Impact de l'accompagnement intégral sur la motivation des étudiants au supérieur

The impact of comprehensive support on student motivation in higher education

Patricia Rached et Yvette Gharib

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2309>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2309

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2014

Pagination : 57-71

ISBN : 978-2-84788-816-4

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Patricia Rached et Yvette Gharib, « Impact de l'accompagnement intégral sur la motivation des étudiants au supérieur », *Recherche et formation* [En ligne], 77 | 2014, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 03 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2309> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2309

Impact de l'accompagnement intégral sur la motivation des étudiants au supérieur

> **Patricia RACHED**

Université Saint-Joseph de Beyrouth, Liban

> **Yvette GHARIB**

Université Saint-Joseph de Beyrouth, Liban

RÉSUMÉ : L'article questionne la pertinence d'un accompagnement de qualité, visant la formation intégrale des étudiants, et son impact éventuel sur leur motivation pour l'apprentissage, dans le contexte de l'Université Saint-Joseph (USJ) de Beyrouth. L'étude s'appuie sur une approche quantitative, en cohérence avec le paradigme positiviste dans lequel elle s'inscrit. Un questionnaire est lancé auprès de 1 530 étudiants, englobant dans l'enquête les cinq campus de l'Université. Par la suite, dans une perspective de compréhension, une approche qualitative basée sur les focus groupes est venue éclairer certains résultats du questionnaire. Au final, l'étude révèle la nécessité d'un accompagnement intégral, à caractère personnel, social et pédagogique, assuré à l'étudiant avec bienveillance, pour favoriser son cheminement volontaire et motivé vers l'apprentissage et vers l'accomplissement de son projet de formation, le lien entre les caractères de « l'accompagnement intégral » des étudiants et leur « motivation pour l'apprentissage » étant souligné à l'issue de l'étude.

MOTS-CLÉS : développement, confiance en soi, intégration des étudiants, finalités de l'éducation, motivation, apprentissage

Introduction

L'accompagnement reste un sujet d'actualité (Raucent, Verzat et Villeneuve, 2010) au regard des besoins nombreux et variés manifestés par les étudiants dans l'enseignement supérieur. Certains viennent de l'étranger et éprouvent des difficultés socio-culturelles, d'autres souhaitent combler des retards universitaires, d'autres encore sont découragés et désirent renforcer leur estime de soi, certains se sentent isolés et veulent être accompagnés pour favoriser leur affiliation à l'université, d'autres enfin sont des étudiants sans difficulté majeure et cherchent tout simplement l'excellence pour devenir meilleurs. Tous ces besoins ainsi que d'autres montrent l'utilité d'assurer une présence auprès de chaque étudiant, de

cheminer à ses côtés, afin de pouvoir «affronter les épreuves comme compagnons» (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, cités par De Ketele, 2013, p. 2), tout au long du parcours universitaire.

Pour éviter les «pièges qu'un accompagnement mal pensé et pratiqué» peut générer (De Ketele, 2007, p. 5), la démarche d'accompagnement se fait avec qualité. Dans l'étape exploratoire, une revue de la littérature est d'abord développée concernant l'accompagnement de qualité et son lien avec la motivation. Par la suite, une étude pilote est menée sur le terrain pour accéder à la perception des étudiants par rapport à la démarche d'accompagnement dans le contexte précis de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth (USJ).

1. Exploration de la littérature sur l'accompagnement et de son lien avec la motivation

L'accompagnement de qualité est une présence bienveillante, assurée par l'accompagnateur à l'étudiant accompagné. Il se tient à ses côtés, dans une juste distance, pour «aller où il va, en même temps que lui» (Forestier, 2002) et l'aide à réaliser son projet de formation. L'accompagnement ne saurait être imposé ni aux étudiants accompagnés ni aux accompagnateurs puisqu'il est impossible de s'impliquer dans un projet d'accompagnement malgré soi. Il s'agit d'un cheminement entre deux libertés, partageant un même objectif, dans une durée déterminée, qui se construit à travers une relation de confiance et de respect. Vu l'impact du bien-être personnel et social sur l'apprentissage, l'accompagnateur vise la formation intégrale de l'étudiant, en lui assurant un soutien à caractère personnel, social et pédagogique (Baudrit, 2000, p. 34).

L'accompagnement à caractère personnel aide l'étudiant à cultiver une «image de soi positive» (Palkiewicz, 1997, p. 51), une idée de lui-même qui se base sur des éléments encourageants. Il ressent un bien-être qui le rend plus confiant dans ses capacités et accroît sa motivation pour l'apprentissage. D'une manière toute particulière, l'estime accordée à l'étudiant par les «tiers privilégiés», c'est-à-dire par les personnes qui comptent pour lui (l'accompagnateur dans le cas de la présente étude), «est à l'origine de l'apparition et du développement de la motivation» (André, 2005, p. 16 et 103). Pour cela, l'accompagnateur s'adresse aux étudiants, en les reconnaissant comme personnes humaines, dans leur singularité, évitant les menaces et les jugements destructeurs, afin de renforcer leur confiance en eux-mêmes, d'autant qu'une «bonne image d'eux-mêmes» les rend «capables de réussir» (André, 2005, p. 60).

Quant à l'accompagnement à caractère social, il contribue à l'affiliation de l'étudiant au milieu universitaire (Baumeister et Leary, 1995; Ryan, 1993), renforçant sa socialisation, c'est-à-dire le développement de «relations interpersonnelles entre étudiants et étudiants, et entre étudiants et membres du

corps professoral» (Palkiewicz, 1997, p. 42). Ce besoin de sociabilité s'avère vital pour les étudiants puisque «les gens apprennent les uns des autres» dans un «processus interactif» (Bruner, 1983, p. 8). Ainsi, il incombe à l'accompagnateur d'aider les étudiants à s'intégrer au milieu universitaire pour créer des liens affectifs, les stimulant à apprendre davantage et à s'engager dans leur projet de formation puisque l'interaction avec les autres étudiants renforce leur motivation (Pintrich, 2003).

Enfin, l'accompagnement à caractère pédagogique aide l'étudiant à percevoir la valeur du but à atteindre (Locke et Latham, 1990), ce qui favorise sa motivation pour l'apprentissage. Sa persévérance augmente, ses efforts sont mobilisés et c'est alors que «des processus cognitifs et affectifs guident le comportement lui permettant d'atteindre l'objectif» (Roussel, 2000, p. 12). Il met en place des stratégies qui lui permettent d'acquérir les méthodes de travail propres à l'enseignement supérieur et d'optimiser son rendement grâce au but qu'il se fixe. Il développe un rapport positif à l'erreur et ne se résigne pas en cas d'échec (Fenouillet, 2003). Vivant dans une perspective future, il se trouve plus motivé que lorsqu'il se limite à l'instant présent, sans aucune perspective, car il accorde plus de valeur à l'activité qu'il entreprend.

2. Contexte de l'étude

Dans la présente étude, «l'accompagnement est une rencontre» (Vial, 2007, p. 11) qui prend place «à la fois dans le temps et dans l'espace» (Ardoino, 2000), excluant toute idée de contrôle et de pouvoir. C'est dans cette perspective qu'une enquête a été menée à l'USJ, abordant l'accompagnement sous l'angle de son influence sur la motivation des étudiants pour leur apprentissage.

L'USJ est une «université privée libanaise» qui prône le «biculturalisme», en encourageant «la culture de langue arabe et la culture de langue française». Elle vise «une promotion humaine totale, accueillante aux valeurs spirituelles» et tient à la «diversification» de ses étudiants (Charte de l'Université, 1975, chap. 1). Les recteurs successifs de l'Université depuis 1995 ont insisté sur l'importance de la démarche d'accompagnement, mettant en valeur l'attention portée à tout étudiant, par la nécessité d'être «présent» auprès de chacun, depuis son arrivée et tout au long de son parcours universitaire (Chamussy, 2010, p. 13), veillant à sa «formation intégrale» (Abou, 2002, cité par Chamussy, 2010, p. 16), en appliquant «la *cura personalis*», «le soin à chaque étudiant» afin de le mettre dans de bonnes dispositions pour l'apprentissage (Daccache, 2013, p. 3). Cette nécessité d'être attentif à chacun est aussi soulignée dans l'enquête menée par l'Observatoire universitaire de la réalité socio-économique (OURSE) en 2004-2005, puis en 2009-2010, auprès des anciens étudiants de l'USJ. Ces derniers y déplorent le «*manque de contact ou de communication avec les professeurs*» (p. 116-117), exprimant le désir de «*changement dans les rapports avec les étudiants*» et la «*nécessité d'une écoute plus grande*» (p. 134-135).

Suite à ce constat et dans une perspective exploratoire, une étude pilote a été entreprise, en mars 2013, pour vérifier si les priorités sont toujours les mêmes, en termes d'écoute, d'attention et de communication. Cinq focus groupes ont été organisés auprès d'étudiants inscrits dans des cursus différents au sein de l'Université. Des verbatim ont été récoltés et analysés. Certains ont révélé un malaise et un besoin d'accompagnement : « *quand nous sommes arrivés, nous étions perdus, à qui il fallait s'adresser* », « *dans quelle salle aller* », « *nous sommes laissés à nous-mêmes* », « *on est complètement perdu* », « *j'ai beaucoup stressé au début* », « *je ne trouve pas d'accompagnement* », etc. D'autres ont témoigné d'un manque de motivation : « *l'envie d'apprendre n'est pas là* », « *tension* », « *stress* », « *on a hâte de finir [les études]* », etc.

La question du lien éventuel entre l'accompagnement et la motivation des étudiants s'est alors posée. L'accompagnement peut-il favoriser la motivation des étudiants pour leurs études? Peut-il les inciter à s'engager davantage dans leur apprentissage? Autrement dit et, d'une manière plus ciblée, quel pourrait être le lien entre les caractères de l'accompagnement intégral assuré aux étudiants et leur motivation pour l'apprentissage?

Partant de cette dernière question, les hypothèses suivantes sont avancées :

- un accompagnement de qualité à caractère personnel, favorisant le bien-être de l'étudiant, contribue à renforcer son image positive de lui-même ;
- un accompagnement de qualité à caractère social, développant les relations interpersonnelles de l'étudiant, renforce son sentiment d'affiliation ;
- un accompagnement de qualité à caractère pédagogique, permettant à l'étudiant de mettre en place des stratégies d'apprentissage, renforce sa perception de la valeur du but à atteindre.

3. Méthodologie de la recherche

Dans la présente étude, nous adoptons l'approche quantitative que nous complétons par une approche qualitative (Creswell et Plano Clark, 2006). L'approche quantitative vise à accéder aux informations d'un grand nombre d'étudiants par le biais du questionnaire et l'approche qualitative creuse davantage les résultats issus du questionnaire pour comprendre le vécu des personnes ayant connu l'expérience de l'accompagnement à l'Université.

3.1. Population à l'étude et techniques d'échantillonnage

La population cible est formée de tous les étudiants inscrits dans les institutions d'enseignement de tous les campus de l'USJ, s'élevant à 9266 étudiants pour l'année universitaire 2012-2013, date de l'enquête. Comme échantillon, seuls les étudiants inscrits dans le système ECTS (European Credit Transfer System), sous forme régulière, en cursus de Licence, Master ou Doctorat, sont inclus dans l'étude, excluant ceux qui

suivent sporadiquement des formations ponctuelles ou des séminaires.

Les 9 266 étudiants sont répartis sur 5 campus : campus des sciences humaines (2 072), campus des sciences médicales (2 350), campus de l'innovation et du sport (694), campus des sciences sociales (2 278), campus des sciences et technologie (1 872). Au total, 1 530 étudiants ont effectivement participé à l'enquête (16,51 %), selon le principe de l'échantillonnage stratifié. Chaque campus constitue une strate ; le poids de chaque campus est respecté (i.e. CHS : 21,18 % ; CIS : 16,14 % ; etc.) comme le montre le tableau n°1 ci-dessous.

	Étudiants	
	Échantillon (n)	Poids par campus (%)
Campus des sciences humaines (CSH)	324	21,18 %
Campus des sciences médicales (CSM)	330	21,57 %
Campus de l'innovation et du sport (CIS)	247	16,14 %
Campus des sciences sociales (CSS)	329	21,50 %
Campus des sciences et technologie (CST)	300	19,61 %
Total	1 530	100,00 %

Tableau n°1 : Nombre total des enquêtés

3.2. Instruments, collecte des données et stratégies d'analyse des résultats

Les données ont été collectées, *in situ*, par le recours au questionnaire¹ qui a constitué l'instrument principal de l'enquête. Les participants au questionnaire sont des étudiants à l'Université, formés de deux catégories : ceux qui vivent ou ont vécu l'expérience de l'accompagnement et ceux qui n'ont pas connu cette expérience. Le tableau n°2, ci-dessous, présente les variables à l'étude, la variable « accompagnement intégral » se déclinant en trois composantes, et la variable « motivation pour l'apprentissage » en trois déterminants.

Variables	« Accompagnement intégral »	« Motivation pour l'apprentissage »
Hypothèses		
1 ^{re} hypothèse	Caractère personnel	Image de soi positive
2 ^e hypothèse	Caractère social	Sentiment d'affiliation
3 ^e hypothèse	Caractère pédagogique	Perception de la valeur du but à atteindre

Tableau n°2 : Variables à l'étude

Par la suite, en termes de stratégie méthodologique d'appui, des focus groupes ont été menés dans une perspective de compréhension auprès des étudiants accompagnés ainsi que des accompagnateurs étudiants et enseignants. Les enseignants ont été inclus dans l'étude qualitative, considérant qu'ils constituent

1 Questionnaire validé au moyen des alpha de Cronbach et d'analyses factorielles.

des informateurs clés dans le processus d'accompagnement. Tous les participants aux focus groupes sont donc des personnes qui ont connu l'expérience de l'accompagnement, en tant qu'accompagnés ou accompagnateurs.

Concernant l'analyse des résultats, deux stratégies différentes ont été adoptées, selon l'instrument utilisé. L'une concerne les données quantitatives et a recours aux analyses statistiques descriptives et inférentielles (T-test, Anova et analyse de régression). L'autre concerne l'analyse de contenu, basée sur la catégorisation des verbatim par unités de sens et en lien avec les concepts du cadre conceptuel de l'étude.

4. Présentation et analyse des résultats

4.1. Accompagnement

Les résultats de l'enquête menée montrent qu'il s'agit d'une population jeune (91,9 % entre 17 à 23 ans) qui se trouve en majorité en cycle licence (78,1 %). Les trois quarts d'entre eux (77 % accompagnés et 78 % non accompagnés) affirment suivre des études à l'Université par intérêt pour la formation et non seulement pour obtenir le diplôme. Ils sont donc, pour la plupart, demandeurs d'une qualité de formation qu'ils estiment trouver en optant pour l'USJ. Ces étudiants peuvent éprouver des difficultés à suivre le rythme et auront besoin d'une présence qui puisse les seconder dans leur parcours universitaire, les empêchant d'arrêter leur formation.

Cependant, le pourcentage réduit d'étudiants accompagnés (27 %) semble montrer que le processus actuel d'accompagnement est nouveau et qu'il n'est pas généralisé dans toute l'Université. Pourtant, toujours selon les résultats du questionnaire, l'importance perçue de la démarche d'accompagnement s'avère essentielle pour les étudiants accompagnés et non accompagnés, avec des moyennes élevées (respectivement, 4,88 et 4,21), la moyenne étant plus élevée chez les étudiants accompagnés sur une échelle allant jusqu'à 6. Ce résultat est confirmé dans le sondage qualitatif que nous avons mené. L'ensemble des participants aux focus groupes soulignent l'importance et l'utilité de l'accompagnement : *«c'est une nécessité et c'est primordial d'avoir un accompagnateur toujours à nos côtés»* (étudiants accompagnés); *«c'est bon d'avoir un accompagnateur spécialement dans la vie quotidienne et universitaire»* (accompagnateurs étudiants).

À un autre niveau, dans le questionnaire remis aux étudiants, ces derniers ont été appelés à choisir les situations où l'accompagnateur les aide le plus : aide dans les études (caractère pédagogique), développement personnel (caractère personnel), intégration au milieu universitaire (caractère social). Ces trois caractères de l'accompagnement sont l'objet de perceptions différentes chez les étudiants qui ont vécu un accompagnement et ceux qui ne l'ont pas vécu. Les étudiants qui ont expérimenté l'accompagnement sont davantage convaincus du caractère global

de la personne humaine, exigeant un accompagnement intégral. Par rapport aux étudiants non accompagnés, ils accordent davantage d'importance au caractère pédagogique, directement lié aux études, suivi par le caractère personnel puis par le caractère social. On peut faire l'hypothèse que les étudiants non accompagnés ont valorisé le caractère pédagogique de l'accompagnement faute d'avoir expérimenté l'accompagnement intégral. Ils estiment, sans doute, que les fonctions qui ne sont pas en lien direct avec les études s'exercent ailleurs que dans la sphère de l'Université.

Le tableau n°3, ci-dessous, indique les caractères cochés de l'accompagnement réel (étudiants accompagnés) et ceux de l'accompagnement souhaité (étudiants non accompagnés).

Caractères de l'accompagnement	Étudiants accompagnés (% de caractères correspondant à un accompagnement réel)	Étudiants non accompagnés (% de caractères correspondant à un accompagnement souhaité)
Caractère personnel « le développement personnel ».	40 %	50 %
Caractère social « l'intégration au milieu universitaire »	43 %	31 %
Caractère pédagogique « l'aide dans les études »	47 %	65 %

Tableau n°3 : Caractères d'accompagnement

Il est sûr que l'intérêt accordé au caractère pédagogique de l'accompagnement par les étudiants non accompagnés semble justifié et revêt une grande importance puisque l'accompagnement pédagogique permet aux étudiants de s'approprier les méthodes de travail propres à l'enseignement supérieur en contribuant au développement de leurs compétences méthodologiques, mais l'accompagnement à caractère personnel et social viendrait s'y ajouter pour le renforcer et contribuer à la formation intégrale de l'étudiant. Dans les focus groupes, tous les participants ont appuyé l'importance des trois caractères de l'accompagnement : *« l'étudiant peut avoir un problème personnel qui interrompt son progrès académique »* et il est important de l'aider à *« s'adapter à l'université »* pour *« se sentir bien et travailler mieux »* (étudiants accompagnés). L'apprentissage de l'étudiant *« dépasse tout ce qui est académique »* et revêt un caractère *« social, éducatif et personnel »*. *L'étudiant est une « personne » et il faut « prendre la personne en tant qu'être humain avec tout ce qui vient avec »* (accompagnateurs).

3.2. Motivation

Les étudiants accompagnés et non accompagnés ont été questionnés sur les déterminants qui les motivent le plus pour s'impliquer dans leur apprentissage. Les deux catégories d'étudiants sont d'accord pour dire que le déterminant qui les motive le plus dans leur apprentissage est principalement la « perception de la valeur

du but à atteindre», avec respectivement des moyennes élevées 4.86 et 4.70, sur une échelle allant jusqu'à 6 (cf. tableau n°4). Toutefois, les étudiants accompagnés ne mentionnent pas une grande différence entre les trois déterminants de la motivation et leur accordent une grande importance, ce qui n'est pas le cas des étudiants non accompagnés pour lesquels les différences sont plus importantes entre les déterminants. Le tableau n°4, ci-dessous, indique les moyennes obtenues aux échelles qui correspondent aux trois déterminants de motivation selon les deux catégories d'étudiants.

Déterminants de motivation	Étudiants accompagnés	Étudiants non accompagnés
Perception de la valeur du but à atteindre «voir clairement le sens et le but des études»	Moy. = 4,86	Moy. = 4,70
Image positive de soi «poser un regard positif sur soi-même»	Moy. = 4,77	Moy. = 4,14
Sentiment d'affiliation «être intégré et accepté par les camarades»	Moy. = 4,50	Moy. = 3,50

Tableau n°4 : Déterminants de motivation

Dans le même sens que les résultats du questionnaire, le sondage qualitatif que nous avons mené souligne l'importance des trois déterminants «Perception de la valeur du but à atteindre», «Image positive de soi» et «Sentiment d'affiliation». Les participants considèrent qu'il est important de percevoir «*le but de toute la formation*» pour «*mieux avancer*» (étudiants accompagnés). «*Le rôle de l'accompagnateur, c'est d'aider l'étudiant à se fixer des objectifs*» pour savoir «*à quoi va lui servir sa formation*», ainsi, on lui «*donne envie de continuer*» (accompagnateurs). L'image positive de soi est «essentielle» au «*parcours académique*» (étudiants accompagnés). «*Il faudrait commencer par le bien-être personnel parce qu'une meilleure estime de soi aide l'étudiant à travailler mieux*» (accompagnateurs). De même, concernant le sentiment d'affiliation, les participants affirment que «*c'est important d'être à l'aise avec les camarades, de ne pas se sentir seul à l'université pour travailler mieux et avec plaisir*» (étudiants accompagnés); «*étudier seulement ne suffit pas*», «*c'est important d'aider l'étudiant à se sentir à l'aise à l'université, avec les gens, les profs, les amis*» (accompagnateurs).

3.3. Lien entre l'accompagnement et la motivation

Dans une deuxième étape, ces résultats descriptifs ont été suivis d'une étude du lien à deux niveaux :

- importance de l'accompagnement intégral vs Déterminants de la motivation pour l'apprentissage ;
- caractères de l'accompagnement intégral vs Déterminants de la motivation pour l'apprentissage.

Concernant le premier lien étudié, entre l’importance de l’accompagnement intégral et les déterminants de la motivation pour l’apprentissage, la méthode de régression simple a été utilisée (t-test student). Les résultats ont montré que les pentes de corrélation sont positives, pour les étudiants accompagnés (0,449, 0,386 et 0,394) et non accompagnés (0,377, 0,455 et 0,378). Le tableau n°5, ci-dessous, indique les coefficients de régression (*slope*) obtenus pour chaque déterminant de la motivation en prenant en compte l’importance perçue de l’accompagnement par les deux catégories d’étudiants

Importance de l’accompagnement	Importance de l’accompagnement pour les étudiants accompagnés	Importance de l’accompagnement pour les étudiants non accompagnés
Déterminants de la motivation		
Image de soi positive	0,386	0,455
Sentiment d’affiliation	0,449	0,377
Perception de la valeur du but à atteindre	0,394	0,378

Tableau n°5 : Déterminants de la motivation vs Importance de l’accompagnement

Quant au deuxième lien, il consiste à étudier l’effet de la variable nominale «Caractères de l’accompagnement» sur les «Déterminants de la motivation» (t-test student). Les résultats ont montré que, suite à la comparaison des moyennes, les caractères de l’accompagnement ont un effet sur les déterminants de la motivation des étudiants. Pour les étudiants accompagnés, les moyennes relatives au lien entre les déterminants de la motivation et les caractères de l’accompagnement intégral sont toutes élevées et proches l’une de l’autre (cf. tableau 6, i.e. 5.246, 5.125, 4.834), ce qui est en cohérence avec les résultats statistiques descriptifs (cf. tableau n°3), soulignant l’importance d’un accompagnement intégral formé des trois caractères. Par rapport aux étudiants non accompagnés, ils soulignent aussi le lien entre les trois caractères de l’accompagnement et les trois déterminants de la motivation pour l’apprentissage mais la différence est plus saillante entre les moyennes. Ces étudiants valorisent surtout le lien entre les trois caractères de l’accompagnement et le déterminant «perception de la valeur du but à atteindre» qui a obtenu une moyenne bien plus élevée que les autres (cf. tableau 6, i.e. 4.913, 4.485, 3.780). Cela est en cohérence avec le grand intérêt que les étudiants non accompagnés accordent à l’accompagnement à caractère pédagogique (aide dans les études) dans les résultats statistiques descriptifs (cf. tableau n°3).

Le tableau n°6, ci-dessous, indique les moyennes obtenues sur les trois échelles de motivation en fonction des caractères de l’accompagnement intégral, cochés par les deux catégories d’étudiants, comme précédemment développés (pédagogique, personnel et social), dans la partie «Accompagnement de qualité et motivation pour l’apprentissage»

Caractères déterminants	Caractère personnel de l'accompagnement			Caractère social de l'accompagnement			Caractère pédagogique de l'accompagnement		
	Acc.	Non acc.	Sig	Acc.	Non acc.	Sig	Acc.	Non acc.	Sig
Image de soi positive	5,125	4,485	(0,0000)	5,016	4,404	(0,000 0)	4,801	4,099	(0,0000)
Sentiment d'affiliation	4,834	3,780	(0,0000)	4,923	3,935	(0,000 0)	4,57	3,401	(0,0000)
Perception de la valeur du but à atteindre	5,246	4,913	(0,0009)	5,115	4,8608	(0,023 1)	4,934	4,760	(0,0000)

Tableau n°6 : Caractères de l'accompagnement vs Déterminants de la motivation

Les résultats statistiques obtenus montrent que les étudiants qui n'ont pas vécu l'accompagnement intégral ne semblent pas en mesure d'en percevoir aussi bien l'importance que les étudiants qui l'ont expérimenté, lesquels remarquent que leur bien-être personnel et social joue un rôle important dans leur parcours académique, sans que ces deux aspects constituent une fin en soi.

4. Discussion des résultats

L'importance accordée à l'accompagnement par les étudiants à l'USJ rejoint les résultats de nombreuses recherches qui valorisent ce processus (Altet, Fabre et Rayou, 2001 ; Alava, 1999a). D'une manière particulière, une étude conduite par le Cereq dans deux universités françaises témoigne de la satisfaction des étudiants quant au processus d'accompagnement adopté, l'appréciation étant positive pour la moitié d'entre eux (Borras, Lendrin, Janeau, Macaire et Warin, 2011, p. 3). Au niveau des caractères de l'accompagnement ciblés dans l'étude, Romainville et Lepage (2009) vont dans le même sens et ajoutent aux bienfaits pédagogiques de l'accompagnement des bénéfices en matière de compétences sociales. Caraguel (2013) souligne aussi l'importance de l'affectivité et Rodet (2013) confirme que la fonction du tuteur consiste à fournir une aide socio-affective, en plus de l'aide cognitive, motivationnelle et métacognitive à l'apprentissage. De leur côté, Devilliers et Romainville (2013) ajoutent à l'issue d'une étude menée en Belgique que l'accompagnement assure quatre types de soutien : émotionnel basé sur les relations cordiales avec les tutorés, matériel visant l'appui dans les études, informatif axé sur les méthodes de travail et le soutien d'estime pour rassurer les tutorés. Tous ces résultats confirment l'importance d'un accompagnement de qualité qui s'adresse à l'étudiant dans sa globalité et cible son « développement intégral » (Wouters et De Ketele, 1993, p. 49).

En revanche, les avis peuvent s'avérer différents lorsqu'il s'agit de mesurer l'efficacité de l'accompagnement sur l'amélioration des résultats des étudiants. À l'université de Guelma, en Algérie, une étude basée sur l'analyse des comptes

rendus des enseignants-tuteurs montre que l'efficacité de l'accompagnement ne porte pas nécessairement sur l'obtention de meilleurs résultats et ne réduit pas systématiquement l'échec (Samraoui, Mekhancha-Dahel et Tebib, 2012). De même, Michaut (2003, p. 110) affirme que le tutorat n'améliore pas « significativement les résultats des étudiants », à l'issue d'une enquête menée en première année de DEUG dans trois filières et trois universités. À ce niveau, d'autres chercheurs comme Annoot, Marchat et Poteaux (2003) se veulent plus nuancés suite à une étude menée dans les universités de Limoges, de Strasbourg et du Havre. Les auteurs estiment que le tutorat est plus efficace pour les étudiants proches de la réussite que pour ceux qui ont des difficultés à s'affilier à l'Université. De même, Danner, Kempf et Rousvoal (1999, p. 266) avancent des résultats nuancés suite à une recherche conduite à l'Université de Haute-Alsace de Mulhouse, affirmant que l'accompagnement limite l'échec scolaire dans certaines filières « à sélectivité moyenne » et qu'il ne s'avère efficace que pour une catégorie d'étudiants désireux d'apprendre et ayant le niveau minimal requis pour intégrer l'enseignement supérieur, ce qui limiterait l'efficacité du tutorat d'une manière absolue.

Ainsi, « le lien supposé entre tutorat et réussite ne va pas de soi » (Endrizzi, 2010, p. 16) mais la démarche d'accompagnement reste bénéfique et revêt un rôle moteur dans le parcours de l'étudiant bien qu'elle ne garantisse pas la réussite dans l'immédiat et qu'elle ne réduise pas systématiquement l'échec. L'accompagnement contribue au développement de compétences méthodologiques (Mohib, Sonntag, Oget et Werckmann, 2013 ; Romainville et Lepage, 2009 ; Hay, 1997) et améliore le rapport au savoir des étudiants, en les préparant à leur métier d'étudiant, ce qui est considéré par Mohib *et al.* (2013) dans une enquête menée sur les effets du tutorat dans une école d'ingénieurs en France, comme un facteur facilitant la réussite des étudiants, sans pour autant la garantir ni en 2007/2008, ni en 2008/2009, ni en 2009/2010. La présente étude confirme le lien entre l'accompagnement de qualité qui vise la formation intégrale des étudiants et leur motivation pour l'apprentissage, et ce résultat est important puisque « toute réussite est littéralement suspendue à cette force du désir », l'éducation et la motivation étant « inextricablement liées » (André, 2005, p. 13). Une fois en chemin, et accompagné dans la durée, l'étudiant s'investit dans son apprentissage et prend en main son projet de formation. Sa réussite ne pourra se mesurer qu'à long terme, s'il fait preuve de persévérance et d'engagement.

Conclusion

Dans la présente étude, l'accompagnement est abordé sous l'angle de son lien avec la motivation des étudiants pour leur apprentissage, estimant que la motivation est la pierre angulaire d'un parcours académique réussi. Il vise la formation intégrale de l'étudiant et l'aide à développer une image positive de lui-même, à renforcer son affiliation au milieu universitaire et à percevoir la valeur du but qu'il souhaiterait atteindre, l'incitant à s'engager dans ses études.

La démarche d'accompagnement s'effectue dans la durée et nécessite l'engagement volontaire des étudiants puisque l'accompagnement atteint ses limites avec des étudiants réticents qui refusent de s'impliquer dans ce processus. Toutefois, l'accompagnement ne devrait pas être excessif. Il est assuré avec éthique et dans une juste distance pour éviter le surinvestissement affectif de l'étudiant et le risque éventuel de la « dépendance au tuteur » (Baudrit, 1999, p. 73), veillant à préserver l'autonomie de l'étudiant accompagné qui reste « le maître d'œuvre » de son action (Biémar, 2012, p. 21).

La collaboration de l'accompagnateur avec les autres acteurs est recommandée. Ne pouvant faire cavalier seul, l'accompagnateur a besoin de coordonner son action avec les personnes chargées de la formation de l'étudiant accompagné parce qu'il s'agit d'une « responsabilité collective » où chacun remplit son rôle (Romainville et Michaut, 2012) en conjuguant les efforts pour travailler en collectivité.

Finalement, l'accompagnement – tributaire de l'environnement dans lequel il s'insère et des règles en vigueur (Altet *et al.*, 2001 ; Mohib *et al.*, 2013) – gagnerait à être porté par une structure institutionnelle qui contribue à favoriser une perception positive de la démarche et renforce la reconnaissance des accompagnateurs. La réussite du dispositif dépend en grande partie de la place qui lui est octroyée par les instances de l'université (Jarousse et Michaut, 2001). À cet effet, il est nécessaire de renforcer le dispositif d'accompagnement au sein de l'USJ et de l'inclure dans une culture d'accompagnement qui puisse s'adresser à l'étudiant dans sa complexité et sa totalité, lui assurant un bien-être personnel, social et pédagogique. Comme les résultats de cette étude le montrent, ces trois caractères sont complémentaires pour les étudiants accompagnés. Et ils répondent à la mission de l'Université qui est de s'adresser à l'étudiant dans son intégralité.

Patricia Rached

patricia.rached@usj.edu.lb

Yvette Gharib

yvette.mrad-gharib@usj.edu.lb

Bibliographie

- Alava, S. (1999a). Médiation(s) et métier d'étudiant. *Bulletin des bibliothèques de France*, 1, 8-15.
- Altet, M., Fabre, M. et Rayou, P. (2001). Une fac à construire : sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire. *Revue française de pédagogie*, 136, 107-115.
- André, J. (2005). *Éduquer à la motivation, cette force qui fait réussir*. Paris : L'Harmattan.
- Annoot, E., Marchat, J.F. et Poteaux, N. (2003). Regards de tuteurs. *Recherche et formation*, 30, 47-63.

- Ardoino, J. (2000). De «l'accompagnement», en tant que paradigme. *Pratiques de formation-analyses*, 28.
- Baudrit, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier?* Paris : PUF, coll. Éducation et Formation.
- Baudrit, A. (2000). *Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités francophones?* Paris : L'Harmattan.
- Baumeister, R.F. et Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. Dans S. Biémar et É. Charlier (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel*, (p. 19-33). Bruxelles : De Boeck.
- Borras, I., Lendrin, N. et Janeau, E., Macaire, S. et Warin, P. (2011). *Évaluation du non-recours au tutorat à l'Université*. En ligne <www.cereq.fr/index.php>, consulté le 11 août 2015.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. Paris : PUF.
- Chamussy, R. (2010). *Université, gouvernance et démocratie*. Allocution à l'occasion de la fête patronale de l'Université Saint-Joseph, campus des sciences et technologies, Mar Roukos.
- Creswell, J.-W et Plano Clark, V.-L. (2006). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angeles : Sage Publications.
- Daccache, S. (2013). *Le magazine de l'Université Saint-Joseph*, 38.
- Danner, M., Kempf, M., et Rousvoal, J. (1999). Le tutorat dans les universités françaises. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 243-270.
- De Ketele, J.-M. (2007). Préface. Dans M. Vial et N. Caparros-Mencacci (dir.), *L'accompagnement professionnel? Méthodes à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (2013). Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation? *Actes du 25^e colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013*. En ligne : <www.admee2013.ch>, consulté le 10 novembre 2013.
- Endrizzi, L. (2010). Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n°59. En ligne : <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=59&lang=fr>>, consulté le 6 mai 2015.
- Fenouillet, F. (2003). *La motivation*. Paris : Dunod.
- Forestier, G (2002). *Ce que coaching veut dire*. Paris : Éditions d'Organisation, coll. Regards croisés.
- Locke, E. et Latham, G. (1990). *A Theory of Goal Setting & Task Performance*. Lebanon, Indiana, USA : Prentice Hall College Div.

- Jarousse J.-P., Michaut C., Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire. *Revue Française de pédagogie*, Vol 136, 2001, p.41-51.
- Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche et formation*, 43, 101-113.
- Mohib, N., Sonntag, M., Oget et D, Werckmann, F. (2013). *Quand l'accompagnement par les pairs interroge l'organisation pédagogique d'une école d'ingénieurs...* En ligne : <ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=16&idRes>, consulté le 6 mai 2015.
- Palkiewicz, N. (1997). L'encadrement des étudiants dans le contexte du premier cycle universitaire. Dans L. Langevin et L. Villeneuve (dir.), *L'encadrement des étudiants, Un défi du XXI^e siècle* (p.27-92). Montréal : Les Éditions logiques.
- Pintrich, P.-R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation. *Journal of educational psychology*, 95, 667-686.
- Vial, M. et Caparros Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Roussel, P. (2000). La motivation au travail – Concept et théories. *Notes du LIRHE*, 326.
- Ryan, R. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. Dans J. Jacobs (dir.), *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation*, Vol. 40 (p.1-56). Lincoln, NE : University of Nebraska Press.
- Samraoui, F., Mekhancha-Dahel, C.C. et Tebib, W. (2012). Retour d'une première expérience de tutorat à l'université algérienne : évaluation et recommandations. *Synergies, Algérie*, 17.
- Université Saint-Joseph (2012). *Charte et statuts de l'Université*. En ligne : <<http://www.usj.edu.lb>>, consulté le 10 mai 2015.
- Vial, M. (2007). *L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique*. Conférence à Ariane Sud entreprendre, en ligne <www.michelvial.com>, consulté le 10 novembre 2013.
- Wouters, P. et De Ketele, J.-M. (1993). Les dispositifs de préparation des étudiants à l'enseignement supérieur et universitaire. *ResAcademica*, 11(1), 48.

Abstract

The impact of comprehensive support on student motivation in higher education

ABSTRACT: The article questions the relevance of high-quality student support, which aims to cover the students' entire education, and its potential impact on their motivation for learning. It uses the context of Saint Joseph University in Beirut. The study is based on a quantitative approach, consistent with the positivist paradigm in which it is embedded. A questionnaire was completed by 1,530 students from across the five campuses of Saint Joseph University. Subsequently, a qualitative approach based on focus groups was conducted to explain some of the survey findings. The study reveals the need for comprehensive support incorporating personal, social and educational dimensions, which is delivered to students in a caring way, to encourage them to approach their learning purposefully and enthusiastically; the link between the aspects of "comprehensive support" for students and their "motivation for learning" is underlined at the end of the study.

KEYWORDS: development, self-confidence, student integration, educational objective, motivation, learning