

Pour citer cet article : Pourcelot, C. (2020, prépublication). L'évaluation des dispositifs d'aide à la réussite visitée au travers du tutorat. *La Revue L'EeE*, 2.
<http://revue.leeonline/index.php/info/article/view/58>

L'ÉVALUATION DES DISPOSITIFS D'AIDE À LA RÉUSSITE VISITÉE AU TRAVERS DU TUTORAT

Charlotte Pourcelot

Version prépublication (avril 2020)
Évaluation ouverte et collaborative en cours

Résumé

Au sein des universités, une attention particulière est portée aux néo-bacheliers 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 note de synthèse bibliographique propose une présentation de certains d'entre eux, en particulier du tutorat, et questionne leur évaluation au regard de travaux francophones.

Mots-clés : université, réussite, étudiants, tutorat, évaluation

Abstract

Within the universities, special attention is paid to new students and their success. The multiplicity and heterogeneity of the student body has indeed given rise to success support mechanisms that have been historically deployed since the late 1990s. This briefing note presents some of them, in particular the tutoring, and questions their evaluation in relation to French-language work.

Keywords: university, success, students, tutoring, evaluation

1. Introduction

Concurrencées par d'autres établissements d'enseignement supérieur comme les grandes écoles, les écoles d'ingénieurs, les lycées ou les écoles paramédicales et sociales, les universités accueillent chaque année le plus grand nombre des bacheliers. Dans cette contribution, nous nous centrerons principalement sur l'Université et notamment sur le premier cycle car depuis la démocratisation et la massification de l'Université, une attention particulière est portée aux étudiants de première année de Licence (L1) pour éviter leur échec, leur abandon voire leur décrochage résultant souvent d'une adaptation difficile aux codes culturels et aux exigences du cursus choisi. La multiplicité et l'hétérogénéité du public étudiant ont en effet fait naître des pratiques d'aide et d'accompagnement protéiformes qui se déploient historiquement depuis la fin des années 1990 et que cette contribution se propose de présenter et d'analyser.

Cette note de synthèse ouvre une fenêtre sur notre système éducatif et tente de fournir une photographie des principales connaissances francophones en matière de lutte contre l'échec universitaire qui est « 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). Elle s'appuie sur de nombreuses sources, juridiques, économiques et sociologiques principalement et s'articule autour de définitions relevant de la pédagogie de l'enseignement supérieur. En se focalisant sur le tutorat, cette contribution a pour but de questionner plus largement l'évaluation des dispositifs d'aide à la réussite qui reste encore aujourd'hui, complexe.

2. Littérature

Nous avons fait le choix de parcourir les grands principes sur lesquels reposent les politiques publiques d'aide à la réussite et de présenter leurs fondements car d'après De Ketele (2010), les facteurs de contexte externe dont elles font partie contribuent à définir le concept de pédagogie universitaire. Celles-ci débutent par la démocratisation et la massification de l'enseignement supérieur qui ont logiquement entraîné une diversification de la population étudiante.

2.1 Les universités françaises au cœur de grandes réformes

Les réformes présentées ci-après posent les jalons de l'autonomie des universités, situent l'étudiant au cœur des préoccupations et esquissent un rapport particulier à la question de l'aide à la réussite.

En 1992, le traité de Maastricht 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. Puis la France s'est 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 supérieur, la France entreprend alors la modernisation de son système d'éducation supérieure. 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 étudiants 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, la réforme « LMD » ou « Licence - Master - Doctorat » place l'étudiant au centre de sa formation. Il en devient l'agent et est donc considéré comme acteur de son apprentissage. Elle fait émerger la notion de « parcours en formation » et a abouti à des pratiques centrées sur l'étudiant où les savoirs universitaires ne sont plus la priorité. Puis en 2007, la loi sur les Libertés et Responsabilités des Universités ou « LRU », ou également « loi Pécresse », est 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 et innovante, 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, misent sur l'amélioration de l'efficacité du système éducatif et poursuivent l'objectif de conduire 50% de l'ensemble d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur soit, 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 étudiants, 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 étudiants, il convient de s'intéresser au phénomène d'échec et d'abandon qui implique de se saisir d'une approche multifactorielle.

2.2 L'échec et l'abandon des étudiants

L'on suppose que la première année universitaire est marquée par de nombreuses difficultés nées de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur qui engendrerait des problèmes d'adaptation, mais aussi psychologiques et institutionnels ainsi que des problèmes personnels et financiers (Erlich, 1998). Les repères des étudiants peuvent être bouleversés par cette phase angoissante (Shaver, Furman, et Buhrmester, 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 et Laterrasse, 2002). De nombreux chercheurs estiment que ces difficultés seraient à l'origine des taux d'échec et d'abandon élevés en L1.

Dans la littérature, les déterminants de l'échec et de l'abandon sont : les caractéristiques sociodémographiques comme le sexe (Pageau et Bujold, 2000), l'âge (Cam et Molinari, 1998 ; Romainville 2000), l'origine ethnique/nationale, l'origine sociale, les conditions de vie telles que les situations matérielle, familiale et financière (Pageau et Bujold, 2000), le parcours scolaire antérieur (Michaut 2012 ; Morlaix et Suchaut, 2012 ; Lambert, 2012), le choix de la filière d'études, l'intégration sociale ou « la socialisation silencieuse » (Lahire, 1997), ou encore la motivation (Deci et Ryan, 1985 ; Lieury et Fenouillet, 1996 ; Viau et Joly, 2001). Notons que l'origine sociale ne justifie qu'entre 1 et 5% de la variance de la réussite universitaire (Galand, Neuville, et Frenay, 2005) alors que la scolarité antérieure est un déterminant majeur (Beaupère, Boudesseul, et Erlich, 2009).



De plus, la première année universitaire est pour certains primo-entrants une année de formation, d'orientation et de sélection, voire de solution d'attente. D'après Darréon (2003), elle a même le rôle de « voiture balai » pour les étudiants qui n'ont pas été retenus dans les filières sélectives. Cependant quels qu'ils soient, les parcours des néo-bacheliers ont pour point commun d'être ponctués de trois moments critiques pouvant engendrer abandon ou persévérance : la transition lycée/université qui invite l'étudiant à faire preuve d'adaptation, d'intégration et d'acculturation ; les premières évaluations qui peuvent révéler leurs difficultés ; les examens terminaux (Romainville 2005 ; Romainville et Michaut, 2012). Lorsque l'étudiant ne parvient à maîtriser son nouveau métier et à s'affilier (Coulon, 1997), il peut quitter l'Université, échouer ou décrocher.

Rappelons que le mode de calcul du taux d'étudiants en échec fait débat et qu'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, 2016). En effet, l'étudiant 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 et Millet, 2011). Néanmoins, il est important de retenir que les principaux facteurs du décrochage sont : la situation économique et sociale des parents, le cycle d'études, la situation scolaire antérieure et la conjoncture (Beaupère, Boudesseul, et Erlich, 2009).

Nous terminerons ce focus en insistant sur le fait que les notions d'« échec » et de « décrochage » ne sont pas synonymes. « Les travaux de l'OVE considèrent en échec les étudiants qui ont des attentes fortes vis-à-vis de l'institution, un projet d'études et qui recherchent un titre ou une qualification malgré des difficultés d'apprentissage ou des résultats insuffisants aux évaluations. Les « décrocheurs » se caractérisent au contraire par des attentes faibles et un investissement moindre (Beaupère et Boudesseul, 2009) » (Annoot, 2012, p. 72). Pourtant, cette distinction n'est pas prise en compte lors de la conception puis de la mise en œuvre des dispositifs d'aide à la réussite.

En d'autres termes, les pratiques de soutien et d'accompagnement visent les étudiants fragiles, tous profils confondus. Quelles sont-elles et par qui sont-elles menées, la partie suivante s'attache à brosser leur portrait.

Le cadre historique, politique, économique, social et culturel que nous venons de présenter influe bien sûr sur les pratiques et les acteurs. Pour faire se rencontrer les attentes propres à l'Université et les capacités des étudiants, certaines « béquilles » ou « prothèses » ont dû être déployées. Le livre vert intitulé « Reconnaître la valeur de la jeunesse » (Commission de concertation sur la politique de la jeunesse, 2009), rappelle que « les universités sont interpellées en qualité d'établissements publics pour participer au maintien des jeunes dans le système universitaire en luttant contre le décrochage » (Annoot, 2012, p. 47).

L'expression « dispositifs d'aide à la réussite » est générique, elle recouvre une palette d'actions et de pratiques que nous nous proposons de présenter sans prétendre à une quelconque exhaustivité parce que son recensement est difficile du fait de leur caractère pluriel et hétérogène. Nous avons toutefois tenté de définir cette notion que nous adjoignons à celle d'accompagnement.



2.3 Les notions de « dispositif » et d'« accompagnement »

« Au cours des quinze dernières années, le “dispositif” s’est progressivement installé dans le lexique commun des sciences sociales » (Beuscart et Peerbaye, 2006, p. 3). Que recouvre cette notion ? Dans notre cas, les aides à la réussite dépendent des universités et supposent un travail d'ingénierie. La prise en charge des étudiants 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, p. 113) ont classifié les dispositifs universitaires en deux catégories :

- L'accueil et l'information des nouveaux bacheliers à l'Université : ce dispositif est organisé au cours des premières semaines qui suivent la rentrée, il a pour but d'aider les étudiants 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'étudiants ou comme une aide ponctuelle à la carte ».
- Un dispositif est un objet complexe, plusieurs auteurs se sont attachés à le définir. Pour mieux comprendre comment il incarne le moyen de l'action, nous avons choisi de citer trois 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, 1998) ;
- « Ensemble de moyens matériels, techniques et humains, correspondant à une forme de socialisation particulière destinée à faciliter un processus d'apprentissage » (Lexique de la Formation Ouverte et/ou à distance) ;
- « 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, 2000).

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

- L'accompagnement c'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 et 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).
- « 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 » (Annoot, 2012, p. 121).

L'on recense généralement trois types d'accompagnement :

- L'accompagnement préventif : proposé en début d'année, il prépare au nouveau métier d'étudiant 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 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, et qu'un certain nombre d'acteurs se mobilisent autour de la mission d'accompagnement universitaire : les étudiants eux-mêmes, les enseignants-chercheurs, les responsables d'institution universitaire, les professionnels partenaires des formations, et les chercheurs en éducation. Si les enseignants-chercheurs ont pour mission d'accompagner les étudiants fragiles et de les aider à réussir leurs études, certains sont à l'initiative de dispositifs innovants témoignant de l'intérêt qu'ils portent à leurs études.

2.4 Les pratiques d'hier, d'aujourd'hui et de demain

Les dispositifs d'aide à la réussite se déploient depuis trois décennies, rares sont les établissements universitaires à ne pas en proposer. De même que certains perdurent quand d'autres sont ajustés ou créés. En cela, intéressons-nous à l'un des dispositifs d'aide à la réussite le plus connu, le plus ancien et le plus répandu et auquel j'ai consacré ma thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation : le tutorat. Héritier de l'enseignement mutuel, le tutorat a été développé en France au début du XIX^e siècle pour remédier au manque d'instituteurs alors qu'en Angleterre il consistait à instruire l'enfant par l'enfant et que les meilleurs élèves enseignaient aux plus faibles pour soulager l'enseignant. Au XXI^e siècle, le tutorat est mis en œuvre à tous les niveaux d'enseignement et à l'Université il est considéré comme un dispositif d'aide à la réussite.

2.4.1 Le tutorat de 1996 à aujourd'hui

Le tutorat 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 étudiants primo-entrants et à réduire le taux d'échec et d'abandon en L1.

Aux contours de cette politique, on dénombre quatre textes juridiques :

- La circulaire du 24 octobre 1996 : elle énonce les objectifs du tutorat et précise ses bénéficiaires, et régit le recrutement des tuteurs et la responsabilité des enseignants, et des enseignants-chercheurs ;
- 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 : il concerne l'organisation du 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 », et 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 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 étudiants qui rencontrent des difficultés » ;

- L'arrêté du 18 mars 1998 : il indique clairement que le tutorat vise la réussite des étudiants de premier cycle universitaire 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 ; Borrás, 2011a, 2011b) mais il est généralement proposé au premier semestre ce qui signifie que l'étudiant n'y est pas contraint, et s'il s'en saisit il n'est ni évalué, ni noté. Quant aux tuteurs, ils bénéficient d'une gratification financière pour leurs missions d'accompagnement, de guidage et d'assistance sans se substituer aux enseignants.
- Le tutorat se décline sous plusieurs formes, quelle qu'elle soit, son objectif principal est d'outiller les étudiants de façon à ce qu'ils puissent progressivement répondre aux exigences universitaires et valider leur première année d'étude supérieure. Les pratiques tutorales sont donc hétérogènes, tant en termes d'offres que d'objectifs (Michaut, 2003), d'ailleurs trois modalités sont communément différenciées (Laterrasse, Alberti, et De Léonardis, 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 étudiants de premier cycle universitaire afin de favoriser leur intégration rapide à l'université » ;
- Le tutorat d'accompagnement : il aide les étudiants à « “mieux travailler” durant l'année » pour qu'ils puissent mieux préparer et réussir leurs examens 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 primo-entrants voire à y remédier, et il a pour objectif de faire acquérir à l'étudiant son « nouveau métier ». Le tutorat méthodologique peut être assimilé au tutorat d'adaptation qui a pour but de faire acquérir aux étudiants les méthodes du travail universitaire ou de répondre à des difficultés d'apprentissage ponctuelles (Danner, Kempf, et Rousvoal, 1999).

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 et il se décline sous différentes formes : tutorat d'accueil, tutorat méthodologique, tutorat pour l'aide à l'orientation et à l'insertion (Annoot, 2012). Dans le cadre du PRL, 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 allons le constater.

2.4.2 Le Plan Réussite en Licence entre 2007 et 2012

Propre à chaque université, il reposait sur trois piliers : 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 ; mettre en œuvre l'orientation et l'accompagnement des étudiants ; mobiliser les filières professionnelles courtes pour la réussite de tous les étudiants.

L'objectif initial était d'améliorer la réussite et non de diminuer l'abandon, il a donc permis l'émergence d'autres formes d'aides à la réussite universitaire comme :

- La rénovation du contenu de la licence universitaire ;
- Les enseignants-référents ;
- L'accroissement des volumes horaires (cinq heures hebdomadaires d'enseignement supplémentaire par étudiant en L1) ;
- La réduction de la taille des groupes en Cours Magistraux (CM) et Travaux Dirigés (TD) ;
- La mise en place du contrôle continu ;
- La préparation de l'accueil et de l'entrée à l'Université via l'« Orientation active » ;
- L'aide à la réussite des bacheliers technologiques et professionnels en facilitant leur orientation vers les Instituts Universitaires de Technologie (IUT) et les Sections de Technicien Supérieur (STS) ;
- L'élaboration du projet personnel de l'étudiant.

Peu de recherches ont été menées pour mesurer le lien entre la réussite des étudiants et les dispositifs issus du PRL néanmoins les équipes de chercheurs de l'Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation (IREDU) et du Centre d'Innovation Pédagogique et d'Évaluation (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.

La partie suivante tente donc de recenser les principales actions à l'œuvre à l'échelle nationale mais aussi locale.

2.4.3 Le Plan Etudiants de 2017

L'actuel gouvernement se mobilise pour améliorer la réussite étudiante et entreprend dans ce sens une réforme en raison notamment de l'afflux massif d'étudiants dans l'enseignement supérieur (+ 200 000 étudiants d'ici 5 ans) et du taux de réussite insuffisant en fin de L1 (40% des étudiants passent en L2).

Un premier rapport remis le 30 octobre 2017 énonce vingt mesures en faveur des étudiants¹. Outre des leviers pour renforcer l'orientation au lycée, différentes mesures en faveur de l'accompagnement personnalisé de chaque étudiant 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 ; le renforcement du tutorat et de l'accompagnement des étudiants (nomination d'un directeur des études par champ disciplinaire) et l'encouragement de nouvelles formes de pédagogie (pédagogie par projet, pédagogie inversée, enseignements par les pairs...).

Nous pouvons constater que l'accompagnement des futurs étudiants dans leur démarche d'orientation et de construction de leur parcours de formation débutera dès le lycée et se poursuivra 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). Les enseignants-chercheurs se voient ainsi 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

¹ <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid122054/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid122054/le-plan-etudiants-accompagner-chacun-vers-la-reussite.html> [Consulté le 03/07/2019].



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 étudiants.

Ce nouveau Plan Etudiants demande bien sûr à être testé sur le terrain puis à être évalué. Pour l'heure, tentons de dégager des pistes de réflexion sur l'ensemble des dispositifs que nous avons parcourus dans cette contribution.

3. Conclusion

L'Université est souvent l'objet de critiques, son manque d'efficacité lui est reproché, et notamment son important taux d'échec en L1. 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 l'efficacité de ses dispositifs d'aide ?

Si les travaux sur l'enseignement supérieur sont nombreux, peu de recherches abordent l'efficacité des dispositifs d'aide à la réussite. En l'absence d'un système d'évaluation commun, cette mesure de l'efficacité semble encore plus complexe, elle pourrait toutefois s'appréhender à travers l'instauration de divers outils : qualitatifs, quantitatifs et statistiques. De plus lorsque celle-ci est questionnée et mesurée, elle porte souvent sur des dispositifs singuliers instaurés à l'échelle locale. 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.

D'un point de vue méthodologique, pour mesurer l'efficacité d'un dispositif il est d'abord nécessaire 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.

S'agissant du tutorat, la plupart ont montré que les étudiants tutorés ont un rapport aux études très développé (assiduité aux cours, fréquentation de la bibliothèque, travail régulier, etc.) et qu'ils ont tendance à réussir plus souvent comparativement à ceux qui n'en bénéficient pas (Danner, 1999 ; Michaut, 2000 ; Bédouret, 2004). Ils multiplieraient en moyenne par 1,65 leur chance de réussir la première année universitaire par rapport aux non-tutorés (Weisser, 2008), de même qu'il serait un facteur de réussite lorsqu'il est utilisé de manière optimale (Ben Abid-Zarrouk et Weisser, 2013). Si certaines recherches concluent que les tutorés réussissent mieux que les non-tutorés, l'efficacité des dispositifs d'aide comme le tutorat est difficile à estimer car les étudiants auxquels ils sont destinés sont peu nombreux à s'en saisir. Plusieurs recherches ont démontré que les tutorés sont d'une part peu nombreux, et d'autre part souvent non directement concernés par le dispositif (Laterrasse, Alberti, et De Léonardis, 2002 ; Romainville et Michaut, 2012 ; Ben Abid-Zarrouk et Weisser, 2013). Pour Michaut (2012, p. 67), ils sont « relativement peu fréquentés et pas strictement destinés aux étudiants les plus enclins à échouer, ces dispositifs 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) ». Le dispositif semble profiter davantage aux étudiants moyens qui s'en saisissent pour parfaire leurs compétences (Danner, 2000), témoignant ainsi d'un comportement opportuniste de la part d'apprenants investis dans leurs études et participant à des dispositifs dont ils n'ont pas besoin. « 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).



Certains étudiants sont réticents et formulent divers motifs pour justifier leur faible voire non-participation au dispositif d'aide à la réussite. Ils déclarent souvent ne pas en avoir besoin, ne pas être intéressés ou attirés par le contenu des séances, et méconnaître les potentialités du dispositif. D'autres y voient un dispositif stigmatisant (Borras, 2011a ; Michaut, 2003 ; Pourcelot, 2015). Il doit probablement aussi s'agir d'une difficulté d'accepter un possible échec, d'une méconnaissance de ses lacunes ou d'un manque d'anticipation des obstacles qui pourraient surgir. Stassen (2012) préconise de mieux identifier les étudiants « à risque d'échec » et de mieux mettre en lumière les processus qui sont à l'œuvre derrière ces déterminations. Plusieurs études ont aussi montré que l'absentéisme est important lorsque la présence est facultative (Fornasieri et al., 2003 ; Borras, 2011b), et révélé que les équipes pédagogiques rencontrent des difficultés à mobiliser les étudiants les plus fragiles (Cannard et al., 2012). Dans le cadre du PRL, les effets positifs du caractère obligatoire de certaines actions menées pour les étudiants les plus faibles, engendrent une diminution de l'abandon plutôt qu'une amélioration de leur réussite (Perret et Berthaud, 2013). Ces deux chercheurs ont mesuré l'efficacité de dispositifs réservés aux étudiants à risque d'échec sélectionnés par leurs enseignants en s'appuyant sur les informations fournies par l'équipe pédagogique (participation aux différents programmes comme les MMN)² et le programme de révisions) et 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 bacheliers technologiques et professionnels est moins élevé et que leurs notes augmentent, contrairement aux bacheliers généraux, mais qu'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 certains étudiants (les bacheliers technologiques et professionnels) sans pour autant permettre à ces étudiants de réussir leur premier semestre » (Perret et Berthaud, 2013, p. 17). Enfin, il semblerait que la multiplication de dispositifs au sein d'une même filière amenuiserait les chances de réussite des étudiants qui y sont inscrits.

Cette contribution traverse le contexte général de l'enseignement universitaire au sein duquel les chances d'épanouissement et de succès sont recherchées par ses acteurs. 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. À l'Université, 27% des étudiants obtiennent leur Licence trois ans après leur première inscription en L1 et 39% après trois ou quatre ans³, un chiffre qui varie peu depuis cinq ans⁴. Les étudiants pointent des problèmes d'encadrement relevant de la pédagogie des enseignants et de l'inadaptation des modalités évaluatives, tandis que les enseignants accusent l'hétérogénéité des néo-bacheliers et leur manque de méthodes et de travail (Perret, 2015).

Le nombre de jeunes accueillis 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 étudiants, et différents

² Les MMN concernent théoriquement trois types d'étudiants : ceux qui obtiennent une note inférieure à 6/20 aux examens anticipés de la rentrée, les bacheliers technologiques ou professionnels, les étudiants identifiés par l'étude des dossiers d'orientation active ou lors de l'entretien avec l'enseignant-référent.

³ Dans ce calcul, seules les réorientations au sein de l'Université sont prises en compte. Les bifurcations vers d'autres filières en sont exclues, et les indicateurs comprennent les inscriptions administratives et non la présence effective des étudiants.

⁴ http://www.lemonde.fr/campus/article/2016/11/23/ameliorer-la-reussite-a-l-universite-un-chantier-inabouti_5036179_4401467.html#KDD4LIZakZFHZ1fX.99 [Consulté le 03/07/2019].



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 et in fine favoriser leur pérennité et la réussite du plus grand nombre, les établissements 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). Néanmoins si aujourd'hui la réussite universitaire repose sur le volontarisme des établissements et de certains de ses acteurs comme les enseignants-chercheurs, 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 enseignants-chercheurs dans leurs démarches ?

Références

- Alberti, C., et Laterrasse, C. (2002). Histoire et actualité des dispositifs d'aide à l'Université. Symptômes d'hier et d'aujourd'hui. Dans C. Laterrasse (dir.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (p. 77-118). Paris, France : L'Harmattan.
- Annoot, E. (2001). Le tutorat ou le temps suspendu. *Revue des Sciences de l'Education*, 26(2), 383-402.
- Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université. Du tutorat au plan licence*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Annoot, E. (2014). De l'accompagnement à la pédagogie universitaire : quels enjeux pour la formation des enseignants-chercheurs ? *Recherche et Formation*, (77), 17-28.
- Beaupère, N., Boudesseul, G., et Erlich, V. (2009). *Sortir sans diplôme de l'Université : comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*. Paris, France : La Documentation française.
- Bédouret, T. (2004). Les interventions pédagogiques des tuteurs au sein d'actions tutorales à l'université. *Recherches et Educations*, (6).
- Ben Abid-Zarrouk, S., et Weisser, M. (2013). Efficacité du tutorat et étude des profils « efficaces » des tutorés. *Recherches en Education*, (16), 90-104.
- Beuscart, J.-S., et Peerbaye, A. (2006). Histoires de dispositifs. *Terrains et travaux*, (11), 3-15.
- Bodin, R., et 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.
- Borras, I. (2011a). Evaluation du non recours au tutorat à l'université. *Net.Doc*, (85). 1-31.
- Borras, I. (2011b). Le tutorat à l'université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite ? *Bref du Céreq*, (290), 1-4.
- Cam, P., et Molinari, J.-P. (1998). *Les parcours des étudiants*. Paris, France : La Documentation française.



Cannard, C., Entenmann, F., Paris, S., Delmas, F., et 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.

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*. Repéré à http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Formations_et_diplomes/22/3/Rapport_CSL-LP_aout2013_353223.pdf

Comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle. (2014). *Rapport de l'année universitaire 2013-2014. Synthèse des travaux, propositions et recommandations*. Repéré à http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Formations_et_diplomes/22/8/Rapport_CSL-LP_aout2014_353228.pdf

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris, France : 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., et Rousvoal, J. (1999). Le tutorat dans les universités françaises. *Revue des Sciences de l'Education*, 25(2), 243-270.

Darréon, J.-L. (2003). Les universités au risque de la gouvernance. *Sciences de la Société*, 3-16.

Deci, E.-L., et Ryan, R.-M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue Française de Pédagogie*, (172), 5-13.

Erlich, V. (1998). *Les Nouveaux Etudiants : un groupe social en mutation*. Paris, France : Armand Colin.

Fornasieri, I., Lafont, L., Poteaux, N., et Séré, M.-G. (2003). La fréquentation du tutorat : des pratiques différenciées. Enquête au sein de huit universités françaises. *Recherche et Formation*, (43), 29-45.

Galand, B., Neuville, S., et Frenay, M. (2005). L'échec à l'université : comprendre pour mieux prévenir ? *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, (39), 5-17.

Lafortune, L., et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris, France : 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.

Lieury, A., et Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris, France : Dunod.



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.

Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 53-68). Bruxelles, Belgique : 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. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 53-68). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Morlaix, S., et 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*, n°2012/2.

Pageau, D., et 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)*. Québec : Université du Québec, Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle. Repéré à : 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.

Paul, M. (2009). L'accompagnement : d'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 613-646). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Perret, C. (2015). *Le Plan Réussite en Licence. Quelles actions, quels effets, quelles perspectives ?* Dijon, France : Editions universitaires de Dijon.

Perret, C., et 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*, n°2013/4.

Perret, C., Berthaud, J., et Demougeot-Lebel, J. (2016). Effets des dispositifs d'aide à la réussite : quelles représentations des enseignants-chercheurs engagés ? *Recherche et Formation*, (86), 65-78.

Pollien, A. (2010). Faire une pause ou bifurquer ? Essai de typologie des trajectoires de formation. *Éducation et Sociétés*, (26), 123-143.

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. Repéré à : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01331645/document>

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris, France : 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., et Michaut, C. (2012). Conclusion. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 249-262). Bruxelles, Belgique. De Boeck.

Shaver, P., Furman, W., et Buhrmester, D. (1985). Transition to college: Network changes, social skills, and loneliness. Dans S. Duck et D. Perlman (dir.), *Understanding personal relationships : an interdisciplinary approach* (p. 193-219). Londres, Angleterre : Sage.

Stassen, J.-F. (2012). Prédiction précoce de la réussite académique à l'Université de Genève. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 133-156). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Viau, R., et Joly, J. (2001). *Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir*. Communication au colloque de l'ACFAS.

Weisser, M. (2008, 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.

Charlotte Pourcelot

Docteure en Sciences de l'Education, 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.

