HAL
open science

L'expérience des tuteurs étudiants sages-femmes : étude menée au sein d'un tutorat PACES de la région AuRA

Morgane Mathelin

To cite this version:

Morgane Mathelin. L'expérience des tuteurs étudiants sages-femmes : étude menée au sein d'un tutorat PACES de la région AuRA. Médecine humaine et pathologie. 2020. dumas-03220447

HAL Id: dumas-03220447

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03220447v1

Submitted on 7 May 2021

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.

ÉCOLE DE SAGES-FEMMES
DE CLERMONT-FERRAND

UNIVERSITE DE CLERMONT-AUVERGNE

L'expérience des tuteurs étudiants sages-femmes

Étude menée au sein d'un tutorat PACES de la Région AuRA

MÉMOIRE PRESENTÉ ET SOUTENU PAR

MATHELIN Morgane

DIPLÔME D'ÉTAT DE SAGE-FEMME

Année 2020

ÉCOLE DE SAGES-FEMMES
DE CLERMONT-FERRAND

UNIVERSITE DE CLERMONT-AUVERGNE

L'expérience des tuteurs étudiants sages-femmes

Étude menée au sein d'un tutorat PACES de la Région AuRA

MÉMOIRE PRESENTÉ ET SOUTENU PAR

MATHELIN Morgane

DIPLÔME D'ÉTAT DE SAGE-FEMME

Année 2020

Remerciements

À Madame Delphine Poumeyrol, ma directrice de mémoire pour avoir encadré ce projet et accepté de m'accompagner, pour ses conseils précieux et ses encouragements.

À Monsieur Jean-Marc Garcier, mon co-directeur de mémoire, pour avoir accepté de me soutenir et de m'épauler lors de la réalisation de cette étude.

À tous les participants de cette étude qui ont pris de leur temps pour effectuer les entretiens et sans qui cette étude n'aurait pu voir le jour.

À mon bureau 2016-2017 de l'Association du Tutorat pour la PACES Clermontoise qui m'a convertie à l'engagement étudiant et qui m'a fait découvrir ce beau réseau qu'est le Tutorat. Un grand merci particulièrement à Pierrot pour sa bienveillance et sa gentillesse.

À l'ensemble des étudiants que j'ai pu rencontrer lors de mon mandat au bureau national 2017-2018, vous m'avez fait évoluer et grandir. Un grand merci à Laura, d'avoir cru en moi jusqu'au bout.

Au réseau tutorat, qui m'a accompagné du début de mes études de sage-femme jusqu'à la fin. Qui l'aurait cru ?

À mon bureau d'Ovair'gne qui a su satisfaire plus de quatre cents étudiants sages-femmes dans la réalisation de ce magnifique congrès clermontois 2019. Un moment phare de nos études.

À mes chers parents, pour leur présence, leur soutien, leurs encouragements et leur motivation quotidienne. Merci de croire en moi chaque jour et d'être là dans les moments difficiles. Je vous remercie pour tout et surtout pour cette belle éducation. Sans vous, je ne serai pas la fille que je suis aujourd'hui.

À mon frère Jonathan, qui a été un bel exemple pour moi.

À ma filleule Noéline et ma nièce Iris qui me redonnent le sourire à chaque moment passé avec elles, grâce à leur jeunesse et insouciance.

À toi Anthony, mon ami, mon « coatch » qui a toujours su me pousser vers le haut. Je ne te remercierai jamais assez d'avoir cru en moi. Un grand merci à toi pour avoir été un tuteur et un vice-président exceptionnel. Merci d'être toujours à mes côtés et d'être un ami en or.

À Laura, mon acolyte de classe durant ces quatre dernières années d'école. Merci pour tous ces moments partagés ensemble qui resteront gravés. Une pensée particulière à notre voyage en Guyane qui restera dans nos mémoires pour toujours. Pragmatisme !

À Emilie et Léa, pour leur présence et leur soutien quotidien. Merci à vous deux d'avoir été là quand j'en avais le plus besoin.

Et pour finir, un grand merci à Madame Ribaud, Ginette, Amélie, Clémence, Emilie et mes parents pour leur participation à l'écriture de ce mémoire.

Abréviations

ANESF : Association Nationale des Étudiants Sages-Femmes

DFGSMa 2 : 2ème année du Diplôme de Formation Générale en Sciences Maïeutiques

ESF : Étudiants Sages-Femmes

LTT : Learning Through Teaching

PACES : Première Année Commune des Études de Santé

PCEM1 : Première année du Premier Cycle des Études de Médecine

PCEP1 : Première année du Premier Cycle des Études de Pharmacie

Sommaire

Introduction 2

Revue de la littérature 3
- I. Concept du tutorat entre pairs 3
- II. Naissance d'une nouvelle méthode pédagogique 4
- III. Le tutorat entre pairs de nos jours dans les études de santé en France 8
- IV. Création du tutorat de premier cycle en France 9
- V. Le tuteur : personne ressource dans la dyade tuteur-tutoré 12
- VI. Le tutorat PACES et les étudiants sages-femmes 13
- VII. Exemple d'un tutorat PACES de la région Auvergne Rhône-Alpes 14

Population et méthode 17
- I. Schéma d'étude 17
- II. L'échantillon de l'étude 17
- III. Méthode 18

Résultats 22
- I. La signification du mot tuteur 22
- II. Les déterminants pour devenir tuteur 23
- III. Les bénéfices du rôle de tuteur 25
- IV. Les difficultés du rôle de tuteur 36
- V. La comparaison entre participantes étudiants sages-femmes et professionnelles de santé 41

Discussion 42
- I. Les déterminants pour devenir tuteur 42
- II. L'effet tuteur 43
- III. Les difficultés du rôle de tuteur 50
- IV. La comparaison entre participantes étudiants sages-femmes et professionnelles de santé 51
- V. Les points forts de l'étude 52
- VI. Les points faibles de l'étude 53
- VII. Le projet d'action 53

Conclusion 56

Références bibliographiques

Annexes

Introduction

Nous rentrons dans l'ère des nouvelles méthodes pédagogiques avec notamment l'apprentissage par les pairs. Cette pratique du tutorat entre pairs est née il y a très longtemps et a évolué au fil des siècles. Elle est présente notamment lors du premier cycle des études de santé depuis l'arrêté du 18 mars 1998 (1). Cet arrêté relatif à l'organisation et à la validation du tutorat en premier cycle oblige les établissements d'enseignement supérieur, notamment ceux donnant accès aux filières de santé, à proposer un système de soutien à leurs étudiants de première année. Ce dispositif implique de nombreux tuteurs bénévoles qui sont notamment des étudiants sages-femmes d'années supérieures. Ces tuteurs, n'ayant aucun diplôme spécifique en enseignement, doivent prendre en charge un groupe d'étudiants de première année, les accompagner et les soutenir. Il est donc intéressant de se demander ce que retiennent les tuteurs étudiants sages-femmes de cette expérience ou encore de savoir si cette méthode pédagogique permet d'acquérir de nouvelles compétences pouvant être utilisées dans le parcours professionnel de ces futurs sages-femmes.

L'étude décrite ci-dessous permet d'étudier les principales caractéristiques de cette pratique tutorale en s'intéressant plus particulièrement aux tuteurs étudiants sages-femmes et notamment aux bénéfices et aux difficultés rencontrés lors de l'exercice du tutorat.

L'objectif principal de cette étude est de déterminer les aspects positifs du rôle de tuteur et les difficultés rencontrées lors de l'exercice du tutorat entre pairs.

Les objectifs secondaires de cette étude sont, premièrement, de connaître les compétences que les tuteurs étudiants sages-femmes peuvent acquérir grâce à cette méthode pédagogique afin de promouvoir la participation des étudiants à ce type d'enseignement et, secondairement, de développer cette fonction tutorale dans les études de maïeutique.

Revue de la littérature

I. Concept du tutorat entre pairs

À mesure que le tutorat entre pairs s'est développé au fil des siècles, sa définition a elle aussi évolué. Aujourd'hui, il est retenu que le tutorat consiste en l'accompagnement d'un groupe d'étudiants, appelés tutorés, par un pair, appelé tuteur. La notion de pair met en évidence que ces étudiants sont des personnes suivant le même cursus universitaire que les tutorés mais ayant un niveau d'étude supérieur à ces derniers. Les étudiants tuteurs ne sont pas des enseignants et sont recrutés sur la base du volontariat (2).

Le tutorat se distingue donc de l'enseignement classique. En effet, un étudiant d'année supérieure vient en aide à un autre étudiant, non pas pour lui imposer ce qu'il faut faire mais pour le soutenir, le conseiller et l'aider (3). L'objectif principal de ce dispositif est de favoriser la réussite de l'étudiant tutoré. Cet apprentissage assisté par les pairs va fournir un soutien supplémentaire pour les tutorés et vise à prévenir les difficultés rencontrées par ces derniers en essayant d'y remédier. Comme le souligne Emmanuelle Annoot (2001) dans son article : *« cette fonction tutorale est comme un temps suspendu ».* Cela permet alors à l'étudiant tutoré d'avoir un temps supplémentaire pour mieux comprendre le contenu des enseignements qu'il a reçu à l'université en revenant sur des concepts clés qu'il n'aurait pas compris. Tout cela grâce à l'aide précieuse du tuteur (4).

Au fil des années, la notion de tutorat entre pairs prend tout son sens. Il est observé que l'interaction tuteur-tutoré est différente de celle d'un enseignant et d'un étudiant. Ce dispositif s'insère sur un système universitaire déjà existant sans le remettre en cause. Le tutorat entre pairs est ainsi un nouveau rapport au temps de l'enseignement et de l'apprentissage pour le tuteur qui apprend en enseignant (5).

II. Naissance d'une nouvelle méthode pédagogique

Le tutorat entre pairs a une très longue et riche histoire. Différentes pratiques anciennes ont vu le jour au fil des siècles et ont permis d'enrichir cette méthode pédagogique afin de faire évoluer ce dispositif et de définir ce que le tutorat entre pairs est de nos jours (2).

1. Apparition des notions de base du tutorat

a. La maïeutique socratique

Au Vème siècle avant J-C, Socrate, célèbre philosophe, affirme que chacun porte en lui le savoir sans en avoir conscience. La maïeutique socratique est donc : *« l'art d'accoucher les esprits »* et constitue un véritable guidage à base de dialogue et de questionnement. Socrate est donc à cette époque l'initiateur d'une pédagogie interactive à travers laquelle il s'agit de guider et d'orienter la recherche d'un élève qui doit trouver sa propre réflexion. Il souhaite amener l'individu à développer sa propre pensée en le poussant à développer un raisonnement et à expliciter ce qu'il croit savoir. Ce dernier va donc apprendre sous l'impulsion de la personne qui le guide et cela déclenchera chez l'individu un processus de réflexion et de construction de savoir (3).

b. Quintilien ou l'idée d'entraide

Quintilien est un pédagogue latin du Ier siècle après J-C. Il souligne l'importance du rôle des pairs et de l'entraide dans le développement de l'enfant. Selon lui, il faut que l'enfant reçoive un enseignement collectif avec d'autres enfants pour qu'il puisse mieux apprendre et surtout apprendre plus. Ces interactions sociales s'avèrent plus riches et plus profitables pour lui. En effet, il sera en contact avec ses pairs et les processus d'imitation, d'entraide et d'émulation faciliteront ses acquis. Il bénéficiera donc des leçons de son maître mais aussi de celles de ses camarades. De plus, les élèves plus avancés dans les études pourront aider et guider les autres élèves. Comme le souligne Barnier (2001) : *« à double niveau ils peuvent profiter de la relation avec leur pairs : sur le plan de la transmission des connaissances et de l'acquisition et sur le plan de la socialisation et de l'apprentissage de la vie »* (3,6).

c. Coménius ou enseigner pour mieux apprendre

Coménius est un philosophe, pédagogue tchèque du XVIème et XVIIème siècle. C'est lui qui a développé pour la première fois le principe de base du tutorat : enseigner afin de mieux comprendre. Selon lui, pour mieux comprendre ce que l'élève apprend il faut qu'il le parle et le mette en pratique. Il analyse et justifie la nécessité d'un enseignement de masse pour tous les êtres humains où des élèves s'occuperaient d'autres élèves, en complémentarité de l'enseignement donné par le maître. Ces élèves surveilleraient leurs camarades, les feraient réciter et les aideraient en cas de difficultés. Il y avait déjà ici l'idée que celui qui enseigne peut apprendre et bénéficier lui-même de cette activité. Selon Coménius, le plus important est l'enseignement par les élèves car : *« qui enseigne aux autres s'instruit lui-même »* (3,6,7).

2. Evolution de la pratique du tutorat entre pairs

a. L'usage du monitorat

Sous l'Ancien Régime, de la fin du XVIème à la fin du XVIIIème siècle, les écoles reprennent les grands principes émis par Socrate, Quintilien et Coménius. Les pratiques et les contenus scolaires qui existent à cette époque pour lire, écrire et compter sont bien moins efficaces que ceux d'aujourd'hui. Les ressources étaient donc principalement humaines. Ainsi, le système d'entraide entre les élèves, sous forme de monitorat est très profitable à cette époque. Les moniteurs sont très présents et jouent un rôle essentiel pour leurs camarades en étant chargés de leur enseigner la lecture, l'écriture et le calcul. Les maîtres, quant à eux, sont chargés de superviser tous les mouvements qui se font dans l'école. Ils s'assurent que les moniteurs réalisent correctement leur travail (3,7).

b. Le compagnonnage

Se développant à partir du XVIème siècle, le compagnonnage constitue un aspect original de la culture ouvrière. Les notions de solidarité et de coopération entre les individus d'un même métier voient le jour. C'est grâce à ce principe que les corporations de métier puis les associations ouvrières comme le Secours Mutuel

ou encore les syndicats seront créés. Ce système de compagnonnage cherche à pérenniser l'exercice d'un métier par le biais de l'apprentissage et de la transmission. L'apprenti sera accompagné, guidé, conseillé et soutenu dans l'exercice réel de son métier par un compagnon qui est chargé de lui transmettre son savoir-faire. Les savoirs et le savoir-faire seront ainsi construits par l'apprenti par le biais de ce guidage. Le compagnon n'enseigne pas à l'apprenti, il l'accompagne et le guide. Si l'apprenti n'apprenait que la théorie, il risquerait de se sentir démuni face aux situations réelles de travail. C'est pourquoi, grâce à ce système de compagnonnage, il travaille à se former à des situations réelles de travail et à acquérir des savoirs (3).

c. L'enseignement mutuel

Très structuré et hiérarchisé, l'enseignement mutuel constitue un événement marquant au XIXème siècle. En effet, il *« ritualise l'acte d'apprendre »* selon Barnier (2001) en organisant un enseignement populaire de masse. Développé d'abord en Grande-Bretagne, par Andrew Bell et Joseph Lancaster, sous le nom de monitoral system, les premières tentatives de généralisation de ce type d'instruction ont pour but d'alphabétiser le plus grand nombre d'élèves. C'était donc un moyen de répandre l'instruction en enseignant à moindre coût et dans les meilleurs délais. Rien de particulier ne distinguait les pratiques monitorales de l'Ancien Régime de celles de Bell et Lancaster mise à part le nombre d'élèves à instruire. Le recours à ce type de dispositif permet ainsi de pallier au manque d'enseignants et de personnels d'encadrement. C'est pourquoi certains élèves, sous l'autorité de leur maître, étaient chargés d'instruire à leurs pairs plus jeunes. La particularité de ce système hiérarchique résidait dans le changement de fonction du couple *« élève instructeur-élève »* en fonction de leurs résultats. Ce sont donc les meilleurs élèves qui dispensaient des enseignements aux moins bons. Par le biais de ce processus de changement, les élèves sont davantage impliqués, activés et motivés (3,6,8).

Ce système d'éducation s'est vu propagé au-delà des frontières de la Grande-Bretagne dans différentes parties du monde et notamment en France comme l'assure Baudrit (2000). Suite à la révolution industrielle et ses exigences en terme de besoins minimaux d'instruction, les écoles mutuelles se développent de plus en plus. Cette méthode d'enseignement permettait donc à un maître, secondé par un moniteur,

de faire classe à une centaine d'élèves ou plus. Cette méthode de masse est novatrice à cette époque et succède à l'enseignement individuel du siècle précèdent. Cela permet ainsi l'accès à l'instruction au plus grand nombre d'individus. Cette scolarisation de masse permettait aussi de faire progresser les élèves en les faisant travailler par groupes de niveau, toujours avec l'aide d'un moniteur. Comme le souligne Barnier (2001), ce système est : *« une impressionnante machine humaine de transmission de savoirs et de savoir-faire élémentaires »* (3,6).

Ce système d'enseignement continue à exister en France jusqu'à la fin du XIXème siècle où il sera officiellement abandonné suite à la loi qui a incité chaque commune de France à être propriétaire d'une école primaire avec un instituteur. C'est pourquoi les petites écoles se multiplient aux dépens des écoles mutuelles à forts effectifs.

Ce type d'enseignement aura donc joué un rôle important au niveau de la valorisation de l'enseignement et surtout de l'art d'enseigner. C'est à travers lui que la question scolaire devient un enjeu national (3,6).

d. Le Learning Through Teaching

Dans la deuxième moitié du XXème siècle le tutorat entre pairs revient au-devant de la scène mais un changement essentiel se produit. Ce sont des dispositifs à visée d'apprentissage pour les élèves qui sont développés aux dépens des dispositifs d'enseignement à l'image de l'enseignement mutuel au siècle précédent. Le Learning Through teaching, ou LTT, est apparu dans les années 1960 aux Etats-Unis et désigne une technique d'apprentissage fondée sur le tutorat entre pairs c'est à dire que l'apprentissage est réalisé en enseignant. En effet comme le souligne Barnier (2001) : *« c'est en exerçant cette fonction tutorale qu'un enfant peut vraiment acquérir les méthodes d'acquisition du savoir »* (3). Le principe de Coménius est repris ici avec l'idée principale qu'enseigner aux autres permet de s'instruire soi-même (8). Ce principe de LTT vise à individualiser de nouveau l'enseignement en prenant en compte les difficultés de chacun. Cela confère alors à l'entraide entre pairs une dimension d'échanges réciproques que n'avait pas le dispositif de Bell et Lancaster. Selon Baudrit (2000), il est davantage question de tuteurs que de moniteurs.

L'utilisation du terme de tuteur est donc relativement récente. Le tuteur est désigné comme une personne qui sert d'appui, de soutien et de protection à un autre, selon le dictionnaire Larousse. Cette évolution montre un réel changement de statut et de fonctions. Baudrit (2000) fait clairement la distinction entre les deux rôles : *« les moniteurs s'inscrivaient dans une certaine hiérarchie, ils étaient perçus comme des sous-maîtres ; les tuteurs sont considérés comme des assistants ou des auxiliaires pédagogiques susceptibles de seconder les instituteurs »* (6). Les moniteurs étaient chargés d'enseigner la lecture, l'écriture et le calcul alors que les tuteurs ont pour mission d'aider leurs pairs seulement là où ils rencontrent des difficultés. L'autorité et la discipline exercées par les uns contrastent avec le rôle pédagogique des autres. Lorsque les premiers devaient corriger ou rectifier les erreurs de leurs tutorés, les seconds se chargent de leur fournir des explications, de les conseiller. En général, les moniteurs avaient en face d'eux un groupe important alors que les tuteurs s'occupent de groupes plus restreints, voire d'une seule personne. Quand les premiers étaient soumis au contrôle des maîtres, les seconds peuvent agir plus librement. Les moniteurs étaient choisis parmi les meilleurs élèves contrairement aux tuteurs qui eux sont souvent recrutés sur la base du volontariat et ne sont pas forcément que de bons élèves puisque ceux en difficultés peuvent également prétendre à être tuteurs. Enfin, autant le monitorat était lié à l'enseignement primaire, autant le tutorat couvre les différents niveaux d'enseignement (7,9,10).

Ce dispositif enseignement-apprentissage permet alors à l'élève tuteur d'acquérir de nouvelles connaissances en interagissant avec les élèves et *« d'être parti prenant de son propre apprentissage ».* Ce système de LTT se démarque donc de l'enseignement de masse prôné par l'enseignement mutuel au siècle dernier et de nombreux programmes basés sur le LTT sont mis en œuvre pour lutter contre l'échec scolaire.

III. Le tutorat entre pairs de nos jours dans les études de santé en France

De nos jours, le tutorat entre pairs bénéficie d'une reconnaissance sociale forte. Le tutorat est de plus en plus présent, depuis les années 1980, dans différents domaines d'activité notamment dans les milieux de la formation, du travail ou encore de l'enseignement. Dans l'enseignement supérieur, le tutorat est mis en avant

dans certaines universités françaises afin de trouver des solutions pour lutter contre l'échec en premier cycle (8,10). Ce dispositif cherche donc à renforcer l'acquisition des connaissances chez le tutoré en première année du premier cycle mais aussi à apprendre aux tuteurs, plus expérimentés, à développer leur capacité à enseigner. Encouragé par le ministère de l'Éducation Nationale, c'est en 1998 que le tutorat va être officialisé par un arrêté (4).

IV. Création du tutorat de premier cycle en France

1. Naissance de la PACES en France

a. Loi du 7 juillet 2009

La Première Année Commune aux Études de Santé, appelée plus simplement PACES, est mise en application dès l'année universitaire 2010-2011. Elle nait de la fusion entre la Première année du premier Cycle des Études Médicales, appelée PCEM1, et la Première année du premier Cycle des Études de Pharmacie, appelé PCEP1. La PCEM1 permettait la sélection des futurs médecins, dentistes et sages-femmes alors que la PCEP1 permettait quant à elle la sélection des futurs pharmaciens.

La PACES voit le jour suite à la loi n°2009-833 du 7 juillet 2009 portant sur la création d'une première année commune aux études de santé et facilitant la réorientation des étudiants. Elle permet aux étudiants d'accéder aux cursus de médecine, de pharmacie, de chirurgie dentaire, de sage-femme et de masso-kinésithérapie ainsi qu'à certaines filières du paramédical à la suite d'un concours classant très sélectif. L'accès en deuxième année est régit par un numérus clausus différent pour chaque filière .

Les dispositions relatives à la PACES sont définies par l'article L631 du Code de l'Education modifié par la loi n°2009-833 du 7 juillet 2009. Il s'en suit au fil du temps différents arrêtés et articles cadrant ces dispositions (11).

b. Objectif de la PACES

L'objectif de la PACES est donc la sélection des futurs professionnels de santé aux études médicales, odontologiques, pharmaceutiques et de sage-femme. Le numérus clausus, qui est le nombre d'étudiants admis dans chacune des filières à l'issu du concours, tient compte des besoins de la population, des inégalités au sein du territoire et des capacités d'accueil des établissements formateurs (11).

Cependant, il s'est avéré indispensable que la PACES ne soit plus uniquement une année de sélection mais qu'elle puisse permettre à des étudiants en situation d'échec de se réorienter à l'issue du premier semestre de la formation ou au terme de celle-ci afin de limiter le nombre de redoublements. C'est en effet un des objectifs de la loi n°2009-833 du 7 juillet 2009. Ces candidats auront ainsi la possibilité de se réorienter vers une autre composante de l'université et en particulier les unités de formation et de recherche de sciences.

Ces modalités de réorientation ont été mises en place au plus tard à la rentrée universitaire 2012-2013 comme indiqué par la loi n°2009-833 du 7 juillet 2009 (12).

2. Définition et objectif du tutorat de premier cycle des études de santé

Des initiatives de soutien se sont développées en France face aux difficultés rencontrées chaque année par les étudiants de premier cycle des études de santé. D'abord menées par les associations étudiantes, ces initiatives de lutte contre l'échec en premier cycle, bénéficient depuis l'arrêté du 18 mars 1998 d'un cadre légal (1). Cet arrêté relatif à l'organisation et à la validation du tutorat en premier cycle oblige les établissements d'enseignement supérieur, notamment ceux donnant accès aux filières de santé, à proposer un système de soutien à leurs étudiants de première année. Cet arrêté du 18 mars 1998 est légèrement modifié par celui du 30 novembre 2009 (13).

Cette nouvelle méthode pédagogique sort donc du schéma classique. En effet, le tutorat s'inscrit dans une démarche de proximité entre le tuteur, celui qui enseigne, et le tutoré, celui qui apprend. C'est un dispositif fait par les étudiants pour les étudiants. Il apparaît ainsi une vision différente de l'enseignement.

Le concours pour accéder aux études de santé est une année difficile où la santé mentale et physique des étudiants est mise à rude épreuve. La sélection et la concurrence font partie intégrante de cette année, mais un esprit d'entraide persiste malgré tout, en grande partie grâce aux tutorats. L'égalité des chances pour chaque étudiant est la préoccupation première de ces structures.

Ce nouveau dispositif, obligatoire dans chaque université, est mis en place pour les étudiants de PACES souhaitant en bénéficier. Cette nouvelle méthode, appelée tutorat, est sous la responsabilité pédagogique de certains enseignants de ces établissements d'enseignement supérieur mais est organisée par des tuteurs étudiants volontaires et bénévoles en santé d'années supérieures. Ces derniers vont devoir encadrer un groupe d'étudiants de première année et les accompagner sur le plan méthodologique et pédagogique (1).

L'objectif des tutorats est simple : un apprentissage, basé sur la pédagogie par les pairs et l'investissement volontaire de chaque tuteur. Les services proposés sont divers et variés et évoluent d'année en année grâce au dynamisme des étudiants et à la collaboration avec les enseignants intéressés. En revanche, leur mode de fonctionnement diffère d'une ville à l'autre en fonction de la nature corporatiste, associative ou institutionnelle de leur structure. Cependant, tous les tutorats se rejoignent sur une base commune, proposant ainsi des épreuves blanches fréquentes appelées « colles », un concours blanc ou bien encore une correction des annales (14).

3. Pérennisation de cette structure

Afin de pérenniser cette méthode pédagogique, la participation des tuteurs peut être notifiée dans le cadre des unités d'enseignement de leur formation. Ces derniers sont des unités d'enseignement auxquels les étudiants s'inscrivent après avoir choisi parmi une liste préétablie. Cette inscription aux unités d'enseignement assure un véritable cadre pédagogique à cette méthode. Cela permet aussi de ne pas surcharger les étudiants de travaux supplémentaires et donc de permettre d'améliorer les qualités de ce dispositif ainsi que sa pérennité.

Aujourd'hui, de nombreux autres services sont proposés par ces tutorats afin de traiter d'autres problématiques telles que le bien-être des étudiants, l'orientation, la réorientation, l'isolement social, etc. Le tutorat est un service très demandé par les étudiants de première année. C'est un véritable soutien pédagogique et moral avec un esprit d'entraide et de partage (14).

V. Le tuteur : personne ressource dans la dyade tuteur-tutoré

Les tuteurs sont des acteurs principaux du tutorat. Leur mission principale dans ce dispositif est d'aider et soutenir les tutorés lorsqu'ils rencontrent des problèmes d'apprentissage. Ce sont ainsi des personnes ressources qui sont là pour réexpliquer les notions théoriques difficiles et importantes vues lors des enseignements à l'université. Accueillir le tutoré, le mettre en confiance et maintenir sa motivation fait aussi partie des missions du tuteur (15). Selon Savard et al. (2005) : *« Leur rôle dépasse le simple accompagnement scolaire »* (16,17). Il s'avère donc indispensable que l'expérience du tuteur soit suffisante, qu'il soit volontaire et sensibilisé à son rôle pour l'assumer avec le maximum d'efficacité. Ils sont présents pour œuvrer à la réussite de leurs pairs en leur apportant toutes les clés et les méthodes pour pallier à leurs difficultés. Ce sont de véritables guides pour les tutorés. Selon Emmanuelle Annoot (2001), ce sont aussi d'incontournables « *conseillers, confidents et modèles de réussite* » pour les pairs (4).

Bien que cette fonction les oblige à avoir une bonne maîtrise des programmes enseignés à l'université, les tuteurs n'ont pas pour vocation de se substituer aux enseignants. Ils doivent cependant travailler en collaboration avec les enseignants car ils peuvent rencontrer des difficultés à redéfinir certaines notions de cours. Il faut rappeler que le tuteur n'est pas à l'origine de la conception des cours à l'université et « *qu'il ne possède donc pas le niveau d'expertise requis pour situer le contenu du cours dans l'ensemble du cursus* » selon Emmanuelle Annoot (2001) (4).

Comme le souligne Baudrit (1999), si le tutorat est bénéfique pour l'apprenant, il l'est aussi pour le tuteur même si celui-ci n'en a pas forcément conscience au début de ses premières sessions d'encadrement. Ce phénomène est ainsi appelé « effet tuteur » et il est défini comme l'impact du tutorat pour le tuteur autrement dit le bénéfice personnel retiré par ceux qui apportent une aide. Les effets bénéfiques du tutorat entre pairs peuvent donc aussi bien concerner les tutorés que les tuteurs. L'effet tuteur est visible après l'interaction sociale entre lui et son pair et serait alors à l'origine des progrès des tuteurs (9). L'effet n'est perçu que secondairement quand le dispositif tutoral est terminé et qu'ils ont pu soutenir le travail de leur part et leur apporter ce dont ils avaient besoin. Comme le précise Barnier (2001), ces bénéfices se font en différé de l'exercice du tutorat et ne sont pas immédiats (3). Ce phénomène sera étudié dans ce mémoire avec le retour d'expérience des tuteurs étudiants sages-femmes au sein d'un tutorat PACES de la région Auvergne Rhône-Alpes.

Le tutorat n'est donc pas seulement un moyen pour transmettre des compétences à d'autres, il permet aussi au tuteur de développer de nombreuses compétences (18,19).

VI. Le tutorat PACES et les étudiants sages-femmes

Le tutorat est un projet important pour les étudiants sages-femmes et il est nécessaire de les soutenir. Ces étudiants sages-femmes permettent d'avoir une meilleure visibilité de notre filière auprès des étudiants de premier cycle des études de santé mais aussi auprès des autres étudiants en santé d'années supérieures.

Pour l'année universitaire 2016-2017, en moyenne 6 à 7 tuteurs étudiants sages-femmes sont engagés au sein de leur tutorat de premier cycle des études de santé selon l'état des lieux de l'Association Nationale des Étudiants Sages-Femmes (ANESF) sorti en 2018. Les étudiants sages-femmes présents dans ces tutorats vont enseigner des matières en rapport avec la maïeutique mais aussi ils ont la possibilité d'enseigner d'autres matières du tronc commun. Cependant, le temps consacré par les étudiants sages-femmes au sein des tutorats est différent selon la matière enseignée. Le temps moyen consacré à la préparation des séances (relecture des cours, préparation

des exercices, correction des exercices, préparation de fiches explicatives,…) est de deux heures à quatre heures par semaine, mais il peut s'élever à plus de huit à dix heures par semaine selon les matières (20).

Les étudiants sages-femmes participent donc activement au sein des tutorats et représentent une véritable force pour la filière maïeutique en développant une coopération interprofessionnelle.

VII. Exemple d'un tutorat PACES de la région Auvergne Rhône-Alpes

C'est au sein d'un des tutorats PACES de la région Auvergne Rhône-Alpes que l'étude ci-dessous a eu lieu. Suite à la réforme des études de santé, cette association de tutorat de la loi 1901 a été créée en 2010, succédant au tutorat de médecine et à celui de pharmacie présent avant cette date. Animé par des étudiants d'années supérieures de Médecine, Maïeutique, Pharmacie, Kinésithérapie et Odontologie, ce dispositif permet ainsi d'aider les étudiants en PACES et de leur apporter un soutien face au concours d'entrée très sélectif (21).

1. Les services proposés

En s'inscrivant dans cette association, les tutorés participent à des séances en groupe de travail. Ils répondent donc, individuellement sur une grille optique, à des interrogations écrites sous forme de questionnaires à choix multiples. C'est un véritable entrainement pour eux. Suite à cette épreuve, les tuteurs entament la correction détaillée de chaque épreuve. Un concours blanc reproduisant les caractéristiques du concours officiel est aussi planifié lors de chaque semestre. La totalité des unités d'enseignement est réétudiée au sein du tutorat. Cette aide est proposée trois fois par semaine lors de la période de cours des étudiants en PACES. Des permanences, avec la présence de tuteurs et membres du bureau, sont aussi organisées afin de répondre aux éventuelles questions. De plus, une correction systématique des concours antérieurs est distribuée à chaque étudiant.

Il est indispensable de rajouter que les professeurs enseignants en PACES ont à cœur de promouvoir ce dispositif d'entraide et corrigent chaque colle éditée par les tuteurs de l'association.

Différentes actions sont aussi mises en place par cette association comme celle d'un système de parrainage avec les années supérieures, pour un soutien toujours plus personnalisé de chaque étudiant tutoré, le système de pré-rentrée permettant aux étudiants de se familiariser avec de nouvelles matières ou encore la création d'un vice-président en charge de l'orientation et de la réorientation des étudiants PACES en échec (21).

2. Le tuteur

Les tuteurs sont des étudiants en Maïeutique, Médecine, Odontologie, Pharmacie ou Kinésithérapie recrutés par les membres du bureau.

Pour chaque unité d'enseignement de PACES, un ou plusieurs tuteurs dits « tuteurs responsables » sont nommés afin d'encadrer leurs tuteurs, d'assurer la validation des colles de leur matière et de réaliser des fiches synthétiques reprenant des notions de cours pour les tutorés. Ils doivent aussi assurer un lien avec le bureau afin de leur transmettre les informations essentielles. Ils sont choisis par les membres du bureau suivant leurs notes obtenues au concours de première année et suite à un entretien individuel.

Chaque « tuteur responsable » est chargé de coordonner un groupe de tuteurs. Ces derniers sont en charge de préparer des questionnaires concernant leur unité d'enseignement. Ils doivent aussi être capables de préparer pour chacune de ces questions, une correction détaillée. Répartis en binômes ou trinômes ils sont affiliés à un groupe de tutorés à chaque semestre. Les tuteurs sont aussi amenés à corriger certaines copies de tutorés lors notamment de questions impliquant des réponses ouvertes et courtes. Les tuteurs sont aussi amenés à aider le « tuteur responsable » en créant des sujets d'épreuves ou en corrigeant certaines questions des concours antérieurs (21).

Pour l'année universitaire 2018-2019, 154 tuteurs, toutes filières confondues, ont été recrutés pour le premier semestre et 189 tuteurs pour le second semestre.

Au final, parmis ces 343 tuteurs, 16 étaient des étudiants sages-femmes soit près de 5% de l'effectif total des tuteurs pour l'année 2018-2019.

3. La valorisation de l'engagement des tuteurs

Les étudiants tuteurs d'années supérieures participent au tutorat soit de manière bénévole soit par le biais du module complémentaire proposé par l'université intitulé « Engagement Pédagogique Etudiant ».

Cette reconnaissance, pour l'investissement et le travail des tuteurs, portée par l'université est un atout majeur pour le développement du concept du tutorat entre pairs. Il s'avère ainsi essentiel de sensibiliser les Universités à cette méthode pédagogique et de mettre en valeur les compétences que les tuteurs étudiants peuvent acquérir grâce à ce type d'enseignement (21).

Population et méthode

I. Schéma d'étude

1. Objectif principal

L'objectif principal de cette étude est de déterminer les aspects positifs du rôle de tuteur et les difficultés rencontrées lors de l'exercice du tutorat entre pairs.

2. Objectifs secondaires

Les objectifs secondaires de cette étude sont, premièrement, de connaître les compétences que les tuteurs étudiants sages-femmes peuvent acquérir grâce à cette méthode pédagogique afin de promouvoir la participation des étudiants à ce type d'enseignement et, secondairement, de développer cette fonction tutorale dans les études de maïeutique.

II. L'échantillon de l'étude

Le seul critère d'inclusion pour participer à l'étude était le suivant : être un étudiant sage-femme ou un professionnel sage-femme diplômé de l'école de sages-femmes de Clermont-Ferrand et ayant été tuteur au sein du tutorat PACES de notre étude, localisé dans la région Auvergne-Rhône-Alpes, entre septembre 2010 et juin 2019.

Le mois de septembre 2010 correspond à la date de création du tutorat PACES de notre étude suite à la réforme de la première année de santé.

Il n'y avait pas de critères d'exclusion.

III. Méthode

1. Type d'étude

L'étude présentée est une étude qualitative de type descriptive et interprétative réalisée à partir d'entretiens individuels semi-dirigés, dont les résultats ont été analysés par une analyse thématique de contenu.

2. Lieu et durée de l'étude

Cette étude a eu lieu au sein d'un tutorat PACES localisé dans la région Auvergne-Rhône-Alpes et s'est déroulée du 15 juin 2019 au 29 juillet 2019.

3. Déroulement de l'étude

Entre septembre 2010 et juin 2019, il a été recensé 274 étudiants sages-femmes en deuxième année de Diplôme de Formation Générale en Sciences Maïeutiques, ou DFGSMa 2. Effectivement, seuls les étudiants sages-femmes en deuxième année de DFGSMa 2 peuvent prétendre à être tuteurs du fait de l'organisation des stages avec les périodes de cours. Un étudiant sage-femme d'année supérieure ne pourrait se rendre disponible pour les créneaux de tutorat ayant lieu certains jours de semaine en fin de journée.

Sur ces 274 étudiants sages-femmes, 139 tuteurs sages-femmes ont participé au tutorat PACES de notre étude soit 50,72% de l'effectif total des étudiants sages-femmes en DFGSMa 2.

L'échantillon de tuteurs a été recruté après l'obtention de la liste des tuteurs étudiants sages-femmes, entre septembre 2010 et juin 2019, par le biais du tutorat PACES de notre étude. Ces listes comportaient aussi les adresses e-mail de chaque tuteur. Un e-mail a donc été envoyé, aux 139 tuteurs étudiants sages-femmes recensés, le 15 juin 2019.

De plus, une lettre d'information (annexe I) présentant l'étude a été envoyée en pièce jointe afin de leur présenter l'étude et de leur proposer d'y participer. Une relance a été effectuée.

Sur les 139 tuteurs sages-femmes contactés, 33 d'entre eux ont répondu à l'e-mail et tous ont souhaité participer à notre étude soit un total de 23,7% de participation.

Sur ces 33 réponses, les tuteurs toujours étudiants sages-femmes actuellement ont été séparés des tuteurs actuellement diplômés. Cependant, la promotion 2015-2019, n'étant pas encore diplômée au début de l'étude, a été considérée dans la catégorie « tuteurs étudiants sages-femmes ».

Pour chaque catégorie, sept participants ont été sélectionnés aléatoirement. Cette sélection de sept participants a permis d'obtenir un nombre égal de participants entre les deux catégories. Nous voulions assurer avec ces 14 entretiens un phénomène de saturation des données.

Suite à cette sélection, une prise de contact par mail a été effectuée avec chacun dans le but de fixer un rendez-vous téléphonique pour réaliser l'entretien. Une saturation des données a été observée suite à ces 14 entretiens.

4. Mode de recueil des données

Au total, sept entretiens de tuteurs toujours étudiants sages-femmes actuellement ainsi que sept entretiens de tuteurs actuellement diplômés ont été effectués entre le 20 juin 2019 et le 28 juillet 2019.

Il s'agissait d'entretiens téléphoniques individuels semi-directifs avec les étudiants sages-femmes et les professionnels diplômés de l'école de sages-femmes de Clermont-Ferrand ayant été tuteurs au sein du tutorat PACES de notre étude, localisé dans la région Auvergne-Rhône-Alpes, entre septembre 2010 et juin 2019.

Ces entretiens ont été menés à partir d'un guide d'entretien (annexe IV) établi d'après les données de la littérature.

La réalisation des entretiens tenait compte des impératifs personnels des participants. Il s'agissait d'entretiens téléphoniques du fait de la distance physique avec un grand nombre des participants. Tous les entretiens ont été enregistrés avec un dictaphone et sauvegardés dans un dossier informatique.

Au cours de l'étude, la grille d'entretien a été modifiée pour une meilleure compréhension des participants.

Les entretiens ont duré entre 12 et 27 minutes pour une durée totale d'enregistrement de 259 minutes.

5. Mode d'analyse des données

L'analyse des données s'est faite via une analyse thématique des données recueillies.

Les 14 entretiens enregistrés ont été retranscrits manuellement dans leur intégralité sur un logiciel de traitement de texte. Chaque participant a été identifié par un numéro d'anonymat.

La réalisation de la grille thématique a été faite dans un premier temps de manière descendante, c'est-à-dire après la recherche de différents thèmes via la littérature. Ensuite, après la retranscription des entretiens, une analyse ascendante a été réalisée, c'est-à-dire que de nouveaux thèmes, non abordés dans la littérature, ont vu le jour en s'inspirant de ce qui a été dit par les participants.

Une fois la grille générale thématique établie, une analyse horizontale a été réalisée afin d'analyser ces différents thèmes retrouvés.

6. Aspects éthiques et réglementaires

a. Avis de comités consultatifs

Cette étude a nécessité une demande d'autorisation d'entretiens réalisée par l'intermédiaire de la Déclaration auprès du Délégué à la Protection des Données (DPD) (annexe III). Puis, une autorisation par mail rédigée par le délégué a été envoyée.

b. Information et consentement

Une lettre d'information (annexe I) assurant l'anonymat et la sécurisation des données, et expliquant le but de l'étude, a été transmise via l'adresse mail des participants.

Un premier consentement écrit (annexe II) de la part des participants les a inclus dans l'étude. Puis, lors de l'entretien, un consentement oral a été systématiquement effectué et un rappel sur les conditions de sécurisation des données et sur l'anonymat a été dispensé.

c. Anonymat

Afin de respecter leur anonymat, les 14 participants ont été nommés avec des numéros allant de 1 à 14. Les participants toujours étudiants sages-femmes à ce jour sont nommés de 1 à 7 alors que les participants diplômés, eux, sont nommés de 8 à 14. Les données ont été recueillies de manière anonyme et aucunes données nominatives n'a été relevée pour cette étude dans le but de préserver l'anonymat des participants.

Résultats

L'échantillon se composait de sept étudiantes sages-femmes actuellement en formation dont un de deuxième année, deux de troisième année, deux de quatrième année et deux de cinquième année. L'échantillon était aussi composé de sept professionnelles sages-femmes ayant été diplômées entre 2014 et 2018. Aucun homme n'a participé à l'étude.

Les quatorze participantes sont toutes issues de la PACES. Quatre d'entre elles ont réussi le concours du premier coup alors que dix d'entre elles ont doublé leur première année.

Concernant les matières à tutorer, dix participantes enseignaient des matières en lien avec la formation et la profession de sage-femme alors que quatre autres participantes enseignaient des matières non spécifiques aux études de maïeutique.

Suite à ces entretiens, de nombreux thèmes sont ressortis (annexe V).

I. La signification du mot tuteur

La signification du mot tuteur peut sembler abstraite pour la plupart d'entre nous mais pour la majorité des participantes de l'étude, le tuteur a comme rôle principal d'aider et d'accompagner ses pairs lors de l'exercice du tutorat.

Ces deux notions ont été reprises par toutes les participantes de l'étude exceptée par la participante 6. Pour elles, être tuteur c'est : *« venir en aide aux autres » ; « (…) les accompagner et les guider » ; « leur apporter une aide complémentaire » ; « essayer de faire en sorte que les étudiants réussissent au mieux en les aidant à avoir des résultats, à calmer leur stress, à les canaliser et à se recentrer sur eux-mêmes ».*

Dans cette optique, les participantes 5, 9 et 14 ont exprimé leur motivation de venir en aide à leur tutoré : *« je trouvais ça intéressant d'aider les étudiants qui en avaient besoin » ; « mon but principal était de coacher les étudiants » ; « ce que je voulais en devenant tuteur c'était vraiment de bien leur expliquer les choses, de leur faire comprendre les choses et de les aider au mieux ».*

II. Les déterminants pour devenir tuteur

1. L'envie de transmettre aux autres

Lorsque la question sur les motivations des participantes à devenir tutrices est évoquée, les participantes 4, 7, 8, 9, 11 et 14 ont exprimé cette envie de transmettre à leurs pairs leurs connaissances et leurs savoirs après avoir elles-mêmes réussit leur année de concours : *« ça m'a vraiment beaucoup aidé quand moi j'en ai bénéficié et je voulais retransmettre tout ce que j'avais appris aux étudiants ».*

2. Apporter un soutien aux tutorés

Dans un second terme, les participantes 2, 3, 4, 6, 8, 9, 12, 13 et 14 ont souhaité, en devenant tutrices, apporter aux tutorés un véritable soutien à la fois pédagogique mais aussi psychologique pour qu'ils réussissent : *« c'est apporter (...) un soutien à la fois pédagogique et psychologique aux tutorés » ; « je trouve ça important de les soutenir » ; « on est toujours là pour eux et ils savent qu'ils peuvent compter sur nous à tout moment » ; « les soutenir, discuter avec eux, les motiver » ; « c'est être présent pour les étudiants ».*

La notion de *« tuteur guide »* a été reprise par la participante 14 qui souligne qu'être tuteur : *« c'est pouvoir être une aide, un guide pour les étudiants qui sont en train de passer par là où toi tu es passé, c'est leur donner des astuces et les motiver ».*

3. Se sentir redevable

Huit participantes de l'étude ont souhaité devenir tutrices après avoir vécu l'expérience en tant que tutoré.

Les participantes 1, 2, 3, 5, 6, 10, 12 et 13 ont souligné le fait de se sentir reconnaissantes de l'engagement des tuteurs qui les ont pris en charge lors de leur année de concours *: « j'ai eu des tuteurs qui m'ont aidée pendant mes deux années et ça m'a été très bénéfique d'avoir cet accompagnement par mes tuteurs et je voulais rendre ce qu'à moi on m'avait donné » ; « (...) d'être là comme on l'a été pour moi » ; « (…) je me suis dit que sans ces personnes là qui m'avaient donné plein de conseils et notamment des fiches je n'y serais pas arrivée et c'est comme ça que je me suis dis que si je faisais la même chose pour eux ce serait cool car on a eu de la chance de les avoir ».*

4. La validation d'une unité d'enseignement complémentaire

La motivation principale des participantes 6, 8 et 12 était de valider l'unité d'enseignement complémentaire que l'école propose dans sa maquette de formation : *« il faut dire aussi que ça validait un UE donc ça a été aussi une motivation importante » ; « d'un point de vue pratique ça m'a permis de valider l'UE complémentaire ».*

III. Les bénéfices du rôle de tuteur

1. Au niveau personnel

a. Une expérience positive

Les participantes 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9 et 12 ont souligné que cette expérience en tant que tutrices leur aura été très bénéfique et enrichissante : *« ça a été une expérience enrichissante et très positive » ; « c'est une première étape et c'est une expérience qui m'a beaucoup plu et beaucoup appris » ; « (...) j'en garde vraiment que de bons souvenirs » ; « (...) je referais cette expérience sans hésiter ».*

b. Un enrichissement personnel

Ce dispositif aura permis à certaines tutrices de rencontrer de nouvelles personnes et de lier des amitiés. Les participantes 2, 5, 7, 8, 9, 10, 13 et 14 ont insisté sur cet enrichissement personnel au niveau social : *« ça m'a aussi permis de découvrir de nouvelles personnes que je n'aurais pas forcément rencontrées » ; « ça m'a permis de rencontrer plein de personnes que ce soient des tuteurs ou des étudiants, j'ai pu avoir des conversations avec certains et c'était très intéressant de les rencontrer » ; « ça m'a permis de m'ouvrir à d'autres personnes ».*

Comme l'a souligné la participante 9 : *« c'était une très belle expérience au niveau humain ».*

La participante 14 a exprimé un sentiment de satisfaction envers cette expérience qui lui a permis de découvrir de nouveaux centres d'intérêt : *« ça a été très important pour moi car si je ne l'avais pas fait je n'aurais pas fait tout ce que j'ai pu faire par la suite comme notamment m'engager auprès des autres dans des associations ».*

c. La confiance en soi et l'estime de soi

Au niveau personnel, le tutorat a aussi permis à certaines tutrices de plus s'affirmer et de développer leur confiance et leur estime de soi au fil des séances.

Les participantes 1, 2, 4, 6, 8, 10, 11 et 14 se sont senties beaucoup plus en confiance après leur rôle de tutrices : *« de la confiance en moi forcément car j'étais devant un public » ; « au début j'étais très timide et au fur et à mesure ça allait beaucoup mieux car j'étais plus en confiance » ; « (…) ça m'a permis de m'affirmer un petit peu plus et de prendre confiance en moi au fur et à mesure des colles ».*

Seul la participante 10 a souligné le fait que son rôle de tutrice lui a permis de renforcer son estime de soi : *« (…) et comme je faisais les colles j'étais sûre des réponses donc voilà ça a renforcé mon estime pour moi-même de savoir que je pouvais rendre service aux autres ».*

d. La valorisation de soi, de son rôle et l'acquisition de maturité

Les participantes 7, 8, 10, 13 et 14, ont eu le sentiment d'apporter quelque chose de bénéfique pour leurs pairs. Elles se sont senties satisfaites d'elles-mêmes, se valorisent davantage et valorisent leur rôle de tutrices : *« pour moi, il fallait être responsable car c'est nous qui passons après les professeurs, on a donc quand même un rôle très important et on se sent satisfait de nous même après » ; « le fait d'avoir aidé des plus jeunes que moi et de les avoir encadrés ça a été très bénéfique et c'est valorisant forcément » ; « ça m'a aussi apporté dans le sens où j'avais l'impression d'avoir pu apporter quelque chose aux autres et c'était aussi motivant de me rendre compte que je pouvais apprendre des choses et les retransmettre à d'autres » ; « (…) on se sent exister » ; « (…) je me sentais utile et satisfaite de moi ».*

De plus, deux participantes, les participantes 5 et 14, se sont senties plus matures après avoir été tutrices au sein du tutorat : *« ça m'a rendu plus mature » ; « ça rend un peu plus adulte ».*

e. Acquérir une bonne organisation

Selon toutes les participantes encore étudiantes sages-femmes et les participantes 10, 13 et 14, l'exercice de tuteur leur a permis d'acquérir une certaine organisation qu'elles n'avaient pas au préalable : *« il fallait être très organisé » ;*

« il faut arriver à gérer les tutorés et à s'organiser pour répondre à leurs questions à n'importe quel moment de la journée et ça c'est compliqué » ; « ça m'a apporté au niveau organisation car il fallait que je gère les cours, l'organisation des colles, les corrections et revoir les cours pour tout se remettre en tête, ça m'a vraiment apporté car je devais planifier au quotidien mes journées ».

2. Le développement des capacités de communication

Ce dispositif a permis à toutes les participantes étudiantes sages-femmes et à quatre participantes sages-femmes d'acquérir des compétences en communication et notamment de développer cette capacité à s'exprimer dans le langage du tutoré et dans les termes compréhensibles par ce dernier : *« c'est à dire que c'est compliqué d'expliquer des choses aux gens et grâce au tutorat j'ai appris à trouver des techniques pour mieux m'expliquer face aux gens » ; « le fait de m'exprimer devant autant de personnes m'a vraiment aidée à m'améliorer à l'oral et à mieux communiquer » ; « (...) on s'exprime beaucoup mieux à la dernière séance comparé à la première, on est plus clair avec eux » ; « au début c'est toujours compliqué et après ça va beaucoup mieux pour communiquer avec eux » ; « parler simplement et avec des mots clés » ; « au niveau de l'aisance à l'oral ça m'a servi » ; « le fait de s'exprimer constamment devant les gens a vraiment été bénéfique pour mieux communiquer entre nous ».*

a. Une meilleure gestion du stress

Seule la participante 3 a exprimé cette capacité à mieux gérer son stress après cette expérience de tutrice : *« au fur et à mesure des colles c'est beaucoup plus fluide on arrive à mieux gérer ce stress ».*

b. Savoir capter l'attention d'un public

Toutes les participantes étudiantes sages-femmes ainsi que quatre participantes sages-femmes ont réussi à capter l'attention de leurs pairs au fil des séances par le biais de différentes techniques.

Les participantes 1, 2 et 4 elles, ont essayé de capter leur attention en les faisant lâcher prise et en essayant de les décontracter lors des séances : *« je passais plus par la rigolade et j'étais moins sérieux parce que je trouvais que je retenais beaucoup plus l'attention du public » ; « en leur parlant et en essayant d'aborder les choses en les faisant rire ».*

Les participantes 7, 8, 9, 10 et 12 pour capter l'attention de leur public, ont essayé de s'adapter à leur groupe et d'adopter une manière de travailler la plus adaptée et efficace possible : *« on a fait de la participation libre et chacun était libre ou non de s'exprimer » ; « je préférais faire des questions ouvertes pour que les tutorés me donnent leurs réponses » ; « j'évitais de leur faire des explications trop longues et surtout je faisais en sorte que ça leur plaise, j'essayais de faire un peu la colle dynamiquement » ; « j'essayais d'être le plus clair possible et de répéter d'une autre façon » ; « il faut être assez cadré dans ce qu'on dit et il faut que ce soit accessible à tous car tout le monde n'a pas les mêmes facilités à comprendre les choses et à les intégrer donc je pense qu'il faut être assez polyvalent pour pouvoir s'adapter à chaque élève et satisfaire le plus de personnes ».*

Les participantes 2, 3, 4, 6, 7 et 12 quant à elles, ont utilisé des méthodes alternatives comme des schémas, des dessins, des tableaux, des moyens mnémotechniques, etc… : *« je leur donnais beaucoup de moyens mnémotechniques, je notais les choses essentielles au tableau et je faisais des dessins, des graphiques, des schémas pour bien que ça soit ancré dans leur tête » ; « (…) c'était une façon ludique de travailler pour que les tutorés retiennent bien » ; « (…) on essaie de leur faire comprendre autrement que les cours bruts écrits » ; « ça plait beaucoup car c'est simple, j'essayais de mimer les choses et de prendre ça à la légère pour que l'ambiance soit détendue » ; « (…) leur donner des petites astuces pour retenir facilement les cours ».*

Certains participantes, les participantes 2, 4, 5, 6, 9, ont vulgarisé leurs propos : *« cela m'a permis de vulgariser les mots techniques que l'on peut employer pour une meilleure compréhension de leur part » ; « il faut vulgariser les choses, essayer de les faire rire pour qu'ils retiennent encore plus de choses ».*

c. Se sentir à l'aise devant un public

Les participantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11 et 12 ont évoqué le fait de se sentir beaucoup plus à l'aise devant un public après cette expérience de tutrices : *« je suis bien plus à l'aise maintenant devant un groupe de personnes » ; « et après au fur et à mesure des colles on se détend, on ne maîtrise pas forcément plus le sujet mais on arrive à être plus à l'aise à force » ; « (...) le fait aussi d'avoir moins peur de dire des bêtises » ; « (...) on parle mieux, on est plus spontané ».*

3. Au niveau de l'apprentissage

a. Aucune hiérarchie entre le tuteur et le tutoré

Toutes les participantes de l'étude ont souhaité qu'il n'y ait aucune hiérarchie entre le tuteur et les tutorés.

Comme l'a souligné la participante 10, le tutorat : *« c'est fait par des étudiants pour des étudiants ».*

Les participantes 1, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13 et 14, quant à elles, ont mis en avant que pour elles le tuteur n'est pas considéré comme un véritable enseignant mais qu'il a plus un rôle de guide pour ses pairs : *« on leur a dit qu'on était là pour les aider et pas pour leur imposer un cours » ; « c'était plus de l'accompagnement (...) que de l'enseignement » ; « je ne voulais pas que les heures de colles ressemblent à de vrais cours préparés par des enseignants » ; « c'est vrai que ce tutorat m'a permis de me mettre dans une position d'enseignant, enfin d'enseignant, non pas vraiment mais plus de supervision, je n'étais pas enseignant mais plus quelqu'un qui réexpliquait quelque chose à une autre personne » ; « j'essayais d'adopter une attitude différente d'un enseignant » ; « je ne voulais pas qu'il me prenne pour leur enseignant mais vraiment pour un étudiant d'année supérieure qui les aide » ; « (...) mais aussi pour adopter une autre manière d'expliquer par rapport au professeur pour que ça soit plus accessible aux étudiants ».*

Dans la même optique, les participantes 2, 3, 5, 7, 10 n'ont pas souhaité pas qu'une hiérarchie se crée entre les membres de la dyade et souhaitent garder ce climat d'égalité entre tuteurs et tutorés : *« je n'essayais pas de me mettre au dessus des tutorés » ; « je voulais qu'il y ait un climat d'égalité entre nous et les tutorés » ; « je ne voulais pas qu'ils pensent que je me crois supérieur à eux parce que j'ai eu mon année » ; « il n'y avait pas de hiérarchie et on était tous au même niveau ».*

De plus, les participantes 4, 5, 7, 10, 11, 13 et 14 ont souligné que les tuteurs restent des étudiants avant tout autre chose et qu'il faut donc adapter leur façon d'être et de communiquer auprès de leurs pairs, eux aussi étudiants : *« j'essaie de parler comme si c'était un groupe d'amis » ; « au début, ils nous vouvoient et nous on leur demande de nous tutoyer parce qu'on a un ou deux ans de plus qu'eux et il y a une barrière mais elle s'enlève très rapidement après, c'était beaucoup plus simple pour communiquer » ; « j'étais plutôt cool, je rigolais avec eux, j'étais un peu comme leur amie, je n'étais pas une enseignante à proprement parler » ; « j'avais un dialogue de collègue, je n'avais pas l'impression d'avoir un rôle de professeur, on avait les mêmes connaissances à peu de choses près ».*

b. <u>Proximité entre tuteurs et tutorés</u>

Les participantes 2, 3, 5, 7, 9, 10, 11 et 14 ont souligné qu'une proximité entre tuteurs et tutorés semble indispensable pour établir un esprit de convivialité et de travail : *« (...) on avait une proximité avec eux qui permettait une meilleure communication » ; « être proche des tutorés » ; « on essaie de trouver une approche plutôt amicale » ; « alors moi j'étais plus dans la proximité (...), c'était plus dans la proximité avec les étudiants en me mettant à leur place » ; « j'étais étudiante et eux aussi, je leur disais qu'on était tous dans le même bateau » ; « en leur faisant comprendre qu'on était là pour eux » ; « on a essayé d'être au plus accessible ».*

De plus les participantes 4, 8 et 14 ont ajouté que cette proximité entre la dyade tuteur-tutoré a permis d'établir une véritable relation de confiance : *« une vraie relation de confiance peut s'installer avec certains étudiants qui restent après les colles, qui posent des questions, ça c'est aussi vraiment agréable » ;*

« j'ai essayé de les mettre à l'aise et de créer une atmosphère de confiance avec eux » ; « (…) au fil des séances on est plus détendu et on se lie à nos tutorés ». La participante 9 exprime le fait que cette relation soit une : *« une relation privilégiée ».*

c. Apprendre en enseignant

Toutes les participantes de l'étude ont trouvé que le rôle de tutrice a été très bénéfique au niveau de leur connaissance.

Pour les participantes 3, 10, 13 le fait d'avoir été tutrices, leur a permis de développer de nouvelles connaissances tout en enseignant à leurs pairs : *« le fait d'être tuteur m'a permis d'aller plus loin et ça m'a apporté des connaissances supplémentaires dont je n'avais pas forcément notion » ; « (…) j'ai appris aussi de nouvelles choses car certaines fois des tutorés me posaient des questions mais je n'avais pas les réponses alors je faisais des recherches et c'est en faisant des recherches que j'ai pu apprendre de nouvelles choses ».*

Dans un second temps, pour toutes les participantes, ce rôle de tutrice leur a permis d'approfondir leurs connaissances pour maîtriser leur sujet afin de pouvoir répondre au mieux aux questions de leurs tutorés : *« (…) d'approfondir certaines questions que mes tutorés me posaient et que je ne m'étais jamais posées avant » ; « ça m'a fait réviser les bases, j'ai réappris des choses et ça ne fait pas de mal (…) » ; « au niveau des connaissances théoriques, forcément ça n'a pu que renforcer mes connaissances à ce niveau là car je réapprenais en même temps moi aussi les cours et puis on cherche vraiment à approfondir et à maîtriser le sujet que l'on raconte donc on fait des recherches un peu à côté et on ne se contente pas de ce que dit le professeur, on essaie vraiment de faire quelque chose de complet » ; « oui forcément parce qu'on se concentre sur une matière et on la bosse à fond pour répondre aux tutorés et ça permet d'approfondir les connaissances dans la matière que l'on fait et de comprendre d'autres choses » ; « ça m'a permis de revoir certaines notions qu'on avait apprises bêtement, j'ai pu les approfondir et donc plus les comprendre » ; « ça m'a permis de revoir les cours et du coup c'était intéressant d'approfondir ces cours et de les comprendre parce qu'en PACES tu les apprends par cœur sans forcément les comprendre ».*

De plus, pour les participantes 1, 5, 6 et 7, le fait d'avoir été tutrices leur a permis de leur apporter de nouvelles connaissances pour la suite de leur formation de sage-femme : *« ça m'a apporté au niveau des connaissances car ça m'a réappris les bases essentielles à notre formation de sage-femme que j'avais un peu oubliées et j'ai pu les approfondir » ; « le tutorat m'a apporté des choses pour mes études car j'avais une matière en lien avec notre profession » ; « ça m'a beaucoup aidé pour la suite dans mes études et mes révisions ».*

d. Devenir plus pédagogue

Les participantes 1, 3, 6, 7, 9, 10 et 13 ont mis en évidence que le fait d'aider et accompagner ses pairs permet de devenir plus pédagogue c'est à dire de savoir comment enseigner aux autres : *« ça m'a apporté au niveau de la pédagogie aussi, je suis beaucoup plus pédagogue maintenant grâce au tutorat » ; « je pense avoir été assez pédagogue car les gens comprenaient ce que je disais » ; « (…) j'ai essayé d'être pédagogue le plus possible ».*

La participante 10 a rajouté que ce rôle de tuteur aura été ses *« premiers pas dans cette pédagogie »* et *« le début de l'apprentissage de comment enseigner aux autres ou plutôt la première phase de l'apprentissage de la pédagogie ».* Elle a souligné aussi que cette phase d'apprentissage : *« a joué sur ma façon d'être plus pédagogue ».*

e. Une meilleure formation des étudiants sages-femmes en stage

Les participantes sages-femmes sont à l'unanimité très satisfaites d'avoir participé au tutorat et elles tiennent toutes à souligner que grâce à ce dispositif elles se sentent beaucoup plus à l'aise et plus légitimes pour former les étudiants sages-femmes en stage : *« on retrouve bien ce côté tuteur dans l'encadrement des étudiants qui m'intéresse énormément » ; « j'ai toujours aimé le concept et c'est vrai que c'est grâce au tutorat, malgré que l'expérience fut courte, ça m'a donné encore plus envie et c'est pour ça que j'aime encadrer les étudiants maintenant » ; « oui évidemment ça m'a aidé, transmette et aider les étudiants c'est bien quelque chose que j'avais retenu en tant que tuteur et qui reste dans ma pratique encore aujourd'hui pour encadrer les étudiants » ;*

« et forcément je pense que ça a joué sur ma façon d'être avec mes étudiants maintenant » ; « oui forcément, ça m'a permis de savoir comment transmettre mes connaissances et comment mieux les former et comment être plus à leur écoute » ; « ça m'a aidé dans les explications que je peux donner pour être suffisamment complète et qu'elles ne se privent pas de poser des questions. Cela m'a permis d'être plus claire et plus ouverte dans les réponses que je leur donne » ; « (…) mais dans l'encadrement des étudiants, oui ça m'a aidée parce que du coup j'ai appris à essayer de simplifier pour bien expliquer et amener l'étudiant à faire un cheminement pour ne pas lui donner simplement la réponse sans réfléchir, essayer de le faire chercher par lui-même ».

Les participantes 8, 9 ont exprimé leur plaisir à encadrer les étudiants sages-femmes en stage : *« j'éprouve vraiment beaucoup de plaisir à encadrer les étudiants » ; « (…) j'aime beaucoup encadrer des étudiants en stage ».*

La participante a souligné que pour lui le tutorat était une première étape ou plutôt un « *premiers pas vers la pédagogie »* pour une meilleure formation des étudiants sages-femmes en stage : *« (…) avec le fait de comment apprendre aux autres les choses et maintenant c'était à moi de faire apprendre quelque chose à mes étudiants en stage ».*

La participante 9, après son expérience positive au tutorat, a souhaité se concentrer sur l'encadrement des étudiants sages-femmes en stage : *« cette année dans mon service il y aura une formation sur l'encadrement des étudiants et je vais très certainement y participer pour être référent des étudiants en stage et ça c'est grâce au tutorat ».*

f. Un apport pour le métier de sage-femme

Parmi les participantes encore étudiantes sages-femmes, les participantes 1, 4 et 7 ont pensé que leur rôle de tutrices au sein du tutorat PACES sera bénéfique pour leur future profession de sage-femme notamment dans l'encadrement des étudiants : *« ça m'aidera forcément pour encadrer des étudiants en stage quand je serai sage-femme » ; « le fait d'être confrontée à des étudiants tôt dans ma scolarité m'aura ouvert l'esprit et aura été bénéfique pour moi pour former plus tard les étudiants ».*

Selon les participantes 2, 3, 4 et 5 cette expérience leur a été bénéfique et leur a apporté de l'aisance à l'oral avec les nombreux patients mais aussi avec les professionnels de santé qu'elles peuvent rencontrer en maternité *« ça apprend à être à l'aise en public, avec l'ensemble de l'équipe médicale et aussi avec les patientes » ; « le tutorat m'a aussi beaucoup apporté par rapport à la transmission que l'on peut retrouver dans notre travail, faire de bonnes transmissions et savoir parler correctement devant un groupe de personnes ».*

Dans cette optique, les participantes 2, 3, 4 et 6, ont souligné que cela leur permet aussi de s'adapter aux différents patients rencontrés en stage et surtout d'adapter leur discours pour une meilleure compréhension du patient et de ses proches *: « oui, le point important qui reviendra après dans mon futur métier c'est vraiment de savoir comment m'exprimer avec quelqu'un que je ne connais pas et qui a du mal à recevoir une information dans un langage médical et du coup ça m'a aidé à m'adapter à la personne en face de moi » ; « (...) et du coup on retrouve ce même principe en stage quand on va voir un patient qui ne comprend pas tout on vulgarise avec des mots simples pour une meilleure compréhension » ; « ça m'a vraiment aidée pour communiquer avec les mamans ».*

Quant aux professionnelles de santé sages-femmes, le fait d'avoir été tutrices a permis d'améliorer leur travail en équipe comme peuvent le souligner les participantes 10 et 14 : *« ça a été une première expérience du travail en équipe qui est à la base de notre métier ».* La participante 12 a complété cette idée de cohésion interprofessionnelle par une notion d'entraide entre les différents professionnels : *« ça m'a permis de savoir rebondir sur les questions qu'on peut me poser au travail et auxquelles je ne m'attendais pas, et, je dois être sûre de ma réponse ou soit être capable de dire que non je ne sais pas et que je vais me renseigner (...) soit tu es sûr de toi et tu lui dis ou soit tu ne sais pas et là tu te réfères aux médecins ».*

Ce parcours de tutrices leur a permis de développer une relation privilégiée avec leurs patients. Dans cette optique, les participantes 8 et 9 se sont senties plus à l'écoute et plus aptes à les soutenir : *« ça m'a vraiment apporté un plus dans la relation de soutien quand on a des patientes qui ne sont pas bien en face de nous » ; « et après au*

niveau professionnel, au début je ne m'en rendais pas vraiment compte mais c'est sûr que c'est une relation privilégiée qu'on peut avoir avec notre patiente par la suite ».

Les participantes 10 et 14 ont souligné que leur rôle de tutrices leur a permis d'acquérir de meilleures compétences de communication qu'elles mettent à profit au niveau professionnel avec leurs patients et que c'est grâce à ces compétences qu'elles se sentent plus à l'aise avec eux : *« ça m'a apporté du savoir être, de la communication, de savoir parler aux autres » ; « c'est vrai que pour ma pratique ça m'a aidée à être moins timide et à savoir me mettre plus en avant ».*

4. L'envie d'enseigner

Les participantes 1, 3, 4 et 5, étant encore toujours étudiantes sages-femmes, ont commencé à murir cette idée d'enseignement : *« j'avais aussi pensé à l'enseignement mais je ne me ferme pas la porte, on verra au fur et à mesure » ; « (...) c'est vrai qu'à la fin du tutorat ça me manquait et je me suis dit que c'est dommage d'arrêter car c'était vraiment bien » ; « j'aime vraiment beaucoup enseigner et je serais très contente d'enseigner ».* Les participantes 3, 4, 5 et 6 ont mentionné que c'est bien leur rôle de tutrices au sein du tutorat PACES qui leur a fait murir cette idée de devenir de futures enseignantes : *« le tutorat m'a vraiment confortée dans cette idée et je trouve que c'est une première étape de l'enseignement, si je me lance dans l'enseignement je repenserai à cette période de tutorat et grâce à cette première approche ça m'aidera beaucoup pour savoir comment bien fonctionner et on s'aide toujours des premières expériences donc je m'aiderai de cette expérience du tutorat » ; « c'est grâce au tutorat que je pense tout ça, ça m'a vraiment motivée » ; « je pense que le tutorat contribue à cette envie d'enseigner chez des personnes qui ont déjà cette idée en tête ».*

Toutes les participantes sages-femmes souhaiteraient aller plus loin après cette expérience de tutorat notamment en devenant enseignantes : *« là je suis encore en début de carrière mais c'est clair que j'aimerais bien devenir sage-femme enseignante, ça me plairait énormément » ; « c'est vrai que moi ça a toujours été quelque chose qui m'a intéressée l'enseignement, d'apprendre aux autres et d'encadrer » ; « oui c'est quelque chose qui ne me déplairait pas ».*

Cette idée d'enseignement est née, pour toutes les participantes sages-femmes, de leur expérience de tuteur qui leur a beaucoup apporté et donné envie d'aller plus loin : *« mon expérience positive avec le tutorat a sûrement participé à cette idée, ça c'est sûr et puis l'idée a muri au fur et à mesure des années de pratique » ; « oui ça m'a fait germer quelque chose forcément, le tutorat a été pour moi un premier pas et ça été très important pour moi car si je ne l'avais pas fait, je n'aurais pas réalisé tout ce que j'ai pu faire par la suite ».*

IV. Les difficultés du rôle de tuteur

1. La peur de la première intervention

a. La difficulté de gérer un groupe

Sur les quatorze participantes, douze d'entre elles ont appréhendé leur première intervention en tant que tutrices.

Les participantes 2 et 7 ont révélé qu'elles ne se sentaient pas capable de gérer un aussi grand groupe : *« se lancer dans l'aventure et d'arriver devant un grand public » ; « (…) car ce n'est pas forcément facile de gérer un groupe au début » ; « car au départ quand on se dit qu'on va faire cours à un groupe ça semble simple mais on appréhende quand même au début » ; « il y a toujours du stress au début, de savoir si on va être capable ou non de gérer un groupe d'adolescents (…) ».*

b. Ne pas se sentir à l'aise en public

Les participantes 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 14 ont mis en évidence qu'elles ne se sentaient pas à l'aise pour parler en public du fait de leur timidité et du stress de la première intervention : *« la première fois on est ultra stressé de parler devant un groupe » ; « forcément la première fois je n'étais pas très à l'aise devant un public » ; « sur la première séance on a le facteur stress qui rentre en jeu » ; « (…) quand on n'a pas l'habitude de s'exprimer à l'oral devant un public ça peut être impressionnant*

au début » ; « parce que j'étais très timide au début » ; « c'est vrai qu'au début on se dit qu'on est nulle et on se demande si on va arriver à expliquer les choses, ce n'est pas toujours évident ».

Les participantes 3, 4, 8, 10, 11, 12, quant à elles, ont appréhendé de ne pas avoir les réponses aux questions des tutorés et de ne pas leur apporter des réponses justes et claires : *« j'avais peur de ne pas toujours avoir les réponses aux questions données » ; « quand on est tuteur au début on se met une pression monumentale en se disant qu'il ne faut pas dire de bêtises, on a peur de ne pas avoir toujours de réponses à leur fournir » ; « j'avais peur de ne pas arriver à donner des réponses aux questions et de devoir toujours aller demander à quelqu'un ».*

c. La difficulté de capter l'attention du public

Certaines participantes ont exprimé leur difficulté de capter l'attention du public.

Les participantes 2, 7 et 8 ont estimé qu'il était difficile de capter l'attention de leurs pairs car ils étaient fatigués et peu attentifs du fait de la charge de travail accumulée durant leur année de concours : *« la grosse difficulté c'est de capter l'attention des personnes parce que forcément ils en avaient marre et voulaient rentrer chez eux dormir » ; « c'est vrai que certaines fois ils étaient distraits et réussir à les cadrer tout en faisant une colle dynamique pour pas qu'ils s'endorment c'était compliqué » ; « le fait d'avoir des élèves fatigués, déprimés, qui ne participaient pas trop et n'osaient pas participer, c'était vraiment l'impression que j'avais de parler à un mur plutôt qu'à une classe, il a fallu les mettre à l'aise, les motiver mais ce n'était pas évident de savoir qu'elles étaient leurs attentes » .*

La participante 4 a pris aussi en compte que la difficulté de capter l'attention du public résidait dans le fait que les groupes comportaient de nombreux étudiants : *« le fait aussi que ça soit un grand groupe ce n'est pas facile du tout car on interagit souvent avec les mêmes ».*

2. Un manque de temps au quotidien pour l'exercice de tuteur

La difficulté du manque de temps pour l'exercice de tuteur est reprise par les participantes 2, 3, 8 et 12 qui ont trouvé très difficile d'assurer leur vie professionnelle en plus du tutorat : *« et aussi au niveau de l'organisation et de ton temps ça te rajoute une charge de travail en plus (...) » ; « parfois c'était compliqué de tout gérer car il fallait rendre à temps les colles, les corrections, les deadlines différentes, les cours, les stages » ; « l'organisation avec le travail que j'avais à coté à l'école car c'était quand même un investissement de temps ».*

3. Faiblesse des compétences avant l'exercice du tutorat

10 participantes sur 14 ont souligné un manque de compétences avant l'exercice du tutorat.

Les participantes 1, 4, 5, 6, 8, 12 et 13 ne pensaient pas avoir les compétences avant l'exercice de tuteur mais souhaitaient tenter cette expérience malgré tout : *« alors non, j'avais peur de ne pas les avoir, j'avais peur de ne pas arriver à tout gérer » ; « je n'avais pas développer de compétences de tuteur avant le tutorat » ; « non pas du tout, je ne me sentais pas à ma place du tout mais j'ai voulu tenter l'expérience » ; « non, je ne me sentais pas du tout car je sortais moi même de la PACES et je me sentais absolument pas d'enseigner ou plutôt d'aider les tutorés, je ne me sentais pas à la hauteur » ; « alors non je ne pensais pas avoir les compétences » ; « je ne pensais pas avoir les compétences pour l'exercice de tuteur ».*

Les participantes 7, 10 et 14 se disaient timides avant l'exercice de tuteur et avaient peur de ne pas arriver à gérer leur groupe : *« alors oui et non, j'avais peur de ne pas arriver à gérer un groupe, j'étais timide » ; « pas du tout, j'étais timide et parler devant un groupe énorme c'était compliqué et je ne m'imaginais pas faire ça » ; « je ne pense pas car j'étais vraiment timide mais j'avais envie de le faire même si j'avais peur ».*

4. Un manque de formation avant l'exercice du tutorat

Aucunes des participantes de l'étude n'a bénéficié d'une formation spécifique sur la pédagogie au préalable de l'exercice du tutorat. La participante 7 a souligné qu'elle a bénéficié seulement d'un créneau d'informations où les personnes du tutorat leur expliquaient comment allait se dérouler l'année de tuteur : *« juste une petite réunion pour savoir comment ça allait se passer mais concrètement pas de formation spécifique sur la pédagogie ».*

Toutes les participantes encore étudiantes sages-femmes auraient aimé bénéficier d'une formation avant l'exercice du tutorat. Les participantes 2 et 5 auraient souhaité disposer d'une formation plus générale sur la pédagogie : *« oui vraiment, ça fait du bien aussi de ne pas être lâché comme ça mais le fait d'avoir une formation au préalable pour nous expliquer la démarche à suivre c'est vraiment bien, par exemple, sur comment nous exprimer pour que nos explications soient claires, comment rédiger des colles, la pédagogie, les moyens mnémotechniques, les schémas, comment aborder les choses » ; « je pense que oui ça aurait été nécessaire, une journée aurait suffit pour nous expliquer comment enseigner, comment leur parler, comment les rassurer, comment être disponible pour eux et comment les motiver ».* Quant aux participantes 1, 3, 6 et 7, elles aussi auraient aimé disposer d'une formation spécifique sur la gestion et l'animation d'un groupe : *« oui, ça pourrait être bénéfique pour toute l'organisation et surtout pour savoir animer un groupe ».*

Concernant les participantes sages-femmes, cinq d'entres elles auraient souhaité bénéficier d'une formation au préalable de l'exercice du tutorat. Les participantes 8, 11, 12 et 14 auraient souhaité, elles aussi, disposer d'une formation plus générale sur la pédagogie : *« ça serait pas mal, sans forcément que ça soit quelque chose d'important mais déjà un débriefing avec les bases de psychopédagogie ça serait top » ; « je pense que ça peut être bien oui par rapport aux manières de faire, de passer des informations, aux manières de répondre aux questions » ; « à la demande de chacun, pas obligatoirement, une formation peut être utile pour savoir comment parler en public » ; « (...) comment bien se positionner avec les étudiants du groupe ça aurait été vraiment bien ».* De plus, les participantes 12, 13, 14 auraient aimé avoir une intervention sur l'organisation propre du tutorat et son règlement : *« oui c'est toujours*

nécessaire de savoir l'organisation du tutorat » ; « (...) ou une réunion au préalable pour expliquer l'organisation, ce qu'il faut faire ».

5. Un manque d'implication du personnel pédagogique de l'école de sage-femme

Toutes les participantes de l'étude ont estimé qu'elles n'ont pas été soutenues par le personnel pédagogique de l'école de sage-femme : *« elles ne sont même pas au courant de qui est tuteur dans la promotion » ; « on était tuteur mais on n'en a jamais parlé, on n'a jamais eu d'aide apportée par l'école » ; « les enseignantes de l'école ce qui les intéressait c'était de valider les ECTS (...) ».*

Selon les participantes 8 et 13, ce manque d'implication du personnel pédagogique ne donne pas l'envie aux étudiants sages-femmes de s'engager dans ce dispositif : *« malheureusement on est un peu seul et cela ne donne pas du tout envie de s'engager » ; « plus d'implication de la part de l'équipe pédagogique dans le sens où elles ont nécessité de comprendre les engagements que tu as au tutorat parce qu'on y passe beaucoup de temps, surtout se rendre compte de l'implication que ça demande car on y passe beaucoup de temps et là ça ne donne pas envie de s'engager ».*

Pour pallier à ce manque d'implication du personnel pédagogique, les participantes 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12 ont proposé de mettre en place des moments de questions-réponses entre les tuteurs et le personnel pédagogique de l'école pour faire face aux éventuelles difficultés rencontrées par les étudiants : *« oui forcément un minimum d'attention de leur part, de considération et qu'elles soient là pour nous épauler » ; « essayer de plus s'investir pour aider les étudiants quand ils ont des questions sur les matières de sage-femme, qu'elles apportent du soutien au tutorat et qu'elles en parlent autour d'elles » ; « je pense que ça aura été bien d'en discuter ensemble, de qui est tuteur ou non, comment ça se passe, quelles sont les difficultés qu'on peut rencontrer et les éventuelles questions » ; « l'école est essentiellement composée d'enseignantes qui pourraient nous coacher sur la manière de faire et la manière d'être devant un groupe ou du moins même si elles ne souhaitent pas faire cette démarche d'encadrement, qu'on sache qu'elles soient là pour nous si jamais on a besoin de questions » ; « au moins savoir si tout le monde s'en sort, si on a besoin d'explications et de matériel car là on a vraiment aucune supervision, rien ».*

La participante 2, quant à elle, a ajouté qu'il serait important de prendre en compte les horaires du tutorat et d'adapter en fonction l'emploi du temps de la semaine : *« elles pourraient prendre en compte notre engagement et nos emplois du temps et par exemple ne pas nous mettre un cours jusqu'à 19h, juste leur demander de pouvoir s'adapter à ce dispositif et notamment aux horaires ».*

Les participantes 9 et 14 ont soumis l'idée d'intégrer le dispositif du tutorat comme une unité d'enseignement à part entière dans la plaquette de formation des étudiants sages-femmes : *« ça aurait été bien que le tutorat soit intégré systématiquement au cursus » ; « il faudrait valoriser ce rôle et ça serait bien de l'intégrer obligatoirement dans le cursus ».*

6. Des compétences difficilement transférables à l'exercice médical de sage-femme

Cinq participantes sages-femmes sur sept, les participantes 8, 9, 11, 13 et 14, ont pensé que les compétences acquises par leur rôle de tuteurs sont difficilement transférables aux compétences des sages-femmes à proprement parler et à leur pratique : *« dans ma pratique propre de sage-femme ce n'est pas le tutorat qui m'a aidée en tout cas » ; « je ne suis pas sûre que ça m'ait apporté quelque chose au niveau des compétences de sage-femme ».*

V. La comparaison entre participantes étudiants sages-femmes et professionnelles de santé

Les thèmes ressortis lors des entretiens sont sensiblement les mêmes quel que soit le statut des participantes, étudiantes sages-femmes ou professionnelles sages-femmes.

Cependant, les participantes professionnelles sages-femmes ont mis en évidence que le fait d'avoir été au tutorat leur permet de mieux former leurs étudiants sages-femmes en stage. Ces mêmes participantes ont souligné aussi que les compétences acquises par leur rôle de tuteurs sont difficilement transférables aux compétences des sages-femmes à proprement parler et à leur pratique clinique.

Discussion

I. Les déterminants pour devenir tuteur

Pour la majorité des participantes de l'étude, le tuteur a comme rôle principal d'aider et d'accompagner ses pairs lors de l'exercice du tutorat. En effet, Lebreton et al. (2010) montrent que le système de tutorat mis en place en première année des études médicales à Caen a été créé afin d'aider les étudiants à mieux appréhender ce cap difficile qu'est le concours de fin de première année des études médicales. Ce tutorat est devenu un véritable accompagnement de l'étudiant de première année par ses pairs et chaque tuteur a en charge un groupe d'étudiants qu'il suit tout au long de l'année (14). Selon Baudrit (2000), les tuteurs ont un véritable rôle d'aide, de conseils, d'encouragement et d'accompagnement des tutorés. Pour lui, « *l'aide est au cœur de l'activité tutorale* » (6). Bernard de Backer (2009) rajoute que le tutorat est lui aussi perçu comme un système *« d'entraide, d'aide et d'accompagnement individualisé dans le cadre d'un processus éducatif »* (8). Emmanuelle Annoot (2001), elle aussi, tient à souligner que le tutorat est un outil d'aide à la réussite pour les tutorés et constitue en l'accompagnement régulier ou ponctuel d'un groupe d'étudiants par des tuteurs plus avancés qu'eux dans le cursus universitaire (4). Cette notion d'entraide est elle aussi reprise par Savard et al. (2005) (17).

Presque la moitié des participantes ont exprimé cette envie de transmettre à leurs pairs leurs connaissances et leurs savoirs après avoir eux-mêmes réussi leur année de concours. En effet, pour Emmanuelle Annoot (2001) et Bernard de Backer (2009), le tuteur est intégré dans un modèle de transmission de ses savoirs et ses connaissances aux tutorés (4,8).

Certaines participantes ont souhaité, en devenant tutrices, apporter aux tutorés un véritable soutien à la fois pédagogique mais aussi psychologique pour qu'ils réussissent. Cette idée de soutien est reprise par Lebreton et al. (2010) qui montrent que le système de tutorat mis en place à Caen propose au tutoré une forme de soutien dans la préparation de son concours (14). Cette notion de soutien scolaire est reprise aussi par Burgess et al. (2016) : *« l'apprentissage assisté par les pairs peut aider à fournir un soutien supplémentaire aux étudiants et à combler des lacunes spécifiques dans*

le programme » et par Savard et al. (2005) : *« c'est une action de soutien scolaire »* (17,19). L'interaction avec son tuteur apporte au tutoré aussi une forme de soutien psychologique d'après les tuteurs de l'université de Caen. Ainsi les tutorés bénéficient d'un soutien efficace, régulier et de qualité (14).

D'autres participantes ont souhaité devenir tutrices après avoir vécu l'expérience en tant que tutorées. Cette notion de redevabilité est novatrice car elle n'est pas retrouvée dans la littérature. Les participantes ayant mentionné ce sentiment de redevabilité ont participé au tutorat en tant que tutorées avant d'être tutrices. Elles ont appris de leurs pairs et soulignent qu'elles se sentent très reconnaissantes de cet apprentissage et souhaitent accompagner et aider à leur tour leurs pairs en difficulté.

Enfin, une faible proportion des participantes a été motivée à devenir tutrice dans le but de valider une unité d'enseignement complémentaire lors de leur année d'étude. Cette idée de valider une unité d'enseignement complémentaire est reprise par Lebreton et al. (2010) qui soulignent que l'université de Caen a mis en place depuis la rentrée 2002-2003 un certificat optionnel « tutorat » afin d'assurer la pérennité de cette méthode pédagogique. Les étudiants peuvent donc s'inscrire à cette unité d'enseignement tutorat s'ils le souhaitent. Cette nouveauté donne donc un « *cadre pédagogique* » au dispositif du tutorat et permet d'en améliorer la qualité. Depuis sa création, un tiers de l'effectif de chaque promotion d'étudiants en médecine de l'université de Caën s'inscrivent chaque année et *« ils tirent satisfaction de la reconnaissance et de la valorisation de leur travail par l'université »* (14).

II. L'effet tuteur

L'impact du tutorat pour le tuteur, autrement dit le bénéfice personnel retiré par ceux qui apportent une aide, est nommé *« l'effet tuteur »* et est visible après l'interaction sociale entre le tuteur et son pair, comme le précise Barnier (2001) (3). Wittorski (1996) rajoute que si le tutorat est bénéfique pour l'apprenant, il l'est aussi pour le tuteur même si celui-ci n'en a pas forcément conscience au début de ses premières sessions d'encadrement (18). L'effet tuteur serait alors à l'origine des progrès des tuteurs.

1. Au niveau personnel

Plus de la moitié des participantes de l'étude ont souligné que cette expérience leur a été bénéfique et qu'elle leur a permise de s'enrichir au niveau personnel. Cette dynamique positive est reprise par Savard et al. (2005). Les résultats de leur étude montrent que la très grande majorité des participants apprécient de participer au tutorat. Le tutorat entre pairs aurait des effets aussi très bénéfiques sur le plan psycho-social pour les tuteurs. Ce dispositif constituerait une expérience rare dans un cursus universitaire et une expérience très enrichissante sur le plan personnel. L'objectif du tutorat, ses conditions, ses moyens et ses bénéfices notamment personnels renverraient un aspect très positif par les tuteurs de cette fonction tutorale. Le tuteur a donc un sentiment d'utilité vis à vis de ce dispositif. Il se sent responsable de la réussite de ses pairs et s'investit pleinement dans ce rôle qui lui a été donné. Il voit donc ses responsabilités s'accroître (17). Ce programme de tutorat offre donc, comme le souligne Burgess et al. (2016), des opportunités que le programme d'enseignement traditionnel ne propose pas autrement (19).

Plus de la moitié des participantes ont aussi souligné le fait que le tutorat leur a permis de plus s'affirmer et de développer leur confiance et leur estime de soi au fil des séances. Dans le même contexte d'apprentissage, Savard et al. (2005) montrent que les échanges avec les tutorés peuvent renvoyer des images valorisantes aux tuteurs et de ce fait augmenter chez eux la confiance en soi ainsi que l'estime de soi. Ils expriment un véritable plaisir dans cette relation sociale partagée avec leurs pairs. Après avoir pratiqué à plusieurs sessions de tutorat dans un climat positif, la motivation du tuteur pour poursuivre ses expériences de guide se trouvera renforcée (17). Ils prennent alors pleinement conscience de l'utilité de leur rôle de tuteur et se sentent exister. Selon Barnier (2001), ils éprouvent un sentiment d'importance et cela déclenche un processus de revalorisation de soi. Comme le souligne ce dernier : *« cet impact est encore plus fort si, comme c'est parfois le cas, ce sont des élèves qui ont connu l'échec scolaire ou qui sont encore en échec qui sont sollicités pour être tuteurs »* (3).

Certaines participantes ont eu le sentiment d'avoir apporté quelque chose de bénéfique pour leurs pairs. Ils se sont sentis satisfaits d'eux-mêmes, se valorisent davantage et valorisent leur rôle de tuteur. Une étude de recherche en 1978, développé dans le livre de Barnier, montre que les tuteurs se valorisent davantage au fil de leur

expérience au tutorat et se montre plus satisfait d'eux mêmes. La responsabilité du tuteur qui lui est confiée le rend plus mature et davantage crédible à l'égard des tutorés. Ils se disent aussi *« plus personnellement engagés par rapport à eux-mêmes »* et ont le sentiment d'avoir apporté quelque chose de bénéfique pour l'autre. Ils sont davantage à l'écoute de leurs tutorés et sont plus présents dans les conversations. Ils arrivent aussi mieux à se mettre à la place du tutoré et à le comprendre. La notion d'empathie prend tout son sens ici. Barnier (2001) décrit la relation interactive tuteur-tutoré comme un *« effet boule de neige »* : le fait que le tuteur arrive à répondre aux besoins du tutoré va encourager *« le caractère de la relation qui à son tour favorise les échanges entre les deux »* (3). Selon Wittorski (1996), cette revalorisation de soi et de ce rôle de tuteur développerait cette capacité à regarder ses propres compétences et à s'auto-évaluer : *« je sais maintenant ce que je sais faire et comment je le fais et ce que je ne sais pas faire »* (18).

Enfin, de nombreuses participantes ont montré que l'exercice de tuteur leur a permis d'acquérir une certaine organisation qu'elles n'avaient pas au préalable. Dans cette optique, Savard et al. (2005) laissent entrevoir que l'exercice du tutorat permet d'acquérir une bonne organisation au vu de la charge de travail (17).

2. Au niveau des capacités de communication

Plus de la moitié des participantes de l'étude ont développé de nouvelles compétences en communication. Il est observé un développement de la congruence cognitive du tuteur, c'est à dire sa capacité à s'exprimer dans le langage du tutoré et dans des termes compréhensibles par lui. Selon Barnier (2001), la manière de se réapproprier le contenu des cours et de trouver une manière simple de le réexpliquer à ses pairs n'est pas chose facile. Ceci est donc très formateur pour le tuteur et lui permet d'acquérir des compétences en communication. Il devra reformuler ses connaissances, les réorganiser de manière différente pour permettre une meilleure compréhension aux tutorés. Ils se sentent aussi moins timides et plus sûrs d'eux. Ils sont donc plus à l'aise pour prendre la parole à l'oral et ont plus d'assurance (3,15).

L'efficacité tutorale repose donc sur cette capacité à s'exprimer dans le langage du tutoré et dans des termes compréhensibles par lui. Selon Baudrit (1999), les tuteurs conseillent et encouragent leurs pairs sur le chemin d'une démarche intellectuelle autonome en trouvant les mots justes afin qu'ils soient compris par leurs pairs et qu'ils captent l'attention de leur public (16).

Une participante a exprimé cette capacité à mieux gérer son stress après cette expérience de tutrices mais cette notion de gestion du stress n'a pas été retrouvée dans la littérature.

3. Au niveau de l'apprentissage

Toutes les participantes de l'étude ont souhaité qu'il n'y ait aucune hiérarchie entre le tuteur et les tutorés et plus de la moitié des participantes ont souligné qu'une proximité entre tuteurs et tutorés semble indispensable pour établir un esprit de convivialité et de travail. Les tutorés de l'étude de Burgess et al. (2016) ont estimé que les tuteurs avaient pris le temps de développer une relation de proximité avec eux, ce qui s'avère utile, selon eux, pour un meilleur apprentissage (19). Cependant, selon Baudrit (1999) rajoute : « *il faut reconnaître l'ambiguïté de la position du tuteurs* ». Pour lui, « *être le tuteur de quelqu'un, c'est en quelque sorte prendre en charge cette personne, la guider et l'aider* » mais un étudiant n'a pas pour but premier de s'occuper d'une personne, bien au contraire, et le rôle de tuteur peut poser quelques problèmes certaines fois. Lorsque le tuteur vient à entretenir une relation amicale avec le tutoré il s'intègre dans une proximité relationnelle avec ce dernier, c'est à dire qu'ils vont nouer des liens d'amitié avec le tutoré. Doise et Mugny (1981) ajoute que : « *cette relation socio-affective entre le tuteur et son tutoré détournerait les acteurs de leur tâche* ». Selon Meirieu (1984) si une dérive fusionnelle est observée dans un groupe, les membres de ce dernier seront bien plus préoccupés de la qualité des relations entre eux que par le résultat du travail fourni. Ainsi, ces situations ne sont pas à l'abri de dérives. Une distance socio-affective s'avère donc souhaitable pour les éviter. La proximité socio-affective peut ainsi nuire au développement cognitif des partenaires (9). Selon Meirieu (1984), il faut faire aussi attention à l'apparition d'une forme de hiérarchie entre les membres de la dyade car

elle irait à l'encontre de la fonction tutorale. En effet, un tuteur, séduit par le prestige donné par l'image de l'enseignant, introduira de la hiérarchie dans sa relation avec son tutoré car le tuteur se prendra pour le maître. Au contraire, un tuteur très lié à son enseignant, se montrera très coopératif et fournira une aide excessive ou alors n'osera pas s'imposer en tant que tuteur. Le rôle de tuteur n'est donc pas si simple que ça et la « *marge de manœuvre est étroite pour qui souhaite assumer de telles responsabilités* » le souligne Baudrit (1999) (9). Il met en évidence aussi qu'il existe malgré tout des positions dissymétriques entre les tuteurs et tutorés. Il y a d'abord une distance sociale car le tuteur se voit attribuer un rôle pédagogique qui est encore interdit au tutoré. Il est également observé une distance cognitive car un étudiant tutoré n'a pas les mêmes compétences encore qu'un étudiant tuteur. Ces distances engendrent donc une certaine hiérarchie au sein du tutorat. Il s'avère important de rappeler que le tutorat a précisément pour vocation de rapprocher le tutoré du tuteur, d'atténuer la distance hiérarchique entre le tuteur et le tutoré et de faire tomber les barrières sociales. Baudrit (1999) insiste donc sur le fait que le rôle de tuteur est donc très particulier et il ne peut pas être assuré par n'importe qui et n'importe comment (9). Toutes les participantes de cette étude ont conscience que ce rôle de tuteur est très spécifique. Pour elles, il n'est pas envisageable d'établir une hiérarchie dans leur groupe, qui serait synonyme de domination injustifiée de la part des tuteurs. Elles ne souhaitent pas non plus être trop laxistes avec leurs tutorés. C'est pourquoi, elles aimeraient qu'une relation de proximité s'établisse dans le but de permettre un esprit de convivialité et de travail optimal avec leurs tutorés.

Toutes les participantes de l'étude ont aussi estimé que le rôle de tuteur a été très bénéfique au niveau de leurs connaissances. Selon Barnier (2007), *« celui qui enseigne peut apprendre, bénéficier lui-même de cette activité »*. Il souligne donc par cette phrase que le tuteur peut apprendre tout en enseignant son art à ses pairs. Les anglo-saxons, eux, ont l'habitude de dire *« qu'enseigner c'est apprendre pour une seconde fois »*. Les tuteurs se dévouent pour une bonne cause et font tout leur possible pour aider leurs pairs. Ils tirent donc profit des bénéfices de cette fonction tutorale (16). Dans leur étude, qui a pour but de démontrer la mise en œuvre et les résultats d'un programme de tutorat par des étudiants dirigé par des étudiants au sein d'une école de médecine, Burgess et al. (2014), ont souligné que le programme d'enseignement par les pairs a fourni au programme de médecine un cadre permettant aux étudiants plus

âgés de pratiquer et d'améliorer leurs connaissances médicales et leurs compétences pédagogiques (19). En effet le tuteur, s'il veut être efficace et faire progresser, se doit de préparer ses interventions, de revoir certains éléments contenus dans les cours des enseignants, comme le souligne Baudrit (2007) (16). Cette méthode pédagogique l'amènera à remettre en question ses acquis, mobiliser ses savoirs, renforcer ses connaissances et en acquérir de nouvelles. Le tutorat est ainsi une situation d'apprentissage. Cela oblige le tuteur à porter un regard critique sur ses propres connaissances et compétences vis-à-vis des contenus à enseigner (17). Pour Barnier (2001), cette fonction peut apporter beaucoup au tuteur : *« s'il parvient à réinvestir pour son propre compte une partie des processus d'évaluation, de contrôle et de régulation qui furent activés lors du guidage »* (3). Il rajoute aussi que *« l'exercice même du tutorat conduit les tuteurs à se transformer du fait qu'ils initient et expérimentent de nouveaux schémas d'action en rupture avec leur pratiques habituelles »* (3). Selon lui, le tuteur est poussé à apprendre d'avantage, à approfondir ses connaissances pour mieux pouvoir répondre aux besoins de ses tutorés. Il va devoir réviser et *« réapprendre les connaissances de base en comblant quelques lacunes, ce qui ne peut que l'aider dans son propre travail scolaire ».* Il assiste alors à un véritable apprentissage grâce au tutorat car ses *« connaissances acquises antérieurement sont maintenant revisitées de manière différente »* (3). En effet, c'est en réapprenant les cours de première année et en cherchant à mieux comprendre certaines notions que les participantes de notre étude ont perfectionné leurs connaissances actuelles. Ainsi, le fait d'être aller plus loin dans l'apprentissage des notions de première année aura eu un impact positif sur leurs apprentissages futurs. Elles tirent donc un véritable bénéfice de leur rôle de tutrice.

La moitié des participantes ont aussi mis en évidence que le fait d'aider et d'accompagner ses pairs permet de devenir plus pédagogue. Le pédagogue, selon le dictionnaire Larousse, est « *une personne qui a les qualités d'un bon enseignant* ». En effet, dans ce dispositif de tutorat l'étudiant d'année supérieure vient en aide à un autre étudiant en le soutenant, le conseillant et l'aidant dans le but de favoriser sa réussite scolaire. C'est pourquoi, les tuteurs se sentent beaucoup plus pédagogues à la fin de leur exercice de tuteur. Cette notion est reprise par Baudrit (1999) qui met en avant que le tuteur va acquérir les qualités d'un enseignant. Cependant, il n'oublie pas de préciser que les tuteurs ne sont pas des professionnels de l'enseignement mais selon

lui, les tuteurs, « *apportent quand même un plus significatif par rapport aux enseignements des instituteurs ou des professeurs* » (9).

Aucun élément n'a été retrouvé dans la littérature concernant l'apport du tutorat pour le métier de sage-femme. Cette idée est donc novatrice et met en avant l'importance du dispositif du tutorat pour le futur métier de sage-femme. En effet, les notions d'aisance à l'oral, de congruence cognitive, de travail en équipe reprises par les tutrices montrent bien que ce rôle de tuteur leur a permis de développer de nouvelles compétences pour leur futur métier. Ces compétences sont sollicitées lors de l'encadrement des étudiantes sages-femmes en stage, lors des échanges avec l'équipe de professionnels de santé mais aussi lors des échanges avec les patientes et les couples.

4. Au niveau de l'envie d'enseigner

Plus de la moitié des participantes de l'étude ont commencé à murir cette idée d'enseignement grâce à l'exercice de tuteur. Comme le souligne Baudrit (1999), les tuteurs d'aujourd'hui ont, pour la plupart d'entre eux, bénéficié du dispositif tutoral. C'est en enseignant que les tuteurs apprennent et accroient leur capacité d'enseignement (16). Selon Barnier (2001) : *« on peut voir dans un tuteur un enseignant potentiel »*. C'est pourquoi l'enchaînement tutoré-tuteur-enseignant est potentiellement acceptable. Le tuteur, étant placé dans une situation d'apprentissage, peut adopter un nouveau regard sur l'enseignement (3,16). Selon Christine Berzin (2001), le tuteur aura une meilleure perception du rôle de l'enseignant grâce au système du tutorat (10). En effet, pour Savard et al. (2005), la moitié des tuteurs interrogés auraient envie de se tourner vers l'enseignement. Le tutorat serait peut être un moyen pour certains d'exprimer une orientation de carrière vers l'enseignement. Malgré tout, 24% des tuteurs de l'étude de Savard et al. (2005) ne se prononcent pas sur le fait que le tutorat puisse leur avoir donné envie d'enseigner. Ces chiffres traduisent que ce dispositif de tutorat n'a pas pour but premier de créer vocation d'enseignant (17).

III. Les difficultés du rôle de tuteur

De nombreuses tutrices participant à l'étude ont révélé avoir été en difficulté pour capter l'attention du public, gérer un groupe et se sentir à l'aise avec eux. Selon Baudrit (2007), *« toute la difficulté de leur mission est là »* (16). Les tuteurs, ayant été dans la même situation que leurs tutorés actuels, se sentent d'autant plus compétents pour faire face à cette difficulté selon Annoot (2001). Le tuteur devra analyser ses actions et ses méthodes pour ensuite les verbaliser et les organiser afin que le tutoré puisse les intégrer facilement. Ils choisissent donc un langage précis et réfléchi en amont pour éviter d'être dans une position inconfortable (4). Burgess et al. (2016) ajoutent que les élèves de leur étude ont déclaré se sentir à l'aise avec leurs tuteurs pour leur poser des questions librement (19).

Certaines participantes ont mis en avant un manque de temps au quotidien pour l'exercice de tuteur. Effectivement, Annoot (2001) et Topping (1996) soulignent que le temps du tutorat peut se révéler contraignant pour certains étudiants car effectivement le tuteur prend beaucoup de temps à l'exercice du tutorat (2,4).

Plus de la moitié des participantes de l'étude ont souligné un manque de compétences avant l'exercice du tutorat. Annoot (2001) souligne que le tutorat engage des tuteurs qui sont étudiants et non des enseignants. Ces derniers peuvent donc être freinés certaines fois à exécuter les missions qui leur sont confiées *« compte tenu de la faiblesse de leurs compétences sur le plan didactique et sur le plan de la conduite d'une démarche de recherche »*. Selon elle, ils risquent d'être mis en difficulté à de nombreuses reprises (4).

Aucune des participantes de l'étude n'a bénéficié d'une formation spécifique sur la pédagogie au préalable de l'exercice du tutorat. Il semblerait que les tuteurs soient actuellement insuffisamment formés pour l'exercice tutoral comme le souligne Baudrit (2007). Selon lui, la formation des tuteurs s'avère essentielle avant le début des séances de tutorat pour pallier aux faiblesses des tuteurs en termes de compétences d'enseignement. Cette formation permettrait aux tuteurs d'acquérir des compétences spécifiques pour la pratique de la fonction tutorale (16). Savard et al. (2005) notifient, eux aussi, que le manque de formation des tuteurs reste une des faiblesses de l'exercice du tutorat (17). Pour tenter de favoriser cette prise de conscience, Lafont et Enseigueix,

s'intéressent, depuis 2009, à l'utilité d'une formation au rôle de tuteur. Selon eux, cette formation permettrait au tuteur d'apprendre, entre autres, à clarifier et organiser son travail. Cela lui permettrait aussi d'améliorer ses connaissances à propos du fonctionnement cognitif du tutoré et également la connaissance de son propre fonctionnement cognitif. D'autre part, cette formation permettrait d'expliquer clairement au tuteur ce que l'on attend de lui et ainsi de faire en sorte qu'il comprenne l'enjeu et la responsabilité de son rôle (22).

Enfin, toutes les participantes de l'étude ont estimé qu'elles n'ont pas été soutenues par le personnel pédagogique de l'école de sage-femme. Les participants de l'étude de Burgess et al. (2016), présentée dans les paragraphes précédents, soulignent qu'il serait préférable que le personnel pédagogique de l'université apporte un soutien supplémentaire à ce dispositif de tutorat *« notamment en termes d'assurance de qualité »* (19). Bien que la majorité des tutrices de notre étude n'a pas pour motivation principale de participer au tutorat pour valider une unité d'enseignement complémentaire, il semblerait intéressant qu'une reconnaissance officielle de la participation des tuteurs, par le personnel pédagogique de l'école, améliore le programme du tutorat. Ainsi, cette idée de reconnaissance et de valorisation de l'exercice du tuteur est reprise par Lebreton et al. (2010) où depuis la création du certificat optionnel tutorat à l'université de Caen, un tiers de l'effectif de chaque promotion d'étudiants en médecine de l'université s'inscrit chaque année au tutorat et *« tire satisfaction de la reconnaissance et de la valorisation de leur travail par l'université »* (19).

IV. La comparaison entre participantes étudiants sages-femmes et professionnelles de santé

Aucun élément n'a été retrouvé dans la littérature concernant une meilleure formation des étudiants sages-femmes en stage après l'exercice de tuteur. Les participantes sages-femmes de l'étude, quant à elles, sont à l'unanimité très satisfaites d'avoir participé au tutorat et elles tiennent toutes à souligner que grâce à ce dispositif elles se sentent beaucoup plus à l'aise et plus légitimes pour former les étudiants sages-femmes en stage.

Enfin, de nombreuses participantes sages-femmes ont notifié que les compétences acquises par leur rôle de tutrices sont difficilement transférables aux compétences des sages-femmes à proprement parler et à leur pratique. En effet, comme l'indiquent Savard et al. (2005), peu d'éléments sont ressortis concernant les bénéfices attendus pour et par les tuteurs en termes de compétences transférables dans le cadre des études médicales et dans le cadre professionnel (17). Cependant, l'étude de Burgess et al. (2016) montre que le système de tutorat entre pairs contribue malgré tout au développement de l'identité professionnelle des étudiants plus âgés qui seront amenés, une fois leur diplôme en poche, à enseigner et à évaluer leurs pairs (19). Il est important de notifier que les participantes sages-femmes interrogées n'ont peut être pas encore intégré, dans leur pratique professionnelle, le niveau d'expertise suffisant pour avoir du recul sur l'importance de la pédagogie dans leur activité professionnelle.

V. Les points forts de l'étude

La force de cette étude demeure dans son caractère innovateur. En effet, aucune étude sur l'expérience des tuteurs étudiants sages-femmes n'a encore été menée jusqu'ici. Cette étude est donc très riche en matière de résultats.

Concernant la méthodologie, le choix de l'étude qualitative a été judicieux. L'étude impliquait quatorze participantes ayant toutes été tutrices au sein du tutorat PACES de notre étude, de septembre 2010 et juin 2019. Le mois de septembre 2010 correspond à la date de création du tutorat PACES de notre étude. Cette période permet ainsi d'obtenir différents profils de participantes qui ont donc permis une grande richesse et une grande diversité dans les entretiens.

Les données recueillies par ces entretiens semi-directifs ont permis de réunir une somme considérable d'informations. Le phénomène de saturation a ainsi été atteint au terme de ces entretiens. Il s'avère donc que la taille de l'échantillon a été suffisante pour répondre à la problématique de départ.

VI. Les points faibles de l'étude

Le recrutement des participants était sur la base du volontariat, ce qui constitue un biais de sélection dans cette étude. En effet, les participants semblaient porter un intérêt particulier pour cette méthode pédagogique avant de participer à l'étude. De plus, aucun étudiant sage-femme de sexe masculin n'a été incorporé dans cette étude, ce qui apporte aussi un point faible à cette étude.

La difficulté pour réunir les participants forme également une limite. Les entretiens n'ont pu être des entretiens physiques, c'est pourquoi, les indicateurs non verbaux non pas pu être étudiés.

Concernant les entretiens, un biais de mémoire est aussi visible pour les participants diplômés ayant pratiqué le tutorat il y a déjà quelques années.

Il est aussi important de noter que peu d'études récentes ont été menées sur l'exercice du tutorat c'est pourquoi, la plupart des références bibliographiques de l'étude datent de quelques années.

Enfin, l'échantillon de l'étude comporte uniquement des étudiantes en maïeutique et des professionnelles de santé sages-femmes. L'avis d'autres étudiants et d'autres professionnels de santé de filières différentes aurait permis d'étendre les données obtenues à tous les tuteurs intervenants en PACES.

VII. Le projet d'action

Après la réalisation des entretiens, plusieurs axes d'amélioration sont mis en évidence.

Dans un premier temps, un manque de formation avant l'exercice de tuteur a pu être observé. Il semblerait donc important qu'une formation avant l'exercice de tuteur soit mise en place. Depuis l'année universitaire 2014-2015, l'association du tutorat PACES de notre étude, a créé un créneau de deux heures pour les tuteurs afin de leur expliquer

le fonctionnement du tutorat et de leur dresser un rapide aperçu de leur rôle. Au fil des années, les tuteurs ont éprouvé le besoin d'être formés. C'est dans cette optique que, lors de l'année universitaire 2018-2019, l'association du tutorat PACES de notre étude a banalisé une journée entière de formation. L'année suivante, lors de l'année universitaire 2019-2020, la formation des tuteurs a eu lieu sur deux jours lors d'un « week-end formation des tuteurs ». Cette nouvelle formule sur deux jours a obtenu un large succès auprès des tuteurs. Il s'avère donc indispensable de conserver une formation avant l'exercice de tuteurs pour les années à venir et de développer les compétences qui peuvent être transmises lors de ce week-end afin de répondre aux besoins spécifiques des néo-tuteurs.

Dans un second temps, une meilleure implication des enseignants sages-femmes avec les tuteurs étudiants sages-femmes serait judicieuse. En effet, un temps d'échange avec eux pourrait voir le jour afin de discuter des éventuelles difficultés qu'ils rencontrent ou encore de reprendre, si besoin, les notions spécifiques de maïeutique.

De plus, pour les participantes de l'étude il semblerait primordial d'insérer une unité d'enseignement complémentaire tutorat dans la formation des étudiants sages-femmes. Cette unité d'enseignement complémentaire a vu le jour dans l'école de sage-femme du tutorat de notre étude depuis l'année universitaire 2019-2020. En effet, les quatrièmes années volontaires doivent accompagner les deuxièmes années sur des notions pratiques de l'exercice de sage-femme alors que les cinquièmes années volontaires, quant à elles, doivent élaborer un projet pédagogique sur les manœuvres techniques obstétricales à destination des étudiants en maïeutique de leur école. Il semblerait ainsi judicieux de mettre en place un questionnaire de satisfaction à destination des étudiants sages-femmes ayant participé à cette nouveauté. Leur expérience permettrait de faire évoluer de manière optimale cette méthode pédagogique. Ils pourraient ainsi donner leur avis sur les notions essentielles à aborder et les actes pratiques à revoir. Ceci permettrait de faire évoluer, au fil des années, le tutorat par les pairs qui apparait comme un dispositif indispensable dans une école de sage-femme. Il serait aussi très intéressant de mettre encore plus en avant les cinquièmes années afin de les préparer à l'accompagnement des étudiants qu'ils prendront en charge une fois diplômés. Cette unité d'enseignement complémentaire pourrait devenir obligatoire et non

facultative au vu des bénéfices que peuvent acquérir les étudiants sages-femmes via ce dispositif tutoral. Il est donc nécessaire de se poser la question de l'insertion, dans les maquettes pédagogiques des études de maïeutique, d'une unité d'enseignement tutorat obligatoire afin de faire bénéficier à tous les étudiants sages-femmes de cette méthode pédagogique.

Enfin, la mise en place de tuteur ou maître de stage dans les établissements de santé permettrait un encadrement personnalisé de l'étudiant sage-femme. Le maître de stage aurait pour mission de contribuer à l'acquisition des compétences en maïeutique de l'étudiant en vue de l'acquisition du diplôme d'état de sage- femme. Il transmettrait donc son savoir-faire, son expérience et prendrait le temps de former l'étudiant novice, aux gestes professionnels, à la prise de décision et au raisonnement clinique sous une forme de tutorat entre le maître de stage et l'étudiant sage-femme.

Conclusion

Née il y a très longtemps, la pratique du tutorat a évolué au fil des siècles. Le tuteur est devenu une véritable personne ressource dans la dyade tuteur-tutoré. Il accompagne et soutient ses pairs au fur et à mesure des séances.

Cette étude portant sur les bénéfices et les difficultés rencontrées lors de l'exercice du tutorat entre pairs a permis de mettre en évidence, par le biais de quatorze entretiens, que cette méthode est effectivement très bénéfique pour le tuteur. Les participantes de l'étude ressortent grandies de cette expérience enrichissante, elles se sentent beaucoup plus en confiance et valorisent leur rôle de tutrices. Elles mettent en avant que le tutorat leur a permis de développer des compétences de communication et donc de savoir capter l'attention d'un public, de se sentir à l'aise devant lui et de mieux gérer leur stress. Elles voient dans cette méthode pédagogique une alternative pour approfondir leurs connaissances. Selon elles, elles apprennent de nouvelles connaissances en enseignant à leurs pairs. De plus, elles prônent la proximité entre les tuteurs et leurs tutorés. Elles mettent en avant aussi le côté pédagogique de ce dispositif qui permet, selon les participantes diplômées, de mieux former les étudiants sages-femmes en stage. Tous ces aspects positifs permettent aussi d'apporter de nombreux éléments clés essentiels au métier de sage-femme comme l'aisance à l'oral avec les patientes ou encore le fait de pouvoir adapter un discours afin de développer ses capacités de communication et de transmission aux patientes. Elles se sentent plus matures et certains vont même jusqu'à parler de leur envie de devenir enseignantes sages-femmes suite à leur exercice de tutrices.

Néanmoins, l'exercice de tuteur n'est pas aussi simple qu'il peut paraître et des difficultés ressortent chez les quatorze participantes de l'étude. Selon elles, elles manquent de temps quotidiennement pour exercer leur rôle de tutrices, se sentent peu à l'aise au début pour gérer un groupe et éprouvent une difficulté pour capter l'attention du public. Elles ne se trouvent pas compétentes dans leur rôle de tutrices au début des séances et notent un manque de formation avant l'exercice du tutorat. De plus, le manque d'implication du personnel pédagogique de l'école de sage-femme semble les pénaliser dans leur pratique de tutrices.

Les participantes professionnelles sages-femmes interrogées n'évoquent pas de bénéfices de ces compétences acquises concernant leur métier de sage-femme à proprement parler et à leur pratique clinique. Toutefois les participantes sages-femmes consultées sont jeunes et ne bénéficient peut être pas encore d'une expertise pédagogique.

Depuis quelques années, des expériences de tutorat commencent à être mises en place dans certaines écoles de sages-femmes. Ce sont des initiatives locales qui mériteraient de bénéficier d'une méthodologie commune et d'être proposée à l'ensemble des écoles de sages-femmes au vu des bénéfices que peut apporter ce système d'apprentissage par les pairs. Les étudiants sages-femmes deviennent de véritables tuteurs et forment leurs pairs. Il serait ainsi intéressant d'analyser, dans les prochaines années, si ce système du tutorat intra-école serait efficace et performant dans la formation clinique et pratique des étudiants sages-femmes.

Références bibliographiques

1. Arrêté du 18 mars 1998 relatif à l'organisation et à la validation du tutorat en premier cycle. JORF n°100 (1998).

2. Topping KJ. The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of the literature. High Educ [Internet]. 1996 [cité 5 déc 2018];32(3):321-45. Disponible sur: https://doi.org/10.1007/BF00138870

3. Barnier G. Le tutorat dans l'enseignement et la formation. Paris: L'Harmattan; 2001. 287 p.

4. Annoot E. Le tutorat ou « le temps suspendu ». Revue des sciences de l'éducation [Internet]. 2001 [cité 2 déc 2018];27(2):383-402. Disponible sur: https://doi.org/10.7202/009938ar

5. Barbier J-M. Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse. Recherche et Formation. [Internet]. 1996 [cité 2 déc 2018];(22):7-19. Disponible sur: https://doi.org/10.3406/refor.1996.1341

6. Baudrit A. Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique? Revue française de pédagogie. [Internet] 2000 [cité 2 déc 2018];132(1):125-53. Disponible sur: https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1039

7. Beaumont M. Le tutorat entre les pairs en EPS : représentations de tuteurs dans le cadre de l'acquisition d'habilités motrices [Internet] [Mémoire : Master 2 Education, Activités Physiques, Santé]. [Créteil]: Université Paris-Est Créteil; 2014 [cité 10 nov 2018]. Disponible sur: https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01115941/document

8. De Backer B. Le tutorat du père aux pairs. La Revue nouvelle [Internet]. 2009 [cité 19 nov 2018];(9):92-9. Disponible sur: https://www.revuenouvelle.be/IMG/pdf/092-099_Article_De_Backer-8p.pdf

9. Baudrit A. Tuteur, une place, des fonctions, un métier ? Paris: Presses Universitaires de France - PUF; 1999. 163 p.

10. Berzin C. Interactions de tutelle, développement et apprentissages - 2ème partie : contribution aux acquisitions scolaires et professionnelles. Carrefour de l'éducation. [Internet]. 2001[cité 28 avr 2018];1(11):120-47. Disponible sur: https://doi.org/10.3917/cdle.011.0120

11. Article L631-1. Code de l'éducation (2010).

12. Loi n° 2009-833 du 7 juillet 2009 portant création d'une première année commune aux études de santé et facilitant la réorientation des étudiants. JORF n°0156 (2009).

13. Arrêté du 30 novembre 2009 modifiant l'arrêté du 18 mars 1998 relatif à l'organisation et à la validation du tutorat en premier cycle. JORF n°0288 (2009).

14. Lebreton G, Giot J-P, Delaunay R. Création et évolution d'un tutorat en première année du premier cycle des études médicales: un projet étudiant devenu « institution », chronique d'une « success story ». Pédagogie Médicale [Internet]. 2010 [cité 2 déc 2018];11(3):197-200. Disponible sur: https://doi.org/10.1051/pmed/2011003

15. Filipuzzi P, Jarry F. Le tutorat pour la formation: formateur AFGSU expériences des tuteurs et tutorés en région Aquitaine [Internet] [Mémoire : Diplôme Universitaire de Pédagogie des Sciences de la Santé]. [Bordeaux]: Université de Bordeaux; 2013 [cité 10 nov 2018]. Disponible sur: https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00989689/document

16. Baudrit A. Le tutorat, richesse d'une méthode pédagogique. 2ème edition. Bruxelles: De Boeck; 2007. 168 p.

17. Savard G, Dutournier S, Gagnayre R, Levy G, Attal J-P. L'expérience de tutorat par les pairs étudiants : une expérience appréciée des tuteurs en chirurgie-dentaire. Pédagogie Médicale [Internet]. 2005 [cité 2 déc 2018];6(4):210-5. Disponible sur: http://dx.doi.org/10.1051/pmed:2005025

18. Wittorski R. Evolution des compétences professionnelles des tuteurs par l'exercice du tutorat. Recherche et Formation. [Internet]. 1996 [cité 2 déc 2018];(22):35-46. Disponible sur: https://doi.org/10.3406/refor.1996.1344

19. Burgess A, Dornan T, Clarke AJ, Menezes A, Mellis C. Peer tutoring in a medical school: perceptions of tutors and tutees. BMC Med Educ [Internet]. 2016 [cité 4 déc 2018];16:1-7. Disponible sur: https://doi.org/10.1186/s12909-016-0589-1

20. Mathelin M. Etat des lieux de l'implication des étudiants sages-femmes dans les tutorats PACES durant l'année 2016-2017 [Internet]. anesf.com. 2018 [cité 15 avr 2019]. Disponible sur: http://anesf.com/wp-content/uploads/2018/08/ETAT-DES-LIEUX-TUTORAT-ANESF.pdf

21. ATPC. Réglement intérieur 2018-2019 de l'Association du Tutorat pour la PACES Clermontoise. 2018.

22. Ensergueix PJ. Pourquoi et comment former des élèves tuteurs pour faciliter les apprentissages moteurs ? [Thèse de doctorat : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives].[Bordeaux]:Université de Bordeaux 2; 2010.

Annexe I : Lettre d'information de l'étude

L'expérience des tuteurs étudiants sages-femmes

Madame, Monsieur,

Vous avez été invité(e) à participer à une étude appelée « L'expérience des tuteurs étudiants sages-femmes » se déroulant au sein d'un tutorat PACES de la région Rhône-Alpes-Auvergne.

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche de fin d'études d'une étudiante sage-femme.

I. Pourquoi cette étude ?

Nous rentrons dans l'ère des nouvelles méthodes pédagogiques notamment avec l'apprentissage par les pairs. Ce type d'enseignement implique de nombreux tuteurs bénévoles. Sans diplôme spécifique, vous devenez de véritables enseignants et vous devez vous adapter au groupe que vous prenez en charge.

Par le biais de votre expérience de tuteur, l'objectif principal de cette étude sera de déterminer les aspects positifs du rôle de tuteur et les difficultés rencontrées lors de l'exercice du tutorat entre pairs.

Les objectifs secondaires, quant à eux, seront de connaître les compétences que les tuteurs étudiants sages-femmes peuvent acquérir grâce à cette méthode pédagogique afin de promouvoir la participation des étudiants à ce type d'enseignement et de développer cette fonction tutorale dans les études de maïeutique.

II. L'étude en pratique

Les étudiants sages-femmes ou professionnels diplômés de l'école de sages-femmes de Clermont-Ferrand ayant tous été tuteurs au sein du tutorat PACES de notre étude, localisé dans la région Auvergne-Rhône-Alpes, entre septembre 2010 et juin 2019, seront recrutés pour cette étude. Cette étude qualitative de type descriptive et interprétative réalisée à partir d'entretiens individuels semi-dirigés via des appels téléphoniques et enregistrés avec un dictaphone, sera réalisé selon votre convenance. Les résultats seront analysés par une analyse thématique de contenu.

III. Confidentialité et sécurité des données

Vos données personnelles seront identifiées par un numéro d'anonymat. Le personnel impliqué dans l'étude est soumis au secret professionnel. Conformément aux dispositions du Règlement Européen de Protection des Données personnelles (RGPD) entré en vigueur le 25 mai 2018 et de la loi Informatique et Libertés du 6 janvier 1978 modifiée (par la loi n°2018-493 du 20 juin 2018), vous disposez d'un droit d'accès et de rectification.

Cette étude a fait l'objet d'une déclaration auprès du DPD (Délégué à la protection des données).

Après re-transcription écrite, je me chargerai de détruire l'enregistrement de notre entretien.

IV. Vos droits

Votre participation à cette étude est entièrement libre et volontaire.

Vous êtes libre de refuser d'y participer ainsi que de mettre un terme à votre participation à n'importe quel moment, sans encourir aucune responsabilité ni aucun préjudice de ce fait (aucune modification de prise en charge).

Conformément au RGPD et à la loi Informatique et Libertés du 6 janvier 1978 modifiée (par la loi n°2018-493 du 20 juin 2018), vous avez le droit d'avoir communication des données vous concernant et le droit de demander éventuellement l'effacement de ces données si vous décidez d'arrêter votre participation à l'étude.

Vous avez également la possibilité de vérifier l'exactitude des informations que vous aurez fournie et la possibilité de demander éventuellement leur correction.

V. Obtention d'informations complémentaires

Si vous le souhaitez, vous pourrez durant toute la durée de l'étude, contacter les responsables pour obtenir des précisions ou des informations complémentaire.

Pour toutes questions relatives à la protection de vos donnés personnelles vous pouvez contacter le délégué à la protection des donnés.

Annexe II : Formulaire de consentement

L'étudiant(e) sage-femme, MATHELIN Morgane

M'a proposé de participer à l'étude intitulée : **« L'expérience des étudiants sages-femmes »**

J'ai lu et compris la lettre d'information dont j'ai reçu un exemplaire. J'ai compris les informations écrites et orales qui m'ont été communiquées. L'étudiant(e) sage-femme a répondu à toutes mes questions concernant l'étude. J'ai bien noté que je pourrai à tout moment, poser des questions ou demander des informations complémentaires à l'étudiant(e) sage-femme qui m'a présenté(e) l'étude.

J'ai eu le temps nécessaire pour réfléchir à mon implication dans cette étude. Je suis conscient(e) que ma participation est entièrement libre et volontaire. J'ai compris que les frais spécifiques à l'étude ne seront pas à ma charge.

Je peux à tout moment décider de quitter l'étude sans motiver ma décision et sans qu'elle n'entraîne de conséquences dans la qualité de ma prise en charge et sans encourir aucune responsabilité ni aucun préjudice de ce fait.

J'ai compris que les données collectées à l'occasion de cette recherche seront protégées dans le respect de la confidentialité. Elles pourront uniquement être consultées par les personnes soumises au secret professionnel appartenant à l'équipe de l'étude de l'étudiante (e) sage-femme.

J'accepte le traitement informatisé des données à caractère personnel me concernant dans les conditions prévues par la loi informatique et liberté. J'ai été informé(e) de mon droit d'accès et de rectification des données me concernant par simple demande auprès de l'étudiant(e) sage-femme responsable de l'étude.

J'accepte librement et volontairement de participer à cette recherche, dans les conditions établies par la loi, et telles que précisées dans la lettre d'information qui m'a été remise.

J'ai compris que je n'ai pas le droit de citer quelqu'un nominativement (nom et/ou prénom) afin de garantir l'anonymat de ces personnes.

- ☐ **J'accepte** de participer à l'étude intitulée: **« L'expérience des étudiants sages-femmes »**

- Noms : Prénoms :
- Numéro de téléphone :

Numéro d'anonymat de l'étudiant :

- ☐ **Je refuse** de participer à l'étude intitulée: **« L'expérience des étudiants sages-femmes »**

Fait à :
Le :

Signatures

<u>Annexe III :</u> Résumé des recherches n'impliquant pas la personne humaine, études ou évaluations à des fins d'enregistrement dans le répertoire dans une version RGPD

Intitulé de l'étude	L'expérience des tuteurs étudiants sages-femmes
Organisme responsable de traitement**	
Responsable de traitement	Nom, Prénom : MATHELIN Morgane Fonction : Etudiante sage-femme E-mail :
Organisme responsable de mise en œuvre* (si différent)**	
Responsable de la mise en œuvre (si différent)	Nom, Prénom : MATHELIN Morgane Fonction : Etudiante sage-femme E-mail :
Objectifs principal et secondaires	L'objectif principal : • Déterminer les aspects positifs du rôle de tuteur et les difficultés rencontrées lors de l'exercice du tutorat entre pairs. Les objectifs secondaires : • Connaître les compétences que les tuteurs étudiants sages-femmes peuvent acquérir grâce à cette méthode pédagogique afin de promouvoir la participation des étudiants à ce type d'enseignement • Développer cette fonction tutorale dans les études de maïeutique.
MR utilisée	MR-004
Sources de données utilisées (choix multiples)	Enquête / Cohorte / Registre n'incluant pas des données du SNDS
Population concernée	Critères d'inclusion : • Être un étudiant sage-femme ou un professionnel sage-femme diplômé de l'école de sages-femmes de Clermont- Ferrand

Population concernée	• Avoir été tuteur au sein du tutorat PACES de l'étude, localisé dans la région Auvergne-Rhône-Alpes entre septembre 2010 et juin 2019. Aucun critère d'exclusion
Historique utilisé	Etude qualitative de type descriptive et interprétative réalisée à partir d'entretiens individuels semi-dirigés via un appel téléphonique. Les résultats ont été analysés par une analyse thématique de contenu.
Contexte de l'étude	Le tutorat entre pairs est présent dans de nombreux domaines impliquant notamment des étudiants sages-femmes. Ces tuteurs étudiants ne disposant pas de diplômes spécifiques sont assimilés à de véritables enseignants. Il s'avère donc intéressant de connaître l'expérience de ces tuteurs étudiants sages-femmes.
Méthodologie	• Contact de la population par mail en incluant une lettre d'information. • Choix aléatoire de 14 participants à l'étude. • Recueil du consentement de chaque participant. • Entretiens individuels semi-dirigés à l'aide d'une grille d'entretien. • Eléments recueillis de manière anonyme. • Analyse des données.
Justification du caractère d'intérêt public de l'étude	Etude qualitative dans le cadre d'un travail de mémoire dans le cadre de la validation du diplôme d'état d'étude de sage-femme.
Calendrier de l'étude et planning prévisionnel de communication des résultats	• Juin et juillet 2019 : réalisation des entretiens • Septembre 2019 : retranscription des entretiens • Septembre 2019 - avril 2020 : analyse des données • Avril 2020 : remise du mémoire • Juin 2020 : soutenance de mémoire

* Conformément à l'article 34-2 du décret n° 2005-1309 du 20 octobre 2005 modifié pris pour l'application de la loi Informatique et Libertés.
Cette obligation est également rappelée dans les méthodologies de référence.

** Responsable de traitement = la personne physique ou morale qui, seule ou conjointement avec d'autres, est responsable d'une recherche, étude ou évaluation n'impliquant pas la personne humaine, en assure la gestion, vérifie que son financement est prévu et qui détermine les finalités et les moyens des traitements nécessaires à celle-ci

*** Responsable de mise en œuvre = la personne désignée par le responsable de traitement, et agissant sous sa responsabilité, veillant à la sécurité des informations et de leur traitement, ainsi qu'au respect de la finalité de celui-ci

<u>Annexe IV</u> : Guide d'entretien

Thématiques abordées	Sous thématiques abordées	Questions
Les déterminants pour devenir tuteur	• Se rendre utile pour les autres • L'aide • L'accompagnement • Le soutien	*Pour les étudiants :* • En quelle année d'étude es-tu actuellement ? *Pour les diplômés :* • Depuis quand exerces-tu ton métier de sage-femme ? • As tu eu ton concours en primant ou doublant ? • En quelle année as-tu été tuteur pour le tutorat PACES ? • Quelle discipline as-tu enseigné ? • As-tu bénéficié du dispositif du tutorat lors de ton année de PACES ? • Que signifie pour toi, être tuteur ? • Quelle a été ta/tes motivation(s) à devenir tuteur ?

Les bénéfices du rôle de tuteur	• Confiance • Estime de soi • Valorisation de soi et du rôle de tuteur • Apprendre en enseignant • Enrichissement personnel • Apprentissage personnel • Développement des competences de communication • Envie d'enseignement • Compétences pour la carrière future • Meilleure formation des étudiants sages-femmes en stage • Impact positif du tutorat	• Qu'est ce que le tutorat as pu t'apporter ? • Au niveau personnel • Au niveau professionnel • Au niveau de la communication • Au niveau des connaissances • Au niveau de l'apprentissage • As-tu changé quelque chose dans ta façon de communiquer auprès de tes tutorés ? • Comment t'es-tu exprimé face à eux ? • Est-ce que tu souhaites aller plus loin après avoir vécu cette expérience de tuteur ? Si oui, comment ? • Est-ce que c'est le tutorat qui t'a permis de faire mûrir cette idée d'aller plus loin après avoir vécu cette expérience ? *Pour les étudiants :* • Qu'est-ce que le tutorat a pu t'apporter pour tes études d'ESF ?

		Pour les diplômés : • Qu'est-ce que le tutorat a pu t'apporter dans ta pratique de sage-femme ? • Au niveau de tes compétences • Au niveau de la formation des ESF en stage
Les difficultés du rôle de tuteur	• Faiblesse des compétences avant l'exercice du tutorat • Langage spécifique face aux tutorés • Manque de formation • Manque d'implication du personnel pédagogique • Compétences difficilement transférables à la future profession	• Quelles ont été les difficultés rencontrées en tant que tuteur ? • Comment as-tu réussi à capter l'attention des tutorés lors des séances ? • Comment as-tu adapté ton discours face à eux pour une meilleure compréhension ? • Avant de commencer cette aventure, pensais-tu avoir les compétences nécessaire pour l'exercice de tuteur ? • As-tu bénéficié d'une formation au préalable ? • Penses-tu qu'une formation au préalable est nécessaire ?

		• Si tu as bénéficié d'une formation : cette formation a-t'elle été utile pour accomplir ton rôle de tuteur ? • As-tu été soutenu par tes responsables pédagogiques sur ton rôle de tuteur ? *Pour les étudiants :* • Penses-tu que les compétences acquises grâce à ton rôle de tuteur, te serviront pour ton futur métier de sage-femme ? et pour ton rapport aux autres ? *Pour les diplômés :* • Penses-tu que les compétences acquises grâce à ton rôle de tuteur, te servent actuellement pour l'exercice de ton métier de sage-femme ?

<u>Annexe V :</u> Tableaux de synthèse des thèmes et sous thèmes émergeant des entretiens

THEMES	Les déterminants pour devenir tuteur	Les bénéfices du rôle de tuteur	Les difficultés du rôle de tuteur
SOUS-THEMES	Aider et accompagner les tutorés	Confiance en soi	Faiblesse des compétences avant l'exercice du tutorat
	Se sentir redevable	Estime de soi	Manque de formation avant l'exercice du tutorat
	Apporter un soutien aux tutorés	Valorisation de soi et de son rôle	Manque d'implication du personnel pédagogique de l'école de sages-femmes
	L'envie de transmettre aux autres	Enrichissement personnel	Compétence difficilement transférable à la profession de sage-femme
	Validation d'une unite d'enseignement complémentaire	Aucune hiérarchie entre le tuteur et le tutoré	Manque de temps pour l'exercice de tuteur
		Développement des competences de communication	La peur de la première intervention
		Apprendre en enseignant	Difficulté de capter l'attention du public
		Envie d'enseignement	

SOUS -THEMES	Aider et accompagner les tutorés	Se sentir redevable	Apporter un soutien aux tutorés	L'envie de transmettre aux autres	Validation d'un unite d'enseignment complémentaire
Participant 1	X	X			
Participant 2	X	X	X		
Participant 3	X	X	X		
Participant 4	X		X	X	
Participant 5	X	X			
Participant 6		X	X		X
Participant 7	X			X	
Participant 8	X		X	X	X
Participant 9	X		X	X	
Participant 10	X	X			
Participant 11	X			X	
Participant 12	X	X	X		X
Participant 13	X	X	X		
Participant 14	X		X	X	

SOUS -THEMES	Confiance en soi	Estime de soi	Valorisation de soi et de son rôle	Enrichissement personnel	Aucune hiérarchie entre le tuteur et le tutoré
Participant 1	X				X
Participant 2	X			X	X
Participant 3					X
Participant 4	X				X
Participant 5					X
Participant 6	X				X
Participant 7					X
Participant 8	X			X	X
Participant 9				X	X
Participant 10	X	X	X	X	X
Participant 11	X				X
Participant 12					X
Participant 13			X	X	X
Participant 14	X		X	X	X

SOUS -THEMES	Développement des competences de communication	Apprendre en enseignant	Envie d'enseignement	Meilleure formation des étudiants sages-femmes en stage	Devenir plus pédagogue
Participant 1	X	X	X		X
Participant 2	X	X			
Participant 3	X	X	X		X
Participant 4	X	X	X		
Participant 5	X	X	X		
Participant 6	X	X	X		X
Participant 7	X	X			X
Participant 8		X	X	X	
Participant 9		X	X	X	X
Participant 10	X	X	X	X	X
Participant 11	X	X	X	X	
Participant 12	X	X	X	X	
Participant 13	X	X	X	X	X
Participant 14		X	X	X	

SOUS -THEMES	Proximité entre tuteurs et tutorés	Expérience positive	Acquérir une bonne organisation	Apport pour le métier de sage-femme	Savoir capter l'attention d'un public
Participant 1		X		X	X
Participant 2	X		X	X	X
Participant 3	X	X	X	X	X
Participant 4	X	X	X	X	X
Participant 5	X			X	X
Participant 6		X		X	X
Participant 7	X	X	X	X	X
Participant 8	X	X		X	X
Participant 9	X	X		X	X
Participant 10	X		X	X	X
Participant 11	X			X	
Participant 12		X		X	X
Participant 13				X	
Participant 14	X		X	X	

SOUS -THEMES	Se sentir à l'aise devant un public	Devenir plus mature	Meilleure gestion du stress
Participant 1	X		
Participant 2	X		
Participant 3	X		X
Participant 4	X		
Participant 5	X	X	
Participant 6	X		
Participant 7			
Participant 8			
Participant 9	X		
Participant 10			
Participant 11			
Participant 12	X		
Participant 13			
Participant 14		X	

SOUS -THEMES	Faiblesse des compétences avant l'exercice du tutorat	Manque de formation avant l'exercice du tutorat	Manque d'implication du personnel pédagogique de l'école de sages-femmes	Compétence difficilement transférable à la profession de sage-femme	Manque de temps pour l'exercice de tuteur
Participant 1	X	X	X		
Participant 2		X	X		X
Participant 3		X	X		X
Participant 4	X	X	X		
Participant 5	X	X	X		
Participant 6	X	X	X		
Participant 7	X	X	X		
Participant 8	X	X	X	X	X
Participant 9			X	X	
Participant 10	X		X		
Participant 11		X	X	X	
Participant 12	X	X	X		X
Participant 13	X	X	X	X	
Participant 14	X	X	X	X	

SOUS -THEMES	La peur de la première intervention	Difficulté de capter l'attention du public
Participant 1	X	
Participant 2	X	X
Participant 3	X	
Participant 4	X	X
Participant 5	X	
Participant 6		
Participant 7	X	X
Participant 8	X	X
Participant 9		
Participant 10	X	
Participant 11	X	
Participant 12	X	
Participant 13		
Participant 14		

Résumé

Introduction : Depuis 1998, le tutorat entre pairs est présent lors du premier cycle des études de santé. Ce dispositif implique de nombreux tuteurs étudiants sages-femmes qui prennent en charge un groupe d'étudiant de première année, les accompagnent et les soutiennent. Ces tuteurs n'ont aucun diplôme spécifique en enseignement. Il est donc intéressant de se demander ce que retiennent les tuteurs étudiants sages-femmes de cette expérience.

Objectifs : Déterminer les aspects positifs du rôle de tuteur et les difficultés rencontrées lors de l'exercice du tutorat entre pairs.

Méthode : Cette étude qualitative a été réalisée en 2019, à partir d'entretiens individuels semi-dirigés, au sein d'un tutorat PACES localisé dans la région Auvergne-Rhône-Alpes.

Résultats et discussion : Cette étude a confirmé que le tutorat est une méthode pédagogique très bénéfique, à plusieurs niveaux, pour le tuteur étudiant sage-femme et qu'il ressort grandit de cette expérience. Néanmoins, l'exercice de tuteur n'est pas aussi simple et des difficultés lors des séances peuvent se manifester.

Conclusion : Cette méthode pédagogique mériterait d'être proposée à l'ensemble des écoles de sages-femmes au vu des bénéfices que peut apporter ce système dans la formation clinique et pratique des étudiants sages-femmes.

Mots-clés : tutorat entre pairs, tuteur, effet-tuteur

Abstract

Background : Since 1998, peer tutoring has been included during the first cycle of health studies. This system involves many midwifery student tutors who take care of a group of first-year students, accompany and support them. These tutors have no specific teaching qualifications. It is therefore interesting to wonder what the student midwifery tutors have learned from this experience.

Objectives : Determine the positive aspects of the tutor role and the difficulties in peer tutoring.

Method : This qualitative study was carried out in 2019, from semi-directed individual interviews, among a PACES peer tutoring from the Auvergne-Rhône-Alpes region.

Results and discussion : This study confirmed that tutoring is a very beneficial educational method, on several levels, for the student midwife tutor and that it is growing from this enriching experience. However, the tutoring exercise is not as simple and difficulties may arise during the sessions.

Conclusion : This teaching method deserves to be offered to all midwifery schools in view of the benefits that this system can bring in the clinical and practical training of midwifery students.

Keywords : peer-tutoring, tutors, tutors-effect