



Tutorat auprès d'apprenants en situation de handicap : quels apprentissages pour les étudiants-tuteurs d'une Grande École d'ingénieurs?

Lionel Husson, Ruth Philion, Anne Janand et Isabelle Bournaud



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ripes/5573>

DOI : 10.4000/ripes.5573

ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Lionel Husson, Ruth Philion, Anne Janand et Isabelle Bournaud, « Tutorat auprès d'apprenants en situation de handicap : quels apprentissages pour les étudiants-tuteurs d'une Grande École d'ingénieurs? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 40(1) | 2024, mis en ligne le 30 mars 2024, consulté le 02 avril 2024. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/5573> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.5573>

Ce document a été généré automatiquement le 2 avril 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Tutorat auprès d'apprenants en situation de handicap : quels apprentissages pour les étudiants-tuteurs d'une Grande École d'ingénieurs?

Lionel Husson, Ruth Philion, Anne Janand et Isabelle Bournaud

1. Introduction

- 1 Le nombre d'élèves ou d'étudiants¹ en situation de handicap (SH) recensés est en constante augmentation dans les établissements d'enseignement en France. D'après le site du ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports (2021), le nombre d'élèves en SH des premier et second degrés (en milieu scolaire ordinaire) a doublé entre 2006 et 2018, passant de 155 361 à 337 795. Le nombre d'étudiants en SH de l'enseignement supérieur recensés augmente également. Ils étaient 39 786 à la rentrée 2020, soit cinq fois plus qu'en 2005 (ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'innovation). Selon Macé et Rivard (2013), plusieurs facteurs expliquent l'accroissement de cette population : de meilleurs dépistages et diagnostics des différents troubles, le déploiement de services et d'interventions adaptés ainsi que les différentes législations. Soulignons également l'impulsion de la loi du 11 février 2015 pour l'égalité des droits et des chances.
- 2 Plusieurs de ces élèves et étudiants (ci-après nommés *apprenants*) rencontrent des difficultés dûment documentées par des professionnels de la santé reliées à l'apprentissage ou à l'intégration scolaire et sociale. Ils ont donc besoin de soutien individualisé et d'accompagnement, que ce soit en contexte scolaire ou dans leur travail académique en dehors des cours (Rousseau et Prud'homme, 2010; Philion et al., 2016). Selon Alzahrani et Leko (2018), peu importe le niveau d'études, le tutorat entre

pairs apparaît comme une des solutions pour favoriser leurs apprentissages et leur intégration aux us et coutumes de leur environnement scolaire.

- 3 Conscients des besoins particuliers de ces apprenants, la Grande École d'ingénieurs CentraleSupélec a déployé un programme de tutorat² qui consiste à offrir un soutien disciplinaire et méthodologique à des apprenants en SH. En 2020-2021 et 2021-2022, ce sont 49 étudiants-tuteurs qui ont accompagné en mode individuel des apprenants en SH de niveau d'étude différent : collégiens, lycéens ou étudiants en Institut Universitaire Technologique (IUT) (Husson et Moyon, 2022). Parmi ces derniers, 12 étudiants-tuteurs ont documenté chacune des séances offertes à leur tuteuré dans un journal d'expériences.
- 4 La littérature montre que le tutorat engendre de nombreux bénéfices pour les tuteurs, tant sur le plan académique, professionnel que personnel. La visée de la recherche est d'appréhender l'expérience de tuteurs encadrant des tuteurés en situation de handicap. Elle s'appuie sur l'expérience de 12 étudiants-tuteurs sous l'angle des apprentissages réalisés sur les plans pédagogiques, personnels et professionnels, et met en exergue les défis rencontrés. Après une synthèse sur le tutorat en éducation, la définition que nous admettons de cette notion, nous explicitons la méthodologie mise en œuvre, et présentons les résultats obtenus et leur interprétation. Enfin nous tirons des éléments de conclusion de cette recherche.

2. Le tutorat en éducation

- 5 Le compagnonnage, avec la figure du maître-apprenti, est, depuis le Moyen-Âge une figure historique, symbolisant les apprentissages en situation de travail et les interactions tutorales (Moreau, 2016). Depuis, le tutorat a été mis sur le devant de la scène dans des contextes professionnels, aussi bien en entreprise (Agulhon et Lechaux, 1996) avec des enjeux de gestion des compétences (en lien avec des départs en retraite ou la professionnalisation de nouveaux arrivants) ou dans des contextes de transmission d'activités professionnelles (Chrétien et Métral, 2016), que dans l'éducation nationale avec la formation d'enseignants « stagiaires » (Chaliès, 1996) ou d'éducateurs « stagiaires » (Markaki-Lothe, 2016) par des professionnels plus confirmés. Dans le domaine de l'éducation, le tutorat se déploie à tous les niveaux (Pourcelot, 2019), que ce soit à l'école (Baudrit, 2003) ou dans l'enseignement supérieur.
- 6 En France, le tutorat a été mis en place à l'université après le constat d'échec et d'abandon d'un nombre important d'étudiants dans les premières années universitaires (Pourcelot, 2019). D'ailleurs, plusieurs textes législatifs sur le tutorat apparaissent à la fin des années 1990 en France. Plus récemment, la loi ORE de mars 2018 (loi 2018-166) relative à l'orientation et à la réussite des publics étudiants prévoit l'instauration de « dispositifs d'accompagnement pédagogique et des parcours de formation personnalisés tenant compte de la diversité et des spécificités des publics étudiants accueillis » (Article 1, paragraphe 1).

2.1. Bénéfices pour les tuteurés

- 7 Le tutorat semble une pratique pédagogique particulièrement intéressante, notamment pour des apprenants dont les difficultés peuvent être accrues en raison de leur situation de handicap (Morand *et al.*, 2015). Du fait de leurs difficultés, les étudiants en

SH semblent moins persévérer jusqu'à l'obtention de leur diplôme que ne le font leurs pairs sans handicap (Wagner et al., 2005) et éprouvent plus de difficultés à terminer leur formation dans les délais prescrits (Murray et al., 2000).

- 8 D'après Alzahrani et Leko (2018), de nombreuses études, concernant pour la majorité le niveau élémentaire, ont examiné les effets du tutorat sur les performances de compréhension en lecture d'élèves en SH. Elles concluraient le plus souvent à l'influence positive du tutorat sur les performances de compréhension de ces élèves. De même, Alegre Ansuátegui et al. (2018) ont réalisé une méta-analyse sur 50 études indépendantes évaluant l'efficacité de tutorat par les pairs en mathématiques, à divers niveaux d'enseignement. Cette recherche montre que 88 % de ces programmes ont des effets positifs sur les performances scolaires des participants. En outre, des variables modératrices ont été étudiées. Les résultats montrent, entre autres, que l'âge des participants, la durée des sessions et la fréquence n'étaient pas des modérateurs significatifs de la réussite scolaire. Le fait que les tutorés soient en SH (ou à risque) ou non, n'était pas non plus une variable modératrice significative. Enfin, certaines études soulignent une plus grande satisfaction de la part des tutorés quant à leur expérience à l'université (Gordon, Henry et Dempster, 2013; Pourcelot et Ben Abid-Zarrouk, 2016).
- 9 Si les effets bénéfiques du tutorat au niveau scolaire ont, depuis 30 ans, été largement documentés pour les tutorés dans diverses disciplines aussi bien dans le primaire et le secondaire que dans l'enseignement supérieur (Alzahrani et Leko, 2018) et ce, dans de nombreuses recherches et méta-analyses (Bowman-Perrott et al., 2013; Cohen et al., 1982; Okilwa et Shelby, 2010), les études se focalisant sur les bénéfices du tutorat pour les tuteurs sont bien moins nombreuses (Abbot et al., 2018; Bensalah et Berzin, 2009).

2.2. Bénéfices pour les tuteurs

- 10 Parmi les études portant sur les tuteurs, une étude de Lafont et al., (2003) ayant préconisé l'observation directe de séances de tutorat afin de saisir le tutorat en action, permet de constater certains décalages entre le discours des tuteurs et leurs pratiques, bien qu'il y ait congruence entre la demande du tutoré et le soutien offert. Dans la même veine, une étude d'Annoot et al., (2003) réalisée dans trois universités françaises met en évidence, à partir des journaux de bord rédigés par les tuteurs, les représentations qu'ils se font de leurs tâches et ce qu'ils offrent aux apprenants rencontrés. D'après cette étude, les tuteurs d'une première université voient de façon positive « les contacts et les liens établis avec les étudiants et entre les étudiants. Suit l'expérience d'animation de groupes et de prise de responsabilité ainsi que le succès des apports méthodologiques » (p. 53). Les tuteurs soulignent également leur motivation comme étant un aspect positif. Comme points négatifs, ces mêmes tuteurs déplorent le fort absentéisme ainsi que « le manque général et de motivation des jeunes pour le tutorat, le fait que les étudiants n'osent pas s'exprimer apparaît également » (53). Toujours en lien avec cette même étude menée auprès de tuteurs de deux autres universités, il ressort qu'ils ont su s'adapter au profil des apprenants déjà bien intégrés au système universitaire ou en voie de réussite, et déplorent ne pas avoir pu rejoindre ceux qui en auraient le plus besoin. Une autre étude (Danner et al., 1999) portant aussi sur le point de vue des tuteurs ayant consigné un carnet de bord, met en exergue la motivation et l'assiduité comme condition de la réussite du tutorat.
- 11 Par ailleurs, le tutorat pourrait, selon Barnier (1989), aider les tuteurs à progresser dans la discipline pour laquelle ils apportent un soutien. Ce dernier emploie le terme « effet-

tuteur » pour désigner les bénéfiques en termes d'apprentissages par les tuteurs grâce au tutorat. Dans la méta-analyse de Cohen et al. (1982), 33 des 38 études investiguées relèvent que les élèves-tuteurs ont eu de meilleures performances scolaires dans la matière tutorée que les élèves « contrôles », cependant seulement dix d'entre elles rapportent des différences significatives. Des résultats également mentionnés dans l'étude de Mynard et Almarzouqi, (2006) et celle de Galbraith et Winterbottom, (2011). Selon ces derniers, le fait d'expliquer des notions aux tutorés leur permet de soutenir leur apprentissage, notamment en testant et clarifiant leur compréhension et en réorganisant leurs idées. Néanmoins, l'effet-tuteur ne semble pas être systématique. Guichard (2009) conclut par exemple à « un effet-tuteur diffus en mathématiques » (p. 27). Cela pourrait être expliqué par le fait que les diverses disciplines enseignées ne requièrent pas forcément les mêmes besoins d'interactions verbales (Ensergueix, 2010), les tâches « se limitant à des aspects techniques et laissant peu de place à l'argumentation » pourraient ne pas permettre à l'effet-tuteur d'apparaître.

- 12 En outre, être tuteur permettrait de développer des compétences (savoir, savoir-faire et savoir-être) (D'Hainaut, 1988; Jonnaert, 2009) relatives à l'enseignement et à la pédagogie : savoir accompagner l'apprenant dans sa compréhension d'une notion en mettant en place les moyens (méthodes, approches) favorables à son appropriation. Certaines compétences dites « sociales » sont également nécessaires (Guichard, 2009). Il faut notamment que le tuteur soit capable d'exprimer et de défendre son point de vue, aimer parler et être capable de s'affirmer et qu'il puisse respecter des règles de conversation. En effet, « les échanges verbaux constituent le cœur des interactions entre tuteurs et tutorés » (Guichard, 2009, p. 30). Pour ce faire, le tuteur doit savoir écouter et être sensible aux besoins du tutoré. Il doit reconnaître ses besoins d'informations et de participation active, en prenant en compte son niveau scolaire tout en lui donnant suffisamment de responsabilités (Rivière et Lafont, 2014).
- 13 C'est d'ailleurs, pour favoriser le développement de ces compétences chez leurs étudiants, que les écoles de médecine ont mis en place du tutorat (Burgess et al., 2014). L'étude de Wankiiri-Hale et al., (2020) abonde dans ce sens, les tuteurs d'une école dentaire déclarent avoir de meilleures compétences en communication et en enseignement. Le tutorat favoriserait une meilleure compréhension de la complexité de l'enseignement et une plus grande empathie à l'égard de leurs enseignants (Goodlad, 2013). Le tutorat aurait également un impact positif sur le développement de l'autonomie, de l'esprit critique, du sens des responsabilités, de l'entraide et de la solidarité (Finkelsztein et Ducros, 1989) incluant l'empathie (Bensalah et Berzin, 2009). Il favoriserait aussi les habiletés sociales et dans une moindre mesure l'estime de soi (Bensalah et Berzin, 2009).

2.3. Composantes associées à l'efficacité du tutorat

- 14 Deux composantes sont associées à l'efficacité du tutorat en enseignement supérieur : le degré d'expertise du tuteur et son aptitude à se montrer proche des tutorés (Topping et al., 1997). À cet égard, Baudrit (2003), souligne l'importance de la congruence cognitive, concept lui-même dépendant de deux éléments : le tuteur doit maîtriser suffisamment le sujet enseigné et instaurer une certaine proximité avec le tutoré. L'instauration de la congruence cognitive dépendrait entre autres de l'expérience du tuteur, en particulier s'il a expérimenté des difficultés similaires à celle du tutoré

(Baudrit, 2003). Pour qu'il y ait congruence cognitive, les tuteurs ne doivent pas expérimenter de surcharges cognitives et ne doivent pas être « dépassés par les contraintes inhérentes à la tâche » (p. 127). Le bon fonctionnement du tutorat dépend également de l'attitude du tuteur. D'après Guichard (2009), trois attitudes différentes sont observables : de guidage pas à pas, d'adaptation aux besoins du tutoré, ou de retrait. Cette dernière, moins fréquente, peut se manifester lorsque le tuteur n'accepte pas ou ne comprend pas son rôle ou la situation, s'il n'arrive pas à fournir des explications au tutoré ou à varier celles-ci.

- 15 En somme, selon les études susmentionnées, le tutorat aurait de nombreux bénéfices pour les tuteurs, tant sur le plan académique, professionnel que personnel. Parmi toutes les études, qui proviennent de la littérature anglo-saxonne ou de recherches françaises relatives à un contexte spécifique (tutorat en école de médecine), aucune ne porte sur le tutorat effectué par des étudiants-tuteurs auprès d'apprenants en SH scolarisés dans divers niveaux d'enseignement (collège, lycée, université). Ce constat nous a amenés à vouloir appréhender l'expérience de ces tuteurs. La question de recherche qui en découle est la suivante : quels sont les apprentissages pour les étudiants-tuteurs de l'enseignement supérieur engagés dans une action de tutorat auprès d'apprenants en SH?

3. Définition du tutorat

- 16 La notion du tutorat étant au cœur de notre recherche, il s'avère essentiel de la définir. En contexte universitaire, le tutorat constitue un dispositif qui vise à soutenir l'apprenant à parfaire des apprentissages et permet de limiter l'échec des étudiants de 1^{er} cycle universitaire (Annot, 2001). Selon Palkiewicz (1997), le tutorat implique généralement « une relation centrée sur l'aide académique et postule que la personne qui offre l'encadrement se situe au moins à un niveau plus avancé que l'étudiant qui bénéficie du tutorat » (p. 47), mais il peut également s'agir d'apprenants de même niveau qui s'entraident à la maîtrise de certaines connaissances.
- 17 Le tutorat se veut, entre autres, un moyen susceptible de faciliter l'orientation des apprenants, de leur fournir du soutien pour l'approfondissement des cours, l'organisation méthodologique et la révision en vue des examens (Barnier, 2001). D'ailleurs, les pratiques tutorales dans l'enseignement supérieur sont très hétérogènes, que ce soit au niveau des services offerts ou des objectifs visés (Michaut, 2003). Ainsi, plusieurs types de tutorat peuvent prévaloir à l'université (Olry-Louis, 2009; Pourcelot, 2019). Olry-Louis (2009) en distingue trois types, à savoir le tutorat d'accueil, le tutorat méthodologique et le tutorat académique : 1) Le tutorat d'accueil permet aux nouveaux étudiants d'être accueillis et accompagnés à l'université lors de leur inscription notamment. Ce tutorat permettrait une meilleure intégration et un meilleur bien être au sein de l'établissement; 2) Le tutorat méthodologique aide les étudiants à mieux s'organiser dans leur travail, notamment sur la manière de gérer leur temps, à prendre des notes ou à réviser, mais aussi à acquérir des stratégies pour se former et s'évaluer de manière autonome, contribuant à l'amélioration de leurs résultats; 3) Enfin, le tutorat disciplinaire représente un soutien portant sur les notions à acquérir par des étudiants, il est souvent intégré à l'équipe pédagogique, pour de petits groupes d'étudiants tutorés.

4. Méthodologie

- 18 Au vu de nos objectifs de recherche, nous avons utilisé un devis méthodologique de nature descriptive (Fortin et Gagnon, 2022) mobilisant une modalité de collecte de données qualitatives portant sur l'expérience d'étudiants-tuteurs de l'enseignement supérieur.

4.1. Les participants

- 19 Quarante-neuf tuteurs ont pris part au programme de tutorat (21 en 2020-2021 et 28 en 2021-2022). Étant donné le temps nécessaire pour renseigner le journal d'expériences, seulement 12 d'entre eux (sept femmes, cinq hommes) l'ont rempli de manière systématique après chacune des séances de tutorat. Ce sont les 12 journaux (six en 2020-2021 et six en 2021-2022) de ces 12 tuteurs qui font l'objet de cet article. Ces tuteurs font partie du même programme de tutorat inter-âge et inter-niveau organisé au sein de leur École d'ingénieurs³ pour une durée allant d'un semestre à une année scolaire. Le programme de tutorat est supervisé par un coordonnateur qui a mis en lien ces étudiants-tuteurs avec des apprenants en SH (deux collégiens, huit lycéens et deux en IUT). La participation au tutorat n'est pas rémunérée et est volontaire. Toutefois, elle permet la validation de crédits équivalent à un cours, mais peu tuteurs en font la demande. Enfin, il n'y a pas de prérequis autre que pouvoir interagir en langue française.
- 20 Les étudiants ont participé à cette étude dans le cadre du programme de tutorat qui leur est présenté à la rentrée et qui requiert de participer à une formation préalable, via un e-learning, portant sur le handicap, complétée d'une partie pratique (séance collective d'échanges, mises en situation, jeux de rôles). Cette formation, conçue et réalisée conjointement avec l'entreprise partenaire, répond à un double objectif : apporter des connaissances sur le handicap et préparer les tuteurs à leurs séances tutorales futures (Husson, 2022) En plus de participer à deux autres séances de partages entre tuteurs (intermédiaire et de bilan) portant sur le déroulement des tutorats, les tuteurs étaient invités à tenir régulièrement un journal d'expériences lequel permet au coordonnateur de suivre le déroulement des séances tutorales et aux tuteurs de conserver des traces écrites essentielles à leur réflexion sur le soutien (offert et à offrir) et sur leurs propres apprentissages (Terrion, J-L. et Phillion, R., 2008). Les participants de l'étude ont réalisé et documenté en moyenne 15 séances.
- 21 Huit des 12 tuteurs ont dû effectuer le tutorat en distanciel : six l'ont fait en respect des restrictions sanitaires liées à la pandémie et deux autres en réponse au choix de leur tuteur. Enfin, comme notre collecte de données est constituée des journaux d'expériences, nous avons choisi que les journaux de 12 tuteurs ayant complété de manière systématique et chacune des séances de tutorat, sans autre critère additionnel. Nous sommes conscients qu'il s'agit de tuteurs très engagés dans une démarche réflexive et que leur expérience n'est pas nécessairement représentative de l'expérience des autres tuteurs, ce qui constitue une limite de notre recherche.

4.2. Matériel empirique : les journaux d'expériences des tuteurs

- 22 Le journal d'expériences est un document numérique remis à chaque tuteur. Il a été élaboré par le coordonnateur et a été utilisé pour la première fois auprès des participants à cette étude. Il est à compléter par le tuteur après chaque séance de tutorat puis renvoyé par courriel au coordonnateur du programme. Les journaux ont été anonymisés pour cette étude. Un journal est composé de trois parties. Une première partie « D'où je pars en quelques lignes », comporte cinq questions ouvertes, auxquelles les tuteurs répondent par écrit. Il leur est demandé de décrire : 1) leurs expériences et connaissances préalables du handicap, 2) leur regard initial sur les personnes en SH; 3) leurs motivations à devenir tuteur incluant leurs attentes, 4) les questions qu'ils se sont posées avant de s'engager dans le programme, 5) leur définition du rôle de tuteur. La deuxième partie est constituée de toutes les notes de suivi consignées après chacune des séances. Le tuteur est invité à répondre aux sept rubriques suivantes : 1) Ce que j'ai préparé; 2) Comment s'est déroulée la séance; 3) Retour global sur le comportement de l'apprenant; 4) Les objectifs prévus ont-ils été atteints?; 5) Ce que la séance m'a appris; 6) Ce qui m'interroge ou ce sur quoi j'ai le sentiment de devoir progresser; 7) Quelques idées pour la prochaine séance. La troisième partie invite le tuteur à faire un bilan du tutorat offert en répondant à trois rubriques : 1) Où j'en suis, 2) Bilan du tuteur, 3) Bilan en tant que tuteur.

4.3. Analyse des données

- 23 Une analyse qualitative et inductive de contenu (Mukamurera et al., 2006) a été effectuée à partir de chacune des rubriques susmentionnées des trois parties des journaux d'expériences consignés par les 12 tuteurs. Ces données ont été transcrites en tableaux de synthèse pour faciliter l'analyse des propos des tuteurs. Nous avons ensuite effectué une mise en relation de leurs propos, ce qui a permis de dégager des thèmes pour chacune des rubriques. Par exemple, sous la rubrique « Regard initial sur le handicap et les personnes en SH », le thème de l'empathie a émergé des propos de 4 tuteurs. Sous la rubrique « Motivations et attentes à l'égard du tutorat », le thème « souhait d'aider » est souligné par huit tuteurs. Pour fin de présentation des résultats, les rubriques originelles ont été regroupées en deux sections.

5. Résultats, interprétation et discussion

- 24 Les résultats sont présentés en deux sections. La première aborde le point de départ des tuteurs (avant leur participation au programme de tutorat), la deuxième porte sur leur expérience pendant le tutorat et le bilan qu'ils en font en termes d'apprentissages divers.

5.1. Point de départ

- 25 Cette section présente les résultats en quatre thèmes correspondant aux réponses émises à la première partie de leur journal : 1) Regard initial sur le handicap et les personnes en SH, 2) Motivations et attentes à l'égard du tutorat, 3) Appréhensions des tuteurs, 4) Conception du rôle du tuteur.

5.1.1. Regard initial sur le handicap et les personnes en SH

- 26 Questionnés sur leur expérience et leurs connaissances en lien avec le handicap, neuf des 12 tuteurs mentionnent avoir peu d'expérience et de connaissances préalables et trois (T2, T4, T6) mentionnent n'avoir aucune expérience directe préalable avec le handicap. Globalement, même les tuteurs ayant une expérience préalable semblent avoir peu de connaissances, ce que deux d'entre eux soulignent comme suit :
- 27 « Peu de connaissances, pas de vision d'ensemble : ma vision est très stéréotypée par les types de handicaps vus dans les films, par exemple en fauteuil roulant » (T3);
- 28 « Très peu de connaissances des différents handicaps et de leurs conséquences, car je n'ai jamais été réellement sensibilisé aux enjeux associés » (T11).
- 29 Questionnés sur le regard qu'ils entretiennent avec les personnes en SH, quatre tuteurs soulignent de l'empathie et du respect (T3, T5, T9, T11). À l'instar des tuteurs 6 et 8, le tuteur 11 ajoute que cette empathie peut générer un malaise de ne pas savoir comment s'adapter ou réagir surtout face aux handicaps lourds. Cet inconfort est déploré par le tuteur 2, conscient que ce malaise traduit une « méconnaissance du sujet et des comportements à adopter ». Dans un même ordre d'idées, le tuteur 5 parle de « personnes qui doivent affronter le regard des autres ». Quatre tuteurs soulignent que ce sont « des personnes ayant des différences » (T1), « riches, pleines de qualités humaines et intellectuelles, des personnes à part entière ayant parfois un manque de confiance en elles » (T4), « très résilientes » (T12), « des pros de l'adaptation, tout en ayant besoin de soutien » (T10), ce qui amène ces tuteurs à plaider ainsi en faveur d'une équité et d'une égalité des chances, lesquelles sont, selon le tuteur 10, « non incluses dans la société pensée pour des personnes valides ».

5.1.2. Motivations et attentes à l'égard du tutorat

- 30 Les motivations à agir comme tuteur réfèrent à des valeurs d'entraide et de développement de soi en interaction avec l'autre (Husson et al., 2023). Le souhait d'aider est souligné par huit tuteurs (T1, T4, T6, T7, T8, T9, T10, T11) et se juxtapose à l'idée de redonner aux autres, à ceux ayant moins de chance, de s'engager, de partager ses connaissances, de mettre ses compétences à la disposition d'une cause qui ait du sens, en offrant de son temps auprès d'apprenants en SH afin de les aider à s'améliorer et à construire leur confiance en soi.
- 31 Le développement de soi souligné par cinq tuteurs, comporte le désir d'apprendre « sur les handicaps par une expérience humaine » (T3), de « développer une attitude de bienveillance auprès des personnes en SH » (T5) ce qui nécessite « de mieux connaître les handicaps pour mieux les prendre en compte » (T2) ou encore la motivation « d'apprendre à être plus à l'aise avec ces personnes » (T8). Enfin, le tuteur 12 est surtout motivé par son choix de carrière. Se dirigeant en enseignement, il « estime indispensable d'acquérir de l'expérience auprès des élèves en SH ».
- 32 Comme les attentes des tuteurs découlent inévitablement de leur motivation, neuf tuteurs (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T10, T11) souhaitent aider leur tuteuré de manière efficace (utile) et le motiver à réussir, alors que six (T2, T4, T7, T9, T11, T12) réitèrent le désir de se former, de découvrir et d'apprendre sur soi en présence de l'autre. Le tuteur 7 traduit bien cette double attente :

- 33 « Voir les progrès de mon tuteur, lui donner confiance en ses capacités, lui donner envie de réussir scolairement et de s'accrocher en cours, malgré ses difficultés. Apprendre beaucoup de choses sur le handicap, mieux appréhender sa diversité et ce qu'elle implique concrètement, être plus à l'aise pour interagir avec une personne en SH et avoir moins peur de faire des maladresses ».
- 34 Par ailleurs, outre le souhait d'aider son tuteur, le tuteur 3 précise le type d'aide qu'il compte apporter : « discuter de l'organisation du travail (faire des fiches, comment préparer efficacement telle matière). Discuter de son orientation, ses centres d'intérêt, ses envies pour le futur ». Cette idée de participer à sa réussite scolaire et professionnelle est également mentionnée par le tuteur 4.

5.1.3. Appréhensions des tuteurs

- 35 Agir, pour une première fois, à titre de tuteur auprès d'apprenants en SH soulève nécessairement des appréhensions. D'abord, cinq tuteurs (T1, T3, T5, T11, T12) interrogent leurs capacités à bien prendre en compte les besoins de leur tuteur et à accompagner le développement des savoirs notamment en termes de clarté. À cet égard, le tuteur 12, un étudiant international brésilien, a hésité à devenir tuteur « par crainte de sa non-maitrise de la langue ».
- 36 Ensuite, dix tuteurs (T1, T2, T3, T4, T5, T7, T8, T9, T11, T12) expriment des préoccupations liées à leur relation avec le tuteur, notamment au comportement, voire à l'attitude, à avoir en présence d'apprenants en SH. À titre d'exemple, alors que le tuteur 1 mentionne craindre « de faire un geste de travers », le tuteur 8 se demande : « Est-ce que j'aurai des réactions appropriées? ». Deux tuteurs (T7 et T11) abordent les mêmes questionnements en ajoutant l'enjeu de leur posture face au tuteur, ce qu'exprime comme suit le tuteur 7 :
- 37 « Suis-je légitime à être handitutrice? En ai-je les compétences humaines (interaction avec une personne en SH) et pédagogiques (aider à progresser)? Comment aborder une relation de handitutorat sans que les tuteurs se sentent dans une position d'infériorité ou d'assistés, de demandeurs d'aide, car cette position peut être ressentie comme dégradante? ».
- 38 Enfin, deux tuteurs (T6 et T9) expriment des craintes face au temps à investir (durée, trajet) pour accomplir leur tâche et le tuteur 10 qui anticipe accompagner un apprenant intéressé à poursuivre ses études en école d'ingénieur, questionne comment lui être utile, non seulement sur le plan scolaire, mais également pour « l'aider à faire des choix dans sa scolarité ou à comprendre les grandes écoles d'ingénieur ». Cette préoccupation de soutenir l'orientation académique est d'ailleurs soulignée lorsqu'ils abordent leur rôle de tuteur.

5.1.4. Conception initiale du rôle de tuteur

- 39 Invités à définir comment ils conçoivent leur rôle, les 12 tuteurs mentionnent le soutien à offrir sur le plan scolaire, notamment pour aider les apprenants à surmonter les difficultés rencontrées (T1, T3), pour partager leurs propres connaissances (T2), que ce soit en lien avec les cours ou les devoirs selon les besoins de chacun et les objectifs à atteindre, lesquels devraient être fixés, selon trois tuteurs, avec l'apprenant (T5, T7, T8). Deux tuteurs (T1, T11) soulignent que ce soutien peut contribuer à accroître leur

confiance. Dans un même ordre d'idées, le tuteur 10 mentionne que leur rôle est d'aider l'apprenant à s'épanouir dans sa formation, notamment en faisant « découvrir et aimer la science ». Selon cinq tuteurs (T6, T7, T8, T9, T11), ce rôle consiste également à offrir des conseils d'ordre méthodologique afin de leur montrer « à travailler différemment » (T11). Outre la dimension scolaire, cinq tuteurs (T3, T7, T8, T10, T11) mentionnent qu'ils doivent aussi soutenir l'orientation académique ou professionnelle des apprenants.

- 40 Enfin, tout ce soutien nécessite selon trois tuteurs (T5, T7, T11) d'établir une relation qui ne soit ni professorale ni amicale, comme l'exprime le tuteur 7 : « le rôle du tuteur n'est pas celui d'un ami ni celui d'un professeur particulier. Il est à mi-chemin entre le soutien informel et le rôle pédagogique ». Un rôle qui nécessite, selon ces trois tuteurs, des qualités humaines telles que l'écoute, la patience et du discernement, dans la mesure où il faut par exemple « éviter de parler de quelque chose pouvant porter préjudice » (T12). Enfin le tuteur 9 indique que bien qu'« au service de l'autre [...] le tuteur doit aussi savoir fixer un cadre et ne pas trop en faire », ce qui renvoie à l'idée de favoriser l'autonomie du tutoré.
- 41 Le regard initial posé par les tuteurs sur les personnes en SH est donc empreint d'une empathie qui, selon Bensalah et Berzin (2009), s'avère essentielle pour aller à la rencontre de l'autre. Mais comme le soulignent certains tuteurs, cette empathie peut également traduire un malaise de ne pas savoir comment se comporter avec des apprenants en SH. Comme le mentionne Cifali (2019), c'est en restant connecté à ce qui nous bouleverse que l'on élabore une pensée de l'action, laquelle inclut notre vulnérabilité, notre peur d'être mauvais. Or c'est justement parce qu'ils semblent connectés à cette peur lorsqu'ils abordent leurs appréhensions que les tuteurs sont motivés à s'engager dans ce programme en ayant comme visée, non seulement d'aider, mais aussi d'apprendre de l'autre, et ce, bien que dans la définition de leur rôle, la première visée semble prendre le dessus. Faisant échos aux travaux de Guichard (2009), cette prédominance peut s'expliquer par le fait qu'ils sont conscients de leur responsabilité à accompagner un apprenant à parfaire ses connaissances. Une responsabilité qu'ils assument largement, comme le démontre l'analyse de leurs journaux d'expériences.

5.2. Bilan des expériences et des apprentissages des tuteurs

- 42 L'analyse des journaux d'expériences démontre que les 12 tuteurs se sont effectivement beaucoup engagés auprès de leur tutoré et qu'ils les ont soutenus dans leur apprentissage en déployant de l'écoute, de la patience et une grande capacité d'adaptation. La prochaine section fait le bilan des expériences et des apprentissages rapportés par les tuteurs selon les cinq thèmes qui ont émergé de l'analyse des journaux : 1) Prendre en compte les difficultés et les besoins des tutorés, 2) S'adapter en différenciant leurs pratiques, 3) Déployer des compétences multiples, 4) Relever des défis, et 5) Se projeter en tant que professionnel inclusif.

5.2.1. Prendre en compte les difficultés et les besoins des tutorés

- 43 Malgré les difficultés scolaires rencontrées par leur tutoré, les 12 tuteurs soulignent qu'ils sont des apprenants généralement motivés ce qui se traduit par une présence assidue, de l'intérêt et une réceptivité à ce qu'ils proposent. Peu importe les difficultés

rencontrées par leur tuteur, les 12 tuteurs partagent le désir de faire progresser leur tuteur en partant de ses besoins et de ses attentes (notions à travailler, aide au devoir) en préparant bien les séances de tutorat et en s'ajustant d'une séance à l'autre en tenant compte des succès et des défis rencontrés. De fait, il apparaît que chaque tuteur se questionne sur ce qu'il peut faire mieux pour permettre à son tuteur de progresser et pour le mobiliser encore davantage dans ses apprentissages. À titre d'exemple le tuteur 2 se demande « comment donner confiance à mon tuteur, et comment favoriser la prise de parole et les échanges ». Il souhaite également « apprendre à mieux cerner ses besoins et à le faire progresser en anglais ». Constatant l'effet du stress chez son apprenant, le tuteur 3 se demande « comment favoriser son autonomisation pour la révision des épreuves à venir ». De même, le tuteur 6 cherche à « adapter les contenus des cours pour les rendre plus digestes pour l'apprenant », alors que le tuteur 10 s'interroge sur comment maximiser la rencontre en diminuant la durée des transitions entre les différentes activités proposées.

- 44 Seulement deux tuteurs ont pu accompagner leur apprenant sur le plan méthodologique pour « l'organisation et la révision efficaces des cours » (T3) et pour savoir « comment faire des recherches, structurer un exposé et maîtriser *powerpoint* » (T9). Toutefois, ils estiment qu'il aurait été nécessaire d'en faire davantage. Un souhait que partage le tuteur 8, conscient que la prise de notes constitue un défi pour sa tuteurée ayant une dyspraxie. Mais comme, l'exprime le tuteur 3, « quand on est élève au lycée, on pense beaucoup aux notes et aux bénéfices immédiats (révision d'un cours la veille du contrôle) et beaucoup moins au fait d'apprendre sur le long terme ». Leur réflexion amène chacun des tuteurs à tenter d'adapter leurs pratiques tutorales.
- 45 Comme il se doit dans toute relation d'aide, les tuteurs démontrent une sensibilité aux besoins de leurs tuteurs en prenant le temps d'identifier leurs besoins, ce qui nécessite le sens de l'écoute (Guichard, 2009). Toutefois, les questionnements de certains tuteurs démontrent un désir de mobiliser davantage leurs tuteurs dans leurs apprentissages. Or, cette mobilisation passe nécessairement par une responsabilisation qui se construit en établissant un lien de confiance (Bourassa, 2006). On constate que les tuteurs tentent de construire ce lien en adaptant et différenciant leurs approches (supports) de manière à favoriser davantage d'interactions avec leur tuteur.

5.2.2. S'adapter en différenciant leurs pratiques

- 46 L'adaptation des tuteurs se traduit notamment par leur désir de favoriser et maintenir une interaction. Ceci s'avère un enjeu plus important selon huit tuteurs (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T12) ayant dû effectuer le tutorat à distance. Pour parvenir à faciliter l'interaction, les 12 tuteurs tentent de varier les supports, qu'il s'agisse de diaporama-test, d'exercices en ligne, de diapos interactives et d'exercices à faire ensemble, « de montrer à faire des fiches pour se préparer aux examens » (T3), d'apprendre « à laisser le tuteur s'exprimer et expliciter la problématique et le laisser essayer d'y répondre, lui poser des questions pour l'amener vers la solution, avant de faire la résolution avec lui » (T5), de préparer plus d'exemples pratiques et d'applications concrètes (T7 et T11) ou encore « préparer le vocabulaire à l'avance pour ne pas avoir à le chercher pendant la séance » (T12).
- 47 Toutefois, lorsque le tuteur rencontre de grands défis dans les matières à travailler ou qu'il a de la difficulté à nommer ce qu'il comprend et ce qui bloque, les tuteurs doivent

faire preuve d'inventivité, ce qui se traduit pour sept tuteurs (T2, T3, T6, T7, T8, T9, T11) par la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées axées surtout sur les supports à l'apprentissage et les contenus. Il s'agit notamment de savoir poser des questions ciblées en évitant les questions fermées, d'utiliser des supports visuels et verbaux appuyés par des exemples adaptés au tuteuré, de « préparer des synthèses, d'utiliser des couleurs, de faire des schémas », de privilégier l'oral aux supports écrits et de miser davantage sur la compréhension que la mémorisation (T7, T9). En outre, le tuteur 2 souligne avoir appris à : « faire attention à la taille de la police utilisée, à proposer des activités de courtes durées afin de maintenir l'attention de son tuteuré, à lui proposer une démarche pas à pas, à utiliser des mini-jeux, et à cibler moins de notions à apprendre tout en s'assurant d'aider le tuteuré à les consolider avant d'en ajouter ». Dans un même ordre d'idées, le tuteur 11 adapte le rythme ou aménage des pauses pour son tuteuré, en « prenant en considération sa difficulté à lire et à épeler les mots, sa difficulté de mémorisation et enfin sa difficulté de concentration sur une durée longue ».

- 48 Le tuteur 3 précise s'être procuré « une tablette tactile pour faciliter les échanges, avoir élaboré des post-its (aide-mémoire) pour les maths et être à l'affût de sujets de conversation signifiants en anglais ». Pour dynamiser les séances, le tuteur 6 souligne avoir appris à : « poser des questions ouvertes et progressives (niveau adapté en tentant de prévoir ce qui est difficile, ce qui l'est moins), à demander à l'apprenant ce qu'il a compris au cours et à la fin de la séance, à parler lentement, à soutenir les notions complexes par de nombreux exemples, à assurer leur consolidation, à utiliser des logiciels qui conviennent à son handicap visuel en ajustant la pixellisation de l'écran ». Étant en distanciel, il a aussi appris à utiliser *replit*, un outil permettant à son tuteuré de coder simultanément et de zoomer son écran, un outil non utilisé par ses enseignants qui utilisent *ellipse*. À l'instar du tuteur 6, le tuteur 11 souligne avoir compris « l'importance du format utilisé sur la capacité à apprendre ». Enfin, constatant que la dyspraxie de son apprenant rend complexe la tâche de dessiner des vecteurs et décrire (prendre des notes), le tuteur 8 soutient son apprenant en écrivant à sa place, démontrant ainsi que l'accès aux connaissances est à prioriser.
- 49 Faisant échos aux travaux de Guichard (2009), les commentaires des tuteurs semblent indiquer qu'ils alternent entre une posture d'adaptation aux besoins du tuteuré et de guidage pas à pas en tenant compte des caractéristiques de leur tuteuré. De fait, plus l'apprenant rencontre de difficultés, plus les tuteurs tentent de mettre en place des pratiques pédagogiques différenciées axées sur les modalités d'organisation de la tâche (taille de la police, matériel adapté, jeux) et sur les processus, voire le comment (guider pas à pas, ajuster la durée des tâches, écrire pour l'autre) (Gouvernement du Québec, 2006). Comme le souligne Vienneau (2005), il s'agit de mettre de l'avant l'emploi de stratégies d'enseignement et de pratiques pédagogiques permettant « l'individualisation du processus enseignement-apprentissage » (p. 80). Cette capacité d'adaptation faisant partie des compétences transversales soulignées par Finkelsztein et Ducros (1989) est d'autant plus notoire que ces tuteurs n'ont pas de formation en enseignement.

5.2.3. Déployer de multiples compétences

- 50 Les 12 tuteurs ont déployé des compétences telles que l'écoute, l'empathie, la patience, l'inventivité, l'autonomie, la souplesse (gestion et adaptation rapide aux imprévus),

autant de qualités essentielles à la prise en compte des besoins de leurs tutorés (Bensalah et Berzin, 2009). Le tuteur 1 fait le constat de la portée de la rétroaction de son tutoré pour lui permettre de s'améliorer comme tuteur. À cet égard, il mentionne « savoir mieux et plus rapidement s'adapter aux besoins de son interlocuteur ». Il a également appris qu'au-delà du handicap, « l'important est de mettre l'accent sur les capacités de l'apprenant ». Les tuteurs 2, 7, 9, 10, 12 soulignent que le tutorat leur a beaucoup appris en termes de « pédagogie, d'écoute, de patience et d'autonomie », tout en soulignant que les besoins de leur tutoré ont demandé davantage d'attention, d'inventivité et de préparation « que leur aurait demandé un tutorat classique » (T2). Le tuteur 2, ayant relevé l'impact des défis attentionnels de son tutoré sur sa « capacité à mémoriser les notions », a appris à prendre plus « de temps pour chaque notion, ce qui nécessite de savoir poser des questions sans orienter ses réponses et d'aller chercher ce qu'il pense pour l'amener à progresser ».

- 51 Ayant accompagné une apprenante dyslexique, le tuteur 7 mentionne être fier d'avoir « eu l'occasion d'exercer (sa) créativité et (sa) capacité d'adaptation, de trouver en direct des façons imaginatives d'expliquer certains concepts ». Il se dit « maintenant beaucoup plus à l'aise face à cette part d'imprévisibilité ». Il souligne aussi « l'importance de laisser faire l'élève et apprendre de ses erreurs, ce qui nécessite d'être moins ambitieux dans les objectifs, de démontrer de la souplesse pour s'attarder aux difficultés rencontrées ». Un constat que partage le tuteur 12 en soulignant « qu'il faut parfois expliquer de nombreuses fois pour que l'élève puisse comprendre [...] il faut être patient, avec le temps, on observe des améliorations ».
- 52 Une souplesse qui s'est avérée indispensable au tuteur 3 qui souligne avoir appris « à être créatif » pour enseigner dans un domaine qu'il connaissait peu », ce qui l'a amené à « s'adapter à la situation et à accepter l'échec » quand il « testait une méthode qui ne marchait pas ». À l'instar du tuteur 3, le tuteur 4 souligne « la nécessité de rester calme lorsqu'il ne maîtrise pas un sujet. Le dire et mener une réflexion avec l'élève pour aboutir à une réponse commune ». Le tuteur 5 souligne avoir appris à « utiliser la plateforme zoom pour optimiser le tutorat à distance » et à savoir « cadrer au besoin l'échange pour ne pas laisser le tutoré se disperser ou s'éloigner du sujet ».
- 53 Il appert que cette capacité à s'adapter et à rebondir nécessite une confiance en soi, qui semble avoir été mise à contribution par les 12 tuteurs. Toutefois seulement deux tuteurs (T1, T10) l'expriment explicitement : le tuteur 1 mentionne que l'expérience a « augmenté sa confiance en soi », il « se sent plus à même d'aider efficacement », alors que le tuteur 10 relève avoir su « poser un climat propice aux échanges, sans crainte ». Par ailleurs, leur expérience semble leur avoir permis de gagner en confiance quant à leur capacité d'être en relation avec un apprenant en SH, ce qu'exprime le tuteur 7 : « je craignais de ne pas savoir comment réagir face au handicap ou de commettre des maladresses. J'ai appris à appréhender ce que me dit l'autre avec respect et bienveillance ». Une confiance qui se reflète également lorsqu'ils abordent leur rapport au handicap et comment ils se projettent dans leur vie professionnelle.

5.2.4. Relever des défis

- 54 Trois types de défis ont pu être rencontrés par les tuteurs : 1) le tutorat à distance, 2) les difficultés propres aux situations de handicap et 3) la nécessité de savoir mettre ses limites et de bien connaître les notions à enseigner.

- 55 D'abord, les limites du tutorat en distanciel sont évoquées par les huit tuteurs concernés. Globalement, ils soulignent qu'il impacte l'interaction avec le tutoré, la spontanéité et les échanges. À cet effet, le tuteur 4 s'est demandé « comment réussir à garder l'élève motivé et à demeurer lui-même motivé » précisant que « le face-à-face (lui) manque ». Le tuteur 2 ajoute que la plateforme en ligne « nécessite d'être maîtrisée par le tutoré » alors que le tuteur 5 souligne qu'elle exige « un plus grand effort d'attention et de concentration de part et d'autre ».
- 56 Les situations de handicap des tutorés, bien que prises en compte du mieux possible par les tuteurs qui adaptent les méthodes au fur et à mesure, peuvent constituer des défis au regard desquels il est parfois difficile d'apporter une solution. À titre d'exemple, le tuteur 7 dont la tutored a appris tardivement qu'elle était dyslexique aurait souhaité qu'elle exprime « son avis sur la méthode qui lui convenait le mieux ». De la même manière, le tuteur 6 qui accompagnait un apprenant ayant un handicap visuel important et démontrant de grandes lacunes sur le plan conceptuel met en « garde les prochains tutorés sur le fait qu'il n'est pas nécessairement facile de donner des cours à des apprenants de l'IUT ». Il précise que cela « demande une grande capacité d'apprentissage et d'adaptation ». Leurs propos font échos au tuteur 7 qui s'interroge sur la posture à adopter selon les défis rencontrés et le doute qui peut s'immiscer quant à l'utilité de ce qui est proposé.
- 57 En ce qui concerne *le savoir mettre ses limites*, le tuteur 2 qui accompagnait un élève ayant de grands défis attentionnels fait le constat que la préparation de chacune des séances pour « favoriser l'apprentissage et l'autonomisation de l'élève » est très chronophage. Elle l'exprime comme suit : « le temps de préparation des séances est trop exigeant en m'y mettant à fond, car la fatigue diminue mes capacités ». Ce constat l'amène à ne pas poursuivre le tutorat pour le deuxième trimestre. À l'instar du tuteur 2, le tuteur 3 a également dû investir beaucoup de temps de préparation, notamment pour les séances en anglais. Ne maîtrisant pas cette matière, il mentionne que la préparation a été « souvent laborieuse et stressante ». Il ajoute : « qu'être tuteur n'est pas facile, je me demandais si j'étais efficace, en particulier en anglais. J'ai eu beaucoup de mal à trouver une bonne méthode adaptée à ma tutored et à son niveau ». Enfin, le tuteur 12 (étudiant brésilien) indique que bien que le tutorat constitue une « expérience permettant d'améliorer la langue française, de comprendre la culture et les méthodes d'éducation française », il s'avère être « un défi plus grand, parce qu'on a besoin de s'adapter beaucoup plus pour être capable d'aider l'élève ».
- 58 L'analyse des journaux d'expériences permet de constater l'engagement des 12 tuteurs à l'égard de leur tutoré. Un engagement qui se traduit, comme le souligne Guichard (2009), par le sens des responsabilités, une sensibilité aux besoins du tutoré, une grande capacité d'écoute, de l'empathie et l'alternance entre une posture de guidage et d'adaptation aux besoins (ou les deux selon les besoins des tutorés). Chaque tuteur rapporte des apprentissages personnels comme sur le plan pédagogique (créer une relation de confiance, adapter approches et supports, savoir écouter et questionner). Comme le mentionne Baudrit (2003), ces apprentissages ne peuvent s'actualiser que s'il y a congruence cognitive, notamment si le tuteur maîtrise suffisamment le sujet enseigné et qu'il sait établir une proximité avec le tutoré. Or, bien que la majorité des tuteurs aient effectivement expérimenté cette congruence cognitive, dans la mesure où ils étaient à l'aise avec les contenus à enseigner, ce ne fut pas le cas pour deux d'entre eux. Ayant eu à enseigner des contenus qu'ils ne maîtrisaient pas bien, leur expérience

fut plus laborieuse et stressante. Mettant l'accent sur les bénéfices de leur expérience (ex. trouver une approche ou un logiciel approprié), l'un d'entre eux en fait tout de même un bilan positif alors que le second, submergé par la tâche, a renoncé à poursuivre le tutorat pour un 2^e trimestre, priorisant ses propres études. Ainsi, comme le souligne Baudrit (2003), il ne s'agit pas seulement de bien maîtriser le sujet et établir une relation, il ne faut pas que le tuteur expérimente de surcharge cognitive.

5.2.5. Se projeter en tant que professionnel inclusif

- 59 Tous les tuteurs mentionnent que le tutorat a contribué à modifier leur rapport au handicap ce qui constitue selon eux des apprentissages sur le plan professionnel que cela soit à l'égard de personnes en SH ou dans que le rapport aux autres en général.
- 60 En ce qui concerne leur rapport au handicap, ils mentionnent avoir modifié leur façon de voir le handicap. Certains précisent que leurs appréhensions initiales se sont estompées, alors que d'autres mentionnent avoir développé une plus grande sensibilité au handicap. Deux tuteurs l'expriment comme suit :
- 61 « J'ai gagné en maturité sur ma façon d'appréhender le handicap et plus généralement dans ma capacité d'écoute et d'empathie. » (T7)
- 62 « Ma vision du handicap a clairement changé. Je sens vraiment que la peur qui résidait en moi, liée à une mauvaise vision des personnes en SH, s'est en grande partie estompée. » (T8)
- 63 Sur le plan professionnel, les 12 tuteurs relatent que leur expérience influencera leur engagement à l'égard de l'inclusion des personnes en SH dans leur futur emploi et plus largement dans la vie. Deux tuteurs l'expriment comme suit :
- 64 « Cette expérience m'aidera beaucoup par la suite dans ma carrière, je pense que je pourrai participer plus activement à l'inclusion des personnes en SH dans mon entreprise. Je serai sensibilisée et active dans cette cause dans le reste de mon travail. » (T6)
- 65 « Moins "catégoriser" les gens de manière générale. Des enseignements à tirer de cette expérience pour le métier d'ingénieur notamment sur l'approche avec les gens. Prendre le temps de découvrir les interlocuteurs pour ensuite être capable de faire preuve d'empathie, qualité indispensable lors des projets en équipe. » (T9)

6. Conclusion

- 66 Notre étude visait à identifier les apprentissages réalisés par des tuteurs d'une Grande École d'ingénieur impliqués dans un programme de tutorat auprès d'apprenants en SH, majoritairement issus de collèges et de lycées. Pour atteindre cette visée, nous avons analysé les journaux d'expériences complétés par 12 tuteurs après chacune de leurs séances de tutorat. Il ressort que le tutorat offert correspond à la définition du tutorat disciplinaire orienté sur les notions à parfaire ou acquérir, proposée par Orly-Louis (2009).
- 67 L'analyse des résultats met en exergue une grande satisfaction de tous les tuteurs à l'égard de leur implication dans le programme de tutorat et surtout des gains réalisés par leur tuteuré respectif, même s'il s'agit pour certains apprenants de gains non mesurables à court terme sur le plan des résultats scolaires. L'étude met également en

évidence que les 12 tuteurs ont fait des apprentissages importants sur les plans pédagogique, personnel et professionnel. Sur le plan pédagogique, les tuteurs ont su s'adapter à leur tuteuré en tenant compte de leurs caractéristiques et besoins individuels. Plusieurs ont développé des modalités pédagogiques différenciées, axées sur l'organisation de la tâche et sur les processus (Vienneau, 2005). Les tuteurs ont également mis à contribution de multiples compétences (ex. écoute, patience, empathie), essentielles à une relation tutorale (Rivière et Lafont, 2014). Sur le plan personnel, les tuteurs soulignent avoir modifié leur façon de voir le handicap, ce qui se traduit par l'atténuation de leurs appréhensions ou encore le développement d'une grande ouverture et sensibilité au handicap. Tous ces apprentissages constituent des atouts qu'ils comptent mettre à profit sur le plan professionnel. Toutefois, outre ces bénéfiques, quelques défis sont à considérer. D'une part, plusieurs tuteurs soulignent que le tutorat en distanciel a entravé l'interaction (spontanéité, échanges) avec leur tuteuré. D'autre part, quelques tuteurs soulignent la surcharge en temps de préparation pour adapter les contenus à enseigner alors que deux tuteurs s'interrogent sur la posture à adopter lorsqu'un tuteuré ne sait pas préciser ses besoins.

- 68 Incidemment, cette recherche contribue à comprendre les caractéristiques du tutorat en enseignement supérieur et plus particulièrement ce qui est mobilisé et développé chez les étudiants-tuteurs engagés auprès d'apprenants en SH. Bien que les apprentissages réalisés par les tuteurs semblent nombreux, notre recherche souligne, à l'instar de Baudrit (2003), l'importance à accorder à la congruence cognitive, les tuteurs devant être suffisamment à l'aise avec le sujet enseigné et pouvoir établir une certaine proximité avec le tuteuré. Considérant que le distanciel apporte des limites pouvant être amplifiées par la situation de handicap, le tutorat en présentiel est à privilégier.
- 69 Enfin, bien que cette recherche ne visât pas à examiner l'effet de la formation (préalable et intermédiaire sur le déroulement du tutorat) offerte, on peut émettre l'hypothèse qu'elle s'est avérée essentielle à l'engagement démontré par les 12 tuteurs. Outre la formation et la réalisation des séances tutorales, la rédaction régulière de leur journal semble avoir favorisé une réflexion sur l'action (Schön, 1983), leur permettant de prendre un recul pour mieux préparer et adapter leur séance hebdomadaire. Reconnu pour jouer un rôle crucial dans la formation de pairs-aidant (Terrion et Philion, 2008), il serait intéressant d'examiner le rôle du journal comme dispositif de formation des tuteurs et la forme qui favoriserait son utilisation par l'ensemble des tuteurs. Une autre perspective de recherche pour appréhender l'effet du dispositif de tutorat serait d'étudier le transfert des apprentissages en lien avec les objectifs escomptés sur le plan professionnel (Kirkpatrick, 1959), une fois réalisée leur intégration en milieu professionnel.

Pourcelot, C. et Ben Abid-Zarrouk, S. (2016). Une estimation « subjective » de l'efficacité du tutorat méthodologique. *Recherches & Educations*, (15), 171-188.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbot, S., Graf, A. J. et Chatfield, B. (2018). Listening to Undergraduate Peer Tutors : Roles, Relationships, and Challenges. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(2), 245-261.
- Agulhon, C. et Lechaux, P. (1996). Un tutorat ou des tutorats en entreprise : diversité des pratiques. *Recherche et formation*, 22(1), 21-34.
- Alegre Ansuátegui, F. J., Moliner Miravet, L., Lorenzo Valentín, G. et Maroto, A. (2018). Peer tutoring and academic achievement in mathematics : a meta-analysis. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 337-354.
- Alzahrani, T. et Leko, M. (2018). The effects of peer tutoring on the reading comprehension performance of secondary students with disabilities : A systematic review. *Reading & writing quarterly*, 34(1), 1-17.
- Annot, E., Marchat, N. et Poteaux, N. (2003). Regards de tuteurs. *Recherche et Formation*, 43(1), 47-63.
- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. L'Harmattan.
- Barnier, G. (1989). L'effet-tuteur dans des situations mettant en jeu des rapports spatiaux chez des enfants de 7-8 ans en interactions dyadiques avec des pairs de 6-7 ans. *European Journal of Psychology of Education*, 4(3), 385-399.
- Baudrit, A. (2003). Le tutorat à l'école. *Carrefours de l'éducation*, 1, 118-134.
- Bensalah, L. et Berzin, C. (2009). Les bénéfices du tutorat entre enfants. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38(3), 325-351.
- Bourassa, M. (2006). *Le cerveau nomade*. Presse de l'Université d'Ottawa.
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C. et Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring : A meta-analytic review of single-case research. *School psychology review*, 42(1), 39-55.
- Burgess, A., McGregor, D. et Mellis, C. (2014). Medical students as peer tutors : a systematic review. *BMC medical education*, 14(1), 1-8.
- Chaliès, S. (2016). Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires : Propositions théoriques et illustrations empiriques. *Recherche et formation*, 83, 33-48.
- Chrétien, F. et Métral, J. (2016). Potentiel de transmission professionnelle et configurations de tutorat en situation de travail : une illustration dans le secteur agricole. *Recherche et formation*, 83, 49-68.
- Cifali, M. (2019). *Préserver un lien. Éthique des métiers de la relation*. PUF.
- Cohen, P. A., Kulik, J. A. et Kulik, C. L. C. (1982). Educational outcomes of tutoring : A meta-analysis of findings. *American educational research journal*, 19(2), 237-248.
- Danner, M., Kempf, M. et Rousvoal, J. (1999). Le tutorat dans les universités françaises. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 243-270.

- D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation* (5^e éd). Labor.
- Ensergueix, P. J. (2010). *La formation au tutorat réciproque entre pairs pour l'acquisition d'habiletés motrices complexes : l'exemple du tennis de table au collège* [thèse de Doctorat, Université Bordeaux 2]. <https://www.theses.fr/2010BOR21706.pdf>
- Finkelsztein, D. et Ducros, P. (1989). Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : L'enseignement par élèves-tuteurs. *Revue française de pédagogie*, 15-26.
- Fortin, M.F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e ed.). Chenelière Éducation.
- Galbraith, J. et Winterbottom, M. (2011). Peer-tutoring : what's in it for the tutor? *Educational Studies*, 37(3), 321-332.
- Gouvernement du Québec. (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Guichard, D. (2009). Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation*, 1(1), 19-35.
- Goodlad, S. (2013). *Mentoring and tutoring by students*. Routledge.
- Gordon, J., Henry, P. et Dempster, M. (2013). Undergraduate Teaching Assistants : A Learner-Centered Model for Enhancing Student Engagement in the First-Year Experience. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(1), 103-109.
- Husson, L. et Moyon, M. (2022) *S'engager en faveur de l'inclusion : tutorat auprès de jeunes en situation de handicap, une action solidaire et pédagogique* [communication orale]. QPES-2021-Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur, La Rochelle, France. <https://qpes2021.sciencesconf.org/program>
- Husson, L., Bournaud, I., Janand, A. et Lacombe, L. (2023). (sous presse) Motivations de tuteurs de l'enseignement supérieur dans un programme de handi-tutorat. *Carrefours de l'éducation*.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et constructiviste. Un cadre théorique*. Perspectives en éducation et formation. De Boeck.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for Evaluation Training Programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13, 21-26.
- Lafont, L. Bédouret, T., Py, Y., Ricordeau, L. et Guilbeau, H. (2003). Le tutorat en action : observation de séances de tutorat. *Recherche et formation*, 43(1), 65-81.
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1) (J.O. 12 février 2005), <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000809647/>
- Loi n°2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (1) (J.O. 9 mars 2018). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000036683777>
- Macé, A.-L. et Rivard, M.-P. (2013). Pratiques des services d'aide à l'apprentissage auprès des nouvelles populations en situation de handicap dans les établissements postsecondaires. Montréal, *Projet Interordres*, CAPRES.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Markaki-Lothe, V. (2016). Enjeux et retombées de l'analyse interactionnelle de la participation en situation de formation par le travail. *Recherche et formation*, 83, 85-97.

- Moreau, G. (2016). L'apprenti et son maître. *Recherche et formation*, 83, 19-31.
- Morand, J., Landry, F., Goupil, G. et Bonenfant, N. (2015). Tutorat par les pairs pour des étudiants en situation de handicap non visible : la perception des tuteurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(2).
- Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche et formation*, 43, 101-113.
- Mynard, J. et Almarzouqi, I. (2006). Investigating peer tutoring. *Elt Journal*, 60(1), 13-22.
- Murray, C., Goldstein, D. E., Nourse, S. et Edgar, E. (2000). The postsecondary school attendance and completion rates of high school graduates with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(3), 119-127.
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (avril 2021). *La scolarisation des élèves en situation de handicap*. <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022>
- Okilwa, N. S. et Shelby, L. (2010). The effects of peer tutoring on academic performance of students with disabilities in grades 6 through 12 : A synthesis of the literature. *Remedial and Special Education*, 31(6), 450-463.
- Olry-Louis, I. (2009). Les activités communicatives des tuteurs en psychologie du développement et en pratiques à l'université. *Recherche et formation*, 62, 77-90.
- Palkiewicz, N. (1997). L'encadrement des étudiants dans le contexte du premier cycle universitaire. Dans L. Langevin et L. Villeneuve (dir.), *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI^e siècle* (p. 27-92). Les Éditions Logiques.
- Philion, R., Doucet, M., Côté, C. Nadon, M., Chapleau N. et Laplante., L. (2016). Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire. *Éducation et Francophonie*, 44(1), 96-116.
- Pourcelot, C. (2019). La désaffection du tutorat par les étudiants à l'Université : enjeux, mises en œuvre et analyse du phénomène par les tuteurs. *La Recherche en Education*, (19), 68-83.
- Rivière, C. et Lafont, L. (2014). Favoriser l'inclusion d'élèves porteurs de troubles cognitifs par le tutorat en EPS. *Carrefours de l'éducation*, 1, 175-190.
- Rousseau, N. et Prud'homme, L. (2010). *C'est mon école à moi aussi...Caractéristiques essentielles à l'école inclusive. La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Terrion, J-L. et Philion, R. (2008). The electronic journal as reflection-on-action : a qualitative analysis of communication and learning in peer-mentoring program. *Studies in Higher Education*, 33(5), 583-597.
- Topping, K., Hill, S., McKaig, A., Rogers, C., Rushi, N. et Young, D. (1997). Paired reciprocal peer tutoring in undergraduate economics. *Innovations in Education and Training International*, 34(2), 96-113.
- Vienneau, R. (2005) *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Gaëtan Morin.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N. et Levine, P. (2005). *After high school : A first look at the postschool experiences of youth with disabilities* [report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494935.pdf>

Wankiiri-Hale, C., Maloney, C., Seger, N. et Horvath, Z. (2020). Assessment of a student peer-tutoring program focusing on the benefits to the tutors. *Journal of dental education*, 84(6), 695-703.

NOTES

1. Le masculin est utilisé à titre épique.
2. Ce tutorat a pu être déployé en partenariat et avec le soutien de l'entreprise française d'ingénierie Sopra Steria dans le cadre du programme Handi-tutorat, porté par sa Mission Handicap. Il se déroule dans une modalité de soutien individuel, un tuteur accompagne un tuteuré.
3. Cette École d'ingénieurs a inclus dans son référentiel une compétence liée à l'inclusion.

RÉSUMÉS

Les établissements d'enseignement connaissent depuis une dizaine d'années une augmentation importante des élèves et étudiants en situation de handicap (SH). Plusieurs de ces apprenants rencontrent des défis liés à l'apprentissage ou à l'intégration scolaire et sociale. Pour les aider à remédier à ces difficultés, une Grande École d'ingénieurs française a déployé un programme de tutorat qui consiste à offrir un soutien disciplinaire et méthodologique à des apprenants en SH. Étant donné le caractère novateur de ce projet, nous avons mené une recherche qualitative afin d'appréhender l'expérience de 12 étudiants-tuteurs de cette Grande École ayant documenté dans un journal d'expériences chacune des séances offertes à leur tuteuré. L'analyse des données met en évidence les multiples apprentissages réalisés sur les plans pédagogiques (adaptation de leurs enseignements et leurs approches), personnels (mise à contribution d'une diversité de compétences) et professionnels (évolution de leur rapport au handicap et plus grande ouverture à l'inclusion). Des défis sont également soulignés, notamment lorsque les compétences ou connaissances à mobiliser entraînent un investissement trop important, ainsi que les limites du tutorat offert en distanciel.

Educational institutions have seen a significant increase in the number of students with disabilities over the past decade. Many of these learners face challenges related to learning or academic and social integration. To help them overcome these challenges, a French Grande École of Engineering has implemented a tutoring program that consists of offering disciplinary and methodological support to learners in HS. Given the innovative nature of this project, we carried out qualitative research to understand the experience of 12 student tutors from this school who documented in an experience journal each session offered to their mentee. The analysis of the data highlights the learning achieved on the pedagogical (adaptation of their teaching and approaches), personal (contribution of a diversity of skills) and professional levels (evolution of their relationship to disability and greater openness to inclusion). Challenges were also highlighted, particularly when the skills or knowledge to be mobilized entail too great an investment, as well as the limitations of distance tutoring.

INDEX

Mots-clés : tutorat, tuteur, enseignement supérieur, Grande École d'ingénieurs, apprentissage, apprenants en situation de handicap

AUTEURS

LIONEL HUSSON

Groupe Didasco - UR EST - UFR Sciences, Université Paris-Saclay, France, Mission Handicap, CentraleSupélec, Université Paris-Saclay, France, lionel.husson@universite-paris-saclay.fr

RUTH PHILION

Université du Québec en Outaouais, Québec, Ruth.philion@uqo.ca

ANNE JANAND

Laboratoire RITM, EA 7360, Université Paris-Saclay, France, anne.janand@universite-paris-saclay.fr

ISABELLE BOURNAUD

Groupe Didasco - UR EST - UFR Sciences, Université Paris-Saclay, France, isabelle.bournaud@universite-paris-saclay.fr