Efficacité du tutorat et étude des profils « efficaces » des tutorés

How The Strategies of successful of the student tutored can influencing the effectiveness of tutoring

Sandoss Ben Abid-Zarrouk et Marc Weisser

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7813>

DOI : 10.4000/ree.7813

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Sandoss Ben Abid-Zarrouk et Marc Weisser, « Efficacité du tutorat et étude des profils « efficaces » des tutorés », *Recherches en éducation* [En ligne], 16 | 2013, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 25 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7813> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7813>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Efficacité du tutorat et étude des profils « efficaces » des tutorés

Sandoss Ben Abid-Zarrouk & Marc Weisser¹

Résumé

Le tutorat méthodologique est un dispositif visant, généralement, à améliorer les taux de passage de première en deuxième année de Licence, principalement pour les publics primo-entrants. Le but de cette contribution est de montrer l'efficacité de ce dispositif. C'est à partir d'une enquête effectuée en deux temps auprès des tutorés de l'université de Haute-Alsace (UHA) que nous avons pu mettre en évidence dans un premier temps que les étudiants qui suivaient le tutorat étaient proportionnellement plus nombreux à passer de la première à la seconde année de Licence et dans un second temps que les étudiants qui font le choix du tutorat dans une optique de réussite sont proportionnellement plus nombreux à obtenir leur L1 par rapport à ceux qui viennent y chercher un apport méthodologique.

L'échec à l'université notamment en première année fait partie des principaux handicaps de l'université française lorsque l'on cherche à estimer sa qualité (Alava & Romainville, 2001). Ce que nous nommons ici « échec » fait référence au redoublement, à la réorientation et les abandons tels que le propose le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche dans son plan pluriannuel pour la réussite en Licence (2008). Même si cette notion est discutée puisqu'« elle réduit de facto tout retard, toute réorientation et toute sortie du système universitaire comme un échec » (Millet, 2012) elle est un des principaux baromètres de la santé de l'université française. En France en 2008 on estimait que 30% des étudiants ont redoublé, 16% se sont réorientés et 6% ont abandonné (MESR, 2008 ; Millet, 2012). Ce constat est visible aussi dans d'autres pays francophones (Romainville & Noël, 1998 ; Alava & Langevin, 2001). Ainsi, malgré l'introduction d'une circulaire en 1996, instaurant le tutorat méthodologique (qui a pour but *in fine* une amélioration de la réussite en première année) dans les universités et sa généralisation à la rentrée 1997-1998 (Bédouret, 2004), ainsi que sa place prépondérante dans le plan réussite en licence de la grande majorité des universités françaises, on constate que les « échecs » sont en augmentation constante depuis vingt ans (Mohib, Sonntag, Werckmann, 2010). Parallèlement, plusieurs recherches ont montré une certaine efficacité de ce dernier (Kempf & Rousvoal, 1995 ; Danner, Kempf & Rousvoal, 1999), même si en approfondissant, elle reste toute relative (Alava & Langevin, 2001 ; Annoot, 2001). Comment expliquer alors ces taux d'échecs et d'abandons toujours élevés ? Parmi les explications, on notera d'une part que le tutorat est basé sur le volontariat et d'autre part que ce sont les étudiants qui en ont le *moins besoin* qui y participent (Alava & Maydieu, 1998 ; Danner, 1999 ; Michaut, 2000). L'objet de notre contribution n'a pas pour but de donner une explication à ces échecs² mais d'interroger l'intérêt du tutorat et l'utilisation qui en est faite par les tutorés. Ainsi, après avoir rappelé le contexte de la recherche et développé certaines recherches qui ont été menées sur le tutorat et en lien avec notre problématique, nous exposerons à notre tour une enquête portant sur l'efficacité du tutorat à l'université de Haute-Alsace (UHA). L'enquête de cet article est divisée en deux temps. Dans un premier temps en prenant comme terrain d'enquête l'UHA, nous avons cherché à estimer l'efficacité, en matière d'accès en seconde année, du tutorat sur une période de huit années (2000-2008) et ceci en comparant les résultats des étudiants tutorés et des non tutorés. Dans un second temps, nous avons étudié principalement le comportement des tutorés à travers une enquête menée auprès de 59 étudiants tutorés en 2009, toutes filières confondues et inscrits à

¹ Sandoss Ben Abid-Zarrouk, maître de conférences & Marc Weisser, professeur des universités, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC), Université de Haute-Alsace.

² Cf. Duru-Bellat (1995) et Felouzis (1997).

l'UHA. Et ceci, afin d'identifier leurs attentes vis-à-vis du tutorat. Le but étant d'analyser comment leur *engagement* peut induire leur réussite. Nous cherchons ainsi à répondre aux deux questions suivantes : le tutorat en tant que mode de transmission de méthodologies universitaires permettant l'apprentissage du métier d'étudiant (Coulon, 2005) est-il efficace ? ; l'étudiant qui fait le choix du tutorat est-il un étudiant *engagé* qui cherche à établir des stratégies de réussite efficaces de manière à atteindre son objectif, le passage L1 / L2 ?

1. Contexte de la recherche

Lors de la rentrée 1993, l'Université de Haute-Alsace (UHA) a été parmi les premières à répondre à un appel d'offre ministériel visant à mettre en place un dispositif d'accompagnement des nouveaux bacheliers. Les étudiants tutorés sont recrutés en première année de Licence en fonction de deux critères, le volontariat et le risque d'échec. A partir de tests anonymes d'autoévaluation passés en début d'année, la population des primo-arrivants est répartie en trois groupes : les 10% les plus faibles « en danger », puis 50% « à risque », et 40% « sans risque ». Le tutorat est proposé en priorité à la classe intermédiaire, tous les volontaires étant cependant accueillis. Il vise prioritairement à fournir un lieu d'ancrage, à créer une dynamique au sein d'un groupe de pairs et à assurer une formation méthodologique pertinente. Pour ce faire, les tuteurs sont recrutés en Master ou en première année d'IUFM (préparation au CAPES), de préférence parmi les candidats ayant effectué toutes leurs études à l'UHA. Le tutorat se positionne ainsi dans un espace entre-deux, le tuteur étant le médiateur entre l'apprenant et l'institution et/ou les acquisitions de connaissances. Les tuteurs étant considérés comme des « médiateurs qui facilitent l'accès des étudiants aux connaissances universitaires »... qui « ont pour mission de faciliter la communication pédagogique entre enseignants et étudiants ». (Annoot, 2001, p.397). Ils assurent une sécurisation des novices et facilitent le développement et/ou la consolidation de compétences qui sont, en grande partie, des savoir-faire. C'est-à-dire des méthodologies (pour apprendre, chercher des informations, préparer des examens...) permettant une utilisation optimale des outils et des dispositifs universitaires conduisant *in fine* à une meilleure compréhension des attentes universitaires.

Après plusieurs études publiées au moment de la mise en œuvre initiale du dispositif (Kempf & Rousvoal, 1995 ; Danner, Kempf & Rousvoal, 1999), nous réinterrogeons l'efficacité du tutorat dans le cas particulier de l'UHA d'une part, et d'autre part nous cherchons à identifier les stratégies des tutorés dans la construction de leur réussite.

2. Le tutorat

Notre travail s'inscrit dans le champ des recherches de facteurs de succès dans l'enseignement supérieur, à travers l'évaluation des outils permettant de remédier à l'échec universitaire. Dans notre cas précis, nous cherchons à estimer le rôle du tutorat dans la réussite des étudiants de première année de Licence.

L'échec en premier cycle à l'université reste relativement important et on estime que dans les pays de l'OCDE près d'un tiers des étudiants sortent sans diplôme (Romainville, 2000). Parmi les trois facteurs d'échec en premier cycle développés par Romainville (2000), on retrouve les caractéristiques d'entrée de l'étudiant, les caractéristiques de l'enseignement supérieur et enfin la gestion par l'étudiant de son nouveau métier. C'est cette dernière grande variable qui nous intéresse présentement. En effet, si l'un des facteurs de l'échec est lié à la difficulté de l'étudiant à apprendre son métier, le tutorat méthodologique est, si ce n'est le principal en tout cas le plus connu des outils de lutte contre l'échec en premier cycle à l'université (Romainville & Noël, 1998). C'est donc la lutte contre l'échec en premier cycle qui va entre autres donner naissance au tutorat méthodologique. Ainsi, la mise en place de cet outil, et notamment son officialisation par les décideurs, a comme principal objectif la baisse de l'échec en première année (soit en

termes d'abandon, soit en termes d'échec aux examens). En effet, les travaux de Langevin et Bruneau (2000), Frenay et al. (1997) cités par Alava et Langevin (2001) estiment ces taux allant de 35 à 50% selon les filières. En France, le tutorat est ainsi officialisé par un arrêté ministériel en 1997, mais s'était en fait développé depuis le début des années 90. Le tutorat « *propose tout à la fois une forme moderne de l'enseignement mutuel qui faisait la part belle à l'enseignement par les pairs, et une guidance pédagogique consolidant le processus d'apprentissage de la relation d'enseignement-apprentissage* » (Danner, Kempf & Rousvoal, 1999). Ce dernier consiste en « *l'accompagnement régulier ou ponctuel d'un groupe d'étudiants par des tuteurs, un peu plus avancés qu'eux dans le cursus universitaire* » (Alava et Langevin, 2001). Le bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale du 31 octobre 1996 indique à propos du tutorat « *que l'objectif de cette action est de favoriser la réussite de l'étudiant dès l'entrée à l'université* » (Annoot, 2001).

Le tutorat se base généralement sur le volontariat. Il est un temps de travail qui s'ajoute aux activités traditionnelles prévues dans l'organisation des études : cours magistraux en amphithéâtre, travaux dirigés, travaux pratiques. Les recherches portant sur le tutorat montrent qu'il revêt des formes différentes : l'aide au travail personnel et au travail documentaire, l'appui aux techniques d'autoformation et d'autoévaluation, l'établissement de relation étudiants et professeurs (Romainville & Noël, 1998 ; Bédouret, 2004). Le rôle de tuteur est pris en charge par « *des étudiants qui ne sont ni des enseignants ni du personnel administratif. Ils ne doivent pas remplacer l'enseignant spécialiste de la discipline. Ils ne sont pas désignés pour faire un cours ou animer un travail dirigé. Ils ont pour mission d'œuvrer à la réussite des étudiants en leur apportant les clés et les méthodes pour répondre aux attentes de l'institution qui leur dispense l'enseignement* » (Annoot, 2001).

Notre travail se fixe pour but d'analyser comment le tutorat est utilisé par les tutorés et comment il devient un outil permettant leur réussite. En d'autres termes, de quelle manière il devient efficace.

3. ... et son efficacité

Donner une définition de l'efficacité est relativement difficile et « *le choix de telle ou telle définition correspond plus à une certaine commodité de mesure qu'à la prise en compte de tout ce que cette notion peut englober* » (Eicher, 1983). En économie de l'éducation, on distingue habituellement l'efficacité externe de l'efficacité interne. La première répond aux objectifs de la société en ce qu'elle mesure la capacité du système éducatif dans son ensemble ou d'une institution déterminée, à préparer les élèves ou les étudiants à leur rôle futur dans la société, elle s'apprécie alors à travers les perspectives d'emploi et de gains des étudiants. L'efficacité interne s'intéresse, elle, aux relations entre les inputs éducatifs et les résultats scolaires (Psacharopoulos & Woodhall, 1988). Comme nous nous focalisons sur la rapidité du passage L1/L2, c'est à travers un indicateur interne que nous allons mesurer l'efficacité du tutorat. Dans ce cas, on fait le choix de l'estimation de l'efficacité pédagogique mesurée par des résultats à des tests de connaissances (Eicher, 1983). Nous utiliserons par conséquent comme indicateur, pour notre cas particulier, les taux de réussite aux examens.

L'impact du tutorat sur la progression des étudiants de première année a déjà été traité, notamment par Danner, Rousvoal et Kempf (1999). Les auteurs montrent en particulier que les tutorés obtiennent des taux de réussite supérieurs à ceux de l'ensemble des étudiants de première année de l'université étudiée. Ils insistent notamment sur les écarts en faveur des étudiants tutorés primo-entrants comparativement aux étudiants primo-entrants n'ayant pas suivi le tutorat. Les auteurs soulignent cependant quelques particularités eu égard aux variations d'efficacité du tutorat et mettent en avant certaines variables pouvant expliquer la différence de réussite des tutorés selon le contexte. C'est le cas notamment de la sélectivité de la filière : les étudiants de ces sections sont sélectionnés parmi les meilleurs, et le taux de réussite des tutorés qui en sont issus ne doit pas être comparé au score d'ensemble de l'université, mais seulement à

celui de leurs pairs. Les auteurs pronostiquent de plus un effet maître (ici un *effet tuteur*) qui peut aussi expliquer une part importante des taux de réussite relativement plus élevés par rapport aux étudiants qui ne suivent pas le tutorat. En effet, d'autres études viennent relativiser cet « *effet tutorat* » ainsi, les travaux développés par Danner (1999) et Michaut (2000) cités par Bédouret (2004) montrent que ce dispositif « *ne profiterait pas aux étudiants les plus en difficultés pour lequel il est avant tout destiné mais aux étudiants dits moyens.* » (Bédouret, 2004).

Les recherches menées par Danner, Rousvoal et Kempf (1999) pointent, au-delà d'un *effet tutorat*, comme clé du succès, l'importance primordiale de la motivation et de l'*engagement* de l'étudiant.

4. L'engagement de l'étudiant et sa réussite

Pirot et De Ketele (2000) le définissent comme étant « *la décision volontaire de s'engager activement et profondément* », mais aussi comme « *la participation active dans les activités d'apprentissage* ». Ils montrent notamment que le niveau de performance en première année serait plutôt associé aux aspects qualitatifs de l'engagement académique (c'est-à-dire à un comportement et des attitudes orientés plus vers l'accomplissement des tâches d'apprentissage), qu'à des aspects plus quantitatifs (à savoir le nombre d'heures de travail consacrées à ces activités). En outre, ils analysent l'engagement académique comme un processus multidimensionnel qui met en jeu quatre types de mobilisation : une mobilisation affective (origine et moteur de l'action, attitudes et perception de soi et du contexte d'apprentissage), une mobilisation conative (quantité d'énergie physique et psychique investie par l'étudiant dans les activités d'apprentissage), une mobilisation cognitive (travail intellectuel mis en œuvre par l'étudiant dans l'apprentissage) et une mobilisation métacognitive. Cette dernière est définie comme regroupant « *les stratégies par lesquelles l'étudiant prend conscience de ses démarches d'apprentissage, analyse les résultats auxquels elles aboutissent, les évalue pour éventuellement les réguler* (Pirot et Deketele, 2000) ». De cette définition, ils distinguent deux sortes de métacognition. L'une, quantitative, dans laquelle l'étudiant réfléchit à la quantité de temps investi ou à investir pour l'apprentissage, l'autre, qualitative, où l'étudiant réfléchit à la pertinence et à l'efficacité de ses techniques de travail. Les deux heures hebdomadaires du dispositif mis en place dans l'université étudiée conviennent les étudiants tutorés à de tels moments d'échanges, discussions modérées par le tuteur, l'un de leurs aînés qui est déjà passé par ces expériences. Les mobilisations affectives et conatives (prises de décision pour des actions futures) résultent alors des interactions entre pairs. L'absence de stratégies conscientes et adaptées aux exigences universitaires tournées vers un apprentissage efficace serait-elle facteur de la non- réussite des étudiants, en d'autres termes le non-engagement des étudiants expliquerait-il l'échec voire l'abandon des primo-entrants ?

5. Engagement versus « décrochage » à l'université de quoi parle-t-on ?

Selon (Endrizzi, 2010) « *la question de l'échec et/ou de l'abandon est contemporaine de la massification de l'université* ». Cette massification qui se cache derrière une « certaine » démocratisation³ de l'université a permis à un public jusque-là marginal en son sein d'accéder à l'enseignement supérieur. Millet (2012) constate ainsi que « *l'évolution de l'origine sociale des étudiants français montre une progression de la part relative des étudiants issus des catégories les moins scolarisés* ». L'auteur rappelle ainsi qu'en 1963-64 les enfants d'ouvriers et d'employés représentaient respectivement 9,2% et 8,7% des effectifs étudiants. Cette part a augmenté de quatre points pour ces deux catégories (13,2% d'enfants d'ouvriers et 12,7% d'enfants d'employés) lors de la rentrée 2007-2008. Si les caractéristiques socio-démographiques

³ Se référer à Millet (2012) qui questionne la réalité de la démocratisation de l'université et plus particulièrement celle de certaines filières.

n'influent cependant pas sur les résultats des examens, elles semblent agir sur « l'interruption des études engagées » (Michaut & Romainville, 2012). Ces dernières années le public des décrocheurs est particulièrement étudié (De Ketele, 2010) et les chercheurs tentent d'identifier les profils « types » qui sont autant de facteurs explicatifs d'abandon. Endrizzi (2010) répertorie les trois principales recherches portant sur « les causes » du décrochage des étudiants notamment en première année. Ainsi, Dubet (1994) voit dans le « décrocheur » un étudiant sans projet, sans vocation, non intégré à la vie étudiante et qui ne s'investit pas dans les études. Pour Coulon (2005) le manque d'affiliation est le principal facteur du décrochage des étudiants. Le décrocheur serait un étudiant qui a été incapable de s'intégrer dans ce nouvel univers et d'appréhender « le métier d'étudiant ». Enfin, Beaupère et Boudesseul (2009) identifient trois types de décrocheurs qui ont pour point commun de ne pas avoir identifié « les conditions de la réussite » à l'université qui « leur paraissent opaques voire aléatoires ».

Le premier est celui qui s'est inscrit de manière « passive » à l'université, sans une vraie connaissance des formations universitaires et de leurs spécificités, et dont l'inscription dans la filière n'a pas été réellement réfléchie. De plus ce public aurait tendance à reprendre les procédés d'apprentissage du lycée (par exemple, le bachotage individuel) inadaptés aux exigences universitaires. Le second type de décrocheurs est l'étudiant qui a obtenu un baccalauréat technologique ou professionnel qui s'inscrit à l'université sans horizon particulier qui selon l'expression de l'auteur « tente sa chance » dans l'espoir de retrouver la voie normale mais qui se retrouve rapidement confrontés aux exigences en matière de savoirs et dont ils sont dépourvus. Enfin le troisième type opte pour « *des stratégies plus ou moins hasardeuses de rattrapages et de contournements... pour aller de l'avant malgré* » les « *échecs aux examens, de façon à bénéficier du statut "ajourné mais autorisé à continuer"* » (Endrizzi, 2010, p.5).

Ces profils de décrocheurs vont parfaitement à l'encontre même de la définition de l'engagement tel que défini par Pirot et De Ketele (2000) et qui est basée entre autres sur le désir d'apprendre (mobilisation affective), sur la quantité d'énergie (physique et psychique) déployée dans les activités d'apprentissage, le travail intellectuel mis en œuvre dans l'apprentissage (la mobilisation cognitive) ainsi que l'établissement de stratégies « efficaces » d'apprentissage (mobilisation metacognitive). Ainsi, l'absence de stratégies d'apprentissage à l'université, claires et identifiées en tant que telles (et donc efficaces), pourrait alors, expliquer en partie le décrochage des étudiants. Le décrocheur ne serait donc pas un étudiant « engagé ».

De ces analyses et réflexions, nous émettons l'hypothèse selon laquelle un étudiant qui fait le choix du tutorat est un étudiant *engagé* qui cherche à établir des stratégies d'apprentissage efficaces de manière à atteindre son objectif, le passage L1/L2.

6. Méthodologie

■ Population d'étude

Deux populations de l'université de Haute-Alsace ont été enquêtées.

- l'ensemble des étudiants inscrits à l'UHA et les tutorés de cette même université de 2000 à 2008 ;
- les étudiants de licence première année des facultés des lettres et sciences humaines (FLSH), de sciences économiques, sociales et juridiques (FSESJ), ainsi que de sciences et techniques (FST) de l'Université de Haute-Alsace (UHA). La promotion concernée est celle de 2008-2009, soit 199 tutorés, 16,8% de la population totale en L1. Sur ces 199 étudiants, seul 59 (30%) ont retourné le questionnaire. Ces enquêtes sont majoritairement des primo-entrants (des non redoublants), soit 56 étudiants, échantillon composé à plus de 74% de filles (44 personnes).

■ Outils

S'agissant de la première population, nous avons obtenu de la scolarité centrale les taux de réussite par filière et par session de l'ensemble des étudiants inscrits de 2000 à 2008 de l'université d'une part, et des tutorés pour la même période d'autre part. Cette partie des données doit nous permettre de comparer les taux de réussite de l'ensemble des étudiants à ceux des tutorés.

L'enquête sur les tutorés et leur approche vis-à-vis du tutorat a été effectuée à partir d'un questionnaire distribué aux tutorés inscrits durant l'année 2008-2009. Les tuteurs ont été nos principaux relais pour cela. Les questionnaires leur ont été remis par notre équipe afin qu'ils les soumettent à leurs tutorés, puis nous ont été renvoyés par ces mêmes tuteurs. Afin d'étudier la corrélation existant entre la réussite et le profil des étudiants, le questionnaire est nominatif. Il est composé de trois parties : une première permettant la description de la population à travers des questions portant sur des caractéristiques socio-économiques. Une deuxième a pour but d'identifier les parcours scolaires antérieurs (série du baccalauréat, redoublement de la L1, recours au soutien par le passé, participation ou non à l'enquête tutorat de l'année précédente). Enfin, une troisième partie, essentiellement constituée de questions ouvertes, est consacrée aux motifs qui ont poussé les étudiants à faire le choix du tutorat : pourquoi avoir fait le choix du tutorat ? Quelles sont leurs attentes ? Leurs réponses doivent nous permettre de comprendre pourquoi les étudiants ont fait le choix du tutorat et comment ils entendent l'utiliser.

Toujours pour la seconde population, nous avons reporté les notes obtenues aux examens par les étudiants enquêtés (tutorés). Les questionnaires étant nominatifs, nous avons pu ainsi faire le lien entre le profil des étudiants, ce qui a motivé leur choix et leurs attentes, et la validation ou non de la première année de licence.

■ Méthodes d'analyse de l'efficacité

Dans un premier temps, la mesure de l'efficacité a été effectuée en comparant les statistiques de passage en L2 de l'ensemble des étudiants de l'université étudiée et de l'ensemble des tutorés de l'UHA.

Dans un second temps, nous avons cherché à savoir dans quelle mesure le tutorat pouvait être facteur de réussite et ceci à partir de l'analyse des résultats de l'enquête menée auprès des tutorés de L1 de la FLSH, de la FST et de la FSESJ de l'année 2008-2009. Pour ce faire, nous avons analysé les réponses aux deux questions ouvertes de l'enquête menée en 2008-2009 auprès des tutorés de l'Université de Haute-Alsace : « *Pourquoi avez-vous fait le choix de suivre le tutorat ?* » et « *Qu'en attendez-vous concrètement ?* ». Un examen attentif des réponses à ces questions a permis de mettre en évidence des motifs de choix du tutorat ainsi que des attentes différentes en fonction des tutorés. Ainsi s'agissant de la variable *choix du tutorat*, nous avons regroupé d'un côté les étudiants qui utilisent le dispositif dans une optique de réussite ou de renforcement de leurs compétences ; de l'autre, nous avons regroupé les tutorés qui éprouvent des difficultés soit d'ordre méthodologique, soit disciplinaire, soit à se repérer par rapport au fonctionnement de l'université. La même segmentation a été effectuée sur la variable « *attentes par rapport au tutorat* ». Les étudiants sont en attente d'aides d'ordre méthodologique et/ou disciplinaire, ou au contraire, mais dans une moindre mesure, ont des attentes de réussite et de perfectionnement.

Du regroupement par thème, on constate que, globalement, pour la variable *choix du tutorat*, nous avons deux types d'étudiants. Les uns qui optent pour le tutorat dans un but de *se perfectionner et d'accroître leurs chances de réussir*. Et les autres qui ont choisi le tutorat dans un but d'apprentissage du *métier d'étudiant*. De la même manière, s'agissant de la variable *attentes par rapport au tutorat*, deux réponses se dégagent : *l'acquisition de méthodes ou la réussite*.

Nous nous sommes aperçus que les mêmes arguments apparaissaient, mais dans des proportions différentes :

Thèmes	Sous-thèmes	Choix du tutorat	Attentes / tutorat
Réussite et perfectionnement	Réussite	18,20 %	3,77 %
	Perfectionnement et renforcement	15,30 %	8,47 %
Méthodologie Universitaire	Besoin (difficultés, lacunes, retard)	18,60 %	7,55 %
	Profiter de l'expérience d'un étudiant	5,10 %	5,66 %
	Acquérir une méthodologie	14,60 %	23,70 %
	Adaptation au rythme	12,22 %	35,95 %
	Préparation de cours, TD	5,45 %	9,43 %
	Autres	7,55 %	1,90 %

Nous avons cherché ensuite à regrouper les réponses de manière à faire ressortir des profils types de tutorés. Après ce regroupement des énoncés en thèmes et sous-thèmes, nous avons opéré une analyse du contenu ; en croisant les variables *choix* et *attentes*, on constate qu'il existe quatre types d'étudiants :

Ces types peuvent se décrire comme suit : 1) les étudiants qui choisissent le tutorat dans le but d'acquérir le métier d'étudiant et attendent de lui qu'il leur donne les outils nécessaires à cet apprentissage ; 2) les étudiants qui font le choix du tutorat dans le but de réussir et de se perfectionner et qui en attendent qu'il leur dispense les méthodes pour atteindre leur but ; 3) les étudiants qui font le choix du tutorat dans un but méthodologique et attendent du tutorat qu'il leur permette de réussir⁴ ; enfin 4) les étudiants qui font le choix du tutorat pour réussir et attendent qu'il leur fasse atteindre ce but sans forcément se focaliser sur une stratégie d'acquisitions des méthodes.

Partant des travaux de Pirot et De Ketele (2000) sur l'engagement et notamment sur les stratégies efficaces adoptées afin de réussir, nous testons l'hypothèse selon laquelle les étudiants qui participent au tutorat avec pour objectif de l'utiliser comme moyen de réussir leur première année réussissent plus souvent leur première année que ceux qui y font appel

⁴ La différence entre les profils 2 et 3 est que, s'agissant du profil 2, les tutorés ont comme objectif en intégrant le tutorat « la réussite » et vont chercher à travers le tutorat des méthodes qui vont leur permettre d'atteindre cet objectif. S'agissant du profil 3, ces étudiants ont comme objectif premier d'acquérir des méthodes qui vont leur permettre dans un second temps éventuellement de réussir. La différence réside dans leurs objectifs premiers. En fonction de cet objectif, on distingue des stratégies ayant pour objectif la réussite (profil 2) des stratégies ayant pour objectif « l'apprentissage du métier d'étudiant » (profil 3).

uniquement dans un but d'acquisition de méthodes. Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons croisé la variable réussite (obtention de la L1) avec la variable choix du tutorat.

7. Résultats

■ **Efficacité du tutorat : une comparaison des taux de réussite des tutorés et de l'ensemble des étudiants sur plusieurs promotions**

L'enquête montre que ces huit dernières années, les étudiants qui suivent le tutorat ont des taux de réussite supérieurs à l'ensemble de la cohorte L1 (test du Chi carré, par année, significatif)⁵.

Tableau 1 - Evolution des effectifs des étudiants tutorés et de leurs taux de réussite (2000-2008)

Années Universitaires	Total inscrits	Total tutorés	Proportion de tutorés	Taux de réussite à l'Université	Taux de réussite des tutorés
2000-2001	1265	205	16,20	50,12	88,78
2001-2002	1136	217	19,10	40,30	65,40
2002-2003	1164	155	13,31	34,91	61,29
2003-2004	1236	144	11,65	31,41	60
2004-2005	1190	196	16,47	37	53
2005-2006	1200	256	21,33	39	67
2006-2007	1239	240	19,37	39	64
2007-2008	1162	242	20,82	45	70

On constate ainsi qu'en moyenne sur ces huit dernières années, il existe une différence de seize points (taux de réussite), en faveur des tutorés. On peut observer également une évolution dans la part des étudiants qui participent au tutorat. Ainsi, ces huit dernières années, la population concernée est passée d'un peu plus de 16% des inscrits en 2000-2001 à plus d'un cinquième de la population estudiantine en 2007-2008. Les principales baisses sont observées pour les rentrées 2002-2003 et 2003-2004. On peut penser qu'elles sont dues essentiellement à l'absence d'organisation de tests de prérentrée, tests qui permettent à l'étudiant de se situer en termes de compétences par rapport aux exigences universitaires et de se comparer à l'ensemble de sa cohorte. A partir de la rentrée 2004-2005, le taux d'inscrits remonte, les tests de prérentrée ayant été remis à l'ordre du jour. Il semblerait donc que l'étudiant, qui est informé de son niveau par rapport aux attentes de sa filière et par rapport au niveau de ses camarades, soit plus enclin à s'inscrire au tutorat.

⁵ 2000-2001 : (chi2=106.773, p=0, ddl=1) ; 2001-2002 : (chi2=46.586, p=0, ddl=1), 2002-2003 : (chi2=40.504, p=0, ddl=1) ; 2003-2004 : (chi2=45.906, p=0, ddl=1) ; 2004-2005 : (chi2=10.983, p=0.0009, ddl=1) ; 2005-2006 : (chi2=68.050, p=0, ddl=1) ; 2006-2007 : (chi2=52.004, p=0, ddl=1) ; 2007-2008 : (chi2=49.388, p=0, ddl=1)

Graphique 1 - Comparaison des taux de réussite des étudiants de l'ensemble de l'université et ceux des tutorés

■ Résultats de l'enquête par questionnaire auprès des 59 tutorés

• Les caractéristiques des étudiants

Près de 75% des étudiants qui ont répondu à notre questionnaire sont des filles. Cela ne signifie pas qu'ils soient représentatifs de l'ensemble des tutorés. En effet, une étude approfondie des filières auxquelles appartiennent les tutorés qui ont répondu au questionnaire, montre qu'ils sont issus, majoritairement, de filières des sciences humaines et sociales. Seuls un peu plus de 15% des enquêtés sont issus des filières scientifiques.

Tableau 2 - Les filières auxquelles appartiennent les tutorés enquêtés

Filières	Droit	Histoire	Allemand	Anglais	Lettres	Sciences
Total	9 (15%)	15 (25%)	3 (5%)	12 (20%)	11 (19%)	9 (15%)

Nos tutorés sont essentiellement des étudiants appartenant au plus à la catégorie socioprofessionnelle des employés (CSP). En effet, seul un tiers de la population a un père cadre, proportion qui se réduit à un cinquième s'agissant de la profession de la mère. Par ailleurs, seuls 10% des tutorés déclarent être en situation d'emploi. En moyenne, ils ne travaillent pas plus de 6h30 minutes par semaine.

Tableau 3 - Les principales caractéristiques des étudiants tutorés

	Effectif	Filles	CSP du père : Cadre et cadre supérieur	CSP de la mère : Cadre et cadre supérieur	Etudiant en emploi	Nombre d'heure moyen déclaré par semaine pour un emploi rémunéré (Heure)
Total	59 (100%)	44 (75%)	20 (34%)	12 (20%)	6 (10%)	6.1/2

Nos tutorés sont essentiellement des étudiants qui n'ont pas eu de retard dans leur scolarité, en effet, ils sont 67% à être à l'heure. Ce sont aussi principalement des primo-entrants (95%). Seuls 5% d'entre eux déclarent avoir redoublé leur première année. Ils sont près de 9 sur 10 à avoir obtenu un baccalauréat général. On constate avec intérêt que 20% de notre population (soit 12 étudiants) a déjà eu recours à des formes de soutien scolaire par le passé. Ces étudiants connaissent déjà les rouages des dispositifs d'aide. Ils les ont utilisés en majorité dans le but de s'améliorer et de progresser, dans une discipline donnée ou dans l'ensemble des disciplines : « *m'améliorer en allemand et en anglais* », « *pour avoir de meilleures notes* » ; de manière plus marginale, afin de « *ratrapper un retard* ».

Tableau 4 - Cours scolaire et universitaire des tutorés

	Effectif	Etudiant à l'heure	Baccalauréats généraux	Non Redoublant	Recours antérieur au soutien scolaire
Total	59 (100%)	39 (67%)	52 (88%)	56 (95%)	12 (20%)

• Objectifs et attentes des tutorés

A la question « *Pourquoi avez-vous fait le choix de vous inscrire au tutorat ?* », près de 73% des étudiants déclarent s'y être inscrits pour des raisons méthodologiques : « *J'avais des craintes par rapport aux nouvelles méthodes de travail* ». Mais derrière cette recherche de méthode se cachent des réalités différentes. Cela peut être une forme d'aide au devoir « *pour la préparation des TD* », « *pour acquérir et pratiquer la méthodologie de la dissertation et du commentaire* », ou un réel besoin de mieux connaître le fonctionnement universitaire : « *pour mieux intégrer le rythme de l'université* ». Un peu plus de 27% des tutorés interrogés expliquent qu'ils utilisent le tutorat comme moyen de promotion : « *pour réussir ma première année* » et comme moyen de renforcer leurs compétences : « *pour augmenter mes chances de réussite* ». A la question « *Qu'en attendez-vous ?* », les étudiants répondent à près de 90% que le tutorat leur donne des méthodes de travail, soit en termes d'organisation à proprement parler : « *savoir mieux travailler, avoir plus de méthodes* », « *organiser mon travail, apprendre une bonne méthode de travail* », soit en termes d'aide et de soutien. Cette aide et ce soutien peuvent se traduire sur le terrain psychoaffectif : « *du réconfort...* », « *des conseils, du soutien "moral" et une aide pour me mettre en route correctement* », « *être rassuré* », ou en termes d'accompagnement : « *aide pour les exercices et aide à la compréhension du cours* ». Les 10% restant attendent du tutorat qu'il les fasse « *réussir (leur) année* ».

Tableau 5 - Motifs de choix / attentes par rapport au tutorat

<i>Attentes par rapport au tutorat</i>	<i>Choix du tutorat : apports méthodologiques</i>	<i>Choix du tutorat : réussite / performance</i>	<i>Total</i>
Apports méthodologiques	39 (91%)	14 (88%)	53 (90%)
Réussite/performance	4 (9%)	2 (12%)	6 (10%)
Total	43 (73%)	16 (27%)	59 (100%)

A la suite de cette première analyse de l'identification de notre public de tutorés et de la construction de profils « types », nous avons cherché à savoir comment les étudiants qui ont déjà eu recours au soutien scolaire conçoivent le tutorat. En d'autres termes, comment utilisent-ils cette expérience dans leur choix ? Au vu des résultats du tableau 6, nous constatons que les étudiants qui ont déjà utilisé des formes de soutien scolaire sont en recherche d'outils méthodologiques (67%) et que seulement un tiers d'entre eux y recherche réussite et performance. On n'observe cependant pas de différence significative avec le reste de la population de tutorés ($\chi^2=0.294$, $p=0.5876$, $ddl=1$). Les tutorés ayant une expérience du soutien scolaire semblent réagir de la même manière que l'ensemble des autres étudiants. Ils n'ont donc pas de stratégies particulières face au tutorat.

Tableau 6 - Choix du tutorat / recours au soutien scolaire

<i>Recours au soutien scolaire</i>	<i>Choix du tutorat : apports méthodologiques</i>	<i>Choix du tutorat : réussite / performance</i>	<i>Total</i>
Ne pas avoir eu recours au soutien scolaire	35 (75%)	12 (26%)	47 (80%)
Avoir eu recours au soutien scolaire	8 (67%)	4 (33%)	12 (20%)
Total	43 (73%)	16 (27%)	59 (100%)

Cette même opération a été effectuée pour les variables sexe, catégorie socio-professionnelle (CSP), baccalauréat et filière universitaire, afin de voir si l'on constatait des différences dans le choix du tutorat en fonction du fait que l'on soit un garçon ou une fille, que le chef de famille appartienne à une profession de cadre supérieur ou pas, en fonction du baccalauréat⁶ des étudiants et en fonction de la filière universitaire dans laquelle ils sont inscrits. Les résultats développés dans le tableau 7 et 8 et les tests du χ^2 n'ont pas montré de différence significative en fonction des variables : sexe ($\chi^2=0.516$, $p=0.4725$, $ddl=1$), CSP ($\chi^2=0.127$, $p=0.7215$, $ddl=1$), Baccalauréat général ($\chi^2=0.008$, $p=0.9287$, $ddl=1$) ou filière ($\chi^2=1.173$, $p=0.5562$, $ddl=2$).

Tableau 7 - Choix du tutorat en fonction du sexe, de la CSP du père et du baccalauréat des tutorés

⁶ La mention obtenue au baccalauréat n'était pas demandée dans le questionnaire.

<i>Choix du tutorat</i>	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>	<i>CSP du père : Cadre et cadre supérieur</i>	<i>Autre CSP du père</i>	<i>Baccalauréat général</i>	<i>Autres baccalauréats</i>
Apports méthodologiques	31 (29,55%)	12 (20%)	29 (74,36%)	10 (70%)	5 (71,43%)	2 (28,57%)
Réussite/ performance	13 (70,45%)	3 (80%)	14 (25,64%)	6 (30%)	38 (73,08%)	14 (26,92%)

Tableau 8 - Choix du tutorat en fonction de la filière des tutorés

<i>Filières</i>	<i>Choix du tutorat : apports méthodologiques</i>	<i>Choix du tutorat : réussite / performance</i>	<i>Total</i>
Droit	7 (77,78%)	2 (22,22%)	9 (100%)
Maths/physique/chimie	8 (88,89%)	1 (11,11%)	9 (100%)
Histoire/anglais/lettres modernes	28 (68,29%)	13 (31,71%)	41 (100%)
Total	43	15	59

Ces résultats permettent de conclure que le choix du tutorat n'est pas fonction du sexe, de la CSP du chef de famille, du baccalauréat de l'étudiant ou de la filière.

- *Choix du tutorat et validation de la L1*

Les étudiants qui ont fait le choix du tutorat afin d'acquérir le métier d'étudiant sont 72% à avoir validé leur L1. Or, les étudiants qui, eux, ont fait le choix du tutorat avec pour objectif de réussir sont 94% à valider leur L1. On constate ainsi une différence de 22 points en faveur des étudiants qui élaborent des stratégies d'apprentissage destinées à la réussite ($\chi^2=3.184$, $p=0.0743$, $ddl=1$).

Tableau 9 - Choix du tutorat et validation de la première année de L1

<i>Validation</i>	<i>Choix du tutorat : apports méthodologiques</i>	<i>Choix du tutorat : réussite / performance</i>	<i>Total</i>
Ne pas valider L1	12 (28%)	1 (6%)	13 (22%)
Valider L1	31 (72%)	15 (94%)	46 (78%)
Total	43 (100%)	16 (100%)	59 (100%)

• *Synthèse de l'analyse descriptive*

Cette recherche a permis de mettre en évidence quatre profils d'étudiants :

- des étudiants qui choisissent le tutorat dans un but « méthodologique » et qui attendent de ce dernier d'acquérir des méthodes d'*intégration* et d'*assimilation* du travail universitaire, et d'être soutenus moralement dans cette tentative d'acquisition ;
- des étudiants qui choisissent le tutorat dans un but « méthodologique » et qui attendent de ce dernier qu'il leur permette de réussir ;
- des étudiants qui choisissent le tutorat dans le but de valider leur première année de licence et qui attendent du tutorat des méthodes qui leur permettent d'atteindre ce but ;
- enfin des étudiants qui choisissent le tutorat dans le but affiché de réussir et en attendent qu'il leur permette d'atteindre ce but.

Nous avons montré à partir de là que les étudiants, qui ont une stratégie de réussite et qui font donc le choix du tutorat dans une optique de réussite, sont proportionnellement plus nombreux à valider leur L1 que les étudiants qui choisissent le tutorat uniquement dans un but d'apprentissage du métier d'étudiant.

Conclusion

Par cette recherche de type quantitatif et qualitatif, nous avons analysé comment le tutorat peut être facteur de réussite dans notre cas particulier. Les résultats de cette recherche sont tout de même à prendre avec précaution notamment par la faiblesse de l'échantillon sur lequel a porté l'étude. Malgré notre tentative d'élargir au plus grand nombre notre échantillon, il a été difficile d'atteindre plus de 59 étudiants. Un échantillon plus important nous aurait sans doute autorisé à utiliser une régression logistique qui aurait permis d'estimer plus précisément l'influence « *toutes choses égales par ailleurs* » du « choix du tutorat » sur la réussite. Malgré, cette limite nous avons pu montrer que le tutorat, pour notre cas particulier, est un facteur de réussite pour ceux qui l'utilisent de manière optimale. En effet, la première partie de notre enquête qui a consisté à étudier les taux de réussite des tutorés et des non tutorés (sur huit années à l'UHA) a permis deux types de conclusions. Premièrement, nous avons pu relever que les étudiants, quand ils sont renseignés sur leurs compétences par les tests de prérentrée et qu'ils les comparent aux attentes universitaires, sont proportionnellement plus nombreux à s'inscrire au tutorat. Nous avons également constaté que les taux de participation au tutorat avaient décliné les deux années où les tests n'avaient pas été organisés. Nous en avons conclu que les informations qui permettent à l'étudiant d'abord d'estimer ses compétences puis de les comparer à ses pairs et aux attentes institutionnelles sont essentielles afin qu'il puisse élaborer des stratégies de réussite optimales. Ce qui nous a permis d'induire que les établissements doivent mener des politiques allant dans le sens d'une meilleure information des étudiants quant aux dispositifs d'aide à la réussite. En effet, la comparaison des taux de réussite des tutorés et de ceux de l'ensemble des étudiants montre de manière générale que les étudiants qui s'inscrivent au tutorat sont proportionnellement plus nombreux à valider leur L1. Deuxièmement les résultats de la seconde enquête auprès des 59 étudiants et notamment de ceux du croisement des variables « choix du tutorat » et « attentes/tutorat » ont pu mettre en évidence des stratégies différentes en fonction des tutorés : certains tutorés sont en recherche de l'acquisition du métier d'étudiant, alors que d'autres sont plus spécifiquement en recherche de réussite. Ces derniers sont ceux qui ont adopté, dans notre cas particulier, la stratégie gagnante. Ainsi, les étudiants qui élaborent des stratégies d'apprentissage qui visent à réussir accroissent leurs chances de succès comparativement à ceux qui cherchent uniquement à acquérir le métier d'étudiant. A ce stade de notre réflexion, on constate que le tutorat en tant qu'outil de transmission de méthodologies et d'apprentissage du métier d'étudiant aurait tendance à accroître les inégalités déjà existantes entre ceux informés des codes permettant la réussite à l'université et les autres. Les autres que l'on retrouve notamment chez les « décrocheurs » qui sont arrivés à l'université sans certitude de

réussir, dont le choix de filières n'a pas été réfléchi (Beaupère & Boudesseul, 2009), qui ne se sont pas affiliés (Coulon, 2005) et qui ne s'investissent pas dans leurs études (Dubet, 1994). Au vu de ces profils le tutorat dans sa construction actuelle, c'est-à-dire généralement basé sur le volontariat et tourné uniquement sur l'apprentissage du métier d'étudiant, ne peut être efficace pour les étudiants à risque. Cet outil est-il « satisfaisant » pour une part importante des primo-entrants ? Le rendre obligatoire dans toutes les universités améliorerait-il les taux de réussite ? Une meilleure diffusion de l'information par les universités de son efficacité auprès des primo-entrants accroîtrait-il le nombre de participants aux séances de tutorat ? Autant de questions qui pourraient être développées lors de prochaines contributions.

Bibliographie

ALAVA S. & LANGEVIN L. (2001), « L'université entre l'immobilisme et le renouveau », *Revue des Sciences de l'éducation*, volume XXVII, n°2, p.243-256.

ALAVA S. & MAYDIEU M. (1998), « Le tutorat méthodologique à l'université : un dispositif d'aide à la réussite en DEUG/OVE et Centre de recherche en Education », *Formation, Insertion*, Université de Toulouse Mirail.

ALAVA S. & ROMAINVILLE M. (2001), « Les pratiques d'étude entre socialisation et cognition », *Revue française de pédagogie*, n°136, p.159-180.

ANNOOT E. (2001), « Le tutorat ou le temps suspendu », *Revue des Sciences de l'Education*, volume XXVI, n°2, p.383-402.

BEAUPÈRE N. & BOUDESSEUL G. (2009), *Sortir sans diplôme de l'Université-Comprendre le parcours d'étudiants « décrocheurs »*, Paris, La Documentation Française.

BÉDOURET T. (2004), « Les interventions pédagogiques des tuteurs au sein d'actions tutorales à l'université » *Recherches et éducations*, n°6, (<http://rechercheseducations.revues.org/index331.html>).

COULON A. (2005), *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

DANNER M. (1999), *Améliorer la réussite en premier cycle universitaire : évaluation externe des effets du tutorat d'accompagnement*, thèse de troisième cycle, Sciences de l'éducation, Dijon, IREDU.

DANNER M., KEMPF M. & ROUSVOAL J. (1999), « Le tutorat dans les universités françaises », *Revue des Sciences de l'Education*, volume XXV, n°2, p.243-270.

DE KETELE J.-M. (2010), « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *Revue française de Pédagogie*, n°172, p.5-13.

DURU-BELLAT M. (1995), « Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année universitaire », *Savoir, Education, Formation*, n°3, p.399-416.

DURU-BELLAT M. & MINGAT A. (1993), *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, Presses Universitaires de France.

EICHER J.C. (1983), *L'économie des nouveaux moyens d'enseignement, Coût et efficacité*, volume 2, Paris, UNESCO.

ENDRIZZI L. (2010), « Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur », Dossier d'Actualité de la VST, n°59, p.1-23.

FELOUZIS G. (1997), « Les étudiants et la sélection universitaire », *Revue française de Pédagogie*, n°119, p.91-106.

FRENAY M., NOËL B., PARMENTIER P. & ROMAINVILLE M. (1997), *L'étudiant apprenant. Grille de lecture pour l'enseignant universitaire*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.

KEMPF M. & ROUSVOAL J. (1995), Le tutorat chez les étudiants de Sciences, *Psychologie et psychométrie*, volume XVI, n°2, p.41-79.

LANGEVIN L. & BRUNEAU M. (2000), *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*, Paris, ESF.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2008), *Plan pluriannuel pour la réussite en licence, document d'orientation*, Paris, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

MICHAUT C. (2000), *Les déterminants de la réussite en première année de DEUG : influence du site universitaire. Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire*, Dijon, IREDU, rapport au CNCRE.

MILLET M. (2012), « L'échec des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques », *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, M. Romainvill & C. Michaut (éd.), Bruxelles, De Boeck.

MOHIB N., SONNTAG M. & WERCKMANN F. (2010), « Le tutorat méthodologique en école d'ingénieurs est ce encore une bonne idée ? », Colloque de l'AREF, Septembre 2010.

PIROT L. & DE KETELE J.-M. (2000), « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université - Etude exploratoire menée dans deux facultés contrastées », *Revue des Sciences de l'Education*, volume XXVI, n°2, p.367-394.

PSACHAROPOULOS G. & WOODHALL M. (1988), *L'éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissement*, Paris, Economica.

ROMAINVILLE M. & NOËL B. (1998), *Les dispositifs d'accompagnement pédagogique au premier cycle. Gestion de l'enseignement supérieur*, Paris, OCDE.

ROMAINVILLE M. (2000), *L'échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan.

ROMAINVILLE M. & MICHAUT C. (2012), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck.