L'accompagnement méthodologique

Student support

Laurent Cosnefroy, Christian Hoffmann et Julien Douady

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2300>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2300

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2014

Pagination : 29-44

ISBN : 978-2-84788-816-4

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Laurent Cosnefroy, Christian Hoffmann et Julien Douady, « L'accompagnement méthodologique », *Recherche et formation* [En ligne], 77 | 2014, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 02 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2300> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2300

L'accompagnement méthodologique

> **Laurent COSNEFROY**

ENS de Lyon, IFE, laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP)

> **Christian HOFFMANN**

Université Grenoble Alpes, CNRS – Institut Néel, université Lumière-Lyon 2, laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP)

> **Julien DOUADY**

Université Grenoble Alpes, CNRS, Laboratoire interdisciplinaire de physique (LIPhy)

RÉSUMÉ : L'article a pour objet de mieux cerner ce que recouvre le concept d'accompagnement méthodologique dans l'enseignement supérieur. La première partie propose une typologie des dispositifs d'accompagnement méthodologique en s'inspirant des travaux de Romainville et Noël (1998). Deux dispositifs contrastés d'aide méthodologique, tous deux expérimentés à l'université Joseph-Fourier (UJF) de Grenoble, sont ensuite analysés afin d'identifier les logiques sur lesquelles ils sont construits et les pratiques effectives qui y sont développées. Après avoir discuté les résultats, nous détaillons en quoi ces pratiques relèvent d'une activité d'accompagnement impliquant un changement par rapport à une activité traditionnelle d'enseignement. La conclusion insiste sur la nécessité d'adopter également une approche institutionnelle et politique des dispositifs d'accompagnement méthodologique. enseignement supérieur, processus d'apprentissage, tutorat

MOTS-CLÉS : enseignement supérieur, processus d'apprentissage, tutorat

Remerciements : Les auteurs remercient M. Billon et G. Tichtinsky pour les échanges auxquels ils ont contribué lors des phases d'analyse.

Introduction

Les dispositifs d'accompagnement mis en œuvre dans le premier cycle universitaire sont destinés à réduire l'échec des étudiants en favorisant une transition réussie entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Romainville et Noël (1998) distinguent quatre objets possibles de cet accompagnement : l'appropriation de contenus, la méthodologie, la construction d'un projet personnel ou l'intégration dans le monde universitaire. Ils définissent l'accompagnement méthodologique comme toute activité pédagogique visant à faire progresser les étudiants dans

leurs manières d'apprendre. Ce type d'accompagnement n'est pas nouveau dans l'Université française, les pouvoirs publics ayant adopté une politique volontariste sur cette question (Annoot, 2012). L'arrêté du 09/04/1997 avait instauré une Unité d'enseignement (UE) en première année dont l'ambition était de favoriser l'apprentissage des méthodes nécessaires à la réussite à l'Université. Le Plan réussite en licence, lancé fin 2007, prévoyait également une rénovation de la première année de licence (L1) afin de renforcer les méthodes de travail entendues comme apprentissage de l'autonomie, de la recherche documentaire, de la lecture critique. Entre autres actions, ce plan a conduit à développer des modules de méthodologie du travail universitaire.

Cet article se propose d'aborder trois ensembles de questions relatives à l'accompagnement méthodologique :

- tout d'abord, mieux définir ce que recouvre ce concept ;
- puis analyser plus finement quelques-uns de ces dispositifs afin d'identifier les logiques sur lesquelles ils sont construits et les pratiques effectives qui y sont développées, à partir de l'analyse de deux dispositifs contrastés d'aide méthodologique, tous deux expérimentés à l'université Joseph-Fourier (UJF) de Grenoble ;
- enfin, préciser en quoi ces pratiques relèvent d'une activité d'accompagnement qui implique un changement par rapport à une activité traditionnelle d'enseignement.

Les données utilisées sont constituées de questionnaires destinés à évaluer ces dispositifs. Elles n'ont donc pas été créées à des fins de recherche, mais en dépit de leur caractère incomplet, elles permettent de nourrir avantagement les questions abordées dans cet article. Nous revenons sur ce point en conclusion.

1. L'accompagnement méthodologique : un objet non identifié

Les différents contextes d'études constituent un ensemble de contraintes spécifiques telles que l'emploi du temps, le volume du travail personnel, le degré d'encadrement, la « tradition intellectuelle », les types d'apprentissage demandés et les modes d'évaluation : « *Tous les étudiants ne font pas la même expérience de l'enseignement supérieur et ne doivent pas résoudre les mêmes problèmes* » (Millet, 2012). Le travail sur l'appropriation du cours ne se traduit probablement pas de la même façon selon les disciplines fréquentées. Ainsi en va-t-il de la distinction entre approche profonde de l'apprentissage et approche de surface popularisée par Marton et Säljö (1976). La première se traduit par l'emploi de stratégies d'organisation et d'élaboration permettant de structurer le savoir, la seconde par un apprentissage pas à pas privilégiant la répétition. Mais organiser et élaborer se manifestent différemment selon les disciplines, ce qui oblige à contextualiser les cadres théoriques relatifs aux stratégies d'apprentissage (Case et Marshall, 2004 ;

Entwistle, 1997). Une des facettes de l'accompagnement méthodologique concerne donc l'appropriation du cours dans une discipline donnée. Une autre consiste à sortir du cadre disciplinaire pour aborder la gestion du travail personnel dans son ensemble et le développement de compétences d'autorégulation : régulation de la motivation pour faire face aux difficultés ou aux distractions potentielles, gestion du temps pour arriver à coordonner efficacement différentes activités (Berger et Büchel, 2013 ; Cosnefroy, 2011). Cela conduit à distinguer deux options pour l'accompagnement méthodologique : disciplinaire ou transversale, qui sont à concevoir comme deux pôles d'un continuum, certains dispositifs pouvant combiner à des degrés divers ces deux visées.

En reprenant trois critères proposés par Romainville et Noël (1998), il est possible de construire une typologie des dispositifs d'accompagnement méthodologique. Ceux-ci se différencieraient par :

- le statut de la personne qui accompagne : enseignant ou étudiant ;
- l'objet de l'accompagnement : disciplinaire ou transversal ;
- la fonction de l'accompagnement : préventive s'il est mis en œuvre en début d'année afin d'installer des habiletés jugées nécessaires ; remédiate s'il intervient après les premières lacunes constatées ; formative lorsqu'il vise plus largement à développer des compétences conduisant à augmenter la qualité de la réussite.

Par ailleurs, Romainville (2007) énonce cinq principes pédagogiques qui devraient guider le développement des compétences méthodologiques, qu'elles soient travaillées dans un contexte disciplinaire ou transversal :

- ancrer le développement des compétences méthodologiques dans le travail scolaire ordinaire ;
- prendre appui sur le « déjà-là » méthodologique : apprendre veut dire modifier ses conceptions initiales et les compétences méthodologiques ne font pas exception ; il est donc important de partir des pratiques et stratégies antérieures de l'étudiant ;
- privilégier une approche réflexive davantage que normative : « L'accompagnement méthodologique privilégie donc l'approche réflexive, compréhensive en évitant les normes *a priori* : sa fonction fondamentale est, en définitive, de renvoyer aux élèves une intelligibilité de leurs manières d'apprendre, de les questionner, de les interpeller et de les ouvrir à d'autres possibles. » (Romainville, 2007, p. 117) ;
- élargir la palette méthodologique de l'étudiant, les apprenants les plus efficaces n'ayant pas seulement un éventail de stratégies méthodologiques à leur disposition, ils savent aussi dans quel contexte elles sont efficaces ;
- enfin, les stratégies qu'un étudiant choisit dépendent en partie de sa conception de l'apprentissage, et l'accompagnement méthodologique doit donc aussi prêter attention à faire évoluer ses représentations pour que l'étudiant

perçoive le sens épistémologique de telle ou telle méthode dans un contexte donné.

Ces principes donnent une feuille de route ambitieuse. Ils ne guident pas seulement le choix des contenus et des ressources, mais en disent également long sur la posture que devrait adopter l'accompagnateur. Ainsi, de nouvelles tâches s'imposent aux enseignants du supérieur lorsque ceux-ci voient s'ajouter une fonction d'accompagnement à leur rôle de spécialiste disciplinaire. Michelot (2010) parle dans ce contexte de « *compétences processus* » que l'enseignant doit acquérir (p. 354). Il distingue trois domaines : des compétences de méthode, de communication et de formation (d'adultes). On y trouve notamment des compétences liées à la relation humaine (écoute, reformulation, animation et gestion de groupes) mais aussi la « compréhension du métier d'apprenant ». On perçoit alors les défis qu'un enseignant du supérieur doit relever, généralement sans y être préparé ; de surcroît, ces défis ne s'arrêtent pas au niveau des individus. D'une part, les étudiants inscrits dans les premières années des formations sont très nombreux et donc encadrés par des équipes pédagogiques de taille importante. D'autre part, le travail méthodologique prend du temps et nécessite de la répétition : il ne peut être ni vite fait, ni fait une fois pour toutes. Ce contexte impose donc une approche systématique de l'accompagnement sur au moins deux aspects : l'étalement dans le temps et la distribution sur un nombre important d'acteurs. Il s'inscrirait donc naturellement dans une approche-programme où les enseignants « *déterminent de façon macroscopique les grands dispositifs pédagogiques du programme* » (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009, p. 21).

2. Analyse comparée de deux dispositifs d'accompagnement méthodologique

Entre 2010 et 2014, le Service universitaire de pédagogie (SUP) de l'UJF a accompagné et évalué deux approches pour la mise en place de dispositifs favorisant le développement des méthodes de travail des étudiants. La première approche (« module « méthodologie de travail » ») mise sur une UE dédiée à la méthodologie ; la deuxième option (« approche intégrée ») vise à intégrer des séquences méthodologiques dans des UE disciplinaires existantes.

2.1. Module « *Méthodologie de travail* »

Le plan « Réussite en licence » a été le déclencheur pour mettre en place un module obligatoire en Licence 1 dédié à la méthodologie du travail universitaire en 2008. Les étudiants ont été répartis en 5 groupes de Travaux dirigés (TD), chacun encadré par un étudiant-tuteur. Ces tuteurs, issus des années Licence 3 ou Master 1, se destinent généralement aux métiers de l'enseignement ; l'animation des séances représente alors une expérience intéressante pour leur futur métier, comme le soulignent Romainville et Noël (1998). L'enseignant responsable du module forme les tuteurs pendant 2 jours (12 heures) avant la rentrée universitaire. Ils vivent

eux-mêmes en tant que participants l'essentiel des séances, notamment les mises en situation qu'ils devront animer par la suite. Ils abordent également des questions liées à la gestion des groupes. Le module proprement dit, étalé sur 10 semaines au premier semestre, se déroule sous la forme d'une séance hebdomadaire d'une heure. Les thèmes abordés sont notamment la gestion du temps, la prise de notes, l'élaboration de fiches de cours, l'attention, le travail en groupe, la motivation et la mémoire. Ils sont généralement abordés *via* des grilles d'analyse de pratique, des mises en situation, des jeux de rôles ou une confrontation des pratiques entre étudiants. Dans un second temps, des apports théoriques ou des synthèses sont proposés par le tuteur.

2.2. Approche intégrée

La deuxième approche vise une intégration de séquences de travail méthodologique directement dans les UE disciplinaires. Elle a été initiée en 2010 au Département licence sciences et technologies (DLST) et s'est déroulée en 3 étapes : recensement de l'existant et des besoins ; conception des séquences et des ressources associées ; implémentation dans les UE. Pour la première étape, des enquêtes ont été réalisées auprès des étudiants et des enseignants (Hoffmann *et al.*, 2012). 63 entretiens ont été menés auprès de responsables d'UE sur un total de 128 UE en Licence 1 et 2 au DLST. Parmi les personnes interviewées, 22 se sont dites prêtes à participer au projet. Finalement une dizaine d'enseignants a réellement contribué à l'étape 2 du projet ; pour les autres, le temps manquait ou les thèmes proposés pour les deux groupes de travail (prise de notes d'une part, et préparation/présentation d'un exposé oral d'autre part) ne les concernaient pas suffisamment. Deux groupes de travail ont produit des ressources (mémos, diaporamas, grilles critériées, etc.) et conçu des séquences pédagogiques. Nous nous centrons ici sur l'une d'entre elles, qui concerne la prise de notes dans une UE de biologie en Licence 1. Cette UE est suivie chaque année par plusieurs centaines d'étudiants inscrits dans les parcours biologie, chimie-biologie ou Sciences de la vie et de la Terre (SVT). À trois reprises dans le semestre, les étudiants sont invités à faire une « *pause métacognitive* » au sens de Romainville (2007) : analyser leur technique de prise de notes et leur capacité à s'adapter à des styles d'enseignement différents¹, identifier des pistes d'amélioration et réfléchir à une utilisation pertinente de leurs notes lors des révisions en préparation de l'examen.

2.3. Outils d'évaluation des dispositifs

Michaut (2003) souligne la difficulté à évaluer l'efficacité des dispositifs d'accompagnement. Dans la présente étude, nous nous sommes fondés sur les avis des étudiants, auto-rapportés dans des questionnaires d'évaluation soumis à la fin du dispositif. Si elles ne représentent pas une preuve, le fait que les étudiants déclarent avoir fait évoluer leurs pratiques nous semble cependant un indicateur

1 Les intervenants dans les cours magistraux changent au cours du semestre dans cette UE.

important pour évaluer l'impact des dispositifs. On peut faire l'hypothèse qu'elles s'accompagnent d'un sentiment de compétence renforcé qui est lui-même un facteur de réussite (Bong et Skaalvik, 2003). Les questionnaires exploités ici, renseignés de façon anonyme, comportaient une vingtaine de questions fermées, quelques questions ouvertes, dont « points forts », « points faibles », « propositions d'amélioration », et une question sur l'appréciation globale sur une échelle à 6 niveaux. Les réponses aux questions fermées étaient portées sur une échelle de Likert en quatre points (de 1 « pas du tout d'accord » à 4 « tout à fait d'accord »); un cinquième choix « sans avis » permettait aux étudiants de ne pas se prononcer.

Le module « Méthodologie de travail » a été évalué pendant quatre années consécutives depuis 2010. En ce qui concerne la deuxième approche, et en particulier la prise de notes en biologie, une seule évaluation a eu lieu en 2012. Nous discutons uniquement l'item « Le travail autour de la "prise de notes" en TD m'a permis d'améliorer ma pratique ».

3. Résultats

3.1. Module « Méthodologie de travail »

Chaque année, les questionnaires d'évaluation ont été remplis en présentiel dans les cinq groupes de TD. Les taux de participation se situent, selon les années, entre 81 et 91 % des inscrits.

Le tableau 1 synthétise les résultats pour les deux items « *Avant de suivre cette UE, j'avais déjà une méthode de travail efficace.* » et « *Suite à cette UE, j'ai changé ma façon de travailler* »². Pour une meilleure lisibilité, nous présentons la somme du nombre de réponses « tout à fait d'accord » et « plutôt d'accord », convertie en pourcentages pour les quatre années d'enquêtes. Ainsi, en 2010, 18 % des 110 répondants déclarent un changement dans leurs pratiques, également 18 % en 2011, puis 54 % en 2012 et 41 % en 2013.

2 Un champ ouvert associé à cette question, nous a permis de savoir quels types de changements les étudiants ont adopté. L'analyse de ces retours ne fait cependant pas l'objet de cet article.

		Total	Gr. A	Gr. B	Gr. C	Gr. D	Gr. E
	Parcours		Chi/Bio	Chi/Bio	Bio/Inf	PcMim	PcMim
2010	N	110	21	22	17	29	21
	P _{efficace avant} (%)	62	71	64	47	58	67
	P _{changement} (%)	18	10	23	35	21	5
2011	N	84	14	14	14	19	23
	P _{efficace avant} (%)	60	86	57	28	58	70
	P _{changement} (%)	18	14	7	36	32	4
2012	N	80	15	16	11	18	20
	P _{efficace avant} (%)	57	46	56	63	72	45
	P _{changement} (%)	54	80	44	64	33	55
2013	N	96	23	25	12	13	23
	P _{efficace avant} (%)	50	56	72	17	54	34
	P _{changement} (%)	41	30	36	67	38	43

Tableau 1 : Somme des réponses « tout à fait d'accord » et « plutôt d'accord » (en pourcentage) pour l'item « Avant de suivre cette UE, j'avais déjà une méthode de travail efficace. » (P_{efficace avant}) et « Suite à cette UE, j'ai changé ma façon de travailler. » (P_{changement}) pour les années 2010 à 2013

N : nombre de répondants. Chi/Bio : chimie/biologie, Bio/Inf : biologie/informatique, PcMim : physique-chimie, mathématiques-informatique ou physique-mathématiques-mécanique.

Lors des années 2012 et 2013, deux items concernant plus spécifiquement des outils/méthodes pour l'appropriation d'un cours ont été ajoutés au questionnaire d'évaluation. Il s'agissait de sonder si un transfert s'était opéré au-delà des séances dédiées à la méthodologie. Item a : « *J'ai utilisé ces outils (identification des objectifs, prise de notes, fiche résumé, fiche heuristique, etc.) au-delà des séances dédiées à la méthodologie.* » ; item b : « *Le travail autour du cours de chimie m'a incité à changer ma façon de travailler les autres cours / TD (mathématiques, biologie, etc.)* ». Les résultats à ces deux items sont indiqués dans le Tableau 2 ci-dessous. Les résultats portent sur l'ensemble des cinq groupes de TD.

	Item a	Item b
2012 (N=80)	58 %	49 %
2013 (N=96)	54 %	50 %

Tableau 2 : Somme des réponses « tout à fait d'accord » et « plutôt d'accord » (en pourcentages) pour les items a et b en 2012 et 2013

3.2. Approche intégrée

Les questionnaires d'évaluation ont été remplis en fin de semestre par 171 étudiants répartis dans 10 des 18 groupes de TD. Les taux de participation rapportés au nombre total d'étudiants inscrits dans ces groupes étaient variables. Nous n'avons

retenu pour l'analyse que les groupes avec un nombre significatif de répondants : 7 groupes en tout avec 17 répondants ou plus³. Ces 7 groupes réunissent 149 répondants.

Nous résumons dans le tableau 3 les réponses des étudiants à l'item « *Le travail autour de la "prise de notes" en TD m'a permis d'améliorer ma pratique* » pour l'année 2012. 24 % des 149 étudiants répondent « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord »⁴. Les colonnes suivantes donnent le détail des résultats par groupe de TD.

	Total	Gr. 1	Gr. 2	Gr. 3	Gr. 4	Gr. 5	Gr. 6	Gr. 7
Parcours		Bio	Bio	Bio	Bio	Chi/Bio	Chi/Bio	Svt
N	149	19	19	23	22	24	25	17
P (%)	24	16	32	26	14	17	52	6

Tableau 3 : Somme des réponses « tout à fait d'accord » et « plutôt d'accord » (en pourcentages). N est le nombre de répondants. Bio : biologie ; Chi/Bio : chimie/biologie ; Svt : Sciences de la vie et de la Terre

4. Discussion

Intéressons-nous d'abord à l'impact du module « Méthodologie de travail » sur les pratiques étudiantes. Au regard des résultats pour la totalité des répondants, on constate un changement notable entre les années 2010 et 2011 d'une part, et 2012 et 2013 d'autre part : le pourcentage des étudiants qui déclarent avoir changé de pratique a plus que doublé (Tableau 1). Des modifications substantielles ont été apportées au module en 2012. Avant de les discuter, il est instructif de s'attarder sur la première version de ce dispositif (en place entre 2008 et 2011), en revenant sur ses caractéristiques principales, puis de la confronter à la deuxième approche (intégrée) qui est basée sur des choix différents. Dans cette première version, sauf exception, chaque séance hebdomadaire d'une heure abordait un thème différent et faisait appel à des ressources sans liens avec les UE disciplinaires que les étudiants suivaient en parallèle. Le faible impact auprès des étudiants pourrait alors s'expliquer par un manque de contextualisation des méthodes abordées. Rappelons aussi qu'il s'agit d'un module obligatoire inscrit dans l'emploi du temps des étudiants. Si l'avantage est d'avoir un temps réservé dans leur planning, cela peut en revanche renforcer l'impression que le contenu poursuit une finalité propre. D'autre part, les objectifs étaient certainement trop ambitieux : en reprenant le modèle du développement des compétences méthodologiques proposé par Romainville (2007), il ressort qu'aborder des thèmes complexes comme la prise de notes ou la gestion du temps en seulement quelques heures ne permet pas d'explorer les différentes étapes, et l'étudiant en reste alors à un stade de sensibilisation.

3 à ce stade de l'année, un groupe réunit typiquement entre 20 et 30 étudiants (sur initialement 25 à 32) compte tenu d'un taux d'abandon qui est d'environ 20 %.

4 si on se base sur la totalité des 171 répondants, on trouve presque le même pourcentage (24,0 % contre 24,2 % pour le sous-échantillon des 149 répondants).

Cette analyse suggère que l'intégration de séquences méthodologiques bien ciblées directement dans les enseignements disciplinaires devrait résoudre les deux problèmes constatés : manque de contextualisation et objectifs trop nombreux. Le Tableau 3 concernant l'expérience autour de la prise de notes en biologie donne pourtant des résultats comparables : au total, sur les 149 répondants, seulement 24 % déclarent avoir amélioré leur pratique. Ce score cache cependant une forte variabilité intergroupe. Un groupe obtient un score de 52 % loin devant un premier paquet de groupes entre 32 % et 24 %, puis un deuxième entre 17 % et 6 %. Les parcours représentés sont très voisins (Bio, Chi/Bio, Svt) et les groupes sont fréquentés par des étudiants avec des profils *a priori* comparables, même si ce paramètre mériterait d'être contrôlé plus précisément. On peut alors faire l'hypothèse qu'il s'agit ici d'un effet lié fortement à l'encadrement : le groupe tutoré par l'enseignante responsable du module (groupe 6), qui est également à l'origine de la séquence méthodologique, est celui qui obtient le score de 52 %. La comparaison des groupes 5 et 6 est également instructive. La taille des groupes est comparable, les parcours sont identiques, mais le changement déclaré est trois fois plus important dans le groupe mené par l'enseignante responsable du module. Une quinzaine d'enseignants différents intervenaient dans les TD de ce module en 2012, ils devaient s'initier au dispositif du point de vue des objectifs, du déroulement et de la posture d'accompagnement, donc des « *compétences processus* », citées supra. Ce travail n'étant pas particulièrement valorisé et connaissant les nombreuses contraintes des enseignants-chercheurs, il est probable qu'ils se soient plus ou moins approprié le dispositif, l'aient présenté avec plus ou moins de conviction, voire, sous la pression du temps et du programme de biologie, lui aient donné peu de place. Ceci pourrait expliquer la forte variation des scores entre groupes.

Revenons maintenant au module dédié « Méthodologie du travail » pour poser les mêmes questions (Tableau 1) : quelles sont les variations entre les groupes et avec quelle(s) origine(s) ?

Les variations sont moins prononcées que dans le cas précédent et il est frappant de constater que le groupe C (parcours Biologie/Informatique) a quasiment toujours le score le plus haut, indépendamment de l'année et donc du tuteur. Deux raisons peuvent être invoquées pour expliquer cet « effet parcours ». Le groupe est presque toujours le plus petit – entre 11 et 19 inscrits selon les années – ce qui pourrait permettre un travail plus individualisé. D'autre part, pour chaque année, exception faite de 2012, le groupe C présente la plus faible valeur du pourcentage des étudiants qui pensent avoir déjà une méthode de travail efficace avant le début du module. Ils seraient donc *a priori* plus réceptifs à un travail méthodologique. Par ailleurs, nous pouvons porter une attention particulière à l'année 2013, où le responsable du module a exceptionnellement encadré lui-même un groupe d'étudiants (le groupe E) : notons que l'impact le plus élevé est ici obtenu par un tuteur et non par l'enseignant porteur du dispositif. Les données $P_{\text{changement}}$ du Tableau 1 nous amènent

alors à l'hypothèse suivante : la variation entre groupes semble liée au parcours et au tuteur. Probablement, l'influence du parcours est plus forte ici, car la formation préalable des tuteurs tendrait plutôt à homogénéiser leurs pratiques.

Grâce à l'évaluation conduite lors des deux premières années et à l'analyse qui en a été faite, des modifications substantielles ont été apportées au module en 2012. Le nombre de thèmes abordés a été réduit pour se concentrer sur ceux identifiés comme les plus importants, notamment l'appropriation d'un cours (de la prise de notes *via* le travail du cours à la maison jusqu'à son utilisation pour préparer les examens). De plus, les exemples et ressources de travail se basent largement sur une des unités d'enseignement suivies en parallèle par les étudiants (la chimie, commune à tous les parcours). Cette deuxième version du dispositif réunit les avantages d'un dispositif dédié (temps réservé et tuteurs formés) tout en respectant en partie les grands principes énoncés plus haut, notamment la contextualisation. Cela explique sans doute que l'impact sur les pratiques étudiantes ait sensiblement augmenté en 2012 et 2013, alors que la perception des étudiants de leur propre efficacité avant le début de cette UE ne baisse que de 5 à 10 % sur la même période. L'impact de cette deuxième version du module est corroboré par les résultats du Tableau 2 : 50 % des répondants déclarent avoir transféré vers d'autres cours les outils et méthodes concernant l'appropriation d'un cours, abordés (et illustré avec le cours de chimie) dans l'UE « Méthodologie de travail ». La démonstration demeure cependant incomplète puisque l'on ne peut pas comparer cet item avec la première version.

A ce stade, résumons les atouts de ce dispositif : l'ancrage des thèmes abordés dans le travail disciplinaire et quotidien des étudiants qui donne du sens à l'activité pour les étudiants ; une approche qui s'appuie sur les pratiques existantes et qui favorise la métacognition ; l'évaluation répétée du dispositif qui, couplé à un accompagnement par un conseiller pédagogique, a permis une amélioration sur la durée. En ce qui concerne la conduite du dispositif, il s'appuie sur des tuteurs formés sur les deux aspects essentiels : contenus et processus.

Alors pourquoi 50 % des étudiants ne changent-ils pas de pratique à l'issue de cette UE ? Il serait raisonnable de penser qu'il s'agit là des étudiants qui ont déjà des stratégies méthodologiques pertinentes et donc *a priori* ne sont pas en besoin de ce type d'enseignement ; mais la réalité est plus complexe. Une analyse croisée des réponses des étudiants aux deux items « Avant de suivre cette UE, j'avais déjà une méthode de travail efficace » et « Suite à cette UE, j'ai changé ma façon de travailler » montre que chaque année, une partie non négligeable des étudiants qui sont affirmatifs sur le premier item déclarent pourtant un changement de pratique à l'issue du module : 23 % de la totalité des répondants en 2012, 16 % en 2013. En revanche, l'UE reste sans impact déclaré (à court terme en tout cas) pour une partie des étudiants parmi ceux qui pensent ne pas être efficaces : 9 % en 2012 et 19 % en 2013. Rendre cette UE facultative ne serait pas bénéfique pour ces deux types de public car les premiers n'y assisteraient pas et passeraient donc à côté d'une

occasion de développer leurs méthodes de travail, et les seconds ne seraient pas plus satisfaits pour autant.

5. Quelle est la nature de cet accompagnement ?

Revenons maintenant sur la typologie des dispositifs d'accompagnement méthodologique proposée en première partie. L'analyse comparée des deux dispositifs expérimentés à l'UJF permet d'affiner cette typologie sur deux points. Tout d'abord, il paraît nécessaire de découpler l'objet de l'accompagnement – disciplinaire ou transversal – de son intégration ou non à un enseignement disciplinaire. La réflexion sur l'apprentissage du cours n'est pas nécessairement enchâssée dans le cours lui-même. Les remaniements effectués lors des deux dernières années dans le premier dispositif examiné montrent qu'il est possible de mener ce travail dans un espace distinct du cours. En poussant cette logique de dissociation à son terme, il est possible d'imaginer un autre cas de figure où l'accompagnement aurait une visée plus transversale tout en prenant appui sur un enseignement disciplinaire. Cela signifierait que l'enseignant, partant des questions méthodologiques liées à la discipline qu'il enseigne, offre aux étudiants la possibilité d'aborder d'autres aspects qui concernent la méthodologie du travail universitaire dans son ensemble, tels que la régulation de la motivation, la régulation des émotions ou la gestion du temps. En second lieu, il apparaît difficile de distinguer *a priori* la fonction préventive de la fonction formative de l'accompagnement méthodologique. Les dispositifs analysés, dans la mesure où ils s'adressent à tous les étudiants, ont potentiellement cette double fonction. Pour certains étudiants, l'accompagnement proposé se révélera formatif comme en témoigne l'analyse croisée des deux questions posées à l'issue du premier dispositif : des étudiants déclarent avoir changé leurs méthodes tout en considérant qu'ils possédaient déjà des méthodes satisfaisantes. Ainsi remaniée, la typologie des dispositifs d'accompagnement méthodologique devient alors :

- le statut de la personne qui accompagne : étudiant ou enseignant ;
- l'objet de l'accompagnement : disciplinaire ou transversal ;
- l'espace de l'accompagnement : un dispositif spécifique ou intégré à l'enseignement disciplinaire ;
- la fonction de l'accompagnement : préventive/formative ou reméditative.

L'introduction du critère 3 conduit à mettre en relief le rôle des étudiants avancés dans l'accompagnement méthodologique. En effet, si l'objet et l'espace de l'accompagnement sont confondus, seul l'enseignant en charge de la discipline peut le mener. Dissocier les deux dimensions autorise des étudiants avancés à prendre la responsabilité du travail sur les compétences méthodologiques disciplinaires. Ce faisant se déploie un dispositif où des étudiants novices peuvent être en contact de façon durable avec des étudiants avancés. Nous ferons l'hypothèse que ces interactions répétées favorisent l'intégration sociale des étudiants novices car elles

leur permettent de bénéficier de l'expérience des étudiants avancés. On peut penser que ce type de dispositif est particulièrement adapté pour permettre aux étudiants de satisfaire deux types de besoins, social et académique, sans avoir à sacrifier l'un au profit de l'autre (Tinto, 1997). Le modèle de Tinto insiste sur l'expérience vécue par les étudiants lors de l'entrée à l'université et la façon dont ils interprètent l'environnement. L'idée sous-jacente est que les étudiants abandonnent parce qu'ils ne trouvent pas leur place dans la vie académique et sociale de l'institution. À l'aide de plusieurs recherches longitudinales avec des étudiants belges francophones de première année, Frenay et collaborateurs ont montré que l'intégration sociale soutenait l'intégration académique et que toutes deux influençaient l'intention de persévérer, le meilleur prédicteur de la persistance effective des étudiants (Neuville, Frenay, Noël et Wertz, 2013 ; Schmiz et al., 2010). Ceci nous conduit à penser que les dispositifs d'accompagnement auraient d'autant plus de chance d'être efficaces qu'ils participent également à l'intégration sociale des étudiants. Les sources de cette intégration sociale sont plurielles : échange avec des étudiants avancés, perception d'un soutien social par les pairs lui-même étroitement dépendant de méthodes pédagogiques qui favorisent les interactions entre étudiants et évitent l'instauration d'un climat de compétition. C'est précisément ce type d'interactions que cherchait à promouvoir le dispositif spécifique de l'UJF grâce à des mises en situation variées, même si rien n'empêche que ces interactions collaboratives entre les étudiants soient tout autant favorisées dans le cadre d'un dispositif intégré.

Verzat (2010) considère que l'émergence du terme d'accompagnement dans l'enseignement supérieur traduit le passage d'une logique fondée sur la transmission (enseignant magister) à une logique fondée sur l'apprentissage par l'action (enseignant accompagnateur). L'objectif principal de l'accompagnement serait de favoriser l'autonomie de l'étudiant en développant chez ce dernier une démarche de réflexion lui permettant d'apprendre de l'expérience, une position proche de celle développée par Romainville (2007). Si la rupture avec un mode transmissif est l'un des critères majeurs pour définir l'accompagnement, il est permis de se demander si les dispositifs d'accompagnement méthodologique satisfont toujours à ce critère. Il est possible en effet que le projet de faire progresser les étudiants dans leurs manières d'apprendre et leurs méthodes d'étude soit mis en œuvre de façon essentiellement transmissive aboutissant à un cours traitant, par exemple, de la façon de prendre des notes ou de se préparer aux examens. Le seul fait de se situer dans le domaine de la méthodologie ne dit rien de la manière dont celui ou celle qui accompagne intervient et organise l'interaction avec les étudiants. Pour reprendre une distinction introduite par Paul (2003, 2009), le registre de pratiques mobilisé pourrait être préférentiellement conduire (former, exercer une autorité) plutôt que guider (permettre à la personne de trouver sa voie sans nécessairement lui dire ce qu'il faut faire). La tentation de trop privilégier le registre « conduire » au détriment du registre « guider » constitue probablement l'un des obstacles majeurs dans l'animation des dispositifs d'accompagnement méthodologique. Dès

lors, on conçoit qu'un dispositif d'accompagnement méthodologique ne soit pas pleinement efficace tout en ayant correctement ciblé les difficultés à travailler, parce que les modes d'intervention choisis ont trop privilégié, ou trop rapidement, le registre « conduire » au détriment du registre « guider ». Cette difficulté conduirait à distinguer ce que l'on pourrait appeler l'aide méthodologique (registre « conduire » dominant) de l'accompagnement méthodologique (registre « guider » dominant). Les objectifs visés et les contenus peuvent être les mêmes mais l'organisation de l'interaction avec les étudiants diffère.

Conclusion

Nous avons tenté dans cet article de mieux cerner ce que pouvait être l'accompagnement méthodologique dans le premier cycle universitaire en nous appuyant en grande partie sur l'analyse comparée de deux dispositifs expérimentés à l'UJF. Comme précisé dès l'introduction, cette entreprise n'était pas sans risque puisque ces dispositifs n'ont pas été conçus à des fins de recherche. Les données disponibles étaient parfois insuffisantes, parfois ambiguës. Néanmoins, il nous semble que cette rencontre entre la pratique de l'accompagnement et la recherche sur l'accompagnement a été fructueuse en ce qu'elle a permis d'avancer un certain nombre de propositions et d'hypothèses pour caractériser l'accompagnement méthodologique et les conditions de sa mise en œuvre. Ce premier travail, exploratoire, doit être poursuivi en adoptant un protocole qui permettrait un meilleur contrôle des variables et un accès, par des observations et des entretiens, aux pratiques réellement mises en œuvre dans ces dispositifs.

Si de futures recherches parviennent à démontrer de façon plus systématique l'efficacité de ces dispositifs, se posera alors la question de l'engagement des enseignants dans les pratiques d'accompagnement méthodologique. Cet engagement requiert un double développement : un nouveau registre de pratiques permettant de passer de « conduire » à « guider », et une expertise sur les difficultés d'apprentissage. S'engager dans l'accompagnement méthodologique serait donc coûteux pour un enseignant, le gain espéré pouvant être principalement d'ordre personnel parce que cette activité permet de se retrouver dans un format relationnel et un type d'échanges adaptés à ce que l'enseignant recherche. Cette motivation existe assurément pour un certain nombre d'enseignants, mais elle ne suffit probablement pas pour atteindre un seuil critique, un engagement « de masse » des enseignants et des enseignants-chercheurs sur ce sujet. Le problème crucial est sans doute celui de la valorisation des activités d'enseignement et d'accompagnement chez les enseignants, particulièrement chez les enseignants-chercheurs. Il semble donc difficile de faire l'économie d'une approche institutionnelle et politique des dispositifs d'accompagnement méthodologique. Sans une reconnaissance du temps investi et une valorisation de l'implication dans cette activité, il n'y a guère à espérer qu'une masse critique d'enseignants se mobilise dans ce type d'accompagnement.

À titre d'exemple, la volonté institutionnelle pourrait se traduire en dédiant des moyens à la coordination et à l'accompagnement de ces activités sur l'ensemble des cursus des étudiants.

Laurent Cosnefroy

laurent.cosnefroy@ens-lyon.fr

Christian Hoffmann

christian.hoffmann@neel.cnrs.fr

Julien Douady

julien.douady@univ-grenoble-alpes.fr

Bibliographie

- Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université. Du tutorat au plan licence*. Bruxelles : De Boeck.
- Berger, J.-L. et Büchel, F. (2013). *L'autorégulation des apprentissages. Perspectives théoriques et applications*. Nice : Ovidia.
- Bong, M. et Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Case, J. et Marshall, D. (2004). Between deep and surface: procedural approaches to learning in engineering education contexts. *Studies in Higher Education*, 29(5), 605-615.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé, entre cognition et motivation*. Grenoble : PUG.
- Entwistle, N. (1997). Reconstituting approaches to learning, *Higher Education*, 33, 213-218.
- Hoffmann, C., Douady, J., Billon, M., Bonvalot, M., Courtois, F., Lafourcade, P. et Soulage, M.-F. (2012). Deux approches pour une formation opérante des étudiants de l'université Joseph-Fourier (Grenoble, France) aux méthodes de travail universitaire. *Actes du 27^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)*. Trois-Rivières, Canada : Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). En ligne : <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=2220&owa_no_fiche=47&owa_aperçu=N&owa_imprimable=N&owa_bottin=>>.
- Marton, F. et Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche et formation*, 43, 101-113.
- Michelot, C. (2010). Les nouveaux rôles enseignants. In Raucourt, B., Verzat, C., Villeneuve, L. (dir.), *Accompagner des étudiants* (p.343-369). Bruxelles : De Boeck.

- Millet, M. (2012). L'échec des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retour sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. In M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 69-88). Bruxelles : De Boeck.
- Neuville, S., Frenay, M., Noël, B. et Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'Université*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. *Carrièreologie*, 9, 1-2.
- Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-107.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche programme*. Lausanne (Suisse), Mascouche (Canada), Paris (France), Saguenay (Canada) : Presses internationales polytechnique.
- Romainville, M. (2000). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances. In R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 71-86). Québec (Canada) : Presses de l'Université du Québec.
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques. In F. Pons, P.-A. Doudin (dir.), *La conscience. Perspectives pédagogiques et psychologiques* (107-130). Québec (Canada) : Presses de l'Université du Québec.
- Romainville, M. et Noël, B. (1998). Les dispositifs d'accompagnement au premier cycle. *Gestion de l'Enseignement Supérieur*, 10(2), 63-80.
- Schmitz, J. et Frenay, M. (2013). La persévérance en première année à l'université : rôle des expériences en classe, de l'intégration sociale et de l'ajustement émotionnel. In Neuville, S., Frenay, M., Noël, B. et Wertz, V. (dir.), *Persévérer et réussir à l'Université* (p. 83-106). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Verzat, C. (2010). Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? Dans B. Raucant, C. Verzat et L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (p. 27-50). Bruxelles : De Boeck.

Abstract

Student support

ABSTRACT: The aim of the article is to analyze the concept of student support in higher education. Based on previous work by Romainville and Noël, the first part sums up the main features of student

support. Then, two different approaches to student support, both trialled at a French university, are compared to gain a better understanding of, first, their theoretical framework and, second, the teacher's or mentor's role. Capitalizing on the results, we refine the definition of learning support for students. The conclusion highlights the importance of adopting a political and institutional strategy to help teachers change their way of working and develop student support skills.

KEYWORDS: higher education, learning process, tutorial system