

Le tutorat dans les universités françaises

Magali Danner, Marthe Kempf et Jacques Rousvoal

Volume 25, numéro 2, 1999

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/032000ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/032000ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Danner, M., Kempf, M. & Rousvoal, J. (1999). Le tutorat dans les universités françaises. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 243–270.
<https://doi.org/10.7202/032000ar>

Résumé de l'article

Cet article vise à décrire quelques dispositifs mis en place par le ministère de l'Éducation nationale dans les universités françaises, plus particulièrement celui de l'Université de Haute-Alsace, visant à favoriser l'insertion et la réussite des bacheliers. Au cœur de ces dispositifs, le tutorat qui se place dans une perspective de prévention de l'échec, voire de remédiation, et peut prendre des formes diverses. Le texte expose les bases théoriques et les résultats de ces programmes d'aide aux étudiants par des étudiants tuteurs.

Le tutorat dans les universités françaises

Magali Danner
Doctorante

Institut de recherche de Dijon

Marthe Kempf
Maître de conférence

Université de Haute-Alsace

Jacques Rousvoal
Directeur du CUFEF

Université de Haute-Alsace

Résumé – Cet article vise à décrire quelques dispositifs mis en place par le ministère de l'Éducation nationale dans les universités françaises, plus particulièrement celui de l'Université de Haute-Alsace, visant à favoriser l'insertion et la réussite des bacheliers. Au cœur de ces dispositifs, le tutorat qui se place dans une perspective de prévention de l'échec, voire de remédiation, et peut prendre des formes diverses. Le texte expose les bases théoriques et les résultats de ces programmes d'aide aux étudiants par des étudiants tuteurs.

Introduction

Jusqu'à la fin des années soixante, le système éducatif français ne garantissait l'accès à l'enseignement supérieur qu'à certaines catégories sociales privilégiées et à quelques rares «élites» scolaires issues des autres catégories. «Le diplôme devient ce qu'était la naissance dans le passé» (Weber, 1964), un critère de distinction sociale prévalant à la hiérarchisation de la société. Il n'en demeure pas moins que l'école est devenue un instrument de mobilité sociale jouant un rôle considérable dans l'évolution des structures; depuis quelques années, la démocratisation de l'accès aux études supérieures et la crise qui affecte le marché de l'emploi ont favorisé l'émergence d'un nombre croissant d'étudiants jusque-là exclus de ce niveau d'études.

Cependant, en passant d'un enseignement cadré et finalisé par les épreuves du baccalauréat à un enseignement sans doute plus impersonnel, aux contenus plus abstraits et à une absence de repères quant à la gestion de leur travail, ces jeunes étudiants de première année de DEUG doivent s'adapter à un type d'enseigne-

ment nouveau. Nouveauté de méthodes et de contenus qui constitue une source de rupture qui génère inadaptations et échecs et qui a un coût social et humain.

Il serait sans doute simpliste d'affirmer que la réussite universitaire consacre uniquement le travail sérieux de l'étudiant assidu, mais ce serait un leurre de croire, à la suite de cela, que la menace de l'échec pèse de manière égale sur tous les étudiants. L'idée que nous nous proposons de développer ici est que l'échec universitaire est le fait de populations identifiables. Dans la mesure où il n'apparaît pas aléatoire, on pourra organiser la mise en place d'actions de remédiation.

Aussi, pour favoriser alors l'insertion et la réussite dans les premiers cycles universitaires, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a encouragé, en 1993, la mise en place de dispositifs de tutorat, conçus comme soutien méthodologique et suivi pédagogique, sans pour autant les rendre obligatoires et les enfermer dans un cadre rigide. À la rentrée universitaire de 1966, le tutorat a été étendu à tous les premiers cycles de toutes les universités françaises.

En première partie, cet article présente des données sociologiques significatives de la difficile articulation entre la réussite universitaire au premier cycle et l'hétérogénéité croissante du public étudiant. La deuxième est consacrée à la présentation générale du tutorat. Les troisième et quatrième traiteront du tutorat à l'Université de Haute-Alsace de Mulhouse où il fait l'objet d'une recherche-action évaluée.

L'échec dans les premiers cycles universitaires

Si la notion de dons et d'aptitudes liés à l'origine sociale peut expliquer en partie l'échec aux premiers niveaux de la scolarité, elle ne peut plus l'être à l'université qui accueille des étudiants issus des classes populaires fortement et préalablement sélectionnés. Ainsi, dès l'entrée dans le supérieur, ce n'est plus tant l'origine sociale que la valeur scolaire qui devient déterminante; cette valeur scolaire demeure pourtant le témoin indirect d'une influence sociale qui a marqué toute la scolarité antérieure de l'individu. Nous allons mettre en relief ici cette réalité et ses conséquences sur la probabilité de réussir ou d'échouer à l'université.

«Les grandes illusions» de certains bacheliers

Outre le problème de l'inflation des diplômes que génère l'augmentation continue des taux de réussite, l'obtention du baccalauréat par un nombre croissant de jeunes entraîne un accroissement parallèle de la demande en éducation vers le supérieur¹. Ainsi, 90 % des bacheliers se sont inscrits dans l'enseignement supérieur en 1996, soit 2 200 000 étudiants. L'université (hors IUT²) a accueilli à elle seule 70 % des bacheliers généraux, 22 % des bacheliers technologiques et 5,8 % des bacheliers professionnels. Or, les effectifs scolarisés dans l'enseignement secondaire

professionnel progressent à un rythme de 10000 jeunes par an depuis 1992 avec des taux de réussite au baccalauréat similaires à ceux des autres formations (75 %). C'est dire que, malgré la baisse des effectifs enregistrée depuis 1994, la pression de la demande en éducation dans le supérieur se fera encore sentir. C'est donc avec un public hétérogène, au moins sur le plan scolaire, que l'université devra composer.

Les diverses institutions du supérieur n'offrent cependant pas les mêmes perspectives de réussite à ces jeunes: le taux d'obtention moyen du diplôme est de 83 % en Institut universitaire de technologie, 71 % en Section de techniciens supérieurs. Pour le DEUG³, il est de 61 % avec seulement 28,7 % de réussite en deux ans. À l'université, les diplômés de l'enseignement secondaire général enregistrent des taux de réussite supérieur à 65 % et les abandons représentent moins de 10 % des inscrits. Par ailleurs, si les bacheliers « technologiques » et « professionnels » souhaitent majoritairement s'orienter vers les formations courtes, c'est sans doute parce que les études universitaires leur sont particulièrement difficiles⁴, mais comme ils sont majoritairement issus des « classes populaires », ces formations participent à des stratégies familiales très différentes de celles des classes sociales favorisées. Or, compte tenu du privilège de la sélection accordé aux Instituts universitaires de technologies et aux Sections de techniciens supérieurs, l'alternative immédiate qui se présente à ces jeunes, dont l'accès à ces formations a été refusé, est l'inscription par défaut à l'université où leurs chances de réussite sont affaiblies⁵.

L'orientation dans le supérieur cache donc « une complexe alchimie de décisions individuelles » (Canceill, 1996) où le jeune bachelier confronte ses choix d'orientation à l'offre de formation. Ce qui ne lui permet pas toujours d'obtenir l'option souhaitée. Il apparaît ainsi, dans une enquête réalisée sur les primo-entrants de l'Université de Haute-Alsace (Rousvoal, 1995), que près de 48 % des nouveaux bacheliers avaient souhaité s'engager dans d'autres études. Ce serait néanmoins exagéré d'imputer à ces bacheliers manifestement mal préparés à des études longues l'entière responsabilité des trop nombreux taux d'échecs en premier cycle. On sait que l'université n'attire plus depuis longtemps les meilleurs et que cette éviction d'une fraction de leur population « naturelle » s'opère au bénéfice des Classes préparatoires, des Grandes écoles et des Instituts universitaires de technologie.

Le poids du passé: influence sociale et contenu de formation

Toutefois, si les bacheliers technologiques et professionnels connaissent plus de difficultés que les autres à l'université, c'est sans doute aussi parce que la formation spécifique qui leur a été dispensée ne leur a donné les moyens ni de s'adapter aux exigences universitaires ni de compenser leurs handicaps par rapport aux exigences de cette institution.

L'orientation vers l'enseignement professionnel se fait, en France, le plus souvent à la suite des résultats scolaires jugés insuffisants⁶. Ces types de formations font dès lors l'objet d'un biais social dans la mesure où les élèves d'origine modeste ont tendance à avoir des résultats scolaires en moyenne moins élevés que les élèves d'origine favorisée. De surcroît, si l'on raisonne à résultats scolaires comparables, ces jeunes issus des classes sociales défavorisées choisissent plus souvent l'enseignement professionnel ou technologique que leurs camarades des autres catégories sociales (Duru-Bellat et Mingat, 1992). La hiérarchisation des filières dans le secondaire (un bac S valant mieux qu'un bac L valant mieux qu'un bac STT), qui repose sur une sélection des compétences, implique de façon implicite une adaptation des contenus de formation au niveau du public accueilli. On peut donc légitimement se demander si les bacheliers issus des formations technologiques ne sont pas doublement désavantagés à l'université du fait de leur handicap scolaire et du contenu de formation spécifique dont ils ont bénéficié.

Ainsi, les différentes orientations, parce qu'elles sont généralement irréversibles jusqu'en terminale, cumuleraient plus qu'elles ne compenseraient les inégalités scolaires et sociales dans un processus divergent : les forts devenant de plus en plus forts et les faibles de plus en plus faibles. Par conséquent, on peut penser que si les bacheliers généraux s'engagent davantage dans des études longues et y réussissent, c'est parce qu'ils y sont mieux préparés par des exigences scolaires plus élevées à leur égard, une meilleure capacité de distanciation par rapport à leur travail, une ambition plus grande et une formation générale, voire théorique, en adéquation avec les exigences de l'enseignement supérieur.

Certaines études empiriques sur les déterminants de la réussite à l'université ont tenté de dissocier l'effet de chacun de ces facteurs : niveau de formation et valeur scolaire. Elles ont mesuré par exemple l'impact de l'âge et de la mention obtenue au baccalauréat (indicateurs de valeur scolaire) sur la probabilité d'obtenir le Deug, à série de baccalauréat donné (Guegnard, 1994). Ainsi, celui qui s'inscrirait en économie avec un baccalauréat autre que sciences ou économie obtenu sans mention à 20 ans aurait une probabilité quasi nulle (0,05 %) de valider son Deug. Mais ce qui vaut pour une filière ne vaut pas nécessairement pour une autre. De plus, l'âge, la mention ou le baccalauréat possédé ne sont que des indicateurs imparfaits de la valeur scolaire d'un individu et il est probable que les comportements à l'égard des études (temps de travail personnel, recherche de contacts avec les enseignants, motivations...) ont aussi certainement à voir avec la réussite ou l'échec (Duru, Jarousse et Rapiau, 1994). D'autres recherches menées sur l'enseignement permettent de dresser un profil général, même s'il est imparfait, de l'étudiant menacé par l'échec en premier cycle universitaire. Dans ce contexte, on comprendra la nécessité de recourir à des évaluations, avant la mise en place des actions visant à lutter contre l'échec universitaire, afin d'identifier non seulement cette population à risque mais surtout afin d'adapter nos réponses à ce public.

Le tutorat comme réponse possible

Les origines du tutorat, perspectives historiques

Le tutorat est un des moyens d'action contre l'échec universitaire; il instaure une forme d'accompagnement d'apprenants qui nécessitent une aide adaptée. Si, en jardinage, le tuteur «est une tige, une armature en bois ou de métal fixée dans le sol pour soutenir ou redresser des plantes⁷». En pédagogie, le tuteur est un médiateur entre l'apprenant et l'institution à laquelle ce dernier se doit de s'adapter.

Le tutorat, terme générique, propose tout à la fois une forme moderne de l'enseignement mutuel qui faisait la part belle à l'enseignement par les pairs et une guidance pédagogique consolidant le processus d'apprentissage de la relation d'enseignement-apprentissage.

Historiquement, le principe de l'enseignement mutuel a été mis au point par Lancaster en 1801. Il était basé sur le principe de «la réciprocité de l'enseignement entre élèves; le plus capable servant de maître à celui qui l'est le moins» (Mialaret, 1979). Plus tardivement, la démarche collective d'entraide entre élèves en difficulté de Finkelsztein a réactualisé cette formule et a pris le nom de «monitorat» (Finkelsztein, 1994). Au fil des innovations et des pratiques d'enseignement et de formation, le tuteur en France est devenu un enseignant, et non plus un élève ou un étudiant, assurant une fonction particulière, ou un maître de stage⁸. Le tutorat assure alors un lieu d'ancrage pour un accompagnement méthodologique ou professionnel. Il s'inscrit dans la mouvance du courant des «pédagogies nouvelles» et de la tradition anglo-saxonne. On «n'enseigne plus à l'enfant mais avec et par l'enfant» (Reboul, 1981, p. 67). Le centre de gravité de la situation éducative se déplace peu à peu du maître seul, détenteur du pouvoir parce que du savoir, vers un point plus central de la relation éducative: l'élève prend place au cœur des préoccupations pédagogiques. On évoque alors son investissement affectif, son rythme d'acquisition et ses difficultés méthodologiques. On a également le souci de son insertion dans un cursus de formation.

À l'étranger, dans les universités anglaises dès le XIII^e siècle, puis dans les Gesamtschulen allemandes créées en 1968 et encore au Québec à la suite du *Rapport Parent* de 1964, nous relevons la présence de formes de tutorat qui correspondent à une fonction de médiation et d'accompagnement complètement ignorée par notre modèle d'enseignement traditionnel. Dans tous les cas, le tutorat se positionne dans un espace entre-deux, du côté de l'apprenant et de son investissement affectivométhodologique en vue de sa réussite.

Diversité des formes du tutorat à l'université

La plupart des universités françaises ont développé deux formes de tutorat: le tutorat d'accueil, qui vise à intégrer le jeune bachelier dans son nouvel environnement lors des premières semaines de la rentrée, et le tutorat d'adaptation, défini comme un soutien méthodologique dont le but est de faire acquérir aux étudiants les méthodes du travail universitaire ou de répondre à des difficultés d'apprentissage ponctuelles. Nous allons ici nous intéresser uniquement à ce dernier et souligner l'extrême diversité des actions mises en place avant de présenter les grandes lignes de la formule de l'Université de Haute-Alsace.

Réparti sur l'année ou parfois seulement sur quelques semaines (Avignon), le tutorat d'adaptation est mis en place dès le début des cours (Lille III, Rennes II, Mulhouse, Strasbourg) mais, à la suite de contraintes organisationnelles, il peut ne débiter dans certaines filières qu'au second semestre (Dijon, Besançon, Caen, Grenoble). Ce dispositif se trouve parfois couplé ou ajouté aux cours de méthodologie au travail universitaire (Angers catholique, Lyon, Toulouse), aux cours de recherche documentaire (Paris VIII, Toulouse) ou de remise à niveau (Aix-Marseille, Amiens, Strasbourg I). En théorie, basé sur le volontariat, rares sont les universités qui le rendent obligatoire (Rouen-Médecine, Strasbourg I). Il peut aussi soit faire l'objet d'une simple information aux étudiants et, dans ce cas, être ouvert à tous (Dijon) soit être proposé, voire fortement recommandé, à des populations spécifiques à la suite des tests réalisés en début d'année (Mulhouse, Angers, Marne-la-Vallée, Nancy).

Les tuteurs, surtout des étudiants de deuxième ou troisième cycle, ayant parfois bénéficié d'une formation préalable (Toulouse, Mulhouse), se voient confrontés à des groupes dont les effectifs varient selon les filières: on passe ainsi de l'aide individualisée (Clermont, Université catholique de Lille, Paris V) à des groupes dépassant 10 étudiants (Avignon, Rennes II, Strasbourg I). Quand les universités ont su déléguer la gestion du tutorat à un responsable universitaire, on a noté, dans bien des cas, la forte implication des professeurs, soit dans l'encadrement des tuteurs (Montpellier), soit dans la réalisation des séances (Angers catholique, Rennes II).

En fait, les dispositifs mis en place par les universités françaises, avant leur généralisation imposée par le Ministère, sont très divers et certaines d'entre elles se sont considérablement investies dans le recours au tutorat. Orsay, par exemple, en a ainsi développé plus de six formes différentes; mais la plupart s'en tiennent au tutorat d'accueil et d'adaptation. Et, peu d'entre elles ont mis en place un dispositif «sérieux» d'évaluation de l'efficacité de ces actions. Celles qui l'ont fait présentent cependant des résultats intéressants.

Ainsi, à Dijon par exemple, le tutorat d'accompagnement, basé sur le volontariat, a pour objectif d'apporter aux étudiants une aide aux apprentissages. Il

est généralement mis en place à partir de janvier et propose en moyenne dix à quinze séances de deux heures. Placés sous la responsabilité d'un enseignant, les tuteurs (étudiants) définissent eux-mêmes le contenu pédagogique des séances. Cette université a évalué l'efficacité externe de ce dispositif et montré que l'organisation actuelle engendrait des effets pervers dans la mesure où la participation non souhaitée d'étudiants de bon niveau s'associait dans certaines filières à une faible présence d'étudiants très en difficulté. Pourtant, l'étude révèle bien que ce sont les étudiants les plus faibles qui profitent le plus de ce soutien. Cette étude souligne en outre que l'activité de soutien, quand elle a été mise en place bien avant les partiels et pour des filières où les premiers examens ne conditionnent pas de façon trop importante les résultats de fin d'année, contribuait à l'amélioration significative de la situation scolaire d'un étudiant sans toutefois être en mesure de lutter à elle seule contre l'échec (Danner, 1996).

Le tutorat à l'Université de Haute-Alsace

Dès la rentrée de 1993, l'Université de Haute-Alsace a été parmi les quelques universités à répondre à un appel d'offre ministériel; elle a mis progressivement en place, d'abord pour les seuls étudiants de sciences et techniques, puis pour l'ensemble des filières des DEUG de l'Université, un dispositif d'accompagnement de ces nouveaux bacheliers.

Cadre d'action

— Une recherche-action évaluable

Si le nombre d'observations scientifiques et de publications qui permettent de comprendre les mécanismes de la réussite et de l'échec scolaires a considérablement augmenté depuis une vingtaine d'années, leur impact sur le monde enseignant et particulièrement sur celui des universitaires est resté relativement faible. À ce niveau, le conservatisme de ce corps professionnel n'est pas seul en cause. Il est d'autres responsabilités.

Paradoxalement, l'école vit sur une illusion tenace qui est que toute expérimentation dans le champ éducatif est forcément bonne parce qu'elle est expérimentation. Or, le plus souvent, la bonne volonté des acteurs est mise en défaut par une carence méthodologique, des objectifs trop vastes, voire utopiques, un manque de concertation préalable et surtout l'absence de dispositifs d'évaluation de ces expériences. Les résultats des travaux de l'Institut national des études démographiques, de la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale, des enseignements supérieurs et de la Recherche et de l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (dans une perspective macro-

sociale) constituent des apports importants à l'analyse des problèmes éducatifs, mais leurs retombées sur les pratiques éducatives, en vue d'une amélioration de l'efficacité du système sont, souvent très limitées, car elles sont trop globales et sont impersonnelles. Il y a donc nécessité de tenter d'évaluer là où se situe l'action, même si l'administration de la preuve ne peut pas toujours avoir la même rigueur que dans d'autres disciplines.

À l'Université de Haute-Alsace, nous nous sommes engagés dans une recherche-intervention de façon à apprécier quantitativement et qualitativement l'efficacité d'une telle approche et à procéder à des améliorations nécessaires du dispositif initial.

— Les limites de la méthode

Nous verrons que les étudiants tutorés sont « sélectionnés » à partir du volontariat et de leurs résultats à des tests. Or, à ce niveau, il est nécessaire de souligner deux aspects problématiques de la méthode utilisée. Le premier relève de l'éthique professionnelle. Les résultats obtenus à ces épreuves restent strictement confidentiels. Ils ne sont en aucun cas communiqués aux enseignants de la filière et ils ne sont connus que des seuls étudiants (à titre individuel et avec explicitation)⁹ et des responsables du service chargé de l'organisation du tutorat, le Centre universitaire de formation des enseignants et des formateurs (CUFEF), de l'Université de Haute-Alsace¹⁰. Le second aspect relève de l'approche psychométrique. Au-delà des limites maintenant établies de cette approche, notamment l'objectivité des mesures, la question qui nous préoccupe plus singulièrement est la valeur prédictive des épreuves utilisées sur la réussite universitaire. Pour tester la pertinence de ces outils, nous utilisons deux méthodes: la première consiste à comparer les résultats moyens obtenus aux examens par trois groupes d'étudiants (« en grave danger », « à risque », « sans risque »); la seconde consiste à calculer les corrélations entre les notes obtenues aux tests et les notes de chaque étudiant aux examens.

Se posent alors deux problèmes. Le premier concerne l'interprétation des corrélations. Celle-ci doit être faite avec prudence en raison des biais qui peuvent survenir dans les calculs (introduits par l'imprécision des mesures) et de l'existence probable de variables cachées. Le second est celui de la méthode des tests. Furneaux (1988) soutient l'idée que le « testage » psychologique des étudiants doit être appliqué de façon systématique « de façon à reconnaître ceux dont les qualités intellectuelles et « tempéramentales » semblent les disposer soit à obtenir un résultat médiocre soit à s'effondrer sous le stress et ainsi à offrir le type correct d'aide et de guide à chaque étudiant ». Loin de nous l'idée de généraliser cette pratique à l'ensemble des étudiants, quoique cela permettrait peut-être d'éviter que certains s'engagent dans des impasses!

— Des principes de base

La procédure mise en place en première année de DEUG correspond aux caractéristiques suivantes de cette formule d'accompagnement et de guidance: a) ses finalités privilégient le développement de l'apprenant et non l'axe «enseigner» du processus d'enseignement-apprentissage; b) ses buts visent la meilleure réussite du plus grand nombre et non la sélection élitiste; c) sa mise en oeuvre nécessite des moyens, dont une présence supplémentaire d'enseignants, et des locaux; d) la relation tutorale est une relation «paritaire»; e) la médiation officialise la prise en compte des relations humaines dans l'institution et d'un nécessaire lieu de parole extérieur à la situation d'enseignement; f) le souci pédagogique se double d'une exigence technique, celle du repérage de difficultés éventuelles d'adaptation ou d'acquisition et celle d'un dispositif de structuration des contenus des séances et d'analyse des pratiques.

Le tutorat mis en place par l'Université de Haute-Alsace n'est donc pas un simple accompagnement ou dispositif de remédiation assurant une aide ponctuelle à la demande de l'étudiant. Il fait partie de la prévention. C'est une guidance pédagogique et psychologique, mise en place dès les deux premières semaines de cours qui vise à favoriser l'apprentissage du métier d'étudiant. Le tuteur se doit d'être le médiateur entre l'apprenant et l'institution et/ou les acquisitions de connaissances. Il assure, avec le groupe, une sécurisation des nouveaux bacheliers et facilite la consolidation des connaissances qui sont, en grande partie, des savoir-faire.

Le public concerné

Les étudiants tutorés sont recrutés en fonction de deux critères, à savoir le volontariat et le contrat ainsi que la notion de risque d'échec. Concernant le volontariat et le contrat, l'admission dans un groupe de tutorat suppose de la part de l'étudiant un engagement de présence à la quasi-totalité des séances organisées (ainsi, quelques rares étudiants non assidus ont fait l'objet d'une éviction). Relativement à la notion de risque d'échec, on considère qu'il est financièrement impossible, mais cela ne constitue pas la raison principale, et pédagogiquement peu rentable de proposer à tous les primo-entrants l'accueil dans un groupe de tutorat. Aussi, tout à fait arbitrairement, mais également en fonction des données issues de notre expérience d'enseignants-chercheurs, nous avons réparti les populations de primo-entrants en trois groupes. Il s'agit a) des étudiants «en grave danger» (environ 10%) pour lesquels les perspectives d'adaptation et de réussite en première année de DEUG ne sauraient être améliorées par le tutorat¹¹; b) des étudiants «sans risque» (environ 40%) qui disposent des outils cognitifs, instrumentaux, méthodologiques et des savoirs aptes à leur assurer la réussite, à condition, toutefois, qu'ils en fassent bon usage! c) des étudiants «à risque» (environ 50%) qui forment la classe

intermédiaire et qui constituent l'essentiel de la population à laquelle nous proposons le tutorat, à condition qu'ils soient volontaires et motivés.

Le repérage des différentes catégories d'étudiants s'effectue au cours de la première semaine de préentrée universitaire et concerne tous les primo-entrants auxquels s'ajoutent parfois des redoublants. Il prend la forme d'une évaluation de compétences essentiellement intellectuelles et de certains savoirs spécifiques à la discipline, à l'aide de différents outils psychotechniques dont la valeur prédictive sur la réussite aux examens est (ré)évaluée chaque année. Le tutorat est proposé prioritairement aux étudiants volontaires « à risque ».

Organisation générale

Le tutorat a lieu pendant le premier semestre pour les étudiants de sciences et sur l'ensemble de l'année, pour les étudiants de lettres et sciences humaines à raison de séances hebdomadaires de deux heures.

— Constitution des groupes

Les groupes de tutorat sont formés par affinité entre les étudiants, le plus tôt possible dans l'année après la passation des tests.

Les tuteurs sont recrutés parmi des étudiants de deuxième et de troisième cycles universitaires et des écoles d'ingénieurs de l'Université de Haute-Alsace. Ils font acte de candidature auprès du Centre universitaire de formation des enseignants et des formateurs et ne sont choisis qu'après entretien préalable et avis des responsables de la filière concernée par le tutorat. Dans la sélection de ces tuteurs, nous privilégions le fait d'avoir poursuivi le même cursus universitaire que les étudiants tutorés, la motivation et les capacités d'écoute.

Chaque tuteur encadre un groupe de six ou sept étudiants avec lesquels il passe un contrat moral de régularité. Nous verrons, en effet, que l'« assiduité » constitue l'une des conditions de réussite de ces programmes.

— Le contenu des séances

Les séances doivent permettre aux étudiants d'obtenir ou de raffermir une image positive d'eux-mêmes en situation d'apprentissage, de parfaire leurs méthodes de travail au regard des exigences du travail universitaire, de développer des compétences cognitives et instrumentales, de répondre à des besoins concernant des difficultés rencontrées dans les disciplines enseignées.

Les contenus des séances sont disciplinaires et méthodologiques; ils se complètent par des temps de guidance motivationnelle. Les modalités de travail privilégient les situations de résolution de problèmes qui mettent en jeu le conflit socio-cognitif ainsi que la dissociation des difficultés repérées tout particulièrement lors des courts moments d'évaluation formelle et, bien entendu, à la suite des partiels. Les moments collectifs alternent avec des temps de productions personnelles. L'initiation au métier d'étudiant passe par la fréquentation de la bibliothèque universitaire, le développement de capacités métacognitives et l'apprentissage de l'autonomie dans son travail.

— La dynamique d'ensemble

Au niveau des groupes – C'est essentiellement à partir des besoins exprimés par les étudiants, dans chaque groupe tutoral et à l'issue de la séance précédente, que les contenus sont fixés après négociation. Ce laps de temps permet au tuteur de préparer les outils et les matériaux pédagogiques qui serviront de base à la séance suivante. Pour ce faire, il dispose de sa propre expérience et fait appel, si besoin, à d'autres tuteurs ou aux enseignants-chercheurs, personnes-ressources dans la discipline traitée. La dynamique des groupes est sous-tendue par une convivialité et un ancrage affectif assuré par ces lieux d'échange.

Le dispositif pyramidal – Étudiants, tuteurs et enseignants participent à la même synergie: à la base, les étudiants tutorés; au premier étage, les tuteurs; au second, les enseignants-chercheurs dans chaque filière ou discipline et ceux des sciences de l'éducation.

Chaque département conduit sa politique de tutorat en articulation plus ou moins étroite avec les collègues de sciences de l'éducation. Les interventions de ces derniers concernent la passation des tests de début d'année, l'évaluation du tutorat et le suivi des tuteurs lors de séances de formation continuée. Celles-ci sont essentiellement consacrées à des échanges et à des régulations: échanges d'informations, confrontations des expériences et analyses des pratiques pour aborder les difficultés méthodologiques et pédagogiques rencontrées par les tuteurs souvent tentés de jouer au «prof-bis» alors qu'il est fortement souhaitable et nécessaire de les amener à tenir le rôle d'animateur du groupe et de révélateur des potentialités des étudiants.

L'évaluation des actions de tutorat

Notre évaluation des programmes de tutorat se présente sous deux aspects: une évaluation quantitative et une évaluation qualitative qui visent à répondre aux

questions suivantes. Le tutorat est-il efficace? Permet-il de réduire significativement le nombre d'échecs en première année de DEUG? Comment est-il perçu par les différents acteurs du système?

Avant de décrire la méthode et les outils utilisés pour cette évaluation, il nous paraît utile de nous interroger sur l'existence de variables susceptibles d'influencer nos résultats. Schématiquement, nous pouvons classer ces variables en trois grands groupes. Certaines variables relèvent, en grande partie, de l'étudiant: il s'agit de ses compétences cognitives, scolaires et de son niveau de motivation; les compétences scolaires et le niveau de motivation sont le résultat d'une construction amorcée bien en amont de l'université, dans le système éducatif et en interaction avec ses agents. D'autres variables relèvent de l'université et de son organisation, dans leurs dimensions quantitatives et qualitatives, mais surtout de la qualité pédagogique des enseignants¹². D'autres encore se situent, spécifiquement dans le cadre des programmes de tutorat, en articulation avec les deux groupes précédents; c'est l'effet tuteur/groupe.

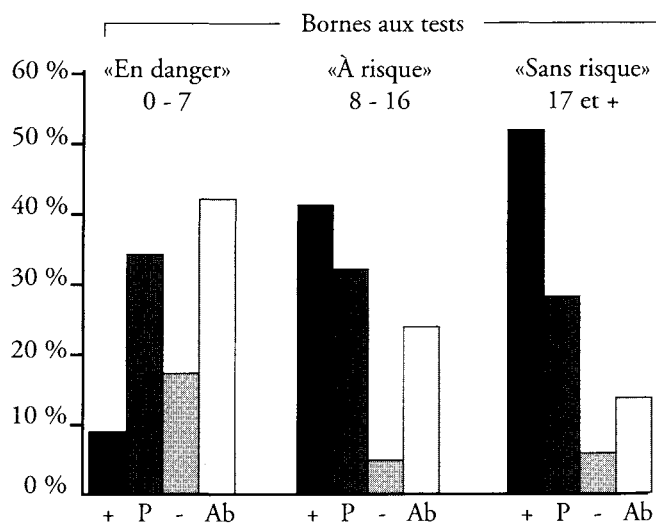
Dans le cadre de cet article et de façon empirique, nous analysons les effets des variables suivantes: les compétences cognitives des étudiants, leur assiduité aux séances de tutorat, la sélectivité des filières, la motivation des étudiants.

Méthodes

— La valeur prédictive des outils

Depuis 1993, les différentes évaluations des programmes de tutorat de l'Université de Haute-Alsace ont mis en évidence la bonne valeur prédictive¹³ des outils et de la procédure utilisés pour la mise en place de ces actions. Dans le cadre de cet article, retenons que nous utilisons trois types d'outils: a) un test destiné à évaluer le potentiel intellectuel en termes de capacités d'analyse et de synthèse, d'actes de la pensée logique; b) un test destiné à évaluer l'intelligence verboconceptuelle, le facteur verbal jouant, par hypothèse, un rôle capital dans le domaine scolaire, quelle que soit la filière; c) un test de niveau scolaire et/ou culturel spécifique à chaque filière.

Afin de tester la valeur prédictive de ces épreuves et de la procédure mise en œuvre, pour chaque filière concernée par le tutorat, nous sommes amenés à comparer les performances universitaires moyennes¹⁴ des trois groupes d'étudiants «en danger», «à risque» et «sans risque». Ainsi, le graphique 1 illustre cette démarche pour les étudiants du DEUG d'anglais.



Légende : + = Réussite, P = Réussite partielle, - = Échec, Ab = Abandon

Graphique 1 – Valeur prédictive des outils utilisés lors de la sélection des étudiants tutorés (anglais)

Le graphique 1 met en évidence la pertinence (statistique) de cette procédure. Ainsi, seuls 8,3 % des étudiants «en danger» ont totalement réussi (notés «+») la première année de DEUG à l'issue des deux sessions d'examens de juin et septembre 1997 et ils sont 58,4 % à avoir totalement échoué (notés «-») ou abandonné (notés «Ab»). Parmi les étudiants «à risque», 40,5 % ont totalement réussi et 52 % de ceux classés «sans risque» sont dans cette situation¹⁵.

— L'évaluation quantitative

La démarche est, en fait, très simple. Il s'agit de comparer les résultats aux examens obtenus par l'ensemble des étudiants tutorés (population expérimentale), globalement et filière par filière, à ceux de populations témoins et à l'ensemble des étudiants de la filière concernée. Les deux populations (expérimentale et témoin) sont les plus proches possible. Quatre critères sont retenus pour constituer la population témoin de la filière concernée: le sexe de l'étudiant, la série du baccalauréat et la mention obtenue, les résultats aux tests de sélection. Ces quatre variables ont une forte valeur prédictive.

— L'évaluation qualitative

Des fiches récapitulatives, dites de «carnets de bord», rédigées par les tuteurs permettent le suivi et l'analyse des pratiques. Elles mentionnent les contenus: les

thèmes des séances (par exemple expression orale, thermodynamique, exercice de prises de notes) et la manière de les traiter (temps collectif de résolution de problème, moment d'évaluation, mémorisation) ainsi que les difficultés repérées.

Le bilan des semestres ou de l'année est réalisé dans chaque groupe relativement aux points suivants: le vécu, l'apport du tutorat sur les plans méthodologique et disciplinaire. Des questionnaires de satisfaction permettent d'apprécier les axes dominants des points de vue des tuteurs et des tutorés.

Les résultats de la session de juin 1996

Chaque année, le Centre universitaire de formation des enseignants et des formateurs de l'Université de Haute-Alsace publie les résultats des différents programmes de tutorat¹⁶; dans le cadre de cet article, nous exposons les résultats cumulés des étudiants de la Faculté des lettres et sciences humaines (FLSH)¹⁷ de l'année 1996-1997 (tableau 1), puis dans un souci de cohérence, nous examinons ensuite les résultats de la seule filière de DEUG d'anglais (tableau 2).

Pour l'ensemble de l'année universitaire 1996-1997 (tableau 1), 41,4 % des étudiants ont connu une réussite complète et 16,3 % une réussite partielle. Entre les deux sessions, on relève un gain de 6,5 %. Ce gain est aussi présent pour la population expérimentale (+ 5,6 %) et pour la population témoin (+ 5,2 %). Entre ces deux populations, la différence de performance est restée sensiblement identique à celle de juin (12,4 % en juin et 12,8 % sur l'ensemble de l'année)¹⁸.

Tableau 1

Résultats de l'année 1996-1997 – Ensemble «lettres et sciences humaines»

09/96

Ensemble	Tutorés	Témoin	Autres
387 100 %	125 32,3 %	113 29,2 %	149 38,5 %

06/97

Abandons	Échecs	Réussite partielle	Admis en Deug 2
Ensemble 19,6 %	Ensemble 27,2 %	Ensemble 18,3 %	Ensemble 34,9 %
Tutorés 7,2 %	Tutorés 36,0 %	Tutorés 16,0 %	Tutorés 40,8 %
Témoin 26,5 %	Témoin 30,1 %	Témoin 15,0 %	Témoin 28,4 %

Année

Abandons	Échecs	Réussite partielle	Admis en Deug 2
Ensemble 19,6 %	Ensemble 22,7 %	Ensemble 16,3 %	Ensemble 41,4 %
Tutorés 7,2 %	Tutorés 30,4 %	Tutorés 16,0 %	Tutorés 46,4 %
Témoin 26,6 %	Témoin 23,9 %	Témoin 15,9 %	Témoin 33,6 %

Tableau 2

Résultats de l'année 1996-1997 – Étudiants de la filière d'anglais

09/96

Ensemble	Tutorés	Témoin	Autres
142 100 %	21 21,8 %	29 20,4 %	82 57,8 %

06/97

Abandons	Échecs	Réussite partielle	Admis en Deug 2
Ensemble 21,1 %	Ensemble 7,0 %	Ensemble 34,5 %	Ensemble 37,4 %
Tutorés 3,2 %	Tutorés 6,5 %	Tutorés 38,7 %	Tutorés 51,6 %
Témoin 24,1 %	Témoin 6,9 %	Témoin 37,9 %	Témoin 31,1 %

Année

Abandons	Échecs	Réussite partielle	Admis en Deug 2
Ensemble 21,1 %	Ensemble 6,3 %	Ensemble 30,3 %	Ensemble 42,3 %
Tutorés 3,2 %	Tutorés 3,2 %	Tutorés 35,5 %	Tutorés 58,1 %
Témoin 24,1 %	Témoin 6,9 %	Témoin 31,1 %	Témoin 37,9 %

— Les résultats des étudiants d'anglais

À l'issue des deux sessions d'examen, 42,3 % des étudiants de la filière d'anglais ont été admis en seconde année de DEUG, 6,3 % ont rencontré l'échec et 21,1 % ne se sont pas présentés aux examens. Entre la population expérimentale et la population témoin, l'écart de réussite est de 20,2 % et, dans cette population, les étudiants sont presque huit fois plus nombreux à avoir abandonné¹⁹ (tableau 2).

Enfin, si nous cumulons échecs et abandons d'une part, et réussites totales et partielles d'autre part, nous obtenons les résultats suivants.

Tableau 3

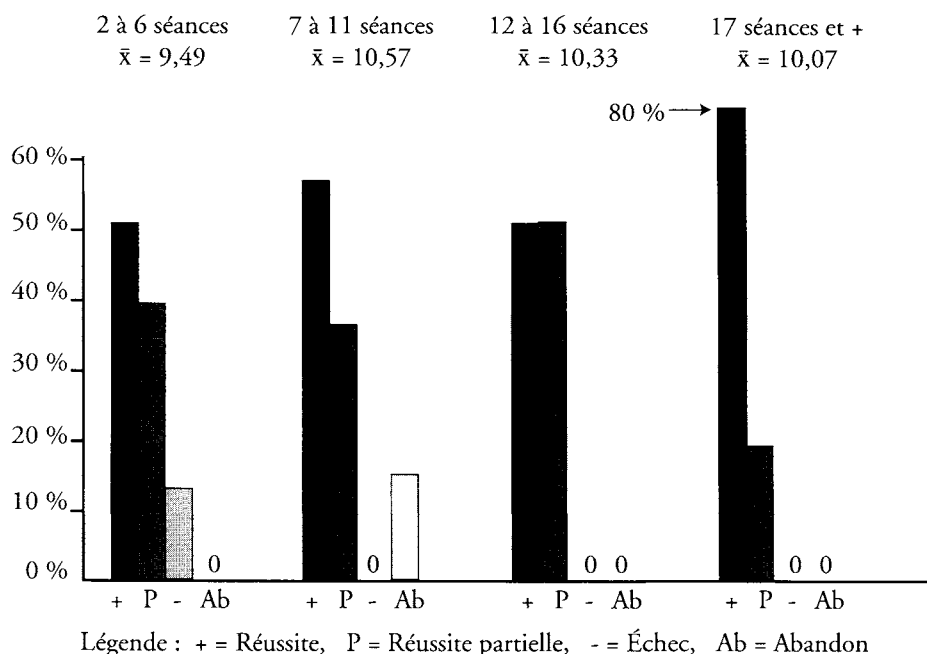
Cumuls des réussites définitives et partielles

	Échecs Abandons + échecs	Réussites partielles et totales	
Ensemble	27,4 %	72,6 %	100 %
Tutorés	6,4 %	93,6 %	100 %
Témoin	31,0 %	69,0 %	100 %

Le tableau 3 illustre l'influence très positive du tutorat sur cette population en faisant apparaître, lors du cumul des réussites partielles et totales, un écart de 24,6 points entre les résultats des tutorés et ceux de la population témoin. Il faut noter aussi que les performances moyennes des étudiants tutorés surpassent ceux de l'ensemble de la population des primo-entrants de ces filières pourtant composées de 40 % d'étudiants classés « sans risque » à la rentrée universitaire.

— L'efficacité du tutorat

Efficacité du tutorat et assiduité – Une des conditions de la réussite des actions de tutorat tient à la motivation et à l'engagement des étudiants tutorés dans ce type d'action, qui leur demande un travail supplémentaire. Une première manifestation de cette motivation est, bien sûr, leur candidature aux programmes de tutorat; mais nous pouvons parfois mettre en doute la fiabilité de cet indicateur. La mesure de l'assiduité que nous réalisons pour chaque filière à partir des journaux de bord des tuteurs, complétés à l'issue de chaque séance, constitue un meilleur indicateur de cette motivation et de cet engagement (graphique 2)²⁰.



Graphique 2 – Assiduité et efficacité du tutorat

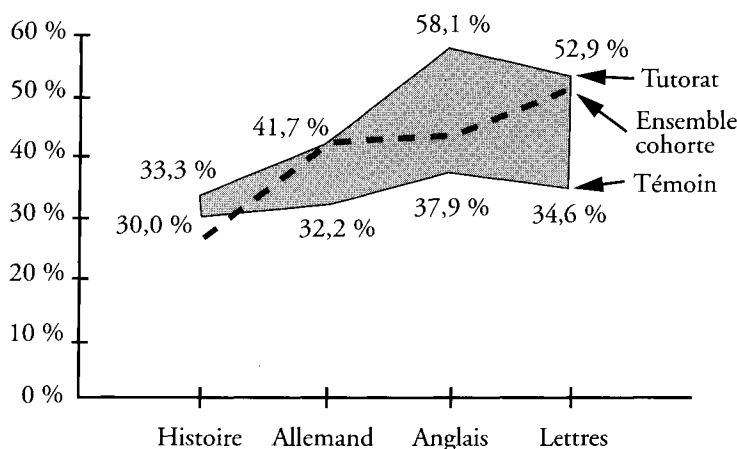
Concrètement, la répartition des étudiants tutorés, en quatre groupes, en fonction de leur assiduité s'est effectuée à partir du nombre moyen de séances plus ou moins un écart-type.

Le graphique 2 permet de mesurer l'influence de l'assiduité aux séances de tutorat. Ainsi, nous relevons une augmentation croissante des réussites totales, jusqu'à atteindre un niveau de performance de 80 % pour les étudiants qui ont suivi 17 séances et plus (avec toutefois un léger tassement pour la population ayant suivi de 12 à 16 séances).

Efficacité du tutorat et «sélectivité» de la filière – Relativement aux conditions de réussite des programmes de tutorat, nous avons mis précédemment en évidence deux facteurs d'influence. Le premier concerne le public accueilli au cours de ces séances. Ainsi, le tutorat n'apparaît efficace que sur une population d'étudiants qui disposent d'outils cognitifs, instrumentaux et des savoirs minimums leur permettant de répondre aux exigences de l'université²¹; ces étudiants doivent être motivés et assidus (deuxième facteur).

Un troisième facteur d'influence est, en partie, extérieur à l'étudiant. Il s'agit de la sélectivité de la filière. Par «sélectivité», nous n'entendons pas une volonté plus ou moins explicite de sélectionner les étudiants de première année de DEUG de façon à ce que ne subsistent que les «bons» étudiants aptes à suivre des études longues. De la part des enseignants-chercheurs, cette sélectivité recouvre le plus souvent une exigence de qualité. Nous faisons ici un constat: certaines filières présentent des taux de réussite, ou d'échec, plus importants que d'autres. Plusieurs raisons à cela, dont la composition des différentes populations en termes de série du baccalauréat, de mention.

Il n'empêche que plus une filière est sélective (graphique 3) moins le tutorat est efficace lorsqu'on rapporte les performances des tutorés à celles des populations témoins.



Graphique 3 – Écarts de réussite et sélectivité de la filière

Pourquoi certaines filières apparaissent-elles plus sélectives que d'autres ? La réponse à cette question est vaste et dépasse le cadre de cet article.

Un premier élément de réponse concerne la «qualité» des jeunes bacheliers qui investissent telle ou telle filière (parfois avec des glissements surprenants d'une

année universitaire à une autre) souvent sans réelle motivation, faute de mieux, après avoir présenté leur candidature dans une formation disposant du privilège de la sélection.

Un second élément de réponse concerne les difficultés que rencontrent les enseignants-chercheurs (au-delà des aspects matériels) à accueillir des publics nouveaux jusque-là absents dans ce cycle d'enseignement. Certaines filières tentent alors d'apporter des réponses adaptées à ces nouveaux publics, mais d'autres fonctionnent explicitement sur le mode élitiste. Leur objectif, avoué ou implicite, est de sélectionner les meilleurs étudiants dans la perspective des troisièmes cycles universitaires. Enfin, certaines filières n'affichent pas cette volonté de sélection, mais éprouvent de grandes difficultés à modifier leurs exigences, leurs comportements pédagogiques, surtout dans le cadre des évaluations, et leurs langages.

D'autres facteurs entrent certainement en jeu : la qualité des tuteurs et la dynamique du groupe de tutorés par exemple; il n'en demeure pas moins que ces résultats confirment notre hypothèse sur les limites des actions de tutorat.

*Efficacité du tutorat et effets du groupe/tuteur*²² – La documentation scientifique en sciences de l'éducation a depuis longtemps mis en évidence l'existence d'un effet maître et d'un effet classe. Il apparaît alors utile de s'interroger sur l'existence d'un tel effet dans les programmes de tutorat sachant, qu'à ce niveau, il nous est difficile de séparer ce qui relève de la qualité du tuteur de ce qui relève de la dynamique du groupe tutorial.

Pour ce faire, nous utiliserons les résultats des étudiants scientifiques de la Faculté des sciences techniques de Mulhouse du premier semestre 1996-1997²³.

Tableau 4
Effets tuteur / groupe

Tuteurs/ groupes	Moyennes théoriques	Moyennes réelles	Écarts	Efficacité
• TG 1	8,74	8,88	+0,14	=
• TG 2	9,46	9,15	-0,31	=
• TG 3	7,16	7,44	+0,28	=
• TG 4	7,35	7,79	+0,44	=
• TG 5	9,01	9,81	+0,80	=
• TG 6	10,51	9,79	-0,72	=
• TG 7	8,56	8,76	+0,20	=
• TG 8	8,11	6,24	-1,87	-
• TG 9	8,69	7,20	-1,49	-
• TG 10	7,74	8,14	+0,40	=
• TG 11	6,40	9,28	+2,88	+

Sur les 11 tuteurs/groupes, deux affichent une faible «rentabilité» (TG8 et TG9) par rapport à la moyenne attendue, un tuteur/groupe (TG11) une augmentation sensible de la moyenne réelle par rapport à celle attendue; les huit autres satisfaisant aux critères définis. Seule l'analyse qualitative permet de saisir la nature des mécanismes mis en jeu, mais, à ce jour, nous n'en sommes qu'à tester un dispositif d'évaluation.

— La perception du tutorat

Les étudiants tutorés, d'une manière générale et redondante depuis le début de cette innovation, expriment leur satisfaction d'avoir consolidé des connaissances et des méthodes qui leur permettent d'assimiler les cours. Ils reconnaissent avoir acquis des compétences métacognitives. Ils louent les qualités des tuteurs, sont très satisfaits de la variété des activités et de l'ambiance de travail des groupes. Une minorité d'entre eux ne souhaite pas reconduire cette expérience. Ce sont des étudiants déçus par leur échec aux examens finaux malgré les efforts qu'ils ont fournis et des progrès tangibles enregistrés au cours de l'année.

Les tuteurs réagissent de la même manière. Aussi faut-il, lors de la séance de bilan entre responsables du tutorat et tuteurs, nuancer l'approche brutale et dichotomique des résultats de passage en DEUG II, en dédramatisant les ressentis vagues et flous relatifs à l'efficacité du tutorat pour les étudiants ajournés à la session de juin. L'autoévaluation des tuteurs relativement aux thèmes classiques des contenus disciplinaires et méthodologiques, du vécu du groupe et des apports extérieurs souligne, de manière dominante dans toutes les filières, leur satisfaction d'avoir réussi à faire progresser les étudiants grâce à une ambiance de travail tonique. Par contre, leurs réserves concernent les apports insuffisants de la part des tutorés et trop ponctuels de la part des enseignants disciplinaires. En définitive, tuteurs et tutorés demandent le maintien du tutorat, une part d'entre eux souhaite que son ratio horaire soit rehaussé de deux à trois heures hebdomadaires.

Les responsables des filières se heurtent parfois au scepticisme de certains de leurs collègues qui ne cessent de déplorer la baisse du niveau liée à l'élargissement du recrutement universitaire et à la nécessité d'envisager d'autres modes d'enseignement que le cours magistral pour s'adapter à l'hétérogénéité du public. Ce manque de consensus dans un même département freine la dynamique d'ensemble. En tant qu'enseignants-chercheurs des sciences de l'éducation, nous souhaitons conserver l'orientation donnée à cette formule évaluée sur un plan sommatif mais également par l'analyse des pratiques selon une approche formative de ses acteurs. Le repérage de dysfonctionnements même mineurs nous donne l'occasion de permettre aux acteurs de s'approprier cette formule d'une année à l'autre. Cette souplesse structurelle nous semble indispensable pour ne pas scléroser et banaliser le tutorat dans le cursus des étudiants, en somme pour ne pas dévaloriser la formule.

Pour la même raison, le volontariat des tutorés et leur engagement moral sont indispensables au maintien de la dynamique de l'expérience de départ.

Discussion

Nous avons constaté, à l'issue de l'année universitaire, des différences de réussite entre la population expérimentale et la population témoin. Mais est-ce un effet de la formation reçue dans le cadre des programmes de tutorat ou est-ce lié au surcroît de motivation de la population volontaire pour suivre ce type d'action? Pour isoler l'effet formation, il est alors nécessaire de séparer les deux variables. À ce niveau, nous disposons de deux indicateurs: la candidature (et le refus) des étudiants pour s'engager dans les actions de tutorat et l'évaluation (psychométrique) de la motivation pour suivre des études sur l'ensemble des primo-entrants.

La candidature au tutorat

Lors de la passation des tests, après avoir présenté les programmes de tutorat et leur organisation, nous avons constaté que les primo-entrants semblaient sensibles aux difficultés à venir au cours de la première année de DEUG. Ainsi, sur cette population d'anglicistes, 78,9% des étudiants se sont déclarés candidats à ces actions, 13,4% non-candidats et 7,7% ne se sont pas prononcés. À partir de ce seul indicateur, il est difficile d'évaluer le degré de leur engagement. Celui-ci ne peut l'être, en fait, qu'avec la mesure de l'assiduité sur la seule population expérimentale. Le tableau 5 permet d'examiner la répartition des candidats et des non-candidats dans les trois groupes qui composent l'ensemble de cette population d'étudiants en anglais (tutorés, témoins, autres²⁴).

Tableau 5
Répartition des candidats et des non-candidats aux actions de tutorat

Population	Candidats	Non-candidats
expérimentale	29 25,9%	0
témoin	20 17,9%	7 36,8%
Autres étudiants	63 56,2%	12 63,2%
Ensemble	112 100%	19 100%
$\bar{x}$ tests t = 0,258 NS	$\bar{x}$ = 14,9 σ = 4,8	$\bar{x}$ = 15,21 σ = 5,14

Compte tenu du poids élevé des candidats au tutorat, la comparaison s'avère difficile. Nous pouvons toutefois remarquer que les non-candidats obtiennent aux tests une moyenne légèrement plus élevée que les candidats au tutorat, mais que les écarts ne sont guère significatifs. Il est alors nécessaire d'isoler la variable «candidat au tutorat» en ne s'attachant qu'aux seuls étudiants volontaires pour ce type d'action (tableau 6).

Les écarts de moyenne entre les étudiants tutorés et ceux appartenant à la population témoin ne sont guère significatifs. Par contre, si nous examinons les taux de réussite pour ces candidats aux actions de tutorat, les effets semblent davantage marqués²⁵. Ainsi 93,2 % des étudiants tutorés ont au moins réussi partiellement le DEUG et 6,8 % ont rencontré l'échec ou ont abandonné, alors que pour la population témoin (limitée aux seuls candidats au tutorat), seuls 65 % ont au moins réussi partiellement le DEUG et 35 % ont échoué ou abandonné (25 %).

D'autres variables peuvent, bien sûr, entrer en jeu: le sexe de l'étudiant, la série du baccalauréat et la mention obtenue à ce diplôme. Pour ces trois variables, compte tenu de la méthode utilisée pour constituer les populations expérimentale et témoin²⁶, nous pouvons considérer que leurs effets s'annulent. Reste l'origine sociale de l'étudiant. En fait une étude récente (Rousvoal, 1998) montre que l'origine sociale, à ce niveau d'études et pour cette filière, n'a aucun pouvoir discriminant.

Tableau 6
Résultats des candidats aux actions de tutorat

Candidats	Population expérimentale	Population témoin	
Moyenne/année	$\bar{x} = 10,03$ $\sigma = 1,80$ $N = 28$	$\bar{x} = 9,82$ $\sigma = 3,04$ $N = 14$	$t = 0,282$ NS
Résultats/année			
Réussite	55,2% (16)	45,0% (09)	$\chi^2 = 6,803$ $P = 0,10$
Réussite partielle	38,0% (11)	20,0% (04)	
Échec	3,4% (01)	10,0% (02)	
Abandon	3,4% (01)	25,0% (05)	

Enfin, un autre point de la discussion concerne les effets à long terme du tutorat. À ce sujet, nous avons examiné le «destin» universitaire de jeunes bacheliers de lettres et sciences humaines entrés à l'université en septembre 1995 (Rousvoal, 1998). Trois années plus tard (1997-1998), sur les 517 étudiants 30,7 % étaient inscrits en licence et 42 % avaient abandonné leurs études dans notre université; 26,8 % des étudiants tutorés en 1995-1996 étaient en licence contre 11,8 % de

ceux appartenant à la population témoin; 29,5 % avaient abandonné (ou s'étaient réorientés). Dans la population témoin, ils étaient deux fois plus nombreux (57,3 %) dans cette dernière situation. Nous voyons là que le tutorat, au-delà des effets immédiats mis en évidence dans cet article, augmente les probabilités de réussite dans le premier cycle universitaire. Cela signifie sans doute aussi que l'échec, à ce niveau d'études comme à d'autres, se joue essentiellement au cours des premiers mois qui suivent l'entrée dans un nouveau « monde ». Accompagner l'étudiant, afin de lui permettre de gérer la rupture entre le lycée et l'université, apparaît donc rentable pour lui et pour l'institution.

Les tests de motivation

Dans le cadre du courant de pensée issu des travaux d'Atkinson (1983), Nuttin (1985) et Forner (1986), nous considérons que la motivation est une attitude générale, une disposition des personnes à se fixer des buts, à se construire des projets et à les réaliser. Rousvoal (1998) a montré que l'attitude motivée constitue une des variables explicatives de la réussite des nouveaux bacheliers et qu'elle peut faire l'objet d'une approche psychométrique.

Cette motivation à la réussite peut être cernée à l'aide de trois dimensions : le besoin de réussite (R), le contrôle interne (C) et la perspective temporelle (P). Les résultats présentés, ci-après, sont ceux obtenus par notre population de candidats (étudiants en anglais) au test de Forner (1986) (QMF) au moment de la rentrée universitaire, épreuve qui possède une bonne valeur prédictive.

Les étudiants, qu'ils soient candidats ou non candidats aux actions de tutorat, ne se différencient guère dans leurs réponses fournies au test de Forner (à la note T, candidats: $\bar{x} = 35,41$; $\sigma = 6,94$; $n = 112$; non candidats: $\bar{x} = 34,05$; $\sigma = 7,51$; $n = 19$; $t = 0,780$ NS). Les uns n'apparaissent alors pas plus motivés que les autres en utilisant cette épreuve. Par contre, lorsque nous examinons la seule population de candidats au tutorat (tableau 7), les écarts apparaissent significatifs en faveur des étudiants tutorés. Seule la dimension « R » ne discrimine pas de façon significative les deux populations. Par ailleurs, cette épreuve ayant été passée avant la mise en route des programmes de tutorat, on ne peut pas considérer que celui-ci a eu un effet de renforcement.

Les deux indicateurs semblent alors fournir des résultats contradictoires. Le premier, la candidature aux actions de tutorat, lorsqu'il est annulé, met en évidence un effet certain de cette formation sur la réussite universitaire. Le second nuance les précédentes conclusions. Les écarts repérés au test de Forner semblent mettre en évidence une motivation « plus profonde » de la population expérimentale²⁷. Le débat est alors ouvert!²⁸

Tableau 7
Résultats des candidats au test de motivation (QMF)

Candidats au tutorat	Population expérimentale	Population témoin	t
Besoin de réussite R	$\bar{x} = 12,35$ $\sigma = 2,50$ N = 29	$\bar{x} = 11,05$ $\sigma = 3,55$ N = 20	1,51 NS
Contrôle interne C	$\bar{x} = 12,45$ $\sigma = 1,76$ N = 29	$\bar{x} = 11,05$ $\sigma = 2,87$ N = 20	2,12 P = 0,05
Perspective temporelle P	$\bar{x} = 13,10$ $\sigma = 2,88$ N = 29	$\bar{x} = 11,25$ $\sigma = 3,57$ N = 20	2,00 P = 0,10
Motivation à la réussite T	$\bar{x} = 37,90$ $\sigma = 4,59$ N = 29	$\bar{x} = 33,35$ $\sigma = 8,00$ N = 20	2,52 P = 0,05

Conclusion

L'accroissement des effectifs dans l'enseignement supérieur – qui découle de l'évolution de nos sociétés (en termes d'augmentation des niveaux de qualification), du chômage et d'une ambition croissante des jeunes et de leurs parents – a pour conséquence la présence, à ce niveau d'études, de nouveaux étudiants issus de catégories sociales qui jusque-là en étaient et en grande partie exclus.

Pour diverses raisons, l'accès de ces nouveaux étudiants à l'enseignement supérieur s'effectue de façon privilégiée dans les premiers cycles universitaires où se joue l'essentiel de la sélection après le baccalauréat. Ainsi, malgré une démocratisation apparente, le problème rencontré par de nombreux jeunes n'est plus d'entrer à l'université mais d'y survivre.

En réponse à cette situation, qui a un coût en termes de gaspillage économique et humain, associée aux contraintes financières de nombreux pays, nous pouvons repérer deux types de réponses. Les premières sont caractérisées par une demande de sélection à l'entrée à l'université qui, jusque-là en France, n'a pas été mise en application. Les secondes visent à mettre en place divers dispositifs censés réduire l'échec dans les premiers cycles universitaires. Le tutorat d'accompagnement, initialement expérimenté dans quelques universités, dont la nôtre, et généralisé depuis sous des formes diverses à l'ensemble de ce cycle d'études, constitue une de ces tentatives de réponse.

Cette formule de prévention permet de réduire l'échec scolaire dans les filières à sélectivité moyenne. Elle relève d'une philosophie de l'étudiant considéré comme un sujet apprenant, un coacteur de ses apprentissages dont les acquisitions sont favorisées par le conflit sociocognitif et la médiation du groupe. Ainsi, la prise en compte des itinéraires d'apprentissages diversifiés participe à la mise en pratique d'une attitude de différenciation pédagogique.

Ces programmes de tutorat, dans notre université, ont d'emblée été accompagnés d'une recherche-action qui se situe dans un ensemble plus vaste de recherches menées par notre laboratoire autour de la problématique de l'échec scolaire²⁹. Les conclusions actuelles de cette investigation sont dans l'ensemble très positives à quelques nuances près. Elles confirment que la prise en charge précoce des jeunes bacheliers permet de réduire l'échec de façon significative, mais que l'efficacité de ce type d'action est dépendante d'un certain nombre de contraintes.

Ainsi, du côté de l'étudiant, le volontariat et l'engagement constituent les conditions premières de sa réussite. La qualité du tuteur, la cohésion du groupe, sa taille – six à sept étudiants au maximum – sont autant de variables qui influencent la réussite de ces programmes. Du côté de l'institution et de ses agents, cette formule nécessite de prendre un certain nombre d'options pédagogiques et organisationnelles «non traditionnelles». Il s'agit de renoncer à la prétention de sélection d'une élite intellectuelle. Il convient aussi de mettre à disposition des moyens supplémentaires en locaux et en personnels, car la synergie de l'ensemble de ces dispositifs nécessite des temps de régulation et d'échange entre les enseignants chercheurs des filières concernées, ceux des sciences de l'éducation et les tuteurs.

L'hypothèse centrale de nos travaux se situe à ce niveau d'études et pour la majorité des étudiants non dans des «manques» scolaires ou cognitifs, mais dans l'apprentissage de ce qu'il est convenu d'appeler «le métier d'étudiant». Outre l'aide apportée dans les acquisitions, le tutorat permet cet apprentissage. Il a pour vocation d'aider le jeune bachelier à repérer et à assimiler les ethnométhodes propres à l'institution universitaire. De fait, il n'a pas de vertu universelle et doit s'accompagner d'autres types d'actions. Pour les inventer et les expérimenter, il est alors nécessaire de développer les recherches dans ce domaine particulier qui est celui de l'échec à l'université.

Notre questionnaire et nos perspectives sont alors les suivants. Que se passe-t-il dans le groupe de tutorat? Quels sont les mécanismes sociocognitifs en présence? Pour répondre à ces questions, il nous paraît nécessaire de mettre en place des dispositifs d'observation relevant de l'ethnographie. En outre, que pouvons-nous faire pour que l'institution et notamment les enseignants chercheurs modifient leurs pratiques pédagogiques? Une première approche est de repérer leurs représentations et leurs attentes concernant l'étudiant. C'est en ce sens que nous menons

actuellement un ensemble de travaux concernant la réalisation de référentiels de compétences propres à chaque filière, en premier cycle.

NOTES

1. La liberté d'inscription constitue aujourd'hui un acquis social et un droit depuis qu'une annexe de la *Loi d'Orientation sur l'éducation* (14 juillet 1989) stipule que « tous les bacheliers (ou les titulaires d'une équivalence ou d'une dispense de ce grade) qui le demandent sont admis à poursuivre des études supérieures ».
2. IUT : Institut universitaire de technologie menant à un diplôme à baccalauréat + 2 et disposant du « privilège » de la sélection à l'entrée tout comme les STS (Section de techniciens supérieurs) et les « Grandes écoles ».
3. DEUG : Diplôme d'études universitaires générales délivré en deux ans après le baccalauréat dans les universités.
4. Seuls 30 % obtiennent le DEUG, contre 61 % pour l'ensemble des bacheliers et 27 % abandonnent avant. (Épiphanie et Hallier, 1996).
5. Cependant, depuis 1992, les baccalauréats technologiques prennent une part croissante dans les Instituts universitaires de technologie, mais cette part demeure toujours faible (environ 30 % des entrants en 1995).
6. Il apparaît ainsi que 80 % des bacheliers technologiques et 89 % des bacheliers professionnels sont en retard scolaire (38 % dans les terminales générales), c'est-à-dire qu'ils ont plus de 19 ans au moment de l'obtention du baccalauréat.
7. Définition du dictionnaire *Robert*.
8. Le « Tutorat Legrand » des collèges expérimentaux, le tutorat en entreprise des formations par alternance et le tutorat en deuxième année de formation de professeur de l'IUFM.
9. Les résultats de l'évaluation en vue de l'orientation doivent pouvoir être utilisés par le seul sujet pour l'élaboration de son projet de formation. Il est alors nécessaire que celui-ci soit informé de leur signification et de leurs limites et qu'il puisse assimiler ces informations. Le problème de la restitution et de l'explicitation devient alors central.
10. La conservation de ces données informatiques protégées n'a pour seul but que de fournir des données permettant l'évaluation de ces programmes et d'alimenter les recherches qui les accompagnent.
11. On peut alors considérer que la généralisation du tutorat, annoncée par le Ministère, à tous les étudiants en difficulté a un caractère démagogique et vise à masquer d'autres défaillances du système.
12. Il faut noter que ce dernier aspect constitue en France un sujet tabou. L'enseignant-chercheur recruté sur ses qualités scientifiques est de fait considéré comme compétent dans la transmission de ses savoirs. Il est alors très difficile d'étudier l'effet-maître à ce niveau du système éducatif. Toutefois, notre laboratoire effectue actuellement une approche dans ce sens en travaillant avec des universitaires volontaires sur deux aspects : leurs représentations sociales de l'étudiant (idéal) et sur la construction de référentiels de compétences propres à chaque filière de DEUG.
13. Cette prédiction est, bien sûr, valide sur l'ensemble des populations de primo-entrants, sachant qu'elle peut être totalement infirmée pour certains sujets.
14. À partir de leurs résultats annuels à la première année de DEUG : réussite complète (noté « + »), réussite partielle (notée « P »), échec (noté « - ») et abandon (noté « Ab »).

15. Ce qui signifie que cette prédiction favorable ne constitue pas une assurance «tous risques».
16. Les différents rapports sont disponibles auprès du CUFEF, Université de Haute-Alsace, 1, rue Alfred Werner, 68093 Mulhouse Cedex.
17. Sont concernées les filières de lettres, d'histoire, d'anglais et d'allemand.
18. Résultats sur l'année: $\chi^2 = 16,88$, significatif à $P = 0,01$.
19. Résultats sur l'année: $\chi^2 = 6,80$, significatif à $P = 0,10$.
20. $\chi^2 = 24,612$, significatif à $P = 0,01$.
21. Une évaluation pratiquée sur des étudiants appartenant à la population «en danger» et ayant intégré les groupes de tutorat montre que l'efficacité de celui-ci est considérablement réduite.
22. Au cours de cette année universitaire, à titre expérimental, nous n'avons pu tester l'influence de cette variable, qui suppose un dispositif «lourd» de recueil de données, que sur la seule population d'étudiants scientifiques.
23. Cette efficacité tuteur/groupe a été mesurée en comparant la moyenne théorique des notes obtenues aux examens de janvier (module P1) pour chaque groupe à la moyenne réelle. La moyenne théorique est calculée selon la formule suivante:

$$\bar{x} \text{ théorique P1} = (\bar{x} \text{ test du groupe} \times \text{moyenne P1 ensemble}) / (\bar{x} \text{ test ensemble des tutorés})$$
 soit $\bar{x} \text{ théorique P1} = (\bar{x} \text{ test du groupe} \times 8,31) / 18,44$
 Ceci permet de prendre en compte les différences de performances cognitives moyennes de chaque groupe. Enfin, arbitrairement, nous considérons que les écarts entre moyenne théorique et moyenne réelle ne sont significatifs que lorsqu'ils sont supérieurs ou égaux à 1.
24. Il s'agit des étudiants qui n'appartiennent ni à la population expérimentale ni à la population témoin.
25. Compte tenu des effectifs de cette population, le χ^2 apparaît tout juste significatif (à $P = 0,10$); par contre, si nous prenons en compte l'ensemble de la population des étudiants de lettres et sciences humaines, les écarts de réussite entre les populations expérimentale et témoin sont significatifs ($\chi^2 = 16,88$, significatif à $P = 0,01$).
26. La population témoin est constituée à partir de la population expérimentale à partir de ces trois dimensions et de la note obtenue aux tests.
27. Rappelons que les résultats à cette épreuve n'ont été pris en compte dans le choix des étudiants pouvant bénéficier du tutorat. Seuls le «volontariat» et les résultats aux tests cognitifs et scolaires ont permis de sélectionner cette population.
28. La solution à notre problème consisterait à comparer, chez les seuls candidats, à niveau de motivation égal, les performances des tutorés et celles de la population témoin. Mais là, compte tenu des petits effectifs, les tests statistiques seraient peu valables.
29. Cet ensemble de travaux est composé de recherches empiriques qui concernent les étudiants et les enseignants et d'approches de type ethnographique.

Abstract – This article describes various schemes set up by the Minister of Education in universities in France, specifically the University of Haute Alsace, with the objective of facilitating the integration and increasing the success of students at the undergraduate level. At the centre of these plans is that of tutoring, developed in different forms, with the aim of preventing failure and providing remedial help. The authors present the underlying theoretical frames and examine results of these programs in which entering students are tutored by more experienced ones.

Resumen –El artículo describe algunos medios introducidos por le ministerio de la Educación nacional en la universidades francesas a fin de paliar la diversidad de orígenes y las desigualdades sociales y escolares de los nuevos inscriptos. El estudio se interesa particularmente al programa implementado en la Universidad de Haute-Alsace, el cual apunta a favorizar la inserción y el éxito en los estudios. En el centro de este programa se encuentra la tutoría, la cual está vista como una manera de prevenir la disminución del rendimiento escolar y hasta de su posible mejora y que, según los autores, puede presentar diferentes formas. El texto expone las bases teóricas y los resultados de estos programas de ayuda a estudiantes por intermedio de estudiantes-tutores.

Zusammenfassung – Dieser Artikel beschreibt verschiedene Maßnahmen, die vom Erziehungsministerium an verschiedenen französischen Universitäten, vor allem an der Universität de Haute Alsace, eingeführt wurden und zum Ziel haben, die Integration und den Lernerfolg der Studierenden zu fördern. Im Zentrum dieser Maßnahmen befindet sich das in verschiedenen Formen angebotene Tutorium, das Lernproblemen vorbeugen und Misserfolge wiedergutmachen soll. Der Artikel stellt die theoretischen Grundlagen sowie die Resultate der Tutorienprogramme (in denen Studenten von studentischen Tutoren geholfen wird) vor.

RÉFÉRENCES

- Atkinson, J. W. (1983). *Personality, motivation and action: Select Papers*. New York, NY: Praeger.
- Canceill, G. (1996). « *La première année à l'université* », *Données sociales, La société française*. Paris: INSEE.
- Colin-Michaux, M. et Cros, F. (1984). *Groupeement différencié d'élèves. Le tutorat: une relation d'aide pédagogique et éducative*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Danner, M. (1996). *Évaluation du tutorat: le cas de l'Université de Bourgogne*. Dijon: IREDU-UB.
- Duru, M., Jarousse, J. P. et Rapiou, M. T. (1994). *Le premier cycle délocalisé de Droit de Nevers*. Dijon: IREDU.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1992). *Orientation scolaire et mécanismes institutionnels*. Limoges: Pulim.
- Épiphane, D. et Hallier, P. (1996). Les bacheliers de l'enseignement supérieur. *Documents du CEREQ*, 113. Paris: Université de Paris.
- Finkelsztajn, D. (1994). *Le monitorat: s'entr'aider pour réussir*. Paris: Hachette.
- Forner, Y. (1986). *Les déterminants non cognitifs des projets scolaires et professionnels des lycéens*. Paris: Centre national des arts et métiers/Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle.
- Furneaux, W. D. (1988). Variables psychologiques et réussite universitaire. *Bulletin de psychologie*, *XL*(383), 238-251.
- Guegnard, C. (1994). *Les déterminants de la réussite*. Paris: Université de Bourgogne.
- Mialaret, G., s/d de. (1979). *Vocabulaire de pédagogie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Moal, A. (1988-1989). L'approche de l'« éducabilité cognitive » par les modèles du développement cognitif. *Éducation permanente*, 67-86.

- Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine: du besoin au projet d'action* (2^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Ogien, A. (1986). L'affiliation. Analyse de la constitution de l'intervention sur autrui. *Pratiques de formation*, 11/12, 158-167.
- Oury, F. et Vasquez, A. (1987). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris: François Maspero.
- Pasquier, D. (1989). *Test d'évaluation des capacités métacognitives*. Issy-les-Moulineaux: Éditions d'applications psychotechniques.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris: Gallimard.
- Reboul, O. (1981). *La philosophie de l'éducation* (3^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Prost, A. (1968). *L'enseignement en France*. Paris: Armand Colin.
- Rousvoal, J. (1995). *Origines des étudiants primo-entrants de l'Université de Haute-Alsace*. Mulhouse: Université de Haute-Alsace / Centre universitaire de formations des enseignants et des professeurs.
- Rousvoal, J. (1998). Les étudiants de première année de DEUG et leurs motivations: approche psychométrique. *Psychologie et psychométrie*, 19(1), 53-76.
- Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, 104, 85-108.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Éditions sociales.
- Wallon, H. (1963). *Les origines de la pensée chez l'enfant* (3^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Weber, H. (1964). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris: Plon.