HAL open science

Une estimation “ subjective ” de l’efficacité du tutorat méthodologique

Charlotte Pourcelot, Sandoss Ben Abid-Zarrouk

To cite this version:

Charlotte Pourcelot, Sandoss Ben Abid-Zarrouk. Une estimation “ subjective ” de l’efficacité du tutorat méthodologique. Recherches & éducations, 2016, 15, pp.171-188. 10.4000/rechercheseducations.3162 . hal-01662235

HAL Id: hal-01662235

https://hal.science/hal-01662235

Submitted on 30 Dec 2018

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.

Recherches & éducations

15 | Juin 2016
L'écologie de la classe

Une estimation « subjective » de l'efficacité du tutorat méthodologique

Charlotte POURCELOT et Sondess BEN ABID-ZARROUK

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/rechercheseducations/3162
ISSN : 1760-7760

Éditeur
Société Binet Simon

Édition imprimée
Date de publication : 1 juin 2016
Pagination : 171-188
ISSN : 1969-0622

Ce document vous est offert par Bibliothèque Interuniversitaire de Montpellier

Référence électronique
Charlotte POURCELOT et Sondess BEN ABID-ZARROUK, « Une estimation « subjective » de l'efficacité du tutorat méthodologique », *Recherches & éducations* [En ligne], 15 | Juin 2016, mis en ligne le 30 juin 2017, consulté le 14 février 2018. URL : http://journals.openedition.org/rechercheseducations/3162

Ce document a été généré automatiquement le 14 février 2018.

Propriété intellectuelle

Une estimation « subjective » de l'efficacité du tutorat méthodologique

Charlotte POURCELOT et Sondess BEN ABID-ZARROUK

Introduction

1 L'abandon et l'échec en première année de cycle universitaire ont fait l'objet de nombreuses recherches. Les travaux d'Endrizzi (2010), et de Romainville et Michaut (2012) en témoignent. Des dispositifs d'aide à la réussite sont instaurés pour y remédier. Le tutorat méthodologique est sans doute le plus connu et le plus généralisé. La majorité des études ont montré que les étudiants qui l'utilisent ont tendance à réussir plus souvent comparativement à ceux qui n'en bénéficient pas (Danner 1999, Michaut 2000, Bédouret 2004). Des caractéristiques externes au dispositif telles que la motivation et le niveau scolaire peuvent expliquer cette réussite (Borras, 2011). Ces travaux ont aussi montré qu'on ne peut imputer à ce dispositif, seul, cette efficacité et c'est précisément ce qui a intéressé notre recherche. Quelle est la part du dispositif et celle de l'usager dans l'atteinte d'un objectif donné ?
A partir du « modèle d'efficacité individuelle d'un dispositif pédagogique » développé par Ben Abid-Zarrouk (2013), nous nous proposons d'estimer l'efficacité du tutorat méthodologique via l'analyse de quatre facteurs ; l'information, les stratégies d'apprentissage, l'utilisation optimale et la satisfaction quant au dispositif.

1. Du dispositif objectif à l'efficacité individuelle

2 Avant d'entreprendre la description du modèle qui se situe au cœur de cette contribution, il convient de définir la notion de « dispositif ».
Berten (1999), cité par Linard (2002 : 145), souligne son évolution. Elle est passée « de

dispositifs objectifs, impersonnels, extérieurs aux sujets, à des dispositifs subjectifs, conscients et volontaires ». S'agissant des dispositifs pédagogiques, cette subjectivité est d'autant plus prégnante que l'activité pédagogique est liée à une co-construction entre l'apprenant et l'enseignant (Gangloff et al. 2010) et donc entre les concepteurs et les usagers du dispositif pédagogique. Charlier (2000) rappelle que « le terme de « dispositif » est souvent utilisé de façon banale pour désigner un ensemble de moyens organisés, définis et stables qui sont le cadre d'actions réitérables conduites pour répondre à un problème récurrent » (Paquelin, 2009 : 156). Selon Perriault (1989), un dispositif n'existe que par ce que ses usagers en font ; il explicite par là-même le rôle fondamental de l'usager en tant que moteur de l'atteinte de l'objectif du dispositif. Et si Poteaux (2007) reconnait qu'un dispositif naît de l'institution et est investi par les intentions des concepteurs, elle souligne aussi que son fonctionnement est pris en main par les usagers qui, en l'utilisant, se l'approprient. Cette appropriation s'effectue par l'usage de l'outil pensé et dessiné par desconcepteurs dans une visée pédagogique d'efficacité de l'apprentissage (ibid.). Paquelin (2004), souligne cette appropriation à travers la catégorisation du dispositif qui selon lui possède quatre « états » :

- l'état prescrit (EP) : c'est le dispositif tel qu'il est conçu par les concepteurs et il est porteur d'une prescription ou d'une intention d'usage. « Le sujet construit des représentations du monde. Ces constructions intellectuelles momentanées permettent de donner sens à une situation en utilisant les connaissances stockées en mémoire et/ou les données de l'environnement, dans le but « d'attribuer une signification d'ensemble aux éléments issus de l'analyse perceptive » (Richard, 1990) » ;
- l'état perçu (EPe) : c'est « un construit par l'apprenant, qui à partir d'indices sémiotiques, de sa représentation de ce type de dispositif et de la tâche à accomplir, et de ses besoins élabore une image du dispositif (image opérative, Ochanine, 1978) » ;
- l'état prévu (EPr) : c'est « une situation projective dans laquelle l'apprenant envisage de réaliser son apprentissage. Il exprime l'organisation spatio-temporelle, les activités et les relations qui organisent le projet de dispositif » ;
- l'état vécu (EVe) : c'est « l'actualisation effective du dispositif prescrit, ce qui est réellement utilisé ».

3 Albero (2010) va plus loin, en démontrant que l'usager (ainsi que l'environnement dans lequel il évolue) peut aller jusqu'à modifier la nature initiale du dispositif. En effet, l'auteure distingue le dispositif idéel, du dispositif vécu ou encore du dispositif fonctionnel de référence et cherche, au-delà du fait de distinguer « structure » et « dispositif », à « comprendre comment, après de nombreuses années de développement en cohérence avec l'idéel fondateur, le dispositif pourrait en arriver à servir un projet pédagogique obéissant à une logique opposée à son intention initiale. »

Le dispositif à but « pédagogique » est donc aussi fonction de l'usager qui l'utilise dans le but d'atteindre un objectif dessiné par l'institution en sa faveur. En outre, un tel dispositif est utilisé de manière différenciée selon les apprenants (Ben Abid-Zarrouk, 2012 ; Ben Abid-Zarrouk et Weisser, 2013). Chaque individu serait donc susceptible de rendre ou non un dispositif « efficace » c'est-à-dire l'utiliser de manière à lui permettre d'atteindre ses objectifs. La particularité de ce type d'efficacité est qu'elle est fonction de l'action de l'usager sur ce dispositif.

De l'efficacité institutionnelle d'un dispositif, c'est-à-dire d'une efficacité « responsabilisant » uniquement le dispositif et les concepteurs, on passe à une efficacité individuelle « responsabilisant » majoritairement l'usager. L'efficacité individuelle d'un

dispositif suppose de mettre l'usager au centre du dispositif. Telle qu'elle est entendue ici, elle correspond à l'atteinte des objectifs de l'étudiant et non de l'institution, et tient au fait qu'elle est mesurée de manière individuelle. L'hypothèse sous-jacente est qu'un même dispositif peut être efficace pour certains mais pas pour d'autres. Nous sommes donc face à une inégalité de l'efficacité du dispositif. Notre contribution se centre sur l'évaluation de l'efficacité des dispositifs universitaires d'aide à la réussite (Ben Abid-Zarrouk et Weisser, 2013). Le concept d'efficacité individuelle est ici particulièrement pertinent dans la mesure où ces dispositifs ont pour objectif institutionnel de tenir compte de la subjectivité de chaque étudiant, notamment dans le cas du tutorat méthodologique.

2. Fondement du modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle d'un dispositif pédagogique

4 Notre réflexion s'appuie sur les constats suivants :

- Les étudiants établissent des stratégies d'apprentissage qui ont pour but de les faire réussir. Schultz (1961) a développé l'hypothèse de rationalité de l'étudiant. Il établit des stratégies, notamment d'apprentissage, qui vont lui permettre d'atteindre ses objectifs à court terme (la réussite, l'obtention de son diplôme) et long terme (un supplément de salaire voire un emploi).
- Le dispositif est conçu par l'institution de manière à ce que l'usager atteigne ses objectifs. Les objectifs de l'institution et ceux de l'étudiant sont corrélés mais pas confondus. L'institution universitaire commande ou développe des dispositifs qui permettent une amélioration des taux de réussite ainsi qu'une recherche accrue d'une efficience des établissements universitaires.
- Les dispositifs mis à la disposition des étudiants pour atteindre leurs objectifs ne sont efficaces que dès lors qu'ils les utilisent de manière optimale. Le dispositif proposé permet l'atteinte des objectifs si, et seulement si, l'étudiant l'utilise tel qu'il a été défini par le concepteur.
- L'efficacité individuelle du dispositif est corrélée à la satisfaction de l'étudiant. La satisfaction de l'étudiant sera d'autant plus prononcée qu'il sera convaincu que le dispositif peut lui permettre d'atteindre ses objectifs.
- Le dispositif est proposé aux étudiants, ils ne sont pas dans l'obligation de le saisir. S'ils y sont soumis, le modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle n'a pas lieu d'être.

5 Ce qui nous intéresse tout particulièrement dans cette contribution est l'information. Nous faisons l'hypothèse, premièrement, que l'absence d'informations ou une information partielle sur un dispositif a pour effet sa non-utilisation ou une utilisation sous optimale. Puis, qu'un dispositif n'est efficace individuellement que si, et seulement si, l'étudiant est informé des potentialités offertes en termes d'objectifs. Or, la surabondance informationnelle et les capacités attentionnelles limitées des individus en général ne leur permettent pas de cerner les informations utiles à leur réussite. Ces deux hypothèses constituent le fondement du modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle développé par Ben Abid-Zarrouk (2013).

3. Le modèle

6 Le modèle proposé pour mesurer l'efficacité individuelle de dispositifs pédagogiques est EiDj = f (IiPDj, SAREi, UOiDj, PDj).

- EiDj = l'efficacité du dispositif j pour l'étudiant i,
- IiPDj = l'information détenue par l'étudiant i et portant sur les potentialités du dispositif j,
- SAREi = les stratégies d'apprentissage de l'étudiant i basées sur la réussite,
- UiODj = l'utilisation optimale (c'est-à-dire conduite vers la réussite) du dispositif j par l'étudiant i
- PDj = les potentialités présumées du dispositif j.

7 L'absence d'informations ou une information partielle des potentialités d'un dispositif donné est un facteur de son inefficacité.

4. L'aide à la réussite

8 Nous avons appliqué ce modèle au tutorat méthodologique. Selon Bruner (1983), psychologue de l'éducation, l'apprentissage est un processus collectif fondé sur des dispositifs s'appuyant sur l'interaction entre pairs, sur le tutorat et l'élaboration de communautés de pratiques. Tel qu'il est pratiqué aujourd'hui, le tutorat entre pairs favorise la prise de confiance en soi, aide à l'acquisition des connaissances des tutorés et accroît aussi la capacité à apprendre des tuteurs en développant leur capacité à enseigner (Barnier, 2001). Goodlad et Hirst (1990) cité par Barnier (2001), définissent le tutorat comme un système d'enseignement-apprentissage au sein duquel les apprenants s'aident les uns les autres et apprennent en enseignant. Les dispositifs d'aide à la réussite sont variés et préoccupent les universités certes françaises mais pas seulement. Parcourons brièvement, les tutorats mis en place dans les universités belges, algériennes et anglo-saxonnes. Les universités de l'Académie universitaire Louvain ont mis en place depuis 2008 un tutorat de transition visant à promouvoir l'égalité des chances d'accès et de réussite dans l'enseignement supérieur. Les étudiants en formation initiale d'enseignant sont tuteurs. Ils agissent auprès d'élèves de dernière année de l'enseignement secondaire pour qui la transition vers le supérieur interroge.[1] En Algérie, les tuteurs ont pour mission d'accueillir, d'orienter, d'accompagner à l'apprentissage, d'initier au travail universitaire, de conseiller pour l'utilisation des outils et supports pédagogiques, de stimuler l'étudiant en le motivant à poursuivre son parcours de formation et de l'aider à élaborer un projet professionnel[2]. Dans les universités anglo-saxonnes, il n'existe pas un tutorat mais des tutorats. L'éducation repose sur une longue tradition d'enseignement mutuel. Les initiatives des enseignants et des étudiants à l'intérieur comme à l'extérieur de l'institution sont favorisées. La culture de l'entraide y est forte. Un étudiant selon ses compétences et ses difficultés, sera donc tantôt tutoré, tantôt tuteur. (Baudrit, 2000).
En France, « un tiers seulement environ des étudiants entrant à l'université, obtiennent leur Licence en trois ans »[3]. De façon générale, les chercheurs expliquent le décrochage universitaire et son accroissement par la massification des effectifs dans l'enseignement supérieur due au processus de démocratisation scolaire entamé en France depuis les années 1960. Les étudiants, de plus en plus hétérogènes dans leur profil en termes de caractéristiques culturelles, sociales ou économiques, ne seraient pas ou plus égaux face aux exigences de la culture universitaire autrefois réservée à une élite. En vue d'endiguer

ce fléau le dispositif du tutorat méthodologique a été conçu à titre expérimental en 1992 puis généralisé et institutionnalisé par circulaire en 1996. Il vise à favoriser la réussite des étudiants peu préparés à l'enseignement académique et se présente sous la forme de tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique. Les formes du tutorat d'accompagnement peuvent être variées (aide au travail personnel et documentaire). Le cadre national du tutorat est peu prescriptif et laisse une grande liberté aux universités. Ces dernières instaurent donc au niveau décentralisé des pratiques très variées (Borras, 2011). Complément du tutorat d'accueil et d'intégration des nouveaux étudiants organisé à la rentrée universitaire, il est destiné à prévenir les difficultés que rencontrent les étudiants primo-entrants, voire à y remédier. Cette mission d'accompagnement auprès d'étudiants volontaires peut être ponctuelle ou régulière et est assurée par des pairs plus avancés qu'eux dans le cursus universitaire. « Nommés « tuteurs », ce ne sont donc ni des enseignants ni des personnels administratifs. » (Annoot (2001) cité par Pourcelot et al,. 2013). Ils ont pour rôles de guider et d'assister leurs tutorés, en leur délivrant les clés pour combler leurs manques et réussir à l'université (Gerbier et Sauvaître, 2003). Le problème rencontré dans les universités françaises est le manque de participation aux séances organisées par les tuteurs. Plusieurs causes ont été avancées telles que le manque d'information (Borras, 2011).

C'est sur ces pas que nous nous sommes aventurées en diffusant un questionnaire construit à partir des quatre variables du modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle. Dans cette contribution nous cherchons à estimer l'efficacité du tutorat méthodologique. Une première approche comparera les résultats de la population tutorée ayant obtenu son semestre ainsi que celle qui a échoué. Puis, nous verrons en quoi les étudiants tutorés se démarquent de leurs pairs.

5. Méthodologie de la recherche

9 Cette étude quantitative a été conduite au sein de l'Université de Haute-Alsace (UHA) de Mulhouse, et plus précisément au sein de deux campus universitaires et trois facultés ; l'Illberg qui regroupe la Faculté des Sciences et Techniques (FST) et la Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines (FLSH), et la Fonderie qui abrite la Faculté des Sciences Economiques, Sociales et Juridiques (FSESJ). Nous avions pour ambition première de sonder la totalité des primo-entrants de chaque filière sans instaurer de critère de sélection. Seuls les étudiants présents au moment de la distribution ont participé à notre enquête. Ainsi, nous avons collecté un échantillon de 398 observations issues de chaque composante.

Tableau 2 : Répartition des observations par département selon la faculté de rattachement.

Facultés	Départements	Nombres d'observations	Nombres d'observations cumulés	Total
FST	Mathématiques/Informatique	13	30	398
	Physique-Chimie	15		

	Cycle Préparatoire	2		
FLSH	Lettres	21	216	
	Langues Etrangères Appliquées (LEA)	47		
	Allemand	16		
	Italien	6		
	Anglais	29		
	Cultures Littéraires Européennes (CLE)	10		
	Sciences de l'Education	87		
FSESJ	Histoire	46	152	
	Droit	46		
	Administration Economique et Sociale (AES)	40		
	Gestion	20		

10 Notre outil est composé principalement de questions fermées et comporte sept parties :

1. Profil : caractéristiques socio-économiques.
2. Parcours scolaire et Universitaire : diplôme(s) obtenu(s) et redoublement(s).
3. Vie universitaire et sociale : degré d'intégration au sein de la faculté.
4. Engagement : investissement de l'étudiant dans ses études.
5. Informations sur le tutorat méthodologique : connaissances du tutorat méthodologique.
6. Utilisation et Potentialités du dispositif : inscription et participation à un dispositif visant la réussite.
7. Remarques conclusives : commentaire(s) libre(s).

11 Il n'est pas nominatif mais suggère aux enquêtés d'inscrire leur numéro étudiant. Seuls 2 sur 398 ne nous l'ont pas transmis. Cette information nous a permis d'obtenir leur moyenne générale du premier semestre afin de comparer la réussite des tutorés et non tutorés. Afin d'obtenir un échantillon conséquent et de sonder les étudiants décrocheurs, nous avons choisi de les diffuser et de les collecter lors des examens de fin de semestre qui se sont déroulés au cours des mois décembre 2013 et janvier 2014. Les étudiants absents lors de la diffusion du questionnaire n'ont donc pas participé à notre enquête.
Nous avons choisi de distribuer nous-mêmes les questionnaires car nous souhaitions nous assurer du bon déroulement de l'enquête et avant tout, minimiser le taux de déperdition. Nous n'avons pas délégué cette tâche aux tuteurs car aux séances de tutorat, seuls les étudiants assidus sont présents. Notre présence et celle des enseignants lors de la diffusion, a rendu plus officielle notre recherche et nous étions aussi disponibles pour

répondre aux éventuelles questions. Certains responsables de département ont accepté, cinq ont proposé une autre alternative (créneau imposé par le secrétariat ou lors d'un cours) lorsque ce mode leur semblait inadapté ou difficile à mettre en œuvre. S'agissant des considérations éthiques, nous avons présenté notre étude aux trois doyens et demandé l'autorisation d'intervenir auprès des responsables de chaque filière. Le questionnaire a été conçu à l'aide du logiciel Le Sphinx et les réponses obtenues ont été saisies dans Excel puis exportées, triées et analysées grâce au logiciel SAS. Puis, nous avons croisé les variables « Information », « Stratégies d'apprentissage », « Utilisation optimale du dispositif » et « Satisfaction quant aux potentialités du dispositif » avec la population tutorée et non tutorée. Ces deux dernières variables ont quant à elles été croisées avec la « Réussite aux examens » pour mesurer l'influence du tutorat sur l'utilisation optimale du dispositif et la satisfaction.

6. Résultats

12 Les résultats qui suivent sont descriptifs et s'appuient sur des tests du chi². Ils portent sur 398 étudiants issus de 14 filières de l'UHA. Dans cet échantillon, les filles sont majoritaires (285) et 118 individus ont suivi le tutorat. Les tutorés ont pour la plupart un père cadre (23) ou ouvrier (23) et une mère employée (40) ou sans activité professionnelle (34). Dans leur grande majorité (89), ils ont obtenu un Baccalauréat général sans mention (51). S'agissant des non tutorés, les pères (77) et mères (127) sont majoritairement employés et sont également pour la plupart titulaires d'un Baccalauréat général (176) sans mention (122). Plus précisément, lorsque l'on compare, les caractéristiques des tutorés par rapport aux non tutorés, on ne constate pas de différence significative en termes de sexe (chi² = 1,878, ddl = 1, p=0,1705) et de CSP du père (chi² = 8,644, ddl = 3, p = 0,9000). On constatera une différence relativement significative quant au baccalauréat entre les tutorés et non tutorés. En effet, les tutorés semblent être plus souvent en possession d'un baccalauréat de type général, 76% contre 65%, de types technologique ou professionnel (chi² = 7,085, ddl = 3, p = 0,0692). Par contre, on ne constate pas de différence significative pour la mention obtenue (chi²= 0,584, ddl = 4, p = 0,09648). Enfin, on notera une différence significative pour la profession des mères. Les mères des tutorés semblent proportionnellement plus nombreuses à appartenir aux professions intellectuelles supérieures (chi² = 8, 345, ddl = 3, p = 0,0393).

Tableau 3 : Représentativité de l'échantillon.

Sexe (1)	Filles	77.78% (91)	71.06% (194)
	Garçons	22.22% (26)	28.94% (79)
	Totaux	100% (117)	100% (273)
CSP Père (2)	Artisan, commerçant et chef d'entreprise	11.21% (12)	11.76% (30)

	Cadre et profession intellectuelle supérieure	21.50% (23)	17.25% (44)
	Profession intermédiaire	7.48% (8)	2.35% (6)
	Employé	18.69% (20)	30.20% (77)
	Ouvrier	21.50% (23)	22.75% (58)
	Retraité	8.41% (9)	10.59% (27)
	Autre personne sans activité professionnelle	11.21% (12)	5.10% (13)
	Totaux	100% (117)	100% (255)
CSP Mère (3)	Agriculteur exploitant	0%	0.38% (1)
	Artisan, commerçant et chef d'entreprise	5.31% (6)	1.90% (5)
	Cadre et profession intellectuelle supérieure	10.62% (12)	7.60% (20)
	Profession intermédiaire	10.62% (12)	6.84% (18)
	Employé	35.40% (40)	48.29% (127)
	Ouvrier	4.42% (5)	6.84% (18)
	Retraité	3.54% (4)	2.66% (7)
	Autre personne sans activité professionnelle	30.09% (34)	25.48% (67)
	Totaux	100% (113)	100% (263)
Type de Baccalauréat (4)	Général	76.07% (89)	64.71% (176)
	Technologique	12.82% (15)	19.49% (53)
	Professionnel	9.40% (11)	9.56% (26)
	DAEU	0.85% (1)	1.84% (5)

	Diplôme étranger équivalent au Baccalauréat	0.85% (1)	4.41% (12)
	Totaux	100% (117)	100% (272)
Mention au Baccalauréat (5)	Au rattrapage	11.21% (13)	13.19% (36)
	Sans mention	43.97% (51)	44.69% (122)
	Assez bien	27.59% (32)	25.27% (69)
	Bien	12.07% (14)	10.99% (30)
	Très bien	5.17% (6)	5.86% (16)
	Totaux	100% (116)	100% (273)

(1)DONNÉES MANQUANTES : 8.
(2) DONNÉES MANQUANTES : 26.
(3)DONNÉES MANQUANTES : 22.
(4) DONNÉES MANQUANTES : 9.
(5) DONNÉES MANQUANTES : 9.

6.1. L'information

13 Nous avons croisé les populations tutorée et non tutorée avec les critères suivants :

- être informé de l'existence du tutorat,
- juger claires les informations obtenues,
- avoir été convaincu par les potentialités du tutorat,
- savoir s'il existe des dispositifs d'aide à la réussite,
- considérer que le tutorat est un dispositif d'aide à la réussite.

Tableau 4 : Croisement de la variable « Information » avec les populations tutorée et non tutorée.

	Population tutorée	**Population non tutorée**	**Chi2**
Connaissance de l'existence du tutorat méthodologique			
Oui	97.5% (115)	92.4% (242)	3.709 ddl : 1 p : 0.0541
Non	2.5% (3)	7.6% (20)	
Total	100% (118)	100% (262)	

Obtention d'informations relatives au tutorat en début d'année			
Très peu	11.5% (13)	9.8% (24)	1.284 ddl : 3 p : 0.7329
Peu	53.1% (60)	53.3% (131)	
Nombreuses	31% (35)	29.7% (73)	
Aucune	4.4% (5)	7.3% (18)	
Total	100% (113)	100% (246)	
Clarté des informations			
Claires voire très claires	91.7% (100)	84.1% (196)	3.708 ddl : 1 p : 0.0541
Peu claires voire incompréhensibles	11.9% (9)	15.8% (37)	
Total	100% (109)	100% (188)	
Arguments convaincants			
Oui, très	20% (21)	1.9% (4)	77.765 ddl : 3 p : 0
Oui	77.1% (81)	52.3% (112)	
Non	3.3% (3)	41.6% (89)	
Je n'ai reçu aucune information	0% (0)	4.2% (9)	
Total	100% (105)	100% (214)	
Savoir définir un dispositif d'aide à la réussite			
Oui	38.1% (45)	26.4% (67)	5.811 ddl : 2 p : 0.0547
Non	35.6% (42)	38.6% (98)	
Non connaissance d'un dispositif	26.3% (31)	35.0% (89)	
Total	26.9% (118)	73.1% (254)	
Estimer que le tutorat est un dispositif d'aide à la réussite			
Oui	18.6% (21)	81.4% (92)	29.277 ddl : 1 p : 6.2640e-8
Non	48.9% (112)	51.1% (117)	
Total	33% (113)	67% (117)	

14 S'agissant de l'information, on ne constate pas de différence significative. Non tutorés (92.5%) et tutorés (97.5%) ont déclaré avoir été informés de l'existence du tutorat et semblent avoir obtenu la même quantité d'information. Les deux populations sont plus de

6 sur 10 à déclarer que ces informations étaient peu ou très peu nombreuses. Ces informations étaient claires pour 92% des tutorés et 84% des non tutorés. De manière plus significative, les tutorés sont plus de 97% à être convaincus par les potentialités du tutorat alors qu'ils ne sont qu'à peine plus de 54% chez les non tutorés. A la question « Cette année vous a-t-on proposé un dispositif d'aide à la réussite ? », 38% des tutorés répondent par l'affirmative alors qu'ils sont à peine plus de 26% chez les non tutorés. Plus précisément, si on leur demande de désigner un dispositif d'aide à la réussite, 68% des tutorés estiment que le tutorat est un dispositif d'aide à la réussite alors qu'ils sont moins de 46% chez les non tutorés. En ce sens, nous pouvons dire que les étudiants tutorés portent un jugement sur l'information qui se rapproche de celui diffusé par l'institution universitaire car celle-ci considère ce dispositif comme un outil d'aide à la réussite.

6.2. Les stratégies d'apprentissage

15 Nous avons noté des divergences et des similitudes entre tutorés et non tutorés.

Tableau 5 : Croisement de la variable « Stratégies d'apprentissage » avec les populations tutorée et non tutorée.

	Population tutorée	**Population non tutorée**	**Chi2**
Travailler le week-end			
Tous	37.39% (43)	26.7% (70)	6.904 ddl : 2 p : 0.0316
Parfois	55.65% (64)	58.8% (154)	
Non	7.0% (8)	14.5% (38)	
Total	100% (115)	100% (262)	
Présence aux cours			
Tous	96.5% (111)	76.4% (201)	22.442 ddl : 2 p : 0.0000
Uniquement aux plus importants	2.6% (3)	19.1% (50)	
Etre souvent absent	0.9% (1)	4.6% (12)	
Total	100% (115)	100% (263)	
Lire des ouvrages autres que ceux conseillés par les enseignants			
Oui	57.4% (66)	47.7% (123)	3.004 ddl : 1 p : 0.0830
Non	42.6% (49)	52.3% (135)	
Total	100% (115)	100% (258)	
Approfondir les cours			

Jamais	7.8% (9)	20.3% (53)	9.866 ddl : 3 p : 0.0197
Rarement	62.6% (72)	50.2% (131)	
Souvent	26.1% (30)	26.4% (69)	
Très souvent	3.5% (4)	23.1% (8)	
Total	100% (115)	100% (261)	
Fréquenter la bibliothèque universitaire			
Jamais	1.7% (2)	7.6% (20)	6.578 ddl : 3 p : 0.0866
Rarement	34.2% (40)	35.1% (92)	
Souvent	46.2% (54)	44.7% (117)	
Très souvent	18% (21)	12.6% (33)	
Total	100% (117)	100% (262)	
Etablir un programme de travail			
Oui	39.5% (45)	33.2% (86)	1.366 ddl : 1 p : 0.2425
Non	60.5% (69)	66.8% (173)	
Total	100% (114)	100% (259)	
Solliciter ses enseignants en cas de difficultés			
Jamais	16.7% (19)	33.9% (88)	12.937 ddl : 3 p : 0.0047
Rarement	71.1% (81)	53.9% (140)	
Souvent	10.5% (12)	11.5% (30)	
Toujours	1.7% (2)	0.8% (2)	
Total	100% (114)	100% (260)	
Travailler			
Seul	87.5% (98)	89.6% (232)	0.342 ddl : 1 p : 0.5586
En groupe	12.5% (14)	10.4% (27)	
Total	100% (112)	100% (259)	
Faire des rapprochements avec ses connaissances			
Oui	88.9% (104)	91.2% (239)	0.512 ddl : 1 p : 0.4742

Non	11.1% (13)	8.8% (23)	
Total	100% (117)	100% (262)	
Faire des rapprochements entre les différentes matières étudiées			
Oui	84.6% (99)	82.4% (215)	0.288 ddl : 1 p : 0.5915
Non	15.4% (18)	17.6% (46)	
Total	100% (117)	100% (261)	
Travailler au-delà de ce qui est demandé par les professeurs			
Oui	35.7% (41)	35.5% (93)	0 ddl : 1 p : 1
Non	64.4% (74)	64.5% (169)	
Total	100% (115)	100% (262)	

16 Parmi les similitudes, les tutorés et non tutorés :

- établissent des programmes de travail (39.5% des tutorés, 33.2% des non tutorés)[4].
- ont des rapports distants avec leurs enseignants (9 sur 10 les sollicitent rarement ou jamais).
- préfèrent travailler seul.
- font des rapprochements avec leurs connaissances (9 sur 10),
- font des liens entre les différentes matières étudiées (plus de 8 sur 10),
- ne sont qu'un tiers à prétendre travailler au-delà de ce qui est demandé par les enseignants.

17 Parmi les divergences, les tutorés sont :

- plus de 38% à déclarer travailler tous les week-ends (contre 26.7% chez les non tutorés),
- déclarent à 96.5% assister à tous les cours (contre 76.4% chez les non tutorés),
- 57.4% à déclarer lire des ouvrages autres que ceux conseillés par les enseignants (contre moins de 48% chez les non tutorés),
- moins de 8% à ne jamais approfondir leurs cours (contre 20.3% chez les non tutorés),
- moins de 2% chez les tutorés à ne pas fréquenter la bibliothèque (contre 7.6% chez les non tutorés).

18 En bref, si tutorés et non tutorés semblent avoir des méthodes de travail similaires, les tutorés semblent être plus engagés et prompts à établir d'autres stratégies d'apprentissage.

6.3. L'utilisation optimale du dispositif

19 A la question : « En quoi le tutorat vous a-t-il été utile ? », les deux tiers affirment qu'il remplit sa fonction. Il leur a permis d'obtenir des conseils méthodologiques (prise de notes, rédaction de fiches de synthèse). La seconde position est occupée par les révisions puis par la préparation aux examens et l'aide à la compréhension.

Tableau 6 : Les apports du tutorat méthodologique.

	Effectif	%	Total
Apports méthodologiques	76	66%	100% (115)
Révisions	61	53%	100% (115)
Préparation aux examens	61	52%	100% (117)
Aide à la compréhension	54	46%	100% (117)
Confiance en soi	33	28.5%	100% (117)
Autres	1	0.9%	100% (117)
A été inutile	15	12.7%	100% (118)

20 Le croisement de la variable « Apports du tutorat méthodologique » avec la variable « Obtention du semestre » nous a permis de savoir quelle fonction du tutorat permettait le mieux la réussite. Parmi les cinq items proposés, 61% des tutorés qui ont obtenu leur premier semestre disent que le tutorat leur a été profitable en méthodologie et 70% ont bénéficié d'une aide à la compréhension. Mais, parmi ceux qui ont échoué, 49.2% reconnaissent que le tutorat leur a été utile pour préparer leurs examens. Lorsque le tutorat est utilisé de manière optimale, il influence la réussite de l'étudiant. Ne s'agissant pas d'un outil conçu pour préparer aux examens ou aux révisions mais d'apports méthodologiques, il ne semble pas affecter la réussite.

Tableau 7 : Croisement des variables « Apports du tutorat méthodologique » et « Obtention du semestre ».

	Réussite	Echec	Total	Chi2
Apports méthodologiques	60.9% (39)	39.1% (25)	100% (64)	3.044 ddl : 1 p : 0.0810
Révisions	52% (26)	48% (24)	100% (50)	0.12 ddl : 1 p : 0.7290
Préparation aux examens	50.8% (31)	49.2% (30)	100% (61)	4.74 ddl : 1 p : 0.0294
Aide à la compréhension	70.4% (38)	29.6% (16)	100% (54)	4.345 ddl : 1 p : 0.0371

Confiance en soi	51.5% (17)	48.5% (16)	100% (33)	0.989 ddl : 1 p : 0.3199
A été inutile	46.7% (6)	53.3% (8)	100% (14)	0.287 ddl : 1 p : 0.5921

21 Lorsque nous avons croisé les variables « Participation aux séances et « Obtention du semestre », nous aurions pu penser que les étudiants présents à toutes les séances réussiraient mieux que leurs pairs moins assidus or, il n'en est rien. La qualité primerait-elle sur la quantité ?

Tableau 8 : Croisement des variables « Participation aux séances » et « Obtention du semestre ».

	Réussite	**Echec**	**Total**	**Chi2**
Participation aux séances				
A toutes	59.3 % (54)	40.7% (51)	100% (105)	1.568 ddl : 3 p : 0.6666
A quelques-unes	51.4% (18)	48.6% (17)		
A la première seulement	71.4% (5)	28.6% (2)		
Aucune séance (simplement inscrit)	44.4% (4)	55.6% (5)		

6.4. La satisfaction quant aux potentialités du dispositif

22 Les tutorés sont souvent plus convaincus de l'apport du tutorat dans la réussite que les non tutorés, et sont proportionnellement plus nombreux à juger le tutorat utile (32.6%) comparativement aux autres (21.2%). Nous rappellerons qu'au moment de l'enquête les étudiants n'avaient pas connaissance des résultats de leurs examens puisque celle-ci a été réalisée durant ces derniers.
On constate une différence de plus de dix points entre les deux échantillons.

Tableau 9 : Croisement des variables « Utilité du tutorat » avec les populations tutorée et non tutorée.

	Tutorés	**Non tutorés**	**Total**	**Chi2**

Nécessité du tutorat pour les étudiants de première année				
Oui	32.1% (36)	21.2% (52)	100% (88)	5,142 ddl : 3 p : 0.0764
Non	63.4% (71)	72.2% (177)	100% (248)	
Sans avis	4.5% (5)	6.5% (16)	100% (21)	

23 Parmi les tutorés qui sont convaincus que le tutorat permet de réussir le premier semestre, ils sont 73.3% à l'avoir obtenu.

Tableau 10 : Croisement des variables « Réussite au semestre » et « Potentialités du tutorat ».

	Réussite	Echec	Total	Chi2
Le tutorat permet aux étudiants d'obtenir leur semestre				
Oui, c'est certain	73.3% (22)	26.7% (8)	100% (30)	9.801 ddl : 3 p : 0.0074
Oui, peut-être	43.6% (27)	56.5% (35)	100% (62)	
Non, je ne pense pas	100% (3)	0% (0)	100% (3)	

24 Notons que les tutorés sont proportionnellement plus nombreux à réussir leur semestre et à moins abandonner.[5]

Tableau 11 : Croisement de la variable « Réussite au semestre » avec les populations tutorée et non tutorée.

	Tutorés	Non tutorés	Chi2
Avoir réussi	54% (54)	45.9% (103)	9.258 ddl : 2 p : 0.0097
Avoir échoué	42% (42)	36.7% (80)	
Absence aux examens	4% (4)	16.1 % (35)	

Total	100% (100)	100% (218)	

Conclusion

25 Le non-recours au tutorat méthodologique questionne. Comment un dispositif d'aide à la réussite ne peut-il pas être prisé ? Pourquoi la relation tutorale n'est-elle pas intégrée dans la pratique des étudiants français ? Pour tenter de répondre à ces questions, en parallèle de notre enquête quantitative, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès des trois doyens de l'Université de Haute- Alsace (UHA). Selon ces derniers, l'information relative au tutorat est imparfaite. Ils pensent que « [...] l'on pourrait encore mieux les informer. Ils sont noyés dans tout un tas d'informations [...] » Ils reconnaissent aussi qu'« [...] en définitive il y a une somme d'informations très importante qui arrive sur un espace-temps très court. » et remarquent « [...] un public qui subit de plus en plus et qui ne se pose pas forcément beaucoup de questions. ».

A travers la diffusion de ce questionnaire notamment nourri des travaux de Borras, d'Endrizzi, de Pirot et De Ketele, nous souhaitions savoir si le manque d'information était impliqué et montrer à travers le modèle d'efficacité individuelle qu'un dispositif d'aide à la réussite facultatif ne peut expliquer à lui seul que l'étudiant qui l'utilise réussisse mieux. Si de nombreux travaux ont préalablement révélé que les étudiants qui choisissent le tutorat étaient les plus engagés, dans cette recherche, nous avons tenté de démontrer que le dispositif n'est efficace que si l'usager :

- dispose d'informations claires et convaincantes sur ses potentialités,
- établit en parallèle des stratégies d'apprentissage visant la réussite,
- utilise l'outil tel ce pourquoi il a été conçu,
- et en est satisfait.

26 Si certains sont tentés de transformer le tutorat méthodologique et de ne pas l'utiliser comme, et ce pourquoi il a été conçu, il ne contribuera pas à la réussite. Nos résultats confirment ainsi que lorsque le tutorat est utilisé de manière optimale, il influence la réussite de l'étudiant. A l'inverse, puisqu'il ne s'agit pas d'un outil créé pour préparer aux examens ou aux révisions, lorsqu'il est utilisé comme tel, il concourra moins souvent à la réussite des étudiants. Ainsi, dans notre échantillon, les 30 étudiants (49.2%) qui reconnaissent que le tutorat leur a été utile pour préparer leurs examens et non pour obtenir des apports méthodologiques, sont proportionnellement plus nombreux à avoir échoué aux examens du premier semestre.

Nous pouvons conclure de cette recherche que l'on est, bien, face à un dispositif « subjectif », où le rôle de l'usager est essentiel dans l'efficacité du dispositif. Après s'être placé dans le cas particulier du tutorat méthodologique, il serait pertinent de tester ce modèle sur d'autres outils pédagogiques afin de voir si celui-ci est généralisable.

BIBLIOGRAPHIE

Albero, B. (2010), « De l'idéel au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques », Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas. Maison des Sciences de l'Homme, p.67-94. Repéré à : https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00578668

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

Baudrit, A. (2000). Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités francophones ?, Paris, L'Harmattan.

Barnier, G. (2001). Le tutorat dans l'enseignement et la formation, Paris, L'Harmattan

Bedouret, T. (2004), « Les interventions pédagogiques des tuteurs au sein d'actions tutorales à l'université » Recherches et éducations, n°6.

Ben Abid-Zarrouk, S. (2012), « Une étude empirique de l'influence des échanges sur les forums dans la réussite en enseignement en ligne : le cas du DAEU en ligne », Les dossiers des sciences de l'éducation, n°27, p.155-175.

Ben Abid-Zarrouk, S. et Weisser, M. (2013), « Efficacité du tutorat et étude des profils « efficaces » des tutorés », Recherches en Education, n°16.

Ben Abid Zarrouk, S. (2013), De l'efficacite institutionnelle a l'efficacite individuelle d'un dispositif pedagogique : Un modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle de dispositifs pédagogiques à destination des publics défavorisés et/ou à risque dans l'enseignement supérieur, Strasbourg, Université de Strasbourg.

Berten, A. (1999), « Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie », Hermès, n° 25, p. 33-47.

Borras, I. (2011), « Evaluation du non recours au tutorat à l'université », Net.Doc, n°85. 1-31.

Bruner, J. S. (1983). Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire, Paris, Puf.

Charlier, B. (2000). Comment comprendre les nouveaux dispositifs de formation ?, in Alava, S. (Ed) Cyberespace et formation ouverte: vers une mutation des pratiques de formation ? Bruxelles : Editions de Boeck

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.

Deketele, J.M. & Pirot, L. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université – Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. Revue des Sciences de l'Éducation, vol 26, n° 2, p. 367-394.

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

Gangloff, C., Weisser, M. Bennaghmouch, S, Ben Abid-Zarrouk, S. (2010). « Construction d'un dispositif d'évaluation des enseignements et des formations ». Questions Vives, 12. p.61-76.

Gerbier, Y. et Sauvaitre, H. (2003), « Une classification des tutorats », Recherche et Formation, n° 43, 29-45.

Goodlad, S., & Hirst, B. (1989), Peer tutoring: a guide to learning by teaching, London: Kogan Page.

Linard, M. (2002), « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation », Education Permanente, n°152, p.143-156.

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.

Paquelin, D. (2009), L'appropriation des dispositifs numériques de formation. Du prescrit aux usages, Paris, L'Harmattan.

Paquelin, D. (2004), « Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif », Distances et Savoirs, Vol.2, p.157-182. Repéré à : http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-2-page-157.htm

Perriault, J. (1989), La logique de l'usage. Essai des machines à communiquer, Paris Flammarion.

Poteaux, N. (2007), Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Strasbourg : Université Louis Pasteur.

Pourcelot, C. Ben Abid Zarrouk, S. et Marquet, P. (2013), « Le rôle de l'accès à l'information et des capacités attentionnelles limitées des étudiants dans le recours au tutorat méthodologique. », Contribution pour l'AREF, Université de Strasbourg.

Romainville, M. et Michaut, C. (2012), Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur, Bruxelles, De Boeck.

Schultz, T.W. (1961), « Investment in Human Capital », American Economic Review, p. 1-17.

NOTES

1. Rapport commandité par la Fondation Roi Baudouin et réalisé par Marc Romainville et Pascale Lepage en 2009.
En ligne : http://www.kbs-frb.be/, consulté le 8/08/14.
2. JO de la République algérienne n° 01 du 6 janvier 2009, 9 Muharram 1430.
3. Rapport de la Cour des Comptes en 2012.
En ligne : http://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/Rapport-public-annuel-2012, consulté le 8/08/14.
4. Différence non significative (chi2 : 1.366 - ddl : 1 - p : 0.2425).
5. Le croisement des variables a été fait sur un échantillon de 100 étudiants.

RÉSUMÉS

Notre étude s'appuie sur une enquête menée auprès de 398 étudiants de première année issus des trois facultés que compte l'Université de Haute-Alsace (UHA) et porte sur le tutorat méthodologique. A partir du modèle d'efficacité individuelle d'un dispositif pédagogique, nous questionnons les virtualités d'un tel outil et les caractéristiques de ses utilisateurs. Cette recherche a permis de montrer que les étudiants qui établissent des stratégies de réussite, qui sont attentifs aux informations relatives aux potentialités des dispositifs d'aide à la réussite, qui les estiment utiles, et qui en sont donc satisfaits, réussissent mieux que les autres.

This study is based upon a survey conducted among 398 first-year students from the three faculties of the University of Haute-Alsace (UHA), and focuses on mentoring. Using the "individual efficiency of educational device model," one will question the potentialities of device and the characteristics of its users. It shows that students who implement optimal strategies of success, pay close attention to the information about the potentialities of extra tutoring, consider it as useful and are therefore satisfied with it, achieve more success than others.

INDEX

Mots-clés : information, stratégies de réussite, utilisation optimale d'un dispositif, satisfaction, université.
Keywords : information, success strategies, optimal use of a device, quality, higher education.

AUTEURS

CHARLOTTE POURCELOT

Doctorante en Sciences de l'Education
Université de Haute-Alsace / LISEC EA2310

SONDESS BEN ABID-ZARROUK

Maître de conférences + HDR en Sciences de l'Education
Université de Haute-Alsace / LISEC EA2310