



HAL
open science

LES PROFILS D'AUTODIDAXIE ET LES PRATIQUES INFORMELLES D'ETUDES

Seraphin Alava

► **To cite this version:**

Seraphin Alava. LES PROFILS D'AUTODIDAXIE ET LES PRATIQUES INFORMELLES D'ETUDES : Extrait du rapport CNRCE - HÉTÉROGÉNÉITÉ ET RÉUSSITE DANS LE PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE. ALAVA S., CLANET J., TRINQUIER M.P.. 1999. hal-00653156

HAL Id: hal-00653156

<https://hal.science/hal-00653156>

Submitted on 2 Jan 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

TROISIÈME PARTIE.

ALAVA Séraphin

**LES PROFILS D'AUTODIDAXIE ET
LES PRATIQUES INFORMELLES D'ETUDES**

RAPPORT CNRCE

Rapport CNCRE.

TROISIÈME PARTIE.

LES PROFILS D'AUTODIDAXIE ET LES PRATIQUES INFORMELLES D'ETUDES

Introduction	153
<i>Echelle de recueil des stratégies d'autodirection des apprentissages.....</i>	<i>154</i>
<i>Les classes de stratégies des étudiants de 1^{er} année.....</i>	<i>154</i>
Les décrocheurs.....	155
Les socio-apprenants.....	156
Les autonomes.....	156
<i>Pratiques informelles d'études et profils d'autodirection des apprentissages.....</i>	<i>156</i>
Rapport et investissement dans les études.	157
Fréquentation de l'Université et entraide entre pairs.....	158
Activités d'études en dehors du cours.....	159
Participation aux activités de tutorat	161
Qu'est-ce qui fait le plus de différence entre les étudiants?	167
BILAN : Profils d'autodirection et parcours de réussite.....	169

Introduction

L'ensemble des travaux scientifiques des 10 dernières années sur les étudiants nous confirme le rôle prépondérant des modalités d'études comme facteur de discrimination et de réussite (LAHIRE, B., 1997)¹ (ROMAINVILLE M., 1994)² (LANGEVIN L., 1996)³. L'entrée à l'Université est alors, pour les étudiants, une période d'initiation ou d'accommodation (COULON A., 1997), (GALLAND O., 1996)(LAPEYRONIE D., 1992). L'étudiant doit alors être en capacité de gérer de nombreuses situations sociales spécifiques (inscription, recherche de module, repérage des modalités d'examen). Il est conduit aussi à réadapter ses pratiques d'études à des formes variées de situations pédagogiques (cours magistral, travaux dirigés, étude à distance, enseignement mutuel, etc.). Devant cette situation de reconstruction contextualisée des savoirs faire techniques, stratégiques et cognitifs, les étudiants développent des profils d'actions différenciées. Cette hétérogénéité des comportements, face au cours ou en dehors des cours, est intéressante à aborder afin de mieux décrire l'action des étudiants et d'expliquer les éléments constitutifs d'une pratique d'étude que d'autres appellent un « métier ». Pour aborder cette différenciation des modalités d'actions, de nombreuses études ont tenté de décrire les stratégies d'apprentissage des étudiants en cours (BOULET A., SAVOIE-ZAJC L., CHEVRIER J., 1996)⁴ (WOLFS J.L., 1998)⁵ (FRENAY M., NOEL B., PARMENTIER P., ROMAINVILLE M., 1997)⁶. D'autres ont abordé cette période d'un point de vue plus sociologique dans le but d'approcher les pratiques des étudiants dans une globalité sociale (CAM P., MOLINARI J.P., 1998)⁷ (DUBET B., 1994)⁸ (COULON A., 1997)⁹ (ERLICH V., 1999)¹⁰ (Le BART C., MERLE P., 1997)¹¹. Mais, dans les deux perspectives, l'existence de pratiques autonomes d'études « au delà du cours » semble apparaître comme un élément discriminant dans les conduites des étudiants et les parcours de réussite.

Parallèlement les 5 dernières années ont été aussi riches en réflexions et en décisions en matière de politique d'Université. La mise en avant d'une nécessaire formation des étudiants aux méthodologies universitaires et la mise en place des politiques dites d'enseignements sur mesure ont été des éléments de la reconnaissance d'une indispensable différenciation des dispositifs de formation. Dans cette différenciation, les pratiques de formations utilisant les technologies nouvelles (GEMME)¹² ou la mise sur pied de centres d'autoformation (RUCA)¹³ ont montré l'incontournable prise en compte des pratiques d'autoformation des étudiants. Enfin, le développement des dispositifs d'aide à la réussite en DEUG et notamment les actions de tutorat ont renforcé l'idée d'une prise en compte urgente par l'Université des pratiques d'études dépassant les activités formelles de formation. Ces activités d'accompagnement ou de formation répondent à un principe général d'individualisation des formations et visent alors à rendre l'étudiant le plus autonome possible dans ses actions. Elles s'appuient aussi sur une idéologie sous-jacente de l'expertise (ex-pairs) qui tend à compléter l'apport du professeur par

¹ LAHIRE B., *Les manières d'étudier*, La Documentation Française, Paris, 1997.

² ROMAINVILLE M., Faire apprendre des méthodes : les cas de la prise de notes, *Recherche en éducation, théorie et pratique*, N°17 3^{ème} trimestre, 1994.

³ LANGEVIN L., *Pour une intégration réussie aux études post secondaires*, Québec : Les éditions Logiques, 1996

⁴ BOULET A., SAVOIE-ZAJC S., CHEVRIER J., *Les stratégies d'apprentissage à l'Université*, Québec : Les presses de l'Université du Québec, 1996

⁵ WOLFS J.L., *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : du secondaire à l'Université, recherche – théorie – application*, Bruxelles : De BOECK Université, 1998.

⁶ FRENAY M., NOEL B., PARMENTIER P., ROMAINVILLE M., *L'étudiant apprenant : grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*, Bruxelles : De BOECK, 1997.

⁷ CAM P., MOLINARI J.P., *Les parcours des étudiants*, OVE / La documentation Française, 1998.

⁸ DUBET F., L'étudiant en université de masse , *Revue Française de Sociologie*, Octobre - Décembre 1994

⁹ COULON A., *Le métier d'étudiant*, Paris : PUF, 1997

¹⁰ ERLICH V., Les nouveaux étudiants, La documentation Française 1999.

¹¹ Le BART CH., MERLE P., La citoyenneté étudiante : intégration, participation, mobilisation, Paris : PUF, 1997.

¹² Groupement d'études des méthodes modernes d'éducation.

¹³ réseau universitaire des centres d'autoformation

l'intervention du pair comme porteur d'un savoir de la pratique inaccessible à l'enseignant. Le tuteur est alors un compagnon explicitant ses tours de mains ou ses « bricolages » techniques ou un conseiller qui ancre son savoir faire dans l'expérience concrète de sa propre formation. Ce modèle de tuteur trouve d'ailleurs son origine dans le monde du travail et dans le modèle anglo-saxon de conduite des études. C'est toujours un pair, qui dans ce type de situation, est tuteur. Il est recruté dans les seconds cycles ou plus souvent dans les troisièmes cycles universitaires et est chargé d'accompagner l'activité d'enseignement grâce à un savoir faire praxique autoconstruit. Ce savoir faire est d'ailleurs, par définition, peu accessible à l'enseignant qui n'a pas l'expérience de ce mode de travail. Là encore, l'existence de pratiques informelles d'études à améliorer est au centre de ces dispositifs.

Nous avons voulu, dans le cadre de cette recherche globale sur l'hétérogénéité des pratiques universitaires, prendre en compte ces pratiques informelles d'études. Il est indispensable de définir et de décrire ces pratiques afin de préciser leurs contributions à la constitution d'une pratique différenciée d'étude. Mais ces pratiques informelles sont le résultat du passé scolaire de l'étudiant ou de son milieu social (dans une plus petite mesure), elles sont aussi en relation étroite avec une capacité ou compétence à conduire de façon autonome des pratiques d'apprentissages. Ce concept d'autodirection des apprentissages développé aux USA est un des composants d'une galaxie des pratiques autoformatrices. Les étudiants n'ont pas le même profil d'action autodidactique et leurs capacités ou leurs attitudes face au travail d'apprentissage sont différenciées. En nous appuyant sur les échelles de mesure de ces profils, nous avons voulu décrire les conduites d'apprentissage universitaire informelles comme des conduites d'autodirection (Self Directed Learning)¹⁴.

Echelle de recueil des stratégies d'autodirection des apprentissages.

L'échelle de mesure des stratégies d'autodirection des études est composée de 35 Items et de 5 niveaux de mesure. Cette échelle interroge les sujets sur leur conduite face à des actions ou des besoins d'apprentissage en général sans préciser le contexte d'application. Elle est répartie en plusieurs modalités stratégiques valorisant soit l'information, la volonté, l'affectivité ou le groupe :

stratégies solitaires d'études : items 3, 7, 15, 25
 stratégies informationnelles d'études : items 8, 11, 22
 stratégies sociales d'études : 6, 13, 19, 20, 21
 stratégies affectives d'études : 5, 16, 26
 stratégies technique d'études : 12, 23, 24
 stratégies volontaires d'études : 1, 2, 4, 9, 14
 stratégies expérientielles d'études : 17, 18, 24¹⁵

Les classes de stratégies des étudiants de 1^{er} année.

Nous avons, à partir de cette échelle, effectué une typologie afin de dessiner les pôles d'orientation des stratégies des étudiants de notre recherche. Cette typologie a ensuite été systématiquement croisée avec les modalités permettant de définir les pratiques informelles déclarées (recherche en bibliothèque, rencontre avec des pairs, participation au tutorat, activités en dehors du cours, fréquence et type d'utilisation des espaces universitaires). Nous avons ensuite croisé ces mêmes typologies avec les variables sociographiques et celles portant sur le parcours

¹⁴ Voir les travaux de :

CARRE Ph., *L'autoformation en formation professionnelle*, Paris : Documentation française, 1992.

LONG H., Changing concepts of self directed learning. IN : LONG H. and associates, *Advances in research and practice in self directed learning*, Norman, OK : University of Oklahoma, 1990.

KHOWLES M., *The modern practice of adult education : from andragogy to pedagogy*, New York : Follet, 1980.

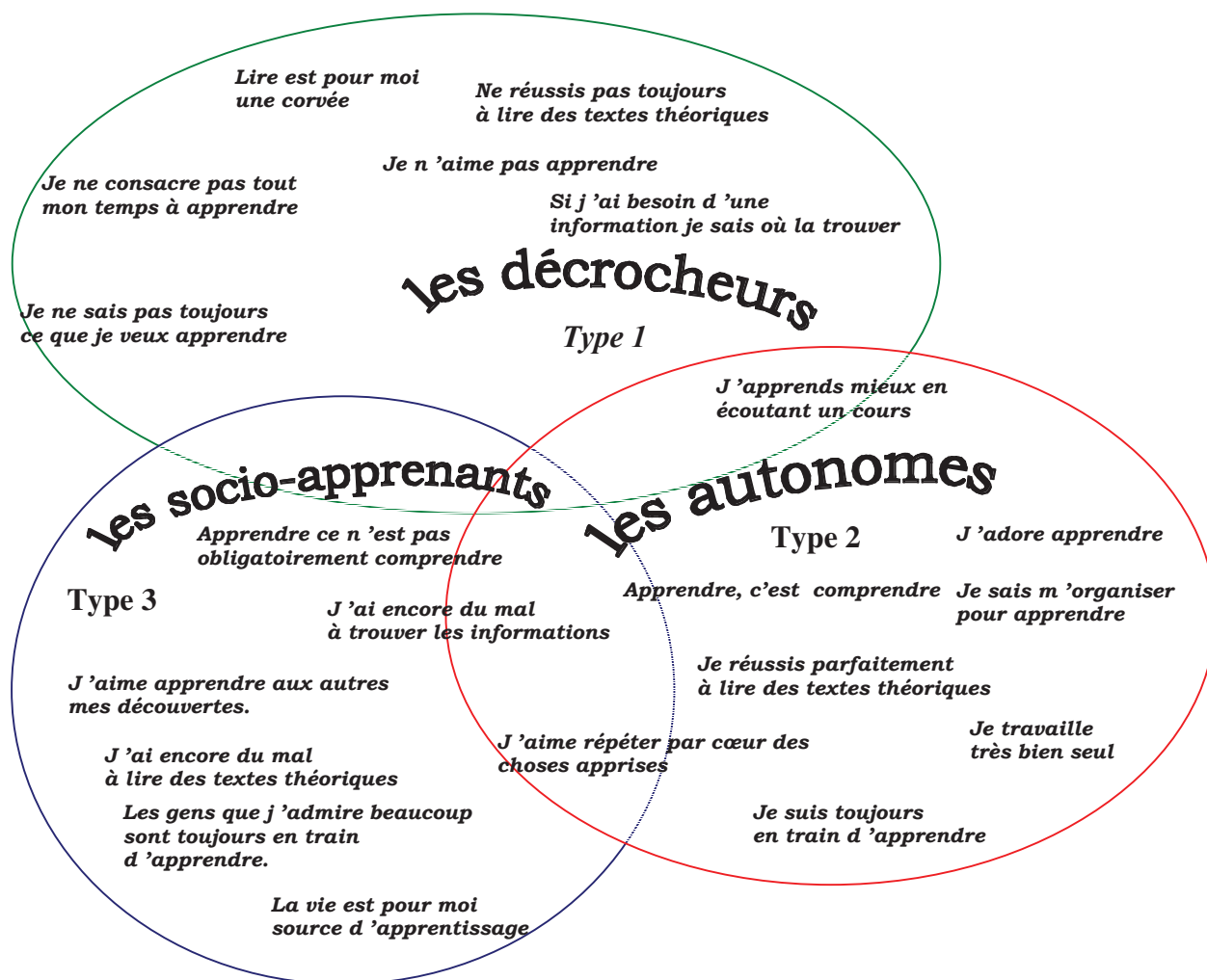
¹⁵ Le questionnaire mis en annexe comprend les items de l'échelle d'autodirection que nous avons construite.

scolaire du sujet. Nous soumettons les divers tris croisés au test statistique du χ^2 . Les analyses suivantes s'alimentent aux tendances majoritaires confirmées par les χ^2 . La population étudiée comporte 1595 étudiants (car 224 n'ont pas été répartis dans la typologie).

La population étudiante se répartit ainsi dans les différents profils :

- 30 % d'étudiants proches du profil de type 1: les décrocheurs
- 44 % d'étudiants proches du profil de type 2 : les autonomes
- 26 % d'étudiants proches du profil de type 3 : les socio-apprenants.

Ces typologies croisées avec les autres variables, et notamment avec les notes obtenues aux sessions de juin et de septembre des examens universitaires, nous permettent de décrire les relations entre stratégies d'autodirection dans les apprentissages et pratiques d'études.



Les décrocheurs.

Les étudiants dont les stratégies se rapprochent le plus de celles des décrocheurs sont des étudiants peu volontaires dans leur apprentissage et qui n'aiment pas les situations d'apprentissage. Ils ne sont pas sûrs de leurs capacités d'apprentissage même volontaire et ont besoin du groupe pour apprendre, alors que, et cela est paradoxal, ils ne se réjouissent pas de débattre avec quelqu'un de ces apprentissages. Pour eux, lire est une corvée, et la maîtrise des informations écrites ou théoriques reste un problème. Ils apprennent mieux en écoutant un cours

et en apprenant par cœur des contenus qu'en dialoguant avec les enseignants ou les pairs. Enfin, ils ne pensent pas que la maîtrise des apprentissages soit une source de reconnaissance sociale. Si l'on envisage à présent les aspects positifs, ces étudiants savent ce qu'ils veulent apprendre et sont capables de travailler seuls. S'ils ont besoin d'informations ils savent où les trouver, même s'ils ne savent pas toujours comment les utiliser. S'ils le désirent, ils peuvent apprendre aux autres leurs connaissances et ils développent des stratégies plus affectives dans l'apprentissage que les autres étudiants.

Les socio-apprenants.

Ces étudiants développent des stratégies sociales d'études. Ils recherchent le contact avec les pairs et les enseignants pour pouvoir apprendre. Ils sont volontaires dans les apprentissages mais ne savent pas toujours choisir les apprentissages nécessaires. S'ils n'aiment pas apprendre en solitaires ils sont capables d'apprendre facilement en groupe. Pour eux, apprendre n'est pas une corvée et ils savent trouver et utiliser les informations. Pour eux, apprendre c'est être reconnu socialement et être un leader. Ils se réjouissent toujours de débattre avec quelqu'un. Ils sont expérimentiels et pensent que l'important n'est pas de savoir par cœur une connaissance mais de la comprendre. Par contre, il faut noter que ces étudiants déclarent souvent qu'ils manquent de temps pour apprendre, qu'ils ne savent pas organiser leurs vies pour apprendre et la maîtrise des textes théoriques n'est pas assurée.

Les autonomes.

Ces étudiants sont des solitaires autonomes. Ils étudient régulièrement et n'ont pas de difficulté dans la maîtrise des informations écrites ou théoriques. Ils utilisent les stratégies techniques pour apprendre et sont des volontaires. Ils sont toujours en train d'apprendre et savent s'organiser sur ces apprentissages. Ils adorent apprendre et ont confiance en leurs capacités. Ils comprennent mieux un cours en écoutant qu'en travaillant en groupe. Ils valorisent les apprenants et ont le désir d'apprendre à d'autres leurs connaissances, même s'ils pensent que le fait d'apprécier quelqu'un ne soit pas un levier d'apprentissage. Du côté négatif ces étudiants n'ont parfois pas assez de temps pour apprendre et ils privilégient trop souvent des apprentissages en surface.

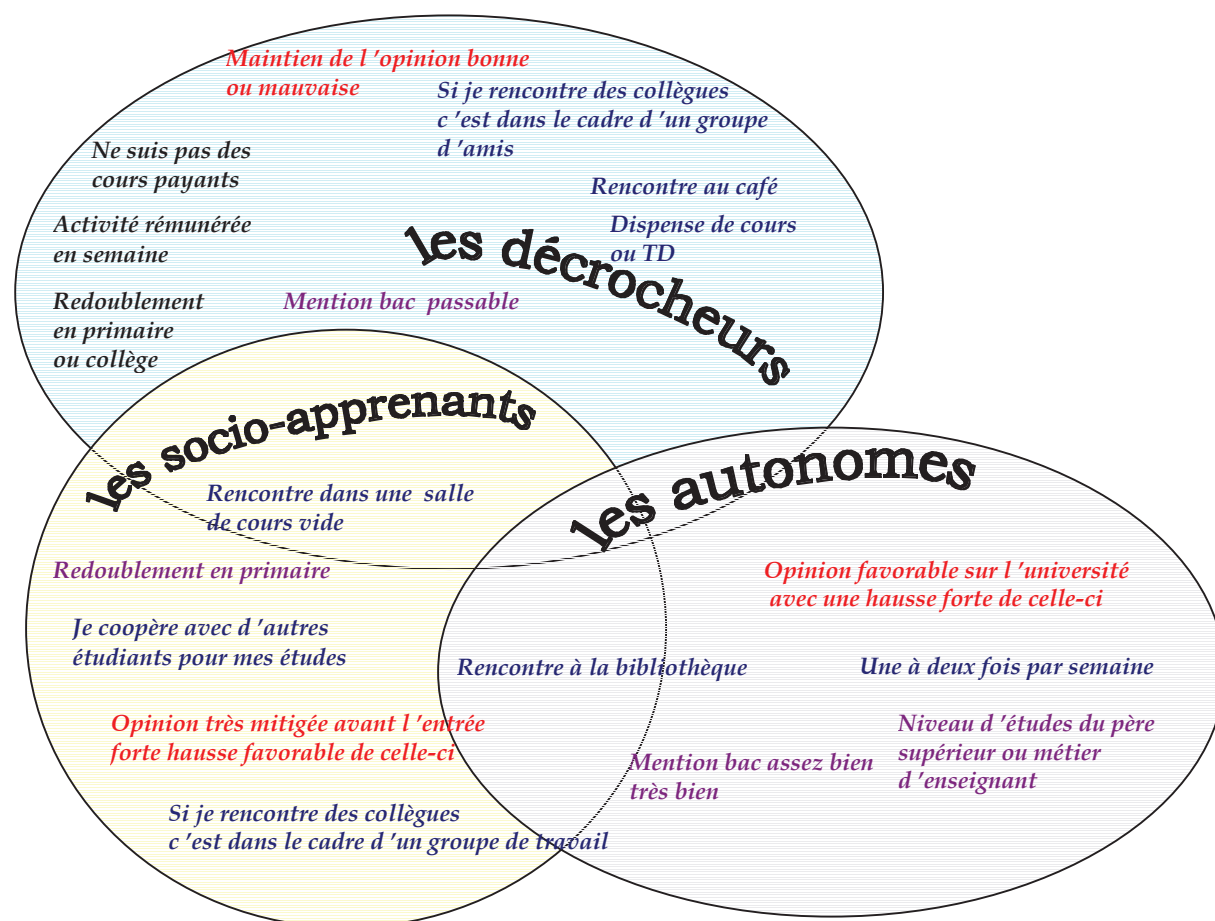
Pratiques informelles d'études et profils d'autodirection des apprentissages.

L'analyse des pratiques informelles d'études des étudiants a été réalisée sur 5 niveaux :¹⁶

- ← Les modalités de gestion de l'emploi du temps et l'assiduité dans les études.
- ← Les pratiques de préparation des cours avec des pairs.
- ← La durée et le contenu du travail en dehors des cours.
- ← Les pratiques de lecture et de fréquentation de la bibliothèque.
- ← La participation aux activités de tutorat.

¹⁶ Ces éléments ont été présentés en deuxième partie du document, je me contenterai ici d'analyser les corrélations entre ces pratiques d'études informelles et les profils d'autodirection des études. Par contre l'approche des activités de tutorat sera examinée en détail dans le chapitre suivant.

L'analyse multidimensionnelle (AFC)¹⁷ des variables définissant les pratiques et celles permettant de construire les profils d'autodirection nous confirme une forte relation entre ces conduites d'études et les capacités d'autodidaxie.



Rapport et investissement dans les études.

L'examen des corrélations entre les profils autodidactiques et les variables sociographiques nous montre le peu de pertinence d'une explication purement sociale de ces profils. Il faut noter seulement que le parcours scolaire est en lien avec ces dimensions¹⁸. En effet, les étudiants autonomes sont (probabilité de 0,006) originaires d'une famille dont le père et la mère ont fait des études post-bac. Les autonomes ont à 80, 7 % obtenu entre 8 et 12 au bac et ont une mention passable. Mais ces éléments ne sont pas suffisants pour expliquer l'existence de ces profils d'apprentissage autodirigé. Il faut approfondir les analyses sur les pratiques et attitudes des étudiants au cours de leurs études pour approcher la logique de ces profils.

Nous avons vu plus haut que l'image de l'Université chez les étudiants était importante (70 %) même si 30 % des étudiants avait une opinion de l'Université mauvaise ou très mauvaise. Cette image progresse peu quand on examine l'opinion actuelle. Pourtant l'examen des comportements des typologies construites en tenant compte des stratégies d'autodirection des études montre que

¹⁷ Analyse factorielle des correspondances réalisée avec le logiciel QUESTION version 2.5.

¹⁸ Il faut sur ce domaine se reporter au rapport de l'IREDU qui en analysant les parcours de réussite des étudiants montre lui aussi l'effet du parcours scolaire précédent.

les autonomes ont une opinion fortement positive (74,5 %) et que celle-ci tend à augmenter avec les études. Symétriquement les étudiants décrocheurs ont une opinion légèrement plus mauvaise de l'Université au fur et à mesure des études (40 %). Les différences d'appréciation sur leurs comportements d'étudiants sont d'ailleurs significatives (probabilité de 0,00001). Les décrocheurs reconnaissent à 60,10 % qu'ils travaillent de façon irrégulière, dans l'urgence ou juste avant un examen. Par contre, les autonomes avouent travailler à 70 % de façon régulière. Les socio-apprenants ne sont que 56,2 % à agréer cette affirmation. Dans le même ordre d'idée c'est chez les autonomes que nous trouvons 14 % d'étudiants qui reconnaissent travailler trop, 4 % des décrocheurs font cet aveu.

En ce qui concerne la proportion des cours suivis par les étudiants (base 100 heures), Les autonomes sont près de 75 % à assister à plus de 90 % des cours, il ne sont que 64% des décrocheurs à assister à cette proportion. Quand on examine les raisons de cet absentéisme les raisons divergent entre les trois catégories.

	Raison N°1	Raison N°2
Les décrocheurs	<i>La manière dont l'enseignant fait ses cours ne vous convient pas</i>	<i>Vous avez déjà suivi ces enseignements sans les valider l'année passée</i>
Les socio-apprenants	<i>Vous vous êtes organisé(e) avec des camarades pour échanger les notes de cours</i>	<i>La manière dont l'enseignant fait ses cours ne vous convient pas</i>
Les autonomes	<i>Les photocopiés et les livres me suffisent.</i>	<i>Vous avez été malade</i>

Enfin, si on examine le temps consacré pour leurs études en dehors des cours, on peut noter que durant la semaine, chaque jour, les étudiants décrocheurs consacrent environ 1 heure de travail (47 %). Les socio-apprenants consacrent de 1 à 2 heures (38 %) et les autonomes consacrent régulièrement plus de 2 heures par jour (32 %).

Ces différences de temps consacré aux études sont alors plus notables durant le week-end où les décrocheurs et les socio-apprenants consacrent environ moins de 4 heures (65 %) et les autonomes consacrent de 4 à 10 heures (50 %).

Fréquentation de l'Université et entraide entre pairs.

Si les étudiants fréquentent peu l'Université ils ont une fréquentation différenciée des lieux de travail de l'Université. Si les décrocheurs fréquentent peu ces lieux (ils quittent assez rapidement l'Université, les autonomes fréquentent régulièrement les espaces d'études.

	Tous les jours ou une fois par semaine	De temps en temps (une fois par mois)	Jamais ou rarement
Les décrocheurs		<i>Salle informatique Bibliothèque universitaire</i>	<i>Bibliothèque de l'UFR Salles d'études</i>
Les socio-apprenants		<i>Bibliothèque universitaire</i>	<i>Bibliothèque de l'UFR Salle informatique Salles d'études</i>
Les autonomes	<i>Bibliothèque universitaire Salles d'études</i>	<i>Bibliothèque de l'UFR Salle informatique.</i>	

L'examen du temps consacré à la lecture pour les études nous confirme, dans la première analyse, les difficultés à lire régulièrement qu'éprouvent les étudiants décrocheurs (ils ne consacrent qu'1 à 2 heures de lecture par jour et qu'1 à 4 heures de lecture le week-end). De plus ces étudiants ne lisent pas essentiellement des lectures « scolaires » (seulement 50 % du temps est consacré aux lectures obligatoires pour le cours). En fait ces étudiants, qui sont paradoxalement plus lecteurs que les socio-apprenants, utilisent leur temps de lecture à des fins de culture générale. Ces socio-apprenants ne semblent pas considérer l'activité de lecture comme une activité essentielle dans l'apprentissage universitaire, ils s'y consacrent peu (moins d'une heure/ semaine) et la majorité

du temps ces lectures sont des approches culturelles ou générales. Enfin les autonomes sont de bons lecteurs (au dessus de la moyenne nationale de lecture des étudiants¹⁹). La majorité de leurs lectures est de type universitaire. De plus ils utilisent le week-end pour compléter les lectures déjà riches de la semaine.

Tendance majoritaire observée ²⁰	Temps consacré à la lecture par jour	Temps consacré à d'autres lectures	Pourcentage des lectures obligatoires	Pourcentage d'ouvrages contenus de culture générale.
Les décrocheurs	<i>Entre 1 et 2 heures</i>	<i>Entre 1 et 4 heures</i>	<i>Entre 10 et 50 %</i>	<i>Plus de 50 %</i>
Les socio-apprenants	<i>Moins d'une heure</i>	<i>Moins de 3 heures</i>	<i>Entre 10 et 50 %</i>	<i>Plus de 50 %</i>
Les autonomes	<i>De 2 à 10 heures</i>	<i>De 2 à 10 heures</i>	<i>Entre 50 et 70 %</i>	<i>Moins de 50 %</i>

Activités d'études en dehors du cours

Cette différence en terme de pratiques déclarées d'études est encore visible si on examine les pratiques d'études en dehors du cours. Là aussi les relations entre profils d'actions autodidactiques et pratiques déclarées sont significatives. Les étudiants, suivant leurs profils, organisent leurs activités d'études de façon très différente :

Soit celles-ci sont centrées systématiquement sur la mise au propre du cours (les décrocheurs). On peut supposer que les étudiants n'ont pas le temps en cours de prendre des notes et qu'ils ont donc du mal à intervenir.

Soit le travail après le cours est un complément à celui-ci et on réalise une synthèse de plusieurs cours, on prépare des questions, on fait un travail complémentaire au cours (les socio-apprenants et les autonomes).

De même si on s'exerce rarement en vue d'un contrôle ou qu'on ne rédige presque jamais une fiche de lecture (les décrocheurs), on développe des pratiques de travail inadaptées aux exigences des enseignements. Les autonomes en sortant du cours, ont les informations essentielles pour prolonger celui-ci. Ils sont solitaires et la qualité de leurs activités en cours les dispense de cette phase de recherche de notes des collègues pour compléter ou structurer un cours. Ils sont donc en avance et peuvent passer à la phase de mémorisation ou de compréhension. Ils peuvent se mettre en situation de synthèse et lire d'autres ouvrages sur le thème.

Si on observe les pratiques des socio-apprenants et des autonomes ont perçoit rapidement que ces derniers anticipent sur le prochain cours ou utilisent le tutorat pour compléter les informations. Ils sont capables de préparer des travaux supplémentaires pour un professeur et cette activité a bien sûr des retombées sur leur intégration dans les enseignements.

¹⁹ FRAISSE E., Approche de la lecture dans l'enseignement supérieur français, *Revue des Sciences de l'Education*, N°21 vol 1, 1995.

FRAISSE, E. *et al.* dir.(1993) *Les étudiants et la lecture*. Paris : PUF. (Politique aujourd'hui)

²⁰ Tendance réalisée en prenant en compte les corrélations significatives et les différences significatives entre les scores des différents sujets. Ce tableau tend au delà des résultats généraux mis en annexe à montrer les pôles d'attraction des pratiques afin de caractériser les types de profils.

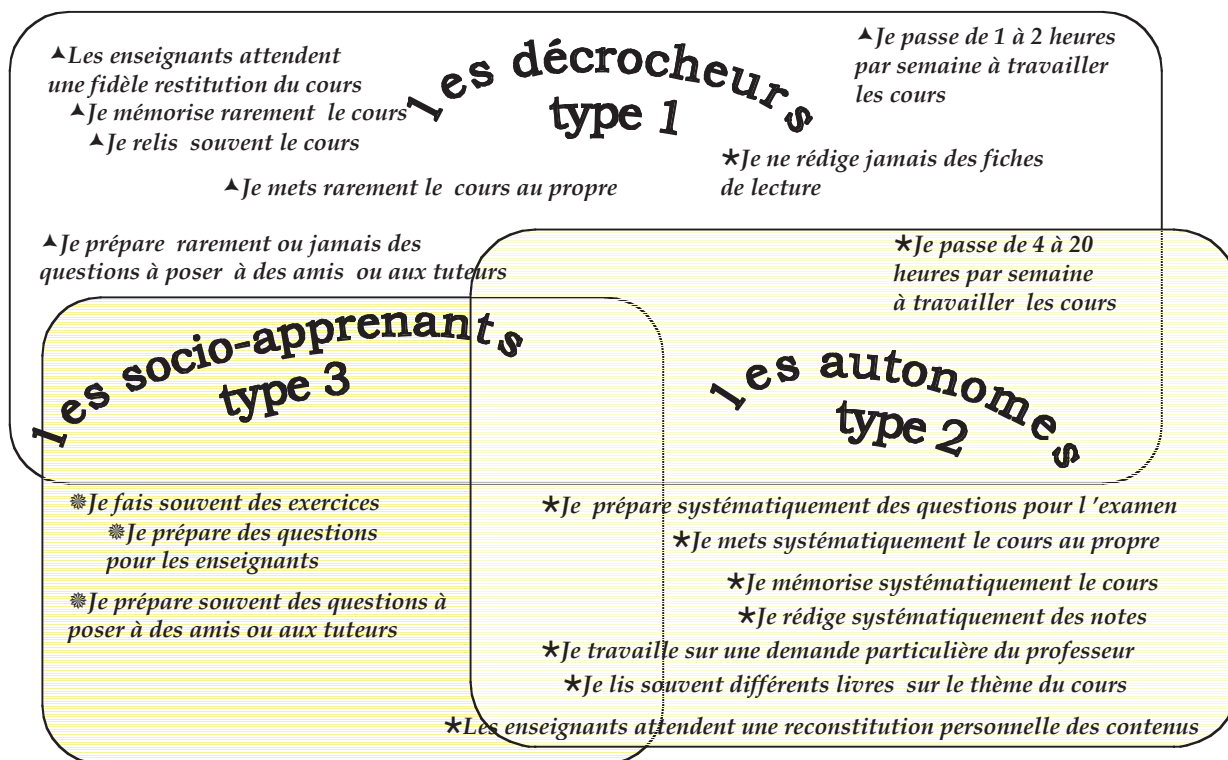
Tendance majoritaire ²¹	Systematiquement	Souvent	Rarement, jamais
Les décrocheurs	<i>Mettre au propre le cours</i>	<i>Compléter les notes à partir des notes d'un collègue Préparer des questions à soumettre à une personne ressource</i>	<i>S'exercer en vue d'un contrôle Rédiger une fiche de lecture à partir d'ouvrages ou de textes en rapport avec le cours</i>
Les socio-apprenants	<i>Rédiger une fiche de synthèse</i>	<i>Relire plusieurs fois le cours S'exercer en vue d'un contrôle</i>	<i>Mettre au propre le cours Lire différents ouvrages sur le thème du cours</i>
Les autonomes	<i>Relire plusieurs fois le cours Travailler sur une demande particulière d'un enseignant.</i>	<i>Mémoriser le cours S'exercer en vue d'un contrôle Préparer des questions à soumettre à une personne ressource Lire différents ouvrages sur le thème du cours</i>	<i>Compléter les notes à partir des notes d'un collègue</i>

Précis et réguliers dans leur travail, les autonomes développent une maîtrise des capacités informationnelles et techniques permettant de continuer à travailler le cours en dehors de la salle de cours ; Ils ont une autonomie qui leur permet d'anticiper sur les demandes et d'utiliser les activités de tutorat comme des séances de vérification ou de questionnement.

Les socio-apprenants utilisent une bonne insertion universitaire pour questionner les enseignants. Ils construisent un réseau de pairs pour travailler ensemble des questions de cours. Ils mobilisent les ressources de l'Université et travaillent régulièrement à prendre du recul face aux enseignements.

Peu lecteurs et ne maîtrisant pas les techniques de cours, les décrocheurs ont de la difficulté à suivre les cours régulièrement. Une partie de leurs activités auto-dirigées consiste donc à rattraper ce retard et à mettre le cours au propre. Ils lisent très peu et peu souvent des ouvrages de cours et ont donc du mal à faire des synthèses ou à percevoir des questions éventuelles. Pris par le rattrapage du contenu ils ne préparent pas les évaluations ou sinon à la dernière minute, en urgence. Peu présents à l'Université ils ont du mal à se construire des réseaux de pairs pour travailler. S'ils ont des amis c'est pour s'amuser. Le tutorat est pour eux un espace de dialogue, ou de traduction du vocabulaire complexe des cours. Ils ont du mal à lire des ouvrages théoriques et donc à prendre des initiatives en cours.

²¹ Tendance réalisée en prenant en compte les corrélations significatives et les différences significatives entre les scores des différents sujets. Ce tableau tend au-delà des résultats généraux mis en annexe à montrer les pôles d'attraction des pratiques afin de caractériser les types de profils.



Participation aux activités de tutorat

La participation des étudiants aux activités de tutorat dans les 3 villes universitaires est faible. Seulement 9,3 % déclarent participer à toutes les séances de tutorat et 19 % à quelques séances (ce taux est d'environ 30 % si on cumule l'ensemble des fréquentations dans d'autres enquêtes (ALAVA S., 1998)²². Ce sont les universités de Toulouse qui ont le meilleur score d'utilisation du tutorat et la discipline SVT qui recueille le plus d'adeptes du tutorat.²³

TUTORATVILLE	Dijon	Nantes	Toulouse	Total	%
Oui, à toutes les séances	3,4%	2,9%	20,0%	166	9,3%
Oui, à quelques séances	25,6%	8,2%	21,1%	338	19,0%
Non	71,0%	88,9%	58,9%	1279	71,7%
Total	620	513	650	1783	100
%	34,8%	28,8%	36,5%	100	

²² ALAVA S., Pratiques d'études et métier d'étudiant, Rapport d'études Observatoire de la vie étudiante / Centre de recherche en Education, Formation, Insertion, Toulouse : Université Toulouse le Mirail, 1998.

²³ Nous devons noter que seulement 1783 étudiants ont répondu à ces questions et que dans les questions suivantes seulement 500 étudiants répondent, les autres ne se sentant pas concernés par les questions.

TUTORAT/FILIERE	A.E.S.	Psychologie	S.V.T.	Total	%
Oui, à toutes les séances	9,3%	3,2%	14,5%	166	9,3%
Oui, à quelques séances	25,6%	12,3%	20,5%	338	19,0%
Non	65,1%	84,4%	65,0%	1279	71,7%
Total	441	616	726	1783	100
%	24,7%	34,5%	40,7%	100	

Si la plupart des étudiants (57 %) déclare que ce sont les horaires qui ne leur conviennent pas, il faut sûrement relativiser cette opinion quand on songe aux seulement 16,3 % qui ne pensent pas que cela puisse être utile. Notons enfin que 38,6 % des étudiants ont une bonne opinion du tutorat (ce qui est d'ailleurs supérieur au pourcentage des étudiants qui fréquentent cette structure. On vient surtout aux activités de tutorat par motivation personnelle (70,1 %) et peu en suivant un conseil quel qu'il soit (10 % des secrétariats, 9,1 % des enseignants, 8,9 % des autres étudiants).

Raisons de la fréquentation du tutorat		
1	Mieux comprendre un cours	56,8%
2	Préparer les examens	52,7%
3	Mieux connaître le fonctionnement de l'université	52,4%
4	Etre mieux informé(e) sur les enseignements	44,7%
5	Mieux réussir dans une technique de travail précise	44,6%
6	Mieux connaître et utiliser les différentes bibliothèques	42,5%
7	Organiser votre travail universitaire	41,3%
8	Vous faire des camarades	29,0%
9	Mieux cerner le choix de vos études	22,4%

On fréquente le tutorat essentiellement pour des raisons disciplinaires (comprendre un cours, préparer un examen), on cherche ensuite à mieux connaître les ressources de l'établissement et apprendre à gérer ces ressources et ces activités. La demande d'aide à l'orientation et celle de l'aide à l'insertion viennent paradoxalement en dernière position.

La demande des étudiants est clairement une demande d'aide aux suivis des activités, la demande d'aide méthodologique ou d'aide à la maîtrise des outils documentaires arrivant respectivement en 5^{ème} et 6^{ème} position. Cette demande doit nous interroger au moment où de nombreuses universités mettent en place des modules documentaires ou méthodologiques. Les étudiants ont une démarche utilitaire diront certains, efficace penseront d'autres. Pour eux les besoins actuels sont liés à ceux que l'ont pourrait appeler « l'aide à l'enseignement ».

A quoi ou à qui sert le tutorat ?

Cette question de l'efficacité des activités de tutorat ou du public qui s'y présente est une question souvent épineuse et paradoxale. En effet, comment répondre à l'efficacité d'une variable isolée dans un contexte universitaire sans situer l'étudiant dans son parcours scolaire, ses projets et ses goûts disciplinaires. De plus est-ce le tutorat ou un effet de clientèle (les plus doués vont au tutorat) qui produit le résultat observable ? Malgré les ambiguïtés de la question il nous a semblé nécessaire de clarifier un certain type de croisement et de dessiner un portrait des participants aux activités de tutorat.

Rôle des habitus scolaires ?

Lorsqu'on examine l'effet du tutorat sur les modalités de travail de l'étudiant ou ses attitudes face aux pratiques universitaires, on remarque l'influence de certaines variables comme le parcours scolaire antérieur ou les origines sociales. Sur ce point on doit constater que les étudiants qui choisissent de fréquenter régulièrement le tutorat ont de bonnes études secondaires et des origines sociales particulières.

Ces étudiants qui suivent presque toutes les séances de tutorat sont issus d'un milieu familial où le père et la mère ont fait des études post-bac (Chi2 14,7 Probabilité de 0, 00067). Ils n'ont pas redoublé à l'école primaire (96,4 % / 83, 8 %) et même pas dans les autres niveaux hormis éventuellement la classe de Première. Leurs notes au baccalauréat sont majoritairement au-dessus de 12 et ils ont obtenu une mention bien ou assez bien (32,1 % / 26,6 %) ²⁴. Ils n'étaient pas inscrits l'an dernier dans la même filière. Ils sont donc homogènes du point de vue du parcours scolaire. Bons élèves, ils participent de façon volontaire à une activité qui semblait à l'origine viser les étudiants en difficulté (nous montrerions facilement, à l'inverse, que les étudiants issus de milieu moins cultivé et ayant eu un parcours chaotique ne participent pas aux activités de tutorat).

Un public en réussite scolaire.

Si l'on observe maintenant le comportement des étudiants durant leurs études on peut décrire un public qui a une image positive des études (probabilité de 0,0002). Ces étudiants participant à toutes les séances de tutorat ou presque aussi assidus dans leurs études (74,7 % / 67, 6 % assistent à plus de 90 % des cours). Ils pensent obtenir le DEUG en 2 ans et envisagent de se présenter à un concours d'enseignant. Si éventuellement ils ne réussissaient pas l'intégralité des modules cette année, ils se réinscriraient automatiquement.

Ces étudiants pensent avoir de bonnes relations avec les enseignants (probabilité de 0,00012). Quand ils travaillent seuls ils relisent les cours et mémorisent systématiquement les enseignements. Ils préparent des questions aux enseignants ou aux tuteurs et préparent des exercices en vue des contrôles ultérieurs.

Etudiants assidus et travaillant régulièrement en dehors des cours, ils ont tout naturellement des résultats plus positifs que les autres aux examens. Cet effet tutorat joue d'abord sur la baisse du taux d'absence ou de copies blanches dans la session de juin et dans le résultat final ²⁵.

En Lignes : Avez-vous participé depuis le début de l'année universitaire à des activités de tutorat ?

En colonnes : Résultats de JUIN .

TUTORAT/JUIN	Absent ou copie blanche	moins de 10	de 10 à 15	de 15 à 20	Total	%
oui (toujours ou de temps en temps)	12,3%	41,3%	44,2%	2,2%	504	28,3%
non	20,0%	37,9%	40,7%	1,4%	1279	71,7%
Total	318	693	743	29	1783	100
%	17,8%	38,9%	41,7%	1,6%	100	
Khi-Deux =	15,56					
Probabilité P=	0,00155					

²⁴ Les corrélations étant significatives à une probabilité de 0,05.

²⁵ Pour faire apparaître cette catégorie nous avons recodé ensemble les sujets ayant soit entre 0 et 1 et ceux absents le jour de l'examen.

En Lignes : Avez-vous participé depuis le début de l'année universitaire à des activités de tutorat ?

En colonnes : Résultats de SEPTEMBRE .

TUTORATSEPT	Absent ou copie blanche	moins de 10	de 10 à 15	de 15 à 20	Total	%	
oui (toujours ou de temps en temps)	74,4%	19,2%	6,3%	0,0%	504	28,3%	
non	67,2%	25,3%	7,4%	0,1%	1279	71,7%	
Total	1235	420	127	1	1783	100	
%	69,3%	23,6%	7,1%	0,1%	100		
Khi-Deux =	9,2	Effectif Théorique < 5					
Probabilité P=	0,02638						

En Lignes : Avez-vous participé depuis le début de l'année universitaire à des activités de tutorat ?

En colonnes : FINAL .

TUTORATFIN	Absent ou copie blanche	de 1 à moins de 5	de 5 à moins de 10	de 10 à moins de 15	de 15 à moins de 20	Total
oui (toujours ou de temps en temps)	17,3%	2,6%	28,6%	49,4%	2,2%	504
non	23,6%	2,9%	26,5%	45,5%	1,5%	1279
Total	389	50	483	831	30	1783
%	21,8%	2,8%	27,1%	46,6%	1,7%	100
Khi-Deux =	9,6					
Probabilité P=	0,04707					

Cet effet mobilisateur du tutorat n'est pas visible en septembre. Durant cette session les absents étant plus nombreux (certains étant déjà reçus), il est donc impossible de vérifier cet effet. Par contre, si on regarde à présent les notes au-dessus de 10, on constate que la participation au tutorat est en corrélation (prob. 0,04707) avec une note élevée dans ces catégories. L'analyse plus fine montrerait que cet effet est plus fort chez les étudiants participant occasionnellement et est moins évident pour les réguliers. L'effet le plus fort est bien sûr dans la session de juin.

Participer aux activités de tutorat a, semble-t-il, un effet mobilisateur qui permet d'augmenter les chances d'être présent aux sessions et de composer. L'analyse de l'effet tutorat sur la note et la réussite doit être mise en relation avec les analyses sur les parcours de réussite réalisées par l'équipe de l'IREDU (voir cette partie dans le rapport).

Des étudiants aux profils d'autodirection des apprentissages différenciés.

En ce qui concerne à présent les activités de tutorat et les croisements que nous pouvons effectuer avec les différents profils d'autodidaxie il nous faut principalement constater le paradoxe de la non participation majoritaire des socio-apprenants. En effet, il sont 75,9 % à déclarer ne pas participer aux activités²⁶. Les activités de tutorat sont des activités centrées sur la relation d'entraide entre étudiants et pairs et elles n'attirent pas ceux qui ont généralement un profil qui les prédestine à apprendre en groupe. Ce paradoxe doit d'ailleurs être approfondi quand on constate que ce sont les autonomes qui participent régulièrement aux activités (10,2 %) et que seulement 19 % des décrocheurs participent à quelques séances. On doit donc constater que les étudiants les plus autonomes, ceux qui ont des pratiques informelles d'études le plus structurées,

²⁶ Rappelons que globalement 71,7 % des étudiants ne participent pas aux activités de tutorat, que 19,0 % participent à quelques séances et que seulement 9,3 % des étudiants participent à toutes les séances.

utilisent plus que d'autres le tutorat. Cette activité est devenue à leurs yeux une activité universitaire de complément ou de surscolarisation. Par contre les décrocheurs ne semblent pas suivre ces activités en masse. Ils y participent de façon irrégulière et pas plus que les autres catégories. Ces constats qui doivent nous conduire à réexaminer les objectifs et le contenu du tutorat s'alimenteront aussi des différences que nous avons pu constater à propos de l'opinion des étudiants sur le tutorat.

En effet, les décrocheurs et les autonomes ne viennent pas aux activités de tutorat pour les mêmes raisons. Les premiers viennent pour mieux s'insérer, pour se faire des amis, pour connaître l'université et pour apprendre à s'organiser. Les autonomes par contre utilisent le tutorat pour préparer les examens, mieux comprendre un cours, découvrir des ressources documentaires. Cette différenciation des demandes est à mettre en relation avec les pratiques effectives des séances de tutorat (ALAVA S., CLANET J., 2000) qui montrent que la plupart du temps les séances sont des compléments du cours. Les autonomes y trouvent leur compte, les décrocheurs moins.²⁷

Les décrocheurs	<i>Mieux connaître le fonctionnement de l'université Mieux réussir un travail technique Se faire des camarades Mieux organiser son travail universitaire Etre mieux informé sur les enseignements Opinion du tutorat neutre</i>
Les socio-apprenants	<i>Préparer des examens Mieux comprendre un cours Mieux connaître le fonctionnement de l'université Se faire des camarades Mauvaise opinion du tutorat</i>
Les autonomes	<i>Mieux comprendre un cours Préparer des examens Mieux cerner le choix des études Mieux connaître les différentes bibliothèques Bonne opinion du tutorat</i>

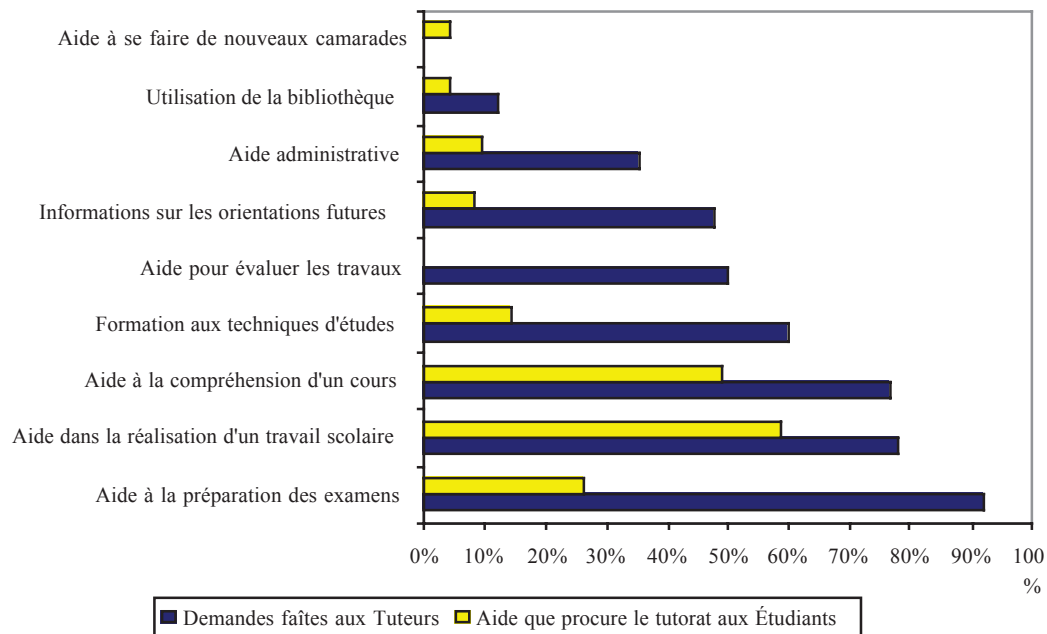
Dans une recherche précédente portant sur le tutorat et les pratiques des tuteurs²⁸, nous avons montré que les pratiques tutorales sont à examiner en tenant compte des demandes réelles des étudiants, mais aussi de ce que les tuteurs déclarent faire. En effet, si l'on examine les demandes de formation faites aux tuteurs en ce qui concerne le contenu des séances, on note clairement une forte demande d'aide à la préparation des examens et à la compréhension des cours. L'ensemble des demandes répond donc à un renforcement du cours et non à une aide à l'insertion.

²⁷ Pour une approche plus complète des relations entre projet d'études et tutorat il est utile de lire dans ce rapport les analyses de l'IREDU.

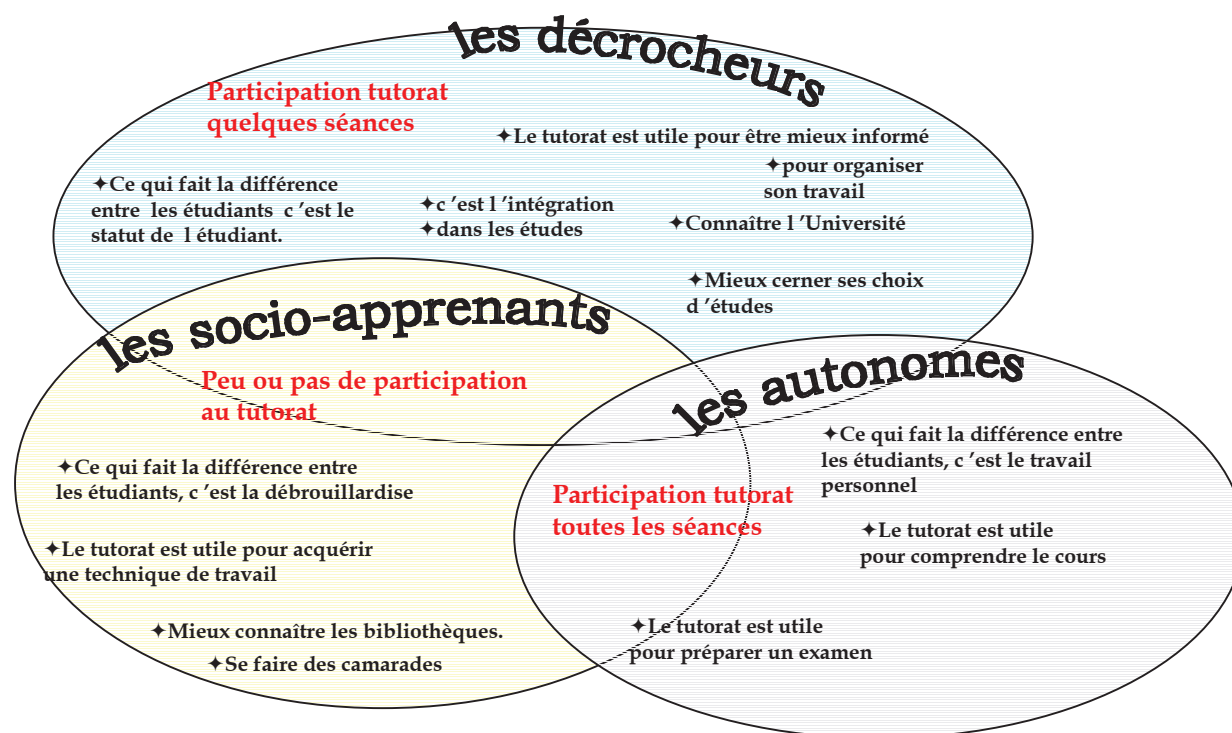
²⁸ Voir à ce sujet : ALAVA S. et MAYDIEU M. / Le tutorat méthodologique à l'université : un dispositif d'aide à la réussite en DEUG / OVE et Centre de recherche en Education, Formation, Insertion. - Toulouse : Université Toulouse le Mirail, 1998.

ALAVA S., CLANET J., (2000a), *Le tutorat méthodologique à l'Université : Eléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales.*, Revue Canadienne Pour l'étude de l'Education des Adultes, à paraître, 2000.

Tableau comparatif des opinions respectives des tuteurs et des tutorés sur l'apport des séances de tutorat.



Le tutorat est donc essentiellement centré sur des pratiques de complément des cours. Pourtant, les décrocheurs demandent au tutorat d'être aussi un espace de rencontres et de dialogue. Ils déclarent le trouver dans ces activités. Le tutorat a donc des effets sur la formation aux techniques d'études, sur l'insertion de l'étudiant qui ne sont pas strictement à repérer dans les contenus du tutorat.



La participation peu régulière des étudiants décrocheurs à ces séances explique peut-être cette différence entre leurs besoins et les pratiques réelles déclarées par les tuteurs. En fait, il semble bien que progressivement et peut-être sous l'influence des étudiants autonomes qui fréquentent les activités de tutorat régulièrement, les tuteurs ont tendance à orienter ces activités vers des préparations d'examens, vers la compréhension des cours, vers l'aide à une évaluation des travaux. Les autonomes utilisent alors ces séances comme des compléments de cours, les décrocheurs recherchent dans ces activités des liens nouveaux avec les enseignements.

Les socio-apprenants qui ont besoin des autres pour apprendre ne participent que peu à ces activités. Si c'est le cas, c'est alors pour se faire des amis et participer à des activités collectives permettant de comprendre le cours. Ils n'ont malheureusement pas le temps de trouver dans cette activité une réponse à leurs difficultés. Le tutorat conçu comme une réponse pédagogique à la difficulté d'insertion des étudiants devient peu à peu un élément de plus dans le renforcement des études et il est utilisé par ceux qui, tout en étant autonomes, trouvent dans cette médiation une surcolarisation utile.

Qu'est-ce qui fait le plus de différence entre les étudiants?

En Lignes : Les profils

En colonnes : Les types de différences

PROFILS/DIF	La discipline ou les contenus	L'origine sociale, les variables familiales	Travail et assiduité	Motivation, débrouillardise	Taille des villes	Degré de réussite	Intégration aux études
Décrocheurs	18,30%	12,50%	34,30%	26,10%	0,50%	0,80%	7,50%
Socio-apprenants	24,50%	14,00%	35,00%	20,80%	0,40%	1,20%	4,10%
Autonomes	22,20%	13,20%	31,00%	26,40%	0,70%	1,40%	5,00%
Total	347	210	523	389	9	19	85
% global	21,10%	13,10%	33,90%	24,60%	0,60%	1,20%	5,60%

Si on pose la question aux étudiants pour connaître la cause de la réussite différenciée des étudiants, on constate que seulement 13,10 % pensent que cette différence est due aux causes sociales ou familiales. Ils sont 58 % à indiquer que la réussite des étudiants est la conséquence du travail, de l'assiduité et de la débrouillardise. L'examen des différences d'opinions entre les différents profils d'actions autodidactiques nous montre que l'ensemble des étudiants met en première position le travail et l'assiduité comme des éléments essentiels favorisant la réussite. Par contre si nous regardons les éléments qu'ils valorisent en second plan, nous constatons que les décrocheurs mettent en avant plus que les autres l'intégration dans les études, les socio-apprenants valorisent les aspects sociaux et les contenus disciplinaires, tandis que les autonomes soulignent la motivation la débrouillardise et le degré de réussite.