

Pour citer cet article : Pourcelot, C. (2020). Le tutorat universitaire en France : quelles mises en œuvre pour quelle évaluation et amélioration ? *La Revue L'EeE*, 2. <https://doi.org/10.48325/rleee.002.03>

LE TUTORAT UNIVERSITAIRE EN FRANCE : QUELLES MISES EN ŒUVRE POUR QUELLE ÉVALUATION ET AMÉLIORATION ?

Charlotte POURCELOT

Version de la publication : septembre 2020

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteur·rices : Sébastien CHALIÈS & Karine DEJEAN

Résumé

Au sein des universités, une attention particulière est portée aux néo-bachelier·ères que nous désignons comme les étudiant·es inscrit·es pour la première fois au sein d'une institution d'enseignement supérieur, et à leur réussite. La multiplicité et l'hétérogénéité du public étudiant ont en effet fait naître des dispositifs d'aide à la réussite qui se déploient historiquement depuis la fin des années 1990. Cette contribution reprend les grandes étapes des politiques d'aide à la réussite de 1998 à 2018, propose une présentation du tutorat universitaire français uniquement, et questionne son évaluation et son amélioration au regard de travaux francophones. Le lectorat pourra y trouver des pistes quant à l'évaluation de son efficacité dans une perspective d'amélioration pédagogique.

Mots-clés : université, étudiant·es, tutorat, évaluation, amélioration

Abstract

Within the universities, special attention is paid to new students and their achievement. The multiplicity and heterogeneity of the student body has indeed given rise to achievement support mechanisms that have been historically deployed since the late 1990s. This contribution summarises the main stages of the policies to support student achievement from 1998 to 2018, proposes a presentation of French university tutoring, and improvement in relation to French-language work. Readers will be able to find clues as to how to evaluate its effectiveness with a perspective of pedagogical improvement.

Keywords: university, students, tutoring, effectiveness, evaluation, improvement

1. Introduction

En France, désormais, les dispositifs de soutien à la réussite étudiante en licence sont multiples (Comité de suivi de la licence, 2011), allant de l'amélioration de la prise en charge des étudiants (accueil, suivi personnalisé, repérage des étudiants dits fragiles, aménagements pour les étudiants empêchés, réorientation, etc.) à la modification des modalités pédagogiques (réduction des effectifs, cours intégrés, augmentation du volume horaire, nouveaux enseignements, etc.) en passant par la professionnalisation (informations sur les cursus et orientations, aide à l'insertion, préprofessionnalisation, etc.) et l'enseignement de la méthodologie. (Perret et al., 2016, p. 65)

Cette contribution s'intéresse ainsi à la réussite étudiante et plus spécifiquement au tutorat. Proposé de façon systématique depuis 1996 aux néo-bachelier·ères qui s'inscrivent à l'université, nous l'aborderons en présentant un aperçu historique des documents officiels sur les dispositifs d'aide à la réussite mis en place à l'université dans le contexte français, et des pistes méthodologiques relatives à l'évaluation de son efficacité. Celles-ci sont issues d'une réflexion menée dans le cadre d'une recherche doctorale en Sciences de l'Education effectuée à l'Université de Haute-Alsace (UHA) entre 2012 et 2015 et les conclusions obtenues sont enrichies de mon expérience de Chargée d'évaluation de dispositifs pédagogiques à l'Université Paris-Est (UPE).

Le cœur de notre réflexion concerne le public étudiant. Chaque année, les universités accueillent de plus en plus de bachelier·ères car elles se sont démocratisées et parce qu'elles sont non sélectives contrairement aux autres établissements d'enseignement supérieur en France comme les grandes écoles, les écoles d'ingénieur·es, les lycées ou encore les écoles paramédicales et sociales. A titre illustratif,

en 2019-2020, le nombre d'étudiants inscrits progresse de 1,3 % par rapport à 2018-2019, à périmètre constant. Les effectifs augmentent en licence, en grande partie sous l'effet de la progression des nouveaux entrants les années précédentes, tout particulièrement en 2018-2019 du fait de la démographie. (Systèmes d'information et études statistiques, 2020a, p. 1)

Dans cet article, nous nous centrons principalement sur l'université française et notamment sur le premier cycle car depuis la démocratisation et la massification de l'université, une attention particulière est portée aux étudiant·es de première année de Licence (L1). Cette attention vise à éviter leur échec, leur abandon voire leur décrochage résultant souvent d'une adaptation difficile aux codes culturels et aux exigences du cursus choisi. En étudiant de près la littérature, ainsi que la multiplicité et l'hétérogénéité du public étudiant, il apparaît que celles-ci ont fait naître des pratiques d'aide et d'accompagnement protéiformes qui se déploient historiquement depuis la fin des années 1990. En effet,

depuis la fin des années 1990, une série d'initiatives telles que la mise en œuvre du tutorat, puis le Plan pour la Réussite en Licence (PRL) et plus récemment la loi 'Orientation et réussite des étudiants' dite loi ORE, illustrent la volonté politique de pallier l'échec des étudiants. (Annoot et al., 2019, p. 14)

Le tutorat universitaire auquel nous nous intéressons est une réponse aux problématiques qui découlent de cette diversité de la population étudiante ; mais que savons-nous de son efficacité et comment sommes-nous susceptibles de l'améliorer ?

Avant d'exposer quelques pistes dans ce sens, une large partie de cet article présentera des éléments issus de la littérature. Nous présenterons ainsi les politiques publiques sur lesquelles repose le tutorat, le contexte de l'échec et de l'abandon au sein des universités



françaises, les notions de « dispositif » et d'« accompagnement », les différentes pratiques tutorales et un état des connaissances relatives à l'évaluation de l'efficacité du tutorat. Enfin, une dernière partie exposera diverses implications pratiques dans une perspective d'amélioration pédagogique.

2. Littérature

2.1 Le tutorat : un dispositif au cœur des politiques éducatives de l'enseignement supérieur

Depuis son institutionnalisation, le tutorat a préoccupé de nombreux·ses chercheur·ses. Ce dispositif de lutte contre l'échec en premier cycle et de promotion de l'égalité des chances, du fait de sa principale mission qui est d'aider les étudiant·es entrant à l'université à acquérir la méthodologie universitaire, a fait l'objet de nombreuses études (décrites ci-dessous) sans qu'il ne soit finalement reconnu comme efficace et efficient pour son public cible, c'est-à-dire les étudiant·es les moins préparé·es aux études universitaires. A titre d'exemple, en 2003, Michaut se demandait si les dispositifs d'aide aux étudiant·es dans les universités leur permettaient d'améliorer significativement leurs résultats. Son étude a montré, toutes choses égales par ailleurs, que les écarts entre ceux qui participent aux séances de tutorat et ceux qui n'y assistent pas n'étaient pas significatifs.

Ainsi, nous ouvrons une fenêtre sur le système éducatif français et tentons de fournir une photographie des principales connaissances francophones en matière de lutte contre l'échec universitaire de façon générale, « considéré comme un frein à la performance de notre système universitaire » parce qu'« il représente non seulement un gâchis financier mais aussi un obstacle à l'élévation du niveau de qualification des jeunes » (Annoot, 2012, p. 42). Nous nous appuyons sur des sources historiques, juridiques, économiques et sociologiques principalement, et sur des définitions relevant de la pédagogie de l'enseignement supérieur. En se focalisant sur le tutorat universitaire français uniquement, nous avons pour but de questionner plus largement l'évaluation de l'efficacité des dispositifs d'aide à la réussite¹ qui reste encore aujourd'hui complexe, et de partager quelques pistes de réflexion pour sa mise en œuvre.

Pour permettre aux lecteur·rices de comprendre le contexte qui nous intéresse, nous avons choisi de présenter les réformes qui jalonnent l'autonomie des universités françaises, qui situent l'étudiant·e au cœur des préoccupations, et qui esquissent un rapport particulier à la question de l'aide à la réussite. Les lectures que nous avons entreprises nous mènent en 1992, année où le traité de Maastricht a fait de l'éducation et de la formation les priorités de l'Union Européenne. Cette politique constitue un facteur clé de la stratégie de Lisbonne dont l'objectif était de parvenir d'ici 2010 à une économie de la connaissance la plus compétitive à l'échelle mondiale. La France s'est ensuite engagée dans le processus de Bologne en 1999. En signant la Déclaration de Bologne sur l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) qui vise une reconnaissance des diplômes et des qualifications sur le marché européen à travers la mise en place d'un système d'harmonisation, d'évaluation et de comparaison des établissements d'enseignement

¹ Depuis près de 20 ans, les universités offrent des dispositifs d'aide aux étudiant·es en difficulté, tels que le tutorat, les remises à niveau, ou encore les enseignements méthodologiques. Nous les présentons dans la partie 2.4.



supérieur, la France entreprend alors la modernisation de son système d'éducation supérieur. Cette coopération entre les différents Etats vise à définir une politique d'enseignement supérieur fondée sur une architecture commune conduisant à la valorisation des universités européennes. Les compétences et les connaissances acquises par les étudiant·es sont mises à l'honneur plus que les diplômes eux-mêmes. La communauté universitaire a donc été amenée à restructurer l'offre de formation.

Quelques années plus tard, en 2002, les intentions de la réforme « LMD » ou « Licence - Master - Doctorat » sont de placer l'étudiant·e au centre de sa formation. Elle ou il en devient l'agent·e et est donc considéré·e comme acteur·rice de son apprentissage. En 2007 arrive la loi sur les Libertés et Responsabilités des Universités (LRU) – ou « loi Pécresse » – qui peut être vue comme un aboutissement du processus de Bologne. Elle généralise l'autonomie des universités en leur permettant de devenir propriétaires de leurs biens immobiliers et de gérer elles-mêmes leur budget et leurs ressources humaines. Elle vise aussi leur autonomie pédagogique, y compris à des fins d'innovations, notamment en matière d'aide à la réussite pour les premiers cycles universitaires. Enfin, en 2013, la loi sur l'Enseignement Supérieur et la Recherche (ESR), tout comme la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, dite « loi Fillon », mise sur l'amélioration de l'efficacité du système éducatif ; toutes deux poursuivent l'objectif de conduire 50% de l'ensemble d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire au niveau Licence.

« Depuis 2000, c'est toute l'architecture des formations qui a été revue pour construire un système unifié dans le but de favoriser la mobilité internationale des étudiant·es, pour les études et l'insertion professionnelle » (Annoot, 2012, p. 40). Dans ce contexte de construction de la société de la connaissance, plusieurs dispositifs de prévention contre l'échec en premier cycle et de promotion de l'égalité des chances ont été mis en place au sein des universités françaises. Pour mieux comprendre pourquoi ceux-ci ont vu le jour et comment ils peuvent remédier aux difficultés que rencontrent les étudiant·es, il apparaît nécessaire de s'intéresser aux phénomènes d'échec et d'abandon.

2.2 Un contexte particulier : l'échec et l'abandon des étudiant·es en France

A l'université, 27 % des étudiants obtiennent leur Licence 3 ans après leur première inscription en L1 et 39 % après 3 ou 4 ans. Ces taux évoluent peu au cours des dernières années. Près des trois quarts des licenciés s'inscrivent en Master l'année suivante. La réussite en Master a elle fortement progressé depuis 2007 ; 53 % des étudiants obtiennent désormais leur diplôme en deux ans et 65 % en deux ou trois ans. (Etat de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2017)

La première année universitaire apparaît ainsi marquée par de nombreuses difficultés résultant de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur qui engendrerait des problèmes d'adaptation, mais aussi des problèmes institutionnels, psychologiques, personnels et financiers (Erlich, 1998). Les repères des étudiant·es peuvent être bouleversés par cette phase angoissante (Shaver et al., 1985) ainsi que par les ruptures qu'elle génère dans les habitudes de vie, le rapport au temps et à l'espace, ou encore le rapport aux études ou/et aux camarades (Alberti & Laterrasse, 2002). La littérature scientifique montre que ces difficultés sont à l'origine des taux d'échec et d'abandon élevés en L1 (Romainville & Michaut, 2012).



Notons que pour le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI), l'échec correspond à tout retard, toute réorientation ou toute sortie du système éducatif. Mais pour Millet (2012), toutes les populations ne sont pas comparables entre elles. Certaines situations ne peuvent être considérées comme un échec. C'est le cas par exemple d'une sortie du système éducatif pour accéder à un emploi stable, d'un·e étudiant·e inscrit·e à l'université dans une stratégie d'attente, ou d'un·e étudiant·e poursuivant un projet professionnel seulement réalisable au travers d'un cursus universitaire.

S'agissant de l'abandon, le cadre stratégique « Éducation et Formation 2020 » mentionne que l'Abandon Scolaire Précoce (ASP) est mesuré par la proportion des jeunes entre 18 et 24 ans qui ont quitté l'école en n'ayant achevé que l'enseignement secondaire inférieur (ou moins) et qui ne poursuivent ni études, ni formation. Le terme d'« abandon scolaire » inclut toutes les formes d'abandon de l'enseignement et de la formation avant la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de niveaux équivalents dans l'enseignement et la formation professionnels (Commission européenne, 2011).

Quant au décrochage, il est défini comme

un processus qui conduit chaque année des jeunes à quitter le système de formation initiale sans avoir obtenu une qualification équivalente au baccalauréat ou un diplôme à finalité professionnelle, de type certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Il est inscrit dans le code de l'éducation aux articles L122-2 et L313-7. Ce processus est la conséquence d'un désintérêt progressif de l'élève pour l'école. La « roue du décrochage » (extrait du rapport de diagnostic MAP, 2014) illustre l'interaction des facteurs pouvant mener au décrochage scolaire. La lutte contre le décrochage scolaire a fait l'objet d'une évaluation par la Modernisation de l'action publique (MAP), avec la publication en 2014 d'un rapport de diagnostic et d'un rapport final ; il était précédé d'un rapport de l'Inspection générale « Alliances éducatives et approche pédagogique repensée - 2013 ». (Eduscol, 2020)

Les déterminants de l'échec et de l'abandon sont les caractéristiques sociodémographiques comme le sexe (Pageau & Bujold, 2000), l'âge (Cam & Molinari, 1998 ; Romainville, 2000), l'origine ethnique/nationale, l'origine sociale, les conditions de vie telles que les situations matérielle, familiale et financière (Pageau & Bujold, 2000), le parcours scolaire antérieur (Lambert, 2012 ; Michaut, 2012 ; Morlaix & Suchaut, 2012), le choix de la filière d'études, l'intégration sociale ou « la socialisation silencieuse » (Lahire, 1997), ou encore la motivation (Lieury & Fenouillet, 1996 ; Viau & Joly, 2001). Une étude de Galand et al. (2005) montre que l'origine sociale ne justifie qu'entre 1 et 5 % de la variance de la réussite universitaire alors que la scolarité antérieure apparaît être un déterminant majeur (Beaupère et al., 2009). L'association entre origine sociale et réussite scolaire est un des faits les mieux établis par les sciences sociales (Meuret & Morlaix, 2006).

En France, la première année universitaire peut être pour certain·es une année de formation, d'orientation et de sélection, voire de solution d'attente (Annoot, 2012). D'après Darréon (2003), elle peut même avoir le rôle de « voiture balai » pour les étudiant·es qui n'ont pas été retenu·es dans les filières sélectives. Cependant quels qu'ils soient, les parcours des néo-bachelier·ères ont pour point commun d'être ponctués de trois moments critiques pouvant engendrer abandon ou persévérance : la transition lycée/université qui demande à l'étudiant·e à faire preuve d'adaptation, d'intégration et d'acculturation ; les premières évaluations qui peuvent révéler leurs difficultés ; les examens terminaux (Romainville, 2005 ; Romainville & Michaut, 2012). Lorsque l'étudiant·e ne parvient pas à maîtriser son nouveau métier d'étudiant·e et à s'affilier (Coulon, 1997), elle ou il peut quitter l'université, échouer ou décrocher. Le mode de calcul du taux d'étudiant·es en échec fait débat et il n'est pas sans poser problème (Millet, 2012). Selon les indicateurs pris en compte, ce qui est considéré



comme un échec peut cacher d'autres formes de réussite comme une réorientation, la réussite à un concours, ou encore l'accès à un emploi (Annoot, 2012). En effet, l'étudiant·e qui souhaite un temps arrêter ses études peut par exemple désirer tirer parti d'une période de césure (Pollien, 2010 ; Zaffran, 2015), ou pallier une mauvaise orientation et se réinscrire plus tard dans une autre formation. Les trajectoires étudiantes ne sont donc pas toujours linéaires (Bodin & Millet, 2011).

Les dispositifs de soutien et d'accompagnement visent les étudiant·es à risque d'échec ou d'abandon, fragiles, tous profils confondus. Que devons-nous entendre par là ? Quelles sont-elles et par qui sont-elles menées ? La partie suivante offre des éléments de réponse à ces interrogations.

2.3 Les notions de dispositif et d'accompagnement, deux clés essentielles pour comprendre l'hétérogénéité des pratiques de soutien

Pour que les attentes propres à l'université et les capacités des étudiant·es se rencontrent, des dispositifs d'aide à la réussite ont été mis en place. Nous estimons que l'expression « dispositifs d'aide à la réussite » est générique et qu'elle recouvre une palette d'actions et de pratiques que nous proposons de présenter sans prétendre à une quelconque exhaustivité. Leur recensement est en effet difficile du fait de leur caractère pluriel et hétérogène. Nous avons toutefois tenté de définir cette expression à laquelle nous adjoignons celle d'accompagnement qui, toutes deux, traduisent des actions de soutien.

Depuis les années 1990, « le 'dispositif' s'est progressivement installé dans le lexique commun des sciences sociales » (Beuscart & Peerbaye, 2006, p. 3). Mais que recouvre cette notion qui comporte des pratiques très diversifiées ? Dans notre cas, les aides à la réussite dépendent des universités et supposent un travail d'ingénierie. La prise en charge des étudiant·es en difficulté recouvre une diversité de modalités, différentes d'un site à l'autre, mais généralement désignées par le terme de « dispositif » suivi de la notion d'aide, d'appui, de soutien, d'accompagnement ou encore de remédiation.

Alberti et Laterrasse (2002) ont classé les dispositifs universitaires en deux catégories :

- L'accueil et l'information des nouveaux bachelier·ères à l'université : ce dispositif est organisé au cours des premières semaines qui suivent la rentrée ; il a pour but d'aider les étudiant·es à s'orienter « dans une information parfois pléthorique et de pallier la méconnaissance des exigences de certaines disciplines » ;
- L'accompagnement : ce dispositif peut être « régulier et soutenu » et s'adresse à « un petit groupe d'étudiant·es ou comme une aide ponctuelle à la carte » (p. 113).

Un dispositif est un objet complexe que plusieurs auteur·rices se sont attaché·es à définir. Pour mieux comprendre comment il incarne le moyen de l'action, nous avons choisi de citer les quatre définitions suivantes car, selon nous, elles illustrent et traduisent d'une part un ensemble d'éléments et de mesures renvoyant dans notre cas aux diverses actions et pratiques mises en œuvre au sein des établissements, et d'autre part un but précis, ici celui d'aider à la réussite.



- « Un dispositif consiste en une organisation de moyens au service d'une stratégie, d'une action finalisée, planifiée visant à l'obtention d'un résultat » (Peraya, 1999, p. 153) ;
- « Ensemble de moyens matériels, techniques et humains, correspondant à une forme de socialisation particulière (Simmel, 1999) destinée à faciliter un processus d'apprentissage (Blandin, 2002) » (Demaizière, 2008, p. 158) ;
- « Dans le champ de la pédagogie, le terme 'dispositif' est souvent utilisé de façon banale pour désigner un ensemble de moyens organisés, définis et stables, qui sont le cadre d'actions réitérables, conduites pour répondre à un problème récurrent » (Chartier, 1999, p. 207) ;
- Selon Alberio (2010),
le dispositif idéal en tant que projet fondateur qui oriente en permanence, souvent de manière implicite, l'activité des responsables et de certains intervenants ; le dispositif vécu par les acteurs dans sa mise en œuvre effective sur le terrain, selon les contextes spécifiques, les dispositions et les compétences ; le dispositif fonctionnel de référence, base commune de règles formelles et de cadres pratiques à partir desquels se mènent les négociations et se prennent les décisions. (p. 68)

Selon nous, la notion de « dispositif », que nous voyons comme un outil pour servir un but, s'entremêle à celle d'« accompagnement ». La notion d'accompagnement n'est pas stabilisée (Paul, 2009) ; elle recouvre une diversité de définitions et de champs d'application. Nous présentons ainsi trois définitions de l'accompagnement dans l'enseignement supérieur pour mieux comprendre comment l'apprentissage, la socialisation et l'autonomie des étudiant-es peuvent y être développés.

- L'accompagnement est
un soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances. Il s'agit de les aider à activer leurs connaissances antérieures, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situation réelle. Il présuppose une interaction entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée. (Lafortune & Deaudelin, 2001, p. 199)
- « Pour cheminer, accompagner, il faut s'intéresser à la perspective de l'accompagné, comprendre sa temporalité et ses errances éventuelles. L'accompagnement dans cette perspective ne serait plus l'objet d'un dispositif mais une posture dont le développement ne pourrait se décréter » (Paivandi, 2016, p. 100).
- Pour Annoot (2012),
accompagner c'est donc être présent aux étapes clés d'un parcours et c'est aussi faciliter les échanges entre des mondes qui, a priori, obéissent à des logiques distinctes : le monde des lycéens et celui de l'université ; le monde des étudiants et celui des universitaires ; le monde des diplômés et le monde socio-économique. (p. 121)

Trois types d'accompagnement sont généralement recensés :

- L'accompagnement préventif : proposé en début d'année, il prépare au nouveau métier d'étudiant-e et annonce les prérequis nécessaires à la réussite ;
- L'accompagnement formatif : proposé au cours de la formation, il développe les compétences essentielles au diplôme préparé ;
- L'accompagnement remédial : proposé après l'identification du risque d'échec, il est personnalisé et vise à répondre aux lacunes de l'apprenant-e révélées lors des premiers travaux ou examens.



Nous retiendrons que l'accompagnement est multiforme, tant dans ses pratiques et ses postures, que dans ses fonctions. Un certain nombre d'acteur·rices se mobilisent autour de la mission d'accompagnement universitaire : les étudiant·es, les enseignant·es-chercheur·ses, les responsables d'institution universitaire, les professionnel·les partenaires des formations, et les chercheur·ses en éducation. Si les enseignant·es-chercheur·ses ont pour mission d'accompagner les étudiant·es fragiles et de les aider à réussir leurs études, certain·es sont à l'initiative de dispositifs innovants témoignant de l'intérêt porté à la réussite des étudiant·es. Quelles sont ces pratiques ? Comment se sont-elles succédées ? Comment s'organisent-elles ? Nous les présentons dans la partie qui suit.

2.4 Le tutorat : une pratique ancienne pour de nouveaux dispositifs

Les dispositifs d'aide à la réussite se déploient depuis trois décennies, et rares sont les établissements universitaires à ne pas en proposer. De même, certains perdurent quand d'autres sont ajustés ou créés.

Dans cette partie, nous avons fait le choix de suivre la chronologie de la mise en place de chaque dispositif d'aide à la réussite. Ainsi, nous débutons par une présentation du tutorat (institutionnalisé en 1996) auquel nous avons consacré notre thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation (Pourcelot, 2015). Ensuite, nous élargissons nos propos pour présenter le Plan Réussite en Licence (entre 2007 et 2012), le Plan Etudiants (2017) et la loi Orientation et Réussite des Etudiants (2018), tous trois incluant différents dispositifs d'aide à la réussite (dont le tutorat fait partie).

2.4.1 Le tutorat en premier cycle institutionnalisé en 1996

Héritier de l'enseignement mutuel, le tutorat a été développé en France au début du XIX^e siècle pour remédier au manque d'instituteur·rices, alors qu'en Angleterre, il consistait à instruire l'enfant par l'enfant : les meilleur·es élèves enseignaient aux plus faibles pour soulager l'enseignant·e. Au XXI^e siècle, le tutorat est mis en œuvre à tous les niveaux d'enseignement, y compris à l'université où il est considéré comme un dispositif d'aide à la réussite.

A l'université, le tutorat proposé en premier cycle a plus de vingt ans. Expérimenté puis généralisé au sein des universités françaises en 1996 (circulaire n°96-246 du 24 octobre 1996, publiée dans le Bulletin Officiel [BO] n°39 du 31 octobre 1996) par François Bayrou en réponse au phénomène de massification et de démocratisation de l'enseignement supérieur, il vise principalement à favoriser la réussite des néo-bachelier·ères et à réduire le taux d'échec et d'abandon en L1.

Quatre textes juridiques donnent les contours de cette politique :

- La circulaire du 24 octobre 1996 : elle énonce les objectifs du tutorat et précise ses bénéficiaires, régit le recrutement des tuteur·rices et la responsabilité des enseignant·es et des enseignant·es-chercheur·ses ;
- La circulaire du 16 mars 1997 : elle prévoit une procédure de réorientation à l'issue du premier semestre vers un Brevet de Technicien Supérieur (BTS) ou un Diplôme Universitaire Technologique (DUT) pour remédier à l'échec universitaire ;



- L'arrêté du 9 avril 1997 (Légifrance, 1997) : il concerne l'organisation du Diplôme d'Etudes Universitaires Générales (DEUG), de la licence et de la maîtrise. L'article 5 décrit le tutorat comme « un dispositif d'appui » devant prendre la forme « d'un tutorat d'accompagnement ». L'article 6 reprend la circulaire précédente en organisant un premier semestre dit d'orientation et trois Unités d'Enseignement (UE) dont « une unité de méthodologie du travail universitaire permettant l'apprentissage des méthodes, pratiques et savoir-faire nécessaires à la réussite d'études à l'université » pour « permettre à chaque étudiant·e de construire son projet de formation, de développer ses capacités d'autonomie dans le travail et la vie universitaire, dans la communication écrite et orale, dans la pratique d'une langue étrangère ». Le deuxième semestre offre « des enseignements de soutien » pour « les étudiant·es qui rencontrent des difficultés » ;
- L'arrêté du 18 mars 1998 : il indique clairement que le tutorat vise la réussite des néo-bachelier·ères à travers un dispositif d'appui sous la forme de « tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique ». A ce stade, le cadre du tutorat est peu prescriptif, les universités sont libres de l'organiser comme elles le souhaitent. Des pratiques très variées sont donc observées d'un site à l'autre (Annoot, 2001 ; Borras, 2011a, 2011b). Toutefois, il est généralement proposé au premier semestre, ce qui signifie que l'étudiant·e n'y est pas contraint·e. Si elle ou il s'en saisit, l'étudiant·e n'est ni évalué·e, ni noté·e. Les tuteur·rices, de leur côté, bénéficient d'une gratification financière pour leurs missions d'accompagnement, de guidage et d'assistance sans se substituer aux enseignant·es.

Le tutorat se décline sous plusieurs formes. Quelle qu'elle soit, son objectif principal est d'outiller les étudiant·es afin qu'elles et ils puissent progressivement répondre aux exigences universitaires et valider leur première année d'études supérieures. Les pratiques tutorales sont donc hétérogènes, tant en termes d'offres que d'objectifs (Michaut, 2003). Trois modalités sont communément différenciées (Laterrasse et al., 2002, p. 158) :

- Le tutorat d'accueil : il se déroule pendant les premières semaines et vise à « assurer en début d'année l'accueil des étudiant·es de premier cycle universitaire afin de favoriser leur intégration rapide à l'université » ;
- Le tutorat d'accompagnement : il aide les étudiant·es à « 'mieux travailler' durant l'année » pour qu'elles et ils puissent mieux préparer et réussir leurs examens. Dans cette modalité sont donc abordés : les contenus des enseignements, le développement de l'expression orale, la rédaction d'une fiche de lecture, d'un plan de dissertation ou de commentaire de texte ou encore la préparation d'un examen oral ;
- Le tutorat méthodologique : il vise à prévenir les difficultés que rencontrent les néo-bachelier·ères, voire à y remédier. Il a pour objectif de faire acquérir à l'étudiant·e son « nouveau métier ». Le tutorat méthodologique peut être assimilé au tutorat d'adaptation qui a pour but de faire acquérir aux étudiant·es les méthodes du travail universitaire ou de répondre à des difficultés d'apprentissage ponctuelles (Danner et al., 1999).

Au sein des universités françaises, des relations d'aide et d'accompagnement sont proposées sous forme de tutorat par des pairs qui n'ont reçu aucune formation pédagogique. « Plus âgés, bénéficiant d'une expérience scolaire ou universitaire plus importante, détenteurs de compétences académiques avérées, ils peuvent effectivement apporter ce dont leurs tutorés ont besoin : aides, conseils, encouragements, soutiens, etc. » (Baudrit, 2000, p. 125).



Les pratiques tutorales sont très hétérogènes, tant en termes d'offres que d'objectifs (Michaut, 2003). Gerbier et Sauvaître (2003) insistent sur le fait que le tutorat pourrait permettre de satisfaire certains « manques ». Ces auteurs ont catégorisé ces « manques » en quatre grandes familles :

1. *Le manque de méthodes et d'outils de travail.* Que faire puisqu'une grande partie des néo-bachelier·ères « ne savent pas travailler, ne savent pas utiliser la BU [bibliothèque de l'université], ne savent pas faire une fiche de synthèse... » ?
2. *Le manque de connaissances et de compétences disciplinaires.* Que faire puisque d'une façon générale, les néo-bachelier·ères « manquent de base » et que par exemple, en mathématiques, elles et ils « ne savent rien sur la continuité, sur le raisonnement par récurrence et ne connaissent pas les formules de trigonométrie » ?
3. *Le manque d'adaptation à la vie universitaire.* Que faire ? Puisque les néo-bachelier·ères « ne savent pas comment sera délivré l'examen, comment participer à la vie culturelle ou sportive de l'université, comment manger équilibré... » ?
4. *Le manque de projet personnel et professionnel.* Que faire puisque les néo-bachelier·ères « ne savent même pas pourquoi ils sont là et à quoi cela peut leur servir plus tard » ? (p. 18)

Le tutorat a ensuite persisté dans les contrats d'établissement. Depuis le Plan Réussite en Licence (PRL), il dépend de la politique de l'établissement et non plus de l'Etat. Dans ce cadre, les universités françaises ont mis en place d'autres dispositifs avec l'objectif de diviser par deux le taux d'échec en L1. Bien qu'il soit aujourd'hui terminé, il nous semble important d'exposer ses fondements et les différentes pratiques qu'il a fait naître car certaines sont toujours à l'œuvre, comme nous le constatons ci-dessous.

2.4.2 Le Plan Réussite en Licence entre 2007 et 2012

Propre à chaque université, le PRL reposait sur trois piliers : (a) rénover le contenu de la Licence générale de l'université pour l'inscrire dans la logique d'une maîtrise progressive des connaissances et des compétences ; (b) mettre en œuvre l'orientation et l'accompagnement des étudiant·es ; (c) mobiliser les filières professionnelles courtes pour la réussite de tou·tes les étudiant·es.

L'objectif initial étant d'améliorer la réussite et non de diminuer l'abandon, il a permis l'émergence de formes d'aides à la réussite universitaire variées, en plus du tutorat, comme :

- Les enseignant·es-référent·es ;
- L'accroissement des volumes horaires (cinq heures hebdomadaires d'enseignement supplémentaire par étudiant·e en L1) ;
- La réduction de la taille des groupes en Cours Magistraux (CM) et Travaux Dirigés (TD) ;
- La mise en place du contrôle continu comme modalité d'évaluation ;
- La préparation de l'accueil et de l'entrée à l'université via l'« Orientation active » ;
- La facilitation de l'orientation des bachelier·ères technologiques et professionnel·les vers les Instituts Universitaires de Technologie (IUT) et les Sections de Technicien Supérieur (STS) ;
- L'élaboration du projet personnel de l'étudiant·e.

Peu de recherches ont été menées pour mesurer le lien entre la réussite des étudiant·es et les dispositifs issus du PRL. Néanmoins, les équipes de chercheur·ses de l'Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education (IREDU) et du Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation (CIPE) ont dénombré 501 actions à l'université de



Bourgogne, ce qui suppose des pratiques très variées au sein même des universités et des filières. Dans ce laboratoire de Dijon, Morlaix et Perret (2013) ont tenté d'analyser plus finement le lien entre la réussite des étudiant·es et les actions mises en place dans le cadre du PRL. Elles remarquent « que la multiplication des actions au sein d'une même formation ne se révèle pas être une stratégie payante pour améliorer la réussite des étudiants » et concluent que « les effets ne semblent pas très significatifs et encore moins massifs » (p. 148), un manque de significativité que les autrices attribuent notamment à la difficulté d'évaluer rigoureusement et quantitativement l'impact et l'efficacité de certaines démarches pédagogiques.

Le Plan Etudiants de 2017 a succédé au PRL. La partie suivante recense les principales actions relatives à l'aide à la réussite et à l'œuvre à l'échelle nationale mais aussi locale.

2.4.3 Le Plan Etudiants de 2017

En 2017, le gouvernement français se mobilisait pour améliorer la réussite étudiante et entreprendre dans ce sens une réforme en raison notamment de l'afflux massif d'étudiant·es dans l'enseignement supérieur (+ 200'000 étudiant·es d'ici 2022) et du taux de réussite insuffisant en fin de L1 (40 % des étudiant·es passent en L2).

Un premier rapport remis le 30 octobre 2017 énonce vingt mesures en faveur des étudiant·es². Outre des leviers pour renforcer l'orientation au lycée, différentes mesures en faveur de l'accompagnement personnalisé de chaque étudiant·e sont énoncées comme : le déploiement du dispositif « étudiant ambassadeur » ; l'élaboration d'un contrat de réussite pédagogique pour mieux suivre le parcours de l'étudiant·e ; le renforcement du tutorat et de l'accompagnement des étudiant·es (nomination d'un·e directeur·rice des études par champ disciplinaire) et l'encouragement de nouvelles formes de pédagogie (pédagogie par projet, pédagogie inversée, enseignements par les pairs...).

L'accompagnement des futur·es étudiant·es dans leur démarche d'orientation et de construction de leur parcours de formation pourra débuter dès le lycée et se poursuivre en premier cycle car « l'orientation à l'entrée dans l'enseignement supérieur est certainement l'un des problèmes les plus importants à résoudre » (Comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle, 2013, p. 5). Pourtant, depuis plusieurs années, les enseignant·es-chercheur·ses se voient confier d'autres tâches en complément de leurs activités d'enseignement, de recherche et d'administration (Annoot, 2012 ; Paivandi, 2016). Rejoints par divers dispositifs de professionnalisation comme les stages, les Projets Personnels et Professionnels (PPP) ou l'« orientation active » issus de la LRU ou du PRL, ces leviers témoignent du passage d'une logique de transmission des savoirs à une logique d'apprentissage et de développement de compétences visant in fine l'insertion professionnelle des étudiant·es. Ce Plan Etudiants demande cependant à être évalué car, à notre connaissance, les seules études publiées sont celles du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) en 2019 et 2020 que nous partageons ci-après avec quelques pistes de réflexion sur l'évaluation de ces dispositifs issus de la loi Orientation et Réussite des Etudiants (ORE) de 2018.

²<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid122054/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid122054/le-plan-etudiants-accompagner-chacun-vers-la-reussite.html>



2.4.4 La loi Orientation et Réussite des Etudiants (ORE) de 2018

La loi « Orientation et Réussite des Etudiants » du 8 mars 2018 a été concrétisée par la mise en place du Plan Etudiants. Elle a été lancée avec la clôture de la phase de saisie des vœux sur *Parcoursup*³. Son premier objectif est d'améliorer la réussite des étudiant·es, quelles que soient leur filière d'origine ou leurs aspirations.

Il est trop tôt pour étudier les effets du dispositif *Parcoursup*. En effet peu de réflexions ont encore vu le jour depuis ces deux années de mise en œuvre mais le MESRI a donné de grandes tendances. Une note publiée en avril 2020 indique qu'

en 2020, 658'000 lycéens scolarisés en France se sont inscrits sur *Parcoursup*, soit 7000 de plus que l'an dernier. Ils sont aussi plus nombreux à confirmer au moins un vœu en Phase Principale (PP) : 98,3 % d'entre eux contre 96,3 % en 2019. Cette augmentation de deux points se traduit par 20'000 terminales supplémentaires ayant confirmé un vœu en PP, dont la moitié en série professionnelle. L'autre moitié est partagée entre la série générale (+6000) et la série technologique (+4000). Cette hausse, alors que le nombre de lycéens en terminale est constant, est liée au nouvel enrichissement de l'offre de formation avec l'ajout de plus de 1000 formations supplémentaires (hors apprentissage). Parmi elles figurent notamment des licences de l'Université Paris Dauphine, les formations des IEP, de nouvelles écoles de commerce ou de management, celles préparant aux métiers de la culture et les formations préparant aux professions paramédicales. A noter aussi la réforme de l'accès aux études de santé qui conduit à la disparition de la PACES et à la création des PASS (Parcours d'Accès Spécifique Santé) et L.AS (Licences option Accès Santé). (Systèmes d'information et études statistiques, 2020b, p. 1)

Comme nous pouvons le constater, l'aide à la réussite est une constante de nos politiques éducatives. Mais qu'en est-il de l'efficacité du tutorat que nous connaissons depuis 1996 ?

2.5 Focus sur l'évaluation de l'efficacité du tutorat

L'évaluation du tutorat est évoquée dans l'article 5 de l'arrêté du 18 mars 1998 qui stipule que chaque établissement doit organiser tous les ans une évaluation qualitative et quantitative du dispositif et la présenter au conseil compétent. L'arrêté susmentionné indique que pour mesurer son efficacité, il conviendrait d'effectuer chaque année un bilan qualitatif et quantitatif qui reposerait sur les objectifs poursuivis lors des séances et les activités qui les régissent.

S'agissant de la réussite aux examens, la plupart des études réalisées au travers d'enquêtes quantitatives et qualitatives (questionnaires et entretiens, notamment) ont montré que les étudiant·es tutoré·es ont un rapport aux études très développé (assiduité aux cours, fréquentation de la bibliothèque, travail régulier, etc.) et qu'elles et ils ont tendance à réussir plus souvent comparativement à celles et ceux qui n'en bénéficient pas (Bédouret, 2004 ; Danner, 1999 ; Michaut, 2000). Les tutoré·es multiplieraient en moyenne par 1,65 leur chance de réussir la première année universitaire par rapport aux non-tutoré·es (Weisser, 2008), et le tutorat serait un facteur de réussite lorsqu'il est utilisé de manière optimale, c'est-à-dire utilisé de manière à respecter ce pour quoi il a été conçu (Ben Abid-Zarrouk & Weisser, 2013).

³ *Parcoursup* est la plateforme nationale de préinscription en première année de l'enseignement supérieur en France. Les lycéen·es, les étudiant·es en recherche d'une réorientation, les apprenti·es y constituent un dossier et formulent des vœux de formation.



Si certaines recherches concluent que les tutoré·es réussissent mieux que les non-tutoré·es, l'efficacité des dispositifs d'aide comme le tutorat est difficile à estimer car les étudiant·es auquel·les ils sont destinés sont peu nombreux·ses à s'en saisir. Plusieurs recherches ont démontré que les tutoré·es sont d'une part peu nombreux·ses, et d'autre part souvent non directement concerné·es par le dispositif, c'est-à-dire sans fragilités scolaires (Ben Abid-Zarrouk & Weisser, 2013 ; Laterrasse et al., 2002 ; Romainville & Michaut, 2012). Pour Michaut (2012), ces dispositifs,

relativement peu fréquentés et pas strictement destinés aux étudiants les plus enclins à échouer, ... font également preuve de peu d'efficacité. Que ce soit les remises à niveaux ou le tutorat, ils ne permettent pas d'améliorer significativement les résultats des étudiants. (Michaut, 2003, p.67)

Le dispositif semble profiter davantage aux étudiant·es moyen·nes qui s'en saisissent pour parfaire leurs compétences (Danner, 1999). « Certaines places occupées dissuadent certainement des étudiants réellement dans le besoin de rejoindre le tutorat. Dans ce sens, le tutorat est inadapté et rate sa cible » (Pourcelot, 2015, p. 371).

S'agissant de la participation aux séances de tutorat, certain·es étudiant·es sont réticent·es et formulent divers motifs pour justifier leur faible voire non-participation au dispositif d'aide à la réussite. Elles et ils déclarent souvent ne pas en avoir besoin, ne pas être intéressé·es ou attiré·es par le contenu des séances, et méconnaître les potentialités du dispositif. D'autres y voient un dispositif stigmatisant et probablement une difficulté d'accepter un possible échec, d'une méconnaissance de ses lacunes ou d'un manque d'anticipation des obstacles qui pourraient surgir (Borras, 2011a, Michaut, 2003 ; Pourcelot, 2015). Des études ont aussi montré que l'absentéisme est important lorsque la présence est facultative (Borras, 2011b ; Fornasieri et al., 2003), et révélé que les équipes pédagogiques rencontrent des difficultés à mobiliser les étudiant·es les plus fragiles (Cannard et al., 2012). Dans cette veine, nous avons récemment formulé « différents axes de remédiation susceptibles d'améliorer la fréquentation du tutorat par les étudiants les plus concernés : implication plus intense des acteurs, outillage plus important de la présentation, concentration des étudiants, exploitation des résultats du test de positionnement » (Pourcelot, 2019, p. 13). Nous nous questionnons désormais sur le ciblage des étudiant·es : comment repérer les étudiant·es à « risque d'échec » ? Comment minimiser le caractère stigmatisant du dispositif ? Le dispositif pourrait-il être personnalisé et adapté aux besoins de chaque apprenant·e ?

Dans le cadre du PRL, les effets positifs du caractère obligatoire de certaines actions menées pour les étudiant·es qui rencontrent le plus de difficultés engendrent une diminution de l'abandon plutôt qu'une amélioration de leur réussite (Perret & Berthaud, 2013). Cette chercheuse et ce chercheur ont mesuré l'efficacité de dispositifs réservés aux étudiant·es à risque d'échec sélectionné·es par leurs enseignant·es en s'appuyant sur les informations fournies par l'équipe pédagogique telles que la participation aux différents programmes comme les Modules de Mise à Niveau (MMN) et le programme de révisions, les données administratives individuelles disponibles dans l'APplication pour l'Organisation et la Gestion des Enseignements et des Etudiants (APOGEE) (caractéristiques sociodémographiques et background scolaire), et les examens. Les principales conclusions montrent que le risque d'abandon pour les bachelier·ères technologiques et professionnel·les est moins élevé et que leurs notes augmentent, contrairement aux bachelier·ères en filière générale, mais qu'elles et ils ne parviennent pas pour autant à valider leur premier semestre.

En fait, l'un des résultats interpellant est l'absence d'effet positif de la participation au MMN sur l'admission. Tout se passe comme si un tel dispositif jouait un rôle d'amortisseur pour



certaines étudiants (les bacheliers technologiques et professionnels) sans pour autant permettre à ces étudiants de réussir leur premier semestre. (Perret & Berthaud, 2013, p. 17)

Enfin, il semblerait que la multiplication de dispositifs au sein d'une même filière amenuiserait les chances de réussite des étudiant-es qui y sont inscrit-es (Pourcelot, 2015).

Depuis 2015, les études publiées sur le tutorat concernent en particulier le tutorat à distance. Nous avons fait le choix de ne pas évoquer ce dispositif dans cette contribution car il n'est, selon nous, pas comparable avec le dispositif proposé en présentiel. D'ailleurs, comme le note Annoot et al. (2019),

les recherches conduites entre 1997 et 2001 à l'Institut national de recherche pédagogique, puis complétées par l'étude menée dans le cadre du Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE) à Paris X Nanterre de 1998 à 2000, ont apporté leurs éléments de réponse, tandis que des chercheurs ont poursuivi l'analyse de ces dispositifs au-delà de cette période dans les universités où il a été maintenu. Les pratiques de tutorat sont plurielles et prennent une couleur différente, en particulier, selon la discipline concernée (Annoot, 1998). A travers l'étude des pratiques de tutorat, il est alors possible de repérer les dimensions du savoir pédagogique disciplinaire (Rege Colet & Berthiaume, 2009) des enseignants-chercheurs déléguant une partie de leur responsabilité aux tuteurs. (p. 34)

En effet, depuis ces cinq dernières années, nous avons pu constater, au fil de nos lectures, que les recherches concernaient davantage les pratiques d'enseignement des enseignant-es.

Dans la partie suivante, nous proposons quelques réflexions sur les possibilités qui s'offrent aux acteur-rices quant à l'évaluation de l'efficacité des dispositifs d'aide à la réussite.

3. Implications pratiques et perspectives

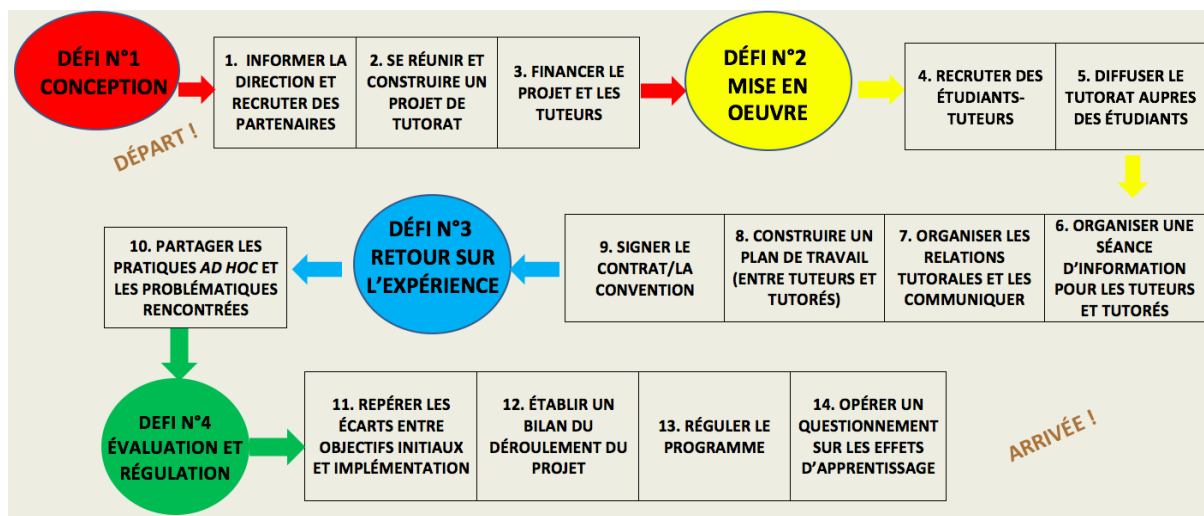
En France, l'université est souvent l'objet de critiques, son manque d'efficacité lui est reproché, et notamment son important taux d'échec en L1 qui est considéré comme un handicap (Erlich, 1998). Les dispositifs d'aide et d'accompagnement qu'elle met en place ont pour but de compenser cette défaillance (Annoot, 2014), mais que sait-on de la mesure de l'efficacité de ces dispositifs d'aide ? Quel(s) processus d'évaluation mettre en place pour favoriser l'amélioration continue au même titre de ce qui est déjà évalué comme les programmes, les enseignements, ou encore les apprentissages ? L'évaluation de l'efficacité du tutorat peut-elle s'inscrire dans la démarche d'évaluation d'une formation sachant que la qualité de la formation se réfère à trois objets : le développement d'une culture qualité, d'une offre de formation de qualité et le soutien à l'enseignement et à l'apprentissage (Endrizzi, 2014 ; Hénard, 2010) ?

Boulevain et ses collègues (2016) ont proposé un modèle qui comprend une série d'étapes liées à la conception, à la mise en œuvre, au retour sur l'expérience et à la régulation d'une démarche de tutorat. Il est à noter que la chronologie suggérée laisse néanmoins une liberté à ses utilisateur-rices et que certaines étapes peuvent donc être interverties.



Figure 1

Tentative de modélisation des étapes à mettre en œuvre afin d'implémenter le tutorat dans l'enseignement supérieur (source : Boulevain et al., 2016)



Conçu afin de guider et d'offrir des balises et des repères destinés à la réflexion, ce modèle est facilement adaptable aux réalités de terrain.

D'un point de vue méthodologique, en l'absence d'un système d'évaluation commun, cette mesure de l'efficacité à court, moyen et long terme semble encore plus complexe. Elle pourrait toutefois s'appréhender à travers l'instauration de divers outils d'ordre qualitatifs, quantitatifs et statistiques – que nous connaissons pour certains en recherche – tels que : la formulation d'indicateurs concrets et précis pour l'élaboration d'un questionnaire de satisfaction diffusé en fin d'accompagnement et d'un questionnaire d'autoévaluation distribué aux apprenant-es, le recueil des traces de l'activité et son analyse, ou encore les tables de discussion entre paires.

De plus, lorsque l'efficacité est évaluée, nous avons constaté que celle-ci portait souvent sur des dispositifs singuliers instaurés à l'échelle locale qui témoignent de formes d'organisation particulièrement hétérogènes aussi bien en termes d'offres que d'objectifs parce qu'ils sont issus de politiques pédagogiques singulières. Un manque de confrontation des résultats est donc à déplorer, même s'il semblerait que cette phase soit en train de se développer malgré la complexité que cela représente en raison de la pluralité des actions mises en œuvre. Pour mesurer l'efficacité d'un dispositif, il serait aussi intéressant de formuler son objectif principal et d'en définir les contours, puis de comparer deux populations distinctes – bénéficiaires et non-bénéficiaires – ainsi que les différences de composition de ces populations (Perret & Berthaud, 2013).

Puisque nous avons travaillé sur l'efficacité des dispositifs d'aide à la réussite, nous terminons cet article par l'exposé du modèle de Ben Abid-Zarrouk (2015) qui se décline de la façon suivante : $EiDj = f(IiPDj, SAREi, UOiDj, PDj)$. Ici :

- $EiDj$ = est l'efficacité du dispositif j pour l'étudiant-e i ,
- $IiPDj$ = est l'information détenue par l'étudiant-e i et portant sur les potentialités du dispositif j ,
- $SAREi$ = représente les stratégies d'apprentissage de l'étudiant-e i basées sur la réussite,



- $UiOD_j$ = est l'utilisation optimale (c'est-à-dire conduite vers la réussite) du dispositif j par l'étudiant·e i ,
- PD_j = représente les potentialités présumées du dispositif j .

L'absence d'informations ou une information partielle des potentialités d'un dispositif donné est un facteur de son inefficacité. Ainsi, ce modèle montre qu'un dispositif ne peut être efficace que si l'utilisateur dispose d'informations claires et convaincantes sur ses potentialités, établit en parallèle des stratégies d'apprentissage visant la réussite, utilise l'outil en alignement avec les finalités prévues à sa conception, et en est satisfait·e (Pourcelot & Ben Abid-Zarrouk, 2016).

Enfin, pour opérer une véritable lutte contre l'échec dans l'enseignement supérieur et augmenter l'efficacité de dispositifs tels que le tutorat, Stassen (2012) préconise de mieux identifier les étudiant·es « à risque d'échec » et de mettre en lumière les processus qui sont à l'œuvre derrière ces déterminations. Nous pensons qu'un test de positionnement pourrait être mis en place à l'échelle de chaque université ; son caractère diagnostique permettrait de révéler précisément les lacunes des apprenant·es. La seconde suggestion est de soutenir les étudiant·es qui ont échoué après une première année. Il peut s'agir par exemple de travailler à (re)construire la conviction de faire le bon choix d'orientation, d'aider à capitaliser les expériences de construction du « métier d'étudiant·e » ou de défendre les vertus de la réorientation. En effet, selon Stassen (2012), les universités prennent en charge les étudiant·es entrant·es mais peinent à encadrer celles et ceux qui connaissent l'échec.

Finalement, tout au long de cette contribution, nous avons traversé le contexte général de l'enseignement universitaire au sein duquel les chances d'épanouissement et de succès sont recherchées par ses acteur·rices. En examinant de plus près les références bibliographiques, il apparaît que les recherches entreprises sur ce thème, plus particulièrement sur celui du tutorat, ont été majoritairement conduites au cours des années 2000. Depuis, les recherches en pédagogie universitaire se sont progressivement orientées vers l'étude des pratiques d'enseignement et le développement professionnel des enseignant·es. Malgré tout, en cette période de fort chômage chez les jeunes, la lutte contre l'échec universitaire constitue l'une des priorités gouvernementales, tout comme l'élévation du niveau de diplôme qui subsiste depuis une trentaine d'années. Pourtant l'amélioration de la réussite à l'université demeure un chantier inabouti. Les étudiant·es pointent des problèmes d'encadrement relevant de la pédagogie des enseignant·es et de l'inadaptation des modalités évaluatives, tandis que les enseignant·es accusent l'hétérogénéité des néo-bachelier·ères et leur manque de méthodes et de travail (Perret, 2015).

Le nombre de néo-bachelier·ères accueilli·es au sein des universités ne cesse d'augmenter et des efforts d'adaptation à ces nouveaux publics se font de façon continue. Pour construire une société de la connaissance et du savoir, les filières universitaires sont professionnalisées et assujetties à divers dispositifs pour améliorer la prise en charge des étudiant·es. Différents parcours de réussite sont encouragés à travers le développement de structures de pédagogie universitaire au sein des universités. Pour éviter que ces pratiques d'aide et d'accompagnement ne se tarissent et se fragilisent, les établissements universitaires sont invités à mieux connaître leur public et à s'engager collectivement pour statuer sur les actions à mettre en œuvre d'après les problèmes rencontrés (Annoot, 2012).

En guise de conclusion et d'ouverture, nous interrogeons à présent la nécessité d'accompagner les enseignant·es-chercheur·ses dans la démarche réflexive essentielle aux changements de pratiques. Car si aujourd'hui la réussite universitaire repose sur le volontarisme des établissements et de certain·es de ses acteur·rices comme les



enseignant-es-chercheur-ses, en parallèle de la promotion de l'égalité des chances, trois questions se posent alors : ces projets disparates ont-ils un avenir ? Faudrait-il privilégier une politique de l'enseignement supérieur commune malgré le statut autonome des universités ? Et comment accompagner les institutions universitaires et les enseignant-es-chercheur-ses dans leurs démarches ? Ces questionnements appellent d'autres stratégies d'enquête et d'autres instruments d'évaluation pour mesurer l'efficacité des dispositifs d'aide à la réussite, et notamment d'autres critères et indicateurs afin de leur donner davantage de crédibilité et de valeur.

Références

- Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. In B. Albero & N. Poteaux (Eds.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas* (pp. 67-94). Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Alberti, C., & Laterrasse, C. (2002). Histoire et actualité des dispositifs d'aide à l'Université. Symptômes d'hier et d'aujourd'hui. In C. Laterrasse (Ed.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (pp. 77-118). L'Harmattan.
- Annot, E. (2001). Le tutorat ou le temps suspendu. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26(2), 383-402. <http://doi.org/10.7202/009938ar>
- Annot, E. (2012). *La réussite à l'université. Du tutorat au plan licence*. De Boeck.
- Annot, E. (2014). De l'accompagnement à la pédagogie universitaire : quels enjeux pour la formation des enseignants-chercheurs ? *Recherche et Formation*, 77, 17-28. <http://doi.org/10.4000/rechercheformation.2298>
- Annot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T. & Vari, J. (2019). *Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives*. Cnesco.
- Baudrit, A. (2000). Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? *Revue Française de Pédagogie*, 132, 125-153. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_132_1_1039
- Beaupère, N., Boudesseul, G., & Erlich, V. (2009). *Sortir sans diplôme de l'Université : comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*. La Documentation française.
- Bédouret, T. (2004). Les interventions pédagogiques des tuteurs au sein d'actions tutorales à l'université. *Recherches et Educations*, 6. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/331>
- Ben Abid-Zarrouk, S., & Weisser, M. (2013). Efficacité du tutorat et étude des profils « efficaces » des tutorés. *Recherches en Education*, 16, 90-104.
- Ben Abid-Zarrouk, S. (2015). *Estimer l'efficacité en éducation*. L'Harmattan.
- Beuscart, J.-S., & Peerbaye, A. (2006). Histoires de dispositifs. *Terrains et travaux*, 11, 3-15. <https://doi.org/10.3917/tt.011.0003>
- Bodin, R., & Millet, M. (2011). L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, 2(3), 225-242. <http://doi.org/10.3917/socio.023.0225>
- Borras, I. (2011a). Évaluation du non recours au tutorat à l'université. *Net.Doc*, 85, 1-31. <https://www.cereq.fr/evaluation-du-non-recours-au-tutorat-luniversite>
- Borras, I. (2011b). Le tutorat à l'université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite ? *Bref du Céreq*, 290, 1-4. <https://www.cereq.fr/le-tutorat-luniversite-peut-forcer-les-etudiants-la-reussite>
- Boulévain, J., Daut, C., Franck, L., Ignelzi, A. (2016). Le tutorat par les pairs est-il toujours efficace ? http://www.labset.ulg.ac.be/QAPES/memo_collectif_tutorat.pdf



- Cam, P., & Molinari, J.-P. (1998). *Les parcours des étudiants*. La Documentation française.
- Cannard, C., Entenmann, F., Paris, S., Delmas, F., & Graff, C. (2012). Mobilisation et réussite des étudiants tutorés en Licence de psychologie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(2), 1-17. <http://journals.openedition.org/ripes/6310>
- Chartier, A.-M. (1999). Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire. *Hermès, La Revue*, 3(25), 207-218.
- Commission européenne. (2011). Recommandation du conseil concernant les politiques de réduction de l'abandon scolaire. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2011/FR/1-2011-19-FR-F1-1.Pdf>
- Comité de suivi licence. (2011). *Synthèse de l'enquête du comité de suivi licence sur la mise en œuvre du plan réussite en licence*. http://www.lors.fr/uploads/DOCS/4634_resultats_enqllicence.pdf
- Comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle. (2013). *Rapport de l'année universitaire 2012-2013. Synthèse des travaux, propositions et recommandations*. http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Formations_et_diplomes/22/3/Rapport_CSL-LP_aout2013_353223.pdf
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Presses Universitaires de France.
- Danner, M. (1999). *Améliorer la réussite en premier cycle universitaire : évaluation externe des effets du tutorat d'accompagnement* [Thèse de Doctorat]. Université de Bourgogne.
- Danner, M., Kempf, M., & Rousvoal, J. (1999). Le tutorat dans les universités françaises. *Revue des Sciences de l'Education*, 25(2), 243-270. <http://doi.org/10.7202/032000ar>
- Darréon, J.-L. (2003). Les universités au risque de la gouvernance. *Sciences de la Société*, 58, 3-16.
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic*, 2(11), 157-161. <http://journals.openedition.org/alsic/384>
- Eduscol. (2020). *Enjeux et objectifs de la lutte contre le décrochage*. <https://eduscol.education.fr/cid48490/enjeux-et-objectifs-de-la-lutte-contre-le-decrochage.html>
- Endrizzi, L. (2014). La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ? *Dossier de veille de l'IFE*, 93, 1-44.
- Erllich, V. (1998). *Les Nouveaux Etudiants : un groupe social en mutation*. Armand Colin.
- Etat de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2017, avril) *Repères et références statistiques*. <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>
- Fornasier, I., Lafont, L., Poteaux, N., & Séré, M.-G. (2003). La fréquentation du tutorat : des pratiques différenciées. Enquête au sein de huit universités françaises. *Recherche et Formation*, 43, 29-45. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2003_num_43_1_1848
- Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique : comprendre pour mieux prévenir ? *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 39, 5-17.
- Gerbier, Y., & Sauvaître, H. (2003). Une classification des tutorats. *Recherche et Formation*, 43, 29-45. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR043-02.pdf>
- Hénard, F. (2010). *Learning our lesson. Review of Quality teaching education: Policies and Practises*. OCDE.
- Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'appropriier une réforme en éducation*. Presses de l'Université du Québec.



- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. La documentation Française.
- Lambert, M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation* [Thèse de Doctorat]. Université de Bourgogne.
- Laterrasse, C., Alberti, C., & De Léonardis, M. (2002). Les dispositifs d'aide à l'Université : bilan des évaluations et perspectives. Dans C. Laterrasse (Ed.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (pp. 143-171). L'Harmattan.
- Légifrance. Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005623249>
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Dunod.
- Meuret, D., & Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? *Revue française de sociologie*, 1(47), 49-79. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00086163/document>
- Michaut, C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants* [Thèse de Doctorat]. Université de Bourgogne.
- Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche et Formation*, 43, 101-113. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2003_num_43_1_1852
- Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. In M. Romainville & C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 53-68). De Boeck.
- Millet, M. (2012). L'« échec » des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. In M. Romainville & Michaut, C. (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 53-68). De Boeck.
- Morlaix, S., & Perret, C. (2013). L'évaluation du Plan Réussite en Licence : quelles actions pour quels effets ? Analyse sur les résultats des étudiants en première année universitaire. *Recherches en éducation*, 15, 137-150. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00780580/document>
- Morlaix, S., & Suchaut, B. (2012). Analyse de la réussite en première année universitaire : effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs. *Les Documents de Travail de l'IREDU*, 2. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00671336/document>
- Pageau, D., & Bujold, J. (2000). *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras. Les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études. Analyse des données des enquêtes ICOPE (1er volet)*. Université du Québec, Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle. http://www.uquebec.ca/dreri-public/Rapport_detaille_bac.pdf
- Paivandi, S. (2016). Autour de la posture d'accompagnement à l'université. *Recherche et Formation*, 81, 95-115. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2633>
- Paul, M. (2009). L'accompagnement : d'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 613-646). Presses Universitaires de France.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès, La Revue*, 3(25), 153-167. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1999-3-page-153.htm>
- Perret, C. (2015). *Le Plan Réussite en Licence. Quelles actions, quels effets, quelles perspectives ?* Editions universitaires de Dijon.
- Perret, C., & Berthaud, J. (2013). Les choix des étudiants et l'efficacité des actions de soutien : évaluation de dispositifs du programme de réussite en licence. *Les Documents de Travail de l'IREDU*, 4. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00842214/document>



- Perret, C., Berthaud, J., & Demougeot-Lebel, J. (2016). Effets des dispositifs d'aide à la réussite : quelles représentations des enseignants-chercheurs engagés ? *Recherche et Formation*, 86, 65-78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2622>
- Pollien, A. (2010). Faire une pause ou bifurquer ? Essai de typologie des trajectoires de formation. *Éducation et Sociétés*, 26, 123-143. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2010-2-page-123.htm>
- Pourcelot, C. (2015). *L'influence de la surabondance informationnelle sur le non-recours au tutorat méthodologique en première année universitaire* [Thèse de Doctorat]. Université de Haute-Alsace. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01331645/document>
- Pourcelot, C. (2019). La désaffection du tutorat par les étudiants à l'Université : enjeux, mises en œuvre et analyse du phénomène par les tuteurs. *La Recherche en Education*, 19.
- Pourcelot, C., & Ben Abid-Zarrouk, S. (2016). Une estimation « subjective » de l'efficacité du tutorat méthodologique. *Recherches & Educations*, 15, 171-188. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/3162>
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. L'Harmattan.
- Romainville, M. (2005). Quelques interrogations sur l'échec à l'Université. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 39, 18-22.
- Romainville, M., & Michaut, C. (2012). Conclusion. In M. Romainville & C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 249-262). De Boeck.
- Shaver, P., Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Transition to college: Network changes, social skills, and loneliness. In S. Duck & D. Perlman (Eds.), *Understanding personal relationships: an interdisciplinary approach* (pp. 193-219). Sage.
- Stassen, J.-F. (2012). Prédiction précoce de la réussite académique à l'Université de Genève. In M. Romainville & C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 133-156). De Boeck.
- Systèmes d'information et études statistiques. (2020a). *Les effectifs universitaires en 2019-2020*. Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2020/50/3/NF_2020_07_universites_num_1293503.pdf
- Systèmes d'information et études statistiques. (2020b). *Parcoursup 2020. Les vœux d'orientation des lycéens pour la rentrée*. Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2020/38/6/NFpsup2020_23042020_1277386.pdf
- Viau, R., & Joly, J. (2001, 14-17 mai). *Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir*. Communication au colloque de l'ACFAS, Sherbrooke, Canada. http://www.uquebec.ca/~uss1109/dossiers/Acfas_Viau.pdf
- Weisser, M. (2008, 19-21 novembre). *Le tutorat : efficacité de l'affiliation au métier d'étudiant*. Communication présentée au colloque international Efficacité et équité en éducation, Rennes, France.
- Zaffran, J. (2015). Raccrocher et s'accrocher à un internat d'inspiration militaire. Le cas des décrocheurs scolaires qui s'engagent à l'Epide. *Revue française de sociologie*, 56(2), 331-356. <https://doi.org/10.3917/rfs.562.0331>



Charlotte Pourcelot

Docteure en Sciences de l'Éducation, Charlotte Pourcelot est chercheuse associée au Laboratoire Interdisciplinaire des Sciences de l'éducation et de la Communication (LISEC EA 2310). Ses principales recherches ont pour contexte l'enseignement supérieur. Elle s'intéresse particulièrement aux politiques publiques, à la pédagogie universitaire et aux problématiques de la réussite étudiante.

