnaire a été soumis en ligne, via Lime Survey, certaines questions apparaissaient selon les réponses précédemment cochées. Les phrases en italiques n'étaient pas présentes dans le questionnaire, elles sont là pour préciser le cheminement des questions. Il était possible de revenir en arrière à chaque étape et avant d'envoyer sa réponse. Le questionnaire était envoyé par mail, il n'était pas possible d'y répondre plusieurs fois. Toutes les questions fermées étaient obligatoires pour pouvoir passer à l'étape suivante.

Nous remercions le Chargé d'études Evaluation et Formation de la DAPEQ (Délégation à l'Aide au Pilotage Et à la Qualité) pour son aide précieuse dans l'élaboration et la diffusion du présent questionnaire.

Ce questionnaire est anonyme, il vous est proposé dans le cadre d'un travail de mémoire afin de faire un état des lieux des besoins et attentes des étudiants du CFUO de Nancy.
Merci de nous accorder une quinzaine de minutes pour répondre à nos questions.

Vous êtes évidemment libre d'y répondre ou non et votre anonymat est garanti. Vous pouvez interrompre votre saisie et la reprendre ultérieurement si vous le souhaiter.

En vous remerciant pour votre contribution.

Questions préalables

1. En quelle année êtes-vous ?
- 1ère Année
- 2ème Année
- 3ème Année
- 4ème Année
- 5ème Année
- Nouvellement diplômé

2. Quelle(s) formation(s), diplôme(s), activité(s) avez-vous fait(es) avant d'entrer dans le Centre de Formation ?

Votre ressenti par rapport à la formation orthophonique

3. Avez-vous déjà rencontré des difficultés dans le bon déroulement votre formation ?
- Oui
- Non

3.1 Si oui, pourriez-vous préciser ?

4. Avez-vous eu recours à une aide pour surmonter ces difficultés ?
- Oui
- Non

4.1 Si oui, laquelle ?

- Familiale

- Camarades de promo
- Internet
- Autre :

5. De manière générale, êtes-vous satisfait par la formation proposée ?

- Tout à fait
- Plutôt oui
- Plutôt non
- Pas du tout
- Sans avis

6. Quelles sont vos attentes concernant votre nouvelle année de formation ?

7. Quelles sont vos craintes concernant votre nouvelle année de formation ?

8. Comment décririez-vous votre motivation ?

- Très forte
- Forte
- Assez forte
- Assez faible
- Faible
- Très faible
- Sans avis

9. Depuis le début de votre formation, vous estimez que votre motivation est de manière générale :

- Plus forte
- La même
- Fluctuante
- Moins forte
- Sans avis

10. Autres remarques, suggestions concernant la formation :

Questions relatives aux apprentissages

11. En moyenne combien d'heures par semaine pensez-vous consacrer à étudier en dehors des cours ?

- 0 - 5 h
- 5 - 10 h
- 10 - 15 h
- 15 h - 20 h
- 20 h - et +

12. Combien d'heures consacrez-vous aux révisions deux semaines avant les examens ?

- 0 - 10 h
- 10 h - 20 h
- 20 h - 30 h
- 30 h - et +

13. "Comment décririez-vous votre stratégie d'apprentissage :

	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout	Sans avis
Je reprends régulièrement mes cours tout au long du semestre.					
Je travaille de façon ponctuelle, selon mes disponibilités					
Je profite de certaines périodes plus creuses (pause pédagogique, périodes de révisions) pour reprendre mes cours.					
Je reprends mes cours en fin de semestre, à l'approche des examens.					

14. **Préférez-vous être évalué en contrôle continu ou en contrôle terminal ?**

- Contrôle continu
- Contrôle terminal
- 50 / 50
- Sans opinion

15. **Au cours de ce semestre dans quelle(s) UE êtes-vous le plus à l'aise ?** (*Question destinée au L1, L2, L3, M1, M2.)*

La liste des UE varie selon l'année cochée en début de questionnaire. Exemple de liste proposée aux L1, UE du semestre 1

- Introduction aux sciences du langage
- Psychologie générale et psychologie du développement
- Sciences de l'éducation
- Notions de biologie cellulaire, biologie moléculaire et génétique
- Neurosciences 1
- Etude de l'audition
- Physique générale et acoustique
- Connaissance et historique de la profession, cadres actuels et exercice professionnel de l'orthophonie
- Langues 1
- Préparation au C2i niveau 1
- Aucune

16. **Au cours du dernier semestre dans quelle(s) UE étiez-vous le plus à l'aise ?** *(Question destinée au L2, L3, M1, M2, Nouveaux Diplômés)*

Cf. présentation question 15

17. **Au cours de ce semestre dans quelle(s) UE avez-vous des difficultés ?** *(Question destinée au L1, L2, L3, M1, M2)*

Cf. présentation question 15

18. **Au cours du dernier semestre dans quelle(s) UE avez-vous rencontré des difficultés ?***(Question destinée au L2, L3, M1, M2, ND)*

Cf. présentation question 15

19. **Que pensez-vous des affirmations suivantes ?**

	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout	Sans avis
Quand j'ai du mal à apprendre un cours c'est parce qu'il y a des notions que je ne comprends pas.					
Quand j'ai du mal à apprendre un cours c'est parce que je ne sais pas en tirer les notions pertinentes.					
Quand j'ai du mal à apprendre un cours c'est parce que le sujet ne m'intéresse pas.					
Je me demande à quoi vont me servir les notions que j'apprends dans ma future pratique.					
Je fais le lien entre les notions apprises et la pratique.					
Je suis satisfait de mes résultats.					

Je ne suis pas satisfait de mes résultats.					
Je comprends mieux mes cours quand j'en discute avec des amis.					
En dehors des cours, j'ai l'occasion de lire ou visionner des documents en lien avec l'orthophonie.					

20. **Selon vous, qu'est-ce qui pourrait vous aider à mieux apprendre vos cours, être mieux préparé pour les évaluations ?**
21. **Selon vous, y'a-t-il d'autres facteurs possibles à vos difficultés ?** (En dehors des facteurs évoqués dans les affirmations précédentes : manque de temps, problème de compréhension, difficulté à faire du lien, manque d'intérêt)

Questions en lien avec le tutorat

Par tutorat nous entendons toute situation formelle d'aide aux apprentissages, encadrée par un tuteur. Elle peut être duelle ou en petits groupes et permet aux participants d'évoquer les difficultés rencontrées dans leur formation afin d'essayer de les surmonter. Le tuteur peut ainsi avoir pour rôle d'éclaircir des notions incomprises, de développer les stratégies d'apprentissage du tutoré ou de l'aider à faire du lien entre la théorie et la pratique.

Pour les étudiants de licence et nouvellement diplômés il s'agit de la dernière partie du questionnaire.

22. **Avez-vous déjà pris part à une activité de tutorat ?**

- Oui
- Non

22.1 Si oui, étiez-vous :

- Tutoré
- Tuteur

23. **Les étudiants de votre promotion utilisent-ils un système d'échanges (ARCHE, Facebook, Drive, Mega...) ?**

- Oui
- Non
- Ce dispositif existe mais n'est pas ou peu utilisé.

23.1 Si oui, merci de renseigner le nom du site hébergeur :

23.2 Si oui, quel type d'informations, de documents est partagé ?

- Supports de cours
- Eléments bibliographiques, articles etc.
- Annales
- Informations relatives à la formation (stages, examens, messages de l'équipe pédagogique)
- Autre :

24. **Ce système peut-il être utilisé comme un forum où chacun peut poser une question ?**

- Oui
- Non

24.1 Si oui, quel type de question y trouve-t-on ?

- Notion de cours à éclaircir
- Comparaison de réponses aux annales ou aux exercices
- Organisation des stages, de la vie étudiante, etc.
- Autre :

25. **Avez-vous déjà échangé à propos de la formation avec votre parrain/marraine ?**

- Pour récupérer des annales

- Pour comprendre une notion dans un cours
- Pour savoir comment m'organiser
- Pour savoir quelles UE et quelles évaluations j'aurais au semestre suivant
- Pour discuter d'expériences de stage
- Nous ne discutons jamais
- Nous ne parlons jamais de la formation

26. En dehors des travaux de groupe nécessaires pour certaines évaluations, avez-vous déjà participé à un travail de groupe (à partir de 2 personnes) ?

- Oui
- Non

26.1 Si oui, à quelle fréquence :

- Rarement
- Parfois
- Souvent

26.2 Si non, pourquoi ?

- L'occasion ne s'est pas présentée
- Je préfère travailler seul
- Je n'ai pas envie
- Je n'ose pas demander
- Je ne sais pas

27. Dans les CF de Tours, Paris et Lyon des tutorats sont déjà proposés aux étudiants sur la base du volontariat, principalement sous la forme d'aide aux révisions. En avez-vous déjà entendu parler ?

- Oui
- Non

28. Le projet de tutorat développé au sein de notre CF vise à mettre en lien des étudiants en licence avec des étudiants en master (on parle alors de tutorat entre pairs). Nous pensons que les étudiants en master sont à même de comprendre les difficultés propres à la licence et sauront aider et motiver leurs tutorés. Sachant qu'il pourrait s'intégrer aux cours préexistants pour ne pas surcharger les emplois du temps. Jugez-vous ce projet :

- Très utile
- Utile
- Peu utile
- Inutile
- Sans Avis

28.1A quelles conditions ?

28.2Si non pourquoi ?

Questions aux étudiants master – point de vue de potentiels tuteurs :

(Comme indiqué, cette partie est destinée aux étudiants de M1 et M2)

29. Afin d'intégrer le tutorat à la maquette, l'idée serait de créer une UE Optionnelle dédiée avec une formation et des heures de tutorat à assurer, envisageriez-vous de vous y inscrire ?

- Oui
- Non
- Peut-être

29.1Argumentez votre réponse

30. Selon vous, une expérience en tant que tuteur pourrait-elle avoir une incidence sur votre future pratique ?

- Tout à fait
- Plutôt oui
- Plutôt non
- Pas du tout
- Sans avis

2 Annexe 2 : Grille d'entretien destinée aux enseignants

« Etat des lieux préalable à la mise en place d'un système de tutorat entre pairs au sein du Centre de Formation Universitaire en Orthophonie de Nancy et élaboration de trames d'activités pour un double bénéfice tuteur/tutoré. »

Dans le cadre de mon travail de mémoire, j'effectue un état des lieux auprès des étudiants et des enseignants du CFUO de Nancy afin de proposer un nouvel outil pédagogique adapté aux attentes et contraintes de chacun.

Le tutorat entre pairs, déjà en place dans d'autres formations de la santé, implique des étudiants plus ou moins avancés dans leurs études à participer à la formation d'étudiants plus novices, tout en étant supervisés par l'équipe pédagogique.

Concrètement, le projet au sein du CFUO est de mettre en relation des étudiants de master avec des étudiants de licence pour aider ces derniers à faire du lien entre la théorie et la pratique. Les premières années de la formation proposent en effet aux étudiants de construire une base théorique solide sur laquelle reposera toute leur pratique et leur analyse clinique, ces heures de cours sont nécessaires mais les étudiants ne discernent pas facilement en quoi ces informations leur seront utiles dans leur future profession. Le tutorat permettrait donc aux tutorés d'apprendre mieux, à l'aide de stratégies et en mettant du sens dans leur travail, les tuteurs auront ainsi l'occasion de rafraîchir leurs connaissances et de s'entraîner à une posture pédagogique essentielle au métier d'orthophoniste.

Le projet prend forme au fil de ce travail pour voir le jour dans les années à venir. Il pourrait notamment s'inscrire dans le cadre des UE Optionnelles en M1 et M2, les étudiants choisissant cette UE se verraient proposer une formation de tuteur puis interviendraient auprès des étudiants de licence. La contrainte principale étant de ne pas ajouter d'heures de présence à l'université aux emplois du temps déjà chargés des étudiants. Les tuteurs pourraient donc intervenir dans le cadre des TD, sous la supervision des enseignants partenaires du projet, afin de tutorer des groupes de réflexion ou de révisions. Le tutorat pourra également permettre un accompagnement des étudiants tutorés dans leurs expériences de stage.

Les étudiants ont été sondés courant décembre 2019 à l'aide d'un questionnaire en ligne, l'entretien auquel vous êtes convié permettrait d'apporter le point de vue d'un enseignant sur la faisabilité et l'intérêt du tutorat entre pairs au sein d'une UE. Vous trouverez plus bas les questions qui vous seront posées.

Merci pour votre aide !

A propos de vous :

1. Quelle est votre/vos activité(s) professionnelle(s) ?
2. Depuis quand enseignez-vous au CFUO de Nancy ?
3. Dans quelle(s) UE intervenez-vous (n° ou nom de l'UE, semestre) ?
4. Combien d'heures de cours cela représente ?
5. Donnez-vous cours dans d'autres formations ?
6. Avez-vous pu profiter de formations autour de la pédagogie et de l'enseignement utiles à votre activité d'enseignant ?
7. Comment décririez-vous votre démarche pédagogique ?

Idées de thèmes : différentes façons d'enseigner, description du déroulement d'un cours, expérimentations de différentes activités, préférences, retours éventuels des étudiants, utilisation de matériels spécifiques…

La formation :

8. De manière générale, comment se passe votre expérience d'enseignant au sein du CFUO ?

Idées de thèmes : ressenti pendant les cours, retours des étudiants, représentations autour de votre statut d'enseignant (de la part des étudiants, de l'Université, des autres professionnels), …

9. Que représente pour vous le fait de participer à la formation des futurs orthophonistes ?

Idées de thèmes : apports personnels, apports professionnels, …

10. Que pensez-vous de la formation orthophonique, telle que décrite par le BO n°32, actuellement dispensée ?

Idées de thèmes : logique dans la présentation des UE, pertinence des contenus, apports à la profession, lacunes éventuelles, …

Les étudiants :

11. Que pensez-vous de l'investissement des étudiants dans leur formation ?

Idées de thèmes : intérêt en cours, qualité des rendus, qualité des questionnements, capacités à faire du lien, capacités à penser en tant que futurs professionnels, …

12. Que pensez-vous de ces chiffres, recueillis auprès des étudiants du CFUO de Nancy :

- 66% des étudiants sont plutôt satisfaits par leur formation et 7% sont tout à fait satisfaits (73% au total).
- 43% des étudiants se disent fortement motivés et 23% jugent leur motivation très forte (66% au total). Voici comment ils jugent l'évolution de leur motivation au cours de leur formation :

  Figure montrant les 40% motivation fluctuante, 36% motivation stable.

Et concernant le transfert des connaissances théoriques à leur pratique :

Figure montrant les 40% en licence et 90% en master d'accord avec « Je fais le lien entre les notions apprises et la pratique »

Le Tutorat :

13. Quelle est votre représentation actuelle du tutorat entre pairs ?

Idées de thèmes : définition, en pratique, expériences éventuelles, points positifs, points négatifs …

14. Que pensez-vous de l'arrivée d'un tutorat entre pairs au sein du Centre de Formation ?

Idées de thèmes : utilité, faisabilité, utilisation par les enseignants, contacts/guidance des tuteurs, …

15. Selon vous, que pourrait apporter la présence de tuteurs à vos étudiants ? A votre enseignement ?
16. Souhaiteriez-vous utiliser ce système pédagogique dans vos cours ?
17. Si oui, quel type d'activité faisant appel à des tuteurs pourrait-on mettre en place ? Contraintes possibles, biais à éviter.

Idées de thèmes : conditions nécessaires, contraintes possibles, biais à éviter, pré-requis nécessaires aux tuteurs …

3 Annexe 3 : Extraits des compte-rendu des entretiens avec les enseignants

Extrait du compte-rendu de l'entretien téléphonique avec Madame B.

1. Quelle est votre représentation actuelle du tutorat entre pairs ?

J'en ai une bonne représentation mais je ne connais pas vraiment. Quand j'étais à l'école d'ortho, on avait des copains qui faisaient le tutorat médecine, c'étaient des deuxième années qui aidaient les étudiants qui passaient le concours en première année, ils étaient tous contents de faire ça. Je n'ai jamais bénéficié ou fait du tutorat. Mais je fais le lien avec l'entraide en formation initiale (groupes de révisions) et continue. Ces collaborations qui se mettent en place spontanément.

2. Que pensez-vous de l'arrivée d'un tutorat entre pairs au sein du Centre de Formation ?

Je trouve ça bien, mais je m'interroge du point de vue pratique, si ce sera agréé par l'école et les enseignants (au niveau pratique pas de faire accepter le principe) ? Droit de regard de l'école là-dessus ? Est-ce que les enseignants seront sollicités ? *Volonté du projet de mettre les tuteurs à disposition des enseignants, faire une collaboration, faire intervenir les tuteurs dans des cours prééxistants, pour ne pas surcharger les emplois du temps.* C'est sûr que c'est du temps en plus mais ce n'est pas du temps perdu. Réexpliquer un cours est hyper bénéfique, on ne voit pas forcément l'impact à trois jours du partiel mais dans la formation au sens large ça peut avoir un impact sur notre pratique. Et ça peut être utile pour faire des transferts de connaissances, de méthodes d'une UE à l'autre. Exemple des critères diagnostics, une fois qu'on a compris la démarche on peut l'utiliser en bilan Cognition Mathématique comme Langage Ecrit.

Autre intérêt d'intégrer le tutorat au cours c'est d'en faire profiter tout le monde et ne pas creuser un écart entre les étudiants les plus investis et ceux moins intéressés. C'est intéressant en effet. Je pense que c'est aussi à la fac de revoir leurs exigences et certains volumes horaires pour pouvoir apporter d'autres choses aux étudiants.

Après en ce moment on expérimente des échanges par téléphone ou visio-conférence, et je trouve que ça fait gagner du temps, comme c'est moins fluide on peut moins se permettre de papoter ou de digresser dans des parenthèses, on va au concret. En visio le temps d'une réunion est optimisé en plus du gain de temps sur le déplacement et du fait de pouvoir travailler en dehors des horaires conventionnels (exemple à 21h, la fac est fermée mais on peut s'appeler.). C'est un outil supplémentaire, à disposition de tous.

3. Selon vous, que pourrait apporter la présence de tuteurs à vos étudiants ? A votre enseignement ?

Je trouverais ça bien, ce serait donc des étudiants de 4ème année qui viennent dans le cours des 3ème années. Ils auront déjà assisté au cours, donc ils auront un recul. Et ça leur permet de revisiter une deuxième fois les choses. Je ne vois aucun problème. Ils pourraient redynamiser, superviser. Je préfère qu'on me pose des questions qui pose problème plutôt que pas de questions du tout. Quand on me pose une question complexe je me dis que c'est super que la personne en soit à ce niveau de réflexion.

En général on partage la promotion en 7-8 groupes pour travailler donc ça ferait 7-8 personnes en plus, ça pourrait être profitable.

Ce qui pourrait poser problème c'est que c'est compliqué d'être tuteur, de trouver une place juste. Il faut être un moteur mais pas réfléchir à la place de, savoir s'ajuster. Autre chose, il ne faudrait pas que les étudiants se reposent sur le tuteur, en se disant aujourd'hui j'ai pas envie de réfléchir, je lui redemanderais si j'ai pas compris.

Formation prévue pour les tuteurs pour ne pas être démunis. Il le faut parce que c'est ne pas une position pas aisée

4. Souhaiteriez-vous utiliser ce système pédagogique dans vos cours ?

Oui

5. Si oui, quel type d'activité faisant appel à des tuteurs pourrait-on mettre en place ?

Le cours est bien adapté à l'intervention de tuteurs, avec des mises en pratique qui jalonnent tout le cours. Un tuteur par groupe, qui pourra les relancer, participer aux travaux pratiques. Ils assistent aussi à la partie du cours plus théorique et peuvent poser des questions, il le faut même. Ça leur donne une chance en plus de comprendre, d'autant que les tutorés pourront les interroger là-dessus et il faudra qu'il puisse expliquer. Tout le monde bénéficie des questions posées en cours.

Je verrais le tuteur comme un élève comme un autre, mais qui serait dans la dynamique, qui étayerait le noyau d'étudiants actifs.

Les tuteurs suivraient à nouveau le cours et donc reverront les mêmes vidéos, c'est bien pour eux, ça leur permet de faire naître une autre réflexion, un autre regard. Nous quand on regarde plusieurs fois une vidéo on ne voit pas toujours les mêmes choses, c'est intéressant.

Conditions : comment savoir à quel cours le tuteur viendrait ? *Le tuteur est « l'outil », c'est l'enseignant qui décide à quel cours il a besoin du tuteur.* On peut imaginer une prise de contact en amont : qu'est-ce que tu penses avoir compris, où sont tes points faibles/forts ? Pour décider ensemble du cours dans lesquels ils peuvent intervenir.

Pré-requis ? Revoir les cours, voire revenir en auditeur libre dans les autres cours, pour préparer la séance tutorée.

Extrait du compte-rendu de l'entretien téléphonique avec Madame E.

1. Quelle est votre représentation actuelle du tutorat entre pairs ?

Quand j'ai lu les questions, une image m'est venue c'est celle des jeunes athlètes, je sais plus comment on appelle ça, les épaules des uns reçoivent les pieds des autres. *La figure de la pyramide en gymnastique ?* Oui j'ai eu cette image, le fait d'avoir des épaules sur lesquelles s'appuyer, et ceux qui ont été aidés peuvent ensuite soutenir les autres. *C'est une belle image.* Je vous la donne !

2. Que pensez-vous de l'arrivée d'un tutorat entre pairs au sein du Centre de Formation ?

Je trouve que c'est très bien, à mon époque et ça a duré longtemps il y avait des parrains d'études, chaque nouvel étudiant était en contact avec quelqu'un de l'année au-dessus qui était là pour l'aider, comme un grand frère/sœur, donner des infos sur les stages, sur les examens, pour savoir comment s'organiser… *Ce système existe encore, mais en interrogant les étudiants on se rend compte que ce ne sont pas tous les étudiants qui arrivent à tisser un lien avec leur parrain/marraine.* J'ai l'impression, qu'il y a moins de lien oui, quand on demande si les étudiants

échangent d'une promotion à l'autre on nous répond que non, le plus souvent. Il me semble qu'avant ce lien était plus fort. Bon il ne faut pas non plus entrer dans le nursing, et que les nouveaux étudiants dépendant des anciens, mais ça apporte quand même quelque chose.

Je suis donc très très favorable au tutorat qui pourrait refaire ce lien, permettre une meilleure intégration des nouveaux étudiants […].

3. Souhaiteriez-vous utiliser ce système pédagogique ?

Oui

4. Si oui, quel type d'activité faisant appel à des tuteurs pourraient-on mettre en place ?

Je me disais qu'on pourrait avoir le même type d'intervention que pour la présentation des projets de mémoire des M1 aux L3. Les étudiants pourraient présenter leur travail à d'autres promotions. Il y a notamment deux projets qui ont été mis de côté parce qu'ils ne collaient pas avec le calendrier, avec Madame Da Silva nous avions organisé des présentations orales de la vignette clinique construite par les L3 lors de leur stage du semestre 6. Mais comme les étudiants devaient revenir à Nancy après les stages ça n'a pas duré, et faire la présentation en M1, après l'été, ça fait un trop grand laps de temps, on perd de l'intérêt je pense. *Et en M1, il devait y avoir quel type de présentation ?* On avait pensé à une présentation du patient et du compte rendu de bilan effectué pendant le stage du semestre 7. Mais nous ne sommes pas parvenus à l'organiser.

Le tutorat permettrait de retenter ces expériences, les tuteurs assisteraient aux présentations, ils seraient invités à construire une grille de notation, prendre des notes, s'entraîner à poser des questions, amener l'étudiant à pousser sa réflexion plus loin. Et s'il y a plusieurs tuteurs, il est possible d'envisager des présentations en plus petits groupes. Les tuteurs pourraient aussi venir alimenter les TD, je ne suis pas satisfaite des TD que je dispense actuellement autour des stages, ils ne sont pas intéressants… L'intervention de tuteurs permettraient de faire des groupes de réflexion où chacun peut prendre la parole. Et ils pourraient aussi venir parler de leurs expériences de stage, présenter leurs démarches.

On pourrait même imaginer des interventions de tuteurs au sein d'autres UE, par exemple si un étudiant a fait sa vignette clinique sur un patient porteur de la trisomie 21, il pourrait intervenir dans un cours qui traite de la maladie, en génétique par exemple. Comme ça il vient faire le lien entre le contenu très théorique du cours et la pratique. Je suis très favorable à ce que les étudiants participent plus aux enseignements en général.

Et le tuteur pourrait être une personne ressource supplémentaire pour un stagiaire ? Bien sûr, il pourrait être disponible pour répondre aux questions, donner des conseils. Et être un lecteur, en plus du maître de stage, du rapport de stage final.

5. Avez-vous d'autres questions, remarques, suggestions ?

Non je ne crois pas. Si vous avez d'autres questions qui vous viennent, je reste disponible.

Je me permets de vous demander puisque vous intervenez aussi dans les UE Surdité est ce que vous pensez que cela pourrait être un terrain favorable pour le tutorat ? Il faudrait que j'y réfléchisse mais a priori oui, toujours dans cette idée de faire du lien entre les promotions, on parlait du problème du manque de mémoires dans le domaine, si les tuteurs viennent parler aux L3 ils peuvent donner des idées de sujets.

Et en M1-M2 il y a le stage spécialisé dans la surdité, les tuteurs peuvent donc avoir plus de témoignages, d'expériences à venir partager avec les étudiants de L3, ces témoignages pourraient venir nourrir les TD et la réflexion des étudiants.

Extrait du compte-rendu de l'entretien téléphonique avec Monsieur O.

J'ai pu participer à la mise en place du tutorat en médecine, c'était la dernière année avant l'arrivée de la PACES. C'est un dispositif qui a fait ses preuves, où un étudiant N+1 aide un nouvel étudiant, mais cela demande des moyens, il en existe au sein de l'Université, il y a des cellules pédagogiques et surtout des fonds mais il faut aller les trouver, l'argent c'est toujours le nerf de la guerre. Je vous conseille donc de vous intéresser à ce qui existe déjà, notamment le tutorat en médecine, pour voir ce qui a fonctionné, comment ça peut s'organiser. Parce qu'en mettant en place on risque de rencontrer des problèmes, et ceux qui ont l'habitude, qui sont déjà passés par là peuvent avoir des solutions pour vous. Il faut que vous mettiez dans la boucle les enseignants qui pourront supporter le projet et bien sûr la direction de l'école, je vous conseille de commencer à flécher les personnes ressources autour du projet. Comme ça vous aurez un soutien pour trouver des moyens, comme un local, une imprimante, etc.

Mais il ne faut pas non plus dénaturer le tutorat en l'enlevant aux étudiants, c'est sur eux que repose le système, ils doivent s'investir. La plupart des tutorats sont des associations, il faudra peut-être envisager d'en monter une avec un président et un trésorier pour gérer tout ça, parce que ça demande du temps.

Une fois que vous avez rassemblé ces personnes, il faut les aider à se mettre au travail, les faire se rencontrer, les enseignants doivent échanger avec les tuteurs, afin que le tutorat soit bien adapté à la formation. Vous pouvez peut-être demander dans un premier temps à être hébergé par un tutorat existant, comme le tutorat médecine, pour mettre en route la machine, d'autant que les tuteurs PACES ont déjà des sessions de formation organisées, elles ont lieu en août/septembre il me semble. Mais il faudra faire en sorte d'adapter ensuite le tutorat à votre formation, le tutorat c'est du sur-mesure sinon ça ne marche pas. Il y aura donc un travail d'adaptation, à faire par les tuteurs et les enseignants, qui devra être remis à jour chaque année.

Autre conseil, c'est d'utiliser les nouvelles technologies, par exemple Teams qu'on utilise en ce moment permet de se connecter à plusieurs, de faire des partages d'écran, on peut donc imaginer des séances de tutorat même à distance et sans que ça demande des moyens comme le fait d'avoir accès à une salle. Parce que dans les faits, on manque souvent de moyens mais le tutorat est la preuve que le besoin, lui, est bien présent. Si les étudiants veulent s'entraider c'est pour répondre à leurs besoins.

1. Souhaiteriez-vous utiliser ce système pédagogique dans vos cours ?

C'est difficile d'être contre, plus on est nombreux à s'impliquer pour améliorer la compréhension des étudiants mieux c'est. Mais la question que je me pose c'est quelle forme cela pourra prendre ? Mon cours est fondamental, il est déjà construit, il y a toujours une marge d'amélioration mais je vois mal comment les tuteurs pourraient intervenir pendant le cours.

2. Quel type d'activité faisant appel à des tuteurs pourrait-on mettre en place, en rapport avec votre cours ?

Je pense à un TD supplémentaire, où les tuteurs pourraient reprendre le cours avec les tutorés, en répétant mais surtout en présentant l'information d'une autre façon. Moi dans ce cas-là, je suis en contact avec les tuteurs, ils m'expliquent comme ils

pensent aborder le sujet, quelles images ils pensent utiliser pour expliquer et je valide si ça me semble correct. Et après les tuteurs me font un retour, pour savoir ce qui a été compris ou non.

Extrait du compte-rendu de l'entretien téléphonique avec Madame N.

1. Quelle est votre représentation actuelle du tutorat entre pairs ?

Pour moi le tutorat peut être multiple : une aide, un accompagnement et/ou un encadrement. Ce sont des notions différentes. Cet accompagnement est apporté à un étudiant novice par un étudiant de la même filière, plus avancé dans la scolarité. Le tutorat recouvre tout un tas de formes, il peut s'exercer en duo mais aussi en groupe et les activités tutorées peuvent, elles aussi, être multiples : à la carte, en soutien, encadrement d'activités bien définies à l'avance.

J'ai déjà eu la chance d'expérimenter le tutorat, quand j'étais étudiante j'ai été tutorée et tutrice pendant des TP. Puis quand j'enseignais en histologie, j'ai pu être épaulée par des tuteurs (anciens étudiants passés en années supérieures). J'ai pu voir les points positifs, et points négatifs. Du point de vue de l'enseignant le plus dur c'est d'entendre les erreurs qui peuvent être dites par les tuteurs, ils peuvent parfois nous contredire sans s'en rendre compte. Ou d'autres fois on observe des postures contreproductives, les tuteurs ne laissent pas assez de temps au tutoré pour répondre, font à sa place ou se prenne pour le professeur et ne reste pas exactement à leur place.

L'expérience la plus riche que j'ai eu, c'est la dernière activité qu'on avait mis en place avant mon départ, les tuteurs faisaient une activité très poussée et très encadrée. C'était un TP sous la forme de classe inversée, on demandait un travail personnel aux étudiants, à la maison ils travaillaient sur des aspects théoriques grâces à des vidéos et un microscope virtuel. Les TP venaient ensuite, en présentiel afin de vérifier les acquis et approfondir les notions importantes. Les tuteurs intervenaient dans cette partie en proposant aux étudiants des exercices qui avaient été construits par les enseignants. On fournissait donc aux tuteurs les supports numériques et un manuel, avec des consignes strictes. Les tuteurs n'avaient pas de formation à proprement parlé, donc ce manuel décrivait les objectifs, les exercices (leur durée et leur corrigé), les consignes à donner, les notions sur lesquelles il fallait insister. C'était donc très encadré, et avant chaque séance on avait un moment d'échanges avec les tuteurs pour qu'ils puissent poser des questions, discuter des aspects flous, des choses à préciser. Ça a très bien fonctionné, tout le monde bénéficie du tutorat, les tutorés approfondissent leurs connaissances en travaillant autrement et les tuteurs aussi étaient très contents, ils en ont retiré beaucoup de satisfactions d'un point de vue compétences disciplinaires et didactiques et d'un point de vue relations humaines.

Cette activité a été mise en place en combien de temps ? On a eu une année pour le préparer, c'était dans le cadre d'une réforme de la formation en médecine en Belgique. Des enseignements jusque-là dispensés en 2ème année passaient en 1ère année, les promotions étaient donc plus grandes, on ne pouvait pas proposer les mêmes TP qu'avant. Ça donc été un gros travail pédagogique mais ça reste une très belle expérience. Les moniteurs avaient un rôle clé, il y avait une vingtaine de moniteurs par séance et sans eux ça n'aurait pas été possible. Et proposer un travail en amphi après le travail personnel à la maison n'aurait pas eu de sens d'après nous.

J'ai parlé plus tôt du win-win entre le tutoré et le tuteur, mais en fait y'a trois acteurs qui ont à gagner dans le tutorat, l'enseignant en retire beaucoup. Les tuteurs

représentent un moyen humain supplémentaire qui rendent les expériences comme celle dont je parlais possibles. Et surtout en tant qu'enseignant on est conscient qu'on ne peut pas tout apporter, les tuteurs ont leur expérience particulière. Mais ce n'est pas rien pour l'enseignant, il faut pouvoir faire confiance et c'est pas si facile, j'en ai déjà parlé on constate parfois des bêtises dans le discours des tuteurs…. Il faut penser à la façon de former les tuteurs, leur donner des savoir-être, des savoir-faire et prendre du temps pour les encadrer, leur expliquer les objectifs des cours, travailler sur les activités à proposer.

2. Que pensez-vous de l'arrivée d'un tutorat entre pairs au sein du Centre de Formation ?

Je pense que ça peut être très utile. Intrinsèquement, le tutorat a une valeur pédagogique, des publications en montrent l'intérêt sur la durée : sur la motivation, sur les apprentissages, sur le transfert des acquis. En tant qu'enseignant, développer un autre type d'activité c'est toujours intéressant, ça permet de varier. Je pense que ça répondra aux besoins des étudiants, on l'a vu avec les résultats du questionnaire sur la motivation, la capacité à faire du lien, donner du sens, il y a encore des améliorations possibles et le tutorat peut être une solution. Au niveau faisabilité, moyennant des aménagements je pense que c'est possible. Ce ne sera pas évident pour les enseignants, ça leur demande quand même de repenser leurs cours, leurs activités qu'ils ont construits et mis en route. Parce qu'on manque de temps au sein des UE, le tutorat ne peut pas être rajouté, ça demande aux enseignants de lâcher un peu le temps qu'il leur a été donné, pour laisser une place aux nouvelles activités. Il faudra aussi que les étudiants eux-mêmes jouent le jeu, a priori y'a pas de raison que ça ne soit pas le cas, mais ça veut dire qu'il faudra trouver des activités, des façons de faire intervenir les tuteurs et qu'ils y trouvent un intérêt. Ce sera possible si on arrive à aménager tout un tas de choses pour les tuteurs, dégager du temps sans que ça les pénalise dans leurs études. Nous y avons réfléchi et les UE optionnelles permettraient cela. Dans leur cadre on pourrait aussi proposer une formation aux tuteurs. Cette formation permettra d'éviter tout un tas de déceptions. Pour les enseignants, qui seront satisfaits de la qualité des interventions. Et pour les tuteurs, qui auront des clés pour endosser leur nouveau rôle qui n'est pas naturel, pas évident. En plus d'une formation générale il faudra mettre en place des rencontres pour permettre un guidage spécifique des enseignants sur des activités ponctuelles.

C'est tout à fait faisable dans de bonnes conditions. Le département aura un rôle important, en assurant une formation des tuteurs et en valorisant les enseignants dans leur travail de guidance.

3. Selon vous, que pourrait apporter la présence de tuteurs à vos étudiants ? A votre enseignement ?

Beaucoup de choses, mais si on peut déjà faire deux grandes catégories : ils vont pouvoir motiver et renforcer les connaissances des étudiants. On revient aux besoins dont on a déjà parlé, les étudiants manquent parfois de motivation, les tuteurs y répondent en faisant du lien, en apportant des choses différentes aux cours théoriques, leurs expériences, les liens qu'ils ont pu eux-mêmes établir avec la profession. Et aussi, une forme de motivation sera le modèle qu'offre le tuteur, qui a pu évoluer dans la formation, qui montre aux jeunes étudiants qu'on peut y arriver. Dans le renforcement de connaissances, les tuteurs amènent des choses en plus, grâce à leur proximité. C'est plus facile d'oser demander des choses à un étudiant plutôt qu'à un enseignant, on a moins peur de déranger. Et les tuteurs pourront expliquer avec leurs mots à eux, en utilisant des concepts, des images qu'ils partagent avec les étudiants. Nous les enseignants parfois, on ne voit pas toujours

où est le problème, qu'est-ce qui n'est pas clair… ça peut être plus facile pour un étudiant qui a été confronté aux mêmes problèmes.

Bref, des étudiants qui ont bien compris et qui sont motivés, que voudrait de plus un enseignant ?

4. Souhaiteriez-vous utiliser ce système pédagogique dans vos cours ?

Oui bien sûr.

5. Si oui, quel type d'activité faisant appel à des tuteurs pourrait-on mettre en place ?

Intérêt de faire faire aux étudiants, de manipuler. En lien avec les différentes épreuves autour de la pensée concrète (exemple de la conservation du nombre) comme de la pensée formelle (permutations, envisager les différents possibles pour une situation donnée) et de les faire réfléchir à ce qu'avait proposé Piaget, ce qui reste valable et ce qui a été réfuté. Réfléchir aux explications alternatives aux conclusions qu'avait pu tirer Piaget lors de ses observations.

Travailler sur le support qu'est un protocole de passation d'épreuve, importance des mots et des formulations. Situation de test non écologique, le fait de poser des questions inhabituelles peut influencer la réponse du sujet.

Il est souvent plus facile de comprendre en ayant soumis les tests à des enfants, mais tous les étudiants n'ont pas d'enfants tout venants dans leur entourage (éloignement géographique du aux études, frein supplémentaire). Mais si des étudiants parviennent à faire des expériences cela pourrait être bénéfique pour l'ensemble de la promotion. Cependant difficile pour le tuteur de prévoir à l'avance les observations que vont rapporter les étudiants.

Actuellement, l'UE 1.2.1 comprend un TD Révisions (durait 1h30 cette année mais peut durer un peu plus longtemps au besoin, jusqu'à 3h de TD au total) avec :

- Un entrainement à l'examen sous forme de séries de QCM et questions ouvertes.
- Un atelier de réflexion pour adopter un regard critique sur certains éléments de la pensée Piagétienne (conservation du nombre, tâche des trois montagnes).
- Le visionnage de films pour étudier le comportement d'enfants et déduire leurs âges en fonctions de leurs réponses.
- Quand il reste du temps, visionnage d'un film sur les effets des écrans.

Ces différentes activités pourraient être adaptées pour le tutorat, la présence de tuteurs permettant de partager la promotion en groupes et augmente les chances que tous les étudiants participent. Les qcm pourront être soumis par les tuteurs (un livret pourra être créé pour les aider à faire le débriefing). Il faudra penser à un timing précis pour que tous les groupes aient le temps de voir les mêmes choses, bénéficient du même entrainement. Penser à un moment de restitution du travail du groupe aux autres groupes pour profiter des remarques de tout le monde, notamment quand on demande aux tutorés d'imaginer quelque chose ou de faire des hypothèses.

4 Annexe 4 : Activités tutorées

UE Cognition mathématique – Semestre 5 - Intitulé du cours : TROUBLES DE LA COGNITION MATHÉMATIQUE : La sériation			
Etapes – Activités	Consignes	Objectifs	Rôles du tuteur
Expérimentation en groupes : Sériation de bandes cachées derrière un écran. Un étudiant passe le test, derrière l'écran, il pose des questions à ses camarades pour parvenir à remettre les bandes dans l'ordre sans en voir directement la taille.	- Qu'est-ce que ma pensée a conceptualisé comme loi pour réaliser cette tâche ? - Sur quoi je m'appuie comme certitude ?	Réfléchir à la stratégie mise en place, sur quelles lois s'est basé l'étudiant pour parvenir à ordonner les bandes ?	Assister aux échanges et participer à la réflexion si besoin. La théorie n'ayant pas encore été dispensée, il n'a pas encore à expliquer quoi que ce soit.
Restitution, puis présentation des trois propriétés de la sériation : non-réflexive, antisymétrique, transitive.		Apporter des termes communs pour parler de ce qu'on a pu observer.	Assister à l'intervention de l'enseignante, au même titre que les autres étudiants. Ne pas hésiter à participer et poser des questions.
Travail en groupes : sériation de bandes. Mise en situation de test, un étudiant donne les consignes de passation à un autre étudiant.	Consignes de passation - Qu'est-ce que tu vois ? Que peux-tu en dire ? - Range-les sur la table dans l'ordre du mieux possible (en garder 1 ou 2 de côté) - Donner un bande supplémentaire et dire « En voilà une autre, range là avec les autres »	Se mettre à la place de l'orthophoniste/ à la place du patient. Se familiariser avec les consignes de passation. Réfléchir au choix des termes utilisés.	Participer aux échanges. Prendre la place du patient au besoin pour permettre à tout le monde d'endosser le rôle du testeur. Si besoin, relancer la réflexion, éviter les digressions/
Toujours en groupes : réfléchir aux conduites et propos attendus chez des enfants de différents âges.	Trouver des conduites/des propos qui pourraient émerger chez des enfants pour les périodes : - 4ans/5ans - 5ans/6ans - 6ans/7ans - 7ans/8ans	Evoquer les conduites et propos observés chez des enfants de ces âges. Faire des hypothèses sur le développement de cette structure logique.	Laisser d'abord les étudiants formuler leurs hypothèses. Puis en apporter d'autres si besoin. Donner d'autres exemples de conduites et propos d'enfants, éventuellement mentionner ce qu'il a pu être vu en stage.

Mise en commun, apports théoriques sur le développement de la sériation pendant les périodes pré-opératoire et opératoire.		Voir et comprendre l'évolution de la construction nécessaire pour sérier. Utiliser des termes communs. Situer les conduites et propos attendus à différents âges.	Assister au cours en participant et partageant ses questions et remarques à l'ensemble de la classe si besoin.
Analyse de vidéos	Observer et prendre note des conduites et propos de l'enfant. Partager ses questionnements et ses hypothèses avec la classe.	Se mettre dans le rôle d'observateur de l'orthophoniste. Savoir quoi regarder, ce que l'on cherche, ce qui est pertinent, ce qui interroge. S'entraîner à la prise de note.	Observer, prendre des notes, apporter ses remarques, précisions. Relancer la réflexion si les étudiants ne participent pas/plus, leur poser des questions. Veiller à ne pas faire à la place des étudiants, toutefois les questions peuvent servir à l'ensemble de la promotion. Eventuellement observer les étudiants pendant la diffusion des vidéos pour voir leur prise de notes, que notent-ils et comment. Valoriser les propos des étudiants, les inciter les tutorés à prendre la parole ou proposer de rapporter les idées qui pourraient profiter à tous.

Stages		
Activité(s)	Objectif(s)	Rôle(s) du tuteur
Tous stages confondus.	Développer la démarche clinique, aller à la rencontre de différents publics et partenaire. Se familiariser avec le milieu professionnel.	Incarner une personne ressource disponible et rassurante, qui est passé par le même parcours et peu sans doute répondre aux interrogations des stagiaires.
Pour les différents stages, le BO recommande de faire une mise au point en milieu de stage.	Permettre à l'étudiant de se réajuster si besoin.	Interroger le tutoré sur son expérience. Mettre en lumière ses acquis comme ses lacunes. Trouver ensemble des moyens pour surmonter les éventuelles difficultés, chercher à progresser.
TD Stages.	Apporter des éléments théoriques, des pistes de réflexion, avant (ou entre deux périodes) le stage.	Mener des groupes de réflexion, partager ses expériences tout en laissant au tutoré un espace de parole et d'échanges.
Le rapport de stage nécessaire à la validation des stages.	Le rapport reflète la réflexion et la démarche de l'étudiant pendant son stage.	S'intéresser au sujet choisi par le tutoré, l'interroger sur son choix, comment il compte traiter le sujet, etc. Proposer de la documentation si besoin. Être un lecteur supplémentaire (et pas simplement un relecteur, correcteur) qui en souligne les points forts comme les points faibles et qui suggère des réajustements si nécessaires pour les prochains stages.
Le rapport du stage clinique 1 du semestre 6 consiste à élaborer une vignette clinique qui, dans l'idéal, serait présentée devant les pairs.	Entrer dans une démarche clinique, en considérant le patient comme un sujet complexe et en s'interrogant sur ce qu'on peut lui proposer en séance. S'entrainer à la rédaction de l'histoire du patient, de la maladie et à la réflexion sur le plan thérapeutique. Faire un retour réflexif sur son stage, ce qu'on a mis en place et échanger avec ses pairs.	Rester disponible pendant l'élaboration de la vignette, interroger le tutoré sur sa démarche, l'amener à trouver différentes activités adaptées au patient. Assister à la présentation, en prenant des notes et posant des questions. S'entraîner à l'exercice de l'évaluation (la véritable évaluation revenant toujours au maître de stage) en construisant une grille rassemblant les éléments attendus dans la vignette et sa présentation.
Interventions de tuteurs dans les TD d'autres UE.	Faire un lien entre la théorie et la pratique.	Présenter un cas clinique vu en stage pour alimenter le contenu de cours, amener les étudiants à s'interroger sur une pathologie et son incidence dans la vie d'un patient ainsi que dans sa prise en charge.

UE Psychologie du développement cognitif – Semestre 1 - TD Révisions			
Activités	Consignes	Objectifs	Rôles du tuteur
Mettre en application l'épreuve Piagétienne de la conservation du nombre. But : montrer qu'il existe des épreuves basées sur des théories vues en cours et montrer comment elles permettent de mieux connaitre le développement cognitif d'un sujet	Les étudiants se font passer l'épreuve avec des jetons.	Comprendre ce que l'on teste, pourquoi on le teste. S'entraîner à la passation d'épreuves.	Observer les postures, suivre la réflexion des étudiants et relancer si besoin.
	Faire passer l'épreuve à un tuteur qui répond comme pourrait le faire un enfant (idéalement rejoue les réponses d'un enfant de son entourage ou un patient à qui il a pu faire passer l'épreuve).	Essayer de comprendre une autre pensée, estimer le stade où en est l'enfant.	Introduire une autre façon de penser, guider la déduction des tutorés, mettre en avant des détails si besoin.
Réflexion autour de l'épreuve	Y'a-t-il d'autres explications possibles au fait que certains enfants ne donnent pas la réponse attendue ?	Adopter un regard critique. S'interroger sur l'intérêt d'un protocole et un vocabulaire défini.	Interroger, confronter les points de vue et remarques des étudiants.
	Comment peut-on vérifier ces autres hypothèses ?	Imaginer des alternatives à cette épreuves, quelles variables peuvent être manipulées.	Guider les étudiants dans leurs réflexions, résumer les différentes idées proposées. Présenter les différentes recherches qui ont remis en question ce que teste cette épreuve.
Mettre en application une épreuve de permutation. But : montrer qu'il existe des épreuves basées sur des théories vues en cours et montrer comment elles permettent de mieux connaitre le développement cognitif d'un sujet	Les étudiants se font passer l'épreuve avec des jetons.	Comprendre ce que l'on teste, pourquoi on le teste. S'entraîner à la passation d'épreuves.	Observer les postures, suivre la réflexion des étudiants et relancer si besoin.
	Faire passer l'épreuve à un tuteur qui répond pourrait le faire un enfant (idéalement rejoue les réponses d'un enfant de son entourage ou un patient à qui il a pu faire passer l'épreuve).	Essayer de comprendre une autre pensée, estimer le stade où en est l'enfant.	Introduire une autre façon de penser, guider la déduction des tutorés, mettre en avant des détails si besoin.

Réflexion autour de l'épreuve	Déterminer à quel type de pensée on fait appel pour réaliser l'épreuve.	Faire le lien entre la permutation et la pensée formelle à l'aide des connaissances théoriques vues en cours.	Aider les tutorés à faire du lien, relancer si besoin, interroger sur les différentes actions et remarques faites pendant les passations.
	Trouver une autre façon de tester la permutation ou imaginer une situation de la vie courante où on fait appel à cette aptitude	Imaginer des activités symboliques qui mettent en jeu le fait d'envisager et hiérarchiser les possibles.	Participer à l'imagination d'une activité, interroger les étudiants sur ce que l'activité met au travail exactement. Compléter avec d'éventuels exemples vus en stage.
Réflexions autour de films montrant le comportement d'un enfant (thèmes de la théorie de l'esprit, de la hiérarchisation des classes…). But : travailler différemment les notions vues en cours et vérifier les acquis.	L'ensemble des étudiants visionnent le(s) film(s) et prennent des notes.	S'entraîner à l'observation et à la prise de note.	Prendre des notes
	Réflexions en groupe pour analyser les mots utilisés et attribuer un âge possible à l'enfant en argumentant.	Mettre en commun des observations, formuler des hypothèses à l'aide des connaissances théoriques vues en cours, sélectionner la plus valide.	S'assurer que toutes les hypothèses soient entendues, distribuer la parole. Donner d'éventuels éléments manquants, contre-argumenter si besoin. Redonner ou réexpliquer les aspects théoriques nécessaires.
	Restitution des hypothèses devant la classe, confrontation des points de vue.	Bénéficier des points de vue et de la réflexion des autres groupes.	Rapporter le travail du groupe tutoré à l'ensemble de la classe, à lui seul ou en prise de parole commune avec les tutorés.
Séries de QCM et questions ouvertes	Répondre aux types de questions qui seront employés lors de l'examen de l'UE.	Faire le point sur les connaissances acquises et les points à revoir. S'entraîner et voir la difficulté de ce qui sera attendu lors de l'évaluation.	Faire en sorte que tous les étudiants du groupe participent sans avoir peur de se tromper. Débriefer (un livret pourrait être mis à disposition avec les réponses exactes et les erreurs à éviter) les éventuelles erreurs, insister sur les notions, expliquer au besoin ce qui n'a pas été compris.

Chagny Lisa

« Travail préparatoire à la mise en place d'un système de tutorat entre pairs au sein du Centre de Formation Universitaire en Orthophonie de l'Université de Lorraine, vers un double bénéfice tuteur/tutoré. »

Résumé : Les bienfaits du tutorat entre pairs étant déjà reconnus et exploités dans d'autres formations de la santé, il nous paraît intéressant d'importer cette pratique dans la formation orthophonique. Afin de rendre ce projet plus concret, nous avons entrepris de modéliser les activités tutorées qui pourraient être proposées en prenant en compte les besoins des étudiants et l'expertise des enseignants. Deux enquêtes descriptives, un questionnaire en ligne auprès des étudiants et des entretiens téléphoniques avec des enseignants, ont été menées pour faire un état des lieux initial dans le CFUO de l'UL. Les populations étudiantes et enseignantes sondées sont majoritairement favorables à l'arrivée du tutorat entre pairs dans le centre de formation, un dispositif qui permettrait de répondre aux attentes de ces différents acteurs.
Trois tableaux ont été créés afin d'illustrer les différentes activités et utilisations possibles du tutorat dans différentes Unités d'Enseignement et marquer une première étape dans la mise en place de ce dispositif au CFUO de l'UL.

Mots-clés : tutorat entre pairs, tutorat, formation orthophonique, état des lieux, activités tutorées

« Preliminary work in preparation of a near-peer tutoring's system in Université de Lorraine's SLA education centre : benefits for both tutees and tutors. »

Abstract : Near-peer tutoring benefit's being well-known and used in healthcare education, it appeared relevent to adapt this practice for speech and langage therapy students. By designing future tutoring activities, based on students' needs and teachers' assessments, we tend to make this project a reality. In order to establish a picture of Université de Lorraine's SLA education centre we made two surveys : an online questionnaire for students and phone interviews with teachers. Most of the respondents are in favor of the near-peer tutoring's implementation.

Three charts were created, listing several activities and tutors' roles for different courses. These are the first steps for the implementation of near-peer tutoring in UL's SLA education centre.

Keywords : near-peer tutoring, NPT, tutoring, speech and language therapist education, tutoring activities