Relation d'accompagnement et dynamique de groupe à l'Université : vers une réforme pédagogique ?

Depuis l'adoption en 2007 de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités, celles-ci sont financièrement et structurellement en mutation. Qu'en est-il de leur pédagogie ? S'il est admis que le cours magistral et la conception empirique de l'enseignement sur laquelle il repose, ne favorisent ni la compréhension, ni la mémorisation des savoirs, de quelle manière les méthodes et présupposés socioconstructivistes prennent-ils le relais ? Dans cette communication, nous questionnerons l'accessibilité renforcée dès le premier cycle formatif à l'accompagnement personnalisé et à l'apprentissage en groupe-classe. Dans quelle mesure la généralisation de ces modalités pédagogiques jadis réservées à la structure formative du deuxième cycle universitaire constitue-t-elle un levier de réussite et d'apprentissage à l'Université ? La recherche est innovante et s'inscrit dans une problématique internationale, dans l'axe de recherches européennes dans le cadre de l'éducation routière. Elle porte sur la filière universitaire expérimentale de formation par alternance des enseignants de la conduite automobile créée à l'Université d'Aix-Marseille. Dans le cadre d'une méthodologie de recherche expérimentale, des entretiens semi-directifs ont été menés afin de recueillir la perception des étudiants sur leur vécu en formation. Le discours des étudiants a été analysé à l'aide du logiciel d'analyse du discours ALCESTE. Les résultats obtenus mettent en lumière une modalité pédagogique spécifique, génératrice de motivation et d'apprentissage à l'université, l'*accompagnement de groupe*.

Maéva Duchène

maeva.duchene@hotmail.fr –0442571717– Département des Sciences de l'éducation 1 avenue de Verdun 13410 Lambesc

Docteur en Sciences de l'éducation, ATER.

Département des Sciences de l'Education d'Aix – Marseille Université. UMR EA 4671 ADEF, Aix-Marseille Université. ENS de Lyon, IFE, 13248 Marseille France.

Christine Poplimont

christine.poplimont@univ-amu.fr – 0442571717 - Département des Sciences de l'éducation 1 avenue de Verdun 13410 Lambesc

Professeur des Universités

Département des Sciences de l'Education d'Aix-Marseille Université. UMR EA 4671 ADEF, Aix-Marseille Université. ENS de Lyon, IFE, 13248 Marseille France).

Guylaine Molina

guylaine.molina@univ-amu.fr – 0442571717 - Département des Sciences de l'éducation 1 avenue de Verdun 13410 Lambesc

Maître de Conférences

Département des Sciences de l'Education d'Aix-Marseille Université. UMR EA 4671 ADEF, Aix-Marseille Université. ENS de Lyon, IFE, 13248 Marseille France).

Introduction

L'accompagnement individualisé à l'université n'est pas un fait nouveau en soi. Toutefois, il n'était réservé, jusqu'à très récemment, qu'à la structure formative du deuxième cycle universitaire. Dans le cadre de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités n°2007-1199, le Plan pour la Réussite en Licence (PRL) a rendu accessible cette modalité pédagogique aux étudiants primo-entrants à partir de février 2008. Considérant, entre autres dispositions, l'accompagnement personnalisé comme un levier de réussite à l'université, de nombreux dispositifs ont vu le jour au sein des universités françaises. Les travaux pratiques ou travaux dirigés par petits groupes de 25 à 35 étudiants permettant à l'étudiant une plus grande proximité avec les enseignants et l'établissement d'une relation pédagogique privilégiée. Dans le cadre du PRL, le tutorat a été généralisé à l'ensemble des filières universitaires et démocratisé dès l'entrée à l'université, la fonction d'enseignant référent a été renforcée, des modules « Projet personnel professionnel » ont été proposés à l'ensemble des étudiants, des dispositifs d'aide aux étudiants les plus fragiles ou en situation d'échec par le tutorat et des cours en petits groupes ont été mis en place. L'université de Poitiers résume ainsi les changements pédagogiques opérés dans les universités françaises : « Oubliez l'image de l'étudiant livré à lui-même dans le maelstrom universitaire. Aujourd'hui, l'accompagnement à l'université est une réalité : encadrement pédagogique, tuteurs, multiplication des travaux dirigés, contrôles continus… »[1].

Derrière ces changements s'inscrit une volonté : favoriser la réussite à l'université. Cependant, l'engouement pour les pratiques d'accompagnement en éducation en général et à

[1] Site internet www.univ-poitiers.fr/formation/la-qualite-de-la-formation/l-accompagnement. consulté le 20/05/13

l'université en particulier nous amène à nous interroger sur la nature et les effets de cette relation, qui, avant d'être pédagogique, est affective. Quels bénéfices retire l'étudiant de l'apprentissage en groupe restreint, de cette dynamique de groupe, alors qu'elle constitue pour l'université une modalité pédagogique bien plus coûteuse que l'amphithéâtre ? Parallèlement, quels sont les effets sur l'apprenant de la relation pédagogique d'accompagnement vécue auprès de son directeur d'étude, de son tuteur ou de son enseignant référent dès l'entrée à l'université ? En d'autres termes, le déploiement de l'accompagnement pédagogique individualisé et collectif contribue –t-il à l'atteinte des objectifs visés par l'autonomie des universités sur ce volet ?

Cet article est issu d'une recherche (Duchène, 2010) menée dans la continuité de celle relative au rôle de la formation par alternance dans les cursus de formations des enseignants de la conduite automobile et de la sécurité routière (BEPECASER/BAFM) (Poplimont, 2009). La démarche fut exploratoire. Il s'est agi de questionner les effets de la relation d'accompagnement et de la dynamique de groupe sur l'apprentissage d'étudiants dans le cadre de leur formation universitaire.

Après avoir présenté le concept d'accompagnement, nous décrirons la recherche : problématique et hypothèse, méthodes de recherche et d'analyse, ainsi que ses résultats.

Le concept d'accompagnement

Le concept d'accompagnement est fréquemment défini par la négative : il se distingue du suivi, de la direction, de l'animation (Le Bouëdec, Du Crest, Pasquier et Stahl, 2001), des pratiques d'aide et de guidage (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Contrairement à ces pratiques, l'accompagnement ne consiste donc pas à diriger, prendre en charge, assister, soutenir, escorter, suivre, piloter, conduire, préconiser, indiquer la trajectoire à suivre, orienter, préconiser, conseiller… Qu'est-ce qu'« accompagner » alors ?

L'accompagnement est décrit comme une relation à autrui d'un genre particulier, débutant par une rencontre au cours de laquelle les individus se joignent, se lient dans un « ensemble » après un accord mutuel qui jette les bases de la communion d'intérêts, sont ensemble en même temps pour aller dans une direction spécifique (Paul, 2004). Alors que la « direction », le « suivi », le « guidage » ou l' « aide » posent un diagnostic qui fige le sujet dans une identité atemporelle, l'accompagnement l'envisage dans son devenir. Il s'agit pour l'accompagnant de faire en sorte que l'autre chemine à sa façon en se positionnant légèrement en retrait pour le laisser décider de la direction à suivre et trouver lui-même ses propres solutions. Pour l'amener à trouver son propre chemin, l'accompagnant ne cherche pas à éviter les tâtonnements, les retours en arrière, les doutes, considérés comme nécessaires au cheminement. Parce que le but appartient à l'accompagné, l'accompagnement n'est pas programmable et son issue toujours incertaine. Par ailleurs, l'accompagnement implique d'un point de vue relationnel d'accueillir l'autre et de rester présent à ses côtés. Cette présence doit être une présence « *vivante* » (Le Bouëdec *et al*., 2001) et fait de l'accompagnement un charisme, un don, un art, « et quel art que celui qui demande, paradoxalement, à la fois de « connaître » et de « conaître », c'est-à-dire de naître à chaque instant à l'inconnu de l'autre » (Roberge, 2002, p.103). Pour cela, l'accompagnant s'engage à reconnaître l'autre comme une personne indépendante. Il s'agit de percevoir ses potentialités, de l'accueillir comme il est sans le vouloir à son image, de l'accepter démocratiquement et inconditionnellement sans se confondre avec lui. En écho à l'*Emile ou de l'éducation* (Rousseau, 1762/1966), respecter sa singularité est le signe « d'une

nouvelle façon de problématiser l'autre : autrui est une personne. Distingué du collectif et de l'anonymat, irréductible à un dossier à traiter ou un problème à résoudre, il n'est plus l'objet passif d'une prise en charge, mais devient le sujet actif de son parcours » (Paul, 2004, p.99). Accompagner correspond à une manière originale et créative de regarder l'autre comme doté de l'ensemble des ressources nécessaires à l'atteinte de ses objectifs. Ce regard spécifique induit une manière d'être et de faire laissant la première place à l'accompagné. Accompagner n'est pas une forme de guidage mais une relation d'étayage (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Accompagner, c'est être au service de l'autre, sans se substituer à cet autre. C'est donc se placer dans une « relation d'être » (Roberge, 2002) et non pas dans une « relation d'aide ».

Problématique et hypothèse

Dans le cadre des réformes actuelles affectant le champ de la sécurité routière, un cursus universitaire de formation des enseignants de la conduite et de la sécurité routière commandité par la Délégation de la Sécurité et de la Circulation Routière a été créé en 2003 à l'Université d'Aix-Marseille. Les réformes de ces formations s'inspirent des résultats du projet GADGET[2], un projet de recherche qui fait partie du quatrième programme-cadre de l'Union Européenne, dont l'objectif est d'analyser les réussites ainsi que les limites des systèmes européens de formation des conducteurs. Ce rapport préconise de favoriser, dans la formation à la conduite, la pensée réflexive, le retour d'expérience, la dynamique de groupe, en se fondant sur une approche constructiviste de l'apprentissage. L'apprenant doit devenir acteur de son processus d'apprentissage : il lui revient de construire son savoir, ses capacités et ses compétences sur la base de connaissances acquises antérieurement.

La filière universitaire expérimentale mise en place à l'Université d'Aix-Marseille, qui s'étend du Diplôme Universitaire jusqu'au Master Professionnel 2, permet aux enseignants de pouvoir expérimenter de nouvelles méthodes d'enseignement constructif et de mener une réflexion sur les limites de leur pratique pédagogique actuelle (Poplimont, 2009). La formation est dispensée uniquement en groupe-classe d'une vingtaine d'étudiants sous le mode de l'alternance, pédagogie au sein de laquelle l'enseignant responsable de la formation adopte une posture d'accompagnant, dès la première année. Elle se déroule à raison d'une semaine de formation par mois sur dix mois.

En tant qu'enseignants dans cette filière, nous avons constaté plusieurs effets de la formation sur les étudiants. Au-delà d'un apprentissage théorique important, les étudiants témoignent chaque année d'un profond attachement à leurs camarades de promotion, ou plus exactement « au groupe ». Par ailleurs, leur taux de réussite aux examens est chaque année très élevé, avec une moyenne sur les dix dernières années de 98%. Ce dernier fait est remarquable dans la mesure où la grande majorité d'entre eux vit une reprise d'étude à la suite d'une carrière professionnelle d'enseignants de la conduite, avec le BEPECASER[3] comme seul diplôme à leur actif. Or, le BEPECASER ne requérant pas le baccalauréat comme condition à son obtention, la plupart des étudiants n'ont ni obtenu leur baccalauréat ni poursuivi d'études supérieures au préalable à leur inscription dans cette filière universitaire. La conjonction de ces

[2] GADGET est un acronyme signifiant Guarding Automobile Drivers through Guidance Education and Technology.

[3] Brevet pour l'Exercice de la Profession d'Enseignant de la Conduite Automobile et de la Sécurité Routière, diplôme d'Etat homologué de niveau IV créé par le décret du 24 novembre 1986.

observations nous a conduits à questionner l'hypothèse d'un lien entre les modalités pédagogiques mises en œuvre et la réussite des étudiants au sein de ce cursus.

Au travers d'une recherche exploratoire, nous avons questionné l'hypothèse suivant laquelle la dynamique de groupe et la relation d'accompagnement sont deux modalités pédagogiques qui, associées, favorisent un processus d'apprentissage social et constituent un levier de réussite aux examens en formation universitaire.

Méthodes de recherche et d'analyse

La méthodologie de recherche employée dans le cadre de cette étude est expérimentale qualitative. D'inspiration phénoménologique, l'intention a été d'appréhender le sens que le phénomène observé revêtait pour ses acteurs. Tout en étant exploratoire, la démarche se fonde néanmoins sur une méthode de recherche expérimentale ou *a prioriste* (Despret, 1996). Afin de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse, nous avons recueilli lors d'entretiens de recherche semi-directifs les significations que les étudiants donnaient eux-mêmes à leur vécu en formation. L'approche est donc également qualitative car le dispositif employé n'est pas fermé, les données recueillies sont de type qualitatif et les variables sont peu manipulées par le chercheur. Trois groupes d'étudiants inscrits à l'université d'Aix-Marseille ont constitué l'échantillon de la recherche : deux groupes d'étudiants inscrits dans la filière universitaire Sécurité routière - un groupe de Licence 3 (Licence SR - 18 étudiants) et un groupe de Master Professionnel 2 (Master APER - 17 étudiants) - et un troisième groupe inscrit en Licence 3 « Ingénierie de la formation par alternance » (Licence Alternance - 9 étudiants). La filière de formation à la sécurité routière s'ouvre sur deux sites distincts, tous deux rattachés à l'université d'Aix-Marseille : le site de Lambesc (Bouches du Rhône) et le site de l'Ile de la Réunion. Nous avons sélectionné les deux groupes d'étudiants en formation sur l'Ile de la Réunion car les conditions de formation y étaient a priori plus proches de notre hypothèse. En raison de l'éloignement géographique, le Responsable de la formation est présent à chaque regroupement, une semaine par mois, et dispense des cours qui seraient, sur le site de Lambesc, dévolus à une plus grande diversité d'enseignants. Nous pouvions donc supposer par ce fait une plus grande proximité dans la relation pédagogique instaurée par le Responsable de la formation auprès des étudiants. La dynamique de groupe y apparaissait également renforcée par le fait que les étudiants étaient amenés à se rencontrer beaucoup plus régulièrement hors des phases de regroupement que les étudiants de Lambesc, répartis quotidiennement sur l'ensemble du territoire de la métropole.

Un troisième groupe d'étudiants inscrits en Licence Alternance dans la même université, sur le site de Lambesc, complète l'échantillon. Le programme de formation de la Licence Alternance est très proche de celui de la Licence Sécurité Routière et les modalités pédagogiques sont censées être identiques entre ces deux formations. Il s'agit pour le Responsable pédagogique de favoriser la dynamique de groupe et d'instaurer une relation d'accompagnement auprès des étudiants. Nous avons trouvé un intérêt à interroger ces étudiants pour trois raisons : 1) Le responsable de la Licence Alternance est le même que pour les groupes de la filière Sécurité Routière, ce qui permet une comparaison ; 2) par ailleurs, même si ce n'était qu'un ressenti, nous observions une cohésion moins forte dans ce groupe que dans ceux de la filière Sécurité routière ; 3) enfin, l'accompagnement par le Responsable pédagogique des étudiants de Licence Alternance était bien moins régulier que celui réalisé auprès des étudiants de l'Ile de la Réunion. Par conséquent, ce manque relationnel avait-il un impact sur la dynamique du

groupe ? Dans ce cas, qu'en était-il de l'accompagnement vécu par les apprenants et leur changement identitaire ?

Les entretiens semi-directifs individuels ont été réalisés dans les locaux de l'Université, à Lambesc et à l'Ile de La Réunion, en fin d'année universitaire, auprès des 44 étudiants. La Variable Indépendante correspond aux modalités pédagogiques (dynamique de groupe et relation d'accompagnement) de la formation. La Variable Dépendante est l'effet de ces modalités pédagogiques sur le sujet en formation (apprentissage social, réussite aux examens). Les questions ont porté sur leur vécu personnel en formation. Il s'agissait de questionner leurs représentations, attitudes et opinions. Afin de limiter les effets de contexte des données qualitatives recueillies et la subjectivité dans l'interprétation de leur discours, le traitement des données a été effectué par le logiciel ALCESTE (Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Enoncés Simples d'un TExte). Développé par Max Reinert (1990) ALCESTE consiste principalement en l'étude des lois de distribution du vocabulaire dans un corpus (Reinert, 2001) : il s'agit de rechercher le sens des énoncés par l'étude des associations de mots à d'autres mots de certains sous-ensembles. « La méthode ALCESTE repose sur un concept simple : le corpus à analyser est découpé en fragments de texte d'à peu près la même taille relativement réduite, appelés les unités de contexte. Ces fragments sont ensuite classés statistiquement selon une procédure descendante hiérarchique. Cette méthode est entièrement informatisée » (Reinert, 2001, p.32). Nous avons constitué les corpus en privilégiant la stabilité des classes identifiées et afin de faciliter leur mise en regard. Ont été retenues la variable du diplôme et la variable du genre. Au total ce sont cinq corpus qui ont été soumis au traitement et à l'analyse lexicales d'ALCESTE : un corpus par diplôme (3 au total), un corpus réunissant le discours des femmes de l'Ile de la Réunion et un cinquième réunissant le discours des hommes de ce même site de formation. L'interprétation des résultats débute à la nomination des classes identifiées par le logiciel dans chaque corpus. Les résultats sont représentés dans le tableau en annexe, les classes identifiées dans chaque corpus étant listées dans leur ordre d'importance.

Résultats

Les résultats montrent un vécu différent entre les deux groupes d'étudiants de l'Ile de la Réunion et le groupe de Licence Alternance. Comme nous l'avions supposé, le troisième groupe n'a pas vécu de relation d'accompagnement auprès du Responsable de la formation. Il ressort de manière forte dans les entretiens que la seule modalité pédagogique commune aux trois groupes d'étudiants interrogés a été la formation en groupes restreints (entre 9 et 18 apprenants). A partir de ce constat, il nous est possible d'étudier l'influence de la relation pédagogique sur ces groupes : deux groupes d'étudiants ont vécu une relation d'accompagnement auprès de leur responsable de formation ; un groupe n'a pas connu cet accompagnement.

Un premier fait est remarquable : le groupe de Licence Alternance qui n'a pas vécu d'accompagnement auprès du responsable pédagogique n'a pas non plus vécu de cohésion de groupe. Alors que dans le discours des deux groupes d'étudiants de l'Ile de la Réunion, les deux classes identifiées par ALCESTE comme étant les plus significatives ont pour thématique la dynamique de groupe, les classes les plus importantes dans le discours des étudiants de Licence Alternance concernent des apprentissages individuels : « l'écriture comme épreuve formatrice » (43% du discours) et « le développement personnel en formation » (49% du discours). « La vie de groupe » (18% du discours) n'est évoquée qu'en dernière classe et comme une difficulté, malgré le respect qui régnait entre ses membres. Ce premier constat permet de supposer, sans généralisation excessive toutefois, que la dynamique d'un groupe en formation

dépend de son leadership, incarné non pas par un étudiant mais par l'enseignant-référent, le Responsable pédagogique de ce groupe-classe.

A l'opposé de cette position, les deux groupes d'étudiants de l'Ile de la Réunion témoignent d'un vécu en groupe très fort et très riche pour chacun d'eux. Ce fait marquant est souligné par la proportion que représentent les classes « l'accompagnement de groupe » (48% du discours des étudiants de Master) et « l'apprentissage en groupe de formation » (80% du discours des étudiants de Licence) dans le discours total des étudiants. Le groupe est évoqué comme le principal levier de leur réussite (« je réussis grâce à eux ») et l'apprentissage en groupe comme leur principale source de motivation à suivre la formation (« je viens pour eux »), bien qu'ils ne se connaissaient pas à l'entrée de la formation et que leur reprise d'étude s'inscrivaient dans un projet professionnel bien défini. Certains étudiants parlent d'amour, d'amitiés nouvelles, de l'envie de suivre la formation pour les camarades de « promo ». Nous avons nommé une classe « accompagnement de groupe » car ce sont bien les effets d'un accompagnement du groupe sur l'individu qui sont alors évoqués par les étudiants. La relation du groupe auprès de chacun est perçue comme l'étayage le plus évident de la formation. Ces étudiants, contrairement aux étudiants de Licence Alternance, témoignent également de la qualité de la relation pédagogique d'accompagnement vécue auprès de leur responsable de formation. Cette relation semble avoir été d'une grande proximité et d'un réel soutien tout au long de leur année d'étude : ils évoquent la bienveillance de leur Responsable pédagogique, son intérêt pour eux, sa disponibilité. Au-delà du discours des étudiants sur leur apprentissage théorique, mais également social - identitaire (représentations sociales, valeurs, vision du monde) et comportemental (compétence sociale, compétence relationnelle principalement)- , ce sont les effets positifs de l'accompagnement du Responsable de la formation et de l'accompagnement des membres du groupe entre eux, qui sont mis en lumière par les étudiants pour expliquer leur réussite universitaire et leur motivation en cours de formation.

Si le groupe devient un levier essentiel de l'apprentissage et de la réussite des étudiants, quel lien existe-t-il, s'il en existe un, entre la relation d'accompagnement et la dynamique de groupe ? Le discours des étudiants de Licence Alternance, lequel témoigne d'un vécu universitaire dépourvu conjointement d'accompagnement par le Responsable pédagogique et de cohésion du groupe-classe, alors que la modalité pédagogique de regroupement en groupe restreint était mise en œuvre, permet de supposer un lien entre ces deux phénomènes. Le discours des étudiants de l'Ile de la Réunion offre, quant à lui, des pistes de réponse à cette question. La relation pédagogique d'accompagnement que le responsable pédagogique a instauré auprès des groupes d'étudiants de l'Ile de la Réunion et de chaque étudiant pris individuellement s'est dédoublée suivant la même tonalité dans leurs relations interindividuelles. Nous retrouvons l'usage d'un lexique identique dans la description de ces relations qui renvoie au champ lexical de l'accompagnement tel que défini plus haut (bienveillance, soutien, écoute, présence…). Plus encore, la recherche met en exergue une modalité pédagogique à part entière porteuse de réussite en formation : l'accompagnement de groupe, dont le catalyseur est l'accompagnant du groupe, le responsable de la formation. En effet, l'accompagnement de groupe serait le reflet par mimésis (Duchène, 2010) de la qualité de la relation pédagogique instaurée par le responsable pédagogique auprès du groupe-classe.

Nous avons conceptualisé le processus mimétique ici en jeu en tant que mimésis éducative (Duchène, 2013). La mimésis éducative est « un processus d'apprentissage social qui consiste en une re-production créative de ce qui a été appris au contact de l'autre. […] C'est un processus relationnel reposant sur la possibilité qu'un individu a de se rapprocher psychiquement de son modèle pour l'appréhender, ressentir ses intentions et sentiments » (Duchène, 2010, p.115). Elle comporte trois phases : une première phase d'identification au modèle, une se-

conde phase de retour à soi et d'intériorisation de l'expérience identificatoire vécue et une dernière phase d'individualisation par la re-production créative de ce qui a été appris mimétiquement au contact du modèle (Duchène, 2010). La mimésis éducative n'est pas un phénomène automatique et ne se produit pas dans tous les contextes. Une condition indispensable est requise à l'enclenchement du phénomène identificatoire initial de ce processus. Le responsable de la formation, le formateur en règle générale, devient un référent identitaire, support des identifications des membres du groupe, identification groupale elle-même génératrice de cohésion de groupe, si et seulement si il instaure avec chacun d'eux une relation qui contribue à développer positivement leur sentiment d'identité. En effet, lorsque celle-ci est bienveillante, elle favorise le sentiment chez l'apprenant d'un désir mimétique (Girard, 1961) permettant la réalisation du processus d'identification de l'apprenant au formateur-modèle, au leader-enseignant du groupe. Une relation duale entre deux sujets aura davantage tendance à se transformer en relation mimétique si elle est affectivement gratifiante pour l'une ou l'autre partie, qu'elle contribue à nourrir positivement son Soi, ou pour le dire autrement, que l'un des deux protagonistes renvoie à l'autre une image positive et aimante de lui-même. Les résultats de la recherche corroborent ceux de Bandura, Ross et Ross (1963) pour lesquels ce seraient les relations affectivement gratifiantes entre le sujet et son modèle qui constitueraient le moteur principal de l'identification. Au sein d'un groupe de formation, il y a donc davantage de probabilité qu'un formateur devienne un modèle d'identification pour les apprenants s'il développe avec eux une relation pédagogique que nous qualifions d'aimante.

Par conséquent, contrairement à notre hypothèse initiale supposant une première modalité, la dynamique de groupe, incluant la seconde modalité, une relation d'accompagnement du Responsable pédagogique auprès des étudiants, les résultats montrent que l'ordre d'inclusion est inversé. La dynamique de groupe est une modalité d'organisation, mais la modalité pédagogique vectrice de changement est la relation d'accompagnement, ou plus précisément la relation pédagogique aimante (Duchène, 2010). La force du groupe réside dans la qualité des relations qui se créent entre les étudiants, à partir de l'exemple donné par l'accompagnant. Le groupe devient d'autant plus cohésif, favorable à l'apprentissage et à la réussite des apprenants que le formateur développe une relation aimante auprès des étudiants, qui par mimésis, établissent entre eux la même qualité de relation.

La présente recherche interroge donc la qualité-même de la relation d'accompagnement, dans la mesure où c'est elle qui initie la cohésion de groupe et ses effets sur l'apprentissage. Nous évoquons la notion de relation aimante pour qualifier la relation affectivement gratifiante génératrice d'identification à l'accompagnateur-modèle.

Conclusion

A l'université, les dispositifs d'accompagnement proposés aux étudiants dès leur première année répondent-ils à la visée de l'accompagnement ? Ne regroupent-ils pas parfois des pratiques différentes, de l'ordre du suivi, du guidage, de l'orientation, du conseil, qui s'avèrent elles aussi indispensables à la réussite des étudiants ? Si certains dispositifs proposés aux étudiants regroupés sous l'intitulé d'accompagnement ne proposent pas un accompagnement au sens strict du terme - en tant que relation pédagogique aimante-, on ne peut s'attendre à ce que leurs résultats sur l'apprentissage et la motivation des apprenants soient identiques à ceux identifiés dans cette recherche, même dans le cas de formation en groupe-classe uniquement. Ces résultats doivent dans tous les cas être pris avec précaution : ils sont limités à un contexte de formation spécifique et l'échantillon est trop petit pour permettre toute généralisation.

Néanmoins, malgré les limites d'une recherche exploratoire de ce type, nous pouvons admettre que celle-ci encourage à continuer sur le chemin pris depuis quelques années par les universités françaises quant à l'accueil des étudiants primo-entrants. Les nouveaux dispositifs universitaires ont le mérite de considérer les deux modalités pédagogiques – accompagnement individualisé et formation en groupe restreint- comme essentielles à la réussite des étudiants. Or, c'est justement le lien entre ces deux modalités pédagogiques que la présente recherche a mis en lumière. L'accompagnement du groupe-classe par un enseignant-accompagnant se révèle être une méthode pédagogique favorable à la réussite dans l'enseignement supérieur, en tant que facteur d'apprentissage et soutien de la motivation des étudiants sur la durée. Nous avons montré avec l'exemple des étudiants de Licence Alternance que le seul regroupement des étudiants en groupe restreint à la place d'un enseignement dispensé en amphithéâtre n'avait aucun effet sur la dynamique de groupe. Le facteur de cohésion favorable à un *accompagnement de groupe* est la relation pédagogique d'accompagnement mise en place par l'accompagnateur du groupe (le responsable de la formation, l'enseignant-référent, le tuteur…) auprès de ses membres, individuellement et collectivement. Cette relation doit être aimante afin d'enclencher par mimésis un accompagnement groupal reproduisant entre étudiants la même qualité de relation. A partir des pistes de réflexion que cette enquête ouvre, il s'agirait aujourd'hui d'explorer un second axe de recherche et d'approfondir les liens existants entre la pédagogie de l'alternance, l'accompagnement de groupe et la réussite universitaire en réalisant une étude similaire menée conjointement auprès d'étudiants en formation initiale et de stagiaires en formation alternée. Il demeure essentiel de poursuivre d'une part les investigations réadaptant de manière globale la pédagogie dans l'enseignement supérieur aux élèves et à l'environnement actuels, et, d'autre part, les démarches expérimentales comme celle initiée à l'Université d'Aix-Marseille si l'on veut favoriser pleinement la réussite de chacun à l'université et atteindre les objectifs fixés par les gouvernements successifs, réitérés par la nouvelle loi Fioraso, de faire progresser le taux de réussite d'une classe d'âge sur une licence dans les temps impartis, redonnant ainsi toute sa valeur à ce lieu historique de création et de partage du savoir qu'est l'Université.

Références bibliographiques

Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. (1963). A comparative test of the status envy, social power, and secondary reinforcement theories of identificatory learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 67,* 527-534.

Despret, V. (1996). *Naissance d'une théorie éthologique. La danse du cratérope écaillé*. Paris : Armand Colin.

Duchène, M. (2010). *Le processus de construction identitaire par mimesis du sujet en formation.* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université d'Aix-Marseille.

Girard, R. (1961). *Mensonge romantique et vérité romanesque*. Paris : Editions Grasset & Fasquelle.

Le Bouëdec, G., Du Crest, A., Pasquier, L. & Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Poplimont, C. (2009). *Le rôle de la formation par alternance dans les cursus de formation des enseignants de la conduite automobile et de la sécurité routière.* Proposition d'étude de définition G03, Prédit 2006. « *Nouvelles connaissances pour la sécurité. Continuum éducatif en sécurité routière* ». Rapport de recherche pour le Ministère des Transports.

Reinert, M. (2001). La méthode informatisée d'analyse de discours « Alceste ». *Revue française de psychiatrie et de psychologie médicale,* t.V, *49*, 32-36.

Roberge, M. (2002). A propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers. *Education permanente,* n°153*,* p.101-108.

Rousseau, J.-J. (1762/1966). *Emile ou de l'éducation*. Paris : Flammarion.

Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

ANNEXE

MATRICE GDE : Niveaux hiérarchiques du comportement du conducteur et principaux contenus de formation correspondants

NIVEAUX HIERARCHIQUES DU COMPORTEMENT	Principaux contenus de formation		
	Connaissances et compétences	**Facteurs d'accroissement du risque**	**Autoévaluation**
Projets de vie et aptitudes à la vie (en général)	**Connaissances/contrôle de la manière dont les projets de vie et les tendances personnelles influencent le comportement au volant** · Style /conditions de vie · Normes du groupe des pairs · Motivations · Maîtrise de soi et autres caractéristiques · Valeurs personnelles etc.	**Tendances au risque** · Acceptation du risque · Valorisation personnelle par la conduite automobile · Recherche de sensations fortes · Céder à la pression sociale · Usage d'alcool et drogues · Valeurs et attitudes par rapport à la société etc.	**Auto-évaluation/conscience de** · Compétences personnelles à contrôler ses impulsions · Tendances au risque · Motivations allant à l'encontre de la sécurité · Habitudes personnelles vis à vis du risque etc.
Objectifs de la conduite automobile et contexte social (par rapport au déplacement)	**Connaissances et capacités concernant** • Impact des objectifs du déplacement sur la conduite • Préparation et choix des itinéraires • Effets de la pression sociale à l'intérieur du véhicule • Evaluation de la nécessité du déplacement etc.	**Risques liés à** • Etat du conducteur (humeur, alcoolémie, etc.) • Motif du déplacement • Environnement de conduite (rase campagne/urbain) • Contexte social et compagnie • Autres motivations (compétition, etc.) etc.	**Auto-évaluation/conscience de** • Capacités personnelles à planifier • Objectifs spécifiques de la conduite • Motivations typiques de la conduite à risque etc.
Maîtrise des situations de circulation	**Connaissances et capacités concernant** • Règles de circulation • Perception/observation de la signalisation • Anticipation de l'évolution des situations • Adaptation de la vitesse • Communication • Trajectoire de conduite • Organisation du trafic • Distance aux autres /marges de sécurité etc.	**Risques provoqués par** • Mauvaises prévisions • Style de conduite qui accroît le risque (par exemple agressif) • Adaptation inadéquate de la vitesse • Usagers vulnérables • Comportement imprévu/ non respectueux des règles • Information surabondante • Conditions difficiles (obscurité, etc.) • Automatisme insuffisant des capacités etc.	**Auto-évaluation/conscience de** • Points forts et faibles des capacités élémentaires • Style personnel de conduite • Marges de sécurité personnelles • Points forts et faibles dans les situations à risque • Auto-évaluation réaliste etc.
Maniement du véhicule	**Connaissances et capacités concernant** • Contrôle de la direction et de la position • Sculptures des pneus et adhérence • Propriétés du véhicule • Phénomènes physiques Etc	**Risques liés à** • Insuffisance des capacités ou des automatismes • Adaptation inadéquate de la vitesse • Conditions difficiles (faible adhérence, etc.) etc.	**Conscience de** • Points forts et faibles des capacités élémentaires relatives au maniement • Points forts et faibles des compétences dans des situations imprévues • Auto-évaluation réaliste etc.