

La coopération étudiante en cours d'études :
Tutorat et entraide, facteurs de réussite ?

Communication n°288, Atelier « Université »

Stéphane Guillon, Maître de Conférences
Laboratoire du LISEC, EA 2310, équipe ATIP
Université de Strasbourg

Mots-clés : — Tutorat, Entraide, Université, Réussite, Étudiant.

Résumé : — Dispositifs pédagogiques échappant en partie à la relation enseignant-apprenant, le tutorat et l'entraide étudiante participent de l'expérience étudiante et peuvent être questionnés en tant qu'ils produisent des effets sur le processus de réussite universitaire. La coopération étudiante peut ainsi prendre la forme d'un dispositif institutionnalisé ou découler d'un rapprochement interpersonnel plus informel. Notre démarche questionne l'Université à la fois comme lieu de transmission, d'acquisition et d'évaluation mais également comme champ de socialisation par les pairs. Nous exploiterons 839 questionnaires retournés par des étudiants ayant été inscrits à l'Université de Strasbourg en 2005-2006 et réinterrogés sept années plus tard en mettant au jour la place et l'impact des facteurs de coopération étudiante au regard de l'ensemble des dispositifs pédagogiques proposés.

Cooperation Between Students during Studies:
Do Tutorial System and Mutual Assistance Lead to Success?

Keywords: — Tutorial System, Mutual Assistance, University, Degree Completion, Student.

Summary: — As pedagogical plans proposed out of the relation between teacher and learner, tutorial system and student mutual assistance take part of students' experiment and can be questioned as far as they produce effects on the process of success at university. Thus students' co-operation can take the shape of an institutionalized proposal or rise from a more informal interpersonal linking. Our approach questions the university at the same time as a place of transmission, acquisition and evaluation but also as a field of socialization amongst peers. We will study 839 questionnaires sent back by students who had been registered to the University of Strasbourg in 2005-2006 and reinterrogated seven years later. We'll try to show to what extent this co-operation can lead to degree completion in comparison with other pedagogical proposals.

Introduction

Lutter contre le décrochage universitaire des L1, améliorer le taux de diplomation au niveau Licence sont des enjeux forts des établissements d'enseignements supérieurs. Interroger l'impact de la coopération étudiante permet d'inscrire la pédagogie universitaire dans une démarche plus large que la simple évaluation de dispositifs institutionnels puisque cette coopération échappe en grande partie à l'institutionnel dans le sens où l'ensemble des interactions et des échanges cognitifs et informationnels au sein des populations étudiantes peuvent être étudiés. La période de formation dans l'enseignement supérieur peut être appréhendée comme une séquence parmi d'autres de socialisation pour l'individu, au même titre que la scolarisation qui l'a précédée ou que la carrière professionnelle qui se profile ; elle n'est donc pas seulement un moment de recherche stratégique d'optimisation économique dans le cadre d'un investissement dans le capital humain mais également une série de contacts, de liens parfois, plus ou moins forts qui peuvent influencer à la fois sur l'expérience étudiante en termes de ressenti et de réussite académique mais aussi sur la construction plus personnelle d'un réseau d'entraide, de méthodes d'apprentissage et de références.

Nous souhaitons ici, après avoir résumé notre cadre de références, présenter un certain nombre de résultats tirés d'une large enquête portant sur l'expérience étudiante comme vecteur central du parcours de formation, de la réussite académique, de la diplomation, de la réorientation, puis plus tard dans le cadre de la problématique de la relation formation-emploi de l'employabilité.

Cadre de références

Le tutorat d'une part et la coopération étudiante d'autre part formeront les deux concepts de notre cadre théorique, qui ne s'opposent pas systématiquement puisque le premier est souvent implicitement inclus dans les travaux globaux sur la coopération entre pairs. En premier lieu, le tutorat s'est peu à peu institutionnalisé et a donné lieu à de nombreuses recherches sur des populations et des échantillons plus ou moins vastes et qui restent diversifiés du fait de l'autonomie croissante des universités qui peuvent expérimenter au niveau local. Dispositif qui avait pour objectif de remédier à l'échec en première année universitaire, le tutorat a fait l'objet de nombreux travaux de recherche et d'évaluation. En France, le tutorat d'accompagnement (ou tutorat dit « méthodologique ») est apparu à la fin des années 1980 en DEUG mais s'est surtout développé à partir de l'arrêté du 18 mars 1998 « relatif à l'organisation et à la validation du tutorat en premier cycle ». Les études sur le tutorat donnent d'ailleurs des résultats contradictoires : par exemple Jarousse & Michaut (2001) ne sont pas parvenus à mettre au jour l'influence réelle de ce dispositif en DEUG 1 alors que de son côté Alava (1999) précise que le tutorat réduit le risque de décrochage (par une présence plus fréquente aux examens) et augmente le niveau de performance aux épreuves. De leur côté, Ben Abid-Zarrouck & Weisser (2013) montrent que l'impact indubitable du tutorat sur la réussite académique étudiante dépend également de l'objectif du tuteur (qui y recherchera un apport méthodologique ou une réussite universitaire). Les auteurs rappellent que le tutorat reste un dispositif de soutien exigeant le *volontariat* de l'étudiant, avec un risque *d'effet d'aubaine* déjà relevé ailleurs (Alava & Maydiou, 1998 ; Danner, 1999 ; Michaut, 2000). Très rapidement, l'évaluation a montré certains effets pervers, dont cet effet d'aubaine pour les étudiants les mieux dotés. Pour Borrás (2011), « le tutorat attire peu les

étudiants, et encore moins les plus fragiles. Certes, son organisation et sa qualité peuvent toujours être améliorées. Mais c'est avant tout la question du ciblage des étudiants et celle de son caractère facultatif qu'il faut traiter. » Le rapport Ruby (2011) a d'ailleurs récemment préconisé un tutorat *ciblé*. Michaut avait déjà soulevé cet effet contreproductif pour l'université, dans le sens où il renforcerait les disparités au lieu de les réduire : « De par les finalités du dispositif, on pourrait s'attendre à une plus forte participation des étudiants les plus en difficultés. Or, il apparaît que le tutorat est également fréquenté par les étudiants ayant une probabilité élevée de réussite. » (2003 : 103). D'autre part, Bédouret (2004), qui étudie surtout le tutorat au regard de l'hétérogénéité des populations étudiantes, a mis en question le manque d'outillage pédagogique des tuteurs et les effets de remédiation cognitive du dispositif lui-même : selon lui, « la pédagogie transmissive mise en œuvre par les tuteurs ne favoriserait pas la réussite des étudiants qui en ont le plus besoin c'est-à-dire les étudiants dont les représentations initiales apparaissent très éloignées du discours universitaire et qui présentent des lacunes et déficits d'ordre cognitif et métacognitif. »

Un consensus semble ainsi apparaître qui consisterait à dire que le tutorat ne ciblerait pas spécifiquement les étudiants qui en auraient le plus besoin, si l'objectif de ce dispositif est l'amélioration du taux de réussite académique de l'ensemble de la population étudiante et la lutte contre le décrochage universitaire en première année de Licence.

La coopération étudiante a donné lieu plus largement et plus anciennement à de nombreuses recherches dans plusieurs disciplines, d'abord à l'étranger sur des thématiques qui ne concernaient pas d'abord la réussite académique proprement dite. Il s'agissait d'améliorer le climat social interculturel et d'aider à l'intégration des populations rencontrant des difficultés, surtout liées à un handicap ou aux écarts culturels. Pour Baudrit (2007), les travaux ayant porté sur l'impact de l'« apprentissage coopératif », assez proche de la notion de « pédagogie de groupes », massivement des comparaisons internationales, n'ont pas permis de montrer d'effets nets en tant que technique ou dispositif pédagogique. La coopération n'apparaît pas comme un moyen infaillible, ni « une panacée à même de réduire irrémédiablement l'échec scolaire ». Ces « processus intragroupaux » utilisés comme moteur des apprentissages peuvent ainsi être soit concurrentiels soit basés sur des sentiments de solidarités. L'apprentissage coopératif, défini par l'auteur (*idem* : 151) comme étant une « activité réalisée à plusieurs, orientée vers un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun », distingue la coopération simple de la coopération concurrentielle qui introduit une forme d'émulation mais qui peut, elle, produire des effets plus négatifs. Ainsi la coopération, lorsqu'elle s'inscrit dans un cadre compétitif, aurait tendance à exclure de l'activité collective les élèves les plus en difficulté (Ziegler, 1981 ; Webb, 1982 ; Utay & Utay, 1997). Buchs (2008 : 57) considère que les dispositifs d'apprentissage entre étudiants « constituent des pratiques pédagogiques dans lesquelles les étudiants interagissent entre eux afin d'atteindre un but éducatif. Ils reposent sur l'idée que les connaissances sont construites de manière active par les étudiants. Les étudiants peuvent ainsi être utilisés comme des ressources pédagogiques. Le point commun de ces dispositifs est de créer une interdépendance positive entre les étudiants en leur assignant un but pédagogique commun afin de favoriser la coopération. » L'auteur complète son propos en rappelant que les effets sont moins bons dans le cadre d'une coopération compétitive. Meirieu de son côté (1996 : 79) pointe également le risque « d'enfermer l'individu dans un seul mode d'appropriation des savoirs, peut-être très fécond, mais qui pourrait, à terme, le décourager d'entreprendre seul des investigations individuelles. » Le parcours de l'étudiant étant en effet individuel, le travail coopératif, s'il était trop fréquemment utilisé comme dispositif d'apprentissage, ferait courir

le risque d'une dépendance cognitive et d'une détérioration des capacités d'autonomisation du travail universitaire.

La revue de la littérature ne permet qu'en partie de lever l'ambiguïté sur la distinction en termes de définition entre tutorat et coopération étudiante (ou apprentissage coopératif), en dehors du fait que le premier est fortement institutionnalisé et que le tuteur *a priori* ne cherche pas à bénéficier de l'apport pédagogique du tuteur. Le tutorat est ainsi unilatéral quand l'apprentissage coopératif apparaît plus dans un rapport d'échange et de réciprocité, qu'il s'agisse de dyades ou de groupes plus larges. Pour cette raison, nous avons distingué dans la suite de notre article d'un côté le tutorat, dispositif institutionnel sans réciprocité et de l'autre l'entraide étudiante, dispositif informel avec réciprocité.

Terrain, population et méthode

Cet article exploite certains résultats d'un projet de recherche intitulé « Expérience étudiante et pédagogie universitaire : une approche rétrospective de cohorte », cofinancé par le conseil scientifique de l'Université de Strasbourg et le LISEC Alsace (Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication EA 2310), en partenariat avec le CERIS CNRS (Centre d'Études et de Recherches sur l'Intervention Sociale, Laboratoire Cultures et Sociétés en Europe UMR 7043). Notre population-mère était composée de l'ensemble des anciens étudiants de l'Université de Strasbourg, ayant été inscrits en 2005-2006 dans l'une des composantes ($n=52222$), qu'ils aient ou non décroché un titre pendant leur cursus ultérieur. La méthode adoptée est une approche rétrospective de cohorte. Un questionnaire en ligne comportant 56 questions a été envoyé à l'ensemble des *alumni* joignables ($n=19529^1$), interrogeant quatre dimensions de l'expérience étudiante : le sentiment personnel d'achèvement (bien-être dans l'activité actuelle, déclassement ressenti, désajustement ressenti, réalité de la relation formation-emploi) ; la logique du parcours de formation et la réorientation ; les propositions pédagogiques à l'Université ; le sentiment reconstruit de l'expérience universitaire. Nous ne dévoilons ici que quelques éléments mis au jour, intéressant directement notre problématique.

Nos résultats

À la question « Avez-vous bénéficié d'un tutorat étudiant en première année ? », 18,5% ont répondu par l'affirmative ; À la question : « Diriez-vous qu'entre étudiants, il y avait un soutien mutuel, une solidarité ? », 8% ont déclaré « Jamais » ; 46,2% « Parfois » ; 35,1% « Souvent » et 8,9% « Toujours » (1,8% de non-réponses). Nous avons regroupé les étudiants en deux groupes : d'un côté ceux ayant peu ou pas bénéficié d'entraide étudiante (54,2%) ; de l'autre ceux ayant bénéficié fréquemment de ce type de soutien (44%), les non-réponses ont été ignorées. Dans notre questionnaire, nous avons fait le choix d'utiliser les termes de solidarité et de soutien mutuel plutôt que celui de coopération qui nous apparaissait plus technique. Il ne s'agissait pas tant de décrire le contenu en actes du phénomène de collaboration, de solidarité ou de coopération que de comparer l'impact des différentes propositions pédagogiques ou plus largement des différents types de contacts, d'échanges, de vecteurs de transmission de connaissances, de méthodes, de savoirs.

¹ Seules 7576 adresses étaient encore actives, la majorité des inscrits de 2005 ayant donné leur courriel universitaire, ce qui a donné un taux de réponse au final ($n=839$) de 11,1%.

Nous avons cherché entre autres à montrer l'impact différencié de ces deux types de coopération sur quatre phénomènes pouvant intéresser la pédagogie universitaire : la diplomation ; le redoublement ; la réorientation ; le ressenti de l'expérience étudiante (le point de vue rétrospectif sur le parcours de formation, sept ans après).

1. — La diplomation

88,9% des étudiants ayant répondu à notre questionnaire ont obtenu le diplôme qu'ils préparaient en 2005-2006, soit dans l'année, soit ultérieurement. Alors que le fait d'avoir bénéficié d'une période de tutorat en première année de diplôme (qu'il s'agisse d'étudiants néobacheliers ou redoublants ou réorientés) n'a aucun impact différenciateur dans la probabilité d'obtenir ou non le diplôme préparé, le fait de n'avoir pas ou peu bénéficié d'une entraide entre pairs est fortement prédictif d'une *absence* de diplomation : on peut observer un écart négatif de 15,4 pts à la moyenne sur ce point. La collaboration informelle étudiante apparaît ainsi comme une des conditions *sine qua none* d'une réussite académique. Le tutorat n'apparaît donc pas comme un dispositif de renforcement des chances de réussite (cf. tableaux 1 et 1bis) pour la population que nous avons étudiée.

Tableau 1. — Diplomation et tutorat

Diplôme obtenu	Pas de tutorat	Tutorat	Total
Non	79,1%	19,8%	100%
Oui	80,7%	18,4%	100%
Total	80,3%	18,5%	100%

($\chi^2 = 0,11$, ddl = 1, 1-p = 26,01%).

Tableau 1bis. — Diplomation et entraide étudiante

Diplôme obtenu	Peu ou pas d'entraide	Entraide fréquente	Total
Non	69,2%	28,6%	100%
Oui	52,6%	46,1%	100%
Total	54,2%	44,0%	100%

($\chi^2 = 9,82$, ddl = 1, 1-p = 99,83%).

2. — Le redoublement

25,7% des étudiants interrogés ayant répondu se sont réorientés à l'Université. Le tutorat cette fois-ci est légèrement corrélé à l'expérience d'un redoublement et logiquement ce tutorat fait suite à un redoublement puisqu'il n'est possible qu'en L1 (cf. tableaux 2 et 2bis). Le fait de redoubler augmente la probabilité de suivre un tutorat qui apparaît alors comme un dispositif de *renforcement* dans le travail étudiant. La question est de savoir si les étudiants redoublants sont ciblés dans le dispositif au niveau des composantes. Et nos données indiqueraient que l'absence de solidarité étudiante en cours d'études pourrait être l'une des causes du redoublement. L'isolement de l'étudiant rendrait ainsi plus probable son échec académique.

Tableau 2. — Redoublement et tutorat

Redoublement	Pas de tutorat	Tutorat	Total
Non	82,0%	17,0%	100%
Oui	77,0%	22,1%	100%
Total	80,3%	18,5%	100%

($\chi^2 = 2,70$, ddl = 1, 1-p = 89,94%).

Tableau 2bis. — Redoublement et solidarité étudiante

Redoublement	Peu ou pas d'entraide	Entraide fréquente	Total
Non	51,7%	46,8%	100%
Oui	62,0%	36,6%	100%
Total	54,2%	44,0%	100%

($\chi^2 = 6,81$, ddl = 1, 1-p = 99,09%).

3. — La réorientation

22,1% des étudiants interrogés se sont réorientés au cours de leurs études universitaires. Alors qu'il est fortement corrélé au redoublement, le recours au tutorat *ne s'inscrit pas dans une problématique de réorientation* (cf. tableaux 3 et 3bis) et n'aurait pas pour objectif une réduction du risque de difficulté pour se socialiser dans une nouvelle matrice disciplinaire. Le tutorat apparaît ainsi comme un moyen d'améliorer sa réussite dans une matrice que l'étudiant ne souhaite pas quitter. La solidarité étudiante a moins profité en proportion aux étudiants réorientés : -5,4 pts.

Tableau 3. — Réorientation et tutorat

Réorientation	Pas de tutorat	Tutorat	Total
Non	81,1%	18,3%	100%
Oui	80,3%	18,0%	100%
Total	80,3%	18,5%	100%

($\chi^2 = 0,00$, ddl = 1, 1-p = 1,53%).

Tableau 3bis. — Réorientation et solidarité étudiante

Réorientation	Peu ou pas de solidarité	Solidarité fréquente	Total
Non	52,5%	46,1%	100%
Oui	59,6%	38,8%	100%
Total	54,2%	44,0%	100%

($\chi^2 = 3,02$, ddl = 1, 1-p = 91,77%).

4. — Le ressenti de l'expérience étudiante (le point de vue sept ans après)

87,2% ont un ressenti positif de leur expérience étudiante sept ans après. C'est une nouvelle fois l'absence de solidarité étudiante qui explique le ressenti négatif de l'expérience

étudiante reconstruit a posteriori. Le tutorat sur ce point n'a pas non plus d'impact différenciateur (cf. tableaux 4 et 4bis). Il semble ainsi que le tutorat ne soit pas appréhendé comme étant une expérience de socialisation mais comme un dispositif pédagogique de remédiation et de renforcement disciplinaire et méthodologique.

Tableau 4. — Ressenti étudiant et tutorat

Ressenti	Pas de tutorat	Tutorat	Total
Négatif	81,8%	17,2%	100%
Positif	80,1%	19,0%	100%
Total	80,3%	18,5%	100%

($\chi^2 = 0,18$, ddl = 1, 1-p = 33,26%).

Tableau 4bis. — Ressenti étudiant et solidarité étudiante

Ressenti	Peu ou pas de solidarité	Solidarité fréquente	Total
Négatif	76,8%	21,2%	100%
Positif	51,0%	47,6%	100%
Total	54,2%	44,0%	100%

($\chi^2 = 24,51$, ddl = 1, 1-p = 99,99%).

Nous avons ensuite cherché à montrer si les tutorés et les étudiants profitant d'une entraide étudiante se différencient, en interrogeant le type de baccalauréat obtenu, le statut de boursier, le sexe, l'orientation contrariée en première année universitaire et le redoublement avant l'entrée à l'université.

Le type de baccalauréat possédé par l'étudiant ne permet pas de différencier les étudiants en tutorat et ceux ayant bénéficié d'une entraide par les pairs (cf. tableaux 5 et 5bis). Le test statistique ne permet pas de prendre en compte les faibles écarts à la moyenne, même si dans les deux cas les bacheliers professionnels et les bacheliers technologiques dans une moindre mesure, qui restent très rares parmi les répondants, semblent être exclus des deux types de coopération.

Tableau 5. — Type de baccalauréat et recours au tutorat

Baccalauréats	Pas de tutorat	Tutorat	Total
Baccalauréat général (89,2%)	79,8%	19,1%	100%
Baccalauréat professionnel (1,2%)	90,0%	10,0%	100%
Baccalauréat technologique (4,5%)	86,8%	13,2%	100%
Autres (4,8%)	82,9%	14,6%	100%
Total	80,3%	18,5%	100%

($\chi^2 = 1,83$, ddl = 3, 1-p = 39,10%).

Tableau 5bis. — Type de baccalauréat et entraide étudiante

Baccalauréats	Peu ou pas d'entraide	Entraide fréquente	Total
Baccalauréat général (89,2%)	53,8%	44,6%	100%
Baccalauréat professionnel (1,2%)	60,0%	40,0%	100%
Baccalauréat technologique (4,5%)	57,9%	42,1%	100%
Autres (4,8%)	61,0%	36,6%	100%
Total	54,2%	44,0%	100%

($\chi^2 = 1,14$, ddl = 3, 1-p = 23,28%).

27% des répondants se sont déclarés boursiers et sont dans les deux cas sous-représentés parmi les bénéficiaires des deux types de coopération (cf. tableaux 6 et 6bis, tests statistiques non significatifs cependant).

Tableau 6. — Bourse et recours au tutorat

Boursier	Pas de tutorat	Tutorat	Total
Non	80,1%	19,1%	100%
Oui	81,1%	17,6%	100%
Total	80,3%	18,5%	100%

($\chi^2 = 0,21$, ddl = 1, 1-p = 35,34%).

Tableau 6bis. — Bourse et entraide étudiante

Boursier	Peu ou pas d'entraide	Entraide fréquente	Total
Non	53,7%	45,0%	100%
Oui	55,9%	42,3%	100%
Total	54,2%	44,0%	100%

($\chi^2 = 0,43$, ddl = 1, 1-p = 49,00%).

Nous comptons 61% de femmes pour 38,8% d'hommes parmi nos répondants. Alors que le sexe ne joue aucun rôle différenciateur dans le recours ou non au tutorat, il apparaît très significativement impactant dans l'expérience de l'entraide étudiante (cf. tableaux n°7 et 7bis) : ainsi les hommes sont surreprésentés parmi les bénéficiaires de ce type de coopération (écart positif de 6 pts à la moyenne, test significatif).

Tableau 7. — Sexe et recours au tutorat

Sexe	Pas de tutorat	Tutorat	Total
Féminin	79,8%	19,2%	100%
Masculin	81,5%	17,6%	100%
Total	80,3%	18,5%	100%

($\chi^2 = 0,33$, ddl = 1, 1-p = 43,70%).

Tableau 7bis. — Sexe et entraide étudiante

Sexe	Peu ou pas d'entraide	Entraide fréquente	Total
Féminin	58,1%	40,3%	100%
Masculin	48,5%	50,0%	100%
Total	54,2%	44,0%	100%

($\chi^2 = 7,63$, ddl = 1, 1-p = 99,43%).

32,8% des répondants ont déclaré avoir été contraints de s'inscrire dans une filière différente de leur choix de départ en première année universitaire (cf. tableaux n°8 et 8bis). Parmi les étudiants ayant bénéficié d'un tutorat, ces étudiants sont sous-représentés de manière significative (écart négatif de 2,9 pts à la moyenne) alors que l'entraide étudiante n'est pas impactée par cette modalité de réponse.

Tableau 8. — Orientation choisie et recours au tutorat

Orientation choisie	Pas de tutorat	Tutorat	Total
Non	85,1%	13,4%	100%
Oui	78,3%	21,4%	100%
Total	80,3%	18,5%	100%

($\chi^2 = 7,11$, ddl = 1, 1-p = 99,23%).

Tableau 8bis. — Orientation choisie et entraide étudiante

Orientation choisie	Peu ou pas d'entraide	Entraide fréquente	Total
Non	55,7%	42,7%	100%
Oui	54,3%	44,3%	100%
Total	54,2%	44,0%	100%

($\chi^2 = 0,17$, ddl = 1, 1-p = 31,81%).

23,7% déclarent avoir déjà redoublé avant l'entrée à l'Université. Or, les étudiants bénéficiant d'un tutorat sont plus fréquemment des étudiants à l'heure en première année à l'université (écart positif de 1,8 pt, test significatif pour le tutorat uniquement, cf. tableaux n°9 et 9bis). C'est un indicateur de l'effet d'aubaine du dispositif.

Tableau 9. — Redoublement dans le secondaire et recours au tutorat

Redoublement dans le secondaire	Pas de tutorat	Tutorat	Total
En retard	84,9%	15,1%	100%
A l'heure	79,6%	20,3%	100%
Total	80,3%	18,5%	100%

($\chi^2 = 3,28$, ddl = 1, 1-p = 93,00%).

Tableau 9bis. — Redoublement dans le secondaire et entraide étudiante

Redoublement dans le secondaire	Peu ou pas d'entraide	Entraide fréquente	Total
Non	53,3%	46,7%	100%
Oui	56,0%	43,9%	100%
Total	54,2%	44,0%	100%

($\chi^2 = 1,15$, ddl = 1, 1-p = 71,65%).

En résumé, le tutorat ne cible pas un type particulier de bacheliers (la sous-représentation des bacheliers professionnels n'est pas statistiquement significative) et n'est pas non plus sexué ; il concerne par contre significativement plus fréquemment les étudiants inscrits dans une discipline par choix affinitaire et n'ayant jamais redoublé au moment du baccalauréat. Le tutorat tel qu'il est pratiqué ne cible pas les bacheliers pouvant avoir des besoins particuliers dans la socialisation universitaire (bacheliers atypiques et/ou en retard au moment de leur inscription dans l'enseignement supérieur, dans une filière par défaut) mais au contraire des étudiants à l'heure et inscrits dans une filière de leur choix : le tutorat apparaît ainsi non pas comme un dispositif de remédiation cognitive mais bien comme un effet d'aubaine de type renforcement et cours complémentaires pour des étudiants déjà bien dotés scolairement. L'entraide étudiante reste quant à elle une pratique plus fréquente chez les bacheliers généraux, non boursiers et bien plus souvent masculine.

Discussion

Loin d'avoir épuisé la réflexion sur l'impact des dispositifs pédagogiques en lien avec la coopération dans l'apprentissage, notre approche rétrospective nous a cependant permis d'esquisser quelques éléments de compréhension de cette expérience étudiante au quotidien au cœur des relations humaines sur les campus, en dehors du rapport classique enseignant-enseignés. Il semble donc que les deux dispositifs produisent des effets foncièrement différents et ne concernent pas tout à fait, à défaut de les cibler, les mêmes populations. Nous devons insister sur le fait qu'il est plus délicat de comprendre les conditions d'apparition de l'entraide étudiante à partir des données que nous avons mises au jour : ce type d'échange mutuel chez les étudiants nécessite-il pour se déclencher un type particulier de compétences individuelles relationnelles, une capacité à formuler une demande, à objectiver un besoin particulier, à tisser un réseau de contacts ? À ce stade de nos travaux, il nous semble par ailleurs urgent de nous interroger sur l'intérêt de persister dans une forme de tutorat étudiant qui ne ciblerait pas d'abord et avant tout les populations en risque de décrochage : bacheliers atypiques, redoublants du secondaire, étudiants en réorientation universitaire. Un tutorat qui, à l'heure actuelle, n'a que peu d'impact dans la réduction des disparités pour le groupe étudiant pris dans son ensemble.

La solidarité étudiante au contraire produit un effet bénéfique pour l'ensemble des phénomènes observés plus haut mais elle ne concerne qu'un type particulier d'étudiants qui restent à identifier et à mieux caractériser : en effet, en dehors du fait que les hommes soient plus fréquemment concernés par cette coopération, nous ne pouvons pour le moment expliquer si les caractéristiques de leur socialisation antérieure les incite à davantage

s'entraider ou s'ils bénéficient davantage de ce type de coopération dans la mesure où ils en auraient davantage besoin.

La coopération apparaît comme un phénomène éclairant dans le cadre d'une observation *a posteriori* de l'expérience étudiante, et qui peut être un vecteur de compréhension des écarts qui persistent entre étudiants plus ou moins bien préparés à la pédagogie universitaire. L'hétérogénéité de la population étudiante interroge plus largement la manière dont fonctionne le champ universitaire et, pour ce qui concerne les primo-entrants, la manière dont certains étudiants (les néo-bacheliers atypiques, les redoublants du secondaire) se retrouvent en difficulté dans des filières plus ou moins choisies dans la mesure où le champ les exclut d'un segment du champ (les filières sélectives en IUT par exemple) pour les accueillir dans un autre segment, sans les accompagner.

Références bibliographiques

Alava S., Maydiou M. (1998). Le tutorat méthodologique à l'université : un dispositif d'aide à la réussite en DEUG. *OVE et Centre de recherche en Éducation, Formation, Insertion*, Université de Toulouse Mirail.

Alava S. (1999). *Les profils d'autodirection et les pratiques informelles d'étude des étudiants en première année d'université. Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire*. CREFI, Rapport au CNCRE.

Baudrit A. (2007). L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique. De Boeck Supérieur.

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

Ben Abid-Zarrouck S., Weisser M. (2013). Efficacité du tutorat et étude des profils « efficaces » des tutorés », *Recherches en Éducation*, n°16, juin 2013, p. 90-104.

Borras I. (2011). Le tutorat à l'université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite ? *Bref* n°290, Cereq.

Borras I. *et al.* (2011). Évaluation du non-recours au tutorat à l'université. *Net Doc* n°85, Cereq.

Buchs C. (2008). La distribution des informations dans les dispositifs d'apprentissage entre pairs. In Y. Rouiller & K. Lehraus (Eds.). *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*. Bruxelles : Peter Lang, p. 57-80.

Danner M. (2000). À qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, n°33, 1, p. 25-41.

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.

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

Jarousse J.-P., Michaut C. (2001). Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire. *Revue Française de Pédagogie*, n°136, p. 41-51.

Lahire B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris : La Documentation française.

Lenoir H. (1997). Le tutorat et ses effets. *Flash Formation Continue* n°444, p. 13-16.

Meirieu, P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe 1*. Lyon : Chroniques sociales.

Michaut C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités, *Recherche et Formation*, n°43, p. 101-113.

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 du CNCRE.

Ministère de l'éducation nationale de la recherche et de la technologie, Arrêté du 18 mars 1998 relatif à l'organisation et à la validation du tutorat en premier cycle, *Bulletin officiel, enseignement supérieur et recherche* du 29 avril 1998.

Raby G. (2011). Pour une licence attractive doublement qualifiante, permettant une poursuite d'études en master et une insertion professionnelle, une licence assurant un parcours de réussite aux étudiants. Contribution écrite au colloque annuel de la Conférence des Présidents d'université, Toulouse, 11-12-13 mai.

Utay C. ; Utay J. (1997). Peer-assisted learning : The effects of cooperative learning and cross-age peer tutoring with word processing on writing skills of students with learning disabilities. *Journal of Computing in Childhood Education*, 8, p. 165-185.

Webb N. M. (1982). Peer interaction and learning in cooperative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 74, p. 642-655.

Ziegler S. (1981). The effectiveness of cooperative learning teams for increasing cross-ethnic friendship : Additional evidence. *Human Organization*, 40, p. 264-268.