



L'influence de la surabondance informationnelle sur le non-recours au tutorat méthodologique en première année universitaire

Charlotte Pourcelot

► To cite this version:

Charlotte Pourcelot. L'influence de la surabondance informationnelle sur le non-recours au tutorat méthodologique en première année universitaire. Éducation. Université de Haute Alsace - Mulhouse, 2015. Français. <NNT : 2015MULH9536>. <tel-01331645>

HAL Id: tel-01331645

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

Submitted on 14 Jun 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Haute-Alsace
Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines
Ecole Doctorale 519 Sciences Humaines et Sociales - Perspectives Européennes
Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication - EA 2310

THESE
pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Haute-Alsace
Discipline : Sciences de l'Education
Présentée et soutenue publiquement par
Charlotte POURCELOT
Le 4 décembre 2015

**L'influence de la surabondance informationnelle
sur le non-recours au tutorat méthodologique en première année universitaire**

TOME I

Sous la direction de Madame Sandoss BEN ABID-ZARROUK

Membres du jury :

Professeure Emmanuelle ANNOOT, Université de Rouen, France

Professeur Alain BAUDRIT, Université de Bordeaux, France

Professeur Jean-Pierre GATÉ, Université Catholique de l'Ouest, France

Professeur Marc ROMAINVILLE, Université de Namur, Belgique

*A mes parents,
A mes frères, Julien & Stéphane,
A mon compagnon, Benjamin.*

L'Université de Haute-Alsace n'entend donner aucune approbation ou improbation aux opinions émises dans les thèses.

Celles-ci doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

REMERCIEMENTS

Ma thèse achevée, je tiens à adresser mes plus vifs remerciements à toutes les personnes qui, de près ou loin, ont participé à ce manuscrit.

Je remercie tout d'abord ma directrice de thèse, Madame Sandoss Ben Abid-Zarrouk, pour m'avoir initiée à la recherche en master, puis ouvert les portes de ce domaine en me soufflant ce projet. Je salue son accompagnement, son soutien, et ses conseils qui m'ont permis de parvenir à l'aboutissement de ce premier travail de recherche.

J'exprime ma profonde reconnaissance aux Professeurs Emmanuelle Annot, Alain Baudrit, Jean-Pierre Gaté et Marc Romainville, pour l'intérêt porté à ma thèse et la lecture de ce manuscrit. Je suis très honorée qu'ils aient accepté d'être membres du jury.

Mes sincères remerciements vont également à l'ensemble des personnes qui se sont impliquées dans cette recherche : interviewés, nombreux répondants aux questionnaires, et professionnels rencontrés qui ont répondu à mes demandes ponctuelles d'informations et de données. Je n'oublie pas Madame Sandra Berg, secrétaire du département des sciences de l'éducation, qui a toujours facilité mes contacts avec les enseignants et les étudiants, ainsi que mes démarches administratives.

Ce travail doit aussi beaucoup à Monsieur Franz Paes. Je le remercie vivement pour son expertise scientifique, sa disponibilité, son efficacité, et ses relectures attentives. Son précieux concours m'a permis de devenir plus compétente.

J'adresse à présent mon infinie reconnaissance à mes parents, avec qui j'ai partagé mes doutes et mes satisfactions au cours de ces huit années d'études supérieures. Je les remercie du fond du cœur pour leur bienveillance, ainsi que pour le goût d'apprendre et la culture du travail qu'ils m'ont transmis. Je leur témoigne mon immense gratitude pour cet héritage inestimable qui me permet aujourd'hui de devenir docteure en Sciences de l'Éducation. Je remercie aussi mes frères, Julien et Stéphane, pour leur générosité et leur humanité, ainsi que Benjamin, mon compagnon, pour sa patience et ses délicates attentions qui ont adouci mon quotidien. Un grand merci à vous cinq pour l'appui sans faille sur lequel j'ai pu compter pour accomplir mon projet ! Je vous offre ma thèse.

Enfin, je remercie tous mes amis et collègues qui m'ont soutenue. Merci à chacun, chacune pour leur présence et leurs paroles d'encouragement.

Que tous soient remerciés.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	1
SOMMAIRE	3
INTRODUCTION GENERALE	9
<i>PREMIERE PARTIE DESCRIPTION DE L'UNIVERSITE FRANÇAISE DU XXI^o SIECLE</i>	12
CHAPITRE 1 LE SERVICE PUBLIC DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	13
I. Introduction	13
II. Brève historicité	14
III. Les missions poursuivies.....	16
IV. La demande de formation tout au long de la vie	17
V. Les différents cursus de formation	21
VI. La mobilité étudiante.....	29
VII. Les budgets, coûts et financements	32
VIII. Le contexte politique récent	37
IX. Conclusion.....	45
CHAPITRE 2 LE PAYSAGE UNIVERSITAIRE ACTUEL	46
I. Introduction	46
II. Les caractéristiques étudiantes	47
III. Les poursuites d'études et diplômes délivrés.....	50
IV. Les conditions de vie étudiante	53
V. Conclusion.....	56
<i>DEUXIEME PARTIE L'UNIVERSITE : CHAMP DE RECHERCHE</i>	57
CHAPITRE 3 LES ETUDIANTS, ACTEURS DU SYSTEME UNIVERSITAIRE	58
I. Introduction	58
II. Définitions	59
III. La démocratisation de l'enseignement supérieur	65
IV. L'orientation post-baccalauréat.....	68

V. Conclusion.....	72
CHAPITRE 4 L'ENTREE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	73
I. Introduction	73
II. Les trois étapes du parcours des étudiants selon Felouzis.....	74
III. L'apprentissage du métier d'étudiant selon Coulon.....	75
IV. Les huit profils de l'expérience étudiante selon Dubet	78
V. Les relations entre étudiants et enseignants selon Paivandi	80
VI. Conclusion.....	82
CHAPITRE 5 LE DECROCHAGE UNIVERSITAIRE.....	84
I. Introduction	84
II. Définitions	85
III. Les phénomènes d'échec et d'abandon	88
IV. Les quatre profils de décrocheurs selon Beaupère et Boudesseul.....	95
V. Les « bacs pro » à l'université.....	99
VI. Conclusion.....	103
CHAPITRE 6 L'AIDE A LA REUSSITE EN FRANCE.....	104
I. Introduction	104
II. Les notions d'« efficacité » et de « réussite »	106
III. La réussite des études	109
IV. Le concept de « dispositif » et son appropriation.....	116
V. L'accompagnement universitaire	118
VI. Conclusion.....	126
CHAPITRE 7 LE TUTORAT UNIVERSITAIRE	127
I. Introduction	127
II. Définitions	128
III. Les tuteurs	130
IV. Les objectifs et le cadre législatif	133

V.	Les modalités de tutorat	139
VI.	Evaluations du dispositif	141
VII.	Conclusion.....	143
CHAPITRE 8 LES FACTEURS DE NON-RECOURS AUX DISPOSITIFS D'AIDE : UNE APPROCHE ECONOMIQUE.....		
		144
I.	Introduction	144
II.	Les fondements de la théorie économique néo-classique	145
III.	La demande d'éducation	147
IV.	L'économie de l'attention et l'économie de l'information	149
V.	Conclusion.....	152
CHAPITRE 9 LE MODELE D'OPTIMISATION DE L'EFFICACITE INDIVIDUELLE OU LE ROLE DE L'INFORMATION DANS LE RECOURS AU DISPOSITIF D'AIDE A LA REUSSITE		
		153
I.	Introduction	153
II.	Présentation du modèle	155
III.	Les fondements du modèle.....	157
IV.	Conclusion.....	159
CHAPITRE 10 PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE		
		160
I.	Introduction	160
II.	Présentation de la problématique	161
III.	Présentation des hypothèses de recherche.....	163
IV.	Conclusion.....	165
<i>TROISIEME PARTIE METHODOLOGIES D'ENQUETE</i>		
		166
CHAPITRE 11 L'UNIVERSITE DE HAUTE-ALSACE : TERRAIN D'ENQUETE		
		167
I.	Introduction	167
II.	Portrait	168
III.	Le tutorat	171
IV.	Conclusion.....	178
CHAPITRE 12 LES DISPOSITIFS D'ENQUETE QUALITATIVE.....		
		179
I.	Introduction	179

II.	Description générale de l’outil	180
III.	Participants et déroulement	185
IV.	Conclusion.....	190
CHAPITRE 13	LE DISPOSITIF D’ENQUETE QUANTITATIVE	191
I.	Introduction	191
II.	Les étudiants inscrits en premier cycle en 2013-2014	192
III.	Le questionnaire	199
IV.	Méthode d’analyse	204
V.	Conclusion.....	216
<i>QUATRIEME PARTIE</i>	<i>RESULTATS</i>	217
CHAPITRE 14	ANALYSE DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	218
I.	Introduction	218
II.	Les thématiques émergentes.....	219
III.	Conclusion.....	228
CHAPITRE 15	ANALYSES DU QUESTIONNAIRE	229
I.	Introduction	229
II.	Le tri à plat	230
III.	Principales caractéristiques de la cohorte.....	279
IV.	Le verbatim	284
V.	L’analyse factorielle.....	293
VI.	Conclusion.....	345
CHAPITRE 16	L’INFLUENCE DE L’INFORMATION SUR LE RECOURS AU TUTORAT METHODOLOGIQUE ET SUR LA REUSSITE DES ETUDIANTS OU LE MODELE D’OPTIMISATION DE L’EFFICACITE INDIVIDUELLE.....	346
I.	Introduction	346
II.	Les quatre variables du modèle d’optimisation de l’efficacité individuelle	347
III.	Conclusion.....	356
CHAPITRE 17	DISCUSSION DES RESULTATS.....	358
I.	Introduction	358

II. Rappel de la problématique et des hypothèses	359
III. Discussion	360
IV. Quelques recommandations en faveur de l'information	363
V. Perspectives	369
VI. Conclusion.....	370
CONCLUSION GENERALE	371
BIBLIOGRAPHIE	375
SITOGRAFIE.....	387
LISTE DES ABREVIATIONS	392
LISTE DES TABLEAUX	397
LISTE DES FIGURES	399
TABLE DES MATIÈRES	402

INTRODUCTION GENERALE

Le niveau global de formation s'élève en France. En 2014, le système éducatif français, public et privé, France métropolitaine et Départements d'Outre-Mer (DOM) inclus, comptait 15,3 millions d'élèves, d'étudiants et d'apprentis (MENESR-DEPP, 2014, p. 18).

L'éducation est un droit fondamental de l'Homme. Trois textes législatifs reconnaissent ce droit. A l'échelle internationale, l'article 26 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH) de 1948 stipule que toute personne a droit à l'éducation.

L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

Le principe 7 de la Déclaration des Droits de l'Enfant (DDE) de 1959 dit que l'enfant a droit à une éducation.

L'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires. Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société. L'intérêt supérieur de l'enfant doit être le guide de ceux qui ont la responsabilité de son éducation et de son orientation ; cette responsabilité incombe en priorité à ses parents. L'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives, qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation ; la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit.

A l'échelle européenne, l'article 14 de la Charte des Droits Fondamentaux de l'Union Européenne (CDFUE) de 2000 affirme que toute personne a droit à l'éducation.

Toute personne a droit à l'éducation, ainsi qu'à l'accès à la formation professionnelle et continue. Ce droit comporte la faculté de suivre gratuitement l'enseignement obligatoire. La liberté de créer des établissements d'enseignement dans le respect des principes démocratiques, ainsi que le droit des parents d'assurer l'éducation et l'enseignement de leurs enfants conformément à leurs convictions religieuses, philosophiques et pédagogiques, sont respectés selon les lois nationales qui en régissent l'exercice.

Le système éducatif français comprend trois degrés. Le premier degré correspond aux enseignements pré-élémentaire et élémentaire dispensés dans les écoles maternelles et primaires. Le second degré correspond à l'enseignement secondaire qui est divisé en deux cycles. Le premier cycle est l'enseignement dispensé dans les collèges, de la sixième à la troisième. Le second cycle est l'enseignement dispensé dans les lycées de la seconde à la terminale. Le troisième degré est l'enseignement post-secondaire et supérieur. Il est dispensé dans les lycées via les Sections de Techniciens Supérieurs (STS), les Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE), les grandes écoles et les écoles ou instituts spécialisés, et dans les universités.

Ce manuscrit s'intéresse principalement au dernier maillon du système éducatif et plus spécifiquement, au monde étudiant. Celui-ci, souvent questionné, a fait l'objet de nombreuses études. Les plus récentes portent par exemple sur la pédagogie universitaire et sur l'évaluation des enseignants-chercheurs. L'Université de Haute-Alsace (UHA), notre terrain d'enquête, fait face comme la plupart des universités françaises à un taux d'échec et d'abandon important en première année de cycle universitaire. Ce constat constitue le point de départ de notre recherche qui vise à fournir des pistes réflexions pour soutenir l'amélioration du tutorat au sein des universités afin d'inciter les étudiants à exploiter ce dispositif. Ces réflexions sont le fruit de lectures documentaires et théoriques et de résultats d'enquêtes. Dans le domaine de la recherche, différents protocoles sont utilisés. Ici, nous avons opté pour l'un des plus connus, celui de la démarche hypothético-déductive, qui se divise en quatre grandes étapes successives :

- la construction d'un objet d'étude et d'une problématique de recherche,
- la définition d'hypothèses,
- le recueil de données,
- l'interprétation des résultats.

La recherche permet d'accroître ou d'approfondir la connaissance. « Faire de la recherche » signifie s'interroger, se questionner dans le but de résoudre un problème en proposant des pistes de solution. Les travaux antérieurs ont une grande importance. Il est nécessaire d'en prendre connaissance et de les synthétiser car ils constituent un cadre théorique, donc un excellent point de départ pour le chercheur qui tentera de les approfondir.

Ainsi, dans une première partie, nous nous proposons de faire une synthèse des politiques actuelles, et de dresser un état des lieux de nos recherches documentaires relatives à l'enseignement supérieur, et plus spécifiquement à l'université.

Dans une deuxième partie, nous présenterons notre cadre théorique destiné à obtenir une photographie de l'existant. Nous repérerons tout d'abord les caractéristiques des étudiants, puis nous définirons l'aide à la réussite, et enfin nous dévoilerons le modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle d'un dispositif d'accompagnement méthodologique ou pédagogique développé par Ben Abid-Zarrouk (2013), ainsi que notre question de recherche et nos hypothèses.

Dans une troisième partie, nous développerons l'ancrage méthodologique de la thèse.

Enfin, dans une quatrième et dernière partie, nous nous consacrerons aux résultats de nos enquêtes qui viseront à infirmer ou confirmer nos hypothèses. Pour cela, nous effectuerons une synthèse des entretiens réalisés auprès des directeurs d'Unité de Formation et de Recherche (UFR) du campus mulhousien, auprès de la directrice des études et de la vie universitaire, et auprès des tuteurs, et nous exploiterons les questionnaires diffusés aux étudiants de premier cycle.

PREMIERE PARTIE

Description de l'université française du XXI^e siècle

Chapitre 1

Le service public de l'enseignement supérieur

I. Introduction

Ce premier chapitre concerne le service public de l'enseignement supérieur.

Nous avons choisi d'aborder notre objet d'étude par un descriptif général de l'université du XXI^e siècle dans l'optique de fournir aux lecteurs divers éléments sur son fonctionnement.

Ce chapitre vise donc à synthétiser : l'origine de l'université, les missions qui lui sont assignées, la demande de formation tout au long de la vie, les différents cursus de formation, la mobilité étudiante, les budgets, coûts et financements de l'enseignement supérieur, ainsi que le contexte politique récent en matière d'éducation.

II. Brève historicité

Penchons-nous de plus près sur l'origine de cette institution vieille de plusieurs siècles : l'université. Quelles sont ses caractéristiques historiques ?

L'Université Al Quaraouiyine, à Fès, au Maroc, est reconnue comme la plus vieille université du monde.¹ Construite en 859, cette université est toujours en activité. Les toutes premières universités sont nées au Moyen-Age, période de l'histoire européenne qui s'étend du V^e siècle au XV^e siècle.

L'encyclopédie Universalis indique que le mot « universitas » signifie en latin médiéval « communauté »² et qu'il caractérise une organisation d'enseignement. Avant la création des premières universités, l'enseignement supérieur au XII^e siècle était rare. Seule une douzaine d'écoles cathédrales pouvaient revendiquer cet enseignement (Verger, 1986, p. 21).

En France à Paris, en Angleterre à Oxford, ou encore en Italie à Bologne, la plupart des premières structures universitaires naissent « *par transformation progressive des plus grosses écoles de la fin du XII^e siècle en universités reconnues par les autorités* » (Beaune, 1999, p. 94). Elles ont vu le jour grâce à l'élan associatif commun à toute la société du XIII^e siècle et ont été d'abord des associations regroupant principalement les étudiants. Mais, à partir du XIII^e siècle, la corporation des maîtres et des écoliers de Paris est devenue l'Université de Paris (Renaut, 1995, p. 57). Cette dernière est reconnue comme un regroupement de maîtres et d'étudiants ayant chacun ses droits et devoirs, et l'accent est porté sur l'entraide mutuelle (Beaune, 1999, p. 95). L'année universitaire était étalée sur cent cinquante jours d'enseignement. La matinée était réservée aux enseignements des maîtres, et l'après-midi était occupé par des répétitions et exercices assurés par les bacheliers (*ibid.*, p. 112). Au Moyen-Age, les premières universités étaient fréquentées par des adolescents voire des enfants. Les enseignements primaires et secondaires se donnaient également très souvent dans les universités (Le Goff, 1985, p. 85).

¹ Université du Monde :
<http://www.umonde.com/les-plus-anciennes-universites-du-monde> [Consulté le 29/12/2014].

² Encyclopédie Universalis :
<http://www.universalis.fr/encyclopedie/moyen-age-les-universites-medievales/> [Consulté le 23/11/2014].

Chapitre 1

Le service public de l'enseignement supérieur

Désormais, l'enseignement supérieur ne concerne que des adultes ou des post-adolescents mais au Moyen-Age, la faculté des Arts de l'Université de Paris accueillait des écoliers très jeunes. « *L'âge ordinaire, en effet, était de treize ans seulement. Encore devait-on assez souvent y entrer plus tôt ; car il était permis de passer le baccalauréat dès quatorze ans* » (Durkheim & Halbwachs, 1969, p. 91 et 93). Ces universités comportaient néanmoins des problématiques identiques à celles du XXI^e siècle.

Bien des idées qui animent ou devraient encore animer l'Université contemporaine apparaissent à cette époque : la gratuité des études ou du moins le système des bourses, la mobilité des maîtres et des étudiants, la liberté de la recherche ou du moins l'autonomie des établissements et après le diplôme, l'accès aux fonctions en vertu des mérites (Verger, 2014).³

Suite à cette brève historicité de l'université, intéressons-nous aux missions actuelles du service public de l'enseignement supérieur, à la demande d'éducation, aux différents cursus de formation, à la mobilité étudiante, aux budgets, coûts et financements s'y rapportant, et enfin au contexte politique actuel.

³ France Inter, site du groupe Radio France : <http://www.franceinter.fr/emission-la-marche-de-lhistoire-les-universites-au-moyen-age> [Consulté le 23/11/2014].

Extrait de La marche de l'histoire, émission du 16 septembre 2014 diffusée sur France Inter. Invité du jour, Jean Verger, historien médiéviste, *Les universités au Moyen-Age*.

III. Les missions poursuivies

L'article L123-3 du Code de l'éducation énonce les missions du service public de l'enseignement supérieur.

- 1° La formation initiale et continue tout au long de la vie ;
- 2° La recherche scientifique et technologique, la diffusion et la valorisation de ses résultats au service de la société. Cette dernière repose sur le développement de l'innovation, du transfert de technologie lorsque celui-ci est possible, de la capacité d'expertise et d'appui aux associations et fondations, reconnues d'utilité publique, et aux politiques publiques menées pour répondre aux défis sociétaux, aux besoins sociaux, économiques et de développement durable ;
- 3° L'orientation, la promotion sociale et l'insertion professionnelle ;
- 4° La diffusion de la culture humaniste, en particulier à travers le développement des sciences humaines et sociales, et de la culture scientifique, technique et industrielle ;
- 5° La participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche ;
- 6° La coopération internationale.

Les missions de l'université du XXI^e siècle sont vastes et hardies.

En effet, l'université doit répondre de nos jours à de multiples injonctions : garantir l'épanouissement individuel de tous les étudiants, lutter contre l'échec et les discriminations pour construire la cohésion sociale, transmettre une culture savante, élever le niveau de qualification de la jeunesse, insérer socialement et professionnellement, participer à la production de connaissances de haut niveau en formant des chercheurs, œuvrer à la bonne marche de l'économie en mettant ces savoirs au service de projets ambitieux (Annoot, 2012, p. 15-16).

Quelles raisons peuvent motiver un individu à mener des études supérieures ? Qu'est-ce que la demande d'enseignement supérieur ? Que concluent les différentes recherches réalisées ?

IV. La demande de formation tout au long de la vie

1. Le programme européen

Le programme européen pour l'Education et la Formation Tout au Long de la Vie (EFTLV) a été adopté par l'Europe en 2007. Il vise à favoriser une société de la connaissance basée sur les échanges, l'innovation et la mobilité.⁴ Un budget de 6,9 milliards d'euros a été alloué sur sept ans. Un éventail d'actions est proposé aux personnels, aux établissements et aux académies pour entreprendre des projets européens afin d'enrichir leur activité pédagogique quotidienne, et de contribuer à l'élaboration de stratégies locales ou nationales d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Les quatre programmes sectoriels menés sont : Comenius, Leonardo da Vinci, Erasmus, et Grundtvig.

Comenius permet aux établissements scolaires de la maternelle jusqu'au lycée, de mener des projets européens de coopération et/ou de mobilité destinés à favoriser le développement personnel et les compétences, notamment linguistiques, tout en développant les notions de citoyenneté européenne et de multiculturalisme.

Leonardo da Vinci assure la mobilité des personnes souhaitant acquérir une expérience professionnelle en Europe. De plus, les bonnes pratiques sont échangées entre responsables de formation, et les nouveaux outils de formation sont diffusés à l'échelle européenne.

Erasmus a pour objectif de développer la mobilité des étudiants et des enseignants en Europe ainsi que la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur et la collaboration avec les entreprises.

Grundtvig vise à améliorer la qualité et à renforcer la formation des adultes. Plus précisément, il poursuit l'objectif de s'adapter au vieillissement de la population européenne en privilégiant la formation tout au long de la vie pour donner aux adultes les moyens d'améliorer leurs connaissances et leurs compétences.

⁴ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : <http://www.education.gouv.fr/cid21443/programme-europeen-pour-l-education-et-la-formation-tout-au-long-de-la-vie.html&xtmc=programmeuropeen&xtnp=1&xtr=1> [Consulté le 30/12/2014].

Le programme transversal se décline en quatre activités : la coopération et l'innovation dans l'éducation et la formation tout au long de la vie, la promotion de l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique, le développement des contenus, des services, des pédagogies et des pratiques innovantes basés sur les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), et la diffusion et l'exploitation des résultats et les échanges de bonnes pratiques. Enfin le programme Jean Monnet aide à promouvoir l'enseignement, la recherche et la réflexion sur l'intégration européenne, aide à subvenir au fonctionnement d'institutions spécifiques traitant de l'intégration européenne, et aide à subventionner des associations européennes agissant dans le domaine de l'éducation et de la formation sur appels à propositions.

2. La Charte des universités européennes

La Charte des universités européennes⁵ a été élaborée à Bruxelles en juillet 2008 par l'European University Association (EUA).⁶ Elle a vu le jour suite au séminaire sur l'apprentissage tout au long de la vie organisé à la Sorbonne en décembre 2007. Elle a pour objet de soutenir les universités européennes dans le développement de leur rôle spécifique en tant qu'institutions d'apprentissage tout au long de la vie. L'extrait suivant montre combien l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur compte pour l'Union européenne.

La comparaison des taux d'inscription dans l'enseignement supérieur en Europe avec ceux d'autres parties du monde interpelle et pousse à l'action. En élargissant l'accès à l'enseignement supérieur, il ne s'agit pas d'y admettre des étudiants moins qualifiés, mais plutôt de fournir à toutes les personnes en phase d'apprentissage la possibilité de tirer avantage de leur passage dans l'enseignement supérieur – et d'en faire bénéficier la société. Ceci signifie atteindre un plus large nombre d'apprenants, qui ont des motivations et des intérêts différents. Il faudrait dès lors non seulement offrir des programmes de développement professionnel adaptés à un marché du travail en pleine évolution, mais aussi répondre à la demande grandissante de possibilités de développement personnel, à travers l'enrichissement culturel que les universités offrent (Charte des universités européennes, 2008).

⁵ Document disponible sur Internet à l'adresse suivante : http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/documents/EUA_Charte_Fr.pdf [Consulté le 23/12/2014].

⁶ Traduction française : Association Européenne de l'Université.

Chapitre 1

Le service public de l'enseignement supérieur

Les universités européennes doivent offrir un large éventail de services éducatifs aux étudiants primo-entrants ou non, et assurer l'apprentissage tout au long de leur vie. Elargir le public d'apprenants devient l'objectif principal, tout comme la création de nouveaux systèmes d'évaluation et de validation d'acquis de l'expérience, et de nouveaux programmes d'enseignement. A ce titre les universités européennes sont sollicitées pour répondre à dix engagements :

- intégrer les concepts d'accès élargi et d'apprentissage tout au long de la vie dans leurs stratégies institutionnelles,
- proposer un enseignement et un apprentissage à une population étudiante diversifiée,
- adapter les programmes d'étude de façon à s'assurer qu'ils sont conçus pour augmenter la participation et attirer les adultes souhaitant retourner à l'université,
- fournir des services d'orientation et de conseil appropriés,
- reconnaître les acquis de l'expérience,
- inscrire l'apprentissage tout au long de la vie dans une démarche favorisant la qualité,
- renforcer la relation entre recherche, enseignement et innovation dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie,
- consolider les réformes afin de promouvoir un environnement d'apprentissage flexible et créatif pour tous les étudiants,
- développer des partenariats au niveau local, régional, national et international, afin de proposer des programmes attrayants et pertinents,
- servir de modèle d'institution d'apprentissage tout au long de la vie.

Pour soutenir les universités dans le développement de leur contribution à l'apprentissage tout au long de la vie, les gouvernements, quant à eux, doivent s'engager à :

- reconnaître la contribution des universités à l'apprentissage tout au long de la vie comme un bénéfice majeur pour les individus et la société,
- promouvoir l'égalité sociale et une société d'apprentissage qui soit inclusive,
- inclure les objectifs d'apprentissage tout au long de la vie dans les missions et le travail des agences et les dispositifs nationaux d'assurance qualité,
- soutenir le développement de services d'orientation et de conseil adéquats,
- reconnaître les acquis de l'expérience.

Chapitre 1

Le service public de l'enseignement supérieur

Puis à :

- lever les obstacles juridiques qui empêchent un certain nombre d'apprenants potentiels de retourner dans l'enseignement supérieur,
- garantir l'autonomie des universités et développer des mesures d'encouragement pour l'apprentissage tout au long de la vie,
- encourager les partenariats, au niveau régional, avec les collectivités locales, les employeurs et les agences,
- informer les citoyens et les encourager à profiter des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie offertes par les universités,
- agir en tant que modèles d'institution d'apprentissage tout au long de la vie.

L'apprentissage tout au long de la vie est lié à l'orientation que souhaite donner l'individu à son parcours personnel et professionnel. Rappelons que l'orientation est la troisième mission du service public de l'enseignement supérieur. Alors comment est-elle définie ? Comment est-elle organisée ?

V. Les différents cursus de formation

D'après le réseau Eurydice,⁷ pour s'inscrire dans l'enseignement supérieur en Europe, il faut au minimum posséder un certificat de fin d'études secondaires. Dans une majorité de pays, d'autres procédures de sélection sont mises en place comme : un entretien, un concours d'entrée ou un examen, ou encore l'instruction d'un dossier de candidature (Endrizzi, 2010a, p. 2). Le libre accès aux formations universitaires tel qu'il est pratiqué par la France, la Belgique et les Pays-Bas est une exception. Ce sont les seuls pays européens à le pratiquer (*ibid.*, p. 2). Pour le cas particulier de la France, depuis sa création en 1808, le diplôme du baccalauréat sanctionne la fin des études secondaires.⁸ Ce diplôme est un passeport pour l'université mais n'est pas suffisant pour accéder à d'autres cursus tels que les filières sélectives.

De plus, deux principales nomenclatures, nationale et internationale, servent à répartir la population selon leur niveau de formation. La nomenclature nationale a été fixée en 1969. La nomenclature internationale est la Classification Internationale Type de l'Education (CITE). Conçue par l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) au cours des années 1970, puis révisée en 1997, il s'agit d'un système de classification type pour l'éducation. Elle facilite les comparaisons des statistiques et des indicateurs de l'éducation entre les différents pays dans le monde. L'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE) propose une autre classification des niveaux de diplôme français. Cette classification repose sur six niveaux.⁹ En juillet 2013, une nouvelle nomenclature relative au niveau de diplôme des candidats a été éditée par le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR).

⁷ D'après l'Agence Exécutive Education, Audiovisuel et Culture (EACEA), « le réseau Eurydice fournit de l'information sur les systèmes éducatifs européens ainsi qu'une analyse de ces systèmes et des politiques menées en la matière. En 2014, il est constitué de 40 unités nationales basées dans les 36 pays qui participent au programme Erasmus+ de l'Union européenne (les États membres de l'UE, la Bosnie Herzégovine, l'Islande, le Liechtenstein, le Monténégro, l'ancienne République yougoslave de Macédoine, la Norvège, la Serbie et la Turquie). Il est coordonné et géré par l'Agence exécutive « Éducation, Audiovisuel et Culture » de l'UE, située à Bruxelles, qui élabore ses publications et propose de nombreuses ressources en ligne. »

⁸ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : <http://www.education.gouv.fr/cid143/le-baccalaureat.html> [Consulté le 19/12/2014].

⁹ Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques : <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/niveaux-formation.htm> [Consulté le 26/11/2014].

Chapitre 1

Le service public de l'enseignement supérieur

Elle diffère de la classification de l'INSEE et les diplômes sont présentés en regard du baccalauréat.¹⁰ En février 2014, l'Observatoire des inégalités interpellait ses lecteurs sur le niveau de diplôme des Français.

Qui sait qu'en France seuls 14,3% de la population disposent d'un diplôme supérieur à bac+2 et que 28,7% ont, au plus, le certificat d'études primaires ? On confond souvent le niveau scolaire des jeunes générations qui sortent du système éducatif et celui de l'ensemble des générations. Certes, entre 25 et 49 ans une personne sur cinq a un diplôme supérieur à bac+2. Mais les générations les plus âgées ont étudié à un moment où le système éducatif était beaucoup moins développé : 56,4 % des plus de 65 ans n'ont aucun titre scolaire.¹¹

Les données émises par l'INSEE montrent que les individus âgés de 65 ans ou plus sont les moins diplômés. Ils sont moins de 10% à détenir un diplôme supérieur.

Tableau 1 : Niveau de diplôme des Français selon l'âge en 2012.

	25-49 ans	50-64 ans	65 ans ou plus	Ensemble
Aucun diplôme ou Certificat d'Etudes Primaires (CEP)	15,0	30,0	56,4	28,7
Brevet des collèges	6,1	8,6	7,2	7,3
CAP, BEP, ou équivalent	22,6	27,7	16,4	22,6
Baccalauréat, Brevet professionnel ou équivalent	19,6	13,4	9,3	16,0
Bac + 2	15,9	8,9	3,7	11,0
Diplôme supérieur	20,8	11,4	7,0	14,3

Champ : personnes de 15 ans ou plus en France métropolitaine.

Source : Insee, enquêtes Emploi 2012.

http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&etref_id=nattef07232

¹⁰ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid72872/nomenclature-relative-au-niveau-de-diplome.html> [Consulté le 26/11/2014].

¹¹ Observatoire des inégalités : <http://www.inegalites.fr/spip.php?article34> [Consulté le 26/11/2014].

Chapitre 1

Le service public de l'enseignement supérieur

De plus, l'enquête de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) sur les compétences des adultes appelée Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)¹² a pour objectif de mesurer les compétences des adultes et l'utilisation de ces dernières dans le cadre professionnel. Cette enquête évalue les trois capacités suivantes :

- comprendre et réagir de façon appropriée aux textes écrits (littératie),
- utiliser des concepts numériques et mathématiques (numératie),
- accéder à des informations (trouvées, transformées et communiquées) dans des environnements numériques, les interpréter et les analyser (résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique).

Ce programme international est mené dans trente-trois pays. Il interroge des adultes âgés de 16 à 65 ans à leur domicile. Il concerne 5 000 personnes dans chaque pays participant, soit au total, 165 000 individus. Un large éventail d'informations est collecté, y compris la façon dont les compétences sont utilisées au travail et dans d'autres contextes, tels que le foyer et la vie en société.¹³ Publiés en octobre 2013, les résultats de cette enquête montrent notamment que la France figure au bas du tableau sur les échelles PIAAC de littératie et numératie. Depuis l'avancée technologique de ces dernières décennies, les compétences attendues sur le marché du travail ont profondément changé.

De nos jours, les compétences en traitement de l'information, les compétences interpersonnelles et d'autres aptitudes cognitives de haut niveau sont de plus en plus prisées. L'évaluation des compétences des adultes [...] vise à fournir un nouvel éclairage sur le rôle de ces compétences dans la société d'aujourd'hui et sur leur utilisation dans le cadre privé et professionnel. Première évaluation de cette nature, elle mesure directement la maîtrise de plusieurs compétences en traitement de l'information : la littératie, la numératie et la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique.¹⁴

Les données collectées seront utilisées pour élaborer des politiques économiques, éducatives et sociales destinées à améliorer les compétences des adultes.

¹² Traduction française : programme pour l'évaluation internationale des adultes.

¹³ Organisation de Coopération et de Développement Économiques : <http://www.oecd.org/fr/sites/piaac-fr/evaluationdescompetencesdesadultes.htm> [Consulté le 29/11/2014].

¹⁴ *Ibid.*

Chapitre 1

Le service public de l'enseignement supérieur

Les agences de développement, les organisations internationales et autres partenaires de développement exploiteront les résultats de l'analyse des données pour apporter conseil et soutien aux pays.

Concentrons-nous désormais sur l'enseignement supérieur. L'article L711-2 du Code de l'éducation indique que la liste et la classification des Etablissements Publics à caractère Scientifique, Culturel et Professionnel (EPSCP) sont établies par décret. Ce sont les universités auxquelles sont assimilés les instituts nationaux polytechniques, les écoles et instituts extérieurs aux universités, les Ecoles Normales Supérieures (ENS), les écoles françaises à l'étranger et les grands établissements, et les communautés d'universités et établissements. « *Sont inclus les universités et les grands établissements qui sont des établissements nationaux d'enseignement supérieur et de recherche disposant d'une autonomie administrative, pédagogique, scientifique et financière renforcée ainsi que statutaire pour les universités* ». ¹⁵ Ainsi, après l'obtention du baccalauréat, le futur étudiant peut se diriger vers une formation de l'enseignement supérieur qui peut être courte, longue ou en alternance.

1. Les formations courtes

Les formations courtes comptent deux années d'études après le baccalauréat. Elles concernent les secteurs des affaires, de l'industrie ou des services. Les cursus comprennent des stages en entreprise et permettent une entrée directe sur le marché du travail. ¹⁶ En effet, le secteur professionnel court conduit au Brevet de Technicien Supérieur (BTS) ou au Diplôme Universitaire de Technologie (DUT). « *Ces deux voies d'enseignement ont en commun d'offrir aux jeunes de bonnes perspectives d'emploi après des études qui conjuguent sélection à l'entrée et formation en alternance* » (Grelet, Romani, & Timotéo, 2010, p. 1). En 2013, 2 334 établissements proposaient des Sections de Techniciens Supérieurs (STS) publiques et 113 Instituts Universitaires de Technologie (IUT) étaient en activité (MENESR-DEPP, 2014, p. 71).

¹⁵ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20268/liste-des-grandes-ecoles-et-des-grands-etablissements.html> [Consulté le 27/11/2014].

¹⁶ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : <http://www.education.gouv.fr/cid24150/que-faire-apres-le-baccalaureat.html> [Consulté le 27/11/2014].

Chapitre 1

Le service public de l'enseignement supérieur

Après une sélection à l'entrée, généralement sur dossier et entretien, la formation est assurée par les lycées pour le BTS et celle du DUT par les universités.

Cependant, STS et IUT n'accueillent pas le même public, n'offrent pas les mêmes cursus de formation, ni les mêmes possibilités d'insertion professionnelle. Les diplômes qui y sont préparés n'ont d'ailleurs pas la même visée. Davantage que le DUT, le BTS est un diplôme final qui débouche plus fréquemment sur une entrée directe dans le marché du travail. En cela, le BTS continue à remplir son rôle initial, celui d'être une voie de qualification supérieure et d'acquisition d'une professionnalité. En revanche, le DUT s'affirme de plus en plus comme un diplôme ouvrant à une poursuite d'études (Grelet, Romani, & Timotéo, 2010, p. 1).

A l'origine, ces diplômes visaient une insertion professionnelle immédiate, or les poursuites d'études sont de plus en plus fréquentes depuis la création des Instituts Universitaires Professionnalisés (IUP), des licences professionnelles et depuis la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD).

2. Les formations longues

En France, deux grands types d'établissements permettent de suivre des études supérieures longues : les écoles spécialisées et les universités.

2.1. Les écoles supérieures

Ce sont des établissements sélectifs publics ou privés. Les étudiants y apprennent des pratiques professionnelles spécialisées dans les domaines des sciences de l'ingénieur, de l'architecture, du commerce et de la gestion, ou encore de la traduction, de l'interprétariat, ou du journalisme. Les écoles supérieures comprennent les grandes écoles et les écoles spécialisées. Les formations s'effectuent généralement en cinq ans, et incluent deux années de préparation initiale, soit au sein de l'établissement lui-même, soit dans des établissements secondaires.¹⁷

¹⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : <http://www.education.gouv.fr/cid24150/que-faire-apres-le-baccalaureat.html> [Consulté le 27/11/2014].

2.1.1. Les grandes écoles

Les grandes écoles sont une spécificité française. Elles forment des ingénieurs et des managers de haut niveau ainsi que des spécialistes de l'art, des lettres et des sciences humaines.¹⁸ Elles regroupent les écoles d'ingénieurs, les Ecoles Normales Supérieures (ENS), les écoles de commerce, les écoles vétérinaires. Elles se caractérisent surtout par une forte sélection à l'entrée, généralement après deux années de Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE) ainsi que par le niveau élevé de leur diplôme.

2.1.2. Les écoles spécialisées

Les écoles spécialisées sont, soit publiques soit privées. Elles proposent des formations dans plusieurs domaines : paramédical, travail social, artistique, architecture, journalisme, etc. La durée des études varie entre deux et six ans.

Pour y entrer, il faut être titulaire du bac (la série scientifique est exigée pour certains cursus, par exemple les écoles d'audiovisuel), ou d'un diplôme de niveau plus élevé, selon les cas. Il faut, en outre, franchir le cap de la sélection : concours, examen, test ou entretien. [...] Une année préparatoire à l'issue de la terminale est souvent utile pour affronter les concours d'entrée dans les écoles paramédicales, les écoles sociales ou encore les écoles d'art (Onisep, novembre 2014).¹⁹

2.2. Les formations universitaires

Dans ce manuscrit, nous nous focaliserons principalement sur le secteur universitaire car les étudiants inscrits en première année de licence constituent notre population cible. Les universités sont organisées en Unités de Formation et de Recherche (UFR). Elles proposent des formations générales, technologiques et professionnelles.

Depuis la rentrée 2005, soit depuis l'harmonisation européenne des diplômes, ce secteur est structuré autour de trois degrés de diplômes appelés Licence-Master-Doctorat (LMD).

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ Onisep : <http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Apres-le-bac/Organisation-des-etudes-superieures/Les-ecoles-specialisees/L-admission-dans-les-ecoles-specialisees> [Consulté le 27/11/2014].

2.2.1. La licence

La licence se prépare en trois ans après le baccalauréat, à l'université. L'article 4 de l'arrêté du 1^{er} août 2011 relatif à la licence²⁰ rappelle que les étudiants doivent justifier soit du baccalauréat, soit du diplôme d'accès aux études universitaires, soit d'un diplôme français ou étranger admis en dispense ou en équivalence du baccalauréat pour s'inscrire en première année de licence. La licence existe dans la quasi-totalité des disciplines et des secteurs d'activités.

Depuis la rentrée 2014, l'offre de formation de licence est simplifiée. Les mentions de licence sont réduites à quarante-cinq intitulés répartis entre quatre domaines :

- les arts, les lettres et les langues,
- le droit, l'économie et la gestion,
- les sciences humaines et sociales,
- les sciences, les technologies et la santé.

La licence permet de solliciter une inscription en cursus master alors que la première année des études de médecine, de pharmacie, de sage-femme et d'odontologie fait l'objet d'un concours d'admission en deuxième année sous forme de *numerus clausus*.

2.2.2. Le master

Le cursus master correspond aux quatrième et cinquième années d'études universitaires. Deux options sont proposées aux étudiants : l'option professionnelle (master professionnel) ou l'option recherche (master recherche). D'après l'article 11 de l'arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master,²¹ l'accès de l'étudiant titulaire de la licence, dans le même domaine, est de droit tandis qu'une sélection, généralement sur dossier, est effectuée pour entrer en deuxième année de master.

²⁰ Service public de la diffusion du droit :
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024457754>
[Consulté le 13/11/2014].

²¹ Service public de la diffusion du droit :
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000771847&categorieLien=id>
[Consulté le 13/11/2014].

2.2.3. Le doctorat

D'une durée de trois ans, le doctorat permet d'obtenir, après soutenance d'une thèse, le grade de docteur. L'article 14 de l'arrêté du 7 août 2006 relatif à la formation doctorale²² stipule notamment que pour s'inscrire en doctorat, l'étudiant doit être titulaire d'un diplôme national de master ou d'un autre diplôme conférant le grade de master.

3. Les formations en alternance

Elles utilisent une pédagogie spécifique, articulant périodes d'acquisition de savoir-faire en entreprise et périodes de formation théorique dispensées en centres de formation ou, dans le cadre des contrats de professionnalisation, par l'entreprise elle-même si elle dispose d'un service de formation.²³ Ces formations permettent d'acquérir des compétences et de l'expérience professionnelle. Les diplômes préparés s'étendent du niveau « bac + 2 », comme le Brevet de Technicien Supérieur (BTS), aux niveaux « bac + 3 » et « bac + 5 ». Nombreuses sont les universités et les grandes écoles à proposer des diplômes d'ingénieur ou des masters par alternance.

²² Service public de la diffusion du droit : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000267752> [Consulté le 13/11/2014].

²³ Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social : <http://www.emploi.gouv.fr/thematiques/formation-alternance> [Consulté le 27/11/2014].

VI. La mobilité étudiante

Quelle que soit sa formation, tout étudiant peut, à un moment ou un autre de sa scolarité, partir étudier à l'étranger. Il s'agit de la mobilité étudiante. Comment est-elle définie ? Quelles sont ses caractéristiques ? Les étudiants sont-ils nombreux à s'expatrier ?²⁴

1. Définition

Endrizzi (2010b, p. 3) répertorie six éléments permettant de caractériser la mobilité étudiante. Listés ci-après, ils donnent un aperçu de la complexité conceptuelle à laquelle se heurtent les études.

- Le profil des étudiants : critère de nationalité versus critère de résidence (temporaire ou non) ou d'études antérieures (ailleurs ou non).
- L'objectif poursuivi : mobilité de diplôme, mobilité d'étude, mobilité de stage, mobilité d'apprentissage par les pairs.
- Une mobilité encadrée ou institutionnalisée (dans le cadre d'un programme d'échanges ou d'accords bilatéraux) ou d'une mobilité spontanée à la seule initiative de l'étudiant.
- Une mobilité libre (encadrée ou spontanée), ou une mobilité imposée dans le cadre d'un diplôme donné ou une mobilité de contournement pour échapper aux restrictions d'accès en vigueur dans le pays de résidence.
- Le moment auquel elle intervient dans le parcours des étudiants : mobilité horizontale (à l'intérieur d'un même cycle d'études) ou mobilité verticale inter-cycles.
- La durée du séjour : une année ou un semestre universitaire, quelques semaines ou quelques jours.

²⁴ Cette section est extraite de :
Pourcelot, C. (2015, mai). *La mobilité étudiante en Europe, en France et à l'UHA : éléments de définition et de comparaison*. Communication présentée aux Journées Doctorales des Humanités 2015, Université de Haute-Alsace, Mulhouse.

2. Les atouts

D'après le dossier de la Documentation française publié en ligne et titré *La mobilité des étudiants en Europe et dans le monde*,²⁵ trois atouts de la mobilité étudiante sont souvent évoqués.

- Les dimensions humaines et personnelles : cette expérience de vie en dehors du cadre familial, pour certains la première, conduit à l'autonomie (partager un même logement, s'approprier ce nouveau statut, ces nouveaux types de relations, etc.).
- La découverte d'une nouvelle culture : l'étudiant découvre un nouveau pays, met en pratique une langue étrangère, porte un regard différent sur sa propre culture et sur l'altérité au-delà des préjugés.
- La valorisation du cursus : le curriculum vitae est valorisé dans la mesure où la mobilité manifeste le dynamisme et les capacités d'adaptation de l'individu.

La mobilité étudiante est essentielle pour le développement personnel, une meilleure employabilité sur le marché du travail, et elle permet de personnaliser son cursus.

3. Les facteurs d'attraction

Le même dossier thématique liste trois types de facteurs qui influent le choix des étudiants.

- Les facteurs éducatifs : il s'agit de la réputation de l'établissement et du pays d'accueil, du degré de reconnaissance des diplômes et des contacts privilégiés entre établissements d'accueil et établissement d'origine.
- Les facteurs pratiques : ce sont le coût de la vie et de la scolarité, la qualité des infrastructures d'accueil (logement, dispositifs d'apprentissage de la langue, modalités de financement de la mobilité, prestations sociales) et la qualité de vie générale.
- Les facteurs culturels : la langue utilisée (avec un puissant avantage pour les pays anglophones), la proximité géographique, historique et culturelle, la présence éventuelle d'une communauté de concitoyens déjà installée, orientent favorablement les étudiants à faire le choix d'une telle destination.

²⁵ La documentation Française :
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/mobilite-etudiants-europe-monde/enjeux-mobilite-etudiante.shtml> [Consulté le 06/03/2015].

Chapitre 1

Le service public de l'enseignement supérieur

« Faire des études supérieures implique dans l'immédiat des coûts à la charge de la collectivité et de la famille et se traduit par la suite par un accroissement de gains des bénéficiaires » (Petit, 1975, p. 587). Qui finance quoi ? A quelle hauteur ?

VII. Les budgets, coûts et financements

Pour décrire les budgets, les coûts et les financements de l'enseignement supérieur français, nous nous appuyerons principalement sur les informations présentées dans le rapport annuel publié en 2013, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, par les ministères de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR) et la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP).

D'après les données de l'OCDE (2012),²⁶ en 2009, les pays de l'OCDE ont consacré, en moyenne, 6,2% de leur Produit Intérieur Brut (PIB) au financement de leurs établissements d'enseignement, contre 6,3% pour la France.

Ce pourcentage est supérieur à 7% en Corée, au Danemark, aux États-Unis, en Islande, en Israël et en Nouvelle-Zélande. Sur les 37 pays dont les données sont disponibles, seuls 7 n'y consacrent pas plus de 5 % de leur PIB, à savoir l'Afrique du Sud, la Hongrie, l'Inde, l'Indonésie, l'Italie, la République slovaque et la République tchèque.

1. La Dépense Intérieure d'Education

Selon l'INSEE :

[...] la dépense intérieure d'éducation représente toutes les dépenses effectuées, sur le territoire national, par l'ensemble des agents économiques, administrations publiques centrales et locales, entreprises et ménages, pour les activités d'éducation : activités d'enseignement scolaire et extra-scolaire de tous niveaux, activités visant à organiser le système éducatif (administration générale, orientation, documentation pédagogique et recherche sur l'éducation), activités destinées à favoriser la fréquentation scolaire (cantines et internats, médecine scolaire, transports) et les dépenses demandées par les institutions (fournitures, livres, habillement).²⁷

La DIE correspond donc au total des dépenses effectuées en France métropolitaine et dans les Départements d'Outre-Mer (DOM) pour les activités d'éducation et pour l'achat des biens et services liés à l'éducation.

²⁶ Document disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.oecd.org/edu/EAG2012%20-%20Country%20note%20-%20France%20%28FR%29.pdf> [Consulté le 20/12/2014].

²⁷ Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques : <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/depense-interieure-education.htm> [Consulté le 04/12/2015].

Chapitre 1

Le service public de l'enseignement supérieur

Pour 2012, la DIE était évaluée à 139,4 milliards d'euros, ce qui représentait 6,9% du Produit Intérieur Brut (PIB). Notons que la part consacrée à l'enseignement supérieur croît de façon continue entre 1980 et 2012, passant de 14,6% à 20,6% mais, parallèlement, les effectifs d'étudiants ont doublé (MENESR-DEPP, 2014, p. 350).

2. Le financement des producteurs d'éducation

Les producteurs d'éducation sont les agents économiques qui ont une activité d'enseignement ou une activité annexe et qui utilisent les ressources mises à leur disposition par les unités de financement (*ibid.*, 2014, p. 350).

En 2012, le montant total des ressources des producteurs d'éducation s'élevait à 132 milliards d'euros. Les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur publics ont reçu 14,6 milliards d'euros de l'État, soit 77,7% du financement total. En revanche, les établissements d'enseignement supérieur privés subventionnés étaient surtout soutenus par les autres financeurs à hauteur de 75,1%, dont 46,3% venant des ménages (*ibid.*, 2014, p. 350).

3. Les étudiants boursiers

Au cours de l'année 2013-2014, la part des étudiants boursiers s'élevait à 34,9%. Par conséquent, 647 000 étudiants ont donc reçu au moins une aide financière. Les aides financières comptabilisées en 2012 étaient les principales aides destinées aux étudiants, c'est-à-dire les bourses sur critères sociaux, les aides de mérite, et le Fonds National d'Aide d'Urgence (FNAU). Les bourses sur critères sociaux sont accordées en fonction des revenus déclarés bruts et des charges de la famille. Un barème national détermine le montant annuel de la bourse. Il comprend six échelons. Les aides au mérite quant à elles sont un complément de bourse sur critères sociaux.

Précisons que le FNAU a été mis en place à la rentrée 2008 et qu'il permet d'apporter une aide financière rapide et personnalisée, ponctuelle ou pour la durée de l'année universitaire, aux étudiants de moins de 35 ans rencontrant de graves difficultés et à ceux qui doivent faire face à des difficultés pérennes, comme la rupture familiale, la situation d'indépendance avérée (MENESR-DEPP, 2014, p. 360).

Chapitre 1

Le service public de l'enseignement supérieur

En 2013-2014, 475 000 boursiers sur critères sociaux étudiaient à l'université. Celle-ci accueillait donc près des trois quarts des étudiants boursiers. La proportion de boursiers sur critères sociaux était largement plus élevée en IUT (42,6%), et est également supérieure à la moyenne universitaire en sciences humaines et sociales (36,8%) et en lettres, arts et langues (38,0%). A contrario, les étudiants boursiers étaient peu nombreux en droit et sciences politiques (32,1%), dans les disciplines médicales (31,3%) et les sciences économiques (30,6%) (MENESR-DEPP, 2014, p. 362).

De plus, 16,4% des boursiers percevaient une aide à l'échelon 0. Aucune somme d'argent n'est versée à ces étudiants mais ils sont exonérés des droits d'inscription universitaires et de sécurité sociale étudiante. Quant à l'échelon 0 bis créé en 2013, il concerne 8,6% des boursiers à l'université. Ceux-ci reçoivent une aide de 1 000 euros par an. Les étudiants les plus aidés (échelons 5 à 7) représentent 33,8% des boursiers universitaires. Ces derniers perçoivent entre 4 465 et 5 500 euros pour l'année scolaire. D'une filière à l'autre, le poids des échelons intermédiaires (de 2 à 4) varie très peu (*ibid.*, p. 362).

Mise en place à la rentrée 2013, la réforme des bourses devrait améliorer la situation financière d'étudiants qui, pour certains, ne percevaient aucune aide auparavant. « *Cette hausse des bourses a permis de faire diminuer le travail étudiant concurrent aux études, sans pour autant augmenter le nombre de boursiers, ce que les universités ont pu apprécier* [les boursiers sont exonérés de frais d'inscription] » (Guillaume Houzel, Directeur du Centre National des Œuvres universitaires et Scolaires (CNOUS), juin 2014).

Il est complexe d'évaluer les seuils de pauvreté des étudiants parce que les bourses atténuent la pauvreté des étudiants issus des familles les plus défavorisées (Grignon & Gruel, 2002 ; Erlich, 2004).

De plus, les étudiants les plus pauvres compensent le plus souvent l'insuffisance de leurs ressources en prenant un travail qui concurrence leurs études, compromettant ainsi leurs chances de réussite et entraînant des abandons précoces : de l'« étudiant-lycéen » à l'« étudiant-travailleur », il n'y a parfois qu'un pas ! (Erlich, 2004).

4. L'action sociale aux étudiants

Les étudiants peuvent bénéficier d'aides. Celles-ci sont soit directes, soit indirectes. Les aides directes sont versées par la Caisse Nationale des Allocations Familiales (CNAF). Elles comprennent l'Allocation de Logement Social (ALS) et l'Aide Personnalisée au Logement (APL).

Certaines familles peuvent bénéficier de divers avantages fiscaux tels que la réduction d'impôt pour étudiant à charge et de l'octroi d'une demi-part supplémentaire pour rattachement au foyer fiscal. Les aides indirectes quant à elles sont : les œuvres sociales des Centres Régionaux des Œuvres Universitaires et Scolaires (CROUS), les aides aux associations, l'exonération des droits d'inscription pour les boursiers, les personnels médicaux et sociaux des universités ainsi que la charge due au déficit de sécurité sociale étudiante (écart entre les prestations et les cotisations versées par les étudiants) et imputée sur d'autres régimes (MENESR-DEPP, 2014, p. 364).

En 2013, les aides aux étudiants atteignaient 5 799,5 millions d'euros. Les aides directes de l'État représentaient plus de 58% du total et, à elle seule, l'Allocation de Logement Social (ALS) pesait environ 22%, soit plus de 1,2 milliard d'euros. Les aides directes demeuraient néanmoins la dépense la plus importante au titre de l'action sociale en faveur des étudiants avec près de 1,9 milliard d'euros (31,8% du total). La principale aide fiscale, constituée par la majoration du quotient familial pour les enfants rattachés au foyer fiscal de leurs parents, représentait un peu plus de 1,2 milliard d'euros, soit 21% du total des aides.

Enfin, en 2013-2014, les restaurants universitaires ont servi près de 46 millions « d'équivalents repas » à raison de 3,15 euros le ticket restaurant et les résidences universitaires proposaient 162 900 places pour les étudiants (*ibid.*, p. 364).

5. La dépense moyenne par apprenant

En 2012, la dépense moyenne par élève ou étudiant, tous niveaux confondus, était de 8 330 euros. On peut constater qu'elle varie quasiment du simple au double entre un élève du premier degré (6 010 euros) et un étudiant (11 740 euros), la dépense pour le second degré se situant à un niveau intermédiaire (9 620 euros) (MENESR-DEPP, 2014, p. 354).

L'écart est encore plus important pour un élève scolarisé en préélémentaire (5 790 euros) et un étudiant de Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE) (15 020 euros). Il s'explique par des différences de taux d'encadrement ou de statut des enseignants mais d'autres facteurs interviennent aussi, tels que les besoins en matériel nécessaire à la formation (*ibid.*, p. 354).

Dans le supérieur, l'écart de coût très important observé entre les formations universitaires (10 940 euros), d'une part, et les classes de type CPGE (15 020 euros) ou Sections de Technicien Supérieur (STS) (13 510 euros) d'autre part, provient en grande partie des différences de taux d'encadrement. Les enseignants intervenant dans les filières post-baccalauréat en lycée sont souvent agrégés, voire pour les CPGE, professeurs de chaire supérieure, corps où se conjuguent une rémunération plus élevée et une obligation de service plus faible que dans l'enseignement secondaire (*ibid.*, p. 354).

6. Les frais d'inscription à la charge des étudiants

D'après un arrêté publié au Journal Officiel du 23 août 2013,²⁸ les frais d'inscription fixés pour la rentrée universitaire 2013 étaient de :

- 183 euros pour les diplômes conduisant au grade de licence,
- 254 euros pour les diplômes conduisant au grade de master,
- 388 euros pour une inscription en doctorat.

Ces frais sont beaucoup plus importants dans les établissements privés, en particulier dans les écoles de commerce et de gestion (de 4 500 euros à 7 000 euros annuels).

²⁸ Service public de la diffusion du droit : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027886905&categorieLien=id> [Consulté le 04/12/2014].

VIII. Le contexte politique récent

En matière d'éducation, de nouvelles lois et réformes sont votées chaque année. Nous aborderons dans cette partie celles qui concernent l'enseignement supérieur, et qui visent de près ou de loin la réussite étudiante.

1. Le processus de Bologne

La France est engagée depuis l'an 2000 dans le processus de Bologne. Le nom du processus provient de la signature de la déclaration de Bologne. Il a donc débuté en 1999 et a pour finalité la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES). Ce processus de rapprochement des systèmes d'enseignement supérieur européens poursuit un double objectif : faire du continent européen un vaste espace sans frontières, où la mobilité des étudiants et des enseignants-chercheurs est naturelle, et rendre cet espace européen lisible et attractif vis-à-vis du reste du monde. Le processus de Bologne aurait dû prendre fin en 2010, mais il a finalement été prolongé jusqu'en 2020. D'après le communiqué de Louvain publié en 2009, « *d'ici à 2020, les 46 pays signataires sont encouragés à atteindre l'objectif de 20% de diplômés bénéficiaires d'une période d'étude ou de formation à l'étranger* ». ²⁹ Soulignons que le processus de Bologne repose sur une coopération libre entre Etats et qu'il est actuellement dirigé par quarante-six pays en coopération avec plusieurs organisations internationales telles que : le Conseil de l'Europe, la Commission européenne, l'Association Européenne des Universités (EUA), l'Union des Etudiants de l'Europe (ESU), l'Association Européenne des Institutions d'Enseignement Supérieur (EURASHE), le Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur de l'UNESCO (UNESCO-CEPES), le Réseau Européen d'Assurance Qualité (ENQA), l'Internationale de l'éducation (EI), l'Union des Confédérations de l'Industrie et des Employeurs d'Europe (UNICE). Tous les deux ans, une conférence ministérielle a lieu, et un groupe de suivi présente ses travaux. ³⁰

²⁹ Document disponible sur Internet à l'adresse suivante : http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2009_louvain_louvain-la_neuve_communicu%C3%A9_fr.pdf

³⁰ Sénat : <http://www.senat.fr/rap/r07-442/r07-4426.html> [Consulté le 18/01/2015].

1.1. La déclaration de Bologne

Le 19 juin 1999, la déclaration de Bologne a été signée à Bologne, en Italie, par vingt-neuf pays européens dont les quinze États membres de l'Union européenne de l'époque. Le Conseil de l'Europe rappelle les six objectifs qu'elle énonce :

- adoption d'un système de diplômes aisément lisibles et comparables,
- adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cycles principaux, avant et après la licence,
- mise en place d'un système de crédits,
- promotion de la mobilité en surmontant les obstacles à la libre circulation des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des personnels administratifs,
- promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité,
- promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur.

En résumé :

[...] la déclaration de Bologne institue le processus de Bologne qui vise à introduire un système de grades académiques facilement reconnaissables et comparables, à promouvoir la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs, à assurer la qualité de l'enseignement et à intégrer la dimension européenne dans l'enseignement supérieur.³¹

Notons que l'European Credit Transfert System (ECTS)³² a été créé en 1988 par l'Union européenne pour faciliter la lecture et la comparaison des programmes d'études des différents pays européens. Ce système s'applique principalement à la formation universitaire.

La formation professionnelle utilise un système similaire appelé European Credit system for Vocational Education and Training (ECVET).³³ Depuis 1999, ce système est l'un des principaux outils du processus de Bologne.

³¹ Union européenne :

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_fr.htm
[Consulté le 18/01/2015].

³² Traduction française : système européen de transfert et d'accumulation de crédits.

³³ Traduction française : système européen de crédits d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels.

Chapitre 1

Le service public de l'enseignement supérieur

En France, il a été pris en compte dans la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD) car il simplifie la reconnaissance des diplômes dans les différents pays européens, et permet d'acquérir des crédits dans des établissements d'enseignement supérieur à l'étranger. Une année universitaire correspond à 60 crédits. Grâce à un échange de crédits, tout étudiant peut poursuivre ses études dans différents établissements européens et obtenir le diplôme de son choix comme s'il avait poursuivi ses études dans l'établissement d'enseignement supérieur d'origine.

1.2. Les objectifs d'ici 2020

Les objectifs poursuivis d'ici 2020 ont été définis en 2000 à Lisbonne. Les pays européens ont adopté une stratégie commune en matière d'éducation et formation. Lors de ce sommet, l'objectif annoncé était de faire de l'Europe « *l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde* ». Pour cela, cinq critères de référence ont été fixés :

- le taux moyen de décrochage scolaire ne devrait pas être supérieur à 10%,
- le nombre total de diplômés en mathématiques, sciences et technologies devrait augmenter d'au moins 15%, et le déséquilibre entre hommes et femmes devrait être réduit,
- 85% des jeunes de 22 ans devraient avoir terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire,
- le nombre de jeunes de 15 ans présentant des difficultés en lecture, mathématiques et sciences devrait diminuer de moitié,
- la participation moyenne de la population active adulte à l'éducation et la formation tout au long de la vie devrait augmenter d'au moins 12,5%.³⁴

Les gouvernements européens s'orientent vers une société de la connaissance. Pour cela les États membres de l'Union européenne et la Commission européenne ont renforcé leur coopération en 2009 avec la mise en place de la stratégie « Éducation et formation 2020 ».

³⁴ Document disponible sur Internet à l'adresse suivante :
http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/rethinking-leaflet/france-rethinking-100913_fr.pdf
[Consulté le 07/12/2014].

Chapitre 1

Le service public de l'enseignement supérieur

« Les gouvernements européens s'orientent depuis le sommet de Lisbonne de 2000 vers une société de la connaissance. Les orientations sont concrétisées par des objectifs chiffrés, formulés à l'horizon 2020 pour l'ensemble de l'Union européenne » (MENESR-DEPP, 2014, p. 286).

- 1^{er} critère : au moins 95% des enfants ayant entre quatre ans et l'âge de la scolarité obligatoire devraient fréquenter l'enseignement pré-élémentaire.
- 2^{ème} critère : la proportion de personnes ayant une maîtrise insuffisante de la lecture, des mathématiques et des sciences devrait être inférieure à 15%.
- 3^{ème} critère : le taux de sorties précoces des 18 à 24 ans ne devrait pas dépasser 10%.
- 4^{ème} critère : au moins 40% des personnes âgées de 30 à 34 ans devraient posséder un diplôme de l'enseignement supérieur.
- 5^{ème} critère : le taux moyen de participation à l'apprentissage tout au long de la vie devrait atteindre au moins 15% de la population en âge de travailler.
- 6^{ème} critère : au moins 20% des diplômés de l'enseignement supérieur et 6% des 18-34 ans diplômés de l'enseignement et de la formation professionnels initiaux devraient avoir effectué à l'étranger une période d'études ou de formation liée à cet enseignement.
- 7^{ème} critère : le taux d'emploi des diplômés, âgés de 20 à 34 ans, ayant quitté le système d'éducation et de formation trois ans au maximum avant l'année de référence devrait être d'au moins 82%.³⁵
- 8^{ème} critère : le pourcentage d'élèves de 15 ans ou, le cas échéant, en raison des circonstances nationales, de 14 ou 16 ans, devraient atteindre le niveau « utilisateur indépendant » (B1) dans la deuxième langue étudiée. La deuxième langue est obligatoirement une langue officielle de l'Union européenne.³⁶

³⁵ Document disponible sur Internet à l'adresse suivante : http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/educ/107623.pdf [Consulté le 07/12/2014].

³⁶ Document disponible sur Internet à l'adresse suivante : http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/educ/142693.pdf [Consulté le 07/12/2014].

2. La réforme « Licence-Master-Doctorat »

Le cadre réglementaire qui permet aux universités de définir une nouvelle offre de formation conforme aux principes adoptés à Bologne s'est concrétisé par la création du grade de master grâce au décret du 30 août 1999, et l'adoption en 2001 « *d'un vaste plan pour l'amélioration de la mobilité, une batterie de textes réglementaires définit au printemps 2002, une nouvelle organisation des enseignements supérieurs* » (MENESR, 2005, p. 2).

La construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) est notamment fondée sur une réforme appelé « Licence-Master-Doctorat » (LMD) ou parfois « 3-5-8 » en référence aux nombres d'années d'études après le baccalauréat, soit trois pour l'obtention d'une licence, cinq pour celle d'un master, et huit pour celle d'un doctorat. Les diplômes « LMD » correspondent aux normes européennes de l'enseignement supérieur. Depuis 2005-2006, tous les établissements délivrent des diplômes « LMD ». La réforme « LMD » s'est depuis progressivement dessinée et vise désormais plusieurs objectifs :

- rendre comparable l'ensemble des diplômes universitaires en Europe,
- faciliter la mobilité étudiante,
- offrir une meilleure lisibilité des diplômes sur le marché du travail,
- développer l'accompagnement et le soutien à l'étudiant,
- favoriser l'accessibilité à des parcours pluridisciplinaires,
- personnaliser des parcours de formation en fonction du projet personnel,
- permettre la reconnaissance des diplômes au niveau international.

Il est vrai que la mondialisation, donc la concurrence, a conduit à l'internationalisation du système d'enseignement supérieur. Elle se caractérise par l'harmonisation des offres de formations, des diplômes et des cycles d'études.

3. La loi « Libertés et Responsabilités des Universités »

Communément appelée loi d'Autonomie des Universités ou loi Pécresse (du nom de l'ancienne ministre de l'enseignement supérieur, Valérie Pécresse), la loi sur les Libertés et les Responsabilités des Universités (LRU) s'inscrit dans le prolongement des initiatives des ministres de l'Education nationale Edgar Faure en 1968, et Alain Savary en 1984.

Chapitre 1

Le service public de l'enseignement supérieur

« Elle ne constitue pas un point de départ d'une réforme de l'université française mais plutôt un aboutissement d'un processus engagé avec les objectifs de Bologne, la contractualisation et la transformation des services publics en France » (Annoot, 2012, p. 37).

Promulguée le 10 août 2007 et publiée au Journal Officiel le lendemain, la LRU prévoit notamment la généralisation de l'autonomie à toutes les universités dans les domaines budgétaire et de gestion de leurs ressources humaines, et leur permet de devenir propriétaires de leurs biens immobiliers. « Elle avait pour objectif de transférer aux universités la gestion budgétaire et financière de leurs établissements (jusqu'à là assurée par l'État), de réformer leur gouvernance, afin d'améliorer leurs performances.»³⁷

L'objet de ce paragraphe se limite aux objectifs de la LRU. Il n'a pas pour but de dresser un bilan des changements opérés depuis son adoption.

4. La loi pour l'Enseignement Supérieur et la Recherche

Définitivement adoptée en juillet 2013, la loi pour l'Enseignement Supérieur et la Recherche (ESR) a pour objectif principal d'améliorer la réussite étudiante, la réorganisation de l'enseignement supérieur ainsi que l'évaluation et le rayonnement de la recherche. Cette loi d'ouverture et de transformation entend notamment favoriser la réussite étudiante et permettre à 50% de chaque classe d'âge d'être diplômé de l'enseignement supérieur.

Intéressons-nous de plus près à la réussite étudiante. Que prévoit la loi ? Elle vise notamment seize objectifs.

- Accorder à l'Etat le pouvoir d'accréditer les établissements d'enseignement supérieur, et non plus les diplômes. Pour obtenir cette accréditation, l'établissement devra nommer ses formations selon une nomenclature nationale fixée par arrêté ministériel.
- Permettre aux bacheliers des filières professionnelles et technologiques d'intégrer les Sections de Techniciens Supérieurs (STS) et les Instituts Universitaires de Technologie (IUT) grâce à la mise en place de quotas qui varieront selon les disciplines et les régions.

³⁷ Vie publique :

<http://www.vie-publique.fr/actualite/alaune/autonomie-universites-objectifs-ne-sont-pas-atteints-20130412.html>
[Consulté le 06/02/2015].

Chapitre 1

Le service public de l'enseignement supérieur

- Conclure une convention entre chaque lycée disposant d'au moins une formation d'enseignement supérieur avec un ou plusieurs Établissements Publics à Caractère Scientifique, Culturel et Professionnel (EPCSCP) de son choix dans son académie, afin de prévoir des rapprochements dans les domaines pédagogiques et de la recherche, et de faciliter les parcours de formation des étudiants.
- Proposer aux meilleurs élèves de chaque lycée (résultats au baccalauréat) des places en filières sélectives publiques (Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE), Instituts d'Études Politiques (IEP),...).
- Favoriser une spécialisation progressive des études en premier cycle en créant des passerelles et en privilégiant les réorientations.
- Autoriser des expérimentations permettant une admission différée en deuxième ou troisième année pour des étudiants qui auront suivi un premier cycle adapté de la Première Année Commune des Etudes de Santé (PACES).
- Mettre en place un accès en deuxième ou troisième année de ces filières médicales pour les étudiants venant d'un premier cycle universitaire adapté conduisant à un diplôme national de licence.
- Rendre publiques les statistiques sur la réussite des étudiants des établissements scolaires dispensant une formation d'enseignement supérieur (Brevet de Technicien Supérieur (BTS),...) et sur la poursuite d'études et l'insertion professionnelle à la sortie. Les Bureaux d'Aide à l'Insertion Professionnelle (BAIP) des universités devront rendre publics les taux d'insertion professionnelle des étudiants un et deux ans après l'obtention du diplôme.
- Développer le numérique en désignant au sein de chaque conseil d'administration de chaque université un vice-président chargé du numérique. Les enseignements seront disponibles sous forme numérique et les étudiants seront formés à son utilisation dès l'entrée dans le supérieur.
- Regrouper les établissements d'enseignement supérieur sur un territoire académique ou inter-académique en partenariat avec les organismes de recherche. Chaque site académique ou inter-académique a trois choix : fusion, communauté ou rattachement (association) par convention à un établissement, ou bien une combinaison entre ces trois formules.
- Doubler le nombre d'étudiants en alternance afin de faciliter leur insertion professionnelle.

Chapitre 1

Le service public de l'enseignement supérieur

- Développer la mobilité des étudiants et des chercheurs en favorisant des périodes d'études ou d'activités à l'étranger.
- Autoriser les enseignements en langue étrangère lorsqu'ils sont dispensés dans le cadre d'un accord avec une institution étrangère ou internationale.
- Mettre en place un agenda stratégique de la recherche conçu et révisé périodiquement sous la coordination du ministre chargé de la recherche pour définir les priorités de la stratégie nationale de recherche.
- Supprimer l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES) au profit d'un Haut Conseil de l'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (HCERES).
- Supprimer les Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES), les Réseaux Thématiques de Recherche Avancée (RTRA) et les Centres Thématiques de Recherche et de Soins (CTRS).

Ces dispositions législatives interrogent plus largement l'efficacité du système d'enseignement supérieur. Face à cette problématique, nombre de dispositifs ont été mis en place pour favoriser l'accompagnement des nouveaux étudiants, favoriser les réorientations en cours d'année, ou encore améliorer l'accès et la qualité des informations sur les formations supérieures. Mais ces dispositions n'abordent pas les outils d'aide à la réussite devant ou pouvant être proposés aux étudiants de premier cycle.

Pourtant il en est un existant depuis dix-huit ans et dont la mise en place est obligatoire mais soumise au volontariat, et qui depuis son institutionnalisation questionne pour son impopularité : le tutorat. Une large partie de notre manuscrit sera consacrée à ce dispositif.

IX. Conclusion

Ce premier chapitre avait pour objectif principal de décrire l'enseignement supérieur français. Plusieurs points ont été évoqués : ses missions, le cadre européen dans lequel il s'inscrit, les différents types de cursus qu'il propose, les différents budgets, coûts et financements générés, ou encore les lois les plus récentes qui le régissent.

Retenons que la France est désormais ancrée dans une société de la connaissance conduite par l'Europe. De nouveaux enjeux s'offrent à elle comme la formation tout au long de la vie. Les dispositifs destinés à favoriser l'accès à l'enseignement supérieur et la mobilité des étudiants se sont développés. La réussite étudiante est favorisée.

Dans un second chapitre, nous nous intéressons de plus près aux caractéristiques de la population estudiantine.

Chapitre 2

Le paysage universitaire actuel

I. Introduction

Les étudiants constituent notre population cible. C'est pourquoi, ce chapitre leur est entièrement consacré. Nous prolongerons notre réflexion sur l'évolution du système d'enseignement et de recherche français à l'aide notamment, des données statistiques³⁸ du Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR) et de la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) publiées en 2014.

Nous avons pour objectifs d'exposer : les diverses caractéristiques des étudiants sous la forme de données statistiques, les différentes poursuites d'études possibles après l'obtention d'un baccalauréat, le nombre de diplômes délivrés, ainsi que les conditions de vie des étudiants.

³⁸ Pour plus de clarté, nous avons arrondi chaque donnée statistique à la dizaine.

II. Les caractéristiques étudiantes

En 2013, les élèves ou étudiants représentaient 8% de la population³⁹ (INSEE, 2014).

1. Les effectifs

Les étudiants n'ont jamais été aussi nombreux en France. Ils étaient précisément 2 429 900 à s'être inscrits dans l'enseignement supérieur en France métropolitaine et dans les Départements d'Outre-Mer (DOM) à la rentrée 2013. 27% des effectifs étudiants se concentrent en Île-de-France. La scolarisation dans l'enseignement supérieur progresse pour les âges de 17 à 25 ans, mais c'est le nombre d'étudiants âgés de 18 ans qui augmente le plus.

Ainsi, le nombre d'étudiants dans les universités en France métropolitaine et dans les Départements d'Outre-Mer (DOM), Instituts Universitaires de Technologie (IUT) et écoles d'ingénieurs inclus, augmentait pour la troisième année consécutive avec une hausse de 3% en 2013-2014.

Les années précédentes, comme en témoigne le tableau ci-après, les effectifs étudiants ont oscillé.

**Tableau 2 : Effectifs étudiants de 2009 à 2013
en France métropolitaine et dans les Départements d'Outre-Mer.**

Années	Effectifs (%)
2012-2013	+ 0,8
2011-2012	+ 0,7
2010-2011	- 0,5
2009-2010	+ 2,8

³⁹ Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF02135 [Consulté le 30/05/2015].

2. Les nouveaux entrants

En 2013, le nombre de nouveaux bacheliers s'inscrivant à l'université était en hausse de 5%. Au 15 janvier 2014, 299 200 nouveaux entrants étaient inscrits dans les universités de France métropolitaine et des DOM. Le nombre de nouveaux entrants augmente donc depuis trois ans. Parmi ces nouveaux entrants : 79% sont bacheliers généraux, 15% sont bacheliers technologiques, et 6% sont bacheliers professionnels.

L'accès des bacheliers professionnels aux Sections de Techniciens Supérieurs (STS) a été volontairement facilité par le gouvernement français. « *Je suis particulièrement attachée à la réussite de tous les étudiants et au rétablissement de l'ascenseur social. Je souhaite donc que les bacheliers professionnels et technologiques soient prioritaires dans leur orientation, respectivement en STS et en IUT* » (Discours de Geneviève Fioraso, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, MESR, février 2013).⁴⁰ Les bacheliers professionnels sont un peu moins nombreux à s'être dirigés vers l'université, mais ils représentent tout de même un nouvel entrant sur dix en langues, en Sciences Humaines et Sociales (SHS) et en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), un sur cinq en Administration Economique et Sociale (AES). Le nombre de bacheliers technologiques a également augmenté en Institut Universitaire Technologique (IUT) de 14%.

3. La scolarisation des filles

En 2013, les filles représentaient 57% de la population universitaire.

Elles étaient majoritaires en licence (56%) et en master (59%), mais minoritaires en doctorat (48%). Elles étaient très majoritaires en langues (74%), lettres et sciences du langage (70%), et en Sciences Humaines et Sociales (SHS) (68%). Par contre, elles étaient minoritaires en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), en sciences fondamentales, et en plurisciences (mathématiques, physique-chimie et sciences de la nature de la terre et de l'environnement).

⁴⁰ Document disponible sur Internet à l'adresse suivante : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Formations_et_diplomes/92/5/iut-MESR_-_CP_-_Infographie_IUT.STS_deplacement_GF_Reims_le_7_mars_2013_243925.pdf [Consulté le 05/12/2014].

4. L'origine sociale

En France métropolitaine et dans les DOM l'origine sociale des étudiants français évolue très peu d'une année à l'autre. Les étudiants des catégories sociales les plus favorisées continuent à être fortement surreprésentés par rapport aux jeunes de catégories sociales plus modestes.

En 2013, toutes formations confondues, 30% des étudiants avaient des parents cadres supérieurs ou exerçant une profession libérale tandis que 10% sont enfants d'ouvriers. Les catégories défavorisées sont donc bien moins présentes. Selon le type de formation, ce constat est contrasté car 50% des effectifs des classes préparatoires, des formations d'ingénieurs et des Ecoles Normales Supérieures (ENS) sont des enfants de cadres. Par contre, ils sont peu nombreux en STS (14%). De plus, les enfants d'ouvriers sont nombreux en STS (20%), en Diplôme Universitaire Technologique (DUT) (15%) et dans les écoles paramédicales et sociales (18%). Enfin, les enfants de professions intermédiaires et d'employés sont légèrement surreprésentés en DUT et en STS. La part des enfants d'employés est surreprésentée dans les écoles paramédicales et sociales.

« *L'université est caractéristique de la composition de la population étudiante française* » (MENESR-DEPP, 2014, p. 194). Les répartitions ne sont pas homogènes dans toutes les filières. Les enfants de cadres sont majoritaires en santé (41%) et en droit (35%), contre respectivement 6% et 9% pour les enfants d'ouvriers. Les enfants de cadres sont par contre, moins représentés en économie ou en lettres (autour de 25%). Enfin, poursuivent des études longues à l'université les jeunes dont les parents sont cadres supérieurs ou exercent une profession libérale. Ils sont 28% en licence et 35% doctorat. En revanche, les enfants d'ouvriers représentent 13% des étudiants inscrits à l'université en licence et seulement 5% en doctorat.

5. Les étudiants étrangers

A la rentrée 2013, 217 900 étudiants des universités de France métropolitaine et des DOM étaient étrangers. Près d'un étudiant étranger sur deux était issu du continent africain, 24% d'entre eux venaient du Maghreb et 19% du reste de l'Afrique. Moins d'un quart (24%) était issu d'Europe, dont 19% de l'Union européenne, 25% étaient originaires d'Asie, du Moyen-Orient ou d'Océanie, et 9% venaient du continent américain.

III. Les poursuites d'études et diplômes délivrés

1. Les poursuites d'études dans le supérieur selon le type de baccalauréat

75% des bacheliers 2013 se sont inscrits dès la rentrée suivante dans l'enseignement supérieur, hors Section de Technicien Supérieur (STS) en apprentissage. Les autres bacheliers peuvent soit avoir quitté le système éducatif provisoirement ou définitivement, soit s'être inscrits dans l'enseignement supérieur dans un autre pays, soit s'être inscrits en STS sous statut d'apprenti ou en contrat de professionnalisation. La quasi-totalité des bacheliers généraux poursuit des études supérieures l'année suivant l'obtention du baccalauréat. L'université demeure pour eux la filière de poursuite d'études la plus fréquente.

En effet, environ sept étudiants sur dix entrant en première année de l'enseignement supérieur universitaire en 2012-2013 étaient issus d'un baccalauréat général. Trois quarts des bacheliers technologiques poursuivent des études dans l'enseignement supérieur. En 2013, leur taux d'inscription global a diminué mais les évolutions sont contrastées selon les filières. Et enfin, un tiers des bacheliers professionnels poursuivent des études dans l'enseignement supérieur. 33% s'y inscrivent immédiatement afin de poursuivre des études supérieures sous statut scolaire. La majorité d'entre eux ont intégré une STS.

Pour finir, notons que la part des bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur est modérée (15%) et que celle des bacheliers professionnels est faible (7%), mais en augmentation. Les bénéficiaires d'une dispense du baccalauréat quant à eux représentent 6% des primo-entrants. Les bacheliers généraux et les bacheliers technologiques s'inscrivent de moins en moins à l'université. Ce sont les lauréats sans mention qui restent les plus nombreux à y poursuivre leurs études. Les bacheliers professionnels quant à eux poursuivent de plus en plus souvent leurs études. D'ailleurs, 47% rejoignent l'enseignement supérieur. Quatre bacheliers professionnels sur dix préparent un Brevet de Technicien Supérieur (BTS) à la rentrée suivante, une fois sur deux par la voie de l'alternance, avec un contrat d'apprentissage ou le plus souvent un contrat de professionnalisation. Depuis l'harmonisation européenne des diplômes, les nouveaux étudiants envisagent de plus en plus de faire des études longues. Près de la moitié d'entre eux souhaitent désormais poursuivre au moins jusqu'au niveau master, ils étaient un tiers en 2002.

2. La réussite en licence

27% des étudiants inscrits pour la première fois en première année de licence en 2008-2009 ont obtenu leur diplôme trois ans plus tard. Une année supplémentaire a été nécessaire pour 12% des inscrits. Donc au total, 40% des étudiants inscrits en 2008 ont obtenu leur licence en trois ou quatre ans. La Note Flash n°4⁴¹ publiée en juillet 2015 indique que les perspectives de réussite en licence sont fortement corrélées au type de baccalauréat obtenu. « *Si pratiquement 50% des bacheliers généraux obtiennent leur licence en 3 ou 4 ans, c'est le cas de 15 % des bacheliers technologiques et 5% des bacheliers professionnels* ». On peut également y lire que les abandons ne sont pas obligatoirement synonymes d'échec. « *Une partie des étudiants concernés se réorientent vers des filières non universitaires : STS, écoles d'ingénieur, de management, de santé ou d'arts* ».

De plus, les données statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR) et de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) publiées en 2014 montrent que la réussite en licence varie fortement selon les caractéristiques de l'étudiant.

- Un homme ou une femme car l'écart entre le taux de réussite en trois ans des hommes et celui des femmes de la cohorte 2008 est de 8,9 points en faveur de ces dernières (31%).
- Bachelier de la série générale, technologique ou professionnelle car les titulaires d'un baccalauréat professionnel ont un taux de réussite à la licence en trois ans de 3% alors que le tiers des bacheliers généraux ont obtenu le diplôme trois ans après leur première inscription. Notons que moins de 10% des bacheliers technologiques y parviennent en trois ans et que les étudiants non-bacheliers qui sont pour la plupart titulaires d'un titre étranger admis en équivalence ont un taux de réussite en trois ans de 21%.
- « A l'heure » ou « en retard » car 36% de ceux qui sont bacheliers « à l'heure » ou en avance sont diplômés en trois ans, contre 17% en cas de retard d'un an, et 9% en cas de retard supérieur à un an.

⁴¹ Document disponible sur Internet à l'adresse suivante : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2015/49/5/NF15-04_452495.pdf [Consulté le 20/08/2015].

Chapitre 2

Le paysage universitaire actuel

- Issu de famille favorisée ou défavorisée car le taux de réussite en trois ans des étudiants issus de familles socialement « très favorisées » est de 32% contre 21% des étudiants appartenant à des familles « défavorisées ».

Enfin, près de deux tiers des primo-entrants de l'année universitaire 2012-2013 ont poursuivi dans la même discipline l'année suivante, soit 63%. Toutefois un primo-entrant sur dix se réoriente vers une autre filière universitaire tandis que plus d'un quart de ces étudiants quitte provisoirement ou définitivement le système universitaire.

3. Le nombre de diplômes délivrés

Depuis 2006, toutes les universités de France métropolitaine et des DOM délivrent des diplômes « Licence-Master-Doctorat » (LMD). Les diplômes de l'ancien système tels que les Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) et Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS) ont disparu depuis 2009. En 2012 ont été délivrés :

- 168 100 licences dont 121 300 licences générales et 46 800 licences professionnelles,
- 122 000 masters dont 60 600 masters professionnels, 18 000 masters recherche et 43 400 masters indifférenciés,
- 11 800 thèses de doctorat,
- plus de 1 900 Habilitations à Diriger des Recherches (HDR).

*« En France, les jeunes sont plus souvent diplômés de l'enseignement supérieur que les personnes plus âgées, et plus souvent aussi que les jeunes vivant dans les autres pays de l'OCDE ».*⁴² En 2013, 44,4% des jeunes âgés de 25 à 29 ans étaient diplômés de l'enseignement supérieur, soit près d'un jeune sur deux. Parmi ceux-ci, 28% avaient un diplôme de l'enseignement long (au minimum une licence), soit environ un jeune sur quatre, et 16,4% un diplôme de l'enseignement court professionnalisant (BTS, DUT ou diplôme d'études paramédicales et sociales). Ce dernier taux « est très proche de celui des personnes âgées de 30 à 34 ans ou de 35 à 39 ans mais nettement supérieur à celui des personnes plus âgées ». Il témoigne de la hausse générale du niveau d'études au fil des générations.

⁴² Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : http://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/8/EESR8_ES_19-le_niveau_d_etudes_de_la_population_et_des_jeunes.php [Consulté le 20/08/2015].

IV. Les conditions de vie étudiante

Les étudiants sont inégaux à plusieurs égards. Quatre points sont abordés dans cette partie : l'habitat, les transports, l'état de santé, et les ressources. Les données statistiques⁴³ présentées ont été publiées par l'Observatoire de la Vie Etudiante (OVE)⁴⁴ en 2013.

1. L'habitat

Les deux tiers des étudiants vivent soit chez leurs parents (32%), soit en location seuls ou en couple (34%). 12% des étudiants vivent en colocation et 11% en résidence universitaire dont 71% en résidence du Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires (CROUS).

La décohabitation augmente avec l'âge des étudiants. Ainsi, à partir de 21 ans, plus des deux tiers des étudiants ont quitté le domicile parental, et seulement un tiers des étudiants décohabitants se déclarent « très satisfaits » de leur logement contre un peu plus de la moitié des cohabitants.

Notons que vivre en couple n'a pas d'influence significative sur la réussite aux examens. « *Les étudiants qui vivent en couple ont même moins de risques d'échouer à leurs examens que les autres (mais davantage de prendre du retard dans leurs études)* » (Grignon et Gruel, 1999, p. 177). Quant aux étudiants qui vivent en résidence universitaire, en foyer ou en internat, ils ont « *des risques d'échec réduits, et des chances particulièrement fortes de passer avec succès tous leurs examens* » (*ibid.*, p. 177).

2. Les transports

Le temps de trajet pour se rendre du domicile au lieu d'études est de trente minutes en moyenne, et est plus élevé en région parisienne que dans le reste de la France.

⁴³ Pour plus de clarté, nous avons arrondi chaque donnée statistique à la dizaine.

⁴⁴ Depuis 1994, l'Observatoire de la Vie Etudiante (OVE) effectue fréquemment des enquêtes sur les conditions de vie étudiante en France.

3. L'état de santé

Deux tiers des étudiants se jugent en bonne ou en très bonne santé. Certaines caractéristiques telles que le sexe ou le mode de logement modifient toutefois cette perception. Les filles, les étudiants décohabitants et les étudiants étrangers se déclarent proportionnellement un peu moins souvent en bonne ou très bonne santé. Le renoncement aux soins, particulièrement pour les étudiants décohabitants (30%) témoignent de cette différence. « *Le stress de la transition à l'université se manifeste par de l'anxiété, des troubles somatiques, de la dépression et des symptômes obsessionnels chez environ un tiers des étudiants qui ont quitté le domicile familial* » (Lassarre, Giron, & Paty, 2003, p. 669). Ceux qui n'ont pas quitté leurs parents ne sont pas épargnés par le stress, mais ce stress trouve davantage son origine dans les difficultés que ces derniers rencontrent à concilier la vie familiale avec la vie universitaire alors que les autres rencontrent plutôt des difficultés financières, sociales et de santé. Les difficultés d'ordre psychologique rencontrées par les étudiants varient selon les périodes de l'année. Les étudiants qui exercent une activité fortement concurrentielle à leurs études (8%) ressentent plus fortement les symptômes d'épuisement que ceux qui ne travaillent pas (44% contre 38%), et de déprime (60% contre 50%). La filière dans laquelle ils suivent leurs études a également un impact sur les symptômes de santé psychologique des étudiants. Les élèves de Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles (CPGE) déclarent ainsi plus fortement que l'ensemble des étudiants des symptômes de déprime (69% contre 53%) et de stress (64% contre 53%).

De nombreux étudiants traitent le stress grâce à des médicaments (Grignon & Thiphaine, 2004, p. 2). L'enquête réalisée par ces deux membres de l'Observatoire de la Vie Etudiante (OVE) montre que :

- un étudiant sur cinq prend un médicament stimulant avant de passer ses examens,
- 17% des étudiants prennent souvent ou parfois des calmants, des antidépresseurs et/ou des somnifères,
- 5% des étudiants ont consulté un psychologue, une psychanalyste ou un psychiatre dans les six mois qui ont précédé l'enquête,
- les étudiants en droit, en sciences économiques, en médecine et en CPGE prennent plus fréquemment des stimulants que les étudiants de lettres.

4. Les ressources

L'économie étudiante est différente de celle des ménages ordinaires. Les revenus d'activité constituent la moitié des ressources des étudiants, suivi des aides de la famille et des aides publiques. Les montants des ressources varient selon les caractéristiques des étudiants : situation résidentielle, exercice d'une activité rémunérée ou possession d'une bourse.

De ce fait, les ressources financières des étudiants décohabitants sont presque deux fois plus élevées que celles des cohabitants qui n'ont pas de dépenses de loyer, celles-ci s'élevant en moyenne à 425 euros par mois (OVE, 2013, p. 20).⁴⁵

Ainsi, pour les étudiants ayant une activité rémunérée, les revenus d'emploi représentent 51% des ressources alors que pour ceux n'en exerçant aucune, ce sont respectivement les aides de la famille (44%) et les aides publiques (36%) qui constituent les principaux apports financiers. Les aides publiques constituent la part la plus importante des ressources des étudiants boursiers. A l'inverse, les étudiants non boursiers tirent une part importante de leurs ressources des revenus d'emploi (54%) (*ibid.*, p. 21).

A partir d'un certain seuil, une activité non intégrée aux études, donc concurrente à ces dernières, compromet le succès aux examens (Gruel, 2002, p. 6). Les étudiants dans cette situation ont beaucoup moins de chances de réussir la totalité des examens auxquels ils se sont présentés (Grignon et Gruel, 1999, p. 176).

⁴⁵ Document disponible sur Internet à l'adresse suivante : http://www.ove-national.education.fr/medias/Reperes_OVE_2013.pdf [Consulté le 10/12/2014].

V. Conclusion

Les étudiants ne possèdent pas les mêmes particularités que le restant de la population. Ce descriptif statistique laisse transpar tre plusieurs inégalités pouvant influencer sur leur réussite. Les différentes données statistiques présentées montrent que les étudiants ne présentent pas les mêmes caractéristiques au fil des ans. Les bacheliers professionnels par exemple ont plus tendance à poursuivre des études supérieures qu'auparavant. Dans le chapitre 6, nous verrons en quoi ce changement impacte le taux de réussite en première année de licence ainsi que le développement des aides à la réussite.

Cette première partie avait pour but de montrer, d'une part, l'obligation de l'université française à se mobiliser, en termes de réussite et d'ouverture sur une nouvelle population, sur le marché de l'emploi et sur le monde, et d'autre part, d'identifier la population qui la constitue de manière à mieux comprendre les difficultés auxquelles elle fait face pour mieux comprendre sa politique et ses stratégies en matière de lutte contre l'échec et d'employabilité de ses étudiants.

L'université constitue notre champ de recherche. Dans une seconde partie, nous nous intéressons donc aux étudiants d'un point de vue théorique. Qu'est-ce que la jeunesse ? Qu'est-ce qu'un étudiant ? Nous exposerons plusieurs définitions. Puis nous nous pencherons sur la démocratisation de l'enseignement supérieur pour tenter de comprendre les raisons des taux d'échec et d'abandon qui ont explosé ces dernières décennies, et comment la lutte contre le décrochage universitaire s'effectue au sein des institutions. Notre intérêt pour la réussite étudiante nous conduira à dévoiler le modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle d'un dispositif d'accompagnement méthodologique ou pédagogique développé par Ben Abid-Zarrouk (2013).

DEUXIEME PARTIE

L'université : champ de recherche

Chapitre 3

Les étudiants, acteurs du système universitaire

I. Introduction

Dans ce troisième chapitre dédié aux étudiants, nous avons pour objectif de caractériser : les notions de « jeunesse » et d'« étudiant », la démocratisation et la massification universitaire, les « nouveaux étudiants », ainsi que l'orientation post-baccalauréat et ses dispositifs.

II. Définitions

1. La « jeunesse »

La caractérisation des âges de la vie est complexe. La littérature est abondante autour de la jeunesse, et tout particulièrement en recherche sociologique. Ici, nous ne donnerons que quelques éléments de définition.

Selon Ariès (1973), à chaque époque de l'Histoire correspond un âge privilégié et une période de la vie. L'enfance est l'âge privilégié du XIX^e siècle, et l'adolescence celui du XX^e siècle. Jusqu'au XII^e siècle environ, le sentiment de l'enfance n'existait pas. Ce n'est qu'aux XVI^e et XVII^e siècles que l'enfance est devenue une période valorisée. Les premiers travaux scientifiques sur la jeunesse remontent au début du XX^e siècle grâce au développement de la psychologie et de la sociologie. Le XX^e siècle introduit un changement dans le concept de jeunesse, « *celle-ci n'est plus considérée comme une catégorie mais comme un processus, il s'agit d'une étape de transition et d'adaptation progressive* » (Dumont, 2008, p. 9).

Qu'est-ce que la jeunesse ?

La jeunesse, c'est la « *période de la vie humaine comprise entre l'enfance et l'âge mûr* » (Larousse, 2013). D'après Durkheim (1858-1917), sociologue, l'adolescence est la période durant laquelle l'individu se forme, à l'école ou en apprentissage, tandis que la jeunesse vient après, juste avant l'âge adulte. Elle correspond à un processus de socialisation, une phase intermédiaire permettant l'apprentissage des rôles adultes.

La jeunesse devient le moment de la scolarité et de la formation. La définition du jeune est alors perçue à travers son appartenance à un univers essentiellement scolaire. Cette interprétation est liée à l'allongement de la jeunesse qui se traduit par la prolongation des études (Erlich, 2004, p. 8).

La jeunesse serait donc un passage, une transition débouchant sur l'âge adulte. La sociologie de la jeunesse établit qu'il existe : « *un recul de plus en plus marqué de l'âge de franchissement des principales étapes permettant d'accéder au statut d'adultes : emploi stable, départ du foyer familial, mariage, naissance du premier enfant* » (Dumont, 2008, p. 11).

Chapitre 3

Les étudiants, acteurs du système universitaire

Récemment, un article rédigé par Ferreira et Nunes (2010, p. 29) rappelle que d'après l'enquête de l'European Social Survey (ESS)⁴⁶ publiée en 2006, en France, mais aussi en Belgique, en Irlande, au Royaume-Uni et dans quelques pays de l'Est, les individus pensent, en majorité, que c'est l'emploi à temps plein qui marque l'entrée dans l'âge adulte. Les Scandinaves évoquent en priorité le départ du domicile parental alors que les Portugais, les Polonais et les Bulgares mentionnent l'importance de devenir parents. D'après Bourdieu (1978)⁴⁷ « *la jeunesse n'est qu'un mot* ». Selon le sociologue, il existe deux jeunesses à comparer.

Par exemple, on pourrait comparer systématiquement les conditions d'existence, le marché du travail, le budget temps, etc., des « jeunes » qui sont déjà au travail, et des adolescents du même âge (biologique) qui sont étudiants : d'un côté, les contraintes, à peine atténuées par la solidarité familiale, de l'univers économique réel, de l'autre, les facilités d'une économie quasi ludique d'assistés, fondée sur la subvention, avec repas et logement à bas prix, titres d'accès à prix réduits au théâtre et au cinéma, etc.

La commission sur la politique de la jeunesse précise que « *la jeunesse est un passage qui commence à la fin de la scolarité obligatoire (16 ans) et finit par l'insertion durable dans la vie active.* »⁴⁸ L'approche la plus commune vise à définir la jeunesse selon des critères d'âge.

De façon générale, les études démographiques, économiques et sociales retiennent la tranche d'âge de 16 à 25 ans, l'âge de 16 ans marquant la fin de la scolarité obligatoire et l'âge de 25 ans correspondant à l'âge moyen de l'accès à l'autonomie.⁴⁹

Cette tranche d'âge ne fait pas l'objet d'aucun consensus. Elle est parfois modulée. Ainsi, selon l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO), les jeunes sont des individus âgés entre 15 et 24 ans.

⁴⁶ L'European Social Survey (ESS) associe des chercheurs qui ont pour objectif d'observer les attitudes, les valeurs et les comportements. Ce projet prend la forme d'une enquête menée tous les deux ans.

⁴⁷ D'après le titre de l'ouvrage de Bourdieu publié en 1978 : *La jeunesse n'est qu'un mot*.

⁴⁸ Livret Vert. Commission sur la politique de la jeunesse, juillet 2009, p. 10.
Document disponible sur Internet à l'adresse suivante :
http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/Livre_vert.pdf [Consulté le 04/12/2014].

⁴⁹ Sénat :
<http://www.senat.fr/rap/r08-436-1/r08-436-11.html> [Consulté le 04/12/2014].

Chapitre 3

Les étudiants, acteurs du système universitaire

Elle définit cette population comme « *un groupe hétérogène en constante évolution* ». ⁵⁰

D'après le Centre d'Observation de la Société (COS) ⁵¹ :

On emploie aussi l'expression de « jeunes adultes » qui désigne en général les plus de 18 ans qui vivent seuls. Cette catégorie est étendue, dans certaines études, à 29 ans. D'une manière plus large, on considère dans certains cas l'ensemble des moins de 25 ans : les jeunes regroupent les enfants (approximativement les 0-11 ans), les adolescents (11-17 ans) et les jeunes adultes (18-24 ans).

L'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE) retient la tranche 15-29 ans comme bornes d'âge pour délimiter la jeunesse. La jeunesse est une « *phase de transition marquée par la recherche de l'accès à l'autonomie, devant faire l'objet d'une approche politique globale, le passage à la vie adulte se préparant dès la préadolescence.* » ⁵²

Selon Galland (2009), l'autonomie se caractérise par la possession de quatre attributs :

- un emploi stable,
- un logement indépendant,
- des revenus tirés pour l'essentiel de l'activité,
- la construction d'une famille (conjoint, enfant). ⁵³

L'analyse longitudinale de l'enquête *Conditions de vie et Aspirations* ⁵⁴ publiée en 2012 et conduite par le Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie (CREDOC) permet de mesurer les évolutions sociodémographiques de la jeunesse depuis vingt ans.

Les résultats obtenus permettent d'approfondir notre recherche.

⁵⁰ Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture : <http://www.un.org/youthenvoy/fr/2013/08/lunesco-jeunesse/> [Consulté le 04/12/2014].

⁵¹ Centre d'Observation de la Société : <http://www.observationsociete.fr/jeunes> [Consulté le 04/12/2014].

⁵² Audition de Messieurs Jean Chiris, directeur adjoint, et de Jean-Claude Richez, responsable de l'unité de recherche, des études et de la formation, de l'Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire (INJEP), le 30 mars 2009.

⁵³ Auditionné le 31 mars 2009 et auteur de l'article : « Entrer dans la vie adulte : des étapes toujours plus tardives mais resserrées », *Economie et statistiques*, n° 337-338, 2000.

⁵⁴ Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie : Document disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.credoc.fr/publications/abstract.php?ref=C292> [Consulté le 03/12/2014].

Chapitre 3

Les étudiants, acteurs du système universitaire

- Les âges de premier emploi stable, de premier enfant et de mise en couple sont franchis de plus en plus tardivement. Par conséquent, l'autonomie financière est atteinte de plus en plus tard.
- Les 18-25 ans sont davantage diplômés. 59% sont bacheliers ou sont diplômés du supérieur contre 31% vingt ans plus tôt. Conséquemment, on trouve aujourd'hui une part plus importante d'étudiants dans cette tranche d'âge.
- La part d'ouvriers diminue chez les jeunes. Ils étaient 19% en 2007-2010, contre 27% il y a vingt ans.
- Davantage de ménages ont aujourd'hui des revenus inférieurs à 900 euros par mois. Sachant que de plus en plus de jeunes sont étudiants et que l'âge de départ du domicile familial reste constant, cela signifie que de plus en plus de jeunes vivent avec de faibles revenus puisqu'ils sont inactifs.
- Les 18-29 ans sont de plus en plus nombreux à habiter dans les grandes agglomérations.
- Le nombre de mariages est en baisse. 31% des 18-29 ans étaient mariés en 1987-1990 contre 12% vingt ans plus tard. Par contre, les couples en concubinage ou liés par le Pacte Civil de Solidarité (PACS) sont plus nombreux. Ils sont 29% contre 17% vingt ans plus tôt, de même que le célibat.

2. L'« étudiant »

Qu'est-ce qu'un étudiant ?

C'est à cette question que nous avons tenté de répondre dans cette partie.

Tous les étudiants ne sont pas jeunes mais à l'université, neuf étudiants sur dix ont moins de trente ans, huit ont moins de vingt-cinq ans. Etudiant signifie donc implicitement, et d'emblée au regard extérieur ou aux yeux des étudiants eux-mêmes, « appartenir à la jeunesse » (Erlich, 2004, p. 7).

L'étymologie du terme « étudiant » est latine. « Studere » signifie « s'appliquer à ».⁵⁵

⁵⁵ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/%C3%A9tudiant/1> [Consulté le 11/11/2014].

Chapitre 3

Les étudiants, acteurs du système universitaire

Dans le dictionnaire, l'étudiant est défini comme « *une personne qui fait des études supérieures dans une université ou un établissement d'enseignement supérieur, une grande école* » (Larousse, 2013). L'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE) partage cette définition, « *un étudiant est une personne inscrite dans un établissement d'enseignement post-secondaire (relevant ou non de l'enseignement supérieur)* ». ⁵⁶ L'INSEE précise que l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) ajoute qu'« *un étudiant est une personne qui suit de manière régulière une formation d'enseignement post-secondaire.* » ⁵⁷

Pour Coulon (1997, p. 45), « *dans tous les cas, on est fier d'être inscrit à l'université. On peut alors dire qu'on est étudiant, expression qui résonne comme un mot un peu magique, qui va vous donner une nouvelle identité* ». Ainsi, l'étudiant se distingue de l'élève et du lycéen puisque « *pour être qualifié d'« étudiant », il suffit de faire des études dans un établissement d'enseignement supérieur ou reconnu comme tel* » (Erlich, 2004, p. 1).

De plus, d'après la charte de l'Union Nationale des Etudiants de France (UNEF) rédigée le 24 avril 1946 par les représentants des étudiants français réunis en congrès national à Grenoble. L'étudiant est un « *jeune travailleur intellectuel* ».

Avant 20 ans, le statut de référence, qui tend à faire loi, est devenu celui d'« étudiant » : la forme scolaire, lycéenne ou étudiante, du jeune s'est généralisée et imposée comme forme première voire unique. L'extension de ce statut a été rendue possible par un élargissement du sens du mot (avec, en retour, des effets qui permettent de nouvelles extensions) : celui-ci s'est étendu jusqu'à couvrir progressivement toutes les positions non professionnelles qui impliquent une part d'apprentissage scolaire, ce qui représente un assouplissement considérable des anciennes distinctions lycéen/étudiant, apprenti/lycéen, etc. (Chamboredon, 1991, p. 3).

L'appellation « étudiants » désigne tous les individus inscrits dans un établissement post-secondaire. « *Ces situations sont loin de correspondre à la représentation commune « d'un jeune inscrit à l'université »* » (Fave-Bonnet & Clerc, 2001, p. 10).

⁵⁶ Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques : <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/etudiant.htm> [Consulté le 11/11/2014].

⁵⁷ Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques : <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/organis-cooperation-dev-eco.htm> [Consulté le 11/11/2014].

Chapitre 3

Les étudiants, acteurs du système universitaire

Historiquement, les « Héritiers » de Bourdieu et Passeron (1990) étaient issus de la bourgeoisie et de la classe dominante, ils étaient libres de « *s'abreuver à la culture libre et critique* » (Romainville, 2000, p. 16). Ces étudiants avaient un bagage culturel et linguistique, et étaient politisés. Leur diplôme universitaire était une clé sûre pour l'emploi. Depuis la démocratisation de l'enseignement supérieur, ce modèle sociologique de l'étudiant n'existe plus. Il a fait place aux « nouveaux étudiants » (Erlich, 1998). « *Aller à l'université n'est même plus une ambition mais une nécessité sociale* » (Romainville, 2000, p. 60).

Aussi, qu'est-ce qu'un étudiant en première année de licence ? Ils sont souvent nommés « primo-entrants », « néo-bacheliers » ou encore « néo-entrants ».

Un étudiant nouvel entrant est un étudiant s'inscrivant pour la première fois en première année de cursus licence (capacité en droit et DAEU non compris) dans une université française, qu'il soit nouveau bachelier ou non (étudiant étranger ou titulaire d'un titre admis nationalement en équivalence ou en dispense du baccalauréat ou bachelier des années antérieures n'ayant pas commencé d'études universitaires auparavant). Un étudiant nouvel entrant est un étudiant s'inscrivant pour la première fois en première année de cursus licence, qu'il soit nouveau bachelier ou non (MENESR-DEPP, 2014, p. 176).

Plus précisément, c'est un bachelier qui a obtenu son diplôme et qui s'inscrit la même année dans un établissement d'enseignement supérieur. Autrement dit, le néo-entrant est un néo-bachelier. Il n'est donc jamais entré dans l'enseignement supérieur. Toutefois, les étudiants en première année de licence peuvent avoir aussi un parcours antérieur différent. Ils peuvent avoir été bacheliers mais ne pas avoir poursuivi leurs études supérieures immédiatement. Ils peuvent ne pas avoir obtenu un baccalauréat mais son équivalent appelé Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires (DAEU). Ou bien encore, ils peuvent avoir été salariés. Dans ce cas, ils s'inscrivent sous le statut de la formation continue.

S'agissant des étudiants étrangers non titulaires d'un baccalauréat, ils correspondent à une population venant suivre des études supérieures en France après une scolarité dans leur pays d'origine, validée par une équivalence du baccalauréat qui leur permet de s'inscrire à l'université.

III. La démocratisation de l'enseignement supérieur

1. La massification universitaire

L'université s'est transformée au fil des siècles. Progressivement, elle a accueilli plus de femmes, d'adultes et de jeunes issus de classes sociales populaires, de foyers à faibles revenus, de communautés ethnoculturelles et d'allochtones (Murdoch, Doray, Comoé, Groleau et Kamanzi, 2012, p. 92). Malgré cette démocratisation, Drolet et Frenette ont en 2005 tout de même constaté récemment que les individus issus de milieux sociaux favorisés accédaient toujours davantage à l'enseignement supérieur (*ibid.*, p. 106). « *On peut suivre les transformations de l'Université au travers de l'évolution de ses effectifs, et de la composition de son public* » (Felouzis, 2001, p. 227). Les évolutions de l'université se sont traduites par un changement des comportements et des attitudes des étudiants. Endrizzi (2010a, p. 2) rappellent que trois temps sont généralement distingués pour décrire les effectifs universitaires :

- une première explosion dans les années 1960, qui a engendré une mutation du monde étudiant,
- un nouveau pic de croissance entre la fin des années 1980 et le milieu des années 1990 grâce au développement des filières professionnalisantes courtes, ce qui a bouleversé le fonctionnement universitaire,
- une stabilisation depuis 2000.

Les effectifs étudiants se sont donc multipliés et diversifiés. « *L'enseignement supérieur s'est massifié, particulièrement à la fin du siècle dernier. Les établissements se sont ouverts à des publics venus de tous les horizons sociaux* » (Annoot, 2012, p. 17). La majorité des bacheliers s'engagent aujourd'hui dans les études supérieures. Les deux tiers d'une classe d'âge sont concernés par le passage du secondaire au supérieur. En deux générations, la part d'une classe d'âge accédant à l'enseignement supérieur en France est passée de 10% à plus de 50% (Chevaillier, Landrier, & Nakhili, 2009, p. 11). Les auteurs précisent que globalement, les effectifs étudiants ont été multipliés par sept entre 1960 et 2004. Il y avait 243 000 étudiants en 1960 et près de 1 730 000 en 2004. Depuis 2000, les effectifs étudiants sont stables dans l'ensemble des filières. Cette évolution profite à tous.

Les enfants d'ouvriers ont été trois fois plus nombreux à s'inscrire dans l'enseignement supérieur entre 1986 et 1996.

L'un des objectifs du processus de Bologne vise à accroître le nombre et la diversité de la population d'étudiants. Il convient de rappeler que la dimension sociale a été définie comme l'accès équitable et la réussite de diverses populations dans l'enseignement supérieur (Eurydice, 2012, p. 8).⁵⁸

La création du baccalauréat technologique en 1968 puis du baccalauréat professionnel en 1985 a facilité l'élargissement progressif du cercle des bacheliers.

2. Les « nouveaux étudiants »

La démocratisation universitaire s'explique par l'accroissement démographique, l'élévation du niveau de vie et les politiques éducatives successives visant à élever le niveau de formation (Gayraud, Agulhon, Bel, Giret, Simon, & Soldano, 2009, p. 12). Pour les universitaires, la démocratisation et l'ouverture de l'enseignement supérieur est synonyme de « *dégradation, [de] décadence et [d'] effondrement* » (Coulon, 1997, p. 13). Les enseignants ont des difficultés à s'adapter à ces étudiants qui ne sont plus seulement « *mus par la soif de connaître* » (Romainville, 2000, p. 62).

Qui sont ces « nouveaux étudiants » ? Ce sont tout d'abord de nouveaux bacheliers. Un nombre croissant de bacheliers entrant à l'université sont issus des filières techniques et professionnelles dont l'équivalence pour entrer à l'université n'est effective que depuis 1972 (Alberti et Laterrasse, 2002, p. 81). La majorité des bacheliers technologiques sont les premiers de leur famille à atteindre le niveau du baccalauréat (Dubet, 1991). Ce sont de « nouveaux bacheliers », et donc, de « nouveaux étudiants » dans la littérature.

A partir de 1983, le taux de scolarisation des femmes, dans l'enseignement supérieur, dépasse celui des hommes. Ce qui ne signifie pas une complète égalisation des chances car les filles fréquentent toujours moins les filières les plus prestigieuses et les formations de troisième cycle (Alberti et Laterrasse, 2002, p. 80).

⁵⁸ Document disponible sur Internet à l'adresse suivante : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138FR.pdf [Consulté le 12/11/2014].

Chapitre 3

Les étudiants, acteurs du système universitaire

L'explosion des effectifs étudiants tend à expliquer la situation actuelle de l'université : sa fréquentation, ses taux de diplômation et les étudiants qui la fréquentent. Elle marque la transformation très rapide d'un enseignement autrefois réservé à une élite vers un enseignement de masse. Aujourd'hui, les études supérieures sont devenues la continuité logique des études secondaires. Les étudiants ne sont plus des « Héritiers », jeunes issus des classes sociales favorisées et nantis d'un capital culturel⁵⁹ et linguistique élevé, tels que décrits par Bourdieu et Passeron (1964). Ils sont désormais caractérisés par la diversité sociale et culturelle, et par d'autres habitus et comportements, tels que la précarisation et la continuité des pratiques juvéniles (Erich, 1998).

⁵⁹ L'article de Draelants et Ballatore (2014, p. 115-142) explore le capital culturel. Ils exposent une définition restreinte et une définition large de concept prédominant en sociologie de l'éducation.

Référence bibliographique :

Draelants, H. et Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 186, 115-142.

IV. L'orientation post-baccalauréat

D'après Le Bastard-Landrier (2005, p. 143), l'estime de soi scolaire⁶⁰ influence significativement la formulation des vœux d'orientation. Depuis qu'une part non négligeable de l'échec universitaire relèverait d'une mauvaise orientation, un nouveau dispositif nommé « Orientation active » a été généralisé au sein des universités françaises.

1. L'« Orientation active »

Après que le conseil européen de Lisbonne ait émis le souhait de voir les Etats européens accroître leur taux de diplômés de l'enseignement supérieur, la France s'est dotée, sur proposition du rapport Hetzel en 2006, et suite à la création de la délégation interministérielle à l'orientation, d'un nouveau système d'orientation post-baccalauréat appelé « active ». Devenue officielle en janvier 2007, l'« Orientation active » est inscrite comme priorité dans la loi de 2007 relative aux Libertés et Responsabilités des Universités (LRU).⁶¹ Elle vise à réduire le nombre de sorties sans diplôme de l'enseignement supérieur en aidant le lycéen à construire son projet d'études, et à réfléchir en amont de son inscription dans le supérieur sur ses motivations. La circulaire du 21 décembre 2007 décrit ses objectifs.

La procédure d'orientation active ouvre un nouveau droit pour les lycéens. Son objectif est de permettre aux lycéens de choisir, notamment grâce aux informations qui leur seront fournies par des enseignants-chercheurs, des étudiants ou des professionnels de l'orientation désignés par leur université pour les représenter, les filières de formation dans lesquelles ils vont s'engager. Cette démarche doit permettre d'informer objectivement les lycéens sur le contenu et les débouchés des filières qu'ils souhaitent intégrer, ainsi que des perspectives d'insertion professionnelle plus ou moins grandes selon les secteurs d'activités et des différents métiers auxquelles elles peuvent conduire. L'orientation active remplit une fonction de conseil : elle consiste à demander à l'université d'examiner le dossier du futur étudiant au vu de son projet, de son parcours scolaire et des exigences du cursus dans lequel il souhaite s'inscrire, afin de conforter son choix initial ou de lui conseiller une filière mieux adaptée de nature à favoriser sa réussite (Circulaire du 21 décembre 2007).

⁶⁰ « Dans la recherche présentée, l'estime de soi scolaire est abordée par le biais de l'auto-évaluation des élèves de seconde, à savoir le sentiment global de valeur scolaire que s'attribue l'adolescent » (Le Bastard-Landrier, 2005, p. 143).

⁶¹ Service public de la diffusion du droit : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000824315> [Consulté le 30/12/2014].

L'« Orientation active » se pose en conseil d'orientation. Les bacheliers technologiques et professionnels, cibles de ce dispositif, qui ne sont pas acceptés au sein de filières sélectives peuvent maintenir leur vœu d'inscription à l'université quel que soit l'avis émis.

2. Le rapport Hetzel

Ce rapport titré *De l'université à l'emploi*, défend six grandes orientations :

- lutter contre l'échec à l'université,
- repenser l'information et l'orientation,
- améliorer la professionnalisation,
- rapprocher durablement l'université du monde du travail,
- créer un partenariat universités/employeurs pour la croissance,
- faire évoluer l'ensemble du système universitaire.

Ces dernières années en France, plusieurs dispositifs ont été créés.

- Le Parcours Individuel d'Information, d'Orientation et de Découverte du Monde Economique et Professionnel (PIIODMEP) de la loi de juillet 2013. « *Ce parcours doit permettre aux élèves de la sixième à la terminale de construire progressivement, tout au long de leurs études secondaires, une véritable compétence à s'orienter et de développer l'esprit d'initiative et d'innover au contact d'acteurs économiques* ». ⁶²
- Le portail internet national de coordination des admissions dans l'enseignement supérieur appelé portail Admission Post-Bac (APB). « *Cette plateforme a été mise en place pour simplifier les démarches de pré-inscription dans l'enseignement supérieur en regroupant sur un seul site l'ensemble des formations post-baccalauréat* ». ⁶³

Mais l'orientation scolaire, qu'est-ce ?

⁶² Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : <http://www.education.gouv.fr/cid83948/le-parcours-avenir.html> [Consulté le 30/12/2014].

⁶³ Portail national de coordination des admissions dans l'enseignement supérieur : <http://www.admission-postbac.fr/index.php?desc=quoi> [Consulté le 30/12/2014].

Chapitre 3

Les étudiants, acteurs du système universitaire

Pour Landrier et Nakhili (2010, p. 25), l'orientation scolaire c'est « *le processus par lequel s'opèrent les ajustements nécessaires entre les souhaits exprimés et les possibilités offertes, l'école fournissant institutionnellement à chacun la possibilité de faire le parcours que ses possibilités et ses goûts lui tracent* ». ⁶⁴ Ces deux auteures rappellent qu'au cours de leur parcours scolaire, les apprenants sont confrontés à trois paliers d'orientation en fin de :

- troisième car le système éducatif propose deux voies, la voie professionnelle et la voie générale et technologique,
- seconde où ils doivent choisir une série de baccalauréat,
- terminale où ils accèdent aux différentes voies de l'enseignement supérieur.

Ces différents paliers sont pour le futur étudiant, l'opportunité d'élaborer un projet de formation, voire un projet professionnel, grâce à l'aide de conseillers d'orientation et de ses enseignants (Beaupère & Boudesseul, 2009, p. 23).

Les étudiants élaborent leur projet d'orientation universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités ainsi que des perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société, de l'économie et de l'aménagement du territoire avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents. Les administrations concernées, les régions et, le cas échéant, les autres collectivités territoriales, les entreprises et les associations y contribuent. L'orientation favorise l'accès et la représentation équilibrés entre les femmes et les hommes au sein des filières de formation (Article L611-3 du Code l'éducation).

Ajoutons que « *dans un contexte marqué par la dévalorisation de l'université mais surtout pas sa diversification et sa complexification, les informations et les conseils sont essentiels pour réussir son orientation* » (Galland, 1995, p. 23). Les individus qui désirent obtenir des informations et être conseillés sur les différentes formations, les professions et les emplois, peuvent pousser les portes de plusieurs structures. Présents sur tout le territoire français, ces lieux d'information de l'orientation sont au nombre de cinq. ⁶⁵

⁶⁴ Cette définition est celle de Berthelot : Berthelot, J.-M. (1993). *Ecole, orientation, société*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

⁶⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : <http://www.education.gouv.fr/cid160/les-lieux-d-information-de-l-orientation.html> [Consulté le 21/11/2014].

Chapitre 3

Les étudiants, acteurs du système universitaire

- Les Centres d'Information et d'Orientation (CIO) : ce service public du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche est gratuit et ouvert à tous mais s'adresse en priorité aux jeunes scolarisés et à leur famille.
- Les Permanences d'Accueil d'Information et d'Orientation (PAIO) : ces structures associatives sont chargées d'accueillir les jeunes de 16 à 25 ans et de les guider dans leur choix d'une formation en alternance, et de répondre à toutes les questions de formation et d'emploi pour faciliter leur insertion professionnelle.
- Les missions locales : ces établissements associatifs sont chargés de l'accueil des jeunes de 16 à 25 ans qui rencontrent des difficultés dans des domaines aussi divers que l'emploi, la formation, le logement, la santé, le sport, les loisirs.
- Le réseau du Centre d'Information et Documentation Jeunesse (CIDJ) : cette administration généraliste est ouverte à tous les jeunes quelle que soit leur situation. Elle a pour objectif de les informer sur tous les domaines qui les concernent à l'échelle locale, régionale et nationale.
- Les Services Communs Universitaires d'Information et d'Orientation (SCUIO), chaque université propose à ses étudiants une importante documentation et de nombreux services d'information sur les enseignements de l'enseignement supérieur, des conseils et des aides sur leur orientation et leur insertion professionnelle.

V. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons évoqué la démocratisation de l'enseignement post-secondaire et présenté succinctement les « nouveaux étudiants » qui ont supplanté les « Héritiers » car cette thèse s'intéresse tout particulièrement au public universitaire actuel.

L'entrée dans l'enseignement supérieur n'est pas aisée pour tous. Ce passage nécessite un apprentissage, celui du métier d'étudiant. Le chapitre suivant est entièrement consacré à la transition l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Il nous permettra de mieux comprendre les obstacles auxquels sont confrontés les étudiants de premier cycle.

Chapitre 4

L'entrée dans l'enseignement supérieur

I. Introduction

La première année d'enseignement supérieur remplit plusieurs missions : « *celle de formation bien sûr, mais aussi celle d'orientation, voire de solution d'attente pour les étudiants qui auraient préféré opter pour une filière plus sélective, mais qui n'ont pas été autorisés à s'y inscrire tout de suite* » (Romainville & Michaut, 2012, p. 254). La transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur provoque une rupture de contexte : rupture dans les habitudes de vie, rupture dans le rapport au temps, rupture dans le rapport à l'espace, rupture dans le rapport aux études, rupture dans le rapport aux camarades. « *Bref, c'est un moment de bouleversement de l'ensemble des repères pour chacun des étudiants* » (Alberti & Laterrasse, 2002, p. 87-88).

Même si, « *tous les étudiants ne font pas la même expérience de l'enseignement supérieur et de ne doivent pas résoudre les mêmes problèmes* » (Millet, 2012, p.76). L'université est un monde à la fois connu et méconnu des lycéens, futurs étudiants. Ils ont une connaissance de l'institution qui ne suffit pas à les guider. « *Lorsqu'ils arrivent à l'Université, les étudiants découvrent un univers qu'ils connaissent par ouï-dire. Leurs enseignants du lycée leur en ont parlé, beaucoup ont un parent ou un ami qui est déjà passé par un premier cycle* » (Felouzis, 2001, p. 145). Lahire (1997) évoque la « *socialisation silencieuse* » de l'étudiant qui le conduit à se familiariser progressivement au fonctionnement de l'université. Dans ce quatrième chapitre, afin de mieux comprendre l'entrée à l'université vécue par les étudiants : sa particularité, ses enjeux et ses risques, nous nous proposons de faire référence aux travaux les plus connus en la matière et de présenter :

- les recherches de Felouzis (2001) sur les trois étapes du parcours des étudiants,
- les travaux de Coulon (1997) sur le métier d'étudiant,
- l'étude de Dubet (1994) sur l'expérience étudiante,
- les explications de Paivandi (2008 ; 2012b ; 2013) sur les relations entre étudiants et enseignants.

II. Les trois étapes du parcours des étudiants selon Felouzis

Dans son ouvrage intitulé *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*,⁶⁶ Felouzis (2001, p. 145) montre que le parcours des étudiants se construit autour de trois étapes essentielles.

- « *La première étape est celle de la découverte de la situation d'incertitude dans laquelle ils se trouvent* » (*ibid.*, p. 145). Les étudiants se sentent délaissés car l'institution universitaire n'impose ni buts, ni moyens, contrairement aux établissements d'enseignement secondaires.
- « *La deuxième étape consiste à découvrir que l'Université n'est pas seulement un espace indéterminé.* » Les étudiants prennent conscience qu'il est nécessaire de satisfaire des critères de sélection parfois très stricts. « *C'est aussi un espace de sélection, de « tri » pourrait-on dire, qui de ce fait oriente, élimine et sanctionne selon des principes académiques très proches des principes scolaires* » (*ibid.*, p. 145).
- « *La troisième étape est celle de l'action* » (*ibid.*, p. 145). Les étudiants deviennent acteurs de leurs études lorsqu'ils résolvent les incohérences et les contradictions du système universitaire. Ils se construisent leurs propres buts, leurs propres obligations en agissant sur eux-mêmes et sur le monde.

⁶⁶ Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

III. L'apprentissage du métier d'étudiant selon Coulon

La transition entre le lycée et l'université engendre des changements considérables. « *Cette expérience transitoire est conceptualisée par la notion de « rupture de contexte » (Wouters, 1991) » (Pirot & De Ketele, 2000, p. 368).*

Les étudiants doivent s'adapter à ce nouveau monde et à ses nouvelles règles. Pour réussir, les étudiants doivent rapidement apprendre à gérer les différentes composantes de leur nouveau métier. Ils doivent apprendre à s'organiser, à devenir autonomes et à s'investir toute une année universitaire ou un semestre. Les révisions semestrielles sont nouvelles, les rythmes de travail sont très différents d'un étudiant à l'autre.

Cette transition peut engendrer des difficultés (Alberti & Laterrasse, 2002, p. 88) comme :

- des difficultés pédagogiques (liées au contenu des études, à l'implication des enseignants, à l'organisation du travail),
- des difficultés liées aux infrastructures universitaires (moins les conditions de travail que les problèmes administratifs, l'insuffisance de la documentation en bibliothèque),
- des difficultés d'adaptation personnelle au système universitaire (solitude, découragement, absence de motivation, difficultés de concentration,...).

Ces difficultés ne seraient pas identiques pour tous. « *Les plus jeunes dans l'institution universitaire ont principalement des problèmes psychologiques et des problèmes d'adaptation au système universitaire, puis sont évoqués les problèmes institutionnels et enfin, plus tard dans le cursus, les problèmes personnels et financiers » (Erlich, 1998, p. 71).* L'université est perçue différemment selon l'âge. Coulon (1997, p. 48) pense que, « *les étudiants les plus jeunes, qui sortent du lycée, sont scandalisés et apeurés à la fois par cette organisation ; chez les plus âgés, c'est plutôt le sentiment d'inorganisation et de « folklore » qui domine* ». Les plus jeunes seraient les plus fragiles, et verbaliseraient le plus les difficultés liées à leurs études comme les méthodes d'enseignement, l'anonymat de l'encadrement, ou encore le manque d'information (Alberti & Laterrasse, 2002, p. 88-89).

Une partie des abandons et des échecs en premier cycle pourrait être évitée grâce à l'apprentissage du métier d'étudiant.

Le passage du statut d'élève (du secondaire) à celui d'étudiant (du supérieur) implique en outre, la maîtrise des contenus intellectuels et des codes de l'enseignement supérieur.

Chapitre 4

L'entrée dans l'enseignement supérieur

Pour y arriver, l'apprenant doit rester sur le campus au-delà du temps qu'il consacre à ses cours, il doit interagir avec les personnes de l'université pour être informé et se familiariser à son nouvel environnement. L'ouvrage de Coulon⁶⁷ (1997, p. 2), insiste sur le caractère décisif du passage entre secondaire et supérieur. « *L'entrée dans la vie universitaire est comme un passage : il faut passer du statut d'élève à celui d'étudiant. Comme tout passage, il nécessite une initiation* ». Le primo-arrivant, ex-lycéen et nouvel étudiant, passe par trois stades successifs lors de sa première année de licence. Dans le processus d'identification au statut d'étudiant, ces trois temps sont : l'étrangeté, l'apprentissage, et l'affiliation.

L'étrangeté : ce stade correspond à la rupture avec l'univers scolaire connu et à la séparation d'avec le statut passé d'élève. L'étudiant doit se familiariser avec un nouveau vocabulaire et de nouvelles règles. Les difficultés rencontrées telles que celles des inscriptions (administrative et pédagogique) doivent être surmontées. L'apprenant doit progressivement comprendre qu'à l'université, les règles de fonctionnement octroient plus de liberté, qu'elles sont plus floues, qu'elles requièrent plus de responsabilité. L'étudiant doit demander des renseignements complémentaires aux camarades (anciens), au secrétariat, aux enseignants, et il doit se reporter aux panneaux d'affichage. Enfin, le rapport n'est plus individuel. Il ne se situe plus dans un petit groupe. Les négociations disparaissent et la pédagogie est organisée différemment, tout comme le contrôle des connaissances.

L'apprentissage : ce second stade est une phase d'ambiguïté. Il évoque un risque élevé d'abandon car l'étudiant vit des périodes de découragement et de lassitude, notamment liées au travail, à l'anonymat et à l'isolement. Il a quitté son passé mais il n'est pas encore au clair sur son avenir. Il est primordial qu'il ne décroche pas à l'occasion des petites ruptures de fin d'année (ponts de novembre, vacances de Noël). Pour éviter ce décrochage, il doit fréquenter les cours avec assiduité et s'astreindre à une discipline de travail pour assimiler au plus tôt le métier d'étudiant. L'apprentissage est terminé lorsque l'étudiant parvient à identifier les tâches à accomplir, qu'il s'est construit un parcours de formation et une routine de travail et qu'il a l'impression que les problèmes pratiques, administratifs ont disparu. C'est à ce moment précis qu'il dispose de comportements automatisés et qu'il peut alors s'investir totalement dans le travail intellectuel.

⁶⁷ Coulon, A. (1997). *Le Métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Chapitre 4

L'entrée dans l'enseignement supérieur

L'affiliation : ce troisième et dernier stade est celui de la maîtrise relative des règles de fonctionnement. L'étudiant « *devient progressivement membre* » (Coulon, 1997, p. 145). Les examens de fin de premier semestre lui permettent de s'auto-évaluer. Il fait le point en vérifiant s'il a répondu aux attentes de l'université, il mène une autocritique et prend des décisions pour le deuxième semestre. Il essaie d'analyser les points stratégiques à travailler en priorité (choix des enseignements, travaux complémentaires à mener, ressources auxquelles recourir, etc.), et il essaie aussi de planifier son cursus complet dans le temps (poursuite de la licence, projet professionnel, voies de secours, etc.). Le sociologue considère que les cents premiers jours correspondent au temps nécessaire à une affiliation minimale. « *Les survivants au-delà de cette période ayant [ont] de bonnes chances de poursuivre leurs études de premier cycle jusqu'à l'obtention de leur DEUG, que ce soit en deux ans ou davantage* » (*ibid.*, p. 50).

Coulon (1997) montre que les étudiants doivent s'acculturer au monde universitaire et aux sous-cultures qui composent leur filière d'études. Les étudiants qui abandonnent sont donc ceux qui ne s'affilient pas. Pour eux, la compréhension et l'incorporation des codes plus ou moins implicites de la culture universitaire ne se font pas, ou pas assez vite.

Un étudiant professionnel est quelqu'un qui veut apprendre à devenir autonome, qui prend en charge sa formation, qui considère qu'elle est pour lui une priorité absolue, qui acquiert une conscience, même vague, de ce qu'il s'agit d'une condition de son affiliation. Le statut d'étudiant est un métier provisoire, qu'il faut d'abord apprendre : ne pas le considérer comme tel mène à l'échec (Coulon, 1997, p. 102).

IV. Les huit profils de l'expérience étudiante selon Dubet

Dubet (1994) s'intéresse aux relations sociales au sein de l'établissement d'enseignement supérieur. Pour définir l'expérience étudiante, il propose un modèle théorique composé de huit profils d'étudiants élaborés à partir de trois critères : l'existence et la nature d'un projet professionnel, le degré d'intégration, et la vocation et l'intérêt intellectuel des études. Extraits de son article,⁶⁸ ces huit profils sont décrits ci-dessous (*ibid.*, p. 520-530).

Le premier profil correspond aux « *vrais étudiants* ». Il est caractérisé par un projet professionnel, une vocation intellectuelle et une forte intégration dans le milieu étudiant. Il s'agit par exemple des étudiants en médecine.

Le second profil concerne l'étudiant qui a une « *vocation élevée* », « *un projet affirmé* » mais « *une faible intégration dans la vie universitaire* ».

Le troisième profil renvoie aux étudiants inscrits dans les Instituts Universitaires de Technologie (IUT). Il est caractérisé par l'articulation d'« *un projet* », « *une forte intégration* », mais « *une faible vocation* ».

Le quatrième profil concerne ceux qui s'inscrivent à l'université pour obtenir « *un diplôme ou un niveau lui permettant l'accès à une réelle formation professionnelle* ». C'est « *l'effet IUFM* » pointé par Galland (1995). Ces jeunes souhaitent décrocher un diplôme leur permettant par la suite de passer les concours de la fonction publique, et plus précisément les concours de l'enseignement. Ils sont de passage et sont dépourvus d'une réelle vocation. « *Le rapport au diplôme est strictement instrumental dans la mesure où cet étudiant, situé dans les secteurs de « masse », est en position d'attente, qu'il n'est guère intégré et n'en manifeste pas vraiment le désir* ».

Le cinquième profil correspond aux étudiants de l'Institut d'Etudes Politiques (IEP). Il est caractérisé par une « *forte vocation, une forte intégration et un projet apparaissant comme relativement incertain* ».

⁶⁸ Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, XXXV, 511-532.

Chapitre 4

L'entrée dans l'enseignement supérieur

Le sixième profil est incarné par des étudiants « *tenus que par l'intérêt intellectuel* ». Ils n'ont pas de projet professionnel et sont éloignés de la vie universitaire. « *C'est en lettres que survit cet Héritier⁶⁹ qui affirme sa vocation, multiplie les formations, tout en affirmant son détachement* ».

Le septième profil correspond aux étudiants « *dépourvus de projet, de vocation, mais intégrés à la vie universitaire* », et qui « *sont à l'université pour la « vie étudiante », pour le milieu qu'elle offre, pour la raison sociale* ».

Le huitième profil concerne les étudiants qui n'ont « *ni projet, ni « vocation », ni intégration* ». Ce sont souvent ces étudiants « fantômes » décrits par Legendre (2003) qui ne réussissent pas à devenir étudiants, et qui finissent par abandonner.

⁶⁹ La notion d'« Héritier » mentionnée ici fait bien entendu référence à celle de Bourdieu et Passeron (1964).

V. Les relations entre étudiants et enseignants selon Paivandi

A l'université, les relations entre étudiants et enseignants sont différentes. Les cours magistraux laissent peu de places aux échanges et aux interactions. « *Or la réussite et l'échec se jouent aussi – voire principalement – au sein même des interactions entre enseignants et étudiants* » (Romainville & Michaut, 2012, p. 262). Duguet & Morlaix (2012) montrent que l'hétérogénéité des pratiques en cours magistral ne serait pas sans effet sur la motivation des étudiants, sur leurs manières d'étudier ainsi que sur leur réussite en termes de résultats aux examens. Ces auteurs notent que pourtant, les pratiques d'enseignement axées sur l'apprentissage collaboratif seraient de nature à favoriser l'intégration sociale et académique de l'étudiant.

Selon Ménard (2012, p. 197), les stratégies d'apprentissage et d'enseignement traditionnelles persistent, y compris dans les cursus professionnels. Les travaux de Paivandi (2008 ; 2012b ; 2013) rendent compte des relations entre étudiants et enseignants. « *Les actes d'enseigner et d'apprendre impliquent un ensemble continu d'interactions entre enseignants et apprenants* » (Paivandi & Espinosa, 2013, p. 1). Ces interactions sont appelées « relation éducative ». Selon Coulon & Paivandi (2008), les étudiants regrettent, entre autres, la faiblesse de leur relation avec leurs enseignants. Paivandi & Espinosa (2013, p. 3-4) rappellent que d'après « *les étudiants de premier cycle entretiennent des relations épisodiques et distantes avec leurs enseignants tandis que les étudiants avancés évoquent plus souvent des relations régulières* ». Les étudiants ne sont pas la préoccupation première des enseignants du supérieur qui n'ont pas été formés au professorat, contrairement à ceux du secondaire.

La massification, à l'origine des grands groupes d'étudiants, n'aurait pas facilité les rapports entre enseignants et étudiants. « *Un nombre important de recherches sociologiques sur l'université montre que la massification a profondément bouleversé la relation pédagogique et les communications interpersonnelles entre les étudiants, les enseignants et le personnel IATOSS⁷⁰* » (Coulon & Paivandi, 2008, p. 15).

Les travaux de Gibbs & Jenkins, repris par Frenay (1998, p. 124-125), identifient huit zones de problèmes occasionnés par l'augmentation des effectifs étudiants.

⁷⁰ Le sigle IATOSS désigne les personnels Ingénieurs, Administratifs, Techniciens, Ouvriers, Social et de Santé.

Chapitre 4

L'entrée dans l'enseignement supérieur

Un apprentissage de qualité serait entravé par un « *manque de clarté dans les buts* », un « *manque de connaissances sur ses progrès* », un « *manque de conseils pour s'améliorer* », « *moins de lecture* », une « *difficulté de soutenir une étude indépendante* », un « *manque de possibilité de discussion* », la « *difficulté de gérer la diversité des étudiants* », la « *difficulté de motiver les étudiants* ». Enfin, « *l'image du professeur chez l'étudiant est souvent marquée par le contexte et les conditions de travail dans l'université de masse, caractérisée par des situations conflictuelles et des difficultés relationnelles* » (Coulon & Paivandi, 2008, p. 24).

VI. Conclusion

Les pouvoirs publics s'interrogent sur la manière d'aider les étudiants à réussir leur entrée dans l'enseignement supérieur et à les faire réussir. Outre le développement de dispositifs, il va de soi que la motivation de l'étudiant à s'insérer dans son nouvel environnement est essentielle. « *La qualité de l'insertion universitaire dépend ainsi directement de la motivation de l'étudiant et de l'engagement dont il fait preuve dans le contexte universitaire* » (Pirot & De Ketele, 2000, p. 368).

En avril 2015, le recteur de l'académie de Strasbourg a permis à l'Université de Haute-Alsace (UHA), notre terrain d'enquête, de se rapprocher de plusieurs établissements secondaires en signant deux conventions avec quatre lycées d'Alsace afin de valoriser les filières littéraire et numérique et d'offrir une meilleure orientation aux élèves et aux étudiants. Et depuis 2012, deux universités bretonnes (Bretagne-Occidentale-Brest (UBO) et Rennes 1) ont développé une initiative inédite pour renforcer le lien entre les lycéens et l'université. Elles ont signé un partenariat avec le rectorat afin de faciliter le rapprochement lycée-université. En effet, elles ont créé le dispositif « A la fac avant ton bac ». Le principe est simple, durant un semestre, des lycéens volontaires ont suivi une fois par semaine un cours à l'université. Mélangés aux étudiants de licence première année, les lycéens se sont rendus à la faculté pendant les horaires prévus pour leurs heures d'accompagnement personnalisé au lycée. Soumis au même examen que les étudiants, ils peuvent décrocher des crédits acquis pour leur première année de licence s'ils choisissent de s'inscrire à la faculté (Le Monde, Kremer Pascale, janvier 2014).⁷¹ La réussite en licence est au cœur des préoccupations et la question de la sélection de plus en plus prégnante.

Faut-il instaurer un système de sélection autorisant ou non à s'inscrire dans l'enseignement supérieur ? Au vu du taux d'échec, d'abandon et de décrochage élevé, cette question mérite d'être posée.

⁷¹ Journal Le Monde : http://www.lemonde.fr/education/article/2014/01/21/a-rennes-des-eleves-de-terminale-a-la-fac-avant-le-bac_4351523_1473685.html [Consulté le 31/12/2014].

Chapitre 4

L'entrée dans l'enseignement supérieur

« *Aujourd'hui, la sélection existe : c'est l'échec pour les plus faibles et l'exil pour les meilleurs* » (Jean Tirole, Conférence du 20 novembre 2014 au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) à Paris).⁷² Le 15 décembre 2014, Terra Nova,⁷³ a publié des propositions prônant une sélection démocratique à l'université. Elle rejoint la Conférence des Présidents d'Université (CPU) qui défend l'instauration de prérequis à l'entrée en licence. Les objectifs sont de diminuer le taux d'échec à l'université, d'augmenter le nombre de jeunes obtenant un diplôme d'enseignement supérieur, et de lutter contre les déterminismes sociaux de l'orientation.

Nous y reviendrons. Le chapitre 6 de ce manuscrit est entièrement consacré à l'aide à la réussite. Auparavant, intéressons-nous au décrochage universitaire.

⁷² EducPros.fr :

<http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/grande-conference-cpu-cdefi-nous-devons-faire-pression-ensemble.html> [Consulté le 31/12/2014].

⁷³ Terra Nova :

<http://www.tnova.fr> [Consulté le 31/12/2014].

Chapitre 5

Le décrochage universitaire

I. Introduction

Dans ce chapitre, nous nous intéressons aux phénomènes d'échec et d'abandon, aux profils des décrocheurs, ainsi qu'aux bacheliers professionnels qui intègrent l'université.

Nous donnerons d'abord quelques éléments de définition, puis nous nous focaliserons sur les profils de décrocheurs élaborés par Beaupère & Boudesseul (2009) ainsi que sur les bacheliers professionnels.

II. Définitions

On distingue le décrochage scolaire du décrochage universitaire. « *On parle de décrochage scolaire lorsqu'un élève quitte l'institution scolaire, abandonne ses études, arrête le cursus en cours avant qu'il ne soit terminé* » (Chevaillier, Landrier, & Nakhili, 2009, p. 84).

Quelles différences existent-ils entre le décrochage et la déscolarisation ?

La définition du décrochage se rapproche de celle de « déscolarisation » même si le premier terme est utilisé plus fréquemment lorsqu'il est question d'élèves ayant dépassé l'âge de la scolarité obligatoire et le second pour les élèves de moins de 16 ans. Le décrochage désigne plutôt les lycéens qui quittent petit à petit le système scolaire (*ibid.*, p. 84).

Quelle définition apporte le Code de l'éducation ?

Le Code de l'éducation définit comme « décrocheurs » les jeunes qui ont quitté un cursus de formation de l'enseignement secondaire sans obtenir le diplôme visé par cette formation : certains ont quitté l'école au niveau du collège (avec ou sans le brevet) ; ou ont suivi un cursus de lycée sans obtenir le baccalauréat, ou bien un cursus menant à un CAP ou à un BEP (ou équivalent) sans parvenir au diplôme. Certains titulaires de CAP ou BEP peuvent avoir décroché en s'engageant vers un bac pro sans l'obtenir.⁷⁴

La lutte contre le décrochage scolaire est une priorité nationale. Le système sans note peut-il mener à la réussite ? Peut-il être la nouvelle pédagogie française ? Certains collèges sont déjà passés à ce système sous l'initiative de professeurs sur le terrain mais il n'y a pas de recensement officiel de toutes ces expérimentations. Ils sont libres de le faire car il n'y a pas d'obligation en France en matière de notation. Il n'existe quasiment pas d'études, ni d'outils scientifiques pour évaluer si la note a une pertinence en matière de décrochage. Le site du Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR) a mis en ligne de nombreuses informations pour comprendre ce phénomène et tenter de l'endiguer.⁷⁵

⁷⁴ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : <http://www.education.gouv.fr/cid86649/la-lutte-contre-les-sorties-precoces-dans-l-union-europeenne.html&xtmc=decrochagescolaire2020&xtnp=1&xtr=2> [Consulté le 22/08/2015].

⁷⁵ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : <http://www.education.gouv.fr/cid84031/tous-mobilises-pour-vaincre-decrochage-scolaire.html>

Chapitre 5

Le décrochage universitaire

Quant au décrochage universitaire qui nous intéresse tout particulièrement, Béduwé (2006, p. 3) considère que l'échec à l'université est une « *question sociale lourde* ». Que nous apprennent les statistiques ? Parmi les jeunes dont la dernière inscription était soit en université, soit en IUT, BTS, 19% n'ont pas obtenu de diplômes. « *Sur ces 19 % de décrochage, 12 % viennent de l'université et 7 % du supérieur court. Presque 2/3 de ce décrochage global de l'enseignement supérieur vient donc de décrochages universitaires* » (Demuynck, 2011, p. 27). Felouzis (2001, p. 119) certifie « *qu'aucun étudiant ne change de voies après une réussite en première année* ». Coulon (1997) a quant à lui démontré que l'organisation universitaire désavantage principalement les étudiants les plus fragiles scolairement et ceux qui rencontrent des difficultés à en décoder les règles. « *Les enseignants des universités peuvent tous constater, en tant que membres qui ont un savoir de sens commun de leur institution, que de nombreux abandons en première année ont lieu au cours des trois premiers mois* » (*ibid.*, p. 123). En s'appuyant notamment sur les travaux de Thiessen (2007) menés au Canada, Murdoch, Doray, Comoé, Groleau & Kamanzi, (2012, p. 98) concluent que « *le capital scolaire acquis par l'individu au cours de la scolarité au secondaire dans les différents domaines de connaissance a un effet direct sur l'accès et la réussite scolaire* ». Dans ce sens, les facteurs associés à la réussite et à l'échec sont différents selon les filières.

Par exemple, le passé scolaire de l'étudiant se révélera plus déterminant dans des études qui constituent un prolongement de disciplines déjà enseignées au lycée (ex : sciences de la vie) par opposition aux disciplines qui recommencent tout à zéro (ou presque...) comme le droit ou la psychologie (Romainville & Michaut, 2012, p. 260).

Ces dernières années, les gouvernements ont souhaité élever le niveau et de formation et mené de plus en plus d'apprenants jusqu'au baccalauréat, notamment à travers la politique des « 80% au bac »⁷⁶ et du plan « Réussite en licence ».⁷⁷

⁷⁶ Cette thématique a notamment été développée par Beaud.

Beaud, S. (2002). « 80 % au bac »,...et après ? *Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris, France : La Découverte.

⁷⁷ Le plan « Réussite en licence » est présenté dans le chapitre 6.

Chapitre 5

Le décrochage universitaire

« De manière générale, l'augmentation du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur constitue un objectif poursuivi par de nombreuses politiques nationales au nom de l'évolution des emplois, des besoins de main-d'œuvre qualifiée et du développement économique et social » (Romainville & Michaut, 2012, p. 252).

Le développement des scolarités s'est traduit par « une baisse des redoublements dès l'enseignement primaire et une suppression des orientations précoces vers l'enseignement professionnel » (Duru-Bellat & Kieffer, 2008, p. 125-126).

Dans ce contexte, Duru-Bellat (2006) évoque désormais la « sur-éducation » et l'« inflation scolaire » qui accentue l'écart entre le nombre de diplômés et les offres d'emploi en lien avec leurs qualifications. Elle désigne ainsi l'impossibilité d'atteindre une position sociale élevée malgré l'augmentation du niveau d'éducation et réfute l'idée que l'allongement de la durée des études est un « gage de progrès et de justice sociale ». Les jeunes seraient déclassés et frustrés.

Il en résulte une dévalorisation puisque, dans la file d'attente, les employeurs vont d'abord choisir les plus diplômés. Au niveau individuel, il est donc rationnel d'accumuler les titres scolaires. Mais cette stratégie n'est pas valable au niveau collectif, car les titres perdent de leur valeur, puisque leur trop grand nombre ne permet pas d'obtenir un emploi en rapport (Poulet, 2008, p. 569).

Duru-Bellat (2006) propose d'« égaliser plutôt que de hiérarchiser », en créant un bagage de base que tous les étudiants devraient obtenir. Ce bagage serait « solide et homogène », commun « pour protéger les plus faibles » mais pas nécessairement « utilitaire ». Ainsi, « on ne se soucierait ni de classement, ni de diplôme, ni de sélection mais serait pris en compte ce que la société estime nécessaire pour que chacun en fasse partie » (Poulet, 2008, p. 569).

III. Les phénomènes d'échec et d'abandon

Depuis les années 1960, les étudiants ont des profils de plus en plus hétérogènes en termes de caractéristiques culturelles, sociales ou économiques, et ils ne seraient pas ou plus égaux face aux exigences de la culture universitaire autrefois réservée à une élite.

Cependant la croissance du nombre des échecs dans les premiers cycles a été générale et continue jusqu'à la fin des années soixante-dix puis suivie d'une stabilisation sans amélioration dans les années quatre-vingt, alors même que les étudiants semblaient plus assidus que leurs aînés. Les échecs ont ensuite diminué depuis la fin des années quatre-vingt (Alberti & Laterrasse, 2002, p. 86).

Les recherches sur ce point sont très prolixes. Les chercheurs expliquent, entre autres, le décrochage universitaire et son accroissement, par la massification des effectifs dans l'enseignement supérieur due au processus de démocratisation scolaire entamé en France depuis les années 1960 (Pourcelot & Ben Abid-Zarrouk, à paraître). Les recherches ont montré une corrélation entre la massification de l'enseignement supérieur et des taux d'échec importants au cours des premières années. Nous présentons ci-après de récentes données statistiques pour illustrer ce constat.

1. Données statistiques

En 2000, Lemaire expliquait déjà que le phénomène de massification scolaire a eu pour conséquences un important taux d'échec en première année puisque moins de quatre bacheliers généraux sur dix franchissent le cap du Diplôme d'Etudes Universitaires Générales (DEUG) en deux ans, et que cette proportion chute à moins de trois sur dix chez les bacheliers en retard, et à sept sur cent chez les bacheliers technologiques. Quant aux autres, ils se sont soit réorientés dans des filières techniques courtes, soit ils ont arrêté les études sans avoir obtenu de diplôme de l'enseignement supérieur.

Ce phénomène, qualifié de « *mal endémique* » par Zappi (1993), n'est pas sans conséquence en termes de coût pour la collectivité. L'abandon des études avant la diplômation engendre en effet des coûts importants pour la société. « *Pour la personne, quitter ses études sans diplôme réduit ses chances de devenir un travailleur qualifié et compétent susceptible de répondre aux défis du marché du travail actuel (Barr-Telford, Cartwright, Prasil & Shimmons, 2003) »* (Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine, & Wright, 2006, p. 783).

Chapitre 5

Le décrochage universitaire

La politique de libre accès adoptée par l'enseignement supérieur français engendre un taux d'échec élevé en première année universitaire, « *celle-ci étant de facto l'année principale de sélection* » (Begin, Michaut, Romainville, & Stassen, 2012, p. 18). « *L'échec à l'université notamment en première année fait partie des principaux handicaps de l'université française lorsque l'on cherche à estimer sa qualité (Alava & Romainville, 2001)* » (Ben Abid-Zarrouk & Weisser, 2013, p. 90). En effet, « échec » et « abandon » caractérisent depuis plusieurs années nos universités. Décriée depuis plus de vingt ans par les discours publics, la réussite étudiante est depuis au cœur des débats politiques. Elle questionne, tourmente, car les chiffres, après avoir explosé, ne reculent pas. Désormais, « *un tiers seulement environ des étudiants entrant à l'Université, obtiennent leur Licence en trois ans* » affirmait un rapport de la Cour des Comptes publié en 2012. Que nous apprennent de plus les statistiques ?

La récente étude de Convert (2010) dans l'académie de Lille relève ainsi davantage d'abandons dans les disciplines peu ou pas enseignées dans le secondaire, qui attirent le plus souvent les bacheliers de faible réussite, avec un taux d'échec pouvant atteindre dans certains cas jusqu'à 50% (Berzin, 2013, p. 37).

D'autre part, bien que les étudiantes, plus nombreuses à s'inscrire, réussissent mieux que leurs homologues masculins (écart de 9,5% entre les deux taux de réussite), c'est la scolarité suivie avant le baccalauréat qui a la plus grande influence sur la réussite des étudiants. En témoignent les quelques 2,7% titulaires d'un baccalauréat professionnel réussissant en trois ans, contre plus du tiers des bacheliers généraux. Les bacheliers technologiques aussi rencontrent des difficultés avec moins de 10% de réussite. Outre le genre et le type de baccalauréat obtenu, l'âge et l'origine sociale sont également déterminants. Alors que les jeunes qui ont décroché leur baccalauréat sans avoir redoublé se révèlent brillants à l'université, ceux qui ont déjà pris du retard dans le secondaire peinent à décrocher leur licence. Enfin, plus de 31% des étudiants issus de familles très favorisées obtiennent leur licence en trois années, contre 21% des étudiants issus de familles défavorisées (Cour des Comptes, 2012). De nombreuses études montrent que le type de baccalauréat, l'âge auquel il a été obtenu, le genre et l'origine sociale ont une influence déterminante sur l'accès et la réussite dans l'enseignement supérieur. « *Il n'est pas inutile de rappeler que dans le cadre de la massification de l'enseignement supérieur s'est instaurée une nouvelle hiérarchie scolaire, propice aux échecs et abandons des bacheliers les moins pourvus en capitaux (sociaux, économiques et culturels)* » (Beaupère & Boudesseul, 2009, p. 53).

Selon le rapport *De l'université à l'emploi* coordonné par Hetzel⁷⁸ et publié en 2006, plus de 80 000 jeunes quittent chaque année l'enseignement supérieur sans être diplômés et un tiers des étudiants redoublent leur première année de licence.

D'après la note d'information rédigée par Fouquet (2003) pour le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR), un étudiant sur quatre abandonne ses études ou se réoriente pendant ou après sa première année universitaire et près d'un tiers la redouble. L'échec en première année résulterait fréquemment d'une orientation défectueuse et de difficultés à s'adapter à ce nouvel environnement.

2. Facteurs d'abandon

2.1. Le modèle théorique de Tinto

Fontaine & Peters (2012, p. 38) rappellent que « *le modèle théorique de Tinto, Theory of Student Departure (1975), est largement utilisé pour tenter d'expliquer l'abandon des étudiants* ».

Ce modèle a été élaboré à partir du modèle de Spady (1971) et de la théorie du suicide (1897) mise au point par Emile Durkheim. Tinto l'a remanié à plusieurs reprises (1987 ; 1988 ; 1993). Il défend le caractère interactionniste des phénomènes étudiés dans le champ de la formation universitaire. Il montre que les étudiants entreprennent leurs études différemment d'après leur bagage familial, leurs habiletés académiques, leurs intentions et leurs objectifs. « *C'est l'adéquation entre le bagage de l'étudiant et l'environnement universitaire qui aurait un effet déterminant sur la décision des étudiants de poursuivre ou non leurs études* » Fontaine & Peters (2012, p. 38).

De plus, après avoir étudié les travaux de l'anthropologue Van Gennep (1960), Tinto a développé trois phases qui rythment le processus de transition des étudiants. La première phase est celle de la séparation. L'étudiant doit réussir à se séparer de l'environnement scolaire qu'il connaît et abandonner les comportements scolaires et sociaux qu'il induit.

⁷⁸ Rapport final disponible sur Internet : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20824/commission-du-debat-national-universite-emploi.html> [Consulté le 02/01/2015].

Chapitre 5

Le décrochage universitaire

La seconde étape est une phase de transition. L'étudiant quitte son ancien environnement pour s'intégrer dans un nouveau. Cette période de transition peut engendrer du stress et un fort sentiment d'isolement. L'université doit aider l'étudiant au cours de ces deux phases sans quoi il abandonnera très tôt au cours du premier trimestre (Ménard, 2012, p. 182). Certaines caractéristiques de l'étudiant comme ses capacités d'adaptation, son projet de formation ou encore son engagement l'aideront à dépasser cette épreuve.

La troisième et dernière étape correspond à la phase d'intégration. L'étudiant est intégré à l'université. Il adopte les normes et les comportements propres à son nouvel environnement. Il établit des relations avec les différents acteurs de l'institution : pairs et enseignants. Tinto insiste sur l'importance du développement d'activités permettant à l'étudiant de se familiariser avec son nouvel environnement, et le tissage de liens interpersonnels. « *Tinto soutient que c'est l'intégration académique et sociale à l'université qui est le plus directement liée à la décision d'abandonner ou de persévérer, car elle a un impact direct sur l'engagement postérieur de l'étudiant* » (ibid., p. 181).

Les « nouveaux bacheliers » sont confrontés à un contexte d'études et de vie radicalement différent de celui du lycée lorsqu'ils quittent leur ville et leur établissement d'origine. « *Les moins motivés des étudiants, ou les plus fragiles, abandonnent immédiatement parce qu'ils ne peuvent pas vivre dans ce tourment permanent* » (Coulon, 1997, p. 147). Fontaine & Peters (2012, p. 42) précisent que « *par ailleurs, l'abandon n'est pas l'apanage des étudiants qui n'ont pas les compétences requises pour des études supérieures : de bons étudiants abandonnent aussi leurs études* », même si l'origine sociale constitue un facteur déterminant, les universités accueillent toujours des étudiants issus de milieux sociaux favorisés. Les caractéristiques de l'étudiant (âge, genre, passé scolaire, milieu familial) n'expliquent donc pas à elles seules l'abandon des études, « *parce que celles-ci interagissent avec des modalités et des degrés d'engagement dans la formation et d'intégration dans le milieu universitaire* » (De Ketele, 2010, p. 10).

2.2. Le décrochage universitaire

Comme le souligne Chevaillier, Landrier, & Nakhili (2009, p. 84), il existe de nombreux termes utilisés par les chercheurs pour expliciter ces « ruptures scolaires » : « *démobilisation scolaire* » pour Ballion (1997) ; « *non-affiliation* » pour Coulon (1997) ; « *décrochage passif* » pour Rochex (1997) ; « *exclusion de l'intérieur* » pour Bourdieu & Champagne (1992).

Beaupère & Boudesseul (2009, p. 71) constatent que le décrochage est un processus continu. Des événements singuliers et ponctuels ne sont pas les causes principales du décrochage mais des éléments déclencheurs. « *Les ponts, les absences de toute nature sont des interruptions qui cassent le rythme de travail des étudiants et beaucoup sont perturbés par ces coupures, qui génèrent des conduites d'abandon* » (Coulon, 1997, p. 121). Les notes sont aussi révélatrices. « *Les mauvais résultats dès les premiers examens semblent être un élément important expliquant les abandons dans l'enseignement supérieur* » (Beaupère & Boudesseul, 2009, p. 67).

Fontaine & Peters (2012, p. 42) exposent les travaux de Ma & Frempong (2008) qui ont établi le profil du décrocheur post-secondaire. Ses caractéristiques sont les suivantes :

- sexe masculin,
- faibles objectifs dans les études post-secondaires,
- toxicomanie,
- moyenne pondérée cumulative inférieure à 60% à la première année d'étude post-secondaire,
- difficultés à se créer un réseau social et n'a personne à qui parler de ses difficultés,
- il ne souhaite pas être bénévole sur le campus et a un faible sentiment d'appartenance à l'université,
- pense régulièrement à décrocher,
- difficultés financières (aide sociale, absence de prêts, et bourses ou support financier des parents),
- s'est marié tout en étant étudiant.

Le décrochage peut aussi être lié au contexte des études ou de la vie menée en dehors de l'université. Les activités extra-universitaires sont dans certains cas propices au décrochage.

Chapitre 5

Le décrochage universitaire

Un travail rémunéré ou d'une pratique de loisir peut contraindre le parcours d'études, en limiter l'intérêt et surtout le temps disponible pour se consacrer au travail scolaire (Beaupère & Boudesseul, 2009, p. 71). « Ainsi, si l'étudiant sent qu'il n'appartient pas réellement à l'université, que ses pratiques sociales et culturelles sont inappropriées et que ses connaissances sont sous-estimées, il sera plus enclin à se retirer des études » (Fontaine & Peters, 2012, p. 38). De plus, les jeunes s'intéressent aux coûts directs et indirects de leurs études. C'est ce qui explique d'ailleurs nombre d'abandons d'études. « Dans un contexte d'incertitude, les jeunes mettent en effet en balance les avantages qu'ils peuvent escompter de l'obtention de leur diplôme et les opportunités de court terme qui peuvent se présenter à eux, notamment sur le marché du travail » (*ibid.*, p. 15). Fontaine & Peters (2012, p. 43) présentent un tableau tiré de Sauvé, Deburme, Wright, Fournier, & Fontaine (2006).⁷⁹ Ce tableau répertorie six facteurs d'abandon aux études universitaires.

**Tableau 3 : Facteurs d'abandon aux études universitaires
selon Fontaine & Peters (2012).**

Facteurs	Description
1. Facteurs personnels	Sexe, âge, état psychologique et motifs d'entrée aux études
2. Facteurs d'apprentissage	Motivation en contexte d'apprentissage, styles d'apprentissage, stratégies d'apprentissage et stratégies de gestion
3. Facteurs interpersonnels	Niveau d'intégration académique et relations avec les autres étudiants et le personnel institutionnel
4. Facteurs familiaux	Responsabilités parentales, soutien de la famille et des amis, attitudes des parents face à la scolarisation, intégration travail-famille-étude
5. Facteurs institutionnels	Type et taille de l'établissement, nombre d'étudiants et difficulté d'adaptation au milieu institutionnel, support à l'apprentissage, mode de diffusion de l'enseignement selon le contexte sur campus et à distance
6. Facteurs environnementaux	Appartenance à une minorité ethnique, niveau socioéconomique, ressources financières, régime d'études et situation géographique

Source : Fontaine & Peters (2012, p. 43).

⁷⁹ Sauvé, L., Deburme, G., Wright, A., Fournier, J., & Fontaine, E. (2006). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : les données récentes de la recherche. Rapport de Recension*. Québec : Fonds de Recherche sur la Société et la Culture.

Chapitre 5

Le décrochage universitaire

Demuyneck (2011, p. 55) présente également les caractéristiques du décrocheur.⁸⁰

- sexe masculin,
- baccalauréat général avec retard,
- baccalauréat technologique ou professionnel,
- boursier,
- catégorie socio-professionnelle modeste,
- inscription administrative tardive,
- préférence pour une autre formation, inscription par défaut.

Décrocher, c'est abandonner, c'est quitter l'université sans diplôme. Et abandonner ses études avant de n'avoir obtenu son diplôme est perçu comme une faiblesse. Ce niveau intermédiaire équivaut à un « bac + rien » (Legendre, 2003).

Prévoir des issues aux sorties sans diplôme semble d'autant plus pertinent qu'une partie des jeunes envisagent d'eux-mêmes cette possibilité et qu'à la différence d'autres jeunes décrocheurs, souvent sortis sans qualification ou sans diplôme des cycles du secondaire, ils ne sont pas dans des situations de rupture totale avec le système éducatif - les décrocheurs du supérieur sont titulaires du baccalauréat et envisageaient de faire des études. L'éventail des réponses possibles peut donc a priori être large et recouvrir des situations d'emploi, de retour à des niveaux de formation inférieurs au baccalauréat, un accès à des filières sélectives du supérieur, ou d'autres réorientations au sein même de l'Université (Beaupère & Boudesseul, 2009, p. 197).

Notons que certains pays, tels que les Etats-Unis, reconnaissent les connaissances et les compétences acquises avant l'abandon des études. « *Les étudiants américains peuvent ainsi interrompre leurs études pour travailler et les reprendre ultérieurement. Les étudiants suédois disposent aussi d'un système modulaire leur permettant de conserver le bénéfice des modules terminés* » (Endrizzi, 2010a, p. 4).

⁸⁰ Le décrocheur présente une et souvent plusieurs de ces caractéristiques.

IV. Les quatre profils de décrocheurs selon Beaupère et Boudesseul

Un jeune qui « décroche » de l'université, c'est un jeune qui en sort non diplômé.

La question du décrochage est souvent sujette à controverses dans sa définition et sa mesure. S'agissant de la définition ou de la sémantique, de nombreuses thèses s'affrontent, de ceux qui lui préfèrent le terme d'« abandon » ou d'« évaporation » jusqu'à ceux qui contestent le concept de « décrochage » au motif que beaucoup d'étudiants concernés n'auraient en fait, jamais « accroché ». Ils ne pourraient donc pas « décrocher ». Le décrochage étudiant consiste, pour un jeune, à sortir de l'enseignement supérieur dans lequel il s'était inscrit, sans obtenir le moindre diplôme (Demuyne, 2011, p. 21).

Un peu moins d'un étudiant sur cinq, soit 19%, sort de l'enseignement supérieur français sans diplôme (*ibid.*, p. 27). Chiffre en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE qui est de 30% certes, mais qui représente tout de même près de 75 000 jeunes. Mais toute la difficulté statistique est de faire la part, au sein des arrêts d'études constatés dans les différentes formations, entre ce qui relève de la réorientation, qui se traduira plus tard par l'obtention d'un diplôme, et ce qui résulte de l'arrêt définitif sans diplôme, soit rapide, soit après plusieurs redoublements et réorientations.

Beaupère & Boudesseul (2009, p. 137-187) ont identifié quatre profils de décrocheurs en combinant le rapport à la formation initiale, c'est-à-dire la valeur du diplôme, et le rapport au marché de l'emploi, donc l'anticipation de l'activité professionnelle.

1. Les « studieux pris au dépourvu »

Ils se considèrent comme de bons élèves dans le supérieur, donnent une image positive d'eux-mêmes et minimisent leurs lacunes. Ils se qualifient de sérieux, s'investissent beaucoup dans leur travail et attendent que l'institution les récompense. Ils ont une idée relativement claire du niveau d'études qu'ils souhaitent atteindre et un projet professionnel qui les rassurent. Ils sont issus de milieux sociaux plus modestes que les autres et s'imaginent occuper des positions sociales supérieures à celles de leurs parents. Ils pensent échapper aux « pièges » de la première année. Ils sont déconcertés par l'isolement qu'ils ressentent, ils évoquent la solitude, le manque d'encadrement, leurs difficultés à s'organiser et à identifier les attentes des enseignants.

L'anonymat les déséquilibre, ils ne retrouvent pas le cadre sécurisant du secondaire dont ils sont dépendants. Ils créent peu de liens avec les autres étudiants. Ils s'investissent peu dans les activités proposées par l'université, ils travaillent beaucoup et seuls. Ils pensent avoir réussi leurs examens donc ne comprennent pas leurs notes, ils ont un sentiment d'injustice. Leur échec à l'université les a pris au dépourvu et ils ne pensent pas entrer rapidement sur le marché de l'emploi. Ils continuent d'assister à tous les cours, s'accrochent et persévèrent. Ils pensent qu'une deuxième ou troisième année peuvent les aider à réussir mais les règles de la docimologie universitaire leur échappent car ils conservent le fonctionnement routinier pour lequel ils ont opté au lycée. Ils sont incapables d'expliquer pourquoi ils ont échoué. Ils sont déçus par le peu de soutien dont ils ont bénéficié de la part de l'institution, ils ont intériorisé leur échec, n'ont pas sollicité les enseignants et n'ont pas participé aux séances de tutorat ou demandé de conseils à d'autres étudiants. Ils se trouvent malgré tout contraints de trouver du travail ou une autre formation. Ils ont abandonné car ils sont lassés des échecs à répétition. Ils se sentent exclus de l'université alors qu'ils souhaitent s'intégrer et réussir. Selon eux, le système d'enseignement n'offre pas, même aux plus motivés et sérieux, les conditions nécessaires à la réussite. Des temps d'apprentissage, de transition et d'explications sont souhaitables selon eux qui n'ont pourtant pas trouvé de réponse à leurs questions dans les séances de tutorat qu'ils n'ont que très peu fréquentées par manque d'information. Ils sont doublement pénalisés en arrivant sur le marché du travail car ils ont abandonné leurs études et n'ont pas d'expérience professionnelle.

2. Les « raccrocheurs »

Ils se considèrent comme des élèves moyens, ils ne cachent ni leurs lacunes, ni les réorientations contraintes qu'ils ont vécues et ils reconnaissent qu'ils n'ont jamais beaucoup travaillé. Ils persévèrent peu et créent quelques liens avec les autres étudiants, sortent régulièrement et travaillent en groupe. Ils n'ont pas forcément le projet d'aller à l'université et d'en ressortir diplômés. Certains sont dans l'attente de passer un concours, d'autres veulent découvrir, y tenter leur chance. Ils savent qu'ils pourront se réorienter en cas d'échec et que leur insertion professionnelle ne dépend pas seulement de leurs capacités à obtenir un diplôme universitaire. La poursuite d'études doit leur permettre avant tout d'accéder à une activité professionnelle qui les satisfasse.

Ils décrochent progressivement et contribuent à l'évaporation silencieuse et progressive des auditeurs des amphithéâtres. Ils n'attendent pas les verdicts de l'institution pour juger eux-mêmes de leur chance de réussite. Ils se désignent responsables de leur manque de travail régulier, de leur assiduité, elle aussi irrégulière, comme de leur investissement dans des activités annexes. Ils sont des étudiants à temps partiel, « en pointillé ». Leur emploi du temps se partage entre des activités salariales, bénévoles et des sorties. Leurs centres d'intérêt sont relativement diversifiés. Leurs différentes expériences leur apportent une meilleure connaissance du marché du travail. Les informations qu'ils ont recueillies auprès des professionnels et de leurs proches sont des atouts pour envisager une nouvelle orientation. Ils pensent que l'université n'est pas la seule possibilité qui leur est offerte pour se former et trouver un emploi. Ils sont réactifs et anticipent leur départ.

3. Les « opportunistes en emploi »

Ils pensent être plus à même d'évaluer leurs capacités que les enseignants. Ils s'investissent peu dans leurs études, ne sollicitent pas les enseignants, ni les dispositifs d'aide comme le tutorat. Ils considèrent leur inscription à l'université comme une expérience, souhaitent y découvrir une discipline et pensent réussir sans s'impliquer réellement. Ils sont dans l'attente, à la recherche d'une orientation et n'ont pas forcément de projet professionnel précis. Ils sont capables de construire des projets alternatifs à l'université car ils ne misent pas uniquement sur leurs études pour s'insérer et ils sont sensibles aux opportunités qui s'offrent à eux (emploi, formation loisirs). D'ailleurs, ils partagent leur emploi du temps entre les études et d'autres activités, et ils poursuivent leur expérimentation évoquant de possibles retours en formation, tout comme la recherche d'un emploi stable et durable.

4. Les « décrocheurs en errance »

Leur cursus dans le secondaire révèle des difficultés dans leur choix d'orientation. Ils méconnaissent les formations, leurs contenus, leurs spécificités et les perspectives d'emploi ou de poursuites d'études qu'elles présentent. Leur parcours post-études oscille entre emploi et formation. De ce fait, ils restent plus longtemps à l'université ou cumulent des activités de travail précaires.

Chapitre 5

Le décrochage universitaire

Ils ne savent pas s'ils doivent reprendre des études ou travailler donc ils font les deux de façon irrégulière. Ils tentent de se composer un cursus à la carte et s'investissent dans d'autres activités. Ils ne font pas mention de leur souhait d'intégrer une formation pour acquérir des compétences, ni de celui d'offrir un diplôme pour se signaler sur le marché du travail. La décision d'arrêter l'université est généralement le fait d'un découragement ou d'une démotivation.

Élaborée à partir de récits, cette typologie permet d'entrevoir l'anticipation et les réponses parfois prévues face aux situations d'abandon.

V. Les « bacs pro » à l'université

A l'issue de la classe de troisième, les élèves ont la possibilité de s'orienter vers une voie générale et technologique ou, vers une voie professionnelle. Le baccalauréat professionnel, comme sa dénomination l'indique, a une visée professionnelle. Il permet à son titulaire d'intégrer rapidement le marché de l'emploi. Cette qualification se prépare en trois ans. Les enseignements concrets et les Périodes de Formation en Milieu Professionnel (PFMP) qu'il propose permettent aux apprenants de se tisser un réseau professionnel favorable à l'insertion. Bien que la majorité entre sur le marché de l'emploi, il est aussi possible de continuer à se former en intégrant les filières courtes de l'enseignement supérieur ou en s'inscrivant en première année de licence. *« Il était évident qu'on ne pouvait atteindre l'objectif d'amener 80% d'une génération au niveau du baccalauréat sans puiser dans ce vivier de jeunes au profil académique plus faible et d'origine plus populaire »* (Duru-Bellat & Kieffer, 2008, p. 126). Et pourtant, *« l'idée selon laquelle certains jeunes ne devraient pas se trouver à l'université est largement répandue, bien que rarement verbalisée »* (Endrizzi, 2010a, p. 4).

Cependant, les étudiants ayant déjà redoublé dans le secondaire ou qui sont titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel présentent plus de risques d'échec que les autres. *« S'ils « n'ont pas le niveau », c'est parce que les exigences de l'université sont différentes de celles des institutions qu'ils ont quittées »* (Coulon, 1997, p. 35). Les bacheliers généraux ont été préparés à la poursuite d'études longues, les bacheliers technologiques sont conduits plus logiquement à entreprendre un cycle court et les bacheliers professionnels devraient intégrer le marché de l'emploi puisqu'il s'agit d'un diplôme terminal. *« Si leur arrivée pose problème, selon les enseignants du supérieur, c'est en raison de leur niveau de culture générale moyen »* (*ibid.*, p. 35).

Les bacheliers professionnels *« tentent leurs chances »* à l'université alors que leur cursus antérieur ne les y prépare pas » (Beaupère & Boudesseul, 2009, p. 15). La formation spécifique dont ils ont bénéficié ne leur a pas donné les moyens de s'adapter aux exigences universitaires et de compenser leurs handicaps par rapport à celles de l'université (Danner, Kempf, & Rousvoal, 1999, p. 245). *« Ils apparaissent comme les plus pénalisés dans leurs notations universitaires. Ils représentent aujourd'hui le quart de la population étudiante »* (Erlich, 1998, p. 60).

Chapitre 5

Le décrochage universitaire

Selon Prouteau (2009), les chances d'obtenir la licence en trois ans sont plus fortes pour les bacheliers généraux (36% des entrants), et beaucoup plus minces pour les bacheliers technologiques (7,4%) et professionnels (2,5%).

Par conséquent, on peut penser que si les bacheliers généraux s'engagent davantage dans des études longues et y réussissent, c'est parce qu'ils y sont mieux préparés par des exigences scolaires plus élevées à leur égard, une meilleure capacité de distanciation par rapport à leur travail, une ambition plus grande et une formation générale, voire théorique, en adéquation avec les exigences de l'enseignement supérieur (Danner, Kempf, & Rousvoal, 1999, p. 246).

D'après Erlich (2004, p. 6) :

Dans ces formations généralistes et peu intégratrices, on ne peut que constater la très grande vulnérabilité des « nouveaux » étudiants en première année de faculté, issus de baccalauréats technologiques, de milieux modestes, peu familiarisés avec les modalités de la pédagogie universitaire (cours magistraux, travail autonome,...). La massification a entraîné une secondarisation des premiers cycles qui deviennent ainsi en quelque sorte une prolongation du lycée mais sans l'encadrement pédagogique de celui-ci, d'où l'importance des taux d'échec en premier cycle, particulièrement des étudiants peu préparés à l'enseignement magistral. Désillusion, isolement, anonymat sont ressentis par ces étudiants, en perte de repères à l'université, qui souffrent des effets préjudiciables de l'absence d'encadrement et de la proximité entre la faculté et le quartier d'origine qui continue finalement de structurer leur personnalité sociale.

D'après l'auteure, ce sont les bacheliers de la série scientifique qui réussissent généralement mieux que les autres. La majorité des bacheliers technologiques et la plupart des bacheliers professionnels issus de milieux modestes, entreprennent aujourd'hui des études supérieures, notamment dans des établissements de province. Il y a dix ans, ils étaient majoritaires à sortir du système scolaire à l'issue du baccalauréat (Blöss & Erlich, 2000 ; Erlich, 2004).

Qu'advient-il de ces bacheliers lorsqu'ils s'inscrivent à l'université ? Une étude menée par Beaud & Pialoux en 2001 montre que l'immense majorité d'entre eux éprouvent de très grandes difficultés à suivre le programme, que leur assiduité en cours est très aléatoire, et que leur taux de réussite est catastrophique, voisin de zéro. L'observation d'une séance d'inscription à laquelle ont assisté les chercheurs prouve qu'ils se sentent en faute, qu'ils se doutent qu'ils ne devraient pas être là, que le baccalauréat professionnel est un diplôme de fin d'études qui ne prépare en rien aux attentes universitaires. Mais, en même temps, ils savent très bien que, statutairement, ils ont droit à cette poursuite d'études et que rien ne pourra les empêcher de s'inscrire à l'université.

Des stratégies sont-elles mises en place pour décourager les futurs postulants ?

Chapitre 5

Le décrochage universitaire

Tous les arguments rationnels qui militent contre cette inscription sont inutiles face au droit qui les autorise à le faire. Les secrétaires des départements de ce pôle universitaire (LEA, SHS, SGTI,...), qui connaissent intuitivement le taux d'échec des bacs pro et qui les ont vus arriver dans leur bureau, ne cessent de déplorer le fait que « administrativement on ne peut pas les refuser ». Elles le regrettent et parfois s'insurgent contre le laxisme de l'institution, notamment contre le gaspillage d'argent public, elles qui ont un petit traitement de fonctionnaire et qui gèrent tous les jours avec abnégation la pénurie de fac. Du côté, des directeurs du département, c'est le même constat unanime qui est dressé de cette poursuite d'études des bacs pro : « C'est un leurre », disent-ils ou « c'est une catastrophe » (Beaud & Pialoux, 2001, p. 92).

Les entretiens réalisés lors cette étude sont riches d'informations.

D'abord le fait massif que l'inscription à la fac est la résultante de l'impossibilité de poursuivre des études en BTS (tous y ont été refusés), ensuite que la poursuite d'études s'est imposée à eux en partie parce qu'ils ne voulaient pas entrer immédiatement dans la vie active. Il ne s'agit pas seulement de vouloir goûter au statut d'étudiant, de bénéficier des avantages matériels de la Bourse (2 000 F par mois en règle générale) même si ce facteur joue, bien sûr, fortement. Pour la fraction la plus motivée ou qui se présente comme la plus motivée de ces étudiants, il y a des raisons qui sont aussi liées à la trajectoire scolaire, une sorte de besoin de se venger d'avoir été tôt écartés de la « voie normale », notamment lorsqu'ils sont allés en 4^e et 3^e technologiques. Ils ont fait des carrières complètes d'élèves de la filière professionnelle, ils ne le regrettent pas nécessairement mais ils veulent voir autre chose, souffler un peu, se frotter au « vrai monde » étudiant, qui n'est pas celui des lycées professionnels. C'est-à-dire rentrer dans la norme et accéder à ce qui leur a été longtemps interdit (*ibid.*, p. 93).

Beaud & Pialoux (2001, p. 93) notent que « *le décalage est énorme entre les dispositions de ces bacheliers et les attentes de la fac* ». Ils relèvent qu'« *ils ne connaissent pas le programme, ni comment on y travaille* ». D'après ces deux chercheurs, ils sont nombreux à savoir que cette période de rattrapage risque d'être éphémère mais c'est « *le droit de rêver socialement qui est à la source de cette poursuite d'études* ».

En décembre 2014, Madame Fioraso, secrétaire d'État à l'Enseignement supérieur et à la Recherche, a annoncé une nouvelle mesure pour répondre à l'échec massif des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur. Elle souhaite qu'une filière soit créée spécialement pour eux. La loi du 22 juillet 2013 relative à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche (ESR) avait déjà institué une orientation prioritaire des bacheliers professionnels vers le Brevet de Technicien Supérieur (BTS) grâce à l'instauration de quotas.

Toutefois, ces formations ne peuvent à elles seules répondre à l'afflux important de bacheliers professionnels donc le ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR) envisage une autre méthode.

Chapitre 5

Le décrochage universitaire

Monsieur Lerminiaux, ancien président de la Conférence des Directeurs des Ecoles Françaises d'Ingénieurs (CDEFI) et administrateur provisoire de Chimie ParisTech, a été engagé pour mener ce vaste chantier. Selon la lettre de mission qui lui a été adressée, cette nouvelle filière professionnelle post-baccalauréat devrait offrir un parcours spécifique permettant d'accéder à un diplôme de niveau III, puis à une licence professionnelle, et dans certains cas, à une formation plus longue vers des masters ou des écoles d'ingénieurs. Tous les établissements sont concernés, y compris les universités. Cette nouvelle voie pourrait se dénommer « *Section professionnelle supérieure* », et déboucher sur un « *Brevet professionnel supérieur* », par analogie avec les STS et le BTS.⁸¹

⁸¹ Interview réalisée par Marie-Christine Corbier, journaliste au journal Les Echos, en décembre 2014.
Journal Les Echos :
http://www.lesechos.fr/journal20141219/lec1_france/0204026766257-enseignement-superieur-une-nouvelle-filiere-pour-les-bacs-pro-1076678.php [Consulté le 31/12/2014].

VI. Conclusion

Pour lutter contre les sorties sans diplôme de l'enseignement supérieur, le Haut Comité Education, Economie, Emploi (HCEEE) recommande d'y injecter davantage de moyens pour mieux suivre les étudiants en première année. Il envisage un bilan d'orientation en fin de premier semestre accompagné de passerelles de réorientation. « *Envisager des réponses aux abandons permettraient de ne plus les considérer comme des échecs, mais d'envisager au contraire des poursuites aux cursus commencés, pouvant inaugurer de nouvelles modalités de formation ou d'insertion* » (Beaupère & Boudesseul, 2009, p. 197).

Pour tenter d'endiguer les échecs et les abandons, certains chercheurs interrogent la pédagogie universitaire. Paivandi (2012a) explique que pour éviter le décrochage précoce, et aider les étudiants à s'intégrer et à réussir, il est nécessaire de réfléchir sur la pédagogie. Selon Annot & Fave-Bonnet (2004) l'enseignement universitaire se démocratisera uniquement lorsque des changements en matière de pédagogie interviendront, car les enseignants éprouvent des difficultés à développer des pratiques pertinentes. Perreti (2009) est aussi de cet avis. L'arrivée croissante de « nouveaux étudiants » au profil hétérogène requiert des méthodes pédagogiques appropriées. C'est pourquoi, les travaux d'Altet (2004) révèlent une « *métis enseignante* », décrite comme des « *bricolages adaptatifs* » servant quotidiennement aux enseignants pour « *gérer et gommer l'hétérogénéité des étudiants* ». La pédagogie universitaire est perçue comme un facteur de rétention. Certaines universités québécoises ont saisi l'importance de l'influence d'une pédagogie de qualité sur la persévérance des étudiants et ont donc mis en œuvre des dispositifs d'aide à la pédagogie universitaire pour les professeurs. « *Certaines universités disposent d'un centre de pédagogie universitaire tandis que d'autres offrent des ateliers ponctuels ou encore des journées de valorisation de l'enseignement* » (Fontaine & Peters, 2012, p. 47).

Dans le chapitre suivant, nous nous intéressons donc tout particulièrement à l'aide à la réussite.

Chapitre 6

L'aide à la réussite en France

I. Introduction

La notion d'accompagnement et ses pratiques ont envahi les sphères scolaires, professionnelles et personnelles depuis une vingtaine d'années.

L'accompagnement est devenu une figure dominante du discours éducatif, qu'il survienne dans des lieux d'enseignement, comme l'enseignement supérieur, dans des lieux de formation, comme l'accompagnement à la construction d'un projet, dans des lieux de travail, comme l'accompagnement professionnel ou le tutorat, ou encore dans l'espace privé comme l'accompagnement au développement personnel (Vitali & Barbier, 2013, p. 231).

La montée du discours sur l'accompagnement a touché l'enseignement supérieur qui a déployé des dispositifs d'aide à la réussite. La réussite étudiante est une des missions de l'enseignement supérieur. La lutte contre l'échec dans l'université de masse est au fondement des politiques d'aide à la réussite. « *Le service public de l'enseignement supérieur contribue notamment à la réussite de toutes les étudiantes et de tous les étudiants* » (Article L123-2 du Code de l'éducation).

Les dispositifs nés de ces politiques ont pour but de faciliter l'adaptation, l'intégration et la réussite des étudiants.

Depuis 30 ans, les incitations gouvernementales pour accompagner la réussite des étudiants (et/ou endiguer l'échec ?) n'ont cessé de se multiplier : « tutorat méthodologique » dans les années 1990, « plan de réussite en licence » dans les années 2000, etc. (Endrizzi, 2010a, p. 10).

Trois types de dispositifs d'aide à la réussite existent pour accompagner les étudiants.

Certaines mesures d'accompagnement se concentrent sur la culture universitaire et visent à encourager l'affiliation des nouveaux étudiants et leur maîtrise des normes ; elles interviennent en général dès la rentrée et sont souvent encadrées par des étudiants des cycles supérieurs. D'autres portent essentiellement sur les contenus disciplinaires et sont généralement prises en charge par des professionnels (enseignants) : mise à niveau, révision et préparation des examens en sont les principaux objectifs. D'autres enfin privilégient l'orientation, la réorientation et l'élaboration de projets, en vue de prévenir le décrochage et de renforcer la motivation, et impliquent une participation active des services universitaires de l'orientation (*ibid.*, p. 10).

Chapitre 6

L'aide à la réussite en France

Depuis trois décennies, la variable « engagement » est fréquemment prise en compte dans les recherches relatives aux facteurs de réussite et d'échec à l'université, et plus largement, aux facteurs et indicateurs d'une formation universitaire de qualité (Pirot & De Ketele, 2000, p. 367).

Dans ce chapitre, nous envisageons de définir les notions d'« efficacité » et de « réussite », puis de « rapport au savoir », d'« engagement académique », et d'« égalité des chances ». Ces définitions nous permettront d'aborder le concept de « dispositif », et de présenter les théories qui expliquent la réussite.

II. Les notions d'« efficacité » et de « réussite »

Qu'est-ce que l'efficacité ? Quelles sont ses critères ? A partir de quels critères peut-on estimer qu'un dispositif est efficace ? Existe-t-il plusieurs types d'efficacité ?

Le site internet du Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR) propose les définitions suivantes :

L'efficacité est le degré avec lequel le système éducatif, ou une de ses composantes (une académie, un établissement, un dispositif), parvient aux résultats assignés. L'efficacité dite « interne » se mesure à partir de résultats dans le système éducatif (tests, examens, redoublements). L'efficacité « externe » se mesure à partir de la façon dont la société valorise les résultats obtenus dans le système éducatif, notamment en termes d'emploi (taux d'emploi pour les individus ayant suivi telle filière, obtenu tel diplôme). La mesure de l'efficacité ne peut, en général, se faire directement à partir des comparaisons directes de résultats moyens. Ainsi, une mesure de l'efficacité d'une académie, d'un établissement, ne peut se déduire du fait qu'ils ont de meilleurs résultats globaux, mais doit notamment prendre en compte les différences de composition sociodémographique des élèves entre académies et établissements.⁸²

De manière générale, être efficace, c'est donc atteindre les résultats fixés. Ces résultats sont définis à partir d'indicateurs.

Ces définitions conduisent à aborder la réussite. « *Dans ce domaine l'Université est bien plus souvent pointée du doigt que félicitée* » (Beaupère & Boudesseul, 2009, p. 23). Cette réussite est très largement évoquée et convoitée. Presque à la mode pourrait-on dire. Mais elle est surtout le point central de ce manuscrit puisque c'est elle que nous évaluerons à travers nos enquêtes. Pour réduire notre champ d'investigation, nous ne nous en tiendrons qu'à l'enseignement supérieur, terrain de notre recherche et périmètre de notre contexte théorique jusqu'ici.

Les travaux de recherche sur lesquels s'appuyer ne manquent pas. Ils abondent. Nous ne pourrions évoquer ici chacun d'entre eux. C'est pourquoi nous avons tenté de recenser les plus significatifs. Ainsi, les études qui ont analysé les déterminants de la réussite à l'université mettent tous en évidence l'importance de la scolarité antérieure et de l'origine sociale.

⁸² Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : <http://www.education.gouv.fr/cid23200/definitions-des-termes-indicateurs-statistiques-education-nationale.html> [Consulté le 01/03/2015].

Chapitre 6

L'aide à la réussite en France

Rappelons-les : le sexe, l'âge au baccalauréat, la filière suivie antérieurement, l'origine sociale, etc. ont une influence déterminante sur l'accès et la réussite dans l'enseignement supérieur (Beaupère & Boudesseul, 2009, p. 25). Il existe des prérequis cruciaux aux formations universitaires, « *c'est-à-dire des connaissances et des compétences dont la maîtrise antérieure à l'entrée de l'étudiant compte pour beaucoup dans sa réussite académique* » (Vieillevoye, Wathelet, & Romainville, 2012, p. 244).

Les filles accomplissent une meilleure insertion universitaire car elles adhèrent davantage aux règles et aux normes du travail universitaire, et parce qu'elles s'organisent mieux en termes de travail personnel. « *En d'autres termes, même si les filles ne prévoient pas beaucoup plus loin dans le temps que les garçons, elles répertorient et ordonnent davantage les tâches ou les activités, bref elles organisent mieux leur travail universitaire* » (Frickey & Primon, 2002, p. 74). Enfin, les filles obtiennent généralement de meilleurs résultats que leurs homologues masculins parce qu'elles sont plus studieuses (Michaut, 2012, p. 61).

Bien entendu, les conditions dans lesquelles se déroulent les études influent aussi sur la réussite. Le fait de travailler pendant les études peut être bénéfique en termes d'insertion professionnelle, mais constitue un facteur de risque si la charge horaire est supérieure à un mi-temps, si cette activité s'exerce plus de six mois par an et si l'emploi occupé est éloigné du domaine d'études. S'il y a concurrence entre l'activité rémunérée et les études, le risque d'échec est plus grand. « *En ce qui concerne les coûts, le risque du travail en cours d'études est de contraindre les jeunes à réduire le temps consacré à leurs études, et donc in fine à augmenter les risques d'échec et de retard scolaire* » (Béduwé & Giret, 2004, p. 6). Selon Parmentier & Romainville (1998, p. 77), « *l'étudiant efficace ne serait donc pas nécessairement celui qui dispose de telle ou telle stratégie mais bien celui qui exerce sur ses propres manières d'apprendre une réflexion lui permettant de les adapter* ». Pour expliquer les différences de réussite en fin de première année, la prise en compte du contexte universitaire dans lequel l'étudiant évolue a une grande importance. Le site universitaire, les pratiques pédagogiques, les curricula et les dispositifs d'accompagnement doivent être étudiés (Michaut, 2000). De plus, réussir ses études exige « *la capacité de répondre efficacement aux exigences universitaires, mais aussi de surmonter le déséquilibre provoqué par le passage d'un environnement connu (le milieu familial et l'enseignement secondaire) à un environnement de vie inconnu (le campus et les études universitaires)* » (Pirrot & De Ketele, 2000, p. 367-368).

Chapitre 6

L'aide à la réussite en France

La réussite dépend donc de nombreux critères. Pageau & Bujold (2000, p. 84) concluent leurs travaux en insistant sur le fait que les clefs de la réussite sont essentiellement la volonté et l'engagement dont fera preuve l'étudiant. Quoiqu'il en soit, la réussite est « *un puissant facteur d'identité et de reconnaissance, puisque avec de tels résultats, on entre véritablement dans le monde étudiant* » (Felouzis, 2001, p. 134).

III. La réussite des études

Intéressons-nous désormais à la réussite des études conditionnée par le rapport au savoir et l'engagement des étudiants. Différents termes sont utilisés pour évoquer le comportement investi par l'étudiant tels que : l'investissement, l'engagement, l'implication, ou encore la motivation. Les motivations sont diverses et variées.

D'après des analyses typologiques, Stassen (2007) a pu les classer en quatre familles : « par ambition », « par attrait pour la condition étudiante », « par défaut », et « par intérêt ». Stassen (2012, p. 149) rappelle la distinction faite par Philippe, Willocq, & Romainville (1997) entre les aspirations globales et polyvalentes (former l'esprit critique, comprendre le monde, plaisir d'étudier,...), des attentes plus précises et plus instrumentales (former en vue d'une profession précise, dispenser des connaissances pratiques et techniques, future réussite sociale, futur salaire élevé,...). Le premier type de motivations présente de meilleures probabilités de réussite.

Qu'est-ce qu'un étudiant impliqué ? « *Un étudiant impliqué est un étudiant qui se plonge profondément et sérieusement dans un programme de cours. Ces chercheurs distinguent les dimensions affective (motivations, projets, volonté), comportementale (gestion du temps, comportements d'études, etc.) et sociorelationnelle de l'engagement* » (Pirot & De Ketele, 2000, p. 369). Dubet (1994) distingue les « étudiants » des « véritables étudiants ».

L'étudiant vit la rencontre de la jeunesse et de l'université. Parfois, cette rencontre est si faible que les étudiants apparaissent seulement comme des jeunes qui vont à l'université quelques jours par semaine, parfois, ils sont au contraire comme de véritables étudiants totalement définis par la nature de leurs études (Dubet, 1994, p. 144).

Enfin, d'après Erlich (1998), les étudiants des premiers cycles vivent une période d'adaptation tandis que ceux des seconds cycles entrent dans un processus d'affiliation au métier d'étudiant. La difficulté d'élaborer un rapport au savoir dépend effectivement de la tension qui existe entre l'autodiscipline (il est indispensable pour réussir de s'investir, de s'obliger à suivre les cours et à les apprendre) et l'envie de profiter de l'autonomie obtenue récemment vis-à-vis de sa famille et de ses pairs.

1. Le rapport au savoir

L'expression « rapport au savoir » recouvre plusieurs significations. « *Les premières utilisations, dans la littérature scientifique, de l'expression « rapport au savoir » remontent à la fin des années soixante, dans des travaux qui témoignent d'une réflexion autour de la notion de savoir elle-même* » (De Léonardis, Laterrasse, & Hermet, 2002, p. 13). Différentes définitions sont développées et présentées dans l'ouvrage de Laterrasse publié en 2002.⁸³ Ici, nous avons relevé quelques définitions rédigées par différents auteurs.

- Le rapport au savoir est « *un rapport à l'acte d'apprendre, aux savoirs et à des situations d'apprentissage* » (Le Bastard-Landrier, 2005, p. 3).
- Le rapport au savoir est « *l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir : objet, « contenu de pensée », activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir* » (Charlot, 1997, p. 3).
- Le rapport au savoir peut être défini comme un rapport à l'acte d'apprendre, aux savoirs et à des situations d'apprentissage : l'élève valorise ou dévalorise les savoirs et les activités qui s'y rapportent en fonction du sens qu'il leur confère, ce qui est susceptible de favoriser ou au contraire de gêner l'appropriation des savoirs. Il peut se décrire sur deux registres non exclusifs l'un de l'autre : le registre épistémique et le registre identitaire. Le premier se définit en référence à ce que sont, pour l'individu, l'acte d'apprendre et le fait de savoir. Il pose la question du sens que les élèves attribuent aux objets d'apprentissages et aux situations scolaires. Le second correspond à la façon dont le savoir prend sens par référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres (Charlot, 1997). (Chevaillier, Landrier, & Nakhili, 2009, p. 67).

L'entrée à l'université modifie le rapport au savoir des étudiants. « *Il y a plus précisément une culture universitaire institutionnelle et intellectuelle dont les étudiants doivent devenir les « indigènes »* » (Alberti & Laterrasse, 2002, p. 89). Cette définition fait écho aux travaux de Coulon (1997) que nous avons évoqués dans le chapitre 4, et à la situation critique des bacheliers professionnels relatée dans le chapitre 5.

⁸³ Laterrasse, C. (2002). *Du rapport au savoir à l'école et l'université*. Paris, France : L'Harmattan.

« *Les nouveaux bacheliers seront d'autant plus en difficulté que, tels les bacheliers technologiques, ils seront éloignés de cette culture qui conditionne le travail universitaire* » (*ibid.*, p. 89).

Selon Romainville (2000), les étudiants qui ont connaissance de leur propre manière d'étudier réussissent davantage car ils peuvent s'adapter aux exigences des professeurs. Outre le rapport au savoir, l'engagement des étudiants suscite notre attention car nous souhaiterions découvrir pour quelles raisons certains sont plus impliqués que d'autres dans leur scolarité. Michaut (2000) nomme cet engagement dans les études : « *implication dans les études* ». Nous nous intéressons ici à l'engagement académique défini par Pirot et De Ketele (2000).

2. L'engagement académique selon Pirot & De Ketele

Dans cette partie, nous nous focaliserons uniquement sur l'engagement académique. Les autres formes d'engagement comme les engagements extra-académiques ou extra-universitaires ne seront pas évoqués.

Tinto (2007) définit l'engagement comme l'intégration académique et l'intégration sociale. L'engagement académique des étudiants a notamment intéressé Pirot & De Ketele.⁸⁴ Leurs travaux s'appuient sur la notion d'engagement aux études, c'est-à-dire en situation d'apprentissage. Les recherches menées à l'Université Catholique de Louvain (UCL) par De Ketele, Draime, & Volgaire (1987) ainsi que par Parmentier, Gathy, Paquet, De Ketele, & Deneff (1991) démontrent que la réussite universitaire dépend de la gestion du temps, et que la qualité des activités d'études prime sur la quantité. Deux indicateurs temporels ont été distingués : « *l'Academic Learning Time (ALT), le temps que l'étudiant consacre à l'étude, et l'Academic Engaged Time (AET), le temps durant lequel l'étudiant est effectivement engagé dans l'apprentissage* » (Pirot & De Ketele, 2000, p. 368).

Pour élaborer leur propre définition de l'engagement académique, Pirot & De Ketele (2000) se sont fondés sur plusieurs travaux.

⁸⁴ Pirot, L., & De Ketele, J.M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université – Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (2), 367-394.

Chapitre 6

L'aide à la réussite en France

Ils définissent « *l'engagement académique comme la décision volontaire de s'engager activement et profondément, mais aussi comme la participation active dans les activités d'apprentissage* » (*ibid.*, p. 370-371).

C'est un processus multidimensionnel fondé sur quatre mobilisations :

- une mobilisation affective,
- une mobilisation conative,
- une mobilisation cognitive,
- une mobilisation métacognitive.

Pirot & De Ketele (2000) donnent définissent de la manière suivante ces quatre mobilisations.

- Une mobilisation affective, origine et moteur de l'action caractérisée par le désir d'apprendre, les aspirations, les attitudes et les perceptions de soi et du contexte d'apprentissage (Boulet, 1993; Miller, 1977 ; Adams, 1991; Willis, 1993).
- Une mobilisation conative correspondant à la quantité d'énergie physique et psychique investie par l'étudiant dans les activités d'apprentissage (Astin, 1984).
- Une mobilisation cognitive déterminée par le travail intellectuel mis en œuvre par l'étudiant dans l'apprentissage (Boulet, 1993 ; Nystrand & Gamoran, 1991 ; Willis, 1993).
- Une mobilisation métacognitive définies par les stratégies par lesquelles l'étudiant prend conscience de ses démarches d'apprentissage, analyse les résultats auxquels elles aboutissent, les évalue pour éventuellement les réguler (Boulet, 1993 ; Romainville, 1992 ; Viau, 1994).⁸⁵

Suite à ces définitions et au vu de notre objet d'étude, intéressons-nous à l'égalité des chances. Tout étudiant est-il en mesure de réussir ?

⁸⁵ Les auteurs envisagent deux « sortes » de métacognition : la métacognition quantitative, à savoir celle de l'étudiant qui réfléchit à la quantité de temps investi ou à investir pour l'apprentissage ou encore à la quantité de pages étudiées ou à étudier et la métacognition qualitative, à savoir celle de l'étudiant qui réfléchit à la pertinence et à l'efficacité de ses techniques de travail (p. 370).

3. L'égalité des chances

Le principe d'égalité des chances est « *une exigence qui veut que le statut social des individus d'une génération ne dépende plus des caractéristiques morales, ethniques, religieuses et, surtout, financières des générations précédentes. C'est refuser que l'origine sociale des parents détermine l'avenir des enfants* ». ⁸⁶

La massification scolaire, et plus particulièrement celle de l'enseignement supérieur, a permis d'accueillir des individus qui en ont été longtemps exclus. Mais finalement, les statistiques prouvent qu'elle n'aurait pas gommé pour autant les inégalités d'antan. « *Le recrutement des élites scolaires ne change guère, la distribution des élèves dans les diverses filières reste déterminée par leurs origines sociales et ceux qui échouent et quittent l'école sans diplômes sont issus des catégories sociales les moins favorisées* » ⁸⁷ (Dubet, 2010).

En novembre 2005, au moment où frappaient plusieurs émeutes au sein de banlieues, les ministres Azouz Begag et François Goulard ont lancé un appel à propositions pour développer l'égalité des chances dans la transition secondaire-supérieure. Ces projets visaient à améliorer le parcours des étudiants les plus défavorisés, l'information des lycéens, et les taux de réussite en premier cycle universitaire. Citons par exemple l'École Supérieure des Sciences Economiques et Commerciales (ESSEC), qui a instauré en janvier 2003 le dispositif « Une prépa, une grande École, pourquoi pas moi ? », ou bien encore l'association Tremplin, qui œuvre dans d'autres grandes écoles pour encourager les lycéens de quartiers défavorisés à entrer dans de grandes écoles.

Par ailleurs, les études qui ont cherché à savoir quelles étaient les politiques pédagogiques les plus efficaces en termes de lutte contre l'échec à l'université et plus particulièrement de promotion de la démocratisation suggèrent que les étudiants tirent réellement profit de l'existence de programmes de remise à niveau (Maurin, 2007). Ces programmes [...] visent à remédier au décalage entre les connaissances requises par les études supérieures et les acquis effectifs des étudiants à l'issue de l'enseignement secondaire (Vieillevoye, Wathelet, & Romainville, 2012, p. 224).

⁸⁶ Onisep : <http://www.cordeesdelareussite.fr/mots-cles/egalite-des-chances> [Consulté le 10/08/2015].

⁸⁷ Observatoire des inégalités : <http://www.inegalites.fr/spip.php?article1170> [Consulté le 10/08/2015].

Renaut (2007, p. 225) suggère « *une politique d'égalisation des chances dans la réussite universitaire [qui] devrait passer par un traitement plus explicite et plus volontariste des inégalités culturelles de départ des étudiants* ».

3.1. Les principes d'éducabilité et de liberté selon Meirieu

Le « postulat de l'éducabilité » s'inspire de deux philosophes : Kant (1724-1804) et Alain (1868-1951). Pour définir le concept d'éducabilité, on utilise communément l'expression : « Faire le pari de l'éducabilité ». On entend par là que tout être humain peut apprendre.

Pour Meirieu (1991), ce principe est fondamental, au même titre que le principe de liberté qui consiste à penser que nul ne peut contraindre quiconque à apprendre. Cette approche est développée à partir de l'éducation cognitive, synonyme « d'éducabilité cognitive ». Ces termes sont généralement utilisés indifféremment. Ils signifient tout deux que l'intelligence est éduicable. « *On parle d'éducation cognitive lorsque l'on cherche explicitement, par la mise en œuvre d'une démarche de formation, à améliorer le fonctionnement intellectuel des personnes et ainsi à augmenter leur capacité d'apprentissage et, plus largement, leurs possibilités d'adaptation* » (Loarer, 1998, p. 121). Quels sont ses buts ? « *L'éducation cognitive a pour objectifs d'éduquer les structures de la connaissance, de développer les fonctions intellectuelles, d'apprendre à apprendre et d'apprendre à penser* » (*ibid.*, p. 122). Elle vise à développer l'intelligence pour que les apprentissages futurs soient facilités.

S'agissant de l'éducabilité de la personne, Gaté (2002, p. 30), rappelle que « *l'intelligence n'est pas une quantité fixe déterminée une fois pour toutes et dont les individus seraient plus ou moins dépourvus, compte tenu des dispositions de leur patrimoine génétique ou des aléas de leur histoire personnelle et sociale* ». L'intelligence n'est autre qu'un processus qui se développe, qui peut être modifié, et qui est riche de potentialités opératoires. Pour exister, cette éducabilité doit être suscitée par un tiers. Ce tiers, le tuteur dans le cas du tutorat par exemple, devra avoir une vision positive de son tuteur, portée par la confiance en ses capacités d'émancipation et respectueuse de sa différence.

3.2. La métacognition

Le concept de métacognition a été introduit par John Hurley Flavell (1928-), psychologue américain, au milieu des années 1970.

La métacognition fait référence à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs et de leurs produits ou de ce qui leur est relié, par exemple, les propriétés différentes des informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage. La métacognition se rapporte en autres choses, au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus en fonction des objets cognitifs et des données sur lesquelles ils portent habituellement pour servir un objectif ou un but concret (Flavell, 1976, p. 232).

Plusieurs travaux ont été réalisés sur la métacognition. Cet engouement peut s'expliquer par l'évolution des recherches en éducation. « *La recherche fondamentale sur la métacognition s'inscrit en effet dans le cadre du développement du paradigme cognitiviste* » (Romainville, Noël, & Wolfs, 1995, p. 47). Les définitions de la métacognition sont hétérogènes. (Gombert, 1990 p. 27) la définit ainsi :

Métacognition : domaine qui regroupe ; 1- les connaissances introspectives conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs, 2- les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé. »

Le concept de métacognition est central dans l'ouvrage d'Echeverri publié en 2010.⁸⁸

La métacognition est « premièrement, la connaissance qu'une personne possède de ses propres processus cognitifs et ceux d'autrui, ce qu'elle sait sur la manière dont l'être humain traite l'information, et deuxièmement, le contrôle que l'être humain peut exercer sur ses propres processus cognitifs en termes de planification, de régulation, de vérification et d'évaluation. En d'autres termes, la métacognition est la capacité propre à l'être humain d'être conscient de ce qu'il sait et de ce qu'il ne sait pas ainsi que de sa connaissance sur la manière dont il traite mentalement l'information. La métacognition permet aussi de reconnaître les circonstances qui freinent ou qui favorisent, par exemple, l'apprentissage ou la créativité (Flavell, 1979 ; Brown, 1987) (Echeverri, 2010, p. 11).

Suite à cette définition, intéressons-nous désormais à la notion de « dispositif ». Elle est centrale dans ce manuscrit qui traite tout particulièrement du tutorat méthodologique, service reconnu comme dispositif d'aide à la réussite.

⁸⁸ Echeverri, A. (2010). *Métacognition, apprentissage actif et traduction. L'apprenant de traduction, agent de sa propre formation*. Saarbrücken, Allemagne : Editions universitaires européennes.

IV. Le concept de « dispositif » et son appropriation

À titre d'éclairage, le concept de « dispositif » mérite d'être présenté.⁸⁹

Beuscart & Peerbaye (2006) rappellent que selon Foucault (1977), le dispositif est d'abord un « réseau » qu'il est possible de tracer entre les différents éléments d'un ensemble hétérogène mis en place pour remplir « une fonction stratégique dominante », souvent pour « répondre à une urgence ». Linard (2002, p. 144) explique que c'est un moyen de médiation qui « organise un champ de relations fonctionnelles entre humains et outils, buts et moyens, intentions et actions ». Le dispositif serait donc une construction qui aurait pour finalité l'atteinte d'un objectif donné. Peeters & Charlier (1999) soulignent que la notion de dispositif renvoie à une logique de moyens au service d'une fin. Berten (1999) quant à lui rappelle l'évolution de la notion de dispositif qui est passée « de dispositifs objectifs, impersonnels, extérieurs aux sujets, à des dispositifs subjectifs, conscients et volontaires » (Linard, 2002, p. 145). L'utilisateur peut ainsi dans certains cas (pour certains dispositifs) se libérer des contraintes imposées par les concepteurs du dispositif et proposer par son intervention une manière propre à l'atteinte de l'objectif.

S'agissant des dispositifs pédagogiques, cette subjectivité est d'autant plus prégnante que l'activité pédagogique est liée à une co-construction entre l'apprenant et l'enseignant (Gangloff, Weisser, Bennaghmouch, & Ben Abid-Zarrouk, 2010), ou entre les concepteurs et les usagers du dispositif d'accompagnement méthodologique ou pédagogique. Cette subjectivité aurait tendance à s'accroître d'autant plus que le dispositif est construit autour des technologies de l'information et de la communication (Linard, 2002). Dans le champ pédagogique, Charlier (2000) note que « le terme de « dispositif » est souvent utilisé de façon banale pour désigner un ensemble de moyens organisés, définis et stables qui sont le cadre d'actions réitérables conduites pour répondre à un problème récurrent » (Paquelin, 2009, p. 156). Concernant l'appropriation d'un dispositif, Perriault (1989) rappelle qu'« un dispositif n'existe que par ce que ses usagers en font ». L'auteur explicite par là même le rôle fondamental de l'utilisateur en tant que moteur de l'atteinte de l'objectif du dispositif.

⁸⁹ Cette section est extraite de l'article de : Pourcelot, C., & Ben Abid-Zarrouk, S. (à paraître). Une estimation « subjective » de l'efficacité du tutorat méthodologique. *Recherches & Educations*.

Chapitre 6

L'aide à la réussite en France

Albero (2010) va plus loin, en démontrant que l'utilisateur (ainsi que l'environnement dans lequel il évolue) peut aller jusqu'à modifier la nature initiale du dispositif. Ces travaux rejoignent ceux de Linard (2002) qui fait le lien entre le rôle de l'utilisateur et l'efficacité du dispositif. Si, comme Candau, Poteaux et Tribby (2007) le soulignent, un dispositif naît de l'institution, et « *est investi par les intentions des concepteurs* », son fonctionnement est pris en main par les utilisateurs qui, en l'utilisant, se l'approprient. Cette appropriation selon l'auteure « *s'effectue par l'usage de l'outil pensé et dessiné par des concepteurs dans une visée pédagogique d'efficacité de l'apprentissage* ».

De plus, Carré, Moisan, & Poisson (1997) insistent sur le fait que :

Quel que soit le degré d'ouverture et de flexibilité, d'individualisation, de perfectionnement technologique du dispositif pédagogique celui-ci ne révélera son potentiel pour l'apprentissage qu'à partir du moment où l'apprenant y développera buts, projets et plans d'action sur la base de son intentionnalité personnelle. Quel que soit le degré de raffinement pédagogique et technique du dispositif, il n'y aura jamais d'apprentissage autodirigé sans expression de l'auto-direction de la personne (Paquelin, 2009, p. 159).

Paquelin (2004, p. 161), souligne cette appropriation à travers la catégorisation du dispositif qui selon lui possède quatre « états » : l'état prescrit (EP), l'état perçu (EPe), l'état prévu (EPr), et l'état vécu (EVe).

L'état prescrit (EP) : c'est le dispositif tel qu'il est pensé par les concepteurs et il est porteur d'une prescription ou d'une intention d'usage. Ces constructions intellectuelles élaborées par le sujet permettent de donner sens à une situation en utilisant les connaissances stockées en mémoire et/ou les données de l'environnement, dans le but « *d'attribuer une signification d'ensemble aux éléments issus de l'analyse perceptive (Richard, 1990)* ».

L'état perçu (EPe) : c'est « *un dispositif construit par l'apprenant, qui à partir d'indices sémiotiques, de sa représentation de ce type de dispositif et de la tâche à accomplir, et de ses besoins élabore une image du dispositif (Ochanine, 1978)* ».

L'état prévu (EPr) : c'est « *une situation projective dans laquelle l'apprenant envisage de réaliser son apprentissage. Il exprime l'organisation spatio-temporelle, les activités et les relations qui organisent le projet de dispositif* ».

L'état vécu (EVe) : c'est « *l'actualisation effective du dispositif prescrit, ce qui est réellement utilisé* ».

V. L'accompagnement universitaire

Le terme « accompagnement » désigne les dispositifs et les pratiques d'aide à la réussite. L'enseignement supérieur propose depuis plusieurs décennies des outils aux étudiants désireux de réussir, mais ça n'a pas toujours été le cas. « *L'Université n'a pas tout de suite généré ses propres dispositifs d'aide dans la mesure où elle n'a longtemps eu pour vocation de recevoir que des élèves par définition à l'aise dans le système scolaire* » (Alberti & Laterrasse, 2002, p. 77).

Les pratiques sont nombreuses néanmoins le tutorat est sans doute la plus ancienne de toutes. En France, la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD) n'est pas étrangère au développement de nouvelles pratiques tutorales. « *Dans les faits, le tutorat est la principale mesure d'accompagnement pédagogique offerte par les universités* » (Endrizzi, 2010a, p. 21). Alberti & Laterrasse (2002, p. 92) retracent l'évolution des dispositifs d'aide. Les premiers dispositifs seraient apparus dans les années 1940. Les auteures distinguent trois périodes : la naissance des dispositifs d'aide universitaire en même que celle de la médecine préventive universitaire, la mise en place des Services Interuniversitaires de Médecine Préventive (SIMP), puis des Services Interuniversitaires de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé (SIMPPS) qui fixent les missions de la médecine universitaire sur le plan législatif, ainsi que la mutation récente de ces dispositifs correspondant à la mise en place des tutorats.

Nous nous intéresserons ici uniquement à la troisième période, et de manière plus générale, aux dispositifs d'aide à la réussite comme le tutorat méthodologique. Pourquoi ont-ils été mis en place ? A partir de quand ? Pour quels étudiants ? Duru-Bellat explique que :

La particularité de l'université tient au fait qu'elle accueille des étudiants aux profils très différents. Parmi eux, certains atterrissent sur les bancs de la fac sans trop savoir ce qu'ils vont y faire, simplement parce qu'ils n'ont pas été pris ailleurs. Tandis que d'autres choisissent l'université car ils souhaitent faire des études académiques longues. Pour satisfaire aux attentes de ces publics très différents, la plupart des établissements ont mis en place des dispositifs d'accompagnement pour les élèves les plus fragiles en même temps qu'ils multipliaient les filières sélectives.⁹⁰

⁹⁰ Extrait de l'interview de Marie Duru-Bellat, sociologue, publiée en août 2014 pour EducPros.fr : <http://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/marie-duru-bellat-sociologue-l-orientation-dans-l-enseignement-superieur-devrait-etre-mecanique-voire-autoritaire.html> [Consulté le 09/01/2015].

Avant de développer dans un prochain chapitre le tutorat méthodologique, nous présentons ici le plan « Réussite en licence », et de multiples aides pour une réussite en premier cycle.

1. Le plan « Réussite en licence »

Entre 2007 et 2012, le plan pluriannuel pour la réussite en licence, appelé plus communément, plan « Réussite en licence » (PRL), avait pour ambition principale de favoriser l'obtention de la licence. Ce dispositif a été instauré en complément d'autres déjà existants, comme le tutorat méthodologique. Il soutenait la mise en place des enseignants référents, l'accroissement des volumes horaires, la rénovation du contenu de la licence universitaire, la préparation de l'accueil et de l'entrée à l'université via l'« Orientation active », et l'aide à la réussite des bacheliers technologiques et professionnels en facilitant leur orientation vers les IUT et les STS. Les mesures aidant à la réussite devaient être organisées au cours des trois années de licence, et les équipes pédagogiques étaient libres sur la mise en application du plan, donc les pratiques étaient très variées au sein des filières et des universités (Gautier, 2013).

Ce plan reposait sur l'énoncé de trois objectifs extrêmement ambitieux : diviser par deux, en cinq ans, le taux d'échec en première année, faire de la licence un diplôme d'insertion professionnelle aussi bien que de poursuite d'étude, et porter en 2012 à 50 % d'une classe d'âge le taux de diplômés de l'enseignement supérieur conformément à la stratégie de Lisbonne (Cour des Comptes, 2012, p.663).

La rénovation du contenu de la licence était envisagée avec l'instauration d'une première année davantage pluridisciplinaire et recentrée sur les fondamentaux. « *Le but est de combiner les politiques nationales avec les lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur* » (Annot, 2012, p. 51). Cette rénovation de la licence consiste à :

Organiser l'accueil de l'étudiant, à donner une spécificité à chaque étape de son parcours de la première à la dernière année de licence, à le préparer progressivement à l'insertion ou à la poursuite d'études par l'acquisition de connaissances disciplinaires et de compétences diversifiées et adaptées (*ibid.*, p. 52).

Mais qu'en est-il réellement sur le terrain ? « *Les premiers constats ont conclu à de fortes disparités entre les universités et même entre les différentes facultés (Cour des comptes, 2012 ; IGAEN, 2010) se traduisant par l'introduction de mesures spécifiques à chaque université, voire à chaque composante d'université* » (Perret, 2014, p. 2).

Chapitre 6

L'aide à la réussite en France

En juillet 2010, le rapport n°2010-091 de l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche (IGAENR) rédigé par Bétant, Foucault, & Peyroux, permet d'appréhender l'implication des universités en la matière. Leurs conclusions sont sans appel.

À mi-parcours, la mise en place du PRL s'avère très aléatoire et inégale selon les universités, voire même selon les filières, les sciences et les STAPS demeurant globalement plus dynamiques que le droit. Les inspecteurs indiquent notamment que la plus grande part des crédits dédiés n'ont pas été affectés ou ont été utilisés pour des dépenses de fonctionnement et d'investissement n'ayant que des liens indirects avec le PRL. L'objectif de cinq heures hebdomadaires d'enseignement supplémentaire en L1 n'est pas atteint, même si le volume horaire annuel s'est accru en raison de la généralisation et de la professionnalisation des dispositifs de pré-entrée. Ce sont les dispositifs d'accompagnement et la réduction de la taille des groupes (suppression des cours magistraux, dédoublement de TD) qui ont été majoritairement développés dans le cadre du PRL. La refonte des enseignements en faveur d'une première année plus fondamentale et d'une spécialisation progressive des programmes est cependant observée dans plusieurs établissements et considérée le plus souvent comme un atout pour la réorientation. Les enseignements méthodologiques, les langues et l'informatique préconisés dans le PRL ont renforcé l'entrée par les compétences. Les maquettes du prochain contrat quadriennal (2012) recherchent toutes un équilibre entre savoirs et compétences, entre « secondarisation » de la licence et promotion de l'autonomie. Si les modes d'évaluation en L1 évoluent, avec notamment l'introduction, encore timide, du contrôle continu, la question du repérage précoce des étudiants en difficulté mobilise davantage les universités, même si elle est ressentie comme stigmatisante par une majorité d'étudiants. Les réorientations, difficiles à tracer, semblent faibles dans toutes les universités visitées, malgré les dispositifs existants, en particulier entre les filières sciences et les IUT. L'assiduité reste problématique et l'obligation d'émargement marginale : c'est le contrôle continu, quand il existe, qui semble impacter positivement la présence. L'enseignant référent, à la croisée de plusieurs dispositifs, constitue la mesure phare du PRL en termes d'accompagnement personnalisé. Sa mise en place, d'une part, et l'investissement de l'enseignant dans sa tâche, d'autre, part varient considérablement selon les universités et les filières. Les étudiants plébiscitent l'idée mais ne sollicitent pas le dispositif ; quand les entretiens individuels ont effectivement lieu, les relations entre enseignants et étudiants gagnent en qualité. Le tutorat et le projet personnel de l'étudiant, quand ils ont été déployés ou renforcés, restent également insuffisamment sollicités. D'une façon générale, le rapport pointe des résistances fortes au niveau des personnes : les enseignants-chercheurs, dont la progression de carrière se joue sur les activités scientifiques, semblent peu motivés pour se mobiliser sur la réussite des étudiants ; parallèlement, les étudiants privilégient les actions de soutien prises en compte pour l'obtention du diplôme (Endrizzi, 2010, p. 12).

Les initiatives destinées à favoriser l'accompagnement des étudiants et leur entrée à l'université sont nombreuses. La partie qui suit leur est consacrée.

2. Bouquet d'expérimentations en premier cycle universitaire

Les expérimentations relatées dans cette section ne sont pas exhaustives. Toutes ont suscité notre attention car elles traduisent une volonté accrue des universitaires en faveur de la réussite étudiante. En effet, depuis quelques années, on voit émerger dans les établissements d'enseignement supérieur, et plus particulièrement à l'université, une foule de dispositifs visant à aider les étudiants qui rencontrent des difficultés et à réduire les inégalités, comme les programmes de remise à niveau dans les disciplines fondamentales, les unités de méthodologie du travail universitaire ou encore le tutorat. Six dispositifs sont présentés ci-après.

2.1. L'Université Montpellier 3

En 2013, l'Université Montpellier 3 a instauré l'accompagnement « Prépafac ».

Ce dispositif se déroule à la fin août et consiste en une semaine de découverte pour les nouveaux inscrits de l'université et de ses méthodes, de manière ludique. L'Université de Montpellier 3 a également mis en place un autre dispositif nommé « Semestre renouvelé ». Il s'adresse aux étudiants qui frôlent la moyenne au premier semestre, c'est-à-dire qui ont obtenu entre 9 et 10/20. Une seconde chance leur est offerte puisqu'ils pourront se rattraper en suivant, en juin, trois semaines d'enseignement supplémentaires à raison de 6 à 8 heures par jour, afin de décrocher 10/20. Durant ces semaines très intensives, les enseignements sont axés sur la méthodologie.

De plus, pour les plus en difficulté, c'est-à-dire pour les étudiants qui ont obtenu entre 2 et 6/20 aux partiels du premier semestre, Montpellier 3 a conçu le « Parcours relais ». Durant cinq semaines intensives, les étudiants travaillent la connaissance de soi, la méthodologie et la découverte des secteurs professionnels. Le jeu occupe une place importante grâce à l'intervention de formateurs spécialisés. L'Université a compilé un kit méthodologique sur la prise de notes, l'organisation de son temps, les manières d'apprendre efficacement, etc. sous forme de fiches, de cartes, de jeux. Ces outils sont à la disposition des enseignants et des tuteurs.

D'après Cécile Poussard, enseignante à l'Université Montpellier 3, les étudiants en grande difficulté ne sont pas en demande d'aide, et c'est un public difficile à aborder.

De plus, la communication autour de ces actions doit être améliorée. Elle souligne à ce sujet que la question du moment où intervient le dispositif a aussi toute son importance car « quand un bachelier sort du lycée, quoi que disent les chiffres sur sa potentielle réussite, le plus souvent il ne l'entend pas. Il doit être vraiment confronté à l'échec pour recourir aux dispositifs. Beaucoup ne veulent pas être identifiés comme décrocheur ou en échec.⁹¹

2.2. L'Université Lyon 3

Depuis 2013, le département de lettres modernes de l'Université Lyon 3 organise un stage de prérentrée obligatoire pour les nouveaux arrivants en première année de licence. Quinze heures de cours concentrées sur deux semaines sont dispensées en petits groupes de vingt-cinq. Des exercices pratiques tels que classer intuitivement des textes de manière chronologique, distinguer ce qui relève de la littérature et du message informatif, etc. C'est une manière de faire réfléchir les étudiants à la discipline qu'ils ont choisie.

Puis, les étudiants effectuent une visite de la bibliothèque incluant une introduction aux outils de recherche documentaire, et une présentation de la programmation des principales salles de spectacles. C'est pour les enseignants l'occasion de souligner que la formation universitaire requiert un investissement personnel plus exigeant que celui du lycée.

Ce stage a également pour objectif de mettre l'accent sur l'utilité de l'informatique pour des études de lettres modernes. Les étudiants abordent les bases du traitement de texte, sont initiés à l'exploitation de bases de données en ligne et mis en garde contre le plagiat sur Internet. Ils devront mettre ces méthodes en pratique dans la réalisation d'un travail de réflexion sur un livre, un film ou une pièce de théâtre. La mise en page et la bibliographie sont aussi prises en compte dans la notation de cette Unité d'Enseignement Complémentaire (UEC) intégrée dans la maquette puisqu'ils visent la validation du Certificat Informatique et Internet (C2I) et l'obtention de deux crédits ECTS.

Les bienfaits de ce dispositif ont été évalués.

⁹¹ Extrait de l'interview de Cécile Poussard, enseignant-chercheur chargée de mission Idefi publiée en juin 2014 pour EducPros.fr : <http://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/portrait-d-universite-montpellier-3-la-reussite-en-licence-sous-contraintes/universite-montpellier-3-un-bouquet-d-experimentations-pour-la-11.html> [Consulté le 09/01/2015].

Pour évaluer l'impact de ce stage, le département a mesuré « le taux de décrochage au moment des examens du premier semestre, c'est-à-dire le nombre d'étudiants ayant plus de trois absences aux examens », explique Mathilde Bombart. Qui observe, satisfaite, que le chiffre qui était de 29,7% en 2012-2013 est « tombé à 14,8% en 2013-2014, année où le dispositif a été mis en place ». Un signe, pour elle, que le stage remplit sa fonction première de motivation des étudiants qu'il s'agit d'accompagner dans leur entrée à l'université.⁹²

2.3. L'Université Paris 8

A Paris 8, l'Unité de Formation et de Recherche (UFR) d'informatique propose à ses primo-entrants, deux semaines avant la rentrée officielle, un stage intensif. Les étudiants volontaires suivent quatre ou cinq heures de cours le matin puis des travaux pratiques l'après-midi, qui peuvent se prolonger par des exercices à faire chez soi. Agé d'une vingtaine d'années, ce stage est désormais une véritable introduction à la programmation.

Environ un tiers des L1 viennent en cours intensifs, et ils représentent 80% des étudiants qui obtiennent leur licence en trois ans », mais « la statistique est biaisée puisque les moins motivés ne participent pas au stage. » Pour d'autres, « ce stage a aussi une fonction de réorientation précoce.⁹³

2.4. L'Université Paris 3

Pour les primo-entrants, l'Université Paris 3 organise depuis cinq ans des stages intensifs avant la rentrée. A l'origine de ce dispositif, un seul constat : tous les étudiants, bien que inscrits dans des disciplines littéraires et de sciences humaines, ne sont pas tous à l'aise en langue française. Ainsi, des tests de niveau sont effectués puis des stages de remédiation en orthographe et grammaire, mais aussi en culture générale sont proposés. Ces sessions sont menées par quatorze doctorants et intervenants extérieurs, et poursuivent des objectifs méthodologiques, mais permettent également de se familiariser avec le monde universitaire en échangeant avec les formateurs et entre étudiants pour faciliter l'entrée à l'université.

⁹² Extrait de l'interview de Mathilde Bombart, maître de conférences en lettres modernes et responsable des stages de prérentrée, publiée en septembre 2014 pour EducPros.fr : <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/pre-rentree-a-1-universite-2-3-les-litteraires-de-lyon-3-prepares-a-passer-aux-etudes-superieures.html> [Consulté le 09/01/2015].

⁹³ Extrait de l'interview de Jean-Jacques Bourdin coresponsable de la licence Informatique, publiée en septembre 2014 pour EducPros.fr : <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/pre-rentree-a-1-universite-1-3-des-stages-intensifs-pour-les-etudiants-en-informatique-de-paris-8.html> [Consulté le 11/01/2015].

Chapitre 6

L'aide à la réussite en France

« *Comme ils sont jeunes, on a tendance à les croire davantage. On se dit que ça se passe vraiment comme ça, car cela ne fait pas longtemps qu'ils sont sortis de la fac !* » (Noémie, étudiante en première année de licence).

Claire Doquet, professeure de linguistique et chargée de mission pour les opérations de prérentrée dans cette université témoigne : « *Nous avons choisi de faire évoluer les stages et de mettre l'accent sur l'aide méthodologique.* » L'objectif est de « *leur donner des bases et de leur permettre de se familiariser en douceur avec l'enseignement supérieur sans être notés* ». ⁹⁴

2.5. L'Institut Catholique de Paris

À la rentrée 2014, les 400 étudiants de première année de licence de lettres de l'Institut Catholique de Paris ont passé le test orthographique du Projet Voltaire qu'ils effectueront une nouvelle fois au moment de l'obtention de leur diplôme afin de mesurer les progrès effectués. En parallèle, les étudiants les plus en difficulté peuvent assister au module perfectionnement en expression française mis en place depuis trois ans. Les étudiants dont le français n'est pas la langue maternelle sont quant à eux orientés vers les cours de la préparation universitaire de l'Institut de Langue et de Culture Françaises (ILCF).

L'idée est aussi d'encourager le personnel de l'Institut à suivre ces formations et à passer ces tests car, comme l'explique le recteur, « ce n'est pas une obligation, mais il est vrai qu'avoir un problème en orthographe est un handicap quand on travaille dans une université » (Extrait de l'interview du père Philippe Bordeyne, recteur de l'Institut catholique de Paris, publiée en septembre 2014 pour EducPros.fr⁹⁵).

⁹⁴ EducPros.fr :

<http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/pre-rentree-a-l-universite-3-3-a-paris-3-des-stages-sous-le-signes-de-la-methodologie-et-de-la-sociabilite.html> [Consulté le 11/01/2015].

⁹⁵ Extrait de l'interview du père Philippe Bordeyne, recteur de l'Institut catholique de Paris, publiée en septembre 2014 pour EducPros.fr :

<http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/la-catho-de-paris-met-la-priorite-sur-la-maitrise-de-la-langue-francaise.html> [Consulté le 11/01/2015].

2.6. L'Université de Technologie de Troyes

Depuis la rentrée 2014, deux professeurs de physique-chimie ainsi que trois autres de mathématiques sont détachés pour une période de trois ans renouvelable chaque année à l'Université de Technologie de Troyes (UTT) et partagent leur service à mi-temps entre leurs lycées et la faculté. « *On est parti du constat que nous avons des jeunes qui avaient bien réussi au bac, beaucoup ont même décroché une mention très bien, pourtant, ils se retrouvent en difficulté à l'UTT, y compris sur des compétences de base* ». ⁹⁶ Afin d'ajuster au mieux les contenus des formations et de mettre en place des dispositifs adaptés, ces professeurs du secondaire ont été sollicités pour leur bonne connaissance du public lycéen et de l'université. « *On connaît bien le fonctionnement de l'enseignement supérieur et ses attentes, on est donc mieux armés pour conseiller nos élèves sur les questions d'orientation, et les préparer à la poursuite d'études* ». ⁹⁷ Son collègue ajoute : « *Dès que l'on voit un point du programme de première année susceptible de poser problème à des ex-terminales S, on le signale aux collègues et on réfléchit ensemble à la meilleure manière de l'aborder* ». ⁹⁸

⁹⁶ Extrait de l'interview de Yann Verchier, responsable du tronc commun de l'école d'ingénieurs, publiée en octobre 2014 pour EducPros.fr : <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/troyes-quand-l-utt-et-les-lycees-partagent-leurs-profs.html> [Consulté le 11/01/2015].

⁹⁷ Extrait de l'interview de Mohamed Benaïssa, enseignant, publiée en octobre 2014 pour EducPros.fr : <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/troyes-quand-l-utt-et-les-lycees-partagent-leurs-profs.html> [Consulté le 11/01/2015].

⁹⁸ Extrait de l'interview de Morgan Piezel, publiée en octobre 2014 pour EducPros.fr : <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/troyes-quand-l-utt-et-les-lycees-partagent-leurs-profs.html> [Consulté le 11/01/2015].

VI. Conclusion

Pour faciliter les premiers pas des bacheliers dans le monde universitaire, et diminuer le nombre d'échecs, en Allemagne, les universités proposent aux futurs étudiants quatre semaines de révisions avant la rentrée. Depuis la réduction de la durée des études secondaires de neuf à huit ans, menée depuis dix ans par de plus en plus de Länder, davantage d'étudiants primo-entrants n'ont pas encore atteint leur majorité. Ces bacheliers ont des problèmes de maturité et n'ont parfois pas le niveau requis. Ainsi, la plupart des universités leur proposent des séances d'introduction à la vie universitaire : organisation, management du temps, langage scientifique, cours d'orthographe ainsi que des cours de remise à niveau avant la rentrée. Les séances sont gratuites et facultatives. Elles doivent permettre aux étudiants débutants d'aborder plus sereinement leur nouveau cursus en révisant le programme des études secondaires.

Une initiative qui devrait sans doute inspirer les universités françaises...

Chapitre 7

Le tutorat universitaire

I. Introduction

Ce chapitre est uniquement dédié au tutorat car ce dernier intéresse principalement notre recherche.

Qu'est-ce que le tutorat ? Pourquoi s'est-il développé ? Quels objectifs poursuit-il ?

La fonction tutorale est pratiquée à différents niveaux : dans les écoles et dans les entreprises. Les pratiques tutorales sont donc nombreuses et diversifiées. Ce chapitre poursuit les objectifs suivants : présenter la notion de « tutorat », caractériser la fonction de tuteur, exposer les objectifs généraux du tutorat universitaire ainsi que son cadre législatif, découvrir les différents types de tutorat.

II. Définitions

Confucius aurait déjà noté que l'on apprendrait mieux de ses pairs que de ses maîtres ! Mais le tutorat est héritier de l'enseignement mutuel développé en Angleterre, puis adopté en France au début du XIX^e siècle pour remédier au manque d'instituteurs. L'enseignement mutuel autorisait à instruire l'enfant par l'enfant. Les meilleurs élèves enseignaient aux plus faibles pour décharger le maître.

Au XXI^e siècle, le tutorat est mis en œuvre à tous les niveaux d'enseignement, de la maternelle à l'université, de la formation initiale à la formation continue. A l'université, il est considéré comme un dispositif d'aide à la réussite.

C'est ainsi que le tutorat entre enfants, en particulier entre enfants d'âges différents, est encouragé dès l'école maternelle, jusqu'à l'université avec l'institutionnalisation au niveau du premier cycle du tutorat méthodologique, en passant par l'école élémentaire et le secondaire qui ont vu se développer depuis les années quatre-vingt, tant en France qu'à l'étranger, de nombreuses expériences tutorales. Il est également au centre d'un certain nombre de dispositifs de formation professionnelle, en particulier dans le cadre de la formation par alternance, ou encore dans l'accompagnement des périodes de stage prévues dans un certain nombre de diplômes professionnels (Berzin, 2009, p. 3-4).

Les travaux concernant le tutorat sont nombreux, tout comme ses définitions. Nous en avons retenu plusieurs, issues de différents auteurs, qui révèlent et confortent les notions d'aide et d'accompagnement.

D'après Danner, Kempf, & Rousvoal (1999, p. 247), « *le tutorat, terme générique, propose tout à la fois une forme moderne de l'enseignement mutuel qui faisait la part belle à l'enseignement par les pairs et une guidance pédagogique consolidant le processus d'apprentissage de la relation d'enseignement-apprentissage* ».

Selon Lepage & Romainville (2009, p. 13), le tutorat est « *une situation pédagogique d'accompagnement individualisé au sein de laquelle chacun apprend, notamment sur la base d'un mécanisme d'identification, alors qu'aucun des acteurs n'est a priori un professionnel de l'enseignement* ».

Pour Brixhe (1998, p. 8), le tutorat est « *une aide sur laquelle s'appuie celui qui n'est pas encore assez solide pour être autonome* ».

Chapitre 7

Le tutorat universitaire

D'après Endrizzi (2010a, p. 16), le tutorat est « *une déclinaison particulière de l'accompagnement qui associe une personne débutante et une personne moins novice dans un domaine de compétence donné, sur une période déterminée* ».

Enfin, le tutorat est « *plutôt axé sur des savoirs académiques, dans une classe, sur une relation d'une personne vers une ou plusieurs autres personnes et sur une période plus courte de quelques semaines* » (Peyrat-Malaterre, 2011, p. 46).

Selon Bruner (1983), psychologue de l'éducation, l'apprentissage est un processus collectif fondé sur des dispositifs s'appuyant sur l'interaction entre pairs, sur le tutorat et l'élaboration de communautés de pratiques. « *Dans la lignée de l'approche développée par Vygotsky et Bruner, il [le tutorat] est ainsi considéré comme relevant d'un processus d'assistance de sujets plus expérimentés à l'égard de sujets moins expérimentés, susceptible d'enrichir les acquisitions de ces derniers* » (Berzin, 2009, p. 3).

Attention cependant, le tutorat ne doit pas être confondu avec le monitorat ou le mentorat. Le monitorat (ou le mentorat) renvoie à l'idée de guidage. Il « *est davantage basé sur les connaissances de la vie sur l'apprentissage des règles de vie, souvent dans un lieu hors classe, sur un mode de relation d'une personne à une autre et sur une durée de plusieurs mois ou années* » (Peyrat-Malaterre, 2011, p. 46). De plus, les modes d'organisation qui régissent ces deux dispositifs sont dissemblables. « *Alors que le monitorat se caractérise par une certaine rigidité, le tutorat semble être une formule particulièrement souple, adaptable à de nombreuses situations, ce qui en fait une réalité assez difficile à saisir dans ses modalités comme dans ses effets* » (Alberti & Laterrasse, 2002, p. 110).

C'est pourquoi, Papi & Romainville (2013, p. 254) plaident pour l'élaboration d'une définition conceptuelle précise et rigoureuse du tutorat et de ses différentes modalités. Ces deux auteurs rappellent qu'en 2007 l'Académie française s'est refusée pour deux raisons à recommander l'adjectif « *tutoré* » et le verbe « *tutorer* ». L'institution a d'abord relevé une hésitation morphologique entre les verbes « *tuteurer* » (sens propre, en agriculture) et « *tutorer* » que l'usage n'avait pas tranché. Puis, elle a jugé que la langue détenait déjà suffisamment de ressources comme « *aider* », « *suivre* », « *accompagner* », « *conseiller* », « *être le tuteur de* ».

III. Les tuteurs

Le terme « tuteur » vient du latin « tutor » qui signifie « défenseur », « protecteur », « gardien ».⁹⁹ Le tuteur aide et soutient ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage.

D'après Danner, Kempf, & Rousvoal (1999, p. 247), « *en pédagogie, le tuteur est un médiateur entre l'apprenant et l'institution à laquelle ce dernier se doit de s'adapter* ». Dans le domaine de l'éducation, les tuteurs ne sont pas des professionnels. « *Les deux parties développent certes des compétences mais ne peuvent se prévaloir (ou pas encore) d'être des professionnels de l'enseignement ou de l'accompagnement* » (Devilliers & Romainville, 2013, p. 25).

Ce statut leur confère une approche différente de celle des enseignants. « *Les actions des tuteurs peuvent prendre diverses formes plus ou moins structurées mais les tuteurs agissent le plus souvent en tant que médiateurs et animateurs* » (Alberti & Laterrasse, 2002, p. 111). Baudrit (2000, p. 126) ajoute que « *par rapport aux professeurs, ils ont une approche moins formelle des contenus enseignés, ce sont des auxiliaires pédagogiques utiles, susceptibles de contrebalancer un excès d'académisme* ».

Les étudiants-tuteurs sont plus proches des primo-entrants que les enseignants de par leur langage et les difficultés qu'ils ont pu rencontrer quelques mois, ou quelques années auparavant. Avoir eu le même parcours de primo-arrivant constitue un solide atout. « *Ce tuteur « passé par là » peut mieux se mettre à sa place, comprendre les difficultés qu'il éprouve et, partant, est plus à même de les aider à les surmonter* » (Baudrit, 2008, p. 23).

On appelle « congruence cognitive » cette sensibilité éprouvée par le tuteur à l'égard des problèmes vécus par les tutorés.

Dans l'enseignement supérieur, l'accompagnement par des étudiants-tuteurs est souvent pensé comme favorable à une meilleure « congruence cognitive » (Moust, 1993) que celui assuré par des enseignants-tuteurs dans la mesure où ils ont un langage plus proche des tutorés ainsi qu'une plus grande sensibilité aux difficultés rencontrées par ceux-ci (Papi, 2013, p. 16).

⁹⁹ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/tuteur> [Consulté le 17/08/2015].

Chapitre 7

Le tutorat universitaire

Baudrit (2000, p. 145) rappelle que Moust (1993) a identifié six types de comportements chez les étudiants tuteurs : l'utilisation de savoirs académiques, l'usage de l'autorité, la recherche de la réussite, l'incitation à la coopération, la congruence sociale et la congruence cognitive. La « congruence cognitive » *« est perçue comme la capacité, toujours pour les tuteurs, de s'exprimer dans le langage des tutorés, en des termes compréhensibles par eux ou de faire usage de notions et de concepts qui leur sont familiers »*, et la « congruence sociale » *« témoigne d'une volonté, de la part des tuteurs, d'être « des étudiants parmi d'autres », à la recherche de relations spontanées, bienveillants à l'égard de leurs pairs »* (Baudrit, 2000, p. 145).

A l'université, le tutorat est assuré par des pairs. Les tuteurs sont des étudiants dont la différence d'âge n'excède pas quelques années. *« 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). Ils s'inscrivent dans une relation d'aide et d'accompagnement. Ils n'ont pas reçu de formation pédagogique donc interviennent de façon naturelle auprès des tutorés.

Annoot (2001, p. 387) a observé divers modes d'intervention et rôles des tuteurs : conseiller, guide, confident, répétiteur, modèle de réussite proposé par l'institution. Les tuteurs ont donc un rôle composite. *« Ils sont moins prisonniers des attentes institutionnelles et donc moins rigides, plus créatifs. Ils ont une perception moins formelle des apprentissages, ce qui les rend plus aptes à appréhender les difficultés des tutorés »* (Alberti & Laterrasse, 2002, p. 111). D'après Baudrit (2010, p. 9), il est possible de relier ce mode d'intervention au « guidage expérientiel » (Baudrit, 2003), et à l'« aide spontanée » développée par Jagueneau-Gaignard (2001). *« L'assimilation des codes et habitus universitaires met ainsi en jeu des mécanismes identificatoires à un autre qui paraît beaucoup plus proche que l'enseignant car le tuteur présente des traits physiques, psychologiques et comportementaux qui l'apparient à l'étudiant à aider »* (Alberti & Laterrasse, 2002, p. 111-112). Une proximité entre les tuteurs et les tutorés peut naître à travers un mécanisme d'identification. *« Ce processus peut-être favorisé par la proximité d'âge, la proximité sociale et culturelle, la proximité du parcours scolaire ou encore la proximité de difficultés dans le tutorat de pairs »* (Devilliers & Romainville, 2013, p. 25).

Chapitre 7

Le tutorat universitaire

Selon Antoine de La Garanderie (1920-2010), philosophe et pédagogue, « *le dialogue pédagogique a pour objet la prise de conscience par l'élève des moyens qu'il emploie ou qu'il pourrait mettre en œuvre dans les tâches d'apprentissage, d'acquisition et de développement de connaissance.* » Le dialogue pédagogique envisagé par Gaté (2012) serait « *un outil privilégié d'analyse et d'investigation du fonctionnement mental de l'apprenant* ». Dans le cas particulier du tutorat universitaire, cette tâche incomberait aux tuteurs, d'autant plus que le système de tutorat mis en place à l'université accorde une place d'honneur à l'étudiant. « *L'idée de placer l'étudiant au cœur du processus d'apprentissage est venue contredire un modèle académique tourné vers la primauté des savoirs universitaires* » (Annot, 2012, p. 25). La mise en œuvre du tutorat universitaire implique des étudiants novices et des étudiants en réussite. Les étudiants novices peuvent laisser libre cours à leurs interrogations, à leurs doutes. « *Dans le cadre du tutorat méthodologique, l'étudiant est amené à s'exprimer sur des objets d'apprentissage (notions, méthodes, tâches,...) et sur la façon dont il les appréhende* » (Gaté, 2012, p. 32). Les étudiants en réussite, tuteurs, ont eu pour objectif de permettre aux novices de développer des méthodes et des stratégies d'apprentissage. Nous retrouvons ici le rôle de la métacognition qui consiste à élever la réflexion de l'apprenant sur son propre apprentissage. « *L'objectif est bien de faire en sorte qu'il se construise une méthodologie de réussite à partir d'une méthodologie qu'il a élaborée au cours du temps et dont il n'a pas forcément conscience* » (*ibid.*, p. 32).

Certains étudiants rencontrent des difficultés à passer de la méthode à la méthodologie parce qu'ils sont confrontés à un problème d'adaptation à la méthode. « *A partir d'une approche personnalisée des besoins, il faut donc travailler sur le fonctionnement mental pour permettre à l'élève d'entrer dans la méthode et de se l'approprier* » (*ibid.*, p. 43). Dans cette perspective, la fonction de tuteur consiste à accompagner l'apprenant vers une description et une compréhension de ses gestes mentaux. « *En d'autres termes, le tuteur doit toujours aller au-delà d'une simple description des tâches, au-delà de la démarche évoquée par le tutoré et même de ses stratégies d'apprentissage* » (*ibid.*, p. 44). Le tuteur doit amener le tutoré à réfléchir sur ses propres actes de connaissance. « *Il se doit d'inviter l'apprenant à une réflexivité sur les actes de connaissance qu'il pose afin de faire émerger des ressources mentales potentiellement présentes mais manifestement insoupçonnées* » (*ibid.*, p. 44).

Dans quel contexte le tutorat est-il né ? Quels sont ses objectifs ?

IV. Les objectifs et le cadre législatif

Le tutorat a été généralisé au sein des universités françaises en 1996 sans avoir fait l'objet d'un bilan d'ensemble démontrant son efficacité. « *Sa mise en place est clairement liée à l'arrivée de nouvelles catégories d'étudiants à l'université et au constat récurrent dans les années quatre-vingt de la faible rentabilité des premiers cycles universitaires* » (Alberti & Laterrasse, 2002, p. 99). Le tutorat a donc été conçu comme une réponse au phénomène de massification et de démocratisation de l'enseignement supérieur, et aux difficultés rencontrées par les étudiants massivement en échec au niveau du Diplôme d'Etudes Universitaires Générales (DEUG). « *Établi à partir d'un cadre national aux marges de l'institution, le tutorat méthodologique était censé contribuer à résoudre les difficultés pédagogiques de la gestion d'un problème central, la massification et la démocratisation de l'enseignement supérieur* » (Sirota, 2003, p. 15).

Deux raisons majeures de son développement sont avancées par Noël & Romainville (1998, p. 133).

La première est liée au défi que la plupart des états lancent à leurs universités : compte tenu de la crise des finances publiques qui perdure, il s'agira, dans les années à venir, de « faire mieux avec moins ». La seconde raison a trait à la difficulté qu'a l'université à atteindre ses objectifs les plus nobles, à savoir amener les étudiants à penser par eux-mêmes. Le développement de pareilles compétences exige des confrontations actives, en petits groupes, durant lesquelles l'étudiant est acteur de son apprentissage. Les théories du conflit socio-cognitif indiquent que l'interaction entre pairs est un moteur puissant d'apprentissage.

Plusieurs textes montrent les circonstances et le cadrage institutionnel de ce dispositif. Nous les présentons ici dans la chronologie de leur rédaction.

1. L'arrêté du 26 mai 1992

Le tutorat a été instauré dans le cadre de la loi de 1984 et plus précisément grâce à l'arrêté du 26 mai 1992. Dans son organisation du Diplôme d'Etudes Universitaires Générales (DEUG), de la licence et de la maîtrise, ce dernier mentionne le tutorat. En effet, dans l'article 6, il est stipulé que « *les étudiants de premier niveau de premier cycle peuvent bénéficier d'un tutorat, dans des conditions fixées par arrêté* ».

Puis, dans l'article 13 qui concerne l'accueil, l'information et l'orientation, l'université est tenue d'organiser une semaine d'accueil et d'information qui doit comporter des rencontres avec des étudiants déjà engagés dans le cursus. Le tutorat d'accueil est né.

2. La circulaire du 24 octobre 1996

La circulaire du 24 octobre 1996 sonne la mise en place effective du dispositif dans toutes les universités dès la rentrée 1996. C'est un texte très important dans la chronologie de la législation sur le tutorat car il précise ses objectifs et ses bénéficiaires, et parce qu'il régleme le recrutement des tuteurs et la responsabilité des enseignants, et des enseignants-chercheurs.

Officiellement instauré durant l'année universitaire 1996-1997 par François Bayrou, le tutorat avait pour but premier d'améliorer l'intégration des étudiants néo-bacheliers et de lutter contre l'échec en première année de Diplôme d'Etudes Universitaires Générales (DEUG). Le texte officiel sur la mise en place du tutorat a été publié dans le Bulletin Officiel (BO) n° 39 du 31 octobre 1996. Il s'agit de la circulaire n°96-246 du 24 octobre 1996 dont voici le détail.

Le tutorat vise à favoriser la réussite de l'étudiant en lui permettant de s'adapter aux exigences méthodologiques nouvelles des études supérieures. Il est organisé pendant les six premiers mois au cours de la première année de DEUG. Il s'effectue sur la base du volontariat pour les étudiants. Il ne fait l'objet d'aucune évaluation ou notation rentrant dans le contrôle des connaissances. Toutes dispositions seront prises, par les établissements, pour que les étudiants qui en ont le plus besoin puissent bénéficier des séances de tutorat (Circulaire du 24.10.1996).

L'objectif prioritaire du tutorat vise à favoriser la réussite des étudiants dès l'entrée à l'université.

3. La circulaire du 16 mars 1997

La circulaire du 16 mars 1997 prévoit la mise en place d'une procédure de réorientation à l'issue du premier semestre et concerne essentiellement la réorientation vers un Brevet de Technicien Supérieur (BTS) ou un Diplôme Universitaire Technologique (DUT). Elle insiste sur l'information des étudiants, sur la nécessité d'une très forte motivation de ces derniers «*qui devront s'engager à accepter, pendant le second semestre de la première année, une formation intensive*». Les étudiants ainsi réorientés bénéficieront d'un soutien.

Cette circulaire témoigne de la volonté de remédier à l'échec universitaire grâce à une orientation adéquate et aux efforts déployés dans le cadre du tutorat.

4. L'arrêté du 9 avril 1997

Relatif à l'organisation du DEUG, de la licence et de la maîtrise, l'arrêté du 9 avril 1997¹⁰⁰ rend le dispositif obligatoire, reprend et précise certaines dispositions de la circulaire précédente. A travers l'article 5, le tutorat est décrit comme « *un dispositif d'appui* » devant prendre la forme « *d'un tutorat d'accompagnement* », sa mise en œuvre doit être assurée par des étudiants de deuxième ou troisième année. Ceux-ci sont sous la responsabilité pédagogique des enseignants, et des enseignants-chercheurs. Leurs tâches sont validables pour l'obtention du diplôme préparé.

Dans l'article 6, est organisé un semestre d'orientation destiné à rendre possible et à préparer une éventuelle réorientation vers d'autres DEUG ou vers d'autres types de formation tels que les Diplômes Universitaires de Technologie (DUT), les Brevets de Technicien Supérieur (BTS) ou les Classes Préparatoires. Ce semestre initial comprend 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* ». Celle-ci doit « *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 est quant à lui constitué de trois ou quatre UE. Il est précisé que « *des enseignements de soutien peuvent être organisés pour les étudiants qui rencontrent des difficultés* », ce qui marque bien la différence entre ce type d'enseignement de soutien et le tutorat.

Cependant, nous pouvons noter une certaine ambiguïté du texte lui-même entre la différenciation des activités à mener dans le cadre du tutorat, et celles qui font partie intégrante de la formation classique tels que les cours, les Travaux Dirigés (TD) et les Travaux Pratiques (TP) de l'unité de méthodologie du travail universitaire.

¹⁰⁰ Service public de la diffusion du droit :
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005623249>
[Consulté le 01/11/2015].

5. L'arrêté du 18 mars 1998

L'arrêté du 18 mars 1998 relatif à l'organisation du tutorat¹⁰¹ et à sa validation vise à favoriser la réussite des étudiants peu préparés à l'enseignement académique. L'article 1 indique clairement que le tutorat vise la réussite des étudiants de premier cycle universitaire.

Afin de favoriser la réussite des étudiants, les établissements d'enseignement supérieur organisent prioritairement dans toutes les premières années d'enseignement de premier cycle un dispositif d'appui sous la forme de tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique. Les formes du tutorat d'accompagnement peuvent être variées (aide au travail personnel de l'étudiant, aide au travail documentaire, appui aux techniques d'auto-évaluation et d'auto-formation...). Ce dispositif bénéficie à tous les étudiants qui le souhaitent et il est proposé aux étudiants qui en ont besoin.

La première exigence est donc d'adapter le tutorat aux besoins des étudiants de première année. Ce dispositif d'appui se présente sous la forme d'un « *tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique* » et s'adresse aux étudiants qui effectuent leur première rentrée à l'université dans un DEUG. Il est organisé durant six mois et doit permettre à l'étudiant entrant de s'adapter aux exigences méthodologiques nouvelles des études supérieures. Ce dispositif est généralement destiné à tous les étudiants de première année de premier cycle qui le souhaitent. L'étudiant doit être volontaire, il n'est ni évalué, ni noté.

Le cadre national du tutorat est peu prescriptif et laisse une grande liberté aux universités. Ces dernières instaurent donc des pratiques très variées (Annoot, 2001, p. 384 ; Borrás, 2011a, 2011b). Complément du tutorat d'accueil et d'intégration des nouveaux étudiants organisé à la rentrée universitaire, il est destiné à prévenir les difficultés que rencontrent les étudiants primo-entrants, voire à y remédier.

Les formes de tutorat d'accompagnement peuvent être variées mais toutes ont pour but d'outiller les étudiants.

- Aide au travail personnel de l'étudiant (organisation et gestion de l'emploi du temps, apprentissage des méthodes de travail propres à l'université : prise de notes, exploitation des notes, entraînement à l'oral, élaboration de fiches).

¹⁰¹ Service public de la diffusion du droit : <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000373332&dateTexte=&categorieLien=id> [Consulté le 01/11/2015].

Chapitre 7

Le tutorat universitaire

- Aide au travail documentaire (maîtrise des outils bibliographiques et usage des bibliothèques).
- Appui aux techniques d'auto-évaluation et d'auto-formation.
- Le tuteur permet d'établir des relations de proximité entre les étudiants et leurs professeurs.

L'article 2 de l'arrêté du 18 mars 1998 a été modifié par arrêté du 30 novembre 2009.¹⁰²

Le tutorat est effectué sous la responsabilité pédagogique des enseignants et des enseignants-chercheurs dans les conditions du décret du 26 décembre 2007 pris en application de l'article L. 811-2 du code de l'éducation et fixant les conditions de recrutement et d'emploi des étudiants au sein des établissements publics d'enseignement supérieur. Ces enseignants et enseignants-chercheurs, forment et encadrent régulièrement les étudiants-tuteurs dans les conditions déterminées par chaque établissement.

L'article 3 de l'arrêté du 18 mars 1998 a également été modifié par arrêté du 30 novembre 2009.

En lien avec l'équipe pédagogique, et sous la responsabilité d'un enseignant ou d'un enseignant-chercheur, chaque étudiant-tuteur a la responsabilité d'encadrer, par une aide personnalisée, un groupe d'étudiants de taille restreinte (au maximum dix étudiants).

Notons que ce nombre est en diminution par rapport aux quinze étudiants proposés par la circulaire d'octobre 1996, et qu'apparaît alors la notion d'« aide personnalisée » attribuée pour six mois.

Les conditions d'organisation sont variables selon les établissements. Une gratification financière est allouée par l'établissement à l'étudiant-tuteur. Cette mission d'accompagnement auprès d'étudiants volontaires peut être ponctuelle ou régulière et est assurée par des pairs plus avancés qu'eux dans le cursus universitaire. Nommés « tuteurs », ce ne sont donc ni des enseignants ni des personnels administratifs (Annot, 2001, p. 386). Ils ont pour rôles de guider et d'assister leurs « tutorés », en leur délivrant les clés pour combler leurs « manques » et réussir à l'université (Gerbier & Sauvaître, 2003, p. 18).

¹⁰² Service public de la diffusion du droit : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?sessionId=2ECD897E54D14700131C6730345353DB.tpdila12v_2?cidTexte=JORFTEXT000021466646&dateTexte=20091212 [Consulté le 01/11/2015].

Chapitre 7

Le tutorat universitaire

En aucun cas ils ne sont chargés de se substituer aux enseignants. Enfin, l'étudiant doit faire preuve de motivation et construire son projet de formation. « *Il doit également tendre vers l'autonomie, être susceptible et capable de se réorienter, d'opérer des choix. Plus tard, il pourra être tuteur manifestant ainsi son engagement dans la vie universitaire* » (Alberti & Laterrasse, 2002, p. 104-105).

V. Les modalités de tutorat

Pour Michaut (2003, p. 102), les pratiques tutorales sont très hétérogènes, tant en termes d'offres que d'objectifs. Jacquinot-Delaunay (2013, p. 9) considère que le tutorat est « à la mode ». Gerbier & Sauvaître (2003, p. 18) insistent sur le fait que le tutorat pourrait permettre de satisfaire certains « manques ». Ces auteurs ont classifié ces « manques » en quatre grandes familles.

1. Le manque de « méthodes et d'outils » de travail.

Que faire puisque une grande partie des primo-entrants « ne savent pas travailler, ne savent pas utiliser la BU, ne savent pas faire une fiche de synthèse... » ?

2. Le manque de « Connaissances et de compétences disciplinaires ».

Que faire puisque d'une façon générale « ils manquent de base » et que par exemple, en mathématiques « 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 ? Puisqu'ils 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 « ils ne savent même pas pourquoi ils sont là et à quoi cela peut leur servir plus tard » ?

Alberti & Laterrasse (2002, p. 113) ont quant à elles classifié les dispositifs mis en place à l'université en deux catégories.

- L'accueil et l'information des nouveaux bacheliers à l'université : organisé au cours des premières semaines qui suivent la rentrée, ce dispositif a pour objectif d'aider les étudiants à s'orienter « dans une information parfois pléthorique et de pallier la méconnaissance des exigences de certaines disciplines ».
- L'accompagnement : il peut être « régulier et soutenu » et s'adresse à « un petit groupe d'étudiants ou comme une aide ponctuelle à la carte ».

Concernant le tutorat, trois modalités peuvent être distinguées (Laterrasse, Alberti, & De Léonardis, 2002, p. 158).

1. Le tutorat d'accueil

Le tutorat d'accueil se déroule généralement pendant les deux ou trois premières semaines après la rentrée. Il consiste à « *assurer en début d'année l'accueil des étudiants de premier cycle universitaire afin de favoriser leur intégration rapide à l'université* ». Les étudiants sont familiarisés avec les locaux du campus et obtiennent des informations.

2. Le tutorat d'accompagnement

Le tutorat a pour but d'aider les étudiants à « *mieux travailler* » *durant l'année* ».

Il se réfère aux contenus des enseignements et peut concerner la reprise des cours, la référence aux manuels, le développement de l'expression orale (en langue notamment), la rédaction d'une fiche de lecture, d'un plan de dissertation ou de commentaire de texte, la rédaction de cartes (en géographie), la préparation d'un oral, ou encore l'aide « *pédagogique* » entre deux sessions d'examen, etc.

3. Le tutorat méthodologique

C'est à ce type de tutorat auquel cette thèse est consacrée. Le tutorat méthodologique est un complément du tutorat d'accueil et d'accompagnement. Il est destiné à prévenir les difficultés que rencontrent les étudiants primo-entrants, voire à y remédier. Plus précisément, il doit permettre aux étudiants de s'affilier, donc de s'intégrer dans leur nouvel environnement, d'être informés, donc d'obtenir des informations sur le fonctionnement de l'institution, et d'être aidés en méthodologie, donc d'acquérir des techniques pour la prise de notes, les révisions, la recherche documentaire en bibliothèque, l'informatique, etc.

Danner, Kempf, & Rousvoal (1999, p. 248) assimilent le tutorat méthodologique au « *tutorat d'adaptation* » qui est un soutien méthodologique ayant pour but de faire acquérir aux étudiants les méthodes du travail universitaire ou de répondre à des difficultés d'apprentissage ponctuelles.

Depuis le plan « Réussite en licence », le tutorat dépend de la politique de l'établissement.

Le tutorat qui correspondait à un dispositif d'Etat est ainsi replacé dans la politique de l'établissement. Il devient un moyen parmi d'autres de lutte contre l'échec en premier cycle et se décline à toutes les étapes du parcours licence sous différentes formes : tutorat d'accueil, tutorat méthodologique, tutorat pour l'aide à l'orientation et à l'insertion (Annoot, 2012, p. 51).

VI. Evaluations du dispositif

L'article 5 de l'arrêté du 18 mars 1998 stipule que chaque établissement devra obligatoirement organiser tous les ans une évaluation qualitative et quantitative du tutorat pour établir l'efficacité de ce dispositif et la présenter au conseil compétent.

Pour mesurer l'efficacité de ce dispositif, il conviendrait d'effectuer un bilan qualitatif et quantitatif annuel des objectifs poursuivis lors des séances de tutorat, et non uniquement sur les activités qui les régissent (présence des étudiants notamment). Jusqu'alors, l'efficacité du tutorat n'est pas avérée. Les études sont contrastées. La majorité d'entre elles ont montré que les étudiants qui l'utilisent ont tendance à réussir plus souvent comparativement à ceux qui n'en bénéficient pas (Danner, 1999 ; Michaut, 2000 ; Bédouret, 2004). Ces étudiants qui réussissent grâce au tutorat ont un rapport aux études très développé. Ils sont portés par l'envie de réussir, et s'investissent pour atteindre cet objectif.

Pour C. Michaut, ce ne sont pas tant les performances scolaires antérieures qui prédisent la fréquentation du tutorat que le comportement des étudiants et leur rapport aux études : les participants sont plus assidus aux cours, fréquentent davantage la bibliothèque, sont plus réguliers dans leur travail personnel, etc. (Michaut, 2003) (Endrizzi, 2010a, p. 17).

De plus, selon Alberti & Laterrasse (2002), le tutorat est une aide efficace car il facilite l'affiliation institutionnelle.

On perçoit cependant que le tutorat, même s'il n'est pas sans dérive possible, notamment vers des missions qui devraient relever des enseignants, est une forme d'aide qui permet la prise en compte du rapport au savoir des étudiants (possibilité d'individualisation, attention centrée sur les demandes, les difficultés et les obstacles propres à chacun). Dans l'idéal, même si c'est rarement la réalité, il permet un abord clinique des questions, attentif aux temporalités et aux demandes de chacun, dans une démarche non anonyme. Le tutorat peut ainsi, pour ceux qui savent s'en saisir, constituer un lieu de réflexion sur soi, son rapport aux études et au savoir, dans le respect des aspirations de chacun et de son histoire socio-familiale. Ce faisant, il paraît une aide efficace non seulement pour l'affiliation institutionnelle mais surtout, à condition qu'il ne se limite pas à quelques séances de mise en contact avec l'administration universitaire, un appui réel pour l'affiliation intellectuelle où jouent assurément des phénomènes transférentiels (*ibid.*, p. 114).

Si l'activité de soutien est mise en place bien avant les partiels et pour des filières où les premiers examens ne conditionnent pas de façon trop importante les résultats de fin d'année, une amélioration significative de la situation scolaire de l'étudiant serait constatée.

Chapitre 7

Le tutorat universitaire

Par contre, elle ne serait pas en mesure de lutter à elle seule contre l'échec (Danner, Kempf, & Rousvoal, 1999, p. 249). D'ailleurs, Weisser (2008) a quant à lui conclu que les étudiants tutorés multiplient en moyenne par 1,65 leur chance de réussir la première année universitaire par rapport aux non-tutorés. Une récente enquête réalisée par Ben Abid-Zarrouk & Weisser (2013) a montré que le tutorat est un facteur de réussite pour les étudiants qui l'utilisent de manière optimale. Les recherches montrent en effet que les tutorés réussissent mieux que les non-tutorés, mais ces conclusions sont à relativiser puisqu'il semblerait que le tutorat soit fréquenté par des individus qui auraient réussi même sans ce dispositif.

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) (Michaut, 2012, p. 67).

Laterrasse, Alberti, & De Léonardis (2002, p. 161-162), rappellent les failles du tutorat qui constituent *in fine* des pistes de réflexion pour améliorer son efficacité. Ces dernières ont été énoncées en 1999 par l'Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education (IREDU) à l'issue de sa deuxième enquête locale titrée *Le tutorat en DEUG : effets et limites d'une bonne idée*.

Ces pistes portent :

- sur le volontariat et le peu de participation des étudiants les plus fragiles qui sont aussi ceux qui semblent le moins aptes à rentabiliser (au moins en termes de réussite aux examens) leur investissement dans le tutorat. A contrario on peut s'interroger sur la nature et les raisons de l'intérêt des bons étudiants pour ces mêmes dispositifs ;
- sur l'absence de formation spécifique des tuteurs et sur les contenus d'une telle formation concernant notamment « la remédiation des échecs » ;
- sur la fragilité d'un dispositif considéré comme efficace mais soumis à de nombreux aléas ;
- sur la crainte que « la participation effective d'étudiants assurés, dès les partiels, de passer sans problème en seconde année risque de détourner l'offre de soutien au profit d'activités d'approfondissement ».

Selon Stassen (2012, p. 135), deux conditions doivent être respectées pour générer une véritable lutte contre l'échec dans l'enseignement supérieur et augmenter l'efficacité de dispositifs tels que le tutorat : mieux identifier les étudiants « à risque d'échec », et mieux mettre en lumière les processus qui sont à l'œuvre derrière ces déterminations.

VII. Conclusion

Dans ce manuscrit, nous allons nous intéresser uniquement au tutorat méthodologique. Jusqu'à présent, nous avons pu remarquer qu'il comporte des faiblesses, et nous avons notamment évoqué le non-recours des étudiants pourtant concernés par cet accompagnement. Ainsi, l'arrêté du 18 mars 1998 contredit la circulaire du 24 octobre 1996. Dans le Bulletin Officiel (BO) de 1996, il est écrit : « *Toutes les dispositions seront prises, par les établissements, pour que les étudiants qui en ont le plus besoin bénéficient des séances de tutorat.* » On remarque que le tutorat est réservé à ceux qui en ont le plus besoin, et que la responsabilité de la mise en place est déléguée aux établissements (sans plus de précisions). Dans l'arrêté de 1998, le tutorat est ouvert à « *tous les étudiants qui le souhaitent* », et sa mise en place par les établissements doit être validée par la chaîne hiérarchique complète. On passe donc d'une décision forte (« *toutes dispositions seront prises* ») à un caractère beaucoup moins systématique (« *organisent prioritairement* »). Prioritaire ne veut pas dire obligatoire.

Le manque d'implication institutionnelle expliquerait-il le faible taux de participation aux séances de tutorat ? Ou alors, faut-il se tourner vers l'étudiant pour tenter d'expliquer cette désaffection ou ce manque d'engouement pour un dispositif susceptible de les aider à réussir ?

Pour tenter de comprendre ce non-recours, certains chercheurs proposent de s'intéresser davantage aux comportements de recherche d'aide.

Plutôt que d'analyser les facteurs ou critères d'efficacité de ces dispositifs, des recherches récentes menées au niveau de l'enseignement universitaire en Belgique (Neyts, Nils, Parmentier, Noël & Verwaerde, 2006) et à l'étranger (Karabenick, 1998, 2003 ; Karabenick & Newman, 2000) ont mis en lumière que l'élément central à investiguer était davantage la mise en évidence et la compréhension des facteurs déterminant les « comportements de recherche d'aide » des étudiants. Il est donc intéressant de poursuivre et d'étoffer les études centrées sur les variables individuelles explicatives du comportement de recherche d'aide ainsi que de prendre en considération l'impact des facteurs contextuels (Stassen 2012, p. 175).

C'est pourquoi nous avons choisi d'interroger le modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle développé par Ben Abid-Zarrouk (2013), qui tente d'expliquer à travers des facteurs individuels et contextuels, l'efficacité des dispositifs pédagogiques. Ce constat constitue le point de départ du chapitre suivant.

Chapitre 8

Les facteurs de non-recours aux dispositifs d'aide : une approche économique

I. Introduction

L'information peut-elle avoir une incidence sur le non-recours au tutorat méthodologique ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous avons opté pour une approche économique car le modèle de Ben Abid-Zarrouk (2013) est tiré des travaux en économie de l'éducation, branche de la théorie néo-classique. Aussi, pour mieux comprendre les fondements de ce modèle, nous nous intéresserons tout d'abord à la demande d'éducation développée par les économistes de l'éducation, puis nous nous pencherons sur les fondements de la théorie économique néo-classique qui met l'accent sur les comportements individuels. Cette théorie nous intéresse tout particulièrement car elle va nous permettre de comprendre comment agissent les individus face aux informations qu'ils reçoivent. Dans notre cas, nous tisserons des liens entre cette théorie et les étudiants de premier cycle universitaire qui sont informés du tutorat en début d'année. Cette approche nous conduira à décrire les concepts d'économie de l'attention et d'économie de l'information afin de mieux comprendre ce qui intervient dans le choix de non-recours au dispositif d'aide à la réussite.

Afin de mieux comprendre le comportement des individus face à l'information, voire à la surabondance informationnelle, nous proposons un nouveau chapitre sur la problématique de l'attention des individus.

II. Les fondements de la théorie économique néo-classique

L'histoire de la pensée économique met en évidence trois grands courants : le courant libéral, le courant marxiste et le courant keynésien. Ces courants sont nourris de plusieurs théories économiques et écoles de pensée, qui apportent des éclaircissements aux problèmes économiques contemporains.

Ici, c'est le courant libéral qui nous intéresse car le modèle de l'*Homo oeconomicus* (l'homme économique) postule que l'individu est un être rationnel, qu'il est le seul capable de juger et de décider ce qui est bon pour lui, et que tout comportement relève d'un calcul, d'un choix explicite ou implicite. La théorie néo-classique cherche à expliquer les phénomènes économiques au travers des comportements individuels guidés par le principe de rationalité. Il s'agit de la démarche de la micro-économie. Chaque individu poursuit son intérêt particulier (utilitarisme) par la maximisation des satisfactions, et la minimisation de l'effort (hédonisme). La théorie néo-classique est composée de quatre éléments : l'autonomie de l'individu, la rationalité de l'individu, l'information de l'individu, et l'espace social d'ajustement.

L'autonomie de l'individu signifie que les individus ne sont pas contraints à agir. Ils agissent selon leurs désirs, leurs besoins. La rationalité de l'individu, c'est la faculté de raisonner. Utiliser la raison, c'est être rationnel. La rationalité permet le calcul. Cette capacité permet d'évaluer les coûts et les avantages de chaque décision et permet donc d'effectuer des choix.

L'information de l'individu désigne l'information constitue le lien entre les individus autonomes et rationnels. C'est elle qui permet l'exercice de la rationalité. Elle permet de connaître les choix des autres individus et d'entrer en contact avec eux. C'est un vecteur social.

Une information partielle ou son absence rend les stratégies des individus non-optimales. L'espace social d'ajustement est le marché assure la coordination des activités des individus. La meilleure organisation consiste à laisser faire les agents plutôt que d'organiser de façon centralisée ou planifiée les activités de chacun. Le laisser faire permet aux offres et aux demandes de s'ajuster en échangeant des informations sur les désirs et les calculs de chacun.

Chapitre 8

Les facteurs de non-recours aux dispositifs d'aide : une approche économique

Simon (1976) rappelle que la théorie économique néo-classique est fondée sur deux hypothèses :

- l'acteur économique a un but particulier, par exemple une utilité ou un profit maximum,
- l'acteur économique est substantivement rationnel.

Un comportement rationnel doit permettre d'atteindre un but en estimant le pour et le contre, afin de choisir la solution optimale en fonction de l'information détenue. « *A la suite de Simon (1955), Kahneman (2003) considère que la rationalité limitée est une caractéristique du comportement individuel* » (Holcombe, 2008, p. 21).

D'après Simon (1947), il existe différentes formes de rationalité. Ainsi une décision est :

- « objectivement » rationnelle si elle représente en fait le comportement correct qui maximisera des valeurs données dans une situation donnée,
- « subjectivement » rationnelle si elle maximise les chances de parvenir à une fin visée en fonction de la connaissance réelle qu'on aura du sujet,
- « consciemment » rationnelle dans la mesure où l'adaptation des moyens aux fins est un processus conscient,
- « intentionnellement » rationnelle dans la mesure où l'individu ou l'organisation auront délibérément opéré cette adaptation,
- rationnelle « du point de vue de l'organisation » si elle sert les objectifs de celle-ci,
- « personnellement » rationnelle si elle obéit aux desseins de l'individu.

La théorie du capital humain développée par Schultz (1961) énonce que l'étudiant est un individu rationnel qui agit comme un entrepreneur car il investit en éducation dans l'espoir d'une rentabilité future. L'économiste américain considère qu'en tant qu'entrepreneur, l'étudiant arbitre entre différents investissements pour choisir le plus rentable.

Dans notre cas, l'étudiant choisira un dispositif offert par l'institution s'il y trouve un gain comparativement aux coûts engendrés. Le choix est donc indissociable de l'information détenue sur l'objet, et donc de l'objectif à atteindre.

III. La demande d'éducation

Selon les économistes de l'éducation, la demande d'éducation peut-être un bien d'investissement dans le but d'accroître ses gains futurs, ou un bien de consommation durable dans le but d'augmenter ses satisfactions futures, ou encore un bien de consommation non durable car la vie étudiante offre des avantages appréciables (Schultz, 1963 ; Blaug, 1976).

En référence à la crise économique que nous traversons depuis plusieurs années, Galland et Rouault (1996)¹⁰³ pensent qu'en période de crise, le chômage peut encourager les individus à poursuivre leurs études dans l'espoir d'une promotion sociale. La demande d'éducation est également influencée par les rendements de l'éducation sur le marché du travail en termes de salaires et/ou à l'évolution de la capacité protectrice de l'éducation contre le chômage (Kodde, 1988). Aussi, d'après la théorie du capital humain (Schultz, 1961 ; Becker, 1975 ; Mincer, 1974), l'éducation est un investissement dans l'Homme. Elle accroît la productivité de celui qui en bénéficie.

Ce modèle compare le coût des études et le supplément de gain anticipé d'une année d'étude supplémentaire ainsi que celui d'investissements alternatifs de même montant pour savoir s'il est judicieux de poursuivre ou non ses études. Ici, l'éducation n'est perçue que dans un but d'investissement. Le demandeur choisit l'établissement dans lequel il va apprendre selon ses aptitudes et le coût engendré par ses études. D'après la théorie du filtre, le diplôme est un passeport. C'est une motivation pour prolonger ses études, et une clé pour garantir un privilège sur le marché de l'emploi. En 1982, Mingat introduit les notions de rendement et de risque dans son modèle d'arbitrage. Pour l'auteur, la prise en compte du risque d'échouer va pondérer le choix du diplôme. L'individu compare le coût des études avec le rendement anticipé du diplôme mais pondéré par le risque de ne pas l'obtenir. Celui-ci est au départ comparé au coût des études nécessaires.

Rappelons que pour un individu, le coût de l'éducation se définit par la somme des dépenses spécifiquement liées à cette activité (coût direct) et par le coût du temps utilisé (coût d'opportunité). Il se produit alors un phénomène d'auto-sélection.

¹⁰³ Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques : www.insee.fr/fr/ffc/ficdoc_frame.asp?ref_id=ip469 [Consulté le 24/11/2014].

Chapitre 8

Les facteurs de non-recours aux dispositifs d'aide : une approche économique

L'arbitrage entre rendement et risque (Mingat & Eicher, 1982) effectué par l'étudiant est influencé par l'origine socio-économique. Le coût des études n'est pas identique selon que l'étudiant doit emprunter pour les financer ou que sa famille puisse supporter cette charge. « *Si l'étudiant perçoit que le coût de ses études dépasse les bénéfices financiers qu'il peut en retirer, il les abandonne* » (Ménard, 2012, p. 180). Globalement, les étudiants se déterminent aussi en fonction des chances de réussite qu'ils ont. Toutefois, il semble que les catégories favorisées donnent un poids plus important à l'espérance des revenus futurs et un poids moindre aux risques d'échec dans le présent. Par contre, l'étudiant d'origine modeste a tendance à pondérer plus fortement le risque, car le coût des études est pour lui plus élevé. Pour lui, au-delà d'un certain nombre de redoublements ou d'échecs, il se peut que le supplément de gains attendu soit inférieur aux remboursements. « *Outre le problème de l'inflation des diplômes que génère l'augmentation continue des taux de réussite, l'obtention du baccalauréat par un nombre croissant de jeunes entraîne un accroissement parallèle de la demande en éducation vers le supérieur* » (Danner, Kempf, & Rousvoal, 1999, p. 244).

Si l'on se réfère au modèle du capital humain, l'étudiant qui s'inscrit dans l'enseignement supérieur est un investisseur qui va tout faire pour réussir. Par conséquent, et si l'on se réfère à la théorie néo-classique dans laquelle s'inscrivent les bases de l'économie de l'éducation et notamment celle du capital humain développée par Schultz, en tant qu'individu rationnel, l'étudiant est censé utiliser les outils mis à sa disposition pour réussir. Dans ce cas, pourquoi n'utilise-t-il pas le tutorat ? L'information est-elle impliquée dans ce non-recours au tutorat méthodologique, voire dans son incapacité à s'en saisir ?

IV. L'économie de l'attention et l'économie de l'information

En 1890, l'attention questionnait James (1842-1910), psychologue américain. L'auteur la définissait ainsi : « *It is the taking possession by the mind, in clear and vivid form, of one out of what seem several simultaneously possible objects or train of thought. Focalization, concentration, of consciousness are of its essence* »¹⁰⁴ (Bertrand & Garnier, 2005, p. 100).

Bertrand & Garnier (2005) remarquent à travers cette définition que deux propriétés sont accordées à l'attention : une propriété sélective et une propriété de maintien. Selon eux, la propriété sélective signifie que l'attention pourrait améliorer la sélection d'informations pertinentes et pourrait limiter la distraction. La propriété de maintien signifie quant à elle que l'attention pourrait intervenir dans le maintien d'une activité cohérente dans la durée.

En 1971, Simon, le père de la rationalité limitée reconnaît qu'il est évident que l'information consomme l'attention de ses bénéficiaires. « *Ainsi, une profusion d'informations génère une pauvreté de l'attention et un besoin d'allouer cette attention efficacement parmi la surabondance des sources d'information qui pourrait la consommer* » (p. 40-41). L'information devient une ressource abondante. L'attention que peut lui porter l'individu se transforme en une ressource rare. Développé dans le cadre d'un travail sur la théorie de la rationalité limitée dans les organisations, ce constat aboutit au fondement de l'économie de l'attention.

Du point de vue de la théorie économique néo-classique, l'information est un bien rare et coûteux à obtenir que les individus veulent acquérir pour satisfaire aux mieux leurs besoins (Stigler, 1961). Ils sont prêts à acquérir de l'information tant que le bénéfice qui en est espéré est supérieur à son coût d'acquisition. Auparavant, la rareté et la répartition inégale de l'information entre les agents économiques constituaient les fondements de sa valeur. Cette rareté était notamment liée aux coûts élevés de création, de reproduction et de dissémination de l'information.

¹⁰⁴ Traduction française : « *La prise de possession par l'esprit, sous une forme claire et vivace, d'un objet ou d'une suite de pensées parmi plusieurs qui semblent possibles. Focalisation et concentration de la conscience lui sont indispensables* ».

Chapitre 8

Les facteurs de non-recours aux dispositifs d'aide : une approche économique

Les capacités cognitives des individus étaient sous-utilisées et la difficulté consistait à trouver de l'information. Depuis, ces travaux sur l'information ont grandement évolué.

A la différence des générations précédentes où l'information constituait une denrée rare, les individus du XXI^e siècle, notamment dans les pays développés, vivent de plus en plus dans des environnements extrêmement riches en informations, et cette tendance va croissant. Cette surabondance informationnelle est notamment liée aux Nouvelles Technologies de l'Information et de Communication (NTIC) qui transforment l'information en un bien disponible, quasi-instantanément, indépendamment de la localisation géographique du producteur et du consommateur et à un coût relativement faible (Ben Abid & Grolleau, 2003, p. 139).

De nos jours, les individus ressentent la limite de leurs capacités cognitives face à la surabondance des informations disponibles par rapport au bénéfice qu'il pourrait retirer de leur traitement (Stigler, 1961 ; Gasmi & Grolleau, 2002). En effet, les capacités cognitives des individus sont limitées et ne leur permettent pas d'exploiter efficacement l'ensemble des informations auquel ils ont accès, d'où le passage d'une rareté de l'information à une rareté de l'attention (Davenport & Beck, 2000 ; Pourcelot, Ben Abid-Zarrouk, & Marquet, 2013). Dès lors, la ressource rare et cruciale n'est plus l'information mais l'attention de l'agent, de sorte que se développe une véritable économie de l'attention (Goldhaber, 1997).

Le problème désormais se situe au niveau de l'attention des individus. Comment la capter car les individus détiennent une quantité d'attention limitée qu'ils peuvent employer différemment selon l'utilité qu'ils en retirent (Gasmi & Grolleau, 2002, p. 1) ?

Gasmi & Grolleau (2002) rappellent que selon Davenport & Beck (1999 ; 2001), les facteurs les plus fréquemment associés à l'obtention de l'attention sont : « *la personnalisation du message, sa capacité à évoquer une réponse émotionnelle, l'identité respectée et digne de confiance de l'expéditeur et la concision* » (p. 11).

Dans notre cas, comment l'université peut-elle susciter l'attention de ses étudiants ? Gasmi & Grolleau (2002, p. 9) pensent qu'il ne suffit pas de les exposer à l'information. Il est nécessaire de se soucier de l'impact « informationnel ». Ils rappellent que « *la source d'une information est un facteur susceptible de retenir l'attention des individus* ». Ils ajoutent qu'« *Au-delà des informations fournies par le message lui-même, l'identité de la source est parfois utilisée comme un « raccourci mental » de la crédibilité et de la pertinence du message* » (*ibid.*, p. 11).

Chapitre 8

Les facteurs de non-recours aux dispositifs d'aide : une approche économique

La personnalisation du message a également son importance. « *La clarté, la longueur, le choix du langage et la forme de transmission du signal sont autant d'éléments qui influencent la pertinence du message et son attractivité* » (*ibid.*, p. 12).

Autant de critères qui constituent d'ores et déjà des pistes visant à améliorer l'impact des informations relatives au tutorat.

V. Conclusion

L'origine du non-recours au tutorat méthodologique nous interroge. Alors que le dispositif est présenté en début d'année universitaire, la surabondance informationnelle à laquelle les étudiants doivent faire face est-elle impliquée ? Les capacités attentionnelles limitées des étudiants pourraient-elles expliquer qu'ils ne saisissent pas un dispositif pourtant destiné à les faire réussir ? Les informations relatives au tutorat seraient-elles noyées dans la masse de renseignements apportés au cours des premières semaines qui suivent la rentrée universitaire ?

Face à ce constat, nous nous demandons comment l'institution peut-elle réagir et intervenir. Mais surtout, nous nous intéressons tout particulièrement à la surabondance informationnelle pour tenter d'expliquer ce faible taux de participation aux séances de tutorat méthodologique.

Chapitre 9

Le modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle ou le rôle de l'information dans le recours au dispositif d'aide à la réussite

I. Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons le modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle d'un dispositif d'accompagnement méthodologique ou pédagogique développé par Ben Abid-Zarrouk (2013).¹⁰⁵ Auparavant, rappelons que pour favoriser la réussite du plus grand nombre d'étudiants, l'enseignement supérieur français a centré son action sur les possibilités de réorientation en cours d'année ainsi que sur l'aide à fournir aux étudiants, notamment sous la forme de tutorat. Mais les effets semblent mitigés (Borras 2011a).

Les études menées démontrent que les dispositifs d'accompagnement méthodologique ou pédagogique, souvent facultatifs, touchent rarement ceux qui en auraient le plus besoin. En effet, ceux qui assistent aux séances sont ceux dont les chances de réussite sont déjà élevées, et qui sont déjà en partie familiarisés avec les codes universitaires que Beaupère & Boudesseul (2009, p. 73) appellent « règles de la docimologie universitaire ».

La plupart des dispositifs instaurés pour lutter contre l'échec ne touchent pas leur cible : les étudiants visés sont ceux qui entrent dans des catégories à risque, mais ce ne sont pas ceux qui y participent. Seule une minorité des étudiants primo-entrants ont recours au tutorat méthodologique et qui plus est, ceux qui en ont le moins besoin (Romainville & Michaut, 2012 ; Ben Abid-Zarrouk & Weisser, 2013). « *Les étudiants les plus faibles ne fréquentent pas le dispositif, ceux qui peuvent en tirer le plus de bénéfice ne le fréquentent pas assez alors que les meilleurs semblent attirés par ce type d'encadrement* » (Laterrasse, Alberti, & De Léonardis, 2002, p. 157).

¹⁰⁵ L'estimation de l'efficacité d'un dispositif d'accompagnement méthodologique ou pédagogique a fait l'objet d'un chapitre d'ouvrage :

Ben Abid-Zarrouk, S., & Pourcelot, C. (2015). L'efficacité institutionnelle et l'efficacité individuelle sont-elles compatibles ? Le cas du tutorat méthodologique. Dans S. Ben Abid Zarrouk (dir.), *Estimer l'efficacité en éducation* (p.197-214). Paris, L'Harmattan.

Chapitre 9

Le modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle ou le rôle de l'information dans le recours au dispositif d'aide à la réussite

En juillet 2010, le rapport n°2010-091 de l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche (IGAENR) rédigé par Bétant, Foucault, & Peyroux, a souligné un suivi et une évaluation lacunaire du tutorat pourtant réaffirmé lors des réformes du premier cycle universitaire. « *Le recours à des tuteurs étudiants est largement répandu mais peu ou pas mesuré.* » (p. 13), pouvons-nous y lire. En effet, maintes fois défini et investigué, il interroge toujours la communauté de chercheurs. Comment un dispositif présenté comme un outil d'aide à la réussite ne parvient-il pas à rassembler davantage d'adeptes ?

L'enquête menée par Borrás (2011) montre notamment que des étudiants insuffisamment informés des potentialités d'un tel dispositif pourrait expliquer son manque de succès. Notre problématique s'appuie sur cette piste de réflexion qui est au fondement du modèle de Ben Abid-Zarrouk (2013). Modèle qui met en exergue le rôle de l'information dans la réussite de l'étudiant et que nous avons choisi d'appliquer au tutorat méthodologique.

II. Présentation du modèle

Le modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle développé par Ben Abid-Zarrouk (2013) repose sur cinq constats.

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

Ce qui nous intéresse tout particulièrement dans ce travail de recherche, c'est l'information. Le modèle postule que, premièrement, l'absence d'informations ou une information partielle sur un dispositif a pour effet sa non-utilisation ou une utilisation sous-optimale. Puis, qu'un dispositif n'est efficace individuellement que si, et seulement si, l'étudiant est informé des potentialités offertes en termes d'objectifs.

Or, la surabondance informationnelle et les capacités attentionnelles limitées des individus en général ne leur permettent pas de cerner les informations utiles à leur réussite.

Chapitre 9

Le modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle ou le rôle de l'information dans le recours au dispositif d'aide à la réussite

Ces deux postulats constituent le fondement du modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle développé par Ben Abid-Zarrouk (2013). Pour tenter d'y répondre, nous nous appuyons sur ce dernier qui permet d'estimer l'efficacité via l'analyse de quatre facteurs : l'information, les stratégies d'apprentissage, l'utilisation optimale et la satisfaction quant au dispositif.

Le modèle proposé est le suivant : $E_{iDj} = f(I_{iPDj}, SARE_i, U_{iODj}, PD_j)$.

- E_{iDj} : l'efficacité du dispositif j pour l'étudiant i ,
- I_{iPDj} : l'information détenue par l'étudiant i et portant sur les potentialités du dispositif j ,
- $SARE_i$: les stratégies d'apprentissage¹⁰⁶ de l'étudiant i basées sur la réussite,
- U_{iODj} : l'utilisation optimale (c'est-à-dire conduite vers la réussite) du dispositif j par l'étudiant i ,
- PD_j : les potentialités présumées du dispositif j .

¹⁰⁶ Les stratégies d'apprentissage réfèrent aux actions entreprises par les apprenants dans le but spécifique d'améliorer leur propre apprentissage. On trouve deux grands groupes de stratégies : directes et indirectes. Les stratégies d'apprentissage directes impliquent une action exercée directement sur les contenus à apprendre, elles incluent à la fois des stratégies de mémorisation pour le stockage et le rappel des informations, des stratégies cognitives pour la compréhension et la production, et, finalement, des stratégies de compensation pour repérer ou combler, au moyen d'outils autres que la mémoire, le manque de connaissances, par exemple, les logiciels ou les dictionnaires. Les stratégies d'apprentissage indirectes permettent aux apprenants de contrôler leur processus d'apprentissage (Oxford, 1990) (Echeverri, 2010, p. 10).

III. Les fondements du modèle

Le modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle de Ben Abid-Zarrouk (2013) postule que l'utilisateur est informé des potentialités d'un dispositif donné. Ces informations doivent lui permettre d'atteindre ses objectifs. Cette hypothèse induit que l'absence d'informations ou une information incomplète, ou encore une incertitude sur les potentialités du dispositif, conduit à sa sous-utilisation, voire à son non-recours. De plus, un surplus d'informations peut influencer sur les capacités attentionnelles des usagers, et jouer un rôle dans leurs stratégies sous-optimales. Ainsi, l'information « utile », noyée parmi les autres que l'on qualifiera de « moins utiles », peut ne plus être audible et affecter leurs choix.

Les travaux développés par Ben Abid-Zarrouk (2012) sur l'impact d'une information incomplète et d'une incertitude, ont démontré que celles-ci se répercutaient sur la non-adoption des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) par les enseignants. L'absence d'information ou une information partielle peut donc être à l'origine de décisions sous-optimales. Les études menées par Ben Abid & Grolleau (2003) ont déjà montré que les TIC ont rendu l'information accessible à tous, et quasi gratuitement. Nous l'avons évoqué au cours du chapitre 8, cette surabondance informationnelle justifie le passage d'une économie de l'information fondée sur la rareté de l'information, à une économie de l'attention fondée sur la rareté de l'attention des individus. D'ailleurs, quel rôle l'information tient-elle dans le choix des individus ?

La théorie économique comportementale tente d'expliquer que les agents économiques ne prennent pas nécessairement leurs décisions à travers des analyses rationnelles car leurs capacités cognitives sont limitées (rationalité limitée). Ils prennent donc parfois des décisions qui ne sont pas dans leur intérêt sur le long terme (willpower limité) ou qui sont dans l'intérêt d'autres individus (égoïsme limité) (De Civita, Mac Donald, & Downs, 2011).

Simon (1955) est le premier à remettre en cause la notion de rationalité illimitée. Il opte pour le principe de rationalité limitée afin de décrire une approche plus réaliste du comportement de l'individu, et donc d'analyser les mécanismes de décision qui tiennent compte des capacités cognitives limitées des individus.

Chapitre 9

Le modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle

ou le rôle de l'information dans le recours au dispositif d'aide à la réussite

Selon lui (1959), « *chaque organisme humain vit dans un environnement qui produit des millions de bits de nouvelle information chaque seconde, mais le goulot d'étranglement de l'appareil de perception n'admet certainement pas plus de 1 000 bits par seconde et probablement moins* ».

D'après les sciences économiques comportementales, la surabondance informationnelle, du fait de nos capacités cognitives limitées, conduirait les individus à faire des choix dont ils ne maîtrisent pas les finalités, donc à des choix sous-optimaux. Cependant, l'absence d'information ou son imperfection entraîne aussi des stratégies sous-optimales et des choix qui peuvent sembler non-rationnels.

Dans ce cas, c'est le système de diffusion de l'information qui est questionné. En présence d'informations trop importantes, les étudiants ne peuvent pas capter toutes les informations, ni même traiter celles qui leur parviennent. Ainsi, pour capter l'attention des étudiants, il faut avant tout que l'université apporte des informations pertinentes et de qualité et ces dernières ne peuvent être validées que lorsque ces informations auront capté l'attention des étudiants. Comment rendre l'attention plus efficace ? Le tutorat est le plus souvent proposé en septembre dès la rentrée universitaire. Il faut se demander si cette précocité de l'information est déterminante ou non, surtout si le tutorat ne débute qu'un mois plus tard (Ben Abid-Zarrouk, 2013).

A notre tour, questionnons le rôle des capacités attentionnelles limitées et de la surabondance informationnelle (Simon, 1947 ; 1959 ; 1976) dans le choix des étudiants. Une information trop volumineuse et diverse aux cours des premiers jours qui suivent la rentrée peut être rendue inaudible pour la majorité des étudiants, et notamment les informations liées aux dispositifs d'aide à la réussite comme le tutorat.

IV. Conclusion

Notre intérêt pour l'information dans le cas du non-recours au tutorat méthodologique est au cœur du modèle développé par Ben Abid-Zarrouk (2013). Nous avons appliqué ce modèle au tutorat méthodologique car notre problématique et nos hypothèses gravitent autour de ce facteur « informationnel » que nous interrogeons.

Dans le chapitre suivant, nous problématisons, c'est-à-dire que nous structurons le cadre de notre recherche en proposant un questionnement, et en explicitant le problème posé et son intérêt (constats et question de départ). Les réponses provisoires et anticipées à notre question de recherche, relatives à l'opinion que nous avons pu construire à travers notre vécu et nos lectures, constituent nos hypothèses.

Chapitre 10

Problématique et hypothèses de recherche

I. Introduction

A l'issue de cet état des lieux des savoirs, nous exposons ici notre problématique appelée aussi « problème de recherche » par Fortin (2010).

La formulation du problème de recherche consiste à faire la synthèse de l'information recueillie sur le sujet. En se basant sur une progression logique de faits, d'observations et de raisonnements relatifs à l'étude à entreprendre, le chercheur approfondit la nature du problème. De façon méthodique, il établit le sujet de sa recherche qu'il situe dans un contexte particulier, résume les données factuelles, les écrits empiriques et théoriques sur le sujet, justifie le cadre conceptuel ou théorique choisi et décrit enfin comment il procédera pour répondre à la question de recherche. La formulation du problème constitue une des étapes clés du processus de recherche et se situe au cœur de la phase conceptuelle (*ibid.*, p. 48).

Notre problématique nous conduira à formuler nos hypothèses de recherche.

Les hypothèses sont des prédictions portant sur une relation existant entre des variables ou sur une différence entre les groupes, et qui se vérifient empiriquement. Elles sont émises après que le cadre théorique a été fixé et suppose que les connaissances que l'on possède sur le sujet sont plus étendues qu'elles ne l'étaient au moment de formuler la question de recherche préliminaire. Comme la question de recherche, l'hypothèse inclut la population cible et les concepts (*ibid.*, p. 49).

II. Présentation de la problématique

En France, « *un tiers seulement environ des étudiants entrant à l'université, obtiennent leur Licence en trois ans* » (Cour des Comptes, 2012). De façon générale, les chercheurs expliquent le décrochage universitaire et son accroissement par la massification des effectifs dans l'enseignement supérieur due au processus de démocratisation scolaire entamé en France depuis les années 1960. Les étudiants, de plus en plus hétérogènes dans leur profil en termes de caractéristiques culturelles, sociales ou économiques, ne seraient pas ou plus égaux face aux exigences de la culture universitaire autrefois réservée à une élite.

En vue d'endiguer ce fléau le dispositif du tutorat méthodologique a été conçu à titre expérimental en 1992 puis généralisé et institutionnalisé par circulaire en 1996. Il vise à favoriser la réussite des étudiants peu préparés à l'enseignement académique et se présente sous la forme de tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique. Les formes du tutorat d'accompagnement sont diverses (aide au travail personnel et documentaire). Le cadre national du tutorat est peu prescriptif et laisse une grande liberté aux universités. Ces dernières instaurent donc au niveau décentralisé des pratiques très variées (Annot, 2001, p. 384 ; Borrás, 2011a, 2011b).

Complément du tutorat d'accueil et d'intégration des nouveaux étudiants organisé à la rentrée universitaire, il est destiné à prévenir les difficultés que rencontrent les étudiants primo-entrants, voire à y remédier. Cette mission d'accompagnement auprès d'étudiants volontaires peut être ponctuelle ou régulière, et est assurée par des pairs plus avancés qu'eux dans le cursus universitaire. Ces tuteurs ne sont donc ni des enseignants ni des personnels administratifs. Ils ont pour rôles de guider et d'assister leurs tutorés, en leur délivrant les clés pour combler leurs manques et réussir à l'université. Le problème rencontré dans les universités françaises est le manque de participation aux séances organisées par les tuteurs. En effet, le tutorat ne rencontre pas un franc succès auprès des nouveaux étudiants. Ce dispositif d'aide serait peu sollicité car méconnu de ces derniers (Beaupère & Boudesseul, 2009, p. 62).

Les travaux de Borrás (2011) ont commencé à montrer qu'une information insuffisamment prise en compte par les étudiants primo-entrants pourrait être l'une des explications à cette défaillance. Nous nous intéressons donc particulièrement à ce facteur qu'est l'information pour tenter d'expliquer cette faible fréquentation aux séances organisées par les tuteurs.

Rappelons que « *très tôt, les apprenants mettent en place des façons personnelles de traiter l'information et il est possible de dégager des constantes quant aux procédures mentales privilégiées* » (Gaté, 2012, p. 23). Ces constantes sont nommées « habitudes mentales » ou « habitudes évocatives » par Antoine de La Garanderie. « *Les sujets peuvent donc coder l'information visuellement (à l'aide d'images concrètes, symboliques ou abstraites), auditivement (à l'aide d'images acoustiques ou phonétiques) ou selon une traduction verbale (en se tenant un discours sur l'objet à percevoir ou la situation à traiter)* » (ibid., p. 24).

Le modèle de la gestion mentale repose sur un triptyque conceptuel développé par Gaté (2012, p. 20 et p. 44) :

- le geste mental au moyen duquel l'apprenant s'ouvre à l'objet de connaissance,
- l'évocation qui constitue le matériau privilégié de la pensée au travail et revêt différentes formes et modalités cognitives,
- le projet qui donne direction et sens à l'activité mentale en présence de l'objet à connaître.

Ces façons de traiter l'information sont-elles prises en compte par les acteurs du tutorat : personnels administratifs, enseignants et enseignants-chercheurs, tuteurs, lors de leur présentation ? Et sinon, cela expliquerait-il le non-recours du tutorat ? Notre problématique gravite autour de l'information et de l'attention que nous avons précédemment décrite. Toutes deux, ainsi que le contexte théorique et environnemental que nous avons exposé jusqu'ici ont fait naître diverses interrogations.

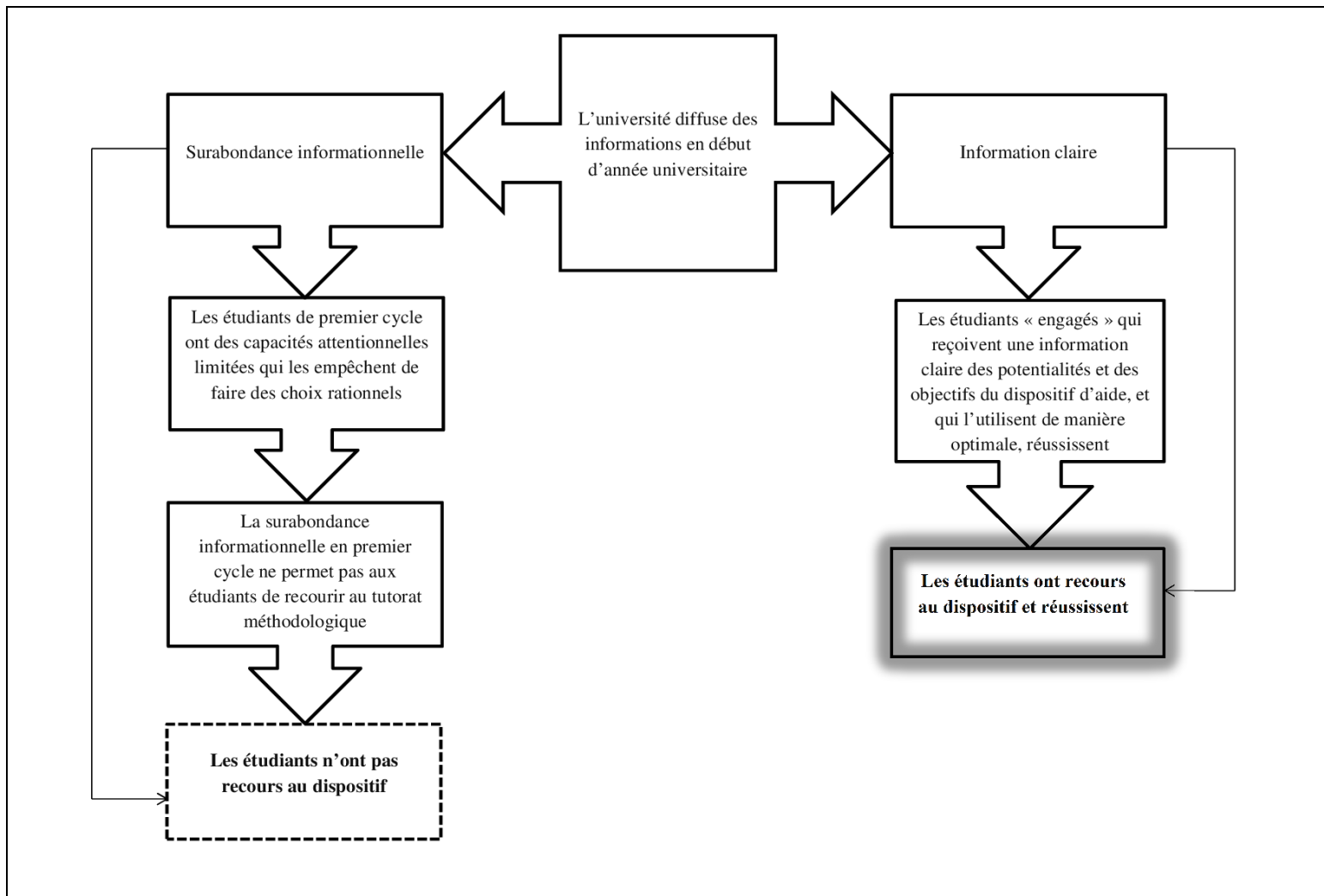
- Pour quelles raisons les universités ne parviennent-elles pas à comptabiliser davantage d'étudiants tutorés ?
- Pourquoi ce dispositif, pourtant conçu pour aider à réussir, n'est-il pas prisé des étudiants ?
- Les primo-entrants ont-ils connaissance de son existence, de son fonctionnement, de ses finalités et de ses capacités à faire réussir ?
- Sont-ils suffisamment et correctement informés ?
- La surabondance informationnelle est-elle impliquée ?
- L'université parvient-elle à capter et à retenir l'attention de ses étudiants ?
- Les capacités cognitives de ces derniers sont-elles limitées au point de ne plus saisir les informations capitales et d'exploiter efficacement l'ensemble des informations auxquelles ils ont accès ?

III. Présentation des hypothèses de recherche

A l'issue de notre réflexion, nous émettons les hypothèses suivantes :

- les étudiants de premier cycle ont des capacités attentionnelles limitées qui les empêchent de faire des choix rationnels,
- la surabondance informationnelle en premier cycle ne permet pas aux étudiants de recourir au tutorat méthodologique,
- les étudiants « engagés » qui reçoivent une information claire des potentialités et des objectifs du dispositif d'aide, et qui l'utilisent de manière optimale, réussissent.

Figure 1 : Tableau synoptique des hypothèses de recherche.



IV. Conclusion

Afin de tester ces trois hypothèses de recherche, nous avons effectué une enquête qualitative puis, une enquête quantitative. De cette manière, nous cherchons à savoir si l'information influe sur le recours au dispositif, puis qu'à son tour, le recours au dispositif influe sur la réussite.

Dans une troisième partie, nous présentons notre terrain de recherche ainsi que la méthodologie adoptée pour chacune d'entre elles.

TROISIEME PARTIE
Méthodologies d'enquête

Chapitre 11

L'Université de Haute-Alsace : terrain d'enquête

I. Introduction

Cette troisième partie est consacrée à l'ancrage méthodologique de la thèse. Il décrit les méthodologies d'enquête et les outils qui vont nous permettre de vérifier nos hypothèses.

Ce chapitre constitue le préambule de nos enquêtes. Il est consacré à l'Université de Haute-Alsace (UHA) qui a été notre unique terrain d'enquête. Nous établissons son portrait, et notamment son implication dans la lutte contre l'échec en premier cycle à travers le tutorat méthodologique.

Quels sont les taux d'inscription relevés ces dernières années ? Quels sont ses objectifs ? Comment les tuteurs sont-ils recrutés ? Comment les étudiants sont-ils informés et sollicités ? Comment les séances de tutorat s'organisent-elles ? Autant de questions auxquelles nous répondrons avant de se pencher sur deux évaluations menées par l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES).

II. Portrait

Fondée officiellement par décret le 8 octobre 1975, l'Université de Haute-Alsace (UHA) fête en 2015 ses 40 ans. Elle se situe en région Alsace, dans le département du Haut-Rhin (68) et est éclatée en plusieurs sites géographiques, sur deux villes précisément : Mulhouse et Colmar, et sur cinq campus (à Mulhouse : Illberg, Collines et Fonderie, et à Colmar : Grillenbreit et Biopôle), qui regroupent environ 8000 étudiants, 500 enseignants et chercheurs et 450 personnels administratifs. Sa petite taille et celle de chacune de ses composantes (1500 étudiants en moyenne par composante) lui permet d'entretenir une relation de proximité avec ses étudiants et d'accorder une attention particulière à leur accompagnement.

L'UHA est le second établissement de la région, derrière l'Université de Strasbourg. Toutes deux partagent une école doctorale et plusieurs masters. C'est une université pluridisciplinaire qui offre quelque 130 formations aux différents niveaux licence, master et doctorat dans les quatre domaines nationaux :

- arts, lettres, langues,
- droit, économie-gestion,
- sciences humaines et sociales,
- sciences, technologies, santé.

Ses quinze équipes de recherche labellisées sont structurées en trois pôles :

- chimie, physique, matériaux,
- sciences pour l'ingénieur,
- sciences humaines et sociales.

L'Université de Haute-Alsace (UHA) est caractérisée par le nombre de ses filières professionnalisantes et par les relations étroites qu'elle entretient avec ses partenaires du monde socio-économique et universitaires.

Sa situation géographique lui permet de proposer un certain nombre de diplômes bi- ou tri-nationaux (France, Allemagne, Suisse) et deux fois plus de licences professionnelles que de licences générales grâce à ses fortes relations avec le monde industriel local.

Chapitre 11

L'Université de Haute-Alsace : terrain d'enquête

« *Ce fort ancrage local est confirmé par la forte proportion (87%) de primo-entrants originaires d'Alsace* » (AERES, 2012, p. 3). D'après le portrait réalisé par EducPros : ¹⁰⁷

Les étudiants en licence rencontrés sur le campus historique de l'Illberg, un campus à l'américaine surplombant Mulhouse, apprécient ainsi leurs conditions d'études. Les promotions à effectifs réduits atténuent le sentiment d'anonymat qui peut prévaloir ailleurs. L'Aeres (Agence de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur) n'en dit pas moins dans son rapport de 2009 : « L'étudiant a presque un statut d'élève qu'il s'agit d'accompagner au mieux au cours de sa scolarité. » Ici, la proximité est humaine, mais aussi géographique : 58% des effectifs sont originaires du département du Haut-Rhin. Un chiffre qui s'explique notamment par les 2.500 étudiants scolarisés dans les IUT de Colmar et de Mulhouse, les deux villes où l'université est implantée. Le petit gabarit de l'établissement, présidé par Christine Gangloff-Ziegler, profite également aux enseignants-chercheurs (EducPros, Bohlinger Philippe, décembre 2014).

Depuis le 1^{er} janvier 2009, elle est autonome et depuis le 4 juin 2013, elle a signé avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR), l'Université de Strasbourg, l'Institut National des Sciences Appliquées (INSA) de Strasbourg, et la Bibliothèque nationale et universitaire de Strasbourg un contrat de site. Inscrit à l'article 38 de la loi pour l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ESR) et prévu pour la période 2013-2017. Il vise à rendre l'offre universitaire en Alsace plus cohérente et complémentaire. Les quatre partenaires y déclinent leurs collaborations sur la période quinquennale et détaillent les objectifs propres à chaque établissement.

Pour l'UHA il s'agit notamment : du co-pilotage de la politique de site alsacien également en lien avec le projet Initiative d'Excellence¹⁰⁸ (IdEx) de l'Université de Strasbourg, du renforcement de son potentiel de recherche, de la visibilité internationale accrue conduisant à une meilleure attractivité à tous les niveaux de formation et plus particulièrement aux niveaux master et doctorat, et de la participation à des projets transversaux à l'échelle du site.

¹⁰⁷ EducPros :

<http://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/portrait-d-universite-mulhouse-cultive-son-ideal-de-proximite.html>
[Consulté le 31/12/2014].

¹⁰⁸ Labellisée Initiative d'excellence (IdEx) du programme Investissements d'avenir, l'Université de Strasbourg, en partenariat avec le Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) et l'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM), propose la mise en œuvre de projets innovants et guidés par une stratégie d'avenir cohérente et responsable.

Pour plus d'informations, consulter la page Internet suivante : <http://www.unistra.fr/index.php?id=20139>

Chapitre 11

L'Université de Haute-Alsace : terrain d'enquête

Ce contrat devrait se traduire, entre autres, par la mise en place d'une cartographie commune des formations, par l'adoption d'un schéma directeur de la vie étudiante à l'échelle des quatre établissements, ou encore par une politique concertée en matière de recrutement des enseignants-chercheurs ou d'acquisition de documentations imprimées et numériques.

Qu'en est-il du tutorat ? Au sein de cette université qui cultive la proximité, les enseignants-chercheurs du département des sciences de l'éducation, rattachés à la Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines (FLSH), pilotent le tutorat méthodologique afin de faciliter l'intégration des nouveaux étudiants et de réduire le taux d'échec.

III. Le tutorat

1. Quelques chiffres

En 2007-2008, le nombre de tutorés était stable sur l'ensemble de l'UHA (26% en 2006-2007), et en augmentation à la FLSH (28% en 2006-2007) et à la FSESJ (19% en 2006-2007). Ces chiffres montrent qu'en moyenne, un peu plus du quart des étudiants sont tutorés depuis 2004-2005 (Weisser, 2008).¹⁰⁹

2. Objectifs poursuivis

Les séances de tutorat ont pour objectif d'augmenter les chances de réussite aux examens. Les étudiants volontaires sont répartis en petits groupes et sont encadrés par un tuteur deux heures par semaine. Ces groupes fonctionnent principalement au premier semestre.

Weisser (2008) rappelle les quatre objectifs principaux que poursuit l'Université de Haute-Alsace (UHA).

- Fournir un lieu d'ancrage, créer une dynamique au sein d'un groupe de pairs : les tutorés sont associés dans des groupes stables qui se réunissent une fois par semaine ; pas de tutorat « à la carte ».
- Assurer une formation méthodologique pertinente : les tuteurs sont recrutés en master ou en 1^o année d'IUFM¹¹⁰ (préparation au CAPES¹¹¹), de préférence parmi les candidats ayant effectué toutes leurs études à l'UHA.
- Consolider l'adaptation à un milieu de travail nouveau : les groupes de tutorat sont des lieux d'échange d'expériences entre pairs.
- Favoriser le travail disciplinaire autonome : les méthodes de travail font l'objet d'une pratique systématique et de retours métacognitifs, les enseignants chercheurs des départements sont associés par l'entremise d'un professeur référent.

L'Université de Haute-Alsace (UHA) a été l'une des pionnières dans la mise en place du tutorat avant sa généralisation à toutes les universités.

¹⁰⁹ Symposium pour le colloque international « Equité et efficacité en éducation » 19, 20 et 21 novembre 2008, Université Rennes 2. Document disponible sur Internet à l'adresse suivante : http://esup.espe-bretagne.fr/efficacite_et_equite_en_education/programme/symposium_weisser.pdf

¹¹⁰ Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) formaient des professionnels de l'enseignement public (professeurs des premier et second degrés, Conseillers Principaux d'Education (CPE)). En 2013, ils ont été remplacés par les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE).

¹¹¹ CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré.

Au-delà de l'accompagnement et de la remédiation, Danner, Kempf, & Rousvoal (1999, p. 251) attribuent au tutorat une autre fonction.

Il fait partie de la prévention. C'est une guidance pédagogique et psychologique, mise en place dès les deux premières semaines de cours qui vise à favoriser l'apprentissage du métier d'étudiant. Le tuteur se doit d'être le médiateur entre l'apprenant et l'institution et/ou les acquisitions de connaissances. Il assure, avec le groupe, une sécurisation des nouveaux bacheliers et facilite la consolidation des connaissances qui sont, en grande partie, des savoir-faire.

3. L'efficacité du tutorat méthodologique

En 1993, l'Université de Haute-Alsace (UHA) a répondu à un appel d'offre ministériel visant à mettre en place un dispositif d'accompagnement des nouveaux bacheliers. Depuis, cette dernière a fait l'objet de recherches qualitatives et quantitatives menées par le Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC).

Le tutorat s'avèrerait efficace pour les séries Littéraire, Economique et Sociale, et Scientifique du baccalauréat. Il permettrait également d'intégrer un peu plus de la moitié des étudiants possédant un diplôme étranger admis en équivalence. De même que, un tiers des individus titulaires d'un Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires (DAEU) et des baccalauréats des séries Sciences et Technologies Tertiaires (STT), Sciences et Technologies Industrielles (STI), Sciences et Technologies de Laboratoire (STL), Sciences Médico-Sociales (SMS) en tirerait profit et qu'un dixième des étudiants issus de baccalauréat professionnel tutorés ont pu être admis en deuxième année de licence.

Selon Weisser (2008), d'autres solutions sont donc à envisager pour les publics « à risque ».

4. Recrutement des tuteurs

Weisser (2008) rappelle que le tuteur assure une fonction de médiation entre l'étudiant et l'institution et/ou l'acquisition de connaissances, mais aussi « *une sécurisation des novices* ». Afin d'endiguer les premiers abandons, « *tous les efforts visent à débiter le tutorat au plus tôt dans l'année universitaire* ». A Mulhouse, l'UHA compte trois facultés : la Faculté des Sciences et Techniques (FST), la Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines (FLSH) et la Faculté des Sciences Economiques, Sociales et Juridiques (FSESJ).

Dans chacune d'entre elles, en début d'année, les responsables de formation sollicitent les étudiants de master pour devenir tuteurs. Lorsqu'aucun n'est volontaire pour endosser cette fonction, ils se tournent vers les étudiants de licence troisième année, voire de deuxième année.

5. Information et inscription des étudiants tutorés

5.1. Le test de positionnement

Pour mettre en place ces groupes de tutorat et motiver les primo-entrants, des tests cognitifs et spécifiques à leur filière sont effectués pendant la semaine de pré-rentree dont les résultats sont anonymes. Fin septembre, début octobre, les primo-entrants se soumettent à un test de positionnement intitulé *Tutorat à l'Université. Epreuve d'auto-évaluation*.

Le repérage des différentes catégories d'étudiants s'effectue au cours de la première semaine de prérentrée universitaire et concerne tous les primo-entrants auxquels s'ajoutent parfois des redoublants. Il prend la forme d'une évaluation de compétences essentiellement intellectuelles et de certains savoirs spécifiques à la discipline, à l'aide de différents outils psychotechniques dont la valeur prédictive sur la réussite aux examens est (ré)évaluée chaque année. Le tutorat est proposé prioritairement aux étudiants volontaires « à risque » (Danner, Kempf, & Rousvoal, 1999, p. 252).

A cette occasion un enseignant-chercheur du département des sciences de l'éducation rappelle oralement les objectifs et le fonctionnement du tutorat méthodologique.

Ce test comprend une page de présentation qui rappelle que ces épreuves sont destinées à mettre en place le tutorat à l'Université de Haute-Alsace (UHA) et que ce ne sont pas des épreuves d'intelligence. Elles permettent en fait d'évaluer certaines capacités de raisonnement logique et des compétences qui paraissent nécessaires au suivi des études dans la filière choisie. Ce test est non noté. A l'issue de celui-ci, les étudiants reçoivent une fiche d'autoévaluation et quelques jours après, ils sont invités à prendre connaissance des résultats globaux ainsi que de leurs résultats personnels. Ceux-ci sont présentés sous forme de courbe. Il s'agit d'une auto-évaluation anonyme. Seul l'étudiant connaîtra ses résultats et décidera de s'inscrire ou non aux séances de tutorat. A partir de ce test, les primo-arrivants sont répartis en trois groupes : les 10% les plus faibles, « en grave danger », puis 50% « à risque », et 40% « sans risque » (Weisser, 2008).

5.2. Les acteurs

Concernant l'intervention des différents acteurs du tutorat, les informations qui suivent sont issues de notre recherche empirique qualitative qui a concerné les trois facultés de l'UHA. Cette partie se veut uniquement descriptive. Elle dépeint dans l'ordre les trois groupes d'acteurs principaux agissant dans la promotion du tutorat méthodologique en sachant que certaines filières optent pour un fonctionnement parfois différent mais les divergences restant moindres, nos propos se veulent donc généralistes.

5.2.1. Les enseignants

Dans chaque filière, les enseignants œuvrent en faveur du tutorat. Lors de la pré-rentrée organisée début septembre, ils l'évoquent brièvement et transmettent les premières informations concernant ses objectifs et son déroulement. Le dispositif est ensuite proposé une seconde fois de manière officielle en amphithéâtre. La présence des étudiants à l'université n'étant pas obligatoire, cette réunion d'information a généralement lieu au début d'un cours judicieusement choisi. Soit parce que le coefficient de la matière est élevé, soit parce que l'enseignement est assuré par l'enseignant responsable de la filière ou par le directeur d'unité de formation et de recherche. Cette présentation est l'occasion pour les enseignants d'inviter les tuteurs à se faire connaître.

5.2.2. Les tuteurs

Les tuteurs sont les seconds interlocuteurs. Selon les filières, ils interviennent au cours du mois de septembre à une ou plusieurs reprises en amphithéâtre pour se présenter, exposer les objectifs du tutorat méthodologique et parfois, témoigner de leur expérience d'étudiants tutorés. La deuxième partie de leur intervention consiste à programmer les séances de tutorat. Pour cela, ils transmettent leurs adresses électroniques et diffusent une fiche sur laquelle figurent les jours et horaires proposés ainsi que les salles de classe attribuées. Les étudiants volontaires peuvent alors s'inscrire. Certains tuteurs envoient ultérieurement un courriel aux enseignants pour leur demander de rappeler que le tutorat existe. Les inscriptions aux séances restent ouvertes jusqu'à ce que la liste des participants soit transmise au secrétariat des sciences de l'éducation.

5.2.3. Les enseignants du département des sciences de l'éducation

Les enseignants du département des sciences de l'éducation interviennent pour faire passer le test de positionnement décrit précédemment. En guise d'introduction et de présentation, ils décrivent à leur tour succinctement le tutorat, rappellent ses bénéfices et son importance dans le parcours d'un étudiant primo-entrant. C'est également eux qui endossent le rôle de référents des tuteurs. Ils sont également chargés de préparer les tuteurs aux tâches qui leur sont confiées.

6. La planification et le fonctionnement

Les séances de tutorat sont hebdomadaires à raison de deux heures (ou dans de rares cas, une heure trente) tout au long du premier semestre. Dans certains départements, les tuteurs sont parfois engagés au second semestre. D'après Weisser (2008), le canevas d'une séance de tutorat est le suivant :

- moment d'accueil et d'échanges informels,
- travail individuel : description de la tâche, recherche d'une solution,
- explicitation de la démarche,
- confrontation au sein du groupe, recherche d'une position commune,
- intervention du tuteur, qui valide ou remet en cause la démarche,
- identification de situations de transfert, bilan,
- prévisions pour la séance suivante.

7. Les évaluations de l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur

Créé par la loi n°2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche (ESR), nous tenons à préciser que le Haut Conseil de l'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (HCERES) se substitue désormais à l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES) tel que le stipule le décret paru le 16 novembre 2014.

7.1. L'accompagnement des étudiants

Le rapport sur l'offre de formation « licence » de l'Université de Haute-Alsace (UHA) publié en 2012 par l'AERES, souligne que la lutte contre l'échec est une priorité et que la majorité des dispositifs d'aide à la réussite sont élaborés à l'échelle de l'établissement (p. 4).

Le rapport d'évaluation de l'Université de Haute-Alsace – Mulhouse publié par l'AERES en janvier 2009 rappelle que les formations professionnalisantes (55%) favorisent un « *esprit scolaire* ».

L'étudiant a presque un statut d'élève qu'il s'agit d'accompagner au mieux au cours de sa scolarité. La dimension de proximité est sans aucun doute l'une des forces de l'établissement, loin des universités de masse très impersonnelles. L'étudiant est ici rassuré par un cadre très structurant. L'université doit naturellement continuer à développer cette spécificité et s'en servir comme un élément essentiel de sa promotion à destination des étudiants (p. 19).

Il stipule qu'il est trop tôt pour évaluer l'impact de sa politique d'orientation active car certains dispositifs venaient d'être généralisés à l'ensemble des composantes. Celle-ci est tout de même qualifiée de « *cohérente* » car pilotée au niveau central et non uniquement au niveau des composantes, et de « *volontariste* » (p. 15). L'accompagnement des étudiants débute dès le lycée grâce à un partenariat avec le rectorat. Concrètement, au mois de mars, l'université recueille les vœux des lycéens ainsi que les avis des conseils de classe. A partir de ce dossier, elle émet une réponse individualisée. Le candidat reçoit : la mention A (avis favorable), la mention B (avis favorable mais il lui est toutefois conseillé d'utiliser les dispositifs de soutien proposés à la rentrée), ou la mention C (avis défavorable mais il lui est conseillé de prendre un rendez-vous avec le Service Commun Universitaire d'Information et d'Orientation (SCUIO)). Afin d'aiguiller les étudiants au mieux dans leur orientation, le contrat d'établissement qui lie l'UHA au rectorat a permis la création d'un logiciel nommé « *Trouver la bonne filière* ».

Enfin, en début d'année, des tests de niveau ont lieu pour diriger les étudiants vers le tutorat. Ces actions expliquent probablement l'augmentation de 40% du nombre d'étudiants tutorés au cours du dernier contrat quadriennal. Ils étaient 242 en 2007. Ce rapport encourage l'Université de Haute-Alsace (UHA) à poursuivre sur cette voie car l'écart de réussite mesuré est de 20%, et notamment à la Faculté des Sciences Economiques, Sociales et Juridiques (FSESJ) qui connaît un fort taux d'échec.

7.2. Les stratégies de formation

Concernant les stratégies de formation, ce même rapport précise que l'objectif est de rendre obligatoire le tutorat pour les étudiants en difficulté (p. 13). Concrètement, on y apprend que des enseignants-référents seront désignés afin de faciliter leur repérage et d'organiser leur encadrement.

De plus, les stratégies de formation pour les Unité de Formation et de Recherche (UFR) qui connaissent des taux d'échec élevés telles que la Faculté des Sciences et Techniques (FST) et la Faculté des Sciences Economiques, Sociales et Juridiques (FSESJ), consistent à faciliter la mise à niveau ou les réorientations. On apprend qu'à la FSESJ, le taux d'échec en première année de licence, à la première session, est de 80% en droit et 50% en Langues Etrangères Appliquées (LEA).

Pour tenter de le réduire, un semestre d'orientation et d'évaluation sous forme d'un tronc commun a été instauré en 2008. Son principe est simple : répartir les étudiants en trois groupes en fonction de leurs résultats. Ainsi, soit ils peuvent poursuivre dans la filière dans laquelle ils ont réussi, soit ils peuvent être accompagnés pour une mise à niveau et éventuellement être aidés pour se réorienter vers une filière courte avec le soutien du Service d'Information et d'Orientation (SIO).

IV. Conclusion

L'Université de Haute-Alsace (UHA) pratique le tutorat depuis deux décennies. Pourtant, même si ce dispositif semble efficace, nous sommes confrontées à deux constats :

- il rate sa cible : les étudiants fragiles, peu ou pas préparés à l'enseignement académique,
- il séduit peu d'étudiants.

Partant de ce constat, nous avons cherché à travers nos enquêtes à identifier le profil des étudiants primo-entrants qu'elle accueille, et à justifier le non-recours au tutorat de ceux qui en auraient le plus besoin. Les travaux de Borrás (2011) ont inspiré notre démarche d'investigation, et nous ont menés sur la piste de l'information.

Chapitre 12

Les dispositifs d'enquête qualitative

I. Introduction

Les approches qualitative et quantitative permettent de produire du savoir. Elles sont complémentaires car les tests statistiques mettent en évidence des liens de dépendance entre diverses variables sans pour autant les expliquer, donc la mise en œuvre d'une recherche qualitative va permettre d'essayer de comprendre et d'expliquer les relations constatées statistiquement. De même que les approches quantitatives permettent de mettre en évidence des relations entre les données d'un point de vue mathématique mais ne permettent pas d'expliquer de manière affinée les phénomènes. L'association de ces deux approches permet d'expliquer beaucoup plus finement le phénomène étudié et c'est pourquoi nous avons fait le choix d'employer ces deux méthodes. De ce fait, trois grandes familles de dispositifs d'enquête s'offraient à nous : l'observation, l'entretien et le questionnaire. Chacun d'entre eux ont un but précis. Donc, avant de construire notre outil d'enquête, nous avons déterminé celui qui serait le plus adapté à notre objet de recherche en nous posant les quatre questions conseillées par Fortin (2010, p. 51) :

- Que souhaitons-nous savoir précisément ?
- Quelles sont les contraintes de terrain liées au contexte de l'enquête ?
- Quelles techniques sont les plus appropriées d'après ces contraintes et finalités ?
- Quel type d'échantillonnage sera nécessaire pour construire des informations ayant un niveau de validité interne et externe suffisant ?

Dans cette description de la méthodologie, nous serons précises afin de permettre la reproduction de la recherche le fidèlement possible par d'autres chercheurs.

Notons que la méthodologie suivie pour la réalisation de cette recherche se déroule en deux étapes. Nous exposerons d'abord la démarche adoptée pour mener nos entretiens semi-directifs auprès :

- des trois directeurs d'Unité de Formation et de Recherche (UFR),
- de la directrice des études et de la vie universitaire,
- de vingt-deux tuteurs.

II. Description générale de l'outil

1. Caractéristiques

L'entretien est une technique complémentaire d'autres formes d'investigations. Dans le domaine de la recherche, c'est un instrument qui permet d'obtenir des points de vue et qui donne accès aux représentations, tout en respectant certaines règles méthodologiques garantes de la scientificité de la démarche. Nous l'avons utilisé à trois reprises pour recueillir oralement des données qualitatives et quantitatives sur une population restreinte.

Il existe trois types d'entretien : non-directif, semi-directif et directif. Nous avons opté pour l'entretien semi-directif car nous disposions déjà d'un certain nombre d'hypothèses permettant de structurer nos guides d'entretien. L'entretien semi-directif est lié à un approfondissement, donc nos guides d'entretien sont tous les trois structurés autour d'une consigne de départ et d'une liste de quelques thèmes repérés pour lesquels l'entretien doit permettre d'obtenir des informations de la part de l'interviewé.

Avec les tuteurs, nous avons aussi opté pour un entretien semi-directif individuel. L'entretien de groupe, au cours duquel plusieurs personnes sont questionnées collectivement dans un même lieu sous la conduite du chercheur ne nous paraissait pas optimal. En effet, les tuteurs, eux-mêmes étudiants, n'ont pas tous le même emploi du temps. Difficile donc de convenir d'un jour et d'un horaire. De plus, lorsque plusieurs personnes s'expriment en groupe à propos d'un même sujet, le chercheur devient animateur. Il doit à la fois gérer les questions et animer le groupe, ce qui n'est pas aisé. Aussi, le nombre de participants doit être choisi judicieusement car il faut qu'il soit suffisamment important pour assurer une richesse des échanges, mais tout de même limité car un trop grand effectif peut engendrer des interférences qui nuisent à l'expression de tous. En résumé, bien que l'entretien collectif permette d'obtenir le point de vue de tous et de mettre en évidence les interactions et les contradictions possibles sur la question, pour les causes énoncées précédemment, nous avons préféré l'entretien individuel. De fait, nous avons respecté les règles qui s'appliquent habituellement à cet outil, nous avons alterné entre des moments directifs pendant lesquels nous avons guidé l'interviewé vers des points que nous voulions aborder, et des moments non-directifs, pendant lesquels notre intervention s'est limitée à soutenir son discours.

Tous les thèmes que nous avons préparés ont été abordés, et avec toutes les personnes des panels. Nous les avons non seulement évoqués mais également explorés de manière détaillée au même titre les uns que les autres.

2. Instrumentation

Pour réaliser la collecte des données, nous avons noté la liste de thèmes à aborder sur un guide d'entretien. Cet outil nous a permis de conduire nos entretiens semi-directifs. Nous avons formulé les questions au fur et à mesure, et nous nous sommes adaptées aux réponses de l'enquêté. Nous avons préféré être en présence de l'interviewé, isolés dans un lieu calme car le paralangage permet une meilleure interprétation des réponses. Les informations recueillies, principalement qualitatives, ont été prises en notes et enregistrées à l'aide d'un dictaphone. Pour chaque entretien, nous avons pris le temps :

- de se présenter,
- d'explicitier le cadre de la recherche, ses objectifs,
- d'énoncer les règles déontologiques en insistant sur l'anonymat,
- de justifier les choix du dispositif.

Certains interviewés peuvent se montrer réticents à cet enregistrement car il implique d'accepter de laisser une trace identifiable (voix) et irrécusable de ses propos. Malgré tout, tous ont accepté l'usage du dictaphone.

Dans un premier temps, nous avons donc contacté les personnes à interroger par courriel pour leur présenter l'enquête (sujet, utilisation des réponses, conditions de conservation des paroles recueillies), et pour leur présenter les conditions de déroulement de l'entretien (durée, garantie de l'anonymat, enregistrement). Nous avons rappelé ces informations au début de chaque entretien et demandé l'autorisation de la personne enquêtée avant de procéder à l'enregistrement.

Contrairement à l'enquête par questionnaire, l'entretien se caractérise par un contact direct entre le chercheur et l'interlocuteur. Au cours de nos interviews, s'est instauré un véritable échange au cours duquel les participants ont pu exprimer leurs perceptions et partager leurs expériences. Les questions ouvertes ont permis de faciliter cette expression et de ne pas nous éloigner des objectifs que nous nous étions fixés.

Nous souhaitons en effet accéder à un degré maximum d'authenticité, tout en concentrant les échanges autour de nos hypothèses de recherche sans exclure les développements parallèles susceptibles de les nuancer ou de les corriger. La souplesse de notre grille d'entretien a permis de récolter les témoignages et les interprétations en respectant leurs propres cadres de références (langage, catégories mentales) (Quivy & Campenhoudt, 2006, p. 173-175).

3. Considérations éthiques

L'éthique est par définition une réflexion qui vise à déterminer le bien-agir en tenant compte des contraintes relatives à des situations déterminées. Elle vise à renforcer le respect des personnes et des valeurs, donc se rapporte à la morale. Toute recherche qui porte sur des êtres humains soulève de fait, des considérations éthiques. Il est primordial que quels que soient les aspects étudiés, la personne soit respectée.

Sans consciemment le vouloir, le chercheur peut porter atteinte à la vie privée ou à l'intégrité des personnes avec qui il entre en relation, ou bien encore leur causer des préjudices. La recherche soulève le problème de la responsabilité du chercheur à l'égard de la protection des droits de la personne. Avant toute étude, le chercheur doit obtenir le consentement libre et éclairé des participants. Ces derniers doivent connaître le but de l'étude, les risques et les avantages potentiels de celle-ci et avoir reçu l'assurance qu'ils peuvent se retirer de la recherche à tout moment (Fortin, 2010, p. 112).

Tous les participants ont été assurés à deux reprises de la confidentialité et de l'anonymat des propos recueillis. Une première fois, lors de la prise de contact qui s'est effectuée soit par téléphone, soit par courriel, puis une seconde fois au début de l'entretien. Ce rappel profite à l'interviewé qui se sent ainsi en confiance et libre de s'exprimer. L'anonymat se traduit dans les retranscriptions d'entretiens par des lettres majuscules. Tous les participants ont accepté avec enthousiasme de participer à notre enquête. Nous n'avons essuyé aucun refus. Enfin, pour les remercier de leur participation nous nous sommes engagées à leur transmettre la publication des résultats obtenus par courriel.

De plus, concrètement, au cours de chaque entretien, nous avons cherché à instaurer un climat de confiance. Pour cela, nous nous sommes présentées, ainsi que l'objet de recherche, les modalités de la restitution des résultats et les règles déontologiques (anonymat). De cette manière, la personne a été rassurée sur l'utilisation qui sera faite de ses propos.

Nous avons également présenté le matériel (dictaphone, durée) qui constitue généralement un obstacle important à la fiabilité de la parole recueillie. Pendant l'entretien, nous avons permis à l'interviewé de sentir qu'il n'y avait ni bonnes, ni mauvaises réponses et qu'il n'était pas question de le juger mais d'écouter son point de vue sur la question. Nous n'avions pas pour objectif de confronter notre point de vue à celui de la personne mais de l'aider à formuler le sien. Nous avons aussi été vigilantes quant aux relances qui ont une grande importance car elles sont destinées à entretenir, à dynamiser l'échange. Nous avons été attentives à ces relances car elles ont une fonction de « soutien » : nos interventions permettent à l'interviewé d'être rassuré sur l'intérêt de ses propos, sur le fait qu'il est sur la « bonne voie » et généralement il attend de l'interviewer une manifestation de son intérêt. Ce soutien est très largement assuré par la communication non verbale (regard, posture). Ces relances ont aussi une fonction d'aide à l'approfondissement, surtout quand nous reprenions une phrase ou un mot-clé du propos de l'interviewé afin de l'amener à aller plus loin dans sa réflexion.

En résumé, nous avons tenté de favoriser l'expression de la personne, nous avons veillé à neutraliser nos propres opinions, et nous avons fait preuve d'une écoute active pour permettre à la personne de développer sa pensée grâce aux relances et questions. Lorsque nécessaire, nous n'avons pas hésité à poser de nouveau les questions dont les réponses paraissent peu claires, peu sincères, ou contradictoires avec ce qui précédait.

4. Méthodes d'analyse

Tous les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone pour faciliter l'échange et n'omettre aucun détail, puis fidèlement retranscrits sur Microsoft Word afin de faciliter leur analyse. Concernant la mise en forme des résultats, l'enregistrement a permis un retour différé sur le discours. Il constitue désormais un élément de preuve et sa retranscription permettra à d'autres personnes de confronter leur propre analyse à la nôtre.

Avant de débiter notre analyse, une première lecture de l'ensemble du verbatim a été effectuée pour prendre connaissance du corpus.

L'analyse a été effectuée sur le corpus, c'est-à-dire sur l'ensemble des discours produits par l'interviewer et les interviewés retranscrits de manière littérale. Elle concerne donc des textes écrits (les retranscriptions mot à mot) et non pas les enregistrements eux-mêmes.

Chapitre 12

Les dispositifs d'enquête qualitative

Cette méthode a été choisie car elle permet de stabiliser le mode d'extraction du sens et de produire des résultats répondants aux objectifs de la recherche, alors que l'analyse à l'écoute ne permet pas la communicabilité des procédures effectives de production des résultats.

Le contenu de nos entretiens a fait l'objet d'une analyse thématique. Cette méthode semble appropriée pour notre recherche car toute analyse qualitative passe par une certaine forme de thématisation (Paillé & Mucchielli, 2008). Précisons que selon ces mêmes auteurs, un thème correspond à un ensemble de mots qui permet de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus, et qui fournit des indications sur la teneur des propos. Notre guide d'entretien a servi de grille d'analyse thématique. Concrètement, pour chaque thème de notre outil d'enquête, les données susceptibles de permettre la confrontation des hypothèses aux faits ont été sélectionnées et extraites. Nous avons découpé transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. Nous avons cherché une cohérence thématique inter-entretiens. Nous rappelons que ces thèmes sont issus des hypothèses de la recherche puisque ce sont elles qui constituent le cadre de la recherche, et qu'ils constituent à leur tour le cadre stable de l'analyse de tous les entretiens.

Enfin, pour illustrer notre analyse et être au plus près de la pensée des interviewés, nous avons sélectionné les passages qui nous semblaient les plus parlants et les avons insérés sous leur forme brute, sans les modifier.

III. Participants et déroulement

1. Les directeurs d'unité de formation et de recherche

Cette enquête a été menée à l'automne 2012 auprès des directeurs d'Unité de Formation et de Recherche (UFR) du campus mulhousien à savoir de la Faculté des Sciences et Techniques (FST), de la Faculté des Sciences Economiques, Sociales et Juridiques (FSESJ) et de la Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines (FLSH).

Dans cette première étape destinée à comprendre le fonctionnement du tutorat et les lacunes qu'il rencontre, l'objectif visé par cette démarche exploratoire a été de procéder à un état des lieux en termes de ressources humaines ainsi que des missions mises en place à l'UHA au service de la lutte contre l'échec et l'abandon en première année de cycle universitaire. Il s'agissait également d'échanger avec les responsables de ces facultés au moment de l'enquête, sur leur vision de l'aide à la réussite. Les enquêtes exploratoires ont été conduites à partir d'une grille d'entretien (cf. Annexe 1 dans le Tome II) conçue dans l'optique de recueillir des informations sur les thématiques suivantes.

- Description de l'existant. Il était attendu de chacun des responsables qu'ils présentent leur UFR, les difficultés rencontrées par les étudiants de premier cycle, et qu'ils donnent des détails sur la promotion des dispositifs d'aide à la réussite ainsi que sur le repérage des étudiants en difficulté.
- Présentation des outils d'aide à la réussite mis en place. Nous souhaitons connaître les mesures au service de la lutte contre l'échec, l'abandon et le décrochage en première année de licence.
- Présentation du tutorat et du profil des étudiants intéressés par ce dispositif. Les directeurs d'Unité de Formation et de Recherche (UFR) devaient énoncer les raisons pour lesquelles, seule une minorité des étudiants primo-entrants et les moins concernés, saisissent les outils d'aide à la réussite existants.
- Partage d'opinion sur les informations délivrées sur le tutorat ainsi que sur la possible submersion ressentie par les étudiants.
- Remarques conclusives portant notamment sur l'intérêt de rendre obligatoire le tutorat aux plus fragiles et de sélectionner les étudiants désirant s'inscrire à l'université.

Concrètement, le guide d'entretien est une liste de thèmes ou de questions sur lesquels il est souhaité que l'interviewé s'exprime. Lors de ce dernier, l'ordre dans lequel les questions sont posées n'a pas d'importance, tout comme leur formulation, le but étant de pouvoir adapter ses interventions au discours de l'interviewé. Comme dans un entretien non-directif, une parole non induite a été recherchée, et nous nous sommes contentées de recentrer l'entretien sur les thèmes de la recherche et de poser les questions qui ne viendraient pas spontanément à l'interviewé.

L'analyse des réponses obtenues pendant cette enquête a permis de préciser les indicateurs à prendre en compte dans la conception de nos questionnaires. Ces analyses d'entretien décrivent et tentent de mettre en évidence les « détails » qui échappent aux enquêtes statistiques déjà riches d'enseignement sur ce sujet.

2. La directrice des études et de la vie universitaire

La Direction des Etudes et de la Vie Universitaire (DEVU) assure tous les actes de gestion administrative et pédagogique relatifs à la scolarité des étudiants. En avril 2013, a été interviewée durant une heure et demie, la directrice de ce service sur les conseils du directeur de la FSESJ. Sa longue expérience auprès des étudiants et qui plus est en faveur des plus fragiles, nous a permis d'étoffer notre recherche.

L'entretien s'est déroulé dans son bureau. Au cours de ce dernier, nous avons abordé plusieurs thèmes en lien avec notre recherche. Notre guide d'entretien (cf. Annexe 2 du Tome II) était construit de manière à :

- connaître les rôles de la direction des études et de la vie universitaire dans la réflexion et la mise en place des dispositifs d'aide à la réussite destinés aux étudiants,
- faire le lien entre la direction des études et de la vie universitaire et le tutorat méthodologique,
- cibler les difficultés rencontrées par les primo-entrants,
- obtenir un nouvel avis sur le rôle de l'information dans le recours au tutorat.

3. Les tuteurs

Nous envisageons d'interviewer les tuteurs des trois facultés que compte l'Université de Haute-Alsace (UHA). Notre souhait s'est concrétisé grâce à la liste des volontaires recensés pour l'année 2013-2014. Détenue par le département des sciences de l'éducation, nous avons pu y avoir accès et contacter par courriel et/ou téléphone chacun d'entre eux. Parmi les vingt-neuf pré-recrutés, seuls vingt-deux ont rempli leurs fonctions faute d'étudiants de premier cycle universitaire inscrits en nombre suffisant.

Les travaux de Borrás (2011), d'Annoot (2001 ; 2012) et d'Annoot, Marchat, et Poteaux (2003) ont guidé le choix des thèmes abordés. Listés et détaillés dans un guide d'entretien (cf. Annexe 3 du Tome II), ces derniers avaient notamment pour but de saisir l'avis des tuteurs sur trois points :

- le fonctionnement du tutorat méthodologique dans leur filière,
- la connaissance de l'existence du dispositif par les primo-entrants,
- la qualité des sources d'informations et des renseignements transmis.

Il s'agissait aussi bien sûr de comprendre le désintérêt des primo-entrants pour le tutorat méthodologique. D'une durée de quarante-cinq minutes environ, ces vingt-deux entretiens semi-directifs se sont déroulés entre janvier et mars 2014 à la Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines (FLSH) de l'Université de Haute-Alsace (UHA), dans une salle isolée donc propice aux échanges et à la réflexion. Le tableau ci-dessous dresse le profil des vingt-deux tuteurs interviewés. Notre échantillon est composé de douze filles et de dix garçons. De niveaux pour le moins disparates, ils sont répartis comme suit : un est en deuxième année de licence, sept sont en troisième année de licence, dix sont en première année de master, trois sont en deuxième année de master, et un est en première année de doctorat.

Chapitre 12

Les dispositifs d'enquête qualitative

Tableau 4 : Profils des tuteurs interviewés.

Tuteur n°	Sexe	Filière	Ancienneté (en année)	Tutoré(e) ?	Étudiants suivis (en Σ)	Intervention au(s) semestre(s)
1	F	Licence 3 Lettres modernes	1	Oui	2	1 et 2
2	F	Master 1 Anglais	2	Oui	5 à 10	1 et 2
3	M	Master 1 Lettres modernes	1	Non	5	1 et 2
Spécificités : Étudiant d'origine italienne, dépend de l'Université de Bologne. Tuteur en italien et Langues Étrangères Appliquées.						
4	M	Licence 2 Sciences physiques	1	Non	2	1 et 2
Spécificité : Tuteur également en mathématiques.						
5	M	Licence 3 Histoire	1	Non	6	1 et 2
6	M	Master 1 Droit	1	Non	10	1
7	F	Doctorat 1 Lettres modernes	1	Oui	3	1
8	M	Licence 3 Allemand	1	Non	8	1
9	F	Licence 3 Histoire	1	Oui	3	1
10	M	Master 1 Droit	1	Oui	10	1
11	F	Master 1 Droit	2	Non	15	1
12	F	Licence 3 Sciences de l'éducation	1	Oui	15	1
Spécificité : Étudiante rattachée à la filière allemande.						
13	F	Master 1 Histoire	1	Oui	3	1 et 2
14	F	Licence 3 Langues Étrangères Appliquées	1	Oui	12	1
15	M	Licence 3 Administration Économique et Sociale	1	Non	5	1
16	M	Master 1 Administration Économique et Sociale	1	Non	12	1
17	F	Master 2 Sciences de l'éducation	1	Non	2	1
18	F	Master 2 Sciences de l'éducation	1	Non	5	1
19	M	Master 1 Droit	1	Oui	15	1 et 2
20	F	Master 1 Cultures Littéraires Européennes	1	Non	5	1
Spécificités : Étudiante d'origine italienne, dépend de l'Université de Bologne. Tutrice également en italien et au Certifications et Langues par Apprentissage Multimédia (CLAM).						
21	F	Master 1 Anglais	1	Non	2	1
22	M	Master 2 Lettres modernes	3	Non	6	1

Chapitre 12

Les dispositifs d'enquête qualitative

Neuf étudiants sur vingt-deux ont été tutorés en première année de licence et la grande majorité soit dix-neuf, sont tuteurs pour la première fois. Enfin précisons que les groupes de tutorés les plus conséquents étaient composés de quinze étudiants et les plus petits de deux. (D'une séance à l'autre, le nombre d'étudiants présents fluctue. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de préciser qu'il s'agissait d'une moyenne.) Pour finir, les étudiants-tuteurs ayant été engagés par l'Université de Haute-Alsace (UHA) pour six mois uniquement (tel que le prévoit la loi) mais ont tous proposés à leurs tutorés de les accompagner bénévolement au second semestre.

IV. Conclusion

Face au millefeuille de dispositifs d'aide et à cet objectif toujours plus prégnant qu'est la réussite de tous, nous avons exploré le non-recours au tutorat méthodologique. Nous avons pour objectif de découvrir s'il pouvait se justifier par un défaut d'information, et plus précisément si le manque d'informations pouvait expliquer le désintérêt des étudiants.

Notre enquête par entretiens semi-directifs vise à enrichir les travaux menés ces dernières années. C'est pourquoi, nous avons souhaité interviewer les acteurs qui émettent les informations relatives au tutorat (les directeurs d'Unité de Formation et de Recherche (UFR) et la directrice des études et de la vie universitaire, les « émetteurs »), ainsi que les acteurs qui réceptionnent ces informations (les étudiants de premier cycle, les « récepteurs »).

Dans le chapitre suivant, nous exposons la méthodologie employée auprès des « récepteurs ».

Chapitre 13

Le dispositif d'enquête quantitative

I. Introduction

Ce douzième chapitre porte exclusivement sur l'enquête quantitative que nous avons menée au sein de l'Université de Haute-Alsace (UHA).

Notre enquête a concerné les étudiants inscrits en première année de licence, et s'intéresse aux tutorés et non-tutorés. Dans un premier temps, nous nous préoccuperons du taux d'inscrits en premier cycle en 2013-2014, puis du taux d'inscrits au tutorat. Nous présenterons ensuite notre outil d'enquête ainsi que la méthode d'analyse employée.

II. Les étudiants inscrits en premier cycle en 2013-2014

Cette enquête s'est déroulée en 2013-2014. Afin d'étudier notre population cible avec précision, nous nous sommes procurées les données statistiques nécessaires à sa description.¹¹²

En 2013-2014, 1045 étudiants étaient inscrits en première année de licence à l'Université de Haute-Alsace (UHA). La majorité de ces étudiants sont titulaires d'un baccalauréat général mention « Economique et Sociale » (290) et « Scientifique » (224). Les étudiants en risque d'échec tels que les bacheliers professionnels sont 132, et les bacheliers technologiques 185, soit au total 317. Cette proportion représente donc près du tiers des inscrits.

De plus, la composante la plus peuplée est la Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines (FLSH) avec 452 inscrits, suivie de près par la Faculté des Sciences Economiques, Sociales et Juridiques (FSESJ) avec 432 individus. Les filières les plus prisées sont le droit (236) et l'anglais (130) alors que les plus délaissées sont les Cultures Littéraires Européennes (9) et l'italien (6).

¹¹² Ces données statistiques nous ont été transmises par Madame Iman Bakri, responsable du service aide au pilotage de l'Université de Haute-Alsace (UHA). Nous la remercions pour sa collaboration.

Chapitre 13

Le dispositif d'enquête quantitative

Tableau 5 : Répartition des étudiants de premier cycle par type de baccalauréat, composante et formation inscrits à l'UHA en 2013-2014.

Composante	Formation L1	S	L	ES	Techno.	Pro.	Equivalent	Etranger	Total
FLSH	Anglais	13	35	16	34	28	2	2	130
FLSH	Allemand	3	5	4	5	5		1	23
FLSH	Italien		2	1	2	1			6
FLSH	Langues Etrangères Appliquées anglais-allemand	16	16	27	17	10			86
FLSH	Langues Etrangères Appliquées anglais-espagnol	6	8	9	11	2		3	39
FLSH	Langues Etrangères Appliquées anglais-italien		1	2	3	1		1	8
FLSH	Lettres modernes	2	20	4	5	16		1	48
FLSH	Sciences de l'éducation	11	8	42	27	13	2		103
FLSH	Cultures Littéraires Européennes	1	3	1	1	2		1	9
FSESJ	Administration Economique et Sociale	3	2	43	21	34		4	107
FSESJ	Droit	41	42	100	26	12	10	5	236
FSESJ	Histoire	8	16	26	8	5	2		65
FSESJ	Sciences de gestion	4		10	11	1	1	1	28
FST	Cycle Préparatoire 1 ENSISA-ENSCMu	25			1			1	27
FST	Regio Chimica	9						11	20
FST	Sciences Mulhouse	82		5	13	2	2	6	110
Total		224	158	290	185	132	19	37	1045

Source : Service aide au pilotage de l'Université de Haute-Alsace (UHA).

Chapitre 13

Le dispositif d'enquête quantitative

Lecture des tableaux suivants :

- I = nombre d'inscrits,
- E = nombre de présents aux examens, ont donc obtenu au moins une note,
- R = nombre de reçus à l'année,
- LEA = Langues Etrangères Appliquées,
- CLE = Cultures Littéraires Européennes,
- AES = Administration Economique et Sociale,
- CP = Cycle Préparatoire.

Chapitre 13

Le dispositif d'enquête quantitative

Tableau 6 : Répartition des étudiants de premier cycle par type de baccalauréat, composante et formation selon la présence et la réussite aux examens inscrits à l'UHA en 2013-2014.

Composante	Formation L1	S			L			ES			Techno.			Pro.			Equivalent			Etranger			Total		
		I	E	R	I	E	R	I	E	R	I	E	R	I	E	R	I	E	R	I	E	R	I	E	R
FLSH	Anglais	13	10	6	35	31	18	16	15	6	34	26	4	28	26	1	2	2	1	2	2	1	130	112	37
FLSH	Allemand	3	3	3	5	5	1	4	4	4	5	4	1	5	5					1	1		23	22	9
FLSH	Italien				2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1								6	6	5
FLSH	LEA anglais-allemand	16	14	11	16	15	6	27	23	12	17	14	2	10	9	1							86	75	32
FLSH	LEA anglais-espagnol	6	5	3	8	8	1	9	9	6	11	10	1	2	2					3	2	2	39	36	13
FLSH	LEA anglais-italien				1	1		2	2	2	3	3	1	1	1					1	1	1	8	8	4
FLSH	Lettres modernes	2	1	1	20	18	12	4	3	2	5	5	3	16	14	1				1	1		48	42	19
FLSH	Sciences de l'éducation	11	11	11	8	8	2	42	41	31	27	27	7	13	11	2	2	2					103	100	53
FLSH	CLE	1			3	3	2	1	1	1	1	1		2	2					1			9	7	3
FSESJ	AES	3	3	3	2	2	1	43	40	28	21	21	3	34	33	4				4	4	3	107	103	42
FSESJ	Droit	41	39	24	42	38	14	100	94	47	26	21	3	12	9	1	10	9	1	5	4	3	236	214	93
FSESJ	Histoire	8	8	6	16	15	9	26	26	13	8	8	1	5	3		2	1					65	61	29
FSESJ	Sciences de gestion	4	4	3				10	9	5	11	9	4	1			1	1	1	1	1	1	28	24	14
FST	CP 1 ENSISA-ENSCMu	25	25	23							1	1	1							1	1	1	27	27	25
FST	Regio Chimica	9	9	8								0	0							11	11	10	20	20	18
FST	Sciences Mulhouse	82	80	57				5	4		13	12	0	2	2		2	2	2	6	6	5	110	106	64
Total		224	212	159	158	146	68	290	272	158	185	164	33	132	118	10	19	17	5	37	34	27	1045	963	460

Source : Service aide au pilotage de l'Université de Haute-Alsace (UHA).

Chapitre 13

Le dispositif d'enquête quantitative

On constate d'abord que certaines filières ne sont plus répertoriées dans ce tableau. Cela signifie qu'elles ne comptabilisaient aucun tuteur pour diverses raisons. Il s'agit des :

- Sciences de gestion, soit aucun étudiant n'a souhaité être tuteur, soit aucun étudiant n'a souhaité être tuteur,
- CP 1 ENSISA-ENSCMu, il s'agit d'un cycle préparatoire aux concours de grandes écoles ou d'écoles d'ingénieurs,
- Regio Chimica, il s'agit d'une licence transfrontalière en chimie qui allie sciences et enseignements culturels pour laquelle les étudiants sont sélectionnés à l'entrée.

De plus, on apprend que parmi les 1045 inscrits en 2013-2014 :

- 963 (92%) se sont présentés aux examens,
- 460 (44%) ont validé leur première année.

Chapitre 13

Le dispositif d'enquête quantitative

Tableau 7 : Répartition des tutorés de l'UHA par composante et par filière selon le type de baccalauréat en 2013-2014.

Composante	Filière	S			L			ES			Techno.			Pro.			Equivalent			Etranger			Total			
		I	E	R	I	E	R	I	E	R	I	E	R	I	E	R	I	E	R	I	E	R	I	E	R	
FLSH	Anglais										2	2	1											2	2	1
FLSH	Allemand				1	1		2	2	2	2	2		2	2					1	1			8	8	2
FLSH	Italien				1	1	1	1	1	1	2	2	2											4	4	4
FLSH	LEA anglais-allemand	4	4	4	5	5	3	3	2	2	5	5	1											17	16	10
FLSH	LEA anglais-espagnol	2	2	1	1	1	1	4	4	2	1	1								2	2	2		10	10	6
FLSH	LEA anglais-italien										1	1								1	1	1		2	2	1
FLSH	Lettres modernes				1	1	1							1	1					1	1			3	3	1
FLSH	Sciences de l'éducation	2	2	2				7	7	6	4	4	1	2	2									15	15	9
FLSH	CLE				1	1	1	1	1	1	1	1												3	3	2
FSESJ	AES							7	7	6	1	1	1	2	2	2								10	10	9
FSESJ	Droit	10	10	9	9	9	4	20	20	10	2	2		2	2	1				2	2	1		45	45	25
FSESJ	Histoire	1	1	1	4	4	3	6	6	4	1	1												12	12	8
FST	Sciences Mulhouse	5	5	3				1	1															6	6	3
Total		24	24	20	23	23	14	52	51	34	22	22	6	9	9	3	0	0	0	7	7	4	137	136	81	

Source : Service aide au pilotage de l'Université de Haute-Alsace (UHA).

Chapitre 13

Le dispositif d'enquête quantitative

Ce tableau nous apprend que parmi les 1045 inscrits en 2013-2014 :

- 137 (13%) se sont inscrits au tutorat, dont 22 (16%) bacheliers technologiques et 9 (7%) bacheliers professionnels,
- 136 (99%) se sont présentés aux examens (ou ont obtenu au moins une note),
- 81 (60%) ont validé leur année,
- 55 (40%) ont échoué.

Enfin, on constate que les bacheliers technologiques sont les plus nombreux à démissionner ou à abandonner leurs études (82%), et que les bacheliers professionnels sont ceux qui échouent le plus souvent (92%).

III. Le questionnaire

1. Lieu d'enquête

Cette recherche quantitative a été conduite au sein de l'Université de Haute-Alsace (UHA) de Mulhouse, plus précisément au sein de deux campus universitaires et trois facultés : premier campus l'Illberg qui regroupe la Faculté des Sciences et Techniques (FST) et la Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines (FLSH), deuxième campus la Fonderie, qui abrite la Faculté des Sciences Economiques, Sociales et Juridiques (FSESJ). Nous avons opté pour un dispositif de recherche standardisé car nous avons pour ambition première de sonder la totalité des nouveaux entrants¹¹³ de chaque filière sans instaurer de critères de sélection. Le questionnaire est en effet utilisé pour recueillir des données quantitatives sur une grande population.

2. Administration

Nous avons opté pour l'auto-administration. C'est-à-dire que les individus sondés ont complété de manière autonome le questionnaire. Nous étions tout de même présentes afin de nous assurer du bon déroulement de l'enquête, d'instaurer une atmosphère de confiance, d'obtenir un échantillon conséquent, et de minimiser le taux de déperdition.

Ils ont été remis en main propre aux étudiants et collectés lors des examens de fin de semestre qui se sont déroulés au cours des mois de décembre 2013 et de janvier 2014. Nous avons choisi cette période dans le but de sonder le maximum d'étudiants. Les étudiants absents (souvent démissionnaires) et qui constitue une population sans doute non négligeable, n'ont donc pas participé à notre enquête. Notre présence et celle des enseignants lors de la diffusion, a rendu plus officielle notre recherche et nous étions aussi disponibles pour répondre aux éventuelles questions. Certains responsables de département ont accepté ces conditions, cinq ont proposé une autre alternative (créneau imposé par le secrétariat ou lors d'un cours) lorsque ce mode leur semblait inadapté ou difficile à mettre en œuvre.

¹¹³ D'après le rapport intitulé *Repères et références statistiques - édition 2013*, les nouveaux entrants sont les étudiants inscrits pour la première fois dans une université publique française en première année de cursus licence.

S'agissant des considérations éthiques (confidentialité, consentement, protection des sujets, transmission des résultats), nous avons présenté notre recherche aux trois directeurs d'Unité de Formation et de Recherche (UFR) et obtenu l'autorisation d'intervenir auprès des responsables de chaque filière.

3. Echantillon

Un échantillon de 398 observations issues de chaque composante a été collecté. Environ la moitié des individus (54%) sont issus de la Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines (FLSH). 87 (22%) soit près d'un quart, sont issus des sciences de l'éducation. Plus du tiers proviennent de la Faculté des Sciences Economiques, Sociales et Juridiques (FSESJ) et moins d'un enquêté sur dix est inscrit à la Faculté des Sciences et Techniques (FST).

Tableau 8 : Répartition des étudiants enquêtés par département selon la faculté de rattachement.

Composantes	Départements	Nombres d'observations	Nombres d'observations cumulés	Total
FST	Sciences mathématiques/informatique	13	30	398
	Sciences physique-chimie	15		
	Cycle préparatoire	2		
FLSH	Lettres	21	216	
	Langues Etrangères Appliquées	47		
	Allemand	16		
	Italien	6		
	Anglais	29		
	Cultures Littéraires Européennes	10		
	Sciences de l'éducation	87		
FSESJ	Histoire	46	152	
	Droit	46		
	Administration Economique et Sociale	40		
	Sciences de gestion	20		

Cet échantillon a été construit spécifiquement pour notre dispositif de recherche mais il correspond tout de même à un groupe social réel.

Chapitre 13

Le dispositif d'enquête quantitative

En phase d'approfondissement, nous avons recherché la plus grande représentativité possible de façon à augmenter la validité externe de notre recherche. Sachant que 1045 étudiants se sont inscrits en première année de licence à l'UHA en 2013-2014, notre échantillon qui compte 398 individus (392 après filtrage des données) est représentatif de la population mère précédemment citée. On peut alors estimer que les résultats observés peuvent être généralisés.

Pour plus de scientificité, nous avons soumis notre échantillon au test du χ^2 .¹¹⁴ Ils portent sur 392 étudiants issus de 14 filières de l'UHA. Dans cet échantillon, les filles sont majoritaires (285) et 116 individus ont suivi le tutorat. Les tutorés ont pour la plupart un père cadre ou de profession intellectuelle supérieure (23), ou ouvrier (22), et une mère employée (40) ou sans activité professionnelle (33). Dans leur grande majorité (88), ils ont obtenu un baccalauréat général sans mention (50). S'agissant des non-tutorés, les pères (77) et mères (127) sont majoritairement employés et sont également pour la plupart titulaires d'un baccalauréat général (177) sans mention (123). On remarque aussi que l'information ne passe pas vers les étrangers, ou qu'ils sont réfractaires au tutorat. Plus précisément, lorsque l'on compare, les caractéristiques des tutorés par rapport aux non-tutorés, on ne constate pas de différence significative en termes de sexe ($\chi^2 = 1.707$ ddl = 1, $p = 0.1913$) et de Catégorie Socio-Professionnelle (CSP) du père ($\chi^2 = 14.324$, ddl = 6, $p = 0.0262$). On constatera une différence relativement significative quant au baccalauréat entre les tutorés et non-tutorés. En effet, les tutorés semblent être plus souvent en possession d'un baccalauréat de type général, 33% contre 22% de type technologique, et 29% de type professionnel ($\chi^2 = 6.773$, ddl = 4, $p = 0.1483$). Par contre, on ne constate pas de différence significative pour la mention obtenue ($\chi^2 = 0.634$, ddl = 4, $p = 0.9592$). Enfin, on notera une différence significative pour la profession des mères. Les mères des tutorés semblent proportionnellement plus nombreuses à appartenir au second groupe socio-professionnel dénommé « Artisan, commerçant et chef d'entreprise » ($\chi^2 = 10.116$, ddl = 7, $p = 0.1820$).

¹¹⁴ Le test statistique du χ^2 qui se prononce « Chi² », « Khi² », ou encore « khi carré », est utilisé pour comparer des fréquences et permet de tester l'indépendance entre deux variables aléatoires. On choisit le test du χ^2 lorsque l'on souhaite comparer des effectifs. Par exemple, deux groupes de sujets répondent à une question dans un questionnaire et l'on désire savoir si ces deux groupes réagissent de la même façon à cette question.

Tableau 9 : Représentativité de l'échantillon collecté.

		Tutorés	Non-tutorés	Effectifs cumulés
Sexe	Filles	31,58% (90)	68,42% (195)	72,70% (285)
	Garçons	24,76% (26)	75,24% (79)	26,79% (105)
	Ne se prononcent pas	% (0)	% (2)	0,51% (2)
	Ensemble	29,59% (116)	70,41% (276)	100% (392)
Catégorie socio-professionnelle Père	Artisan, commerçant et chef d'entreprise	28,57% (12)	71,43% (30)	10,71% (42)
	Cadre et profession intellectuelle supérieure	34,33% (23)	65,67% (44)	17,09% (67)
	Profession intermédiaire	57,14% (8)	42,86% (6)	3,57% (14)
	Employé	20,62% (20)	79,38% (77)	24,74% (97)
	Ouvrier	27,16% (22)	72,84% (59)	20,66% (81)
	Retraité	25,00% (9)	75,00% (27)	9,18% (36)
	Autre personne sans activité professionnelle	48% (12)	52% (13)	6,38% (25)
	Ne se prononcent pas	33,33% (10)	66,67% (20)	7,65% (30)
	Ensemble	29,59% (116)	70,41% (276)	100% (392)
Catégorie socio-professionnelle Mère	Agriculteur exploitant	0% (0)	0,26% (1)	0,26% (1)
	Artisan, commerçant et chef d'entreprise	54,55% (6)	45,45% (5)	2,81% (11)
	Cadre et profession intellectuelle supérieure	37,50% (12)	62,50% (20)	8,16% (32)
	Profession intermédiaire	40,00% (12)	60,00% (18)	7,65% (30)
	Employé	23,95% (40)	76,05% (127)	42,60% (167)
	Ouvrier	21,74% (5)	78,26% (18)	5,87% (23)
	Retraité	36,36% (4)	63,64% (7)	2,81% (11)
	Autre personne sans activité professionnelle	32,67% (33)	67,33% (68)	25,77% (101)
	Ne se prononcent pas	25,00% (4)	75,00% (12)	4,08% (16)
Ensemble	29,59% (116)	70,41% (276)	100% (392)	
Type de baccalauréat	Général	33,21% (88)	66,79% (177)	67,60% (265)
	Technologique	22,39% (15)	77,61% (52)	17,09% (67)
	Professionnel	28,95% (11)	71,05% (27)	9,69% (38)
	DAEU	16,67% (1)	83,33% (5)	1,54% (6)
	Diplôme étranger équivalent au baccalauréat	7,69% (1)	92,31% (12)	3,33% (13)
	Ne se prononcent pas	0% (0)	0,77% (3)	0,77% (3)
	Ensemble	29,59% (116)	70,41% (276)	100% (392)
Mention au baccalauréat	Au rattrapage	26,53% (13)	73,47% (36)	12,50% (49)
	Sans mention	28,90% (50)	71,10% (123)	44,13% (173)
	Assez bien	31,68% (32)	68,32% (69)	25,77% (101)
	Bien	31,82% (14)	68,18% (30)	11,22% (44)
	Très bien	27,27% (6)	72,73% (16)	5,61% (22)
	Ne se prononcent pas	33,33% (1)	66,67% (2)	0,77% (3)
	Ensemble	29,59% (116)	70,41% (276)	100% (392)

4. Contenu

Notre outil d'enquête à destination des étudiants comporte trois organes : l'introduction, qui indique le sujet de l'enquête, le corps, qui contient les questions, et la conclusion.

Le corps est composé principalement de questions de faits et d'opinion ainsi que de questions fermées, ouvertes et filtrées. Lors de leur rédaction, nous nous sommes efforcées de les rédiger en respectant plusieurs critères :

- opter pour une formulation claire et univoque,
- utiliser un vocabulaire simple,
- adapter les questions à la population interrogée,
- commencer par des questions dont la réponse est facile à donner,
- ne demander qu'un seul fait ou opinion par question,
- éviter les questions qui induisent les réponses,
- éviter d'utiliser des négations,
- personnaliser les questions pour impliquer l'enquêté.

Celles-ci sont donc regroupées en sept parties (cf. Annexe 4 dans le Tome II) :

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

Pour s'assurer que le questionnaire était prêt à être diffusé, il a été soumis à une dizaine d'étudiants de master sciences de l'éducation et corrigé en fonction des remarques.

Le questionnaire n'est pas nominatif toutefois, il suggère aux enquêtés d'inscrire leur numéro étudiant. Seuls 68 sur 398 ne l'ont pas transmis. Cette information a permis d'obtenir leur moyenne générale du premier semestre afin de comparer la réussite des tutorés et des non-tutorés.

IV. Méthode d'analyse

Nous avons eu recours à deux techniques. Nous avons d'abord comptabilisé les réponses par question pour effectuer un tri à plat. Puis, nous avons mis en relation les réponses à plusieurs questions pour effectuer un tri croisé.

1. Démarche

Le questionnaire a été conçu à l'aide du logiciel Le Sphinx et les réponses obtenues ont été saisies dans Excel. Les données Excel ont été transformées avec le logiciel Extraction Transformation Loading (ETL) Datastage. Ce logiciel a permis notamment le recodage de certaines variables (âge, année d'obtention du baccalauréat, etc.), le recodage sans perte d'information de toutes les réponses multiples et la résolution des questions ouvertes « Autres ».¹¹⁵

Le fichier tableur (et plus précisément le fichier CSV) obtenu après traitement ETL a été importé pour créer la base de données de l'analyse SPAD. Une étape de recodage a suivi cette mise en base pour obtenir la base définitive. Cette opération utilise le module RECOD, qui s'appuie lui-même sur le langage propriétaire ESCAL. Les données ainsi mises en base sont analysées grâce au logiciel de gestion et d'analyse de données Système Portable d'Analyse de Données (SPAD).

1.1. Filtrage des données

Au commencement de notre recherche, pour valider la pertinence des questionnaires, nous avons réalisé une Analyse des Correspondances Multiples (ACM) en utilisant la totalité des variables et des variables recodées.

¹¹⁵ Quelle que soit la modification ou l'intervention sur le fichier en entrée, il faut obligatoirement une validation car le risque d'erreurs est trop important. Cette partie de manipulation des données aurait pu être faite manuellement mais elle aurait nécessité beaucoup plus de temps. Chaque modification décidée a imposé de rejouer complètement la chaîne ETL. C'est Datastage qui a mis en évidence les erreurs de saisie (au nombre de deux). La transformation de ces données a été faite par un informaticien qui a travaillé sous notre contrôle. Ce dernier nous a fourni les résultats en sortie, ainsi que la chaîne de traitement et la procédure de validation (fiches de test).

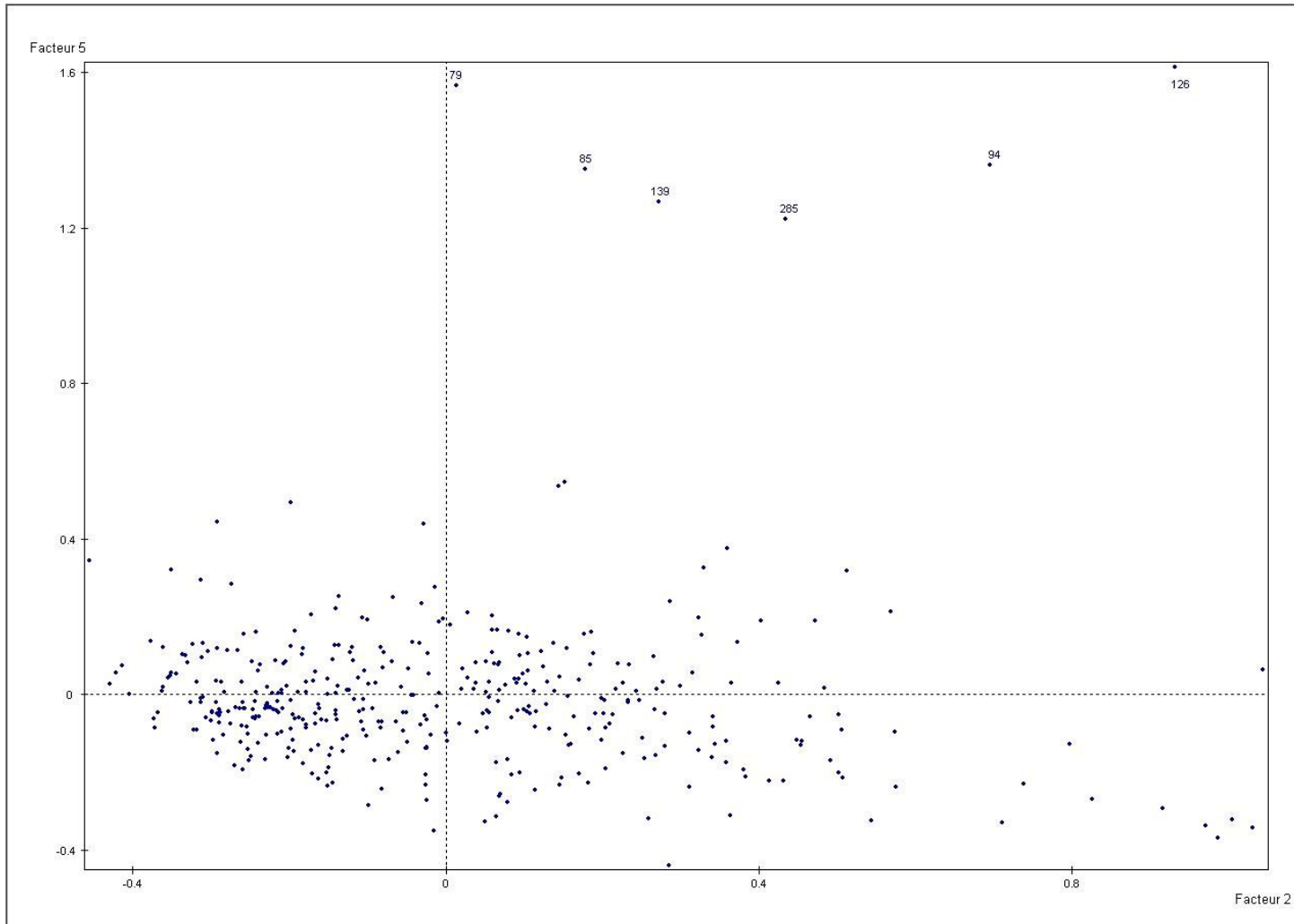
Chapitre 13

Le dispositif d'enquête quantitative

Celle-ci n'est pas pertinente en tant que telle, puisque les individus se projettent dans un espace à 371 dimensions, et que le premier plan factoriel n'explique que 8% du phénomène, malgré les redondances dues aux variables recodées. Mais cette analyse nous a permis d'identifier les non-réponses et autres données manquantes.

Notons que le deuxième axe factoriel est tiré par la connaissance/méconnaissance des systèmes d'aide à la réussite, et de l'université en général. Le cinquième axe factoriel est beaucoup plus intéressant pour notre démarche, puisqu'il est caractérisé par l'absence de données socio-administratives. En croisant les axes deux et cinq, on obtient le plan factoriel ci-après.

Figure 2 : Représentation graphique des axes factoriels 2 et 5.



Chapitre 13

Le dispositif d'enquête quantitative

Au total, 6 individus sur 398 se distinguent particulièrement dans le cadran Nord-Est. Il s'agit des questionnaires 79, 85, 139, 285, 94 et 126. Ils seront tous exclus de l'analyse, car ils sont beaucoup trop incomplets, notamment concernant les données socio-administratives.

Ces 6 individus tirent à eux seuls le cinquième axe, et déforment le socle de l'analyse. Nous remarquons que notre démarche permet d'identifier un questionnaire très mal rempli, aux données farfelues et contradictoires, le questionnaire 126 à l'extrémité Nord-Est du graphique.

Certains d'entre eux auraient pu être gardés comme individus illustratifs,¹¹⁶ mais leur conservation posait problème, notamment pour le croisement de variables, module qui n'autorisait pas ce type de filtrage. Leur faible nombre et la mauvaise qualité de ces questionnaires, tant en termes de pertinence que de complétude, nous ont incitées à abandonner ces individus. En effet, nous avons choisi de supprimer ces six questionnaires de l'analyse car, en définitive, ils ne présentaient aucun intérêt, demandaient de nombreuses manipulations (filtrages à répétition), et faussaient même certains chiffres produits lorsque ces filtrages n'étaient pas prévus pour le module utilisé.

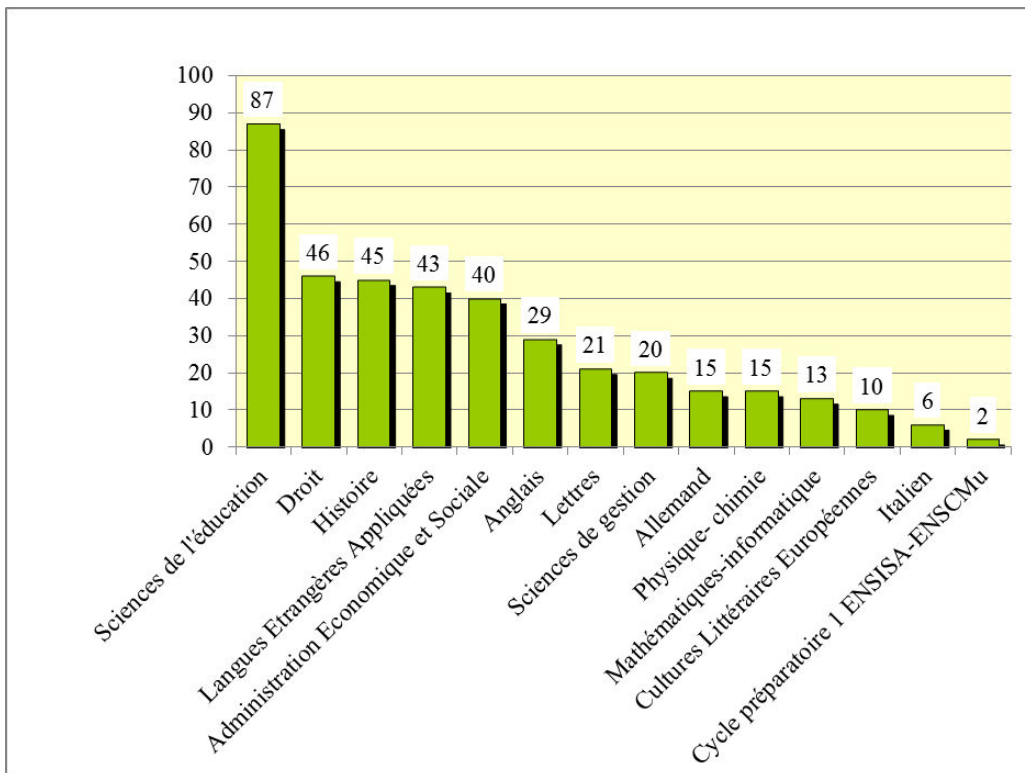
Notre analyse s'appuie donc sur 392 questionnaires.

¹¹⁶ Un individu illustratif, pour diverses raisons, ne participe pas à l'analyse. Il est positionné a posteriori.

1.2. Echantillonnage après filtrage

Nous avons diffusé notre questionnaire au sein de toutes les filières proposées à l'Université de Haute-Alsace (UHA). Celles-ci sont au nombre de quatorze. Après filtrage, près d'un quart des répondants sont issus des sciences de l'éducation (22%).

Figure 3 : Répartition de la population par filière après filtrage.



2. Approche par l'analyse des correspondances multiples

L'analyse factorielle résulte des travaux du professeur Jean-Paul Benzécri, qui en a jeté les bases dans les années 1970. Son principal intérêt réside dans la restitution graphique de l'analyse. L'avènement des ordinateurs individuels dans les années 1980 a permis l'essor de ce type d'analyse, même si son utilisation reste toujours confidentielle. Un de ses volets, l'Analyse des Correspondances Multiples (ACM), qui s'intéresse aux variables nominales, est particulièrement adapté au traitement d'enquête. C'est pourquoi nous avons choisi de l'employer.

L'ACM est une généralisation de l'analyse des correspondances binaires, qui traitait un tableau de contingences (de fréquences). Il s'agit de résoudre une matrice dont chaque colonne est une modalité de variable nominale, et dont chaque ligne est un individu. Lorsque la modalité est rencontrée pour un individu donné, la cellule prend la valeur 1, et prendra la valeur 0 dans le cas contraire. Dans le cas où toutes les variables n'auraient que deux modalités, on rencontrerait autant de « 0 » que de « 1 ». Mais dans le cas général, les zéros sont beaucoup plus nombreux. Ce type de matrice s'appelle une matrice à trous. Le calcul de la matrice propre des vecteurs propres permet de définir les différents axes d'analyse, chaque vecteur correspondant à un axe. Le logiciel utilisé pour cette analyse est SPAD N® v.5.0.

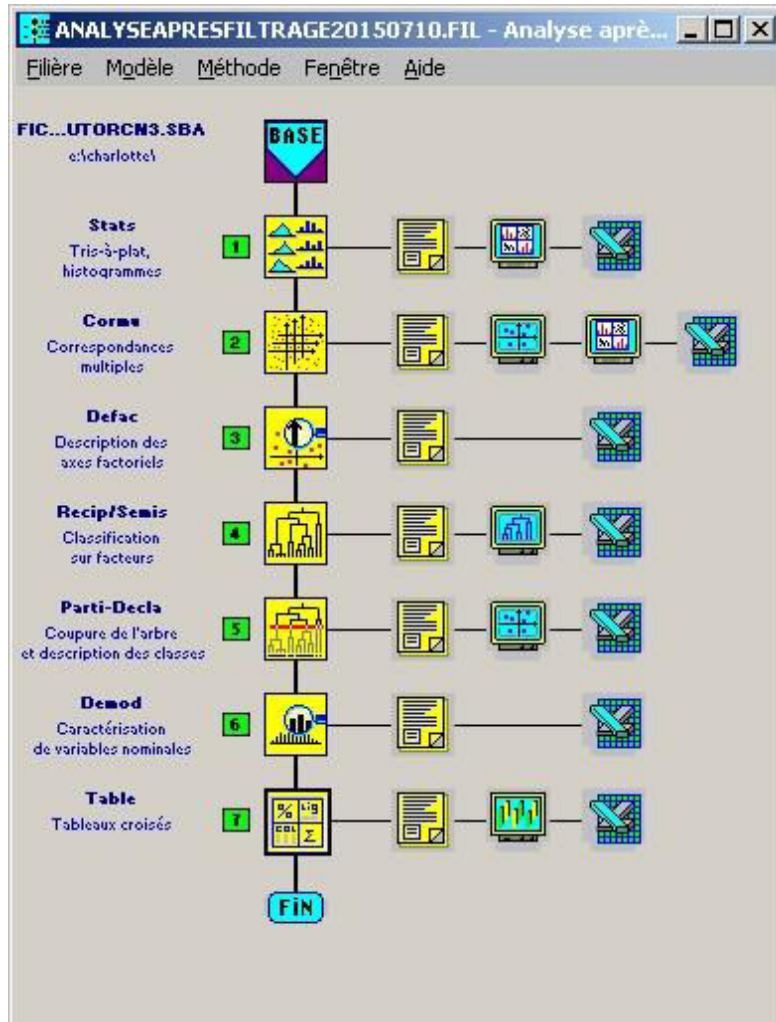
2.1. Présentation du logiciel SPAD N® v.5.0

Ce dernier est dévolu à l'analyse statistique des données numériques. Il possède les outils traditionnels de la description statistique et des possibilités de recodages des variables. Il met en œuvre les techniques de l'analyse exploratoire multidimensionnelle telles que l'Analyse en Composantes Principales (ACP), l'Analyse des Correspondances Simples (ACS), l'ACM, associées aux procédures de classification.

Pour procéder à l'analyse de notre enquête, nous avons donc effectué une ACM. Cette méthode permet de décrire des données qualitatives. Nous l'avons choisie car elle s'applique spécialement au traitement d'enquête (Saporta, 2006). Sauf cas particuliers, le traitement d'enquête par ACM tentera d'expliquer des comportements ou des opinions à l'aide de données socio-administratives.

La figure ci-après illustre les différents outils que nous avons utilisés.

Figure 4 : Les outils utilisés dans SPAD.



La filière présentée enchaîne les traitements suivants :

- STATS : Histogrammes, tris à plat,
- CORMU : Analyse des correspondances multiples,
- DEFAC : Description des axes factoriels,
- RECIP : Classification sur facteurs,
- PARTI/DECLA : Coupure de l'arbre et description des classes,
- DEMOD : Description des modalités,
- TABLE : Croisement de variables.

2.2. Choix des variables

2.2.1. Recodage

Ont été recodées toutes les variables correspondant à des réponses multiples et les variables où des regroupements de modalités paraissaient pertinents.

Lorsqu'une information intéressante pouvait être produite à partir de la variable initiale, une variable a été créée (par exemple la variable Travail, le nombre de ressources du foyer, la composition du foyer, etc.). Certaines variables croisées ont été créées, lorsque le croisement en amont présentait un intérêt pour l'analyse.

2.2.2. Sélection des variables

Un premier travail consiste à rechercher des corrélations entre des modalités de variables de deux familles différentes. Lorsque le cas est rencontré, les deux variables sont éligibles pour l'analyse. Les variables non corrélées seront abandonnées. Elles augmentent la profondeur de l'espace et alourdissent inutilement l'analyse.

2.3. Paramétrage de l'analyse

On ne retiendra, pour une famille de variables¹¹⁷ donnée, qu'une seule variable active. Plusieurs variables d'une même famille tireraient inmanquablement un axe, et déformeraient le socle de l'analyse. Ces variables sont listées plus loin.

On fixera le seuil de 2% pour les modalités actives. Donc, les modalités ayant un effectif inférieur à 8 seront ventilées en modalités illustratives.

2.3.1. Variables actives et variables illustratives

L'Analyse des Correspondances Multiples (ACM), appliquée au traitement d'enquête, doit permettre d'expliquer des comportements ou des opinions à partir de données socio-administratives (Lebart, Morineau, & Tabard, 1977).

¹¹⁷ Une famille, c'est par exemple les variables concernant le tutorat, le redoublement, le soutien scolaire, etc.

Nous avons choisi l'ensemble des variables de l'analyse à partir d'une première sélection à laquelle étaient éligibles les variables dont une modalité au moins était caractérisée par une modalité d'une variable d'une autre famille. La variable de la modalité caractérisante était aussi retenue. Ensuite, nous avons évité de retenir plusieurs variables actives d'une même famille, et même éviter de surexposer une famille de variables. Sur la liste de variables retenues, nous avons choisi les variables actives (c'est-à-dire celles qui correspondaient aux données socio-administratives), et donc les autres variables retenues étaient illustratives. Nous avons choisi de mettre en illustratives la réussite au premier semestre et le tutorat. De cette manière, nous avons évité de « tordre » les données.

Dans la présente enquête, nous avons listé parmi les **variables socio-administratives, donc variables actives** :

- Année de naissance (Q2),
- Activité salariale (Q4),
- Bourse (Q6),
- Origine (Q7),
- Ne pas avoir choisi son baccalauréat (Q9).
- Avoir obtenu une mention au baccalauréat (Q10),
- Nombre de ressources au sein du foyer parental (Q12 et Q13),¹¹⁸
- Avoir eu recours à un soutien pour réussir (Q14),
- Nombre de redoublements (Q16),
- Etre soutenu par sa famille (Q25),
- Etre satisfait de sa filière d'études (Q27),
- Pratiquer un sport proposé par l'université (Q29),
- Participer aux soirées, repas, sorties, activités,... organisés par l'université (Q30),
- Evoluer au sein d'un groupe d'amis (Q31),
- Se plaire à l'université (Q32),
- Nombre d'heures travaillées par semaine (Q33).

¹¹⁸ Il s'agit d'une variable recodée à partir des variables « Catégorie socio-professionnelle du père » et « Catégorie socio-professionnelle de la mère ». Le nombre est 2 par défaut. Si la profession du père est non renseignée, ou s'il est sans profession, alors le nombre de ressources est diminué de 1. De même pour la profession de la mère.

Chapitre 13

Le dispositif d'enquête quantitative

Puis :

- Etudier le week-end (Q34),
- Se qualifier d'étudiant autonome (Q36),
- Etre présent à tous les cours (Q37),
- Approfondir les cours par des lectures (Q38),
- Méthodes pour réviser ses cours (Q39),
- Aides employées pour vaincre ses difficultés (Q41),
- Solliciter l'aide de ses professeurs (Q42),
- Méthodes employées pour contacter ses professeurs (Q43),
- Fréquenter la bibliothèque universitaire (Q44),
- Emprunter des ouvrages à la bibliothèque universitaire (Q45),
- Faire des rapprochements entre les différentes matières (Q47),
- Faire des rapprochements avec ses propres connaissances (Q48),
- Utilité des diverses informations délivrées en début d'année (Q55),
- Avoir été attentif lorsque ces informations sur le tutorat ont été données (Q59),
- Sources des informations relatives au tutorat (Q61).

Quant aux **variables illustratives**, nous avons sélectionné :

- Variable 1 : en rose : « Profil »,
- Variable 2 : en violet, « Parcours scolaire et universitaire »,
- Variable 3 : en rouge, « Engagement »,
- Variable 4 : en bleu, « Informations sur le tutorat méthodologique »,
- Variable 5 : en vert, « Utilisation du dispositif et potentialités ».

Pour tenter d'expliquer le non-recours au tutorat, nous avons puisé nos variables illustratives au sein de quatre des cinq parties de notre questionnaire. Toutefois, la majorité d'entre elles proviennent de la partie « Utilisation et potentialités du dispositif ».

- Les résultats au premier semestre (Q1),
- S'être inscrit à l'université pour réussir (non, dans l'attente d'une réorientation) (Q24),
- Lire d'autres ouvrages que ceux conseillés par ses professeurs (Q46),
- Travailler au-delà de ce qui est demandé par ses professeurs (Q49).

Chapitre 13

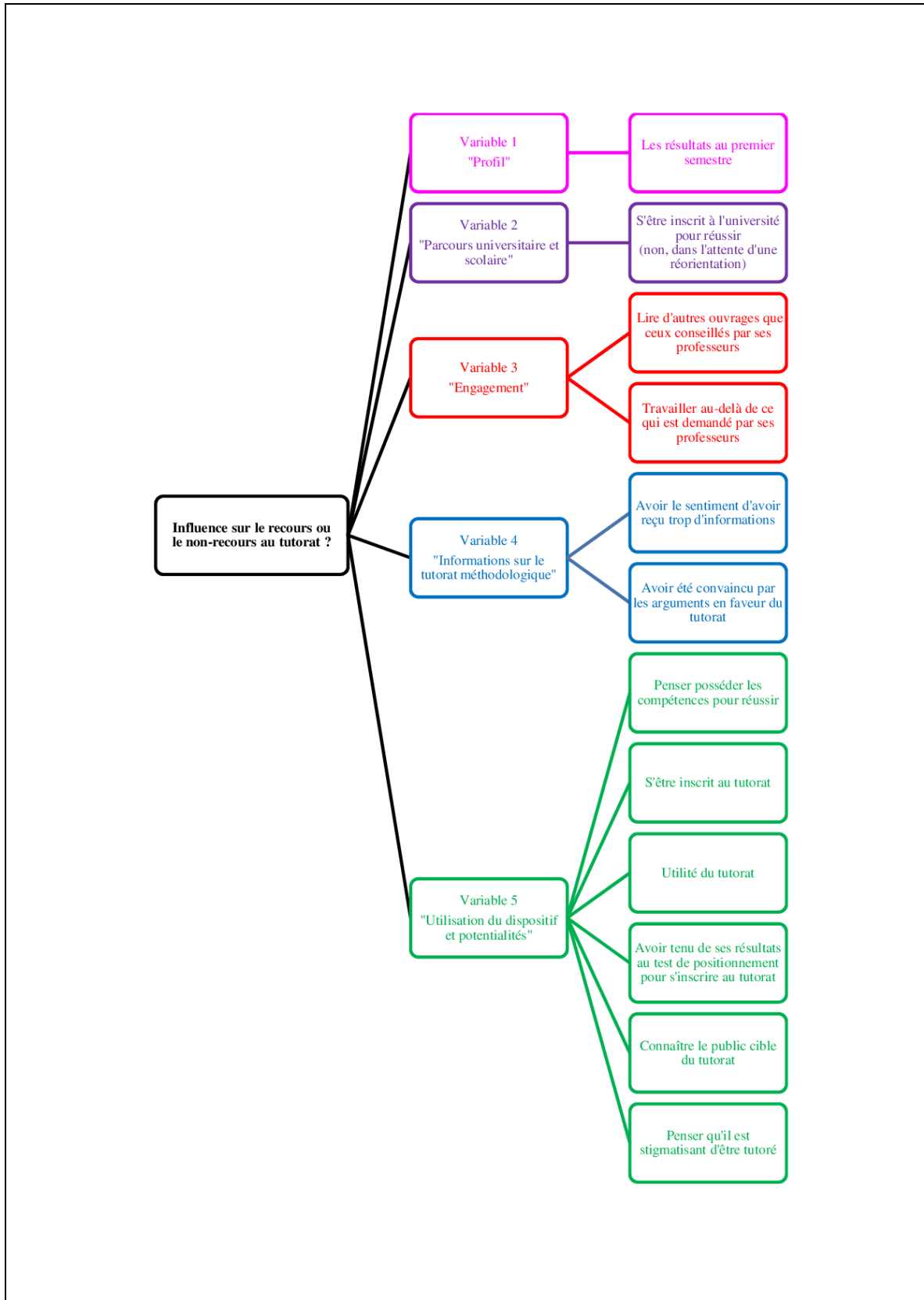
Le dispositif d'enquête quantitative

Puis :

- Avoir le sentiment d'avoir reçu trop d'informations (Q56),
- Avoir été convaincu par les arguments avancés en faveur du tutorat (Q64),
- Penser posséder les compétences pour réussir ses études (Q66),
- S'être inscrit au tutorat (Q73),
- Utilité du tutorat (Q77),
- Avoir tenu compte de ses résultats au test de positionnement pour s'inscrire au tutorat (Q84),
- Connaître le public cible du tutorat (Q85),
- Penser qu'il est stigmatisant d'être tuteuré (Q86).

Le tableau synoptique ci-après schématise ce choix.

Figure 5 : Tableau synoptique des variables illustratives.



V. Conclusion

Notre enquête quantitative s'est déroulée au sein de l'Université de Haute-Alsace (UHA).

Dans ce chapitre, nous avons décrit notre questionnaire et détaillé la méthodologie employée pour sa diffusion et son analyse. Les résultats obtenus feront l'objet d'un tri à plat puis d'une analyse factorielle, volet de l'Analyse des Correspondances Multiples (ACM).

QUATRIEME PARTIE

Résultats

Chapitre 14

Analyse des entretiens semi-directifs

I. Introduction

Notre recherche repose sur trois hypothèses. Pour les tester, nous avons mené deux enquêtes au sein de l'Université de Haute-Alsace (UHA). La première, qualitative, a concerné les directeurs d'Unité de Formation et de Recherche (UFR), la directrice des études et de la vie universitaire, ainsi que les tuteurs. La seconde, quantitative, a consisté à sonder les étudiants de premier cycle universitaire. Cette étape empirique de notre réflexion fait l'objet d'une quatrième partie.

Ce chapitre rend compte des entretiens semi-directifs menés à l'Université de Haute-Alsace (UHA) auprès des directeurs d'Unité de Formation et de Recherche (UFR), de la directrice des études et de la vie universitaire, et des tuteurs. Ils ont été analysés puis regroupés en thèmes et sous-thèmes afin de tester nos hypothèses.

Le compte-rendu de ces entretiens figure en annexe 5 du Tome II. Il suit les thèmes de nos guides d'entretien et vise notamment à présenter le tutorat, ses avantages et ses inconvénients, à révéler le profil des étudiants tutorés et leurs attentes. Il consiste aussi à décrire les interventions des acteurs impliqués dans la promotion du tutorat, et fait ressortir les carences de son organisation, sous un angle « informationnel » uniquement. Pour tendre vers une fréquentation du tutorat méthodologique plus engagée, ce compte-rendu aboutit à quelques pistes d'amélioration préconisées par les tuteurs.

La retranscription intégrale de ces entretiens est présentée en annexe 6 du Tome II. Il s'agit d'une réécriture fidèle de chaque interview.

II. Les thématiques émergentes

L'analyse des entretiens a fait émerger quatre grands thèmes :

- les facteurs de l'échec en premier cycle,
- la lutte contre l'échec et l'abandon,
- le non-recours au tutorat,
- les pistes d'action à envisager.

1. Les facteurs de l'échec en premier cycle

Les directeurs d'Unité de Formation et de Recherche (UFR) ainsi que la directrice des études et de la vie universitaire avancent différentes explications pour justifier le taux d'échec élevé en premier cycle :

- une mauvaise orientation,
- un socle de connaissances et de compétences insuffisant,
- un exode des « bons » étudiants.

1.1. Une mauvaise orientation

L'orientation est mise en exergue par les interviewés. Les étudiants échoueraient non seulement parce qu'ils se seraient mal orientés, mais également parce qu'ils seraient en panne d'orientation, c'est-à-dire ne sachant pas où aller. Plus précisément, les directeurs d'Unité de Formation et de Recherche (UFR) s'accordent pour dire que certains étudiants de premier cycle échouent parce qu'ils se sont inscrits à l'université par défaut, sans avoir de projet professionnel. Ces étudiants rencontreraient des difficultés à s'affilier, mais « *ils n'essayent [n'essaieraient] pas vraiment de s'intégrer* » selon le directeur de la FST. Le problème selon lui, « *c'est que la grosse majorité sont là par défaut* » et que « *ce sont des étudiants qui ne sont pas trop bons en sciences non plus au départ* ». A la FLSH, le constat est identique. « *Les gens qui viennent ici, fac de lettres Mulhouse, majoritairement ne sont pas motivés* », déclare le directeur. « *Ils ne viennent pas pour étudier* » et « *sont dans l'attente d'autre chose mais pas d'un savoir cognitif* » selon lui. L'engagement et la motivation sont pourtant des moteurs essentiels de la réussite.

Enfin, en intégrant l'université, concernant les bacheliers professionnels, ils seraient mal orientés car leur formation initiale ne les préparerait pas à l'enseignement académique. « *Un bac pro s'il ne fait pas de mise à niveau c'est trop dur* », déclare le directeur de la FST qui ajoute que « *même avec une mise à niveau on ne rattrape pas trois ans comme ça* ». Les bacheliers professionnels ne sont pas non plus encouragés à s'inscrire à la FLSH « *non seulement [parce qu'] ils n'ont jamais lu de romans, de pièces de théâtre, mais [parce que] si on les force à lire, on constate qu'ils ne lisent pas, mais [aussi parce que] si on leur dit de parler du texte, de faire une analyse du texte, une dissertation, une explication de texte, ils n'en ont jamais fait et [qu'] ils ne savent pas ce que c'est. Et ça va de pair, mais ce n'est pas fait pour faciliter les choses, ils n'ont pas non plus de culture générale* », déclare le directeur.

Les professionnels du Service d'Information et d'Orientation (SIO) tentent de dissuader les bacheliers professionnels de s'inscrire en premier cycle. « *Tous, tous, tous les bacs pros on les voit !* ». Ces bacheliers sont la cible des Conseillers d'Orientation-Psychologues (COP). « *On fait des statistiques, toutes les réussites des bacs pros en L1 sur les dix dernières années c'est 0. On leur montre, on est clair !* », déclare la directrice des études et de la vie universitaire. « *Ils ne sont pas préparés ! Ils sont à des années lumières de plein de choses* ». Le problème pour ces jeunes est de savoir quoi faire lorsque leur candidature en filière sélective a été refusée. Seule l'opportunité de la faculté leur est offerte.

Enfin, certaines inscriptions à l'université seraient portées par le souhait de vouloir détenir une carte d'étudiant, et de pouvoir obtenir une bourse. « *Ils viennent s'inscrire dans n'importe quoi pour vu qu'ils aient une carte d'étudiant* », déclare la directrice des études et de la vie universitaire. Dans ce cas, l'orientation ne préoccupe pas l'étudiant qui peut s'inscrire au sein de toutes les filières, dans cette optique, aucun vœu de réussite n'est exprimé.

1.2. Un socle de connaissances et de compétences insuffisant

A l'issue du secondaire, certains étudiants se seraient également mal orientés en choisissant une filière ne correspondant pas à leur profil. Le directeur de la FST remarque que l'échec en premier cycle est marqué par des résultats scolaires insuffisants, donc à des bases trop fragiles pour leur permettre de suivre les enseignements. « *Ils sont dans des parcours scientifiques alors que ce ne sont pas des scientifiques* », précise le directeur de la FST. Le passé scolaire de l'étudiant a une incidence sur sa réussite à l'université.

« Avant même de regarder la moyenne même si elle joue un rôle, on va regarder les notes dans les matières scientifiques qui sont importantes et qui vont aider à la réussite ensuite », déclare le directeur de la FST. Lorsque l'étudiant choisit une filière, il doit tenir compte de ses résultats scolaires. Ceux-ci doivent l'aider à s'orienter car « *quelqu'un qui n'a pas de bonnes notes en sciences et qui n'a pas eu de bonnes notes en sciences pendant sa scolarité de la seconde à la terminale, a très peu de chance de réussir. Je ne dis pas qu'il n'en a pas, on peut les accompagner mais on se rend compte que c'est très difficile* ».

Pour ces étudiants mal orientés, l'accompagnement déployé actuellement par l'institution ne suffirait pas. La réussite ne pourrait se produire que lorsque les étudiants en ont les compétences. Le directeur de la FST n'est pas le seul à constater une baisse de niveau des étudiants primo-entrants. A la FLSH, les enseignants-chercheurs sont « *catastrophés* ». Ils pensent que « *les étudiants sont de plus en plus mauvais* », déclare le directeur qui préfère dire qu'« *ils ne sont pas dans le bon profil* ». Dans le département d'anglais auquel il appartient, le directeur remarque que « *les gens qui viennent, disons plutôt les trois quarts, sont mauvais en français, mauvais en anglais. Comment est-ce qu'on peut-on fabriquer avec ces gens-là un diplôme, une compétence et une insertion professionnelle ?* », interroge-t-il. « *Ils n'ont pas les deux pieds de base* ».

A travers les déclarations des directeurs d'Unité de Formation et de Recherche (UFR), on perçoit combien le passé scolaire de l'individu interagit dans sa réussite en premier cycle.

1.3. Un exode des « bons » étudiants

D'après les directeurs d'Unité de Formation et de Recherche (UFR), les « bons » étudiants opteraient davantage pour les filières sélectives. Ces filières rassureraient « *les parents* » et « *les étudiants* », selon le directeur de la FST.

De plus, les jeunes, bien que tous bacheliers, n'auraient pas tous un niveau identique en sortant du secondaire. « *Aujourd'hui on a des jeunes qui sortent du lycée avec un très grand différentiel* », déclare le directeur de la FSESJ. Les jeunes qui possèdent « *un socle très important de connaissances ne viennent généralement pas à l'université ou rarement* ». Ces « *très bons éléments* » choisiraient d'entrer en classe préparatoire, dans une grande école, ou encore dans une université étrangère.

2. La lutte contre l'échec et l'abandon

Les universitaires n'ocultent pas les difficultés rencontrées par les primo-entrants. Pour faciliter leur adaptation, ils mettent en place plusieurs dispositifs d'aide à la réussite.

2.1. Les dispositifs d'aide à la réussite

2.1.1. La transition lycée/université

Pour combler le « déphasage qu'il y a entre le secondaire et le supérieur », l'équipe pédagogique de la FST facilite l'adaptation des nouveaux étudiants en dispensant durant les quinze premiers jours qui suivent la rentrée des travaux dirigés. Aucun cours n'a lieu en amphithéâtre. Cette transition s'apparente à des révisions. Les enseignants reprennent les notions fondamentales devant être acquises à la fin de cursus secondaire. A la FLSH, « dans le souci de favoriser la réussite de l'étudiant », « beaucoup de cours magistraux sont devenus des TD ». Au-delà de faciliter la transition du secondaire au supérieur, le directeur de la FST souhaiterait qu'une remise à nouveau puisse être créée pour les étudiants les plus en difficulté. Ce procédé devrait selon lui se dérouler sur un semestre, voire une année. La directrice des études et de la vie universitaire a elle aussi émit l'idée de créer « une année tampon » pour « réfléchir à son projet, faire véritablement un projet personnel ». Dans le même sens, la FSESJ a mis en place un *Semestre Réussite* « c'est-à-dire qu'on a [ils ont] institutionnalisé le fait que les étudiants pouvaient faire en quatre ans une licence ». La première année est allégée afin de garantir un rythme adapté aux étudiants en situation d'échec à la fin du premier semestre.

2.1.2. Les passerelles

Afin de lutter contre l'échec et l'abandon, l'équipe pédagogique de la FSESJ a également créé un premier semestre commun au droit, à l'économie, et à la gestion dans le but de permettre aux étudiants de se réorienter dans une autre filière. Le *Semestre Réussite* et ce semestre aménagé n'ont pas satisfait entièrement les universitaires. « Ces deux outils ont fonctionné mais à l'échelle, c'est beaucoup d'efforts pour très peu d'étudiants. C'est-à-dire que quelque part on a récupéré quelques dizaines d'étudiants », déclare le directeur de la FSESJ.

Selon lui, ces dispositifs n'ont pas remporté l'adhésion des étudiants parce qu'« ils le voyaient comme un dispositif d'échec ». Le problème est donc « plus profond », conclut-il.

2.1.3. Le tutorat méthodologique

Le tutorat méthodologique est également proposé aux étudiants. Nous avons demandé aux tuteurs de présenter le dispositif. Selon eux, le tutorat « *c'est un accompagnement des étudiants pour faire la transition entre le lycée et l'université* ». C'est aussi « *une espèce de période de transition pour passer du lycée aux exigences de l'université* », et donc « *un bon moyen de se familiariser avec la faculté* ». Il vise à « *apprendre aux étudiants à travailler* », « *à sortir des méthodes scolaires, pour acquérir vraiment des méthodes de travail propres à l'université, [enfin] au supérieur en général* ». C'est une aide « *méthodologique* » et « *théorique* », « *un moyen de progresser* » pour « *éviter tout écueil et peut-être aussi tout échec au premier semestre* ». Le tutorat a pour avantage de se dérouler en petits groupes. Travailler entre pairs permet de « *créer un esprit de groupe* ». Le tutorat permet de créer « *un lien entre les anciens étudiants et les nouveaux étudiants* ». Les séances de tutorat offrent un modèle de construction interactive des connaissances. Ce dernier contraste avec le modèle de transmission des connaissances, propre à l'université. Cette condition permet les « *échanges* » et une « *aide personnalisée* ». Les tutorés « *peuvent laisser un peu libre cours à leur expression* ». La proximité qui s'installe entre le tuteur et ses tutorés favorise « *les interactions* ». Le tuteur devient « *une figure amicale* ». Mis en confiance, certains étudiants se confient et osent poser des questions. Le tutorat s'apparente alors parfois à « *une cellule psychologique* ».

2.1.4. Les enseignants-référents

Les étudiants sont suivis par un enseignant qui devient leur référent. Lorsque l'étudiant présente un niveau très faible, cet enseignant est chargé de l'encourager à contacter le Service d'Information et d'Orientation (SIO) afin d'organiser sa réorientation en Brevet de Technicien Supérieur (BTS). Parfois, quelques places sont disponibles en début d'année universitaire. Les enseignants-référents ont également pour mission d'aider l'étudiant à s'organiser, à acquérir une méthodologie de travail.

3. Le non-recours au tutorat

3.1. Un seul et même constat

Les universitaires déplorent le faible taux d'inscription au tutorat. « *On a peu d'étudiants en ce moment qui s'inscrivent dans les groupes de tutorat* » rapporte le directeur de la FST. Dans cette UFR, la principale difficulté réside également dans la procédure de recrutement des tuteurs. Peu d'étudiants sont enclins à s'engager dans cette mission.

3.2. Eléments explicatifs

Perdus, les étudiants les plus en difficulté ne s'inscriraient pas au tutorat car ils auraient perdu tout espoir de réussite. « *Je pense qu'ils sont tellement perdus par ailleurs qu'ils n'ont plus l'espoir que même dans ces groupes-là ils arrivent à remonter la pente ou à s'accrocher à quelque chose* », précise le directeur de la FST. Ces étudiants ont pour caractéristiques d'être passifs, dans l'attente. « *C'est-à-dire que des étudiants en difficulté on en a toujours eu et au bout d'un moment on ne les voyait plus. Là, ils sont là, ils restent là, ils sont passifs, ils subissent en fait cette première année* », remarque le directeur de la FST.

Selon la directrice des études et de la vie universitaire, les étudiants « *sont un peu dans la consommation. Et tout ce qui n'est pas obligatoire on peut s'en dispenser* ». Le tutorat ne présenterait pas d'intérêt aux yeux de certains étudiants parce qu'il n'est ni obligatoire, ni noté. Cette démarche traduit un comportement immature vis-à-vis des dispositifs offerts par l'institution lorsque ceux-ci ne remplissent pas ces deux critères. Selon elle, « *s'ils ne sont pas convaincus, s'ils ne travaillent pas, s'ils n'y mettent pas du leur, le tutorat c'est dommage, ça ne fonctionne pas* ». Que faire alors pour convaincre les étudiants de recourir au tutorat ?

Les tuteurs portent un autre regard sur le profil des tutorés que nous pourrions qualifier de nuancé. Selon eux, les étudiants qui choisissent le tutorat ont « *envie de réussir* ». Ils sont hétérogènes, ont un « *niveau très aléatoire* », « *un niveau inégal* ». Certains ont donc un « *un très bon bagage* » alors que d'autres ont « *déjà des lacunes à la base* ». Le tutorat attirerait aussi des « *étudiants moyens* » qui ont « *surtout besoin d'être rassurés et d'être orientés* », ainsi que des étudiants doués « *qui viennent en tutorat pour apprendre mais qu'on ne peut pas forcément satisfaire parce qu'il faut aider la majorité* ».

Ces étudiants, « *quand ils vont en tutorat ils servent plus à aider les autres qu'à s'aider qu'eux-mêmes* ». « *Il y avait des personnes qui n'avaient peut-être pas forcément besoin du tutorat, et des personnes qui en avaient grandement besoin* », résume un tuteur en allemand. A travers ces propos, nous pouvons dire que le tutorat touche de très « bons » étudiants mais également ceux qui rencontrent des difficultés. Les étudiants qui auraient besoin du tutorat mais qui ne s'y inscrivent pas seraient désengagés de leurs études. Une tutrice en histoire explique qu' : « *en général, ceux qui en ont besoin, sont ceux qui consacrent le moins de temps à leurs études, et donc [qu'] ils ne vont pas perdre deux heures par semaine à aller s'inscrire à un cours de tutorat. [...] La plupart des élèves qui en ont réellement besoin, qui en aurait eu réellement besoin, et qui ont de forte chance d'échouer, ça leur a pas traversé l'esprit à un moment ou à un autre de s'inscrire* ».

4. Les pistes d'action à envisager

4.1. En faveur de l'information

Au cours de ses activités de réorientation, la directrice des études et de la vie universitaire dit ne pas arriver à entrer en contact avec les étudiants. « *On est passé via leur adresse mail, on passe par leurs enseignants, on passe par leur secrétariat, on le fait intégrer dans l'emploi du temps* », mais très peu se sont finalement montrés intéressés par les réunions organisées au sein de leur faculté. « *Ça ne répond pas tout simplement parce qu'ils ne se sentent pas concernés* », dit-elle.

Concernant le tutorat, « *ce n'est pas impossible* » que les étudiants se sentent submergés d'information durant les premiers jours qui suivent la rentrée mais la directrice des études et de la vie universitaire rappelle toutefois que les bilans effectués en internes ont montré que « *plus on le commence tôt, plus c'est efficace* ».

Comment améliorer la diffusion des informations afin que celles traitant du tutorat soient entendues des étudiants ? « *Je pense que l'on pourrait encore mieux les informer. Ils sont noyés dans tout un tas d'informations et je ne sais pas comment ça passe* », indique le directeur de la FST. Le directeur de la FSESJ pense au contraire que les étudiants sont suffisamment informés de l'existence du tutorat et de ses potentialités. Selon lui, « *si derrière il y a un enjeu, ils s'informent ou ils seraient informés* ».

Chapitre 14

Analyse des entretiens semi-directifs

On peut donc en conclure que les étudiants qui auraient besoin du tutorat mais qui n'y ont pas recours, ne sont tout simplement ni engagés dans leurs études, ni portés par l'envie de réussir.

En faveur de l'information, les entretiens conduits auprès des tuteurs ont révélé six constats :

- les enseignants méconnaissent le tutorat et s'investissent insuffisamment dans sa promotion,
- les étudiants sont inattentifs et coopèrent peu,
- la présentation du tutorat est floue,
- l'organisation du tutorat est déstructurée,
- la réunion d'information est précoce,
- les résultats au test de positionnement sont insuffisamment communiqués et valorisés.

A l'énonciation des défauts de communication du tutorat, nous avons demandé aux tuteurs de formuler plusieurs pistes d'amélioration. Leurs discours montrent que chaque acteur de l'université doit s'investir dans la promotion du tutorat pour que les étudiants le connaissent et soient convaincus de ses potentialités. Ainsi, les enseignants devraient présenter les tuteurs officiellement aux étudiants de premier cycle afin de leur conférer un véritable statut. Ils sont également encouragés à rappeler l'existence du tutorat régulièrement, à connaître ses objectifs précis, et être convaincus de ses potentialités pour le valoriser, et à collaborer avec les tuteurs. Les tuteurs contribuent dans leur grande majorité à la promotion du tutorat. Ils sont toutefois encouragés à présenter le dispositif durant les travaux dirigés afin de favoriser l'attention et les échanges. L'implication des anciens tutorés est souhaitée pour témoigner de l'importance du tutorat dans leur parcours et leur réussite, recommander le tutorat en vantant ses atouts, convaincre de l'utilité du tutorat pour encourager les candidatures, et enfin pour répondre aux interrogations des étudiants en cas de doute. Enfin, les informations relatives au tutorat devraient être délivrées par les secrétariats de chaque filière ou faculté. Selon les tuteurs, il faudrait qu'ils envoient un courriel à l'ensemble des étudiants pour rappeler l'existence du tutorat. Il semble aussi nécessaire qu'ils communiquent individuellement par courriel les résultats au test de positionnement accompagné d'un avis du responsable de la filière quant à une éventuelle participation au tutorat. Pour parfaire cette démarche, les secrétariats pourraient placarder des affiches, distribuer des flyers, créer une page web, et éditer un relevé de notes à mi- semestre (lorsque les étudiants effectuent des épreuves ponctuelles) afin d'encourager les étudiants en difficulté à se tourner vers le tutorat.

4.2. En faveur de la relation étudiant/enseignant

Le non-recours au dispositif d'aide à la réussite interroge les universitaires. Le directeur de la FST n'avance aucune explication, si ce n'est le constat que les étudiants sont peu loquaces à ce sujet, et qu'« ils sont difficiles à cerner à ce niveau-là ». « Ils n'ont pas vraiment de raisons qui expliqueraient qu'ils n'utilisent pas ces dispositifs qu'on met à leur disposition ».

Les grands groupes sont délaissés au profit des travaux dirigés. A la FST, ce sont « des heures de TD en plus qu'on a appelé TD de renforcement, où on a mis avant les examens, on a mis des séances de questions/réponses ». La pédagogie universitaire est donc aussi remise en cause.

Concernant le tutorat, les tuteurs sont encouragés à tisser des liens avec les enseignants de leur filière afin d'être au plus proche des attentes universitaires et des besoins des étudiants. Le « trou noir » exprimé par le directeur de la FLSH désigne, l'absence de communication et de collaboration entre tuteurs et enseignants. Ce qui se passe durant les séances de tutorat n'est pas exposé. « En tant qu'enseignant et non pas doyen, je pense que si tutorat il y avait, pour moi ça ne peut se concevoir qu'avec une certaine connivence ou collaboration ».

Le directeur de la FLSH préconise ainsi au minimum une rencontre. L'absence de contact et de coordination entre tuteurs et enseignants est donc un inconvénient. Soulevé par le directeur de la FLSH, ce dysfonctionnement est aussi exprimé par les tuteurs. « On est un peu laissés à notre compte. En tant que tuteur on n'a pas de contact avec le responsable, ni rien. On parlait de temps en temps mais pas plus que ça. Et avant, on n'a pas eu une sorte de formation », confie un tuteur en administration économique et sociale.

4.3. En faveur des tuteurs

Les tuteurs constatent que le tutorat souffre d'une désorganisation, et que les étudiants sont versatiles. Ils s'inscrivent au tutorat mais participent à quelques séances seulement, voire à aucune. Ils souhaiteraient :

- que leurs missions se poursuivent au deuxième semestre afin que les étudiants en difficulté puissent s'inscrire après leurs premiers résultats,
- pouvoir valoriser les étudiants-tutorés en les gratifiant d'une bonne note.

III. Conclusion

Nos enquêtes qualitatives ont montré que les universitaires étaient préoccupés par le fort taux d'échec et d'abandon en premier cycle. Plusieurs explications ont été avancées pour le justifier : une orientation défectueuse, des connaissances et des compétences trop fragiles, la raréfaction des « bons » étudiants à l'université.

Dans chaque faculté, les équipes pédagogiques s'unissent pour proposer des dispositifs d'aide à la réussite aux étudiants. Les universitaires que nous avons rencontrés ont confirmé que peu d'étudiants s'inscrivent aux séances de tutorat, et qui plus est, ceux qui en ont le moins besoin. Le non-recours au tutorat des étudiants peu ou non préparés à l'enseignement académique est justifié par l'absence d'engagement et d'espoir de réussite. Recourir aux dispositifs d'aide à la réussite pour ces étudiants ne serait accepté que s'ils étaient obligatoires et gratifiés d'une note. A l'issue de ces entretiens, la surabondance informationnelle ne semble pas être la cause principale du non-recours au tutorat, mais il est certain que la qualité des informations peut être améliorée.

Dans le chapitre 15, nous présentons les analyses de notre questionnaire.

Chapitre 15

Analyses du questionnaire

I. Introduction

C'est par une présentation du tri à plat que nous commençons notre analyse. Nous poursuivrons avec le tri croisé de certaines variables, et nous terminerons par l'exploitation du verbatim.

Pour effectuer notre tri à plat, nous avons utilisé l'outil nommé STATS fourni par SPAD.

De plus, notre analyse suit le déroulement du questionnaire d'origine, mais, afin de la rendre plus vivante, nous avons formulé chacune des variables sous la forme interrogative, même lorsqu'elles ne l'étaient pas initialement.

II. Le tri à plat

Cette partie a pour objectif d'apporter une première connaissance des données recueillies. Elle est donc uniquement descriptive, et permet de mieux connaître la population investiguée : ses caractéristiques, son rapport au tutorat et à l'information. Nous restituons ici les différentes réponses obtenues aux 89 questions de notre questionnaire d'après les six parties qui le composent :

- « Profil »,
- « Parcours scolaire et universitaire »,
- « Vie universitaire et sociale »,
- « Engagement »,
- « Informations sur le tutorat méthodologique »,
- « Utilisation du dispositif et potentialités ».

Les réponses aux questions dites « ouvertes » sont relatées dans la section III de ce chapitre intitulée *Le verbatim*. Nous y avons inclus la septième partie « Remarques conclusives ».

Les tables de données issues du tri à plat figurent en annexe 7 dans le Tome II.

Nous rappelons aux lecteurs le numéro de chaque question entre parenthèses (Q...). Lorsque la question comprend plus de quatre items, nous avons fait le choix d'illustrer nos commentaires par une figure.

1. Profil

Dans cette première partie, une série de questions relatives à la situation sociale, familiale et professionnelle ont été posées. Elles nous ont permis d'établir une description de la population à travers ses caractéristiques socio-économiques : année de naissance, sexe, origine, catégorie socio-professionnelle, etc.

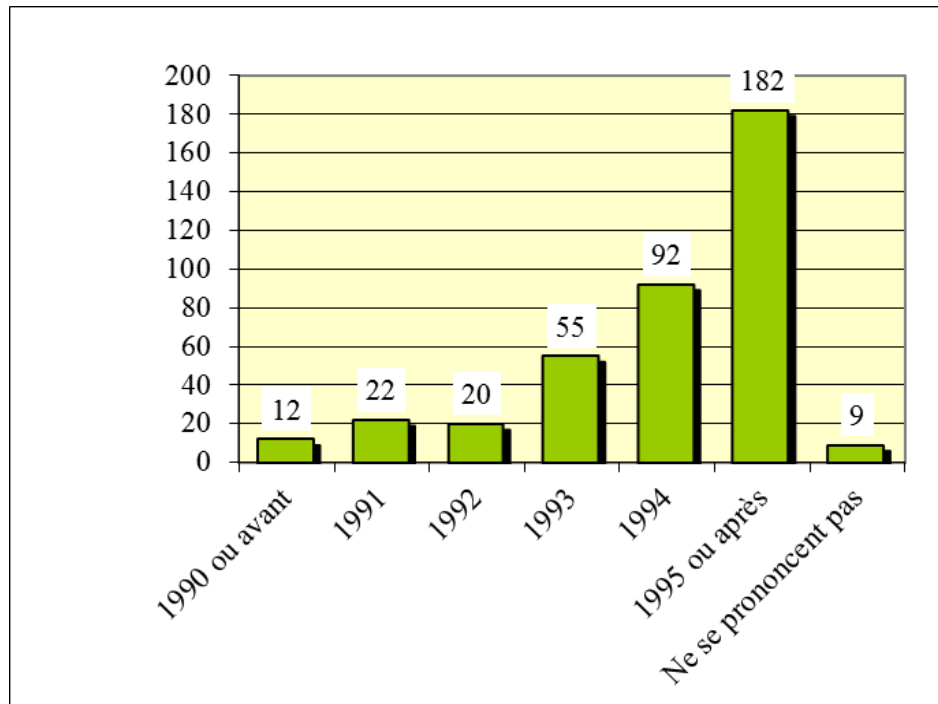
1.1. Questions 1 à 13

- **La question 1 (Q1) renvoie au numéro étudiant de l'enquêté. Cette donnée nous a permis d'obtenir les résultats au premier semestre de chacun. Pour plus de cohérence, la distribution des réponses obtenues figure à la fin de cette partie.**

➤ **Quelle est votre année de naissance ? (Q2) :**

Sur 392 étudiants, environ la moitié (46%) est « à l'heure » ou « en avance ». ¹¹⁹ En effet, 182 sont nés en 1995 ou après.

Figure 6 : Répartition de la population par année de naissance.



➤ **Etes-vous de sexe féminin ou masculin ? (Q3) :**

Notre échantillon comporte majoritairement une population féminine. Seul un peu plus du quart (27%) des enquêtés sont de sexe masculin. Cette répartition peut s'expliquer par le fait que nous ayons collecté davantage de questionnaires au sein de la Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines (FLSH) et de la Faculté des Sciences Economiques, Sociales et Juridiques (FSESJ), ces facultés accueillant généralement davantage de filles.

¹¹⁹ D'après le rapport intitulé *Repères et références statistiques - édition 2013*, la notion d'« âge théorique » fait référence à un cursus scolaire commencé à l'âge de 6 ans et effectué sans redoublement, ni interruption, ni saut de classe. C'est l'âge de l'élève qui, entré en CP à 6 ans, parcourt sa scolarité sans redoublement ni saut de classe. L'âge théorique à l'entrée en sixième est 11 ans. Un élève qui est dans ce cas est dit « à l'heure ». A l'heure », « En avance », « En retard », sont des indicateurs calculés par rapport à l'âge théorique de référence pour chaque classe.

Chapitre 15
Analyses du questionnaire

➤ **Exercez-vous une activité salariale ? (Q4) :**

Une très grande majorité (87%) des étudiants sondés n'exerce aucune activité salariale parallèlement à leurs études. S'agissant de première année, ce résultat est somme toute logique.

➤ **Si oui, est-elle en lien avec votre filière d'études ? (Q5) :**

Huit étudiants ayant un travail en lien avec leur filière d'études sont tous à temps partiel.

➤ **Bénéficiez-vous d'une bourse ? (Q6) :**

Près de la moitié des étudiants (46%) sont boursiers.

➤ **Etes-vous de nationalité étrangère¹²⁰ ? (Q7) :**

Peu d'étudiants bénéficient d'un programme d'échange puisque moins de 10% des étudiants proviennent d'un pays étranger.

¹²⁰ Le libellé « nationalité étrangère » recouvre l'origine ethnique et/ou nationale.

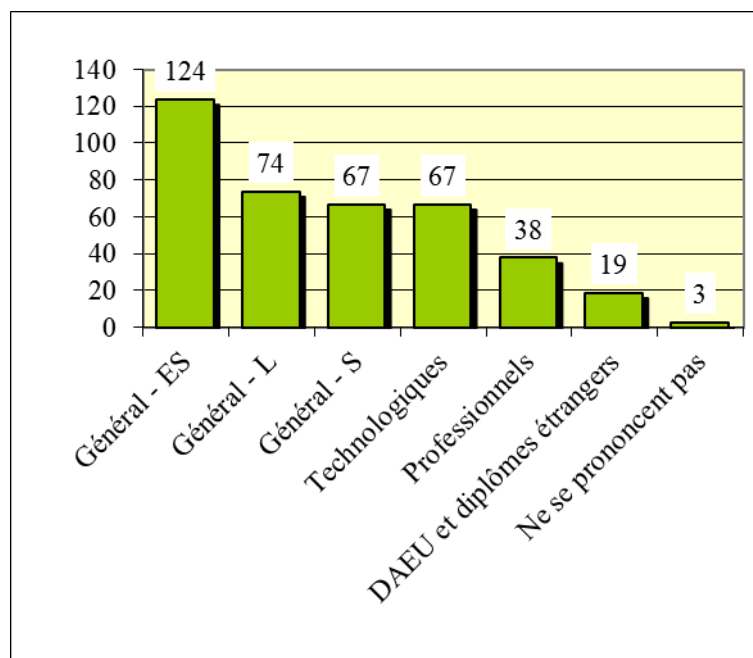
➤ **Quel type de baccalauréat avez-vous obtenu ? (Q8) :**

Environ les deux tiers (68%) des enquêtés sont titulaires d'un baccalauréat général (32% (baccalauréat série Economique et Sociale) + 19% (baccalauréat série Littéraire) + 17% (baccalauréat série Scientifique)). Près de deux étudiants sur dix possèdent un baccalauréat technologique et moins d'un étudiant sur dix est bachelier professionnel.

Il y a 23 étudiants étrangers, et seulement 13 diplômés étrangers équivalents au baccalauréat.

Donc pour les dix qui restent : soit, ils ont terminé leurs études secondaires en France, soit ils ont passé le baccalauréat dans un établissement français à l'étranger, soit ils ont obtenu un Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires (DAEU).

Figure 7 : Répartition de la population selon le type de baccalauréat obtenu.



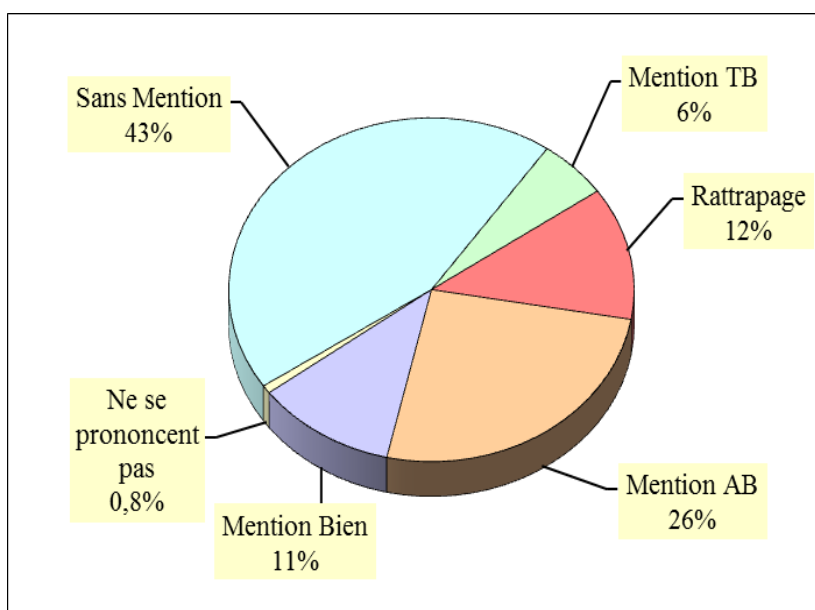
➤ **Avez-vous été contraint(e) de choisir ce type de baccalauréat ? (Q9) :**

La plupart des enquêtés (87%) déclarent ne pas avoir été contraints de choisir le type de baccalauréat qu'ils souhaitaient obtenir.

➤ **Avez-vous obtenu une mention au baccalauréat ? (Q10) :**

Près de la moitié des étudiants (43%) ont obtenu leur baccalauréat sans mention : environ un quart (26%) a décroché une mention Assez Bien.

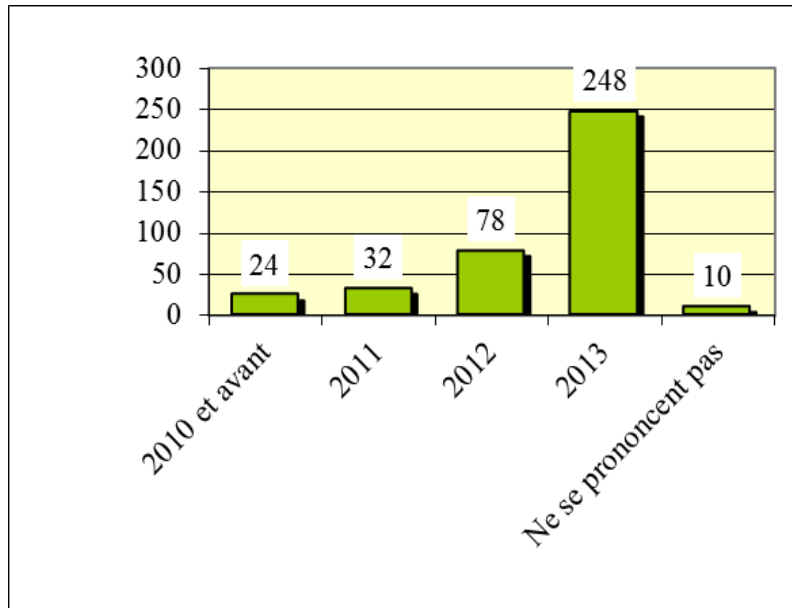
Figure 8 : Répartition de la population selon la mention obtenue au baccalauréat.



➤ **En quelle année avez-vous obtenu votre baccalauréat ? (Q11) :**

Comme nous l'avons vu précédemment, la majorité des enquêtés sont « à l'heure ». Cette caractéristique de notre échantillon est confirmée car 248 enquêtés sur 392 (63%) ont obtenu leur baccalauréat en juin 2013.

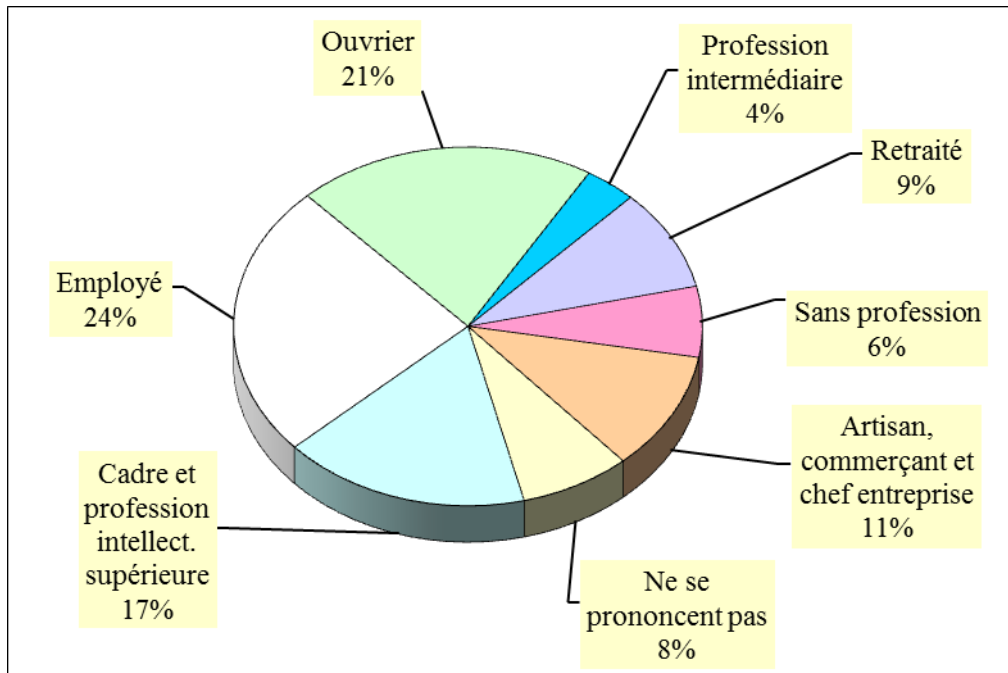
Figure 9 : Répartition de la population selon l'année d'obtention du baccalauréat.



➤ **Quelle est la situation professionnelle de votre père ? (Q12) :**

Environ un quart des enquêtés (24%) ont un père employé, un cinquième (21%) ont un père ouvrier, et environ deux étudiants sur dix ont un père cadre ou de profession intellectuelle supérieure (17%).

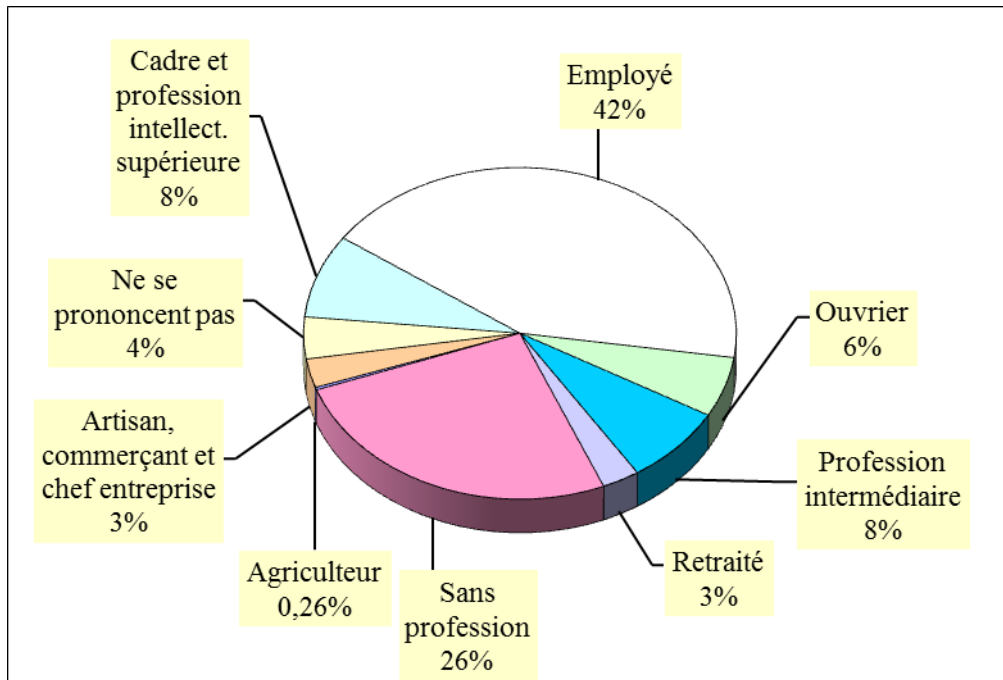
Figure 10 : Répartition de la population selon la catégorie socio-professionnelle du père.



➤ **Quelle est la situation professionnelle de votre mère ? (Q13) :**

Près de la moitié des enquêtés (42%) ont une mère employée et un quart (26%) ont une mère sans profession.

Figure 11 : Répartition de la population selon la catégorie socio-professionnelle de la mère.



1.2. Synthèse

Sur 392 répondants :

- 182 (46%) soit environ presque la moitié, sont « à l'heure » ou « en avance ».
- 285 (73%) soit près des trois quarts sont des filles.
- 341 (87%) n'exercent aucune activité salariale parallèlement à leurs études.

« La principale difficulté régulièrement mentionnée par les étudiants salariés est celle de la contrainte de temps. Ils ont sans cesse à le négocier et à le répartir entre leur vie professionnelle, leur famille et leur activité d'étudiant » (Coulon, 1997, p. 195).

Elle produit un effet négatif lorsqu'elle dépasse un certain seuil. *« Il a été repéré aux alentours de 15 heures au Québec (Pageau & Bujold, 2000) ou en Suisse (Atzamba & Petroff-Bartholdy, 2002) et de 10 à 12 heures en Allemagne (Bargel, 2009) » (Stassen, 2012, p. 138).*

- 179 (46%) soit près de la moitié, bénéficient d'une bourse.
- 369 (94%) soit la quasi-totalité, sont d'origine française.
- 265 (68%) soit environ les deux tiers, sont titulaires d'un baccalauréat général.
- 341 (87%) ont choisi librement le baccalauréat qu'ils souhaitaient obtenir.
- 173 (43%) soit près de la moitié, ont obtenu leur baccalauréat sans mention.
- 248 (63%) soit près des deux tiers, ont obtenu leur baccalauréat en juin 2013.
- 97 (24%) soit environ un quart, ont un père employé, et 81 (21%) soit un cinquième, ont un père ouvrier, et 67 (17%) soit un peu moins de deux étudiants sur dix, ont un père cadre ou de profession intellectuelle supérieure.
- 167 (42%) ont une mère employée, et 101 (26%) ont une mère sans profession.

2. Parcours scolaire et universitaire

Cette deuxième partie a pour but de décrire les parcours scolaires et universitaires des enquêtés. Elle vise notamment à identifier les individus ayant bénéficié d'un soutien scolaire, les redoublants ainsi que les répondants contraints de s'être inscrits à l'université. Nous souhaitons en effet cibler les étudiants fragiles, non impliqués dans leurs études et donc non motivés à réussir.

2.1. Questions 14 à 27

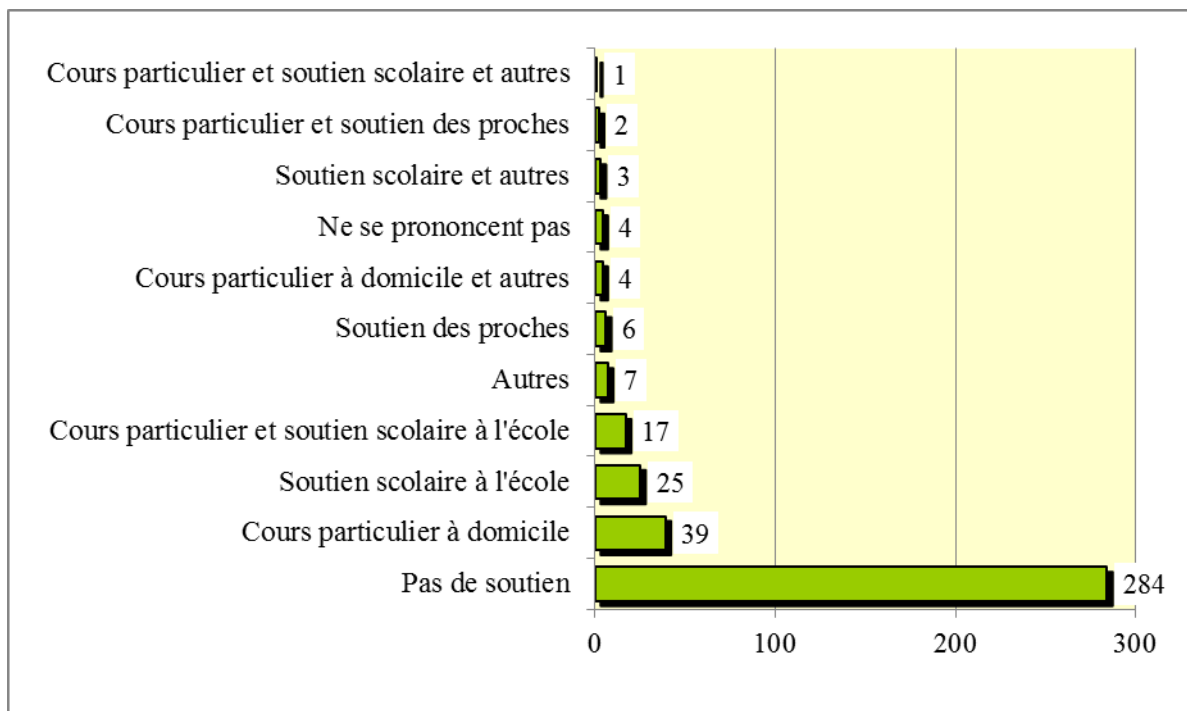
- **Au cours de votre scolarité, avez-vous bénéficié d'un soutien afin de vous aider à réussir ? (Q14) :**

Un peu plus du quart (28%) des enquêtés, soit 108 sur 392, ont bénéficié d'un soutien pour réussir au cours de leur scolarité.

- **Si oui, du ou desquels ? (Q15) :**

Sur 108, 39 ont reçu des cours particuliers à domicile, 25 ont bénéficié d'un soutien à l'école et 17 ont associé ces deux aides.

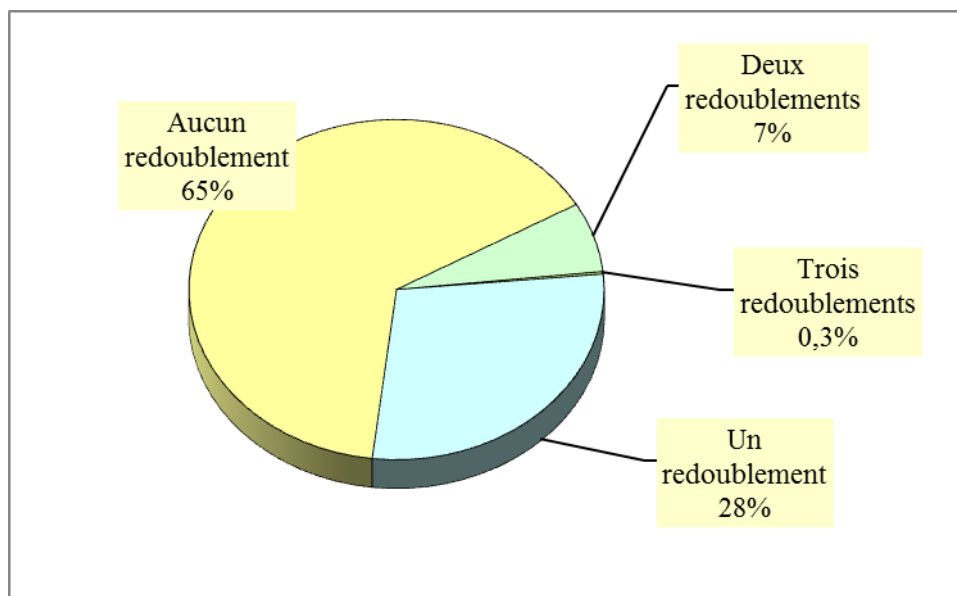
Figure 12 : Répartition de la population selon le type de soutien pour réussir.



➤ **Combien de fois avez-vous redoublé ? (Q16) :**

Près des deux tiers des enquêtés (65%) n'ont jamais redoublé. Parmi les 138 redoublants, près d'un sur trois (28%) n'a redoublé qu'une fois.

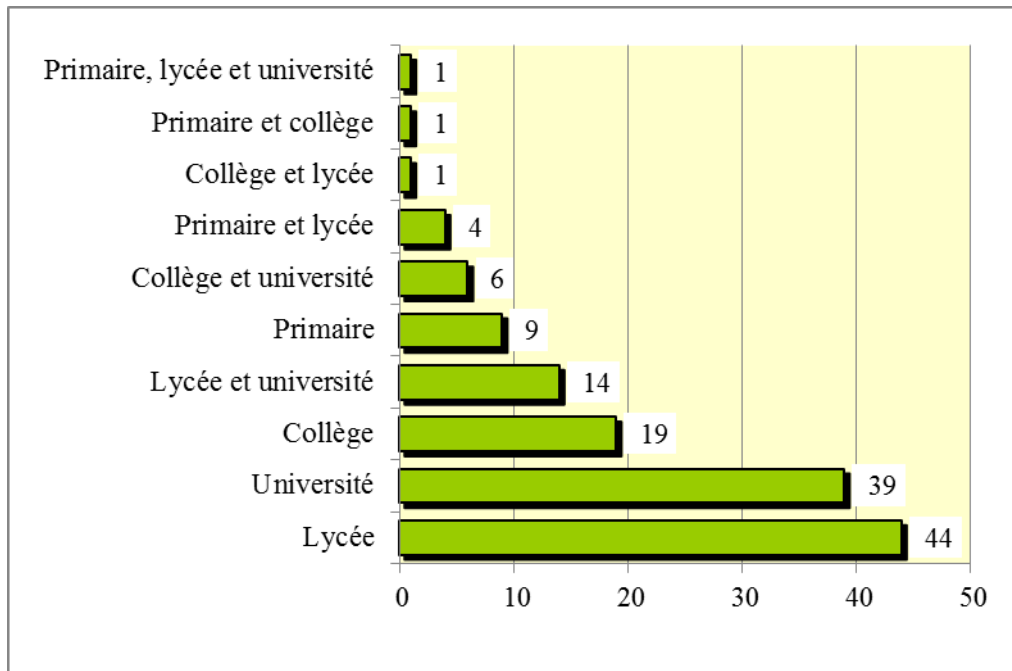
Figure 13 : Répartition de la population selon le nombre de redoublements.



➤ **Si oui, en quels niveaux ? (Q17) :**

Parmi les 138 redoublants, 44 ont redoublé au lycée, 39 à l'université, 19 au collège et enfin 14 au lycée et à l'université.

Figure 14 : Répartition de la population selon le niveau redoublé.



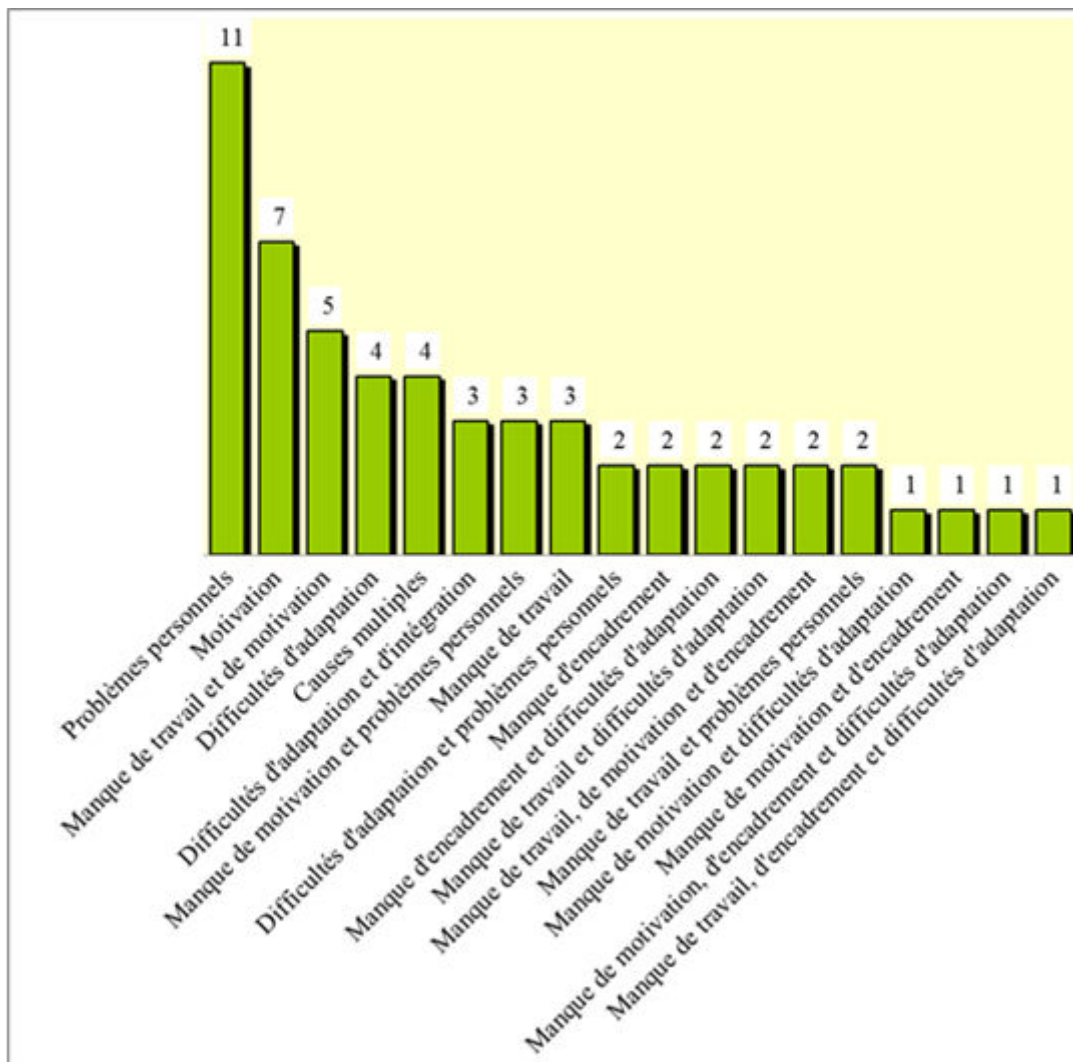
➤ **Si vous avez redoublé à l'université, était-ce en première année ? (Q18) :**

Parmi les 60 étudiants qui ont redoublé à l'université, 56 ont échoué en première année.

➤ **Si oui, quelles justifications pouvez-vous apporter à ce redoublement ? (Q19) :**

Les causes qui peuvent expliquer le redoublement de la première année d'université sont nombreuses. Parmi les 56 redoublants, 11 ont échoué car ils rencontraient des problèmes personnels, 7 manquaient de motivation, 5 n'ont pas suffisamment travaillé et manquaient de motivation, 4 se sont difficilement adaptés à leur nouvel environnement et 4 autres étudiants ont rencontré plusieurs difficultés.¹²¹

Figure 15 : Répartition de la population selon les justifications de redoublement en première année de licence.



¹²¹ L'item « Causes multiples » réunit les étudiants qui ont évoqué plus de trois causes d'échec.

➤ **Suite à ce redoublement, vous êtes-vous réorienté(e) ? (Q20) :**

36 étudiants sur 56, soit près des deux tiers, se sont réorientés après avoir échoué en première année.

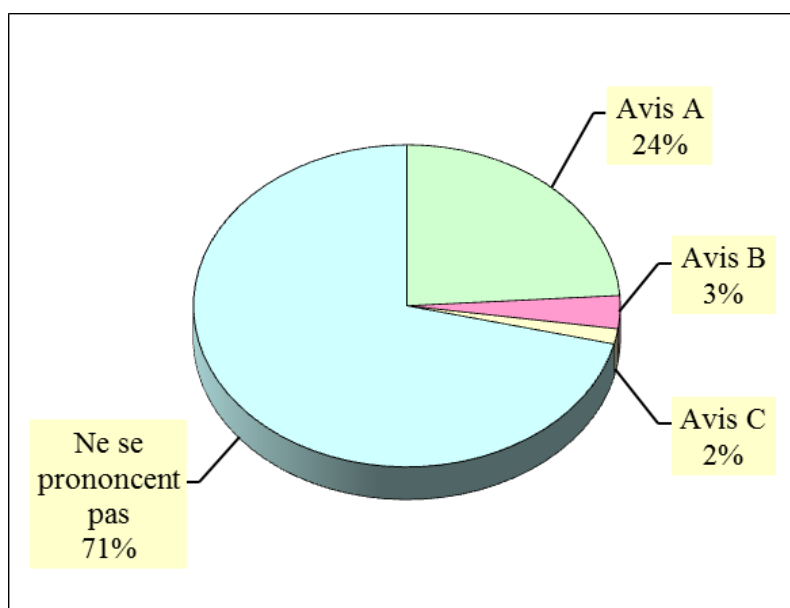
➤ **Avez-vous choisi librement et volontairement de vous inscrire à l'université ? (Q21) :**

La quasi-totalité des enquêtés (97%) étudient à l'université parce qu'ils ont choisi de s'y inscrire sans y être contraints. Ceux qui ont choisi l'université comme solution de repli ne sont que 13.

➤ **Quel avis vous a été donné par le professeur responsable de la formation lorsque vous avez postulé pour cette filière ? (Q22) :**

Près du tiers (29%) des étudiants de notre échantillon s'est inscrit et a donc bénéficié d'un conseil individualisé quant à la pertinence de ses choix de filières. Parmi ces derniers, 94 (24%) ont obtenu un avis positif (Avis A). Toutefois, plus des deux tiers des étudiants (71%) semblent s'être inscrits à l'université sans passer par cette plateforme puisqu'ils n'ont pas répondu à cette question.

Figure 16 : Répartition de la population selon l'avis obtenu du professeur responsable de la formation.



➤ **La filière que vous avez choisie est-elle un choix personnel ou conseillé ? (Q23) :**

Près de neuf étudiants sur dix, soit plus précisément 87% des enquêtés, ont opté pour leur filière par choix personnel.

➤ **Vous êtes-vous inscrit(e) à l'université dans l'optique de réussir ? (Q24) :**

Majoritairement, les étudiants se sont inscrits à l'université dans le but de réussir. Seuls 15% déclarent être dans l'attente d'une autre orientation ou posséder un autre projet.

➤ **Votre milieu familial vous soutient-il ? (Q25) :**

Près de 90% des étudiants se disent soutenus par leur famille.

➤ **Lors de votre inscription à l'université, aviez-vous un projet professionnel ? (Q26) :**

Deux tiers des étudiants se sont inscrits à l'université en ayant un projet professionnel.

➤ **Etes-vous satisfait(e) de la filière que vous avez choisie ? (Q27) :**

Globalement, les enquêtés se réjouissent de leur orientation puisqu'environ la moitié d'entre eux (56%) se disent satisfaits et près du tiers (32%) sont même très satisfaits de celle-ci.

2.2. Synthèse

Sur 392 répondants :

- 108 (28%) soit un peu plus du quart, ont bénéficié d'un soutien pour réussir au cours de leur scolarité.
- 138 (35%) soit environ un tiers, ont redoublé au moins une fois.
- 56 (14%) soit un peu plus d'un étudiant sur dix, ont échoué en première année de licence.
- 36 (9%) soit près des deux tiers des étudiants ayant échoué en première année, se sont réorientés.
- 13 (3%) soit une infime partie, ont été contraints de s'inscrire à l'université.
- 13 (3%) soit une infime partie, ont reçu un avis B (recommandé d'avoir recours au dispositif de tutorat) de l'université.
- 50 (13%) ont choisi leur filière parce qu'elle leur a été conseillée.
- 60 (15%) soit plus d'un étudiant sur dix, ne se sont pas inscrits à l'université pour réussir.
- 40 (10%) ne sont pas soutenus par leur famille.
- 132 (34%) soit un tiers, se sont inscrits à l'université sans avoir de projet professionnel.

« Le fait d'être mû par un projet professionnel constitue parfois et paradoxalement un facteur d'échec parce que ce type de mobile peut amener l'étudiant à privilégier un rapport utilitariste à ses études » (Romainville & Michaut, 2012, p. 258).
- 47 (12%) sont insatisfaits de leur filière d'études.

3. Vie universitaire et sociale

Cette troisième partie vise à estimer le degré d'intégration de notre population au sein de l'université. Elle aborde notamment l'adhérence à une association universitaire, la pratique d'un sport proposé par l'université, la participation aux manifestations ou encore les relations entre étudiants.

3.1. Questions 28 à 32

➤ **Etes-vous adhérent(e) d'une association universitaire ? (Q28) :**

Seul environ un étudiant sur dix (11%) est membre d'une association universitaire.

➤ **Pratiquez-vous un sport proposé par l'université ? (Q29) :**

Près de la moitié des enquêtés pratiquent un sport proposé par l'université.

➤ **Participez-vous à des soirées, des repas, des sorties, des activités,... organisés par l'université ? (Q30) :**

Près d'un tiers (29%) des étudiants participent aux soirées, repas, sorties, activités, etc. organisés par l'université.

➤ **A l'université, évoluez-vous au sein d'un groupe d'amis ? (Q31) :**

Neuf étudiants sur dix (89%) font partie d'un groupe d'amis à l'université.

➤ **Vous plaisez-vous à l'université ? (Q32) :**

Neuf étudiants sur dix (89%) se plaisent à l'université.

3.2. Synthèse

Sur 392 répondants :

- 347 (89%) soit près de neuf étudiants sur dix, n'ont pas adhéré à une association universitaire.

Le rapport d'évaluation de l'UHA-Mulhouse publié par l'AERES (2009) note un fort vivier associatif, celui du campus de l'Illberg étant le plus riche et le plus diversifié. De plus, sur l'ensemble de l'université, trente-quatre associations sont comptabilisées. Toutes sont fédérées au sein de l'Association Fédérative des Etudiants du Haut- Rhin (AFEHR), et les trois-quarts sont des associations de filières et le quart restant des associations transversales (p. 20).

- 218 (56%) soit un peu plus de la moitié, ne pratiquent pas de sport à l'université.

Le rapport d'évaluation de l'UHA-Mulhouse publié par l'AERES (2009) affirme que les activités sportives et culturelles sont très développées. Trente-cinq activités différentes sont proposées par le Service Universitaire des Activités Physiques et Sportives (SUAPSA). Les étudiants ont la possibilité de pratiquer une activité librement ou dans le cadre des UE libres. Ce service est chargé de promouvoir les activités physiques et sportives. Il intègre ces activités dans les formations personnelles ou qualifiantes, organise des animations, et développe une politique de soutien aux sportifs de haut niveau. Une large plage horaire est proposée aux étudiants : 12h00 et 14h00 et entre 17h00 et 22h00, ce qui permet au plus grand nombre de participer aux activités proposées. « *Le sport est par ailleurs un élément fédérateur de l'université* » (p. 20).

- 278 (71%) soit les trois quarts, ne participent jamais aux soirées, repas, sorties, activités, etc. proposés par l'université.

- 43 (11%) sont seuls à l'université.

- 44 (11%) ne se plaisent pas à l'université.

Dans cette lignée, le rapport d'évaluation publié par l'AERES (2009) déclare que la communication est un problème majeur. Les étudiants déplorent la difficulté à prendre contact facilement entre eux et de ne pas être au courant des activités proposées en matière de vie étudiante. La défaillance du système d'adresses électroniques de l'université est mise en cause. Tous les étudiants possèdent une adresse électronique mais ne connaissent pas son existence.

4. Engagement

Cette quatrième partie fait état de l'engagement de notre population. Pour l'élaborer, nous nous sommes inspirées des travaux de Pirot & De Ketele,¹²² et nous avons formulé nos questions à partir de trois types de « mobilisations » : conative, cognitive, métacognitive.

Tableau 10 : Indicateurs retenus des travaux de Pirot & De Ketele (2000).

<p>La mobilisation conative</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles attitudes adoptent-ils face aux difficultés ? (Demander aux enseignants, camarades, se rendre à la bibliothèque). - Pour mieux comprendre et approfondir les concepts d'une matière sont-ils prêts à faire des recherches supplémentaires que celles proposées par l'enseignant (BU, Internet), demander à ses enseignants et à ses camarades ? - Avoir pour habitude de travail d'aller au-delà de ce qui est demandé par les professeurs ?
<p>La mobilisation cognitive</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Faire des rapprochements entre les différentes matières étudiées. - Faire des rapprochements avec ses propres connaissances. - Comment comprendre et réviser les cours (simple relecture, refaire les exercices ou en faire d'autres, rédaction de fiches de synthèse). - Se créer un programme de travail.
<p>La mobilisation métacognitive</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre d'heures de travail par semaine et week-end. - Avoir assisté à tous les cours (CM, TD et TP). - Nombre d'ouvrages et revues lus par discipline. - Utiliser les dispositifs d'aide à la réussite proposés par l'institution ou hors de l'institution dans le but d'un meilleur apprentissage et d'une meilleure compréhension pour une matière donnée.

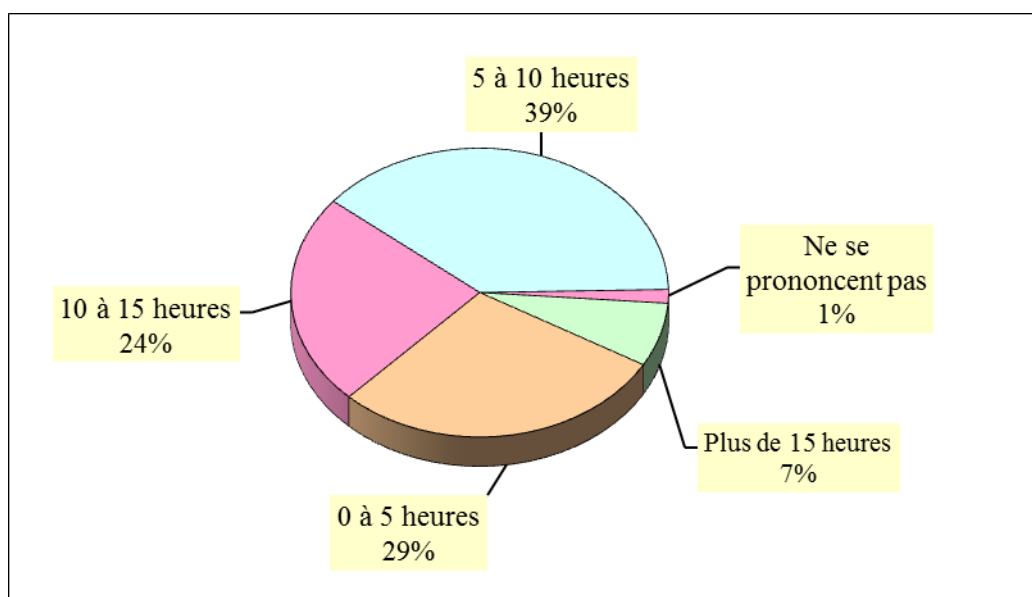
¹²² Pirot, L., & De Ketele, J.M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université – Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (2), 367-394.

4.1. Questions 33 à 50

➤ **Combien d'heures travaillez-vous par semaine ? (Q33) :**

Près d'un tiers des enquêtés (29%) travaillent au maximum 5 heures par semaine. Près de quatre étudiants sur dix s'investissent tout au plus 10 heures par semaine, et seulement deux étudiants sur dix (24%) comptabilisent 15 heures de travail par semaine.

Figure 17 : Répartition de la population selon le nombre d'heures travaillées par semaine.



➤ **Etudiez-vous aussi le week-end ? (Q34) :**

La majorité des enquêtés étudient le week-end : près d'un tiers (31%) s'investissent tous les week-ends tandis que plus de la moitié (56%) ne travaillent pas systématiquement.

➤ **Travaillez-vous plutôt seul ou en groupe ? (Q35) :**

Neuf étudiants sur dix (89%) affirment travailler seuls.

➤ **Vous qualifieriez-vous d'étudiant(e) autonome, capable de s'autogérer ? (Q36) :**

85% des étudiants déclarent être autonomes dans leur travail, capables de s'autogérer.

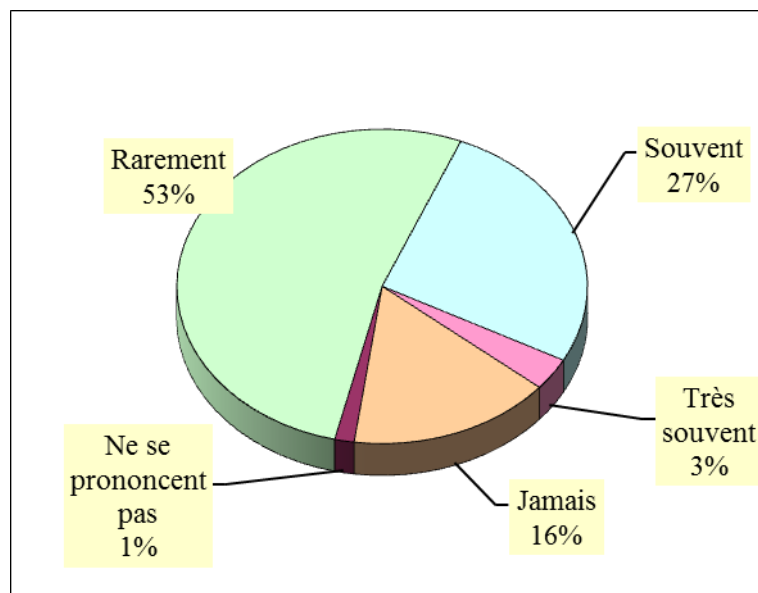
➤ **Etes-vous présent(e) à tous les cours dispensés par vos professeurs ? (Q37) :**

Plus d'un étudiant sur dix (14%) déclare assister uniquement aux cours les plus importants tandis qu'une grande majorité (83%) affirme être assidue.

➤ **Approfondissez-vous les cours dispensés par vos professeurs à l'aide de lectures complémentaires ? (Q38) :**

Plus de la moitié des étudiants (53%) n'approfondissent que rarement les cours dispensés par leurs enseignants par des lectures complémentaires tandis que près d'un tiers (27%) affirment les approfondir souvent.

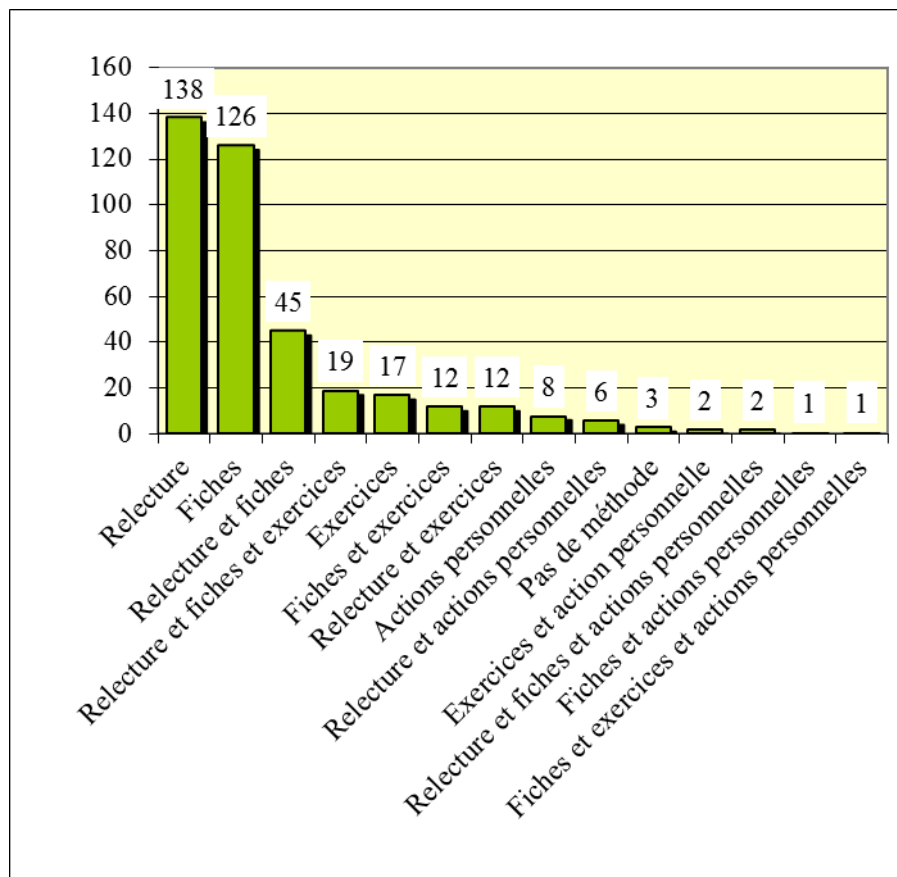
Figure 18 : Répartition de la population selon l'approfondissement des cours par des lectures.



➤ **Quelle(s) méthode(s) appliquez-vous principalement pour réviser vos cours ? (Q39) :**

Pour réviser leurs cours, environ un tiers des étudiants (35%) les relisent. Ils sont également presque un tiers (32%) à rédiger des fiches récapitulatives.

Figure 19 : Répartition de la population selon les méthodes employées pour réviser ses cours.



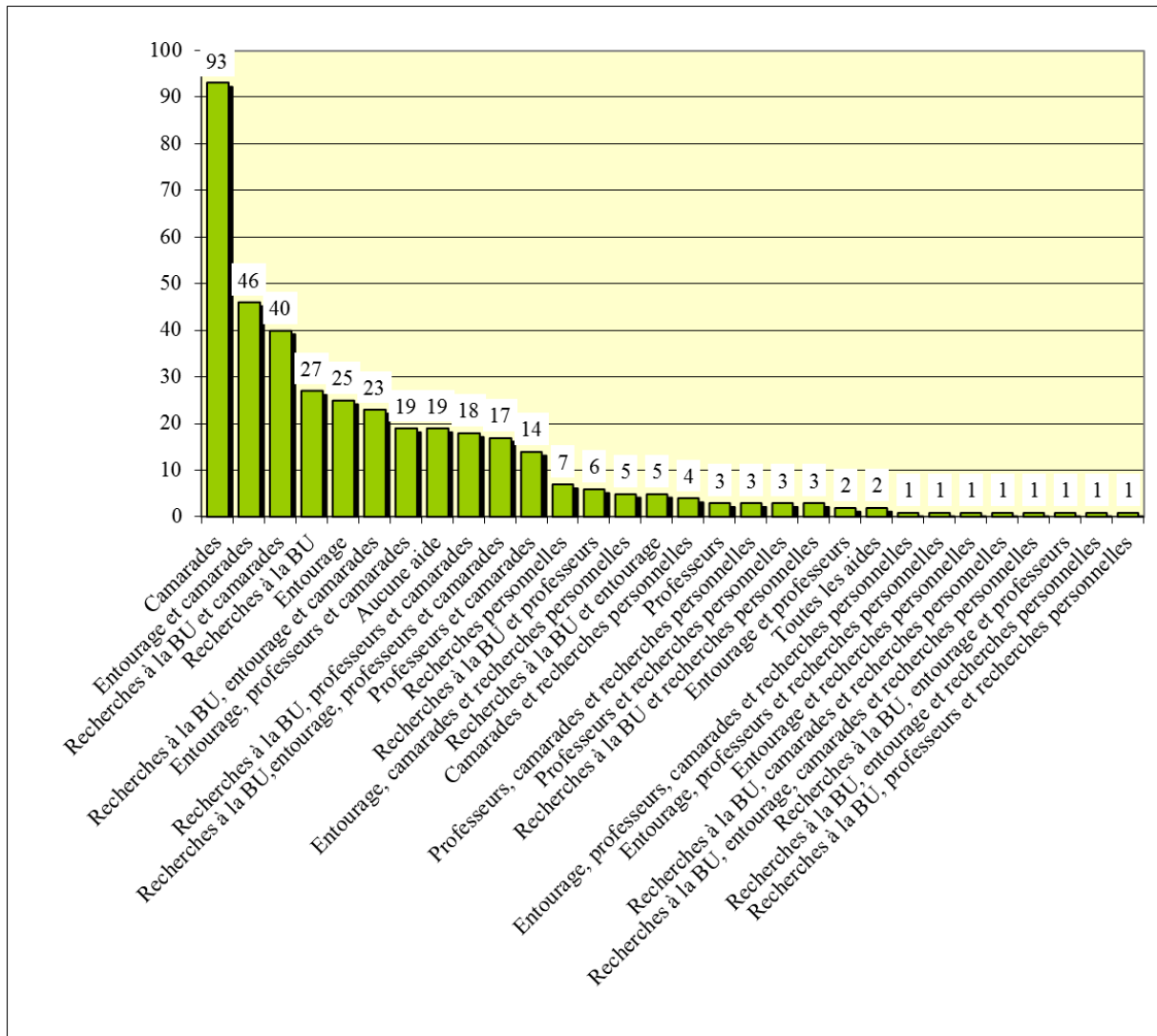
➤ **Etablissez-vous un programme de travail afin de faciliter votre organisation ? (Q40) :**

Environ un tiers des étudiants (34%) établissent un programme pour faciliter leur organisation.

➤ **Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, d'apprentissage, etc., quelles attitudes adoptez-vous ? (Q41) :**

Près d'un quart des enquêtés (24%) demandent de l'aide à leurs camarades lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Un étudiant sur dix (12%) demande s'adresse à son entourage et à ses camarades, de même qu'un étudiant sur dix (10%) se rend à la bibliothèque universitaire (BU) et fait appel à ses camarades.

Figure 20 : Répartition de la population selon les aides employées pour vaincre ses difficultés.



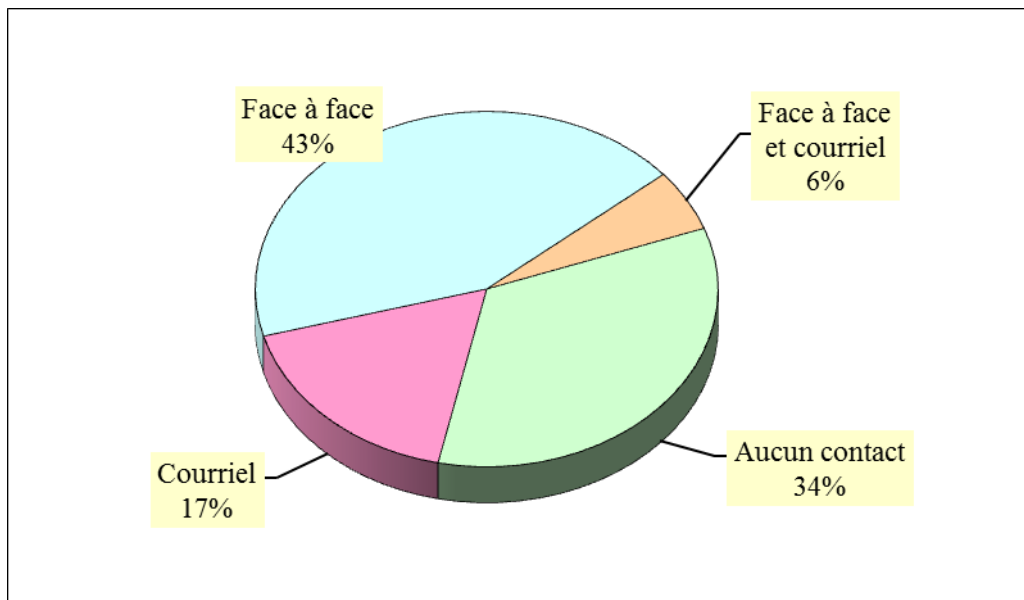
➤ **Sollicitez-vous vos professeurs afin qu'ils vous viennent en aide ? (Q42) :**

Près d'un tiers des étudiants (30%) ne sollicitent jamais leurs enseignants pour qu'ils leur viennent en aide. Seul un étudiant sur dix (12%) s'adresse à ses professeurs en cas de difficulté.

➤ **Pour cela, vous privilégiez ? (Q43) :**

Pour solliciter leurs professeurs, près de la moitié (43%) s'adressent directement à eux, et près de deux étudiants sur dix (17%) préfèrent communiquer par courriel.

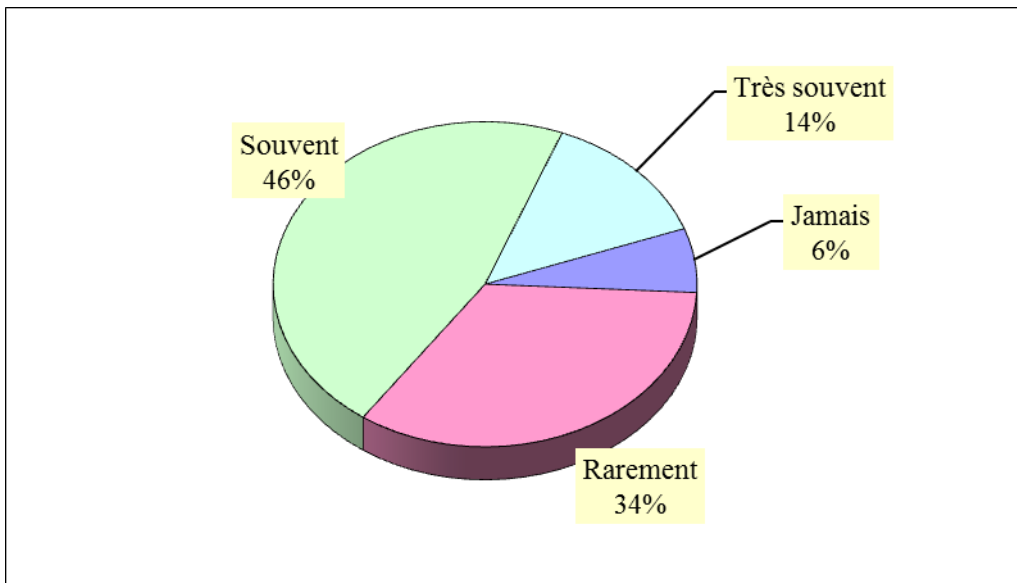
Figure 21 : Répartition de la population selon les méthodes employées pour contacter ses professeurs.



➤ **Allez-vous à la bibliothèque universitaire ? (Q44) :**

La fréquentation de la bibliothèque universitaire n'est pas homogène. Près de la moitié des enquêtés (46%) déclarent la fréquenter souvent tandis qu'un tiers (34%) ne s'y rendent que rarement. Seul un étudiant sur dix a l'habitude d'y aller très souvent.

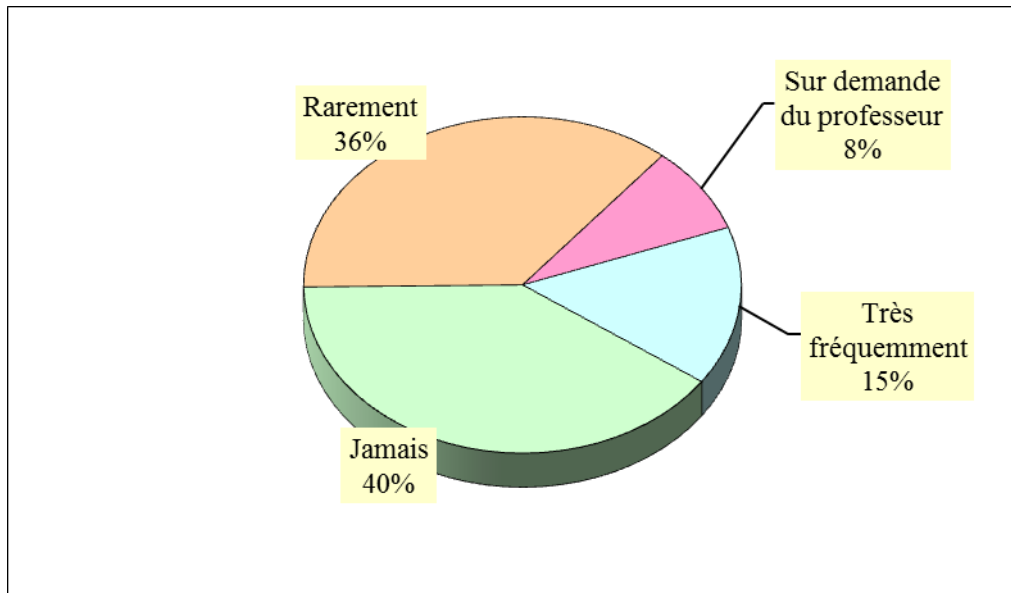
Figure 22 : Répartition de la population selon la fréquentation de la bibliothèque universitaire.



➤ **Y empruntez-vous des ouvrages ou autres documents ? (Q45) :**

Quatre étudiants sur dix (40%) n'empruntent jamais d'ouvrages à la bibliothèque universitaire tandis qu'un peu plus du tiers (36%) en empruntent rarement.

Figure 23 : Répartition de la population selon l'emprunt d'ouvrages à la bibliothèque universitaire.



➤ **Lisez-vous d'autres ouvrages que ceux qui vous sont conseillés par vos professeurs ? (Q46) :**

Plus d'un étudiant sur deux lisent d'autres ouvrages que ceux conseillés par leurs professeurs pour progresser.

➤ **Faites-vous des rapprochements entre les différentes matières que vous étudiez ? (Q47) :**

Environ huit étudiants sur dix (84%) déclarent faire des rapprochements entre les différentes matières qu'ils étudient.

➤ **Faites-vous des rapprochements avec vos propres connaissances ? (Q48) :**

Neuf étudiants sur dix (91%) font des rapprochements entre les différentes matières qu'ils étudient et leurs propres connaissances.

Chapitre 15

Analyses du questionnaire

- **Avez-vous pour habitude de travail d'aller au-delà de ce qui vous est demandé par vos professeurs ? (Q49) :**

Un peu plus du tiers (35%) des étudiants s'investissent davantage que ce qui est leur demandé par leurs professeurs.

- **Pensez-vous obtenir votre premier semestre ? (Q50) :**

Environ la moitié des étudiants (53%) pensent obtenir leur premier semestre. Ils sont finalement 42% à l'avoir validé.

4.2. Synthèse

Sur 392 répondants :

- 113 travaillent au maximum 5 heures par semaine, soit près d'un tiers (29%).
Grignon & Gruel (1999, p. 177) affirment que « *la durée totale du travail personnel n'a pas d'influence significative* ». Ils observent même « *une augmentation des risques d'échec et une diminution des chances de réussite quand elle dépasse 35 heures par semaine* ».
- 46 n'étudient jamais le week-end, soit un étudiant sur dix (12%).
Grignon & Gruel (1999, p. 177) attestent que « *le travail personnel ne favorise la réussite et ne diminue les risques d'échec que lorsqu'il déborde sur le week-end* ». Ils certifient que « *les étudiants qui travaillent plus de 10 heures pendant le week-end ont aussi plus de chances de ne pas prendre de retard dans leurs études* ».
- 42 travaillent en groupe, soit un étudiant sur dix (11%).
- 53 (14%) déclarent ne pas être autonome dans leur travail, ne pas réussir à s'autogérer.
Pilot & De Ketele (2000, p. 368) rappelle que : la capacité d'autonomie, c'est la capacité de s'autogérer, de prendre des décisions significatives et d'en assurer les conséquences.
Selon Vouillot (1999), l'image que l'étudiant a de lui influe sur le choix d'études, en particulier les compétences qu'il s'attribue.
Stassen (2012, p. 139) rappelle que c'est ce que Romainville (2000) nomme « *la confiance de l'étudiant dans ses capacités d'apprenant* ».
- 53 (14%) assistent uniquement aux cours les plus importants, et 13 (3%) soit une infime partie, sont souvent absents.
Les travaux de Grignon & Gruel (1999, p. 177) montrent que « *pour réussir ses études, il vaut mieux assister régulièrement à l'enseignement que de passer beaucoup de temps à travailler en dehors des cours* ». Ils ont prouvé que « *Les chances de réussite aux examens diminuent, et les risques d'échec augmentent régulièrement et fortement quand l'assiduité décroît* ».

Chapitre 15
Analyses du questionnaire

Sur 392 répondants :

- 206 (53%) soit plus de la moitié, n'approfondissent que rarement les cours dispensés par leurs enseignants par des lectures complémentaires.

- 3 (1%) soit une infime partie, n'ont pas de méthode pour réviser leurs cours.

Les étudiants qui préparent les examens en utilisant comme de support le cours et uniquement le cours obtiennent de moins bons taux de passage que ceux qui retranscrivent le cours à partir de recherches personnelles ou que ceux qui utilisent les manuels universitaires (Frickey & Primon, 2000). Adopter des stratégies d'apprentissage en « profondeur » (lectures complémentaires, réalisation de synthèse, de résumé, etc.) apparaît en général plus profitable que les stratégies « superficielles » (relecture des notes) (Michaut, 2012, p. 63).

- 257 (66%) soit près des deux tiers, n'établissent pas de programme de travail.

Selon Grignon & Gruel (1999, p. 177), « *mieux vaut organiser son temps que travailler beaucoup* ». Ils pensent que « *les étudiants qui se sont fixé un emploi du temps strict et qui le respectent scrupuleusement ont davantage de chances de réussir leurs examens* ».

- 19 (5%) ne font appel à aucune aide lorsqu'ils rencontrent des difficultés.

- 116 (30%) soit près d'un tiers, ne sollicitent jamais leurs professeurs lorsqu'ils rencontrent des difficultés.

- 133 (34%) soit un tiers, se rendent rarement à la bibliothèque universitaire, et 25 (6%) ne la fréquentent pas du tout.

« *Agir en étudiant professionnel, c'est aller en priorité dans une bibliothèque universitaire* » (Coulon, 1997, p. 202). Le rapport d'évaluation de l'UHA-Mulhouse publié par l'AERES (2009) déplorait les horaires d'ouverture trop restrictifs des bibliothèques de l'ensemble des campus. Le Service Commun de Documentation (SCD) avait pour projet d'élargir ces plages horaires et d'instaurer des permanences entre la bibliothèque de l'Illberg et celle de la Fonderie (p. 19).

- 142 (36%) soit environ un tiers, empruntent rarement des ouvrages à la bibliothèque universitaire, et 157 (40%), soit plus du tiers, ne font aucun emprunt.

Chapitre 15
Analyses du questionnaire

Sur 392 répondants :

- 191 (49%) soit près de la moitié, ne lisent pas d'autres ouvrages que ceux conseillés par leurs professeurs.
- 64 (16%) ne font pas de rapprochements entre les différentes matières qu'ils étudient.
- 37 (9%) ne font pas de rapprochements entre les différentes matières qu'ils étudient et leurs propres connaissances.
- 254 (65%) soit près des deux tiers, ne s'investissent pas davantage que souhaité par leurs professeurs.
- 143 (36%) soit un peu plus du tiers, ne pensent pas obtenir leur premier semestre.

5. Informations sur le tutorat méthodologique

Cette cinquième partie aborde l'information en général et le tutorat méthodologique en particulier. Nous cherchions à savoir si les étudiants se sont sentis submergés d'informations à leur arrivée à leur université, à connaître les acteurs et les sources d'informations impliqués dans la promotion du tutorat, à récapituler les indications délivrées et à évaluer leur qualité.

5.1. Questions 51 à 65

➤ **Connaissez-vous l'existence du tutorat ? (Q51) :**

Près de la quasi-totalité des enquêtés ont connaissance de l'existence du tutorat.

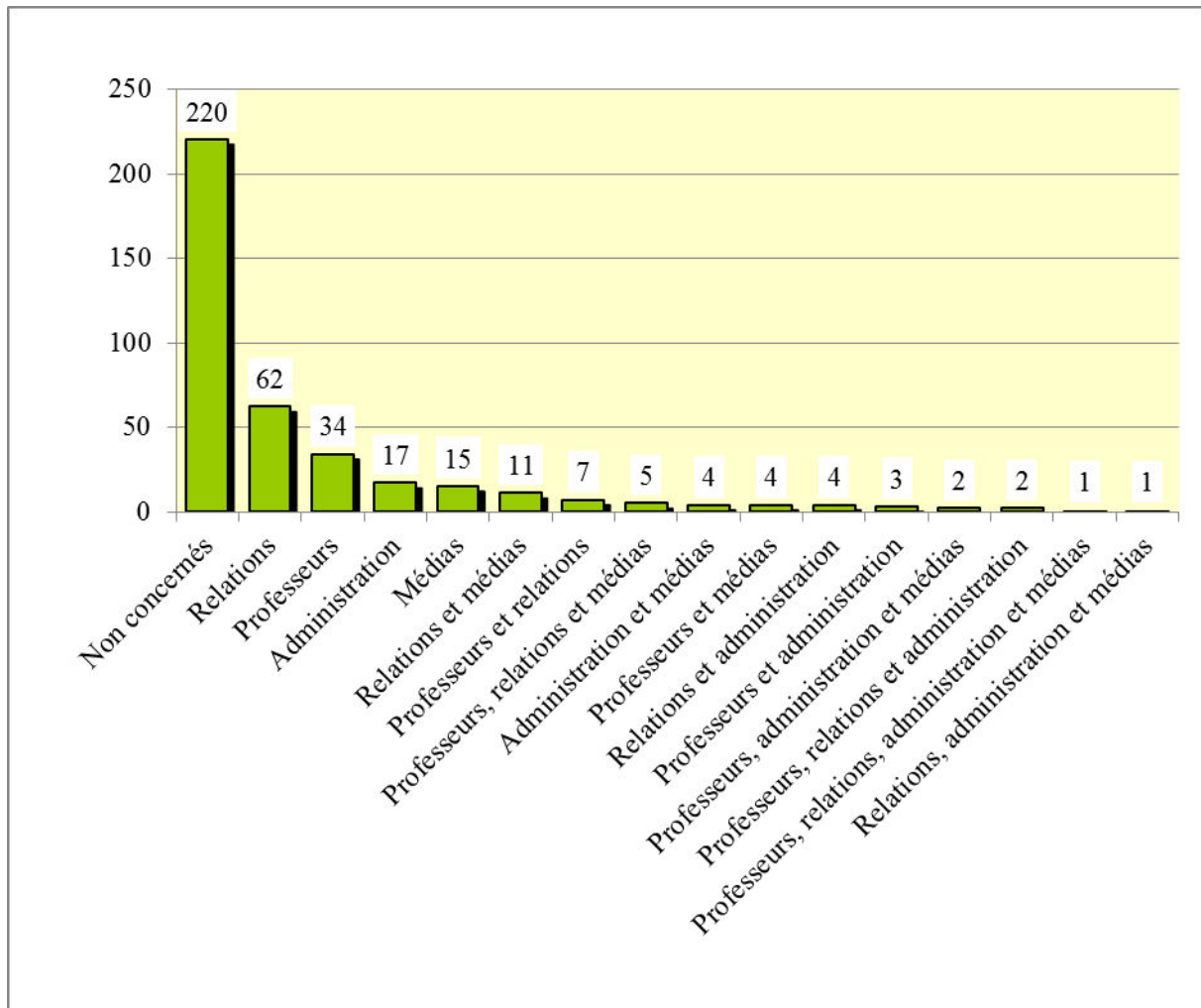
➤ **Avant votre inscription à l'UHA, aviez-vous déjà connaissance de ce dernier ? (Q52) :**

Un tiers des étudiants avaient connaissance de l'existence du tutorat avant leur inscription à l'université.

➤ **Si, oui d'où venaient ces informations ? (Q53) :**

Ces informations proviennent majoritairement de leurs relations (un camarade de promotion, un ami étudiant) et de leurs professeurs.¹²³

Figure 24 : Répartition de la population selon les sources d'information.



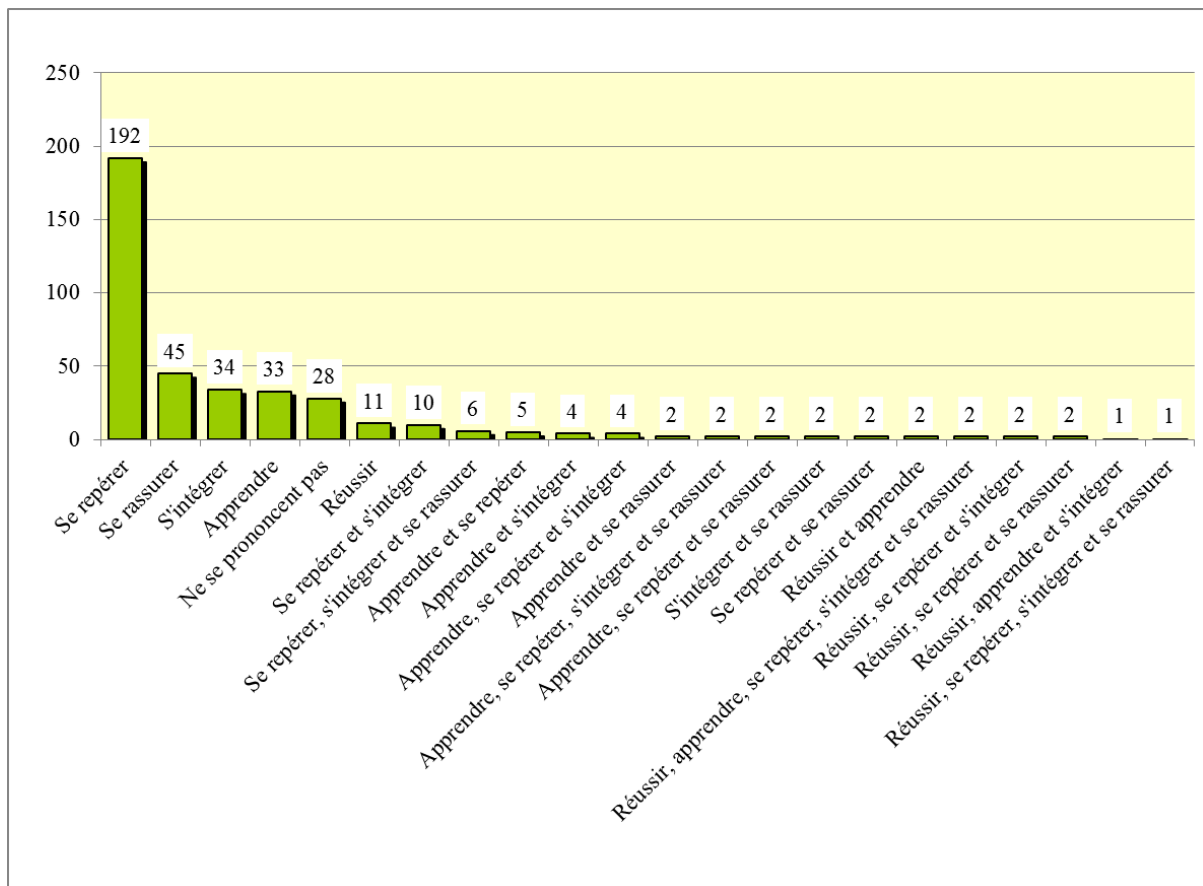
➤ **La question 54 (Q54) figure dans le verbatim.**

¹²³ Le libellé « Non concernés » concentre les individus qui n'avaient pas connaissance du tutorat avant leur inscription en premier cycle. Autrement dit, qui ont répondu négativement à la question 52.

➤ **A quoi vous ont servi les diverses informations délivrées en début d'année universitaire ? (Q55) :**

Les informations délivrées en début d'année par l'ensemble des acteurs de l'université ont notamment permis aux étudiants de se repérer (49%), de se rassurer (12%), de s'intégrer (9%) et d'apprendre (8%).

Figure 25 : Répartition de la population selon l'utilité des diverses informations délivrées en début d'année.



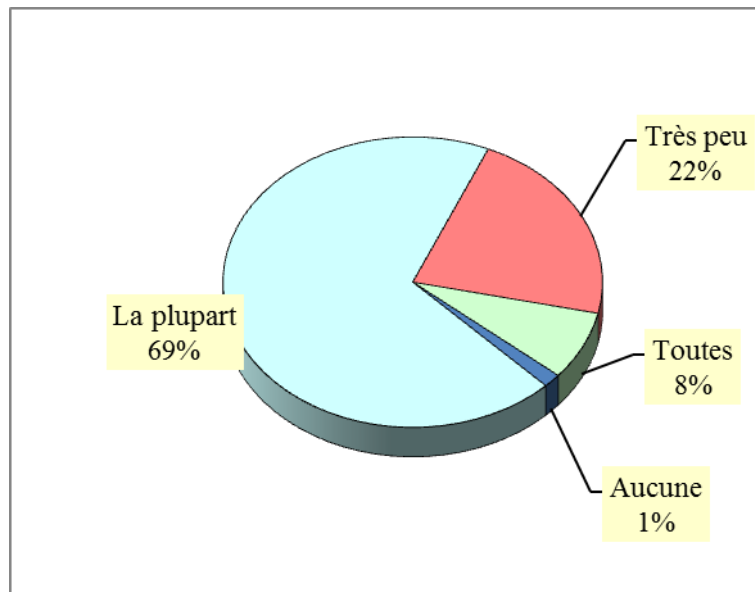
➤ **Avez-vous eu le sentiment d'avoir reçu trop d'informations ? (Q56) :**

Près des trois quarts des étudiants déclarent ne pas avoir reçu trop d'informations en début d'année. A l'inverse, deux étudiants sur dix se sont sentis submergés d'informations à cette période.

➤ **Avez-vous retenu les informations diffusées en début d'année universitaire ? (Q57) :**

Environ trois quarts des enquêtés (69%) ont retenu la plupart des informations délivrées au cours des premiers jours. Toutefois, près d'un quart (22%) déclarent en avoir retenu très peu.

Figure 26 : Répartition de la population selon le fait d'avoir retenu les informations diffusées en début d'année.



➤ **La question 58 (Q58) figure dans le verbatim.**

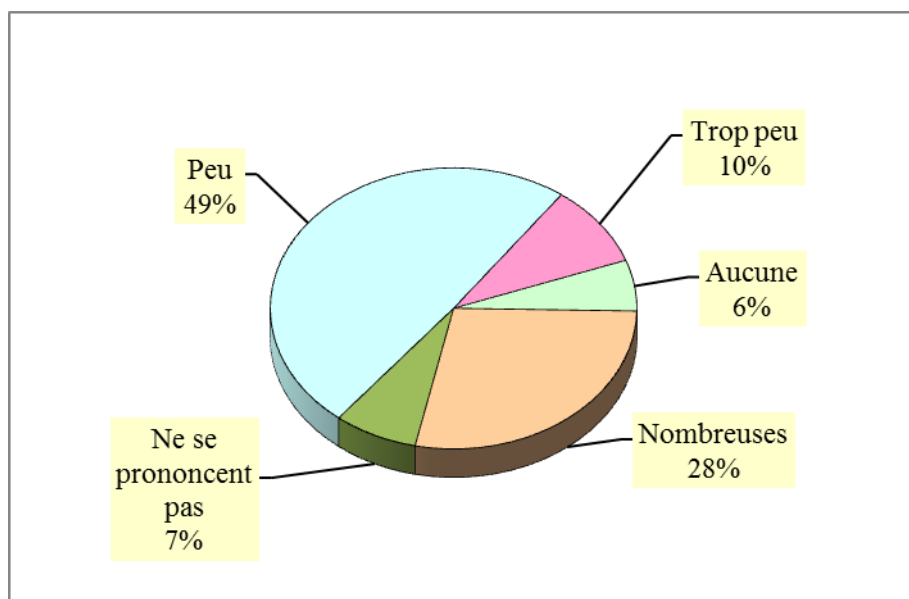
➤ **Etiez-vous attentif/ve lorsque ces informations ont été données ? (Q59) :**

Près de 80% des enquêtés déclarent avoir été attentifs aux diverses informations délivrées en début d'année.

➤ **Avez-vous obtenu en début d'année universitaire des informations relatives au tutorat ? (Q60) :**

Près de la moitié des enquêtés (49%) affirment avoir obtenu peu d'informations relatives au tutorat en début d'année. Toutefois près d'un tiers (28%) déclarent en avoir obtenu de nombreuses.

Figure 27 : Répartition de la population selon le fait d'avoir obtenu en début d'année des informations relatives au tutorat.

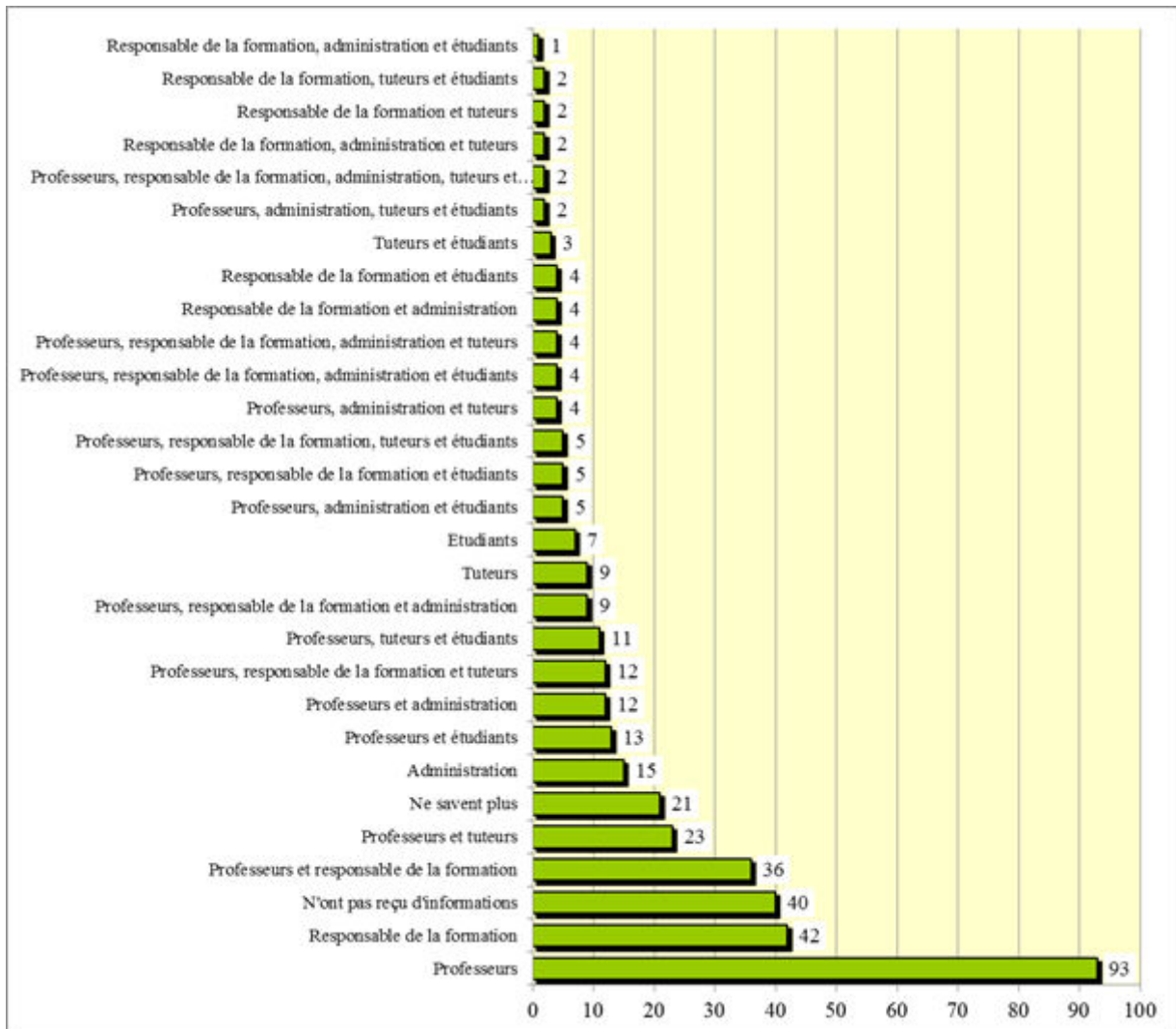


➤ **Par qui ces informations vous ont-elles été transmises ? (Q61) :**

Près d'un quart des enquêtés (24%) ont reçu des informations relatives au tutorat de la part de leurs professeurs. Un étudiant sur dix (11%) dit avoir été informé par le responsable de sa formation. Tout comme près d'un étudiant sur dix (9%) se souvient avoir obtenu des informations simultanément par ses professeurs et par le responsable de sa formation.

Toutefois, un étudiant sur dix (10%) affirme ne pas avoir reçu d'informations relatives au tutorat.

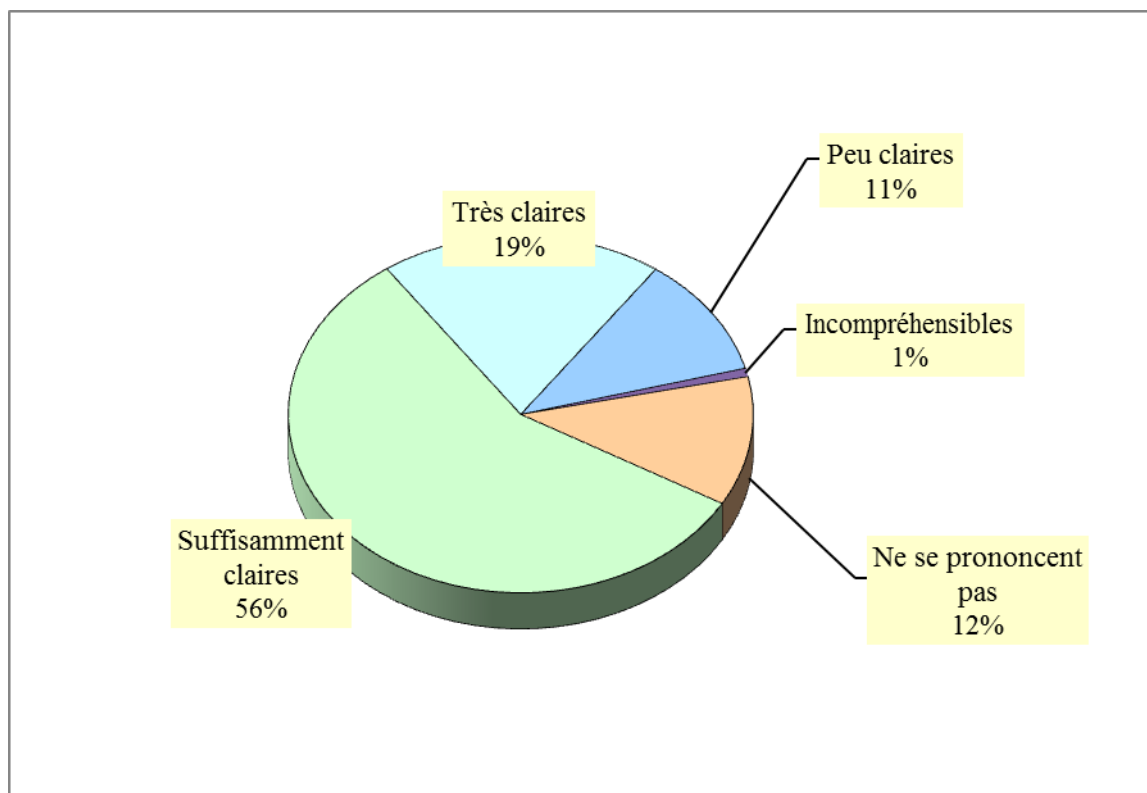
Figure 28 : Répartition de la population selon les sources des informations relatives au tutorat.



➤ **Si oui, ces informations étaient-elles claires ? (Q62) :**

Plus de la moitié (56%) des enquêtés jugent les informations délivrées suffisamment claires. Un étudiant sur dix (11%) déclare qu'elles l'étaient peu.

Figure 29 : Répartition de la population selon la clarté des informations relatives au tutorat.

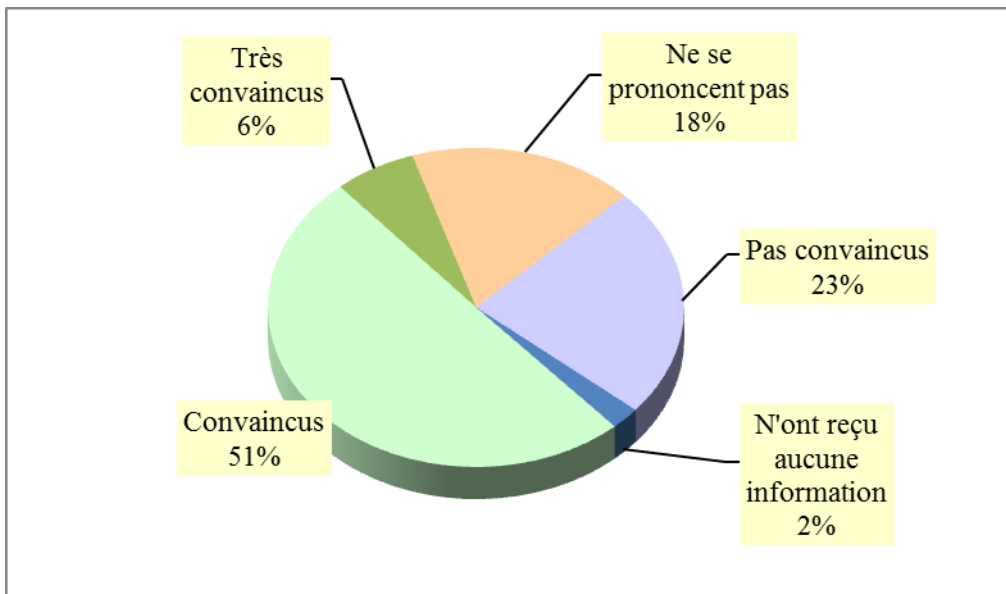


➤ **La question 63 (Q63) figure dans le verbatim.**

- **Avez-vous été convaincu(e) par les arguments avancés pour vous inciter à participer aux séances de tutorat ? (Q65) :**

La moitié des enquêtés (51%) ont été convaincus par les arguments donnés en faveur du tutorat. Toutefois, un quart (23%), affirment que ces arguments n'étaient pas convaincants.

Figure 30 : Répartition de la population selon le fait d'avoir été convaincu par les arguments avancés en faveur du tutorat.



- **La question 65 (Q65) figure dans le verbatim.**

5.2. Synthèse

Sur 392 répondants :

- 26 (6%) soit une infime partie, ne connaissent pas l'existence du tutorat.
- 192 (49%) soit près de la moitié, déclarent que les informations délivrées en début d'année par l'ensemble des acteurs de l'université leur ont notamment permis de se repérer.
- 84 (21%) soit deux étudiants sur dix, se sont sentis submergés d'informations en début d'année universitaire.
- 86 (22%) soit deux étudiants sur dix, ont retenu très peu d'informations en début d'année universitaire.
- 53 (14%) ont été inattentifs aux informations délivrées.
- 193 (49%) soit près de la moitié, ont obtenu peu d'informations relatives au tutorat, 37 (10%) soit un étudiant sur dix, déclarent en avoir obtenu trop peu, et 23 (6%) soit une infime partie, affirment n'en avoir obtenu aucune.
- 93 (24%) soit près d'un quart, ont reçu des informations relatives au tutorat de la part de leurs professeurs, 42 (11%) soit un étudiant sur dix, ont été informés par le responsable de leur formation, 36 (9%) soit près d'un étudiant sur dix, se souviennent avoir obtenu des informations simultanément par leurs professeurs et par le responsable de leur formation.
- 43 (11%) ont jugé les informations relatives au tutorat peu claires, et 3 (1%) soit une infime partie, les ont qualifié d'incompréhensibles.
- 92 (23%) soit près d'un quart, n'ont pas été convaincus par les arguments les incitant à s'inscrire au tutorat.

6. Utilisation du dispositif et potentialités

Cette sixième partie concerne exclusivement l'aide à la réussite et le tutorat méthodologique. Dans un premier temps, nous avons pour objectif de dévoiler les étudiants susceptibles d'avoir besoin d'être tutoré. Nous souhaitons aussi savoir s'il leur est aisé ou non de reconnaître un dispositif d'aide à la réussite. Puis, nous voulions repérer et dévoiler les étudiants tutorés et assidus aux séances menées par les tuteurs. Le tutorat leur a-t-il été utile ? Ont-ils atteints leurs objectifs ? *A contrario*, nous cherchions aussi à communiquer les justifications du non-recours. Nous nous interrogeons sur l'impact du test de positionnement lors de la prise de décision et sur l'intérêt porté au tutorat. Les étudiants le jugent-ils utile, capable de faire réussir ? Stigmatisant ?

6.1. Questions 66 à 88

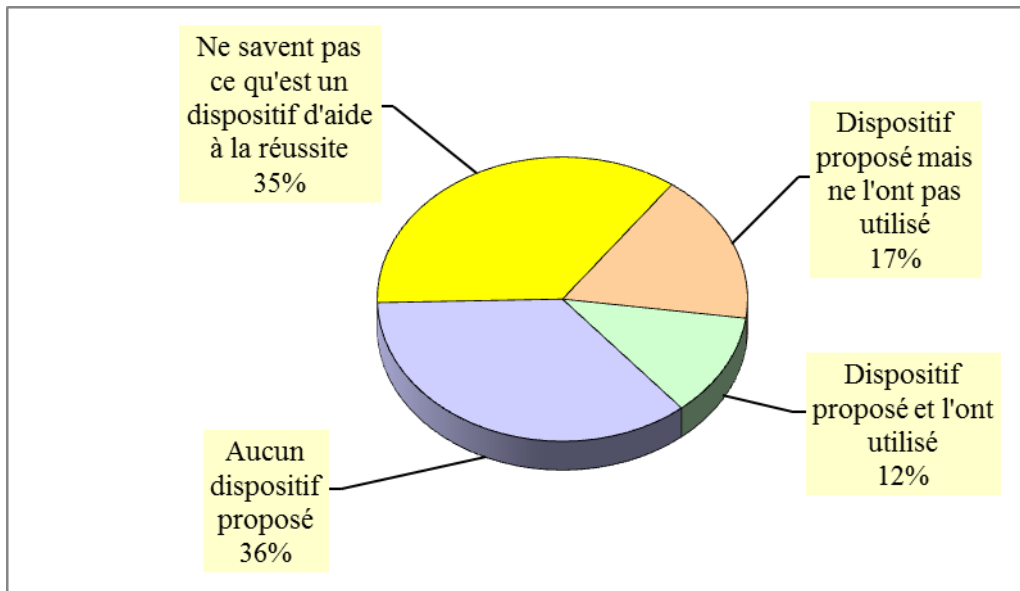
- **Pensez-vous posséder les compétences nécessaires pour réussir vos études ? (Q66) :**

Près de neuf étudiants sur dix (88%) estiment posséder les compétences pour réussir leur première année d'études à l'université.

- **Cette année, vous a-t-on proposé un dispositif d'aide à la réussite ? L'avez-vous utilisé ? (Q67 et Q68) :**

Seul un étudiant sur dix affirme qu'un dispositif d'aide à la réussite lui a été proposé et qu'il l'a utilisé. Par contre, ils sont près de deux étudiants sur dix à déclarer ne pas avoir eu recours à l'outil présenté. Notons que plus du tiers des enquêtés (35%) ne savent pas ce qu'est un dispositif d'aide à la réussite.

Figure 31 : Répartition de la population selon la proposition et l'utilisation d'un dispositif d'aide à la réussite.



- **Si oui, était-ce une démarche volontaire ou imposée ? (Q69) :**

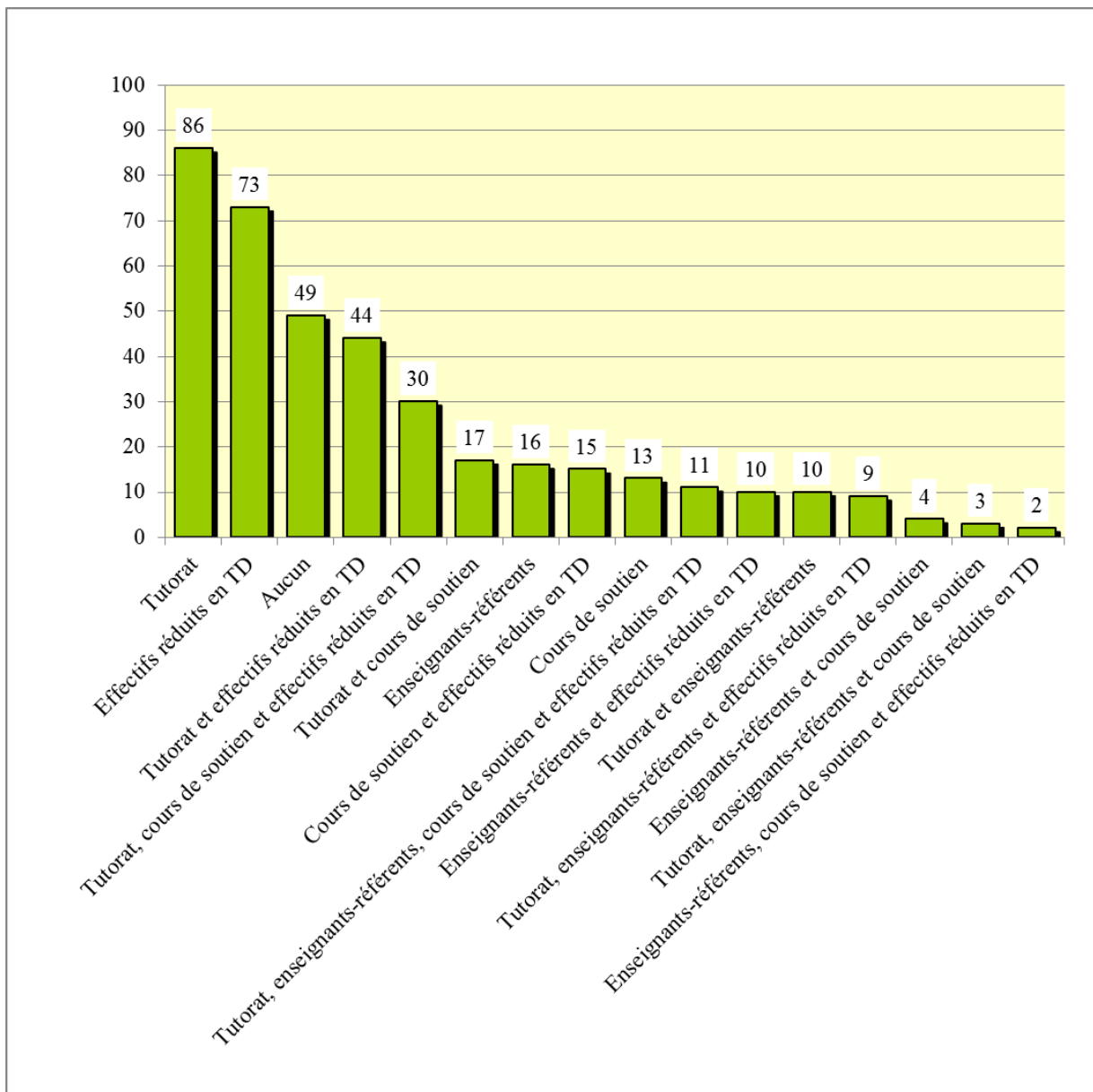
Les étudiants ont eu recours au dispositif sans y être contraints.

- **Les questions 70 (Q70) et 71 (Q71) figurent dans le verbatim.**

- Parmi ces dispositifs proposés par l'université, lesquels ont selon vous pour objectif d'aider à la réussite ? (Q72) :

Les quatre outils proposés sont destinés à aider. La moitié (51%) sait que le tutorat est un dispositif d'aide à la réussite. Notons enfin qu'un étudiant sur dix considère qu'aucun de ces outils facilitent la réussite de l'étudiant.

Figure 32 : Répartition de la population selon l'aptitude à reconnaître un dispositif d'aide à la réussite.



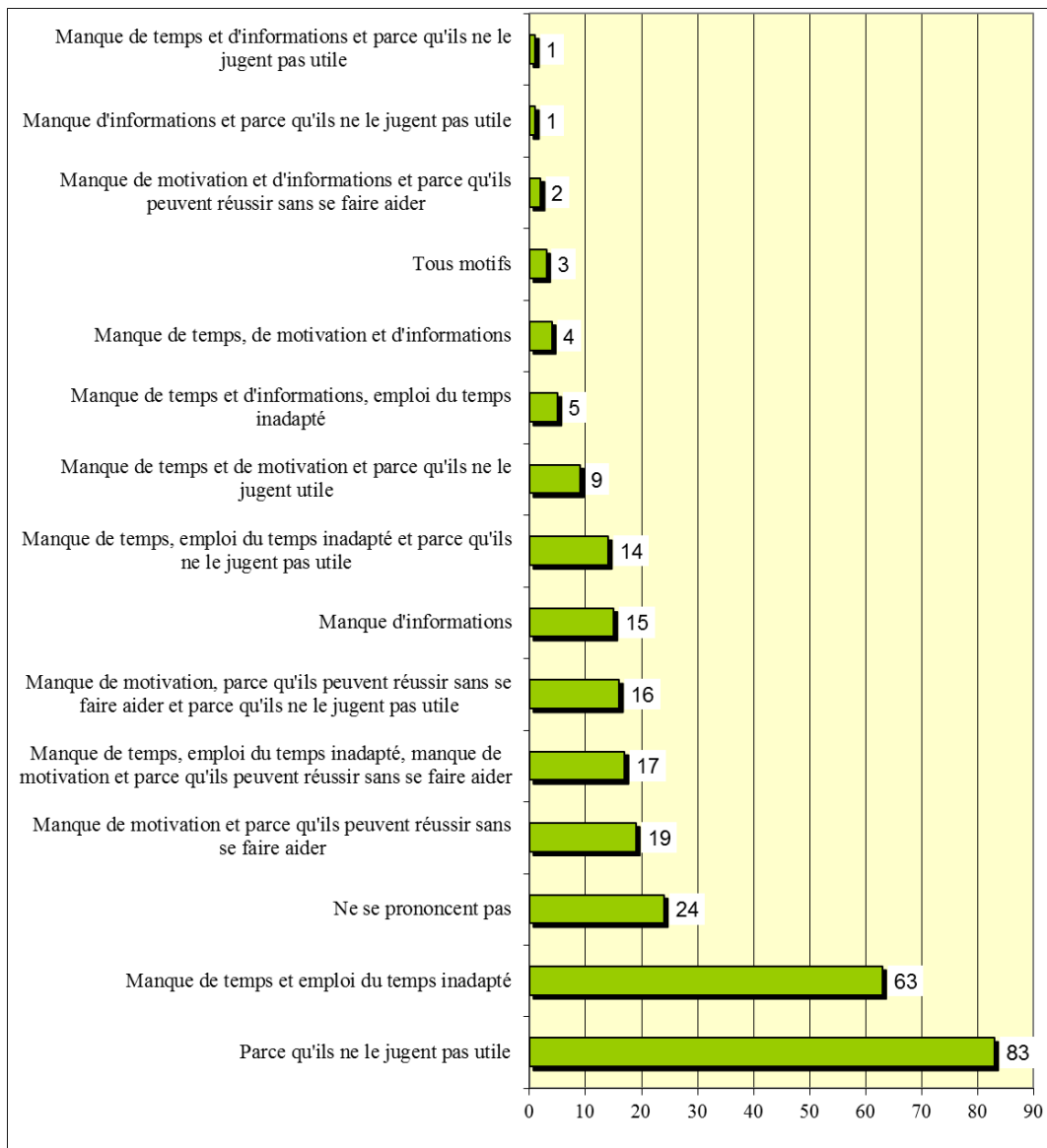
➤ **Cette année, vous êtes-vous inscrit(e) au tutorat ? (Q73) :**

Près d'un tiers des enquêtés (30%) se sont inscrits au tutorat. Notre échantillon comporte donc une population importante de tutorés ce qui valorise notre étude puisque nous nous intéressons tout particulièrement à ces individus.

➤ **Si non, pourquoi ? (Q74) :**

Deux étudiants sur dix (21%) ne se sont pas inscrits au tutorat parce qu'ils ne le jugeaient pas utile. Près de deux étudiants sur dix (16%) manquaient de temps et leur emploi du temps était inadapté.

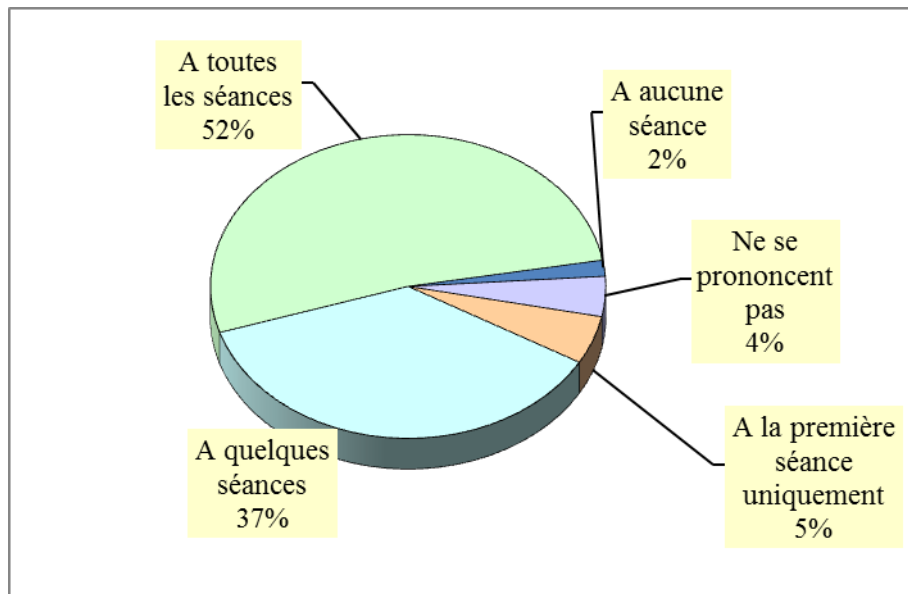
Figure 33 : Répartition de la population selon les motifs de non-inscription au tutorat.



- **La question 75 (Q75) figure dans le verbatim.**
- **Si oui, avez-vous participé à toutes les séances ? (Q76) :**

Parmi les 116 individus qui se sont inscrits au tutorat, 61 ont participé à toutes les séances et 43 ont assisté à quelques-unes seulement.

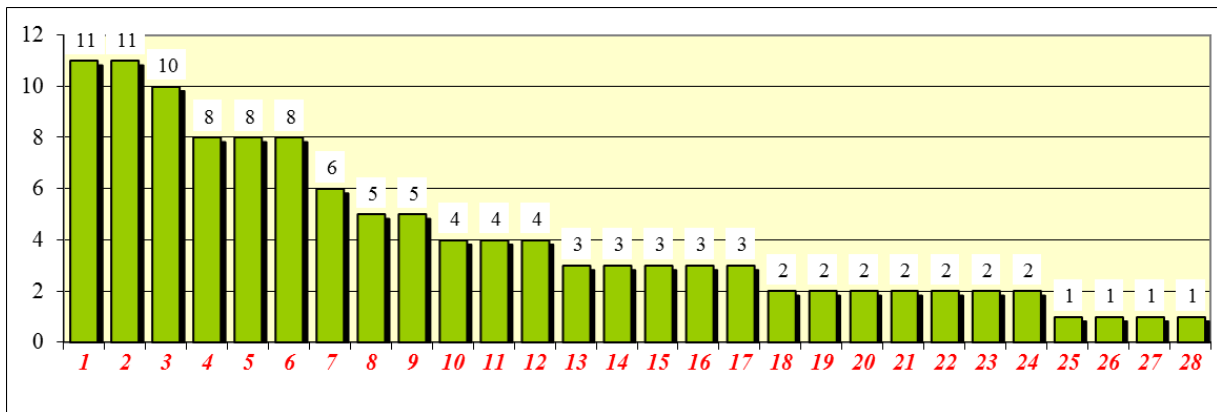
Figure 34 : Répartition de la population selon la fréquence de participation aux séances de tutorat.



➤ **Si oui, en quoi le tutorat vous a-t-il été utile ? (Q77) :**

Onze tutorés ont obtenu des méthodes de travail, ont révisé et se sont préparés aux examens grâce au tutorat. Ils sont aussi onze à avoir également gagné en confiance et obtenu une aide pour comprendre leurs cours. Ils sont huit à juger le tutorat inutile, et huit à n'avoir pas répondu. Tous les autres trouvent au moins une vertu au tutorat.

Figure 35 : Répartition de la population selon l'utilité du tutorat.



Légende

- 1** Apports méthodologiques, révisions, préparation aux examens
- 2** Apports méthodologiques, révisions, préparation aux examens, aide à la compréhension et confiance en soi
- 3** Apports méthodologiques, révisions, préparation aux examens et aide à la compréhension
- 4** Inutile
- 5** Apports méthodologiques et aide à la compréhension
- 6** Ne se prononcent pas
- 7** Apports méthodologiques
- 8** Apports méthodologiques et préparation aux examens
- 9** Révisions
- 10** Apports méthodologiques, aide à la compréhension et confiance en soi
- 11** Apports méthodologiques, préparation aux examens et aide à la compréhension
- 12** Préparation aux examens
- 13** Aide à la compréhension
- 14** Apports méthodologiques, préparation aux examens, aide à la compréhension et confiance en soi
- 15** Apports méthodologiques, préparation aux examens et confiance en soi
- 16** Apports méthodologiques et révisions
- 17** Apports méthodologiques, révisions et aide à la compréhension
- 18** Confiance en soi
- 19** Apports méthodologiques, révisions, aide à la compréhension et confiance en soi
- 20** Apports méthodologiques, révisions, préparation aux examens et confiance en soi
- 21** Révisions et aide à la compréhension
- 22** Révisions et préparation aux examens
- 23** Révisions, préparation aux examens, aide à la compréhension et confiance en soi
- 24** Révisions, préparation aux examens et confiance en soi
- 25** Apports méthodologiques, révisions et confiance en soi
- 26** Préparation aux examens et aide à la compréhension
- 27** Révisions et confiance en soi
- 28** Révisions, préparation aux examens et aide à la compréhension

➤ **Le tutorat a-t-il répondu à vos attentes ? (Q78) :**

91 tutorés sur 116, soit près de huit étudiants sur dix, déclarent que le tutorat a répondu à leurs attentes.

➤ **La question 79 (Q79) figure dans le verbatim.**

➤ **Avez-vous atteint les objectifs que vous vous étiez fixés lors de votre inscription au tutorat ? (Q80) :**

70 étudiants sur 116 ont atteint les objectifs qu'ils souhaitaient atteindre au moment de leur inscription.

➤ **La question 81 (Q81) figure dans le verbatim.**

➤ **Avez-vous passé le test de positionnement ? (Q82) :**

Près des trois quarts des enquêtés (73%) ont passé le test de positionnement en début d'année.

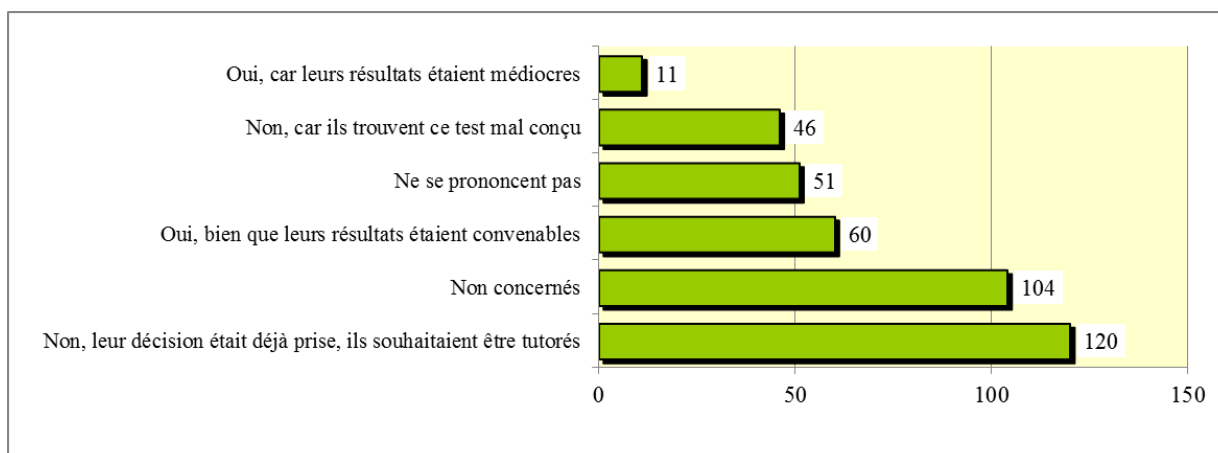
➤ **Avez-vous pris connaissance des résultats de votre test ? (Q83) :**

Un tiers des étudiants (33%) n'ont pas pris connaissance des résultats de leur test de positionnement.

➤ **Avez-vous tenu compte de ces derniers dans votre choix de recourir au non au tutorat ? (Q84) :**

Près d'un tiers des enquêtés (31%) déclarent ne pas avoir tenu compte de leurs résultats au test de positionnement car ils avaient déjà pris la décision d'être tutorés.

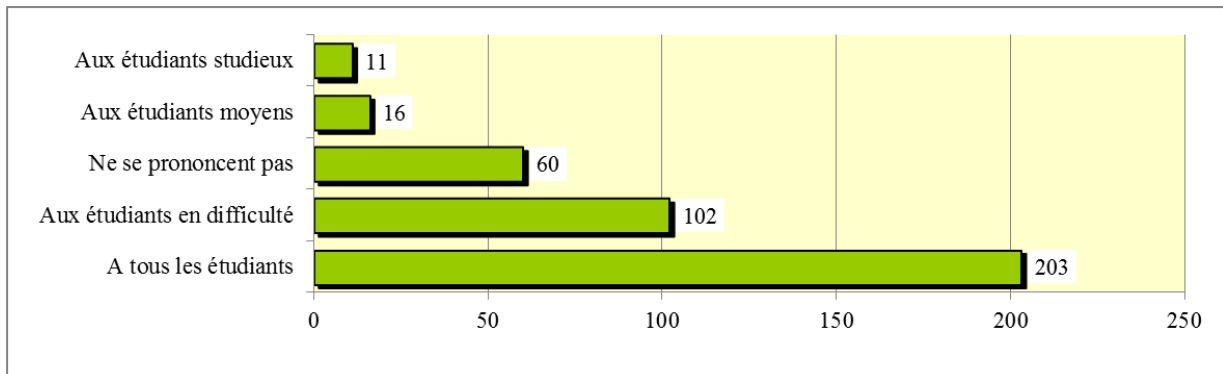
Figure 36 : Répartition de la population selon la prise en compte de ses résultats au test de positionnement pour s'inscrire au tutorat.



➤ **A qui s'adresse prioritairement le tutorat selon vous ? (Q85) :**

D'après 203 étudiants sur 392, soit environ la moitié des individus, le tutorat s'adresse à tous les étudiants. Pour un quart des enquêtés (26%) il est destiné aux étudiants en difficulté.

Figure 37 : Répartition de la population selon la connaissance du public cible du tutorat.



➤ **Est-ce stigmatisant d'y participer ? (Q86) :**

Un étudiant sur dix (11%) affirme qu'il est stigmatisant d'être tutoré.

➤ **Le tutorat est-il utile lorsque l'on est étudiant en première année ? (Q87) :**

Environ deux tiers des enquêtés (68%) affirme que le tutorat est utile pour les étudiants primo-entrants.

➤ **Le tutorat peut-il permettre aux étudiants de réussir leur semestre ? (Q88) :**

Près des deux tiers des enquêtés (64%) estiment que le tutorat peut peut-être aider les étudiants à valider leur premier semestre.

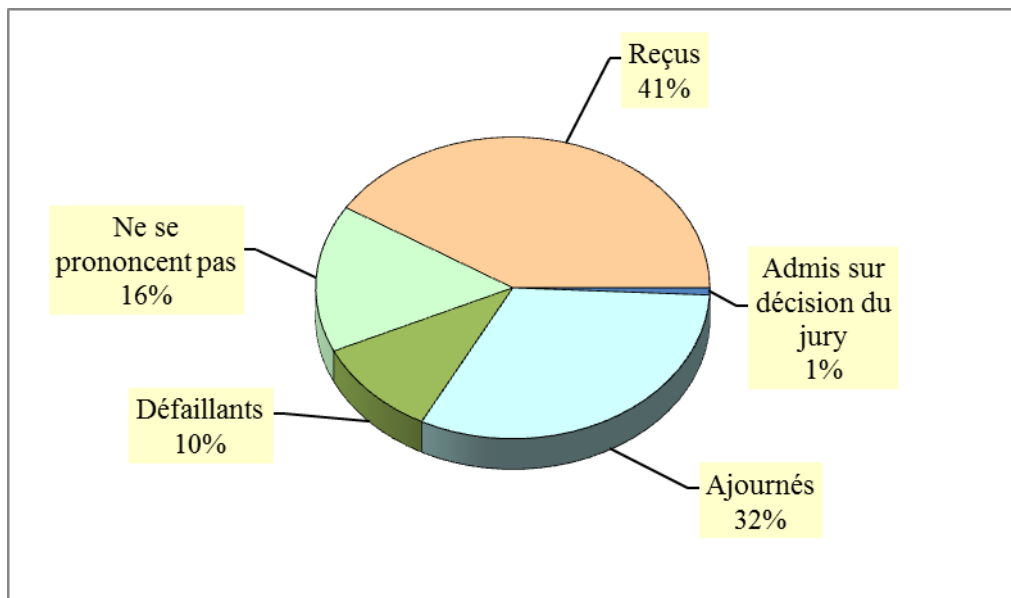
➤ **La question 89 (Q89) est figure dans le verbatim.**

➤ **Résultats au premier semestre (Q1):**

Les questionnaires ont été administrés en période d'examen. Nous avons obtenu les résultats du premier semestre grâce aux numéros étudiants et à la collaboration de chacun des secrétariats.

Ainsi, au cours de l'année universitaire 2013-2014, près de la moitié (41%) ont validé leur premier semestre alors qu'un tiers des étudiants ont été ajournés. Notons qu'un étudiant sur dix ne s'est pas présenté à tous les examens. Pourtant, toute absence à un partiel entraîne un ajournement.

Figure 38 : Répartition de la population selon les résultats au premier semestre.



6.2. Synthèse

Sur 392 répondants :

- 47 (12%) ont estimé ne pas posséder les compétences pour réussir leur première année d'études à l'université.
- 67 (17%) soit près de deux étudiants sur dix, n'ont pas utilisé le dispositif d'aide à la réussite qui leur a été proposé.
- 119 (51%) soit la moitié, savent que le tutorat est un dispositif d'aide à la réussite, et 49 (13%) considèrent qu'aucun des outils proposés ne facilite la réussite de l'étudiant.
- 275 (70%) soit les deux tiers, ne se sont pas inscrits au tutorat.
- 116 (30%) soit près du tiers, ont été tutorés. Parmi eux, 61 (52%) ont participé à toutes les séances et 43 (37%) ont assisté à quelques-unes seulement.
- 8 (2%) soit une infime partie, ont déclaré que le tutorat leur avait été inutile.
- 20 (5%) soit une infime partie, ont affirmé qu'il n'avait pas répondu à leurs attentes.
- 32 (8%) n'ont pas atteint les objectifs qu'ils s'étaient fixés au moment de leur inscription.
- 61 (16%) soit deux étudiants sur dix, n'ont pas passé de test de positionnement.
- 131 (33%) soit un tiers, n'ont pas eu connaissance de leurs résultats au test.
- 120 (31%) soit près d'un tiers, n'ont pas tenu compte de leurs résultats car leur décision était déjà prise, ils souhaitent être tutorés, et 46 (12%) soit un étudiant sur dix, n'ont pas tenu compte de leurs résultats car ils trouvent ce test mal conçu.
- 203 (52%) soit environ la moitié, ont considéré que le tutorat s'adressait à tous les étudiants, et 102 (26%) soit pour un quart des enquêtés, il est destiné aux étudiants en difficulté.
- 43 (11%) ont affirmé qu'il est stigmatisant d'être tutoré.
- 18 (5%) soit une infime partie, ont estimé que le tutorat n'était pas utile aux étudiants de première année, et 73 (19%) soit près de deux étudiants sur dix, ne se sont pas prononcés.
- 20 (5%) ont déclaré que le tutorat ne pouvait pas permettre aux étudiants de réussir, et 33 (8%) ne se sont pas prononcés.
- 161 (41%) ont validé leur premier semestre, et 125 (32%) soit un tiers, ont été ajournés.

III. Principales caractéristiques de la cohorte

Cette recherche réalisée au sein de l'Université de Haute-Alsace (UHA) auprès d'étudiants abordant leur première année d'études universitaires. Notre échantillon, constitué de 392 individus, est majoritairement féminin (73%). Le plus souvent, ces étudiantes s'orientent et sont orientées vers des filières socialement dominées comme les lettres, le droit ou les Sciences Humaines et Sociales (SHS), « *conduisant à des métiers de relations, et non à des métiers de décision ou de direction en rapport avec des positions sociales dominantes, qui sont, elles, occupées par des hommes* » (Coulon & Paivandi, 2008, p. 55). Les filles réalisent une meilleure insertion universitaire que les garçons, en particulier en raison de leur plus grande adhésion aux règles et aux normes du travail scolaire, et de leur meilleure organisation en termes de travail personnel (Frickey & Primon, 2002, p. 74).

Près de la moitié des répondants sont à « l'heure » ou « en avance » (46%).

Le fait d'arriver « à l'heure au bac » est un atout pour certains bacheliers, comparativement à ceux qui arrivent au baccalauréat avec une ou plusieurs années de retard et qui n'ont en général plus de temps à perdre : quand les études commencées semblent vouées à l'échec, l'abandon paraît bien souvent inéluctable (Beaupère & Boudesseul, 2009, p. 15).

Près de la moitié des répondants bénéficient d'une bourse (46%). Pour certains, l'inscription ne constitue qu'un acte formel qui fait apparaître une catégorie d'étudiants inscrits par convenance sociale ou pour simples bénéficiaires sociaux (sécurité sociale, carte d'étudiant, bourses, etc.) (Erlich, 2004, p. 125). Par contre, ils sont peu nombreux à exercer un métier parallèlement à leurs études (13%). Les travaux du Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ) et de l'Observatoire de la Vie Etudiante (OVE) montrent que le fait de travailler pendant les études peut être bénéfique en termes d'insertion professionnelle, mais constitue par contre un facteur de risque dans certaines conditions. Si la charge horaire est supérieure à un mi-temps, si cette activité s'exerce plus de six mois par an et si l'emploi occupé est éloigné du domaine d'études. En fait, s'il y a concurrence entre l'activité rémunérée et les études, le risque d'échec est plus grand (Béduwé & Giret, 2004, p. 6). De plus, les bacheliers technologiques et professionnels représentent un tiers des répondants (33%). Les étudiants titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel présentent plus de risques d'échec que les autres (Beaupère & Boudesseul, 2009, p. 15).

Chapitre 15

Analyses du questionnaire

Enfin, globalement, ils sont issus de la classe moyenne (père et mères employés). Le niveau de diplôme des parents et leur situation professionnelle sont discriminants (Beaupère & Boudesseul, 2009, p. 16).

Concernant le parcours scolaire et universitaire des enquêtés, un peu plus du quart (28%) a déjà bénéficié d'un dispositif d'aide à la réussite au cours de sa scolarité. On peut estimer que ces mêmes individus, forts de cette expérience, s'inscriront au tutorat, tout comme ceux (14%) qui ont échoué une première fois en première année de licence. Ceux qui ont été contraints de s'inscrire à l'université sont très peu nombreux (3%). L'orientation contrainte vers l'université est déjà un « *mauvais départ* ». Les bacheliers n'en sont pourtant pas forcément « *responsables* » et leur arrivée à l'université, « *faute de mieux* » est déjà dans bien des cas source de découragement, pour ne pas dire un échec (Beaupère & Boudesseul, 2009, p. 45). La corrélation entre l'abandon et l'orientation subie est forte. « *Les orientations par défaut et l'organisation chaotique du travail universitaire sont des facteurs considérés comme propices, voire comme causes d'un certain nombre d'abandons d'études supérieures* » (*ibid.*, p. 23). Enfin, les inscriptions par défaut à l'université découlent majoritairement d'admissions dans une filière sélective courte qui ont été refusées. Peu informés sur les formations, les contenus des enseignements, voire les niveaux de diplôme, les jeunes bacheliers « acceptent » malgré tout de s'inscrire dans une filière qui n'était pas leur choix initial « pour voir », « pour ne pas rien faire » (*ibid.*, p. 44).

Certains étudiants ne sont pas soutenus par leur famille (10%). Or, selon Endrizzi (2010, p. 8), les étudiants qui « *mobilisent des ressources extérieures (famille, amis, etc.) parviennent plus facilement à tirer leur épingle du jeu : leur échec n'est pas considéré comme irréversible, l'université reste une étape dans un parcours qui ne doit pas nécessairement être linéaire* ».

Les étudiants sont nombreux à ne pas s'investir au sein de la vie universitaire. Pour être intégré au groupe étudiant, il ne suffit pas de suivre une scolarité commune. Surtout que, selon Dubet (1994), la sociabilité à l'université est une nécessité. D'après les sociologues, les étudiants adoptent le plus souvent une attitude d'usagers, de consommateurs d'études (Erlich, 2004, p. 122). Ce désintérêt pour le monde universitaire peut avoir un impact sur leur engagement.

Chapitre 15

Analyses du questionnaire

C'est notamment le cas des répondants qui ne se plaisent pas à l'université (11%). Les travaux menés dans ce domaine montrent qu'il n'existe pas de vie collective à l'université et que l'intégration des étudiants dans le milieu universitaire est ardue. (*ibid.*, p. 122). Pourtant, « *il semble plus facile de nouer des relations à l'Université lorsque l'on connaît déjà une ou deux personnes, quand l'entourage joue un rôle d'accompagnateur ou lorsque les filières organisent la majorité de l'enseignement pour des petits groupes* » (Beaupère & Boudesseul, 2009, p. 58). Toutefois les étudiants se rapprochent en partageant des activités communes (étudier, passer des examens), et les structures du campus universitaire (salles de cours, restaurant-universitaire, bibliothèque universitaire, foyer,...) (Erlich, 2004, p. 123). Le rapprochement spatial donne aux étudiants un cadre identitaire (*ibid.*, p. 123). Des petits groupes se constituent également dans des associations le plus souvent corporatives (associations de filières, dites généralistes, culturelles, sportives, de solidarité,...), essayant de se donner une dimension collective en manifestant à travers l'organisation de soirées, d'événements, l'existence d'une communauté avec ses rites et ses symboles (*ibid.*, p. 123).

Concernant l'engagement des enquêtés, la majorité s'investit de manière à réussir. Ils étudient au minimum 5 heures par semaine (70%) et le week-end (87%), sont présents à tous les cours (83%), fréquentent souvent la bibliothèque universitaire (46%) et empruntent très fréquemment des ouvrages (15%). Dans un ordre d'idée similaire, la question du temps à consacrer aux études est fortement différenciée, pas seulement en fonction de l'origine sociale : les filles et les bacheliers technologiques et professionnels quittent plus vite l'université que les garçons et les bacheliers généraux. « *Un travail régulier, une assiduité irréprochable aux cours et la fréquentation de la bibliothèque sont présentés comme des clés de la réussite* » (Beaupère & Boudesseul, 2009, p. 53).

De plus, la majeure partie des répondants font des rapprochements entre les matières étudiées (84%) et leurs propres connaissances (91%). Les élèves faibles seraient en mesure d'évoquer les apprentissages qu'en référence à la situation dans laquelle ils les ont acquis, et les bons élèves seraient capables de prendre leur distance par rapport au contexte d'exercice, de faire preuve d'une plus grande capacité d'objectivation, de transférer les notions apprises à d'autres domaines d'apprentissage et de faire le parallèle avec d'autres situations qu'ils ont rencontrées (Rochex, 1995 ; Dubet & Martuccelli, 1998 ; Le Bastar-Landrier, 2005, p. 9).

Chapitre 15

Analyses du questionnaire

Ceux qui déclarent ne pas être autonome dans leur travail, ne pas réussir à s'autogérer (14%), ont besoin d'être tutoré.

Pour échapper à ce « double anonymat » – pédagogique et social –, l'apprentissage de l'autonomie est central ; le fait de nouer des relations sociales suffisamment structurantes contribue à limiter le risque de délitement des liens entre l'apprenti étudiant et le monde universitaire qu'il découvre (Endrizzi, 2010a, p. 8).

D'autre part, certains étudiants affirment ne pas assister à tous les cours (17%). Certains sont présents aux cours les plus importants (14%) et d'autres sont souvent absents (3%). Le travail d'Amrous (2005) met en évidence que l'absentéisme est bien plus élevé dans l'enseignement supérieur que dans l'enseignement secondaire. Il est très variable selon les filières. Dans l'enseignement supérieur, l'absentéisme peut recouvrir deux dimensions : le profit d'une nouvelle autonomie permettant d'assouplir l'organisation du travail personnel, élément nouveau par rapport au lycée, et/ou le signe d'une démobilisation et d'un décrochage éventuel, déjà observé dans l'enseignement secondaire. Les raisons fournies par les étudiants pour justifier de leur absence volontaires relèvent de la première dimension et varie également selon la filière.

Pour finir, près d'un tiers des étudiants (30%) ne sollicitent jamais leurs enseignants pour qu'ils leur viennent en aide. Si enseignants et étudiants s'accordent pour exprimer un certain mécontentement relatif à la qualité de leurs relations, les uns et les autres ne mettent pas en avant les mêmes motifs. Les enseignants rejettent la faute sur les étudiants (profils trop hétérogènes, faible niveau, manque de motivation, absence de projets) et implicitement sur l'université qui ne régule pas l'entrée. À l'inverse, les étudiants critiquent l'enseignement et la pédagogie : exigences peu explicites (notamment en matière d'évaluation, mais aussi de travail personnel), pédagogie approximative, manque de disponibilité et faible capacité relationnelle des enseignants (Coulon & Paivandi, 2008).

Concernant le tutorat, la majorité des étudiants ont connaissance de son existence (94%). Les informations sont donc parvenues aux primo-entrants. D'autant plus que, la plupart (74%) ne se sont pas sentis « inondés » d'informations en début d'année universitaire, période de rentrée où l'étudiant doit s'intégrer et s'adapter à son nouvel environnement. Ils ont au contraire retenu la plupart d'entre elles (69%). Les informations relatives au tutorat sont suffisamment claires (56%) et convaincantes (51%).

Chapitre 15

Analyses du questionnaire

De plus, la majorité des enquêtés (88%) disent posséder les compétences pour réussir. Plusieurs études belges s'intéressent à l'influence du sentiment d'efficacité personnelle sur la performance.

Pour M. Romainville (2000), la confiance que l'étudiant possède en ses capacités à réussir est déterminante, si l'on considère l'abandon comme une anticipation de l'échec. Cette confiance s'acquiert tout au long de la scolarité, mais aussi au travers des cercles relationnels auxquels il prend part, notamment ceux de la famille et ceux qu'il parvient à construire : sa capacité à trouver des sources de motivation et à se constituer un cercle d'amis avec qui partager les mêmes préoccupations de réussite est fondamentale (Endrizzi, 2010a, p. 8).

116 étudiants sur 392 se sont inscrits au tutorat (30%). Certains auraient souhaité participer aux séances mais leur emploi du temps ne le leur permettait pas. Le tutorat a répondu aux attentes de 91 individus (23%), et 70 (18%) ont atteint les objectifs qu'ils s'étaient fixés. Par contre, tel que nous l'avons démontré, le test de positionnement ne semble pas convaincre les étudiants. Un tiers des enquêtés n'ont pas pris connaissance de leurs résultats (33%). Ils sont moins de 3% à déclarer s'être appuyés sur ces derniers pour prendre la décision d'être tutorés.

Intéressons-nous désormais aux réponses données aux questions « ouvertes ».

IV. Le verbatim

Les questions ouvertes à destination des étudiants sont au nombre de dix. Celles-ci figurent au sein des cinquième, sixième et septième parties du questionnaire :

- « Informations sur le tutorat méthodologique »,
- « Utilisation du dispositif et potentialités »,
- « Remarques conclusives ».

Pour illustrer notre analyse, nous avons extrait les réponses les plus représentatifs de la pensée générale.

1. Informations sur le tutorat méthodologique

1.1. L'objectif principal du tutorat

Il s'agit de la question 54 (Q54).

Les enquêtés ont été nombreux à répondre à cette question ouverte. Les définitions du tutorat comportent dans leur grande majorité la notion d'aide, comme en témoignent les déclarations suivantes.

Extraits significatifs :

- « *Aider d'abord individuellement puis en gros les étudiants en difficulté, les aider à comprendre les éclairer sur des points obscurs. Apprendre aux étudiants, aux élèves comment travailler et ne pas s'arrêter sur une seule méthode de travailler !* ».
- « *Le tutorat fait intervenir des étudiants des années supérieures pour aider ceux en première année. Etant tous des étudiants cela facilite la communication et la compréhension des jeunes étudiants et de leurs problèmes* ».
- « *Le tutorat a pour objectif d'accompagner les élèves dans la compréhension du cours et des exercices, mais aussi le tuteur peut donner des conseils et méthodes pour favoriser la réussite de l'étudiant.* »
- « *Aider les nouveaux arrivants à la fac à s'intégrer et à s'approprier les méthodes de travail universitaires.* »
- « *Le tutorat poursuit l'objectif de donner des clefs de compréhension et de méthodologie supplémentaires à un étudiant par rapport à une discipline, dans le but de l'aider bien sûr, pour une base moins fragile.* »

Nous pouvons constater que ces définitions rapportent avec justesse les objectifs poursuivis lors des séances de tutorat. D'autres témoignages mêlent différents apports tels que « *gagner en autonomie* », « *acquérir des connaissances* », « *améliorer ses compétences* », « *mieux comprendre ce que l'on n'a pas bien compris* », « *accompagner les étudiants et les conseiller pour avoir une bonne méthode de travail* », « *améliorer sa façon de travailler* », « *recevoir quelques méthodes pour travailler avec organisation ou comprendre des points du cours* ».

Et d'autres, bien que marginaux, montrent que les informations ne sont pas parvenues à tous. « *On n'a eu aucune information, personne n'est venu nous en parler.* », dit-l'un. « *Je n'ai reçu aucune information sur le tutorat, donc je ne peux pas répondre aux questions suivantes.* », affirme un autre.

1.2. Justification de la mémorisation, ou de la non-mémorisation, des informations diffusées en début d'année universitaire relatives au tutorat

Il s'agit de la question 58 (Q58).

Certains étudiants ont mémorisé les informations diffusées en début d'année, tandis que d'autres se sont sentis submergés. D'ailleurs, le terme « trop » très souvent utilisé, révèle parfaitement ce sentiment.

Pour certains, les informations étaient « *claires et précises* », « *compréhensibles* ». Ils assurent que les plus importantes ont été « *répétées plusieurs fois* » et avoir reçu de « *bonnes explications* ».

Pour d'autres, les informations ont été difficiles à assimiler car elles étaient « *abstraites* », « *trop condensées* », « *trop nombreuses et mal expliquées* », « *mal exprimées et mal adaptées* », et parce qu'elles comportaient « *trop de détails* » et « *trop de choses inutiles* ». Ces informations étaient également « *trop diverses [pas assez ciblées] et trop vagues, pas très instructives, et constructives* ». Selon eux, elles ont été « *données toutes en même temps* ». « *Trop d'informations ont été données d'un coup et au cours de l'année d'autres sont venues les contredire* », déclare un étudiant. Ils regrettent qu'il n'y ait eu « *personne pour les réexpliquer* », qu'elles ne soient « *pas reprises par les professeurs* ». Pour ce type d'apprenants, « *les paroles se perdent dans le cerveau, un écrit c'est mieux* ». C'est pourquoi certains ont trouvé des réponses à leurs questions dans « *le livret de l'étudiant* ».

D'ailleurs, « *les informations sont trop souvent données à l'oral si l'on ne prend pas de notes, on ne peut pas les retenir* », affirment certains. L'un d'entre eux déclare avoir reçu « *trop d'informations le premier jour* », et avoir été « *stressé et perdu par peur de ne pas comprendre* ». En conclusion, « *le début de l'année est stressant et les LI se font « bombarder » de nouvelles choses il est difficile de tout retenir* ».

Enfin, quelques-uns avouent ne pas « *tout écouter* », ou ne pas « *avoir eu envie d'écouter* », ou encore être arrivés en retard ou avoir été absents la première semaine d'information. Une étudiante justifie ce « *manque d'attention* » par le « *nouvel environnement* » auquel elle a été confrontée et par lequel elle a été « *distrainée* ».

1.3. Les arguments avancés pour inciter les étudiants à participer aux séances de tutorat

Il s'agit de la question 63 (Q63).

Outre la notion d'aide évoquée précédemment, les avantages énoncés en faveur d'une inscription au tutorat sont multiples. La réussite prédomine.

Extraits significatifs :

- « *S'inscrire en tutorat augmente considérablement les chances de réussite.* »
- « *Le taux de réussite des élèves allant au tutorat est très élevé.* »
- « *Plus de réussite, aide à l'intégration, à la méthodologie.* »
- « *Aider à réussir ou à travailler en ayant des outils méthodologiques plus adaptés.* »
- « *On réussit mieux si l'on assiste aux cours de tutorat.* »
- « *Il nous a été dit que le tutorat augmentait nos chances de réussir.* »
- « *Permet de réussir le semestre. Permet de poser des questions, chose impossible à faire en cours.* »
- « *Le tuteur peut donner des astuces et méthodes pour réussir.* »

Puis, moins représentatifs de l'institution scolaire, les étudiants-tuteurs favorisent l'adhésion des apprenants. « *Nous sommes encadrés par des élèves qui ont suivi la même filière* », déclare un étudiant. Les enseignants ont dit « *que cela pourrait m'aider dans mes études dans le sens où on pourrait profiter de l'expérience d'autres étudiants de niveau supérieur au nôtre* », affirme un enquêté.

L'expérience d'apprenants plus avancés dans le cursus est un argument fort. « *Il a été dit qu'il était vivement conseillé de profiter de l'expérience de ces prédécesseurs* », confie un enquêté. « *On a insisté sur le fait que les tutorats étaient effectués par des étudiants tout comme nous, ce qui permettrait aux élèves plus réservés de poser toutes leur questions* », ajoute un autre. Le tutorat présente d'autres atouts tels que celui d'être « *gratuit* ». Il permet au jeune étudiant de pouvoir « *être rassuré* », de « *poser des questions plus librement* », de « *s'intégrer* », de « *comprendre comment fonctionne le travail universitaire* », d'« *être aidé pour bien démarrer l'année* », d'être aidé à « *organiser ses cours* », d'être aidé « *à fixer un emploi du temps afin de gérer ses devoirs* », d'être aidé « *pour la méthode de travail et également pour les devoirs* », et d'« *augmenter ses notes* ». Le tutorat est essentiel parce qu'il permet finalement d'« *accompagner l'étudiant pour qu'il puisse apprendre la méthodologie de la fac et non plus celle du lycée* ».

En conclusion, le tutorat est « *fortement conseillé par les professeurs* » parce qu'il est « *facultatif* », et qu'il a été créé « *uniquement dans le but d'aider* ». De ce fait, il ne peut être que « *bénéfique* ». C'est « *une chance* », « *ça dure que sur un semestre, c'est gratuit, il faut en profiter* ». Finalement, « *il est préférable d'y assister plutôt que de perdre son temps* ». Malgré tout, quelques-uns n'ont « *pas souvenir* » des arguments donnés, ou n'« *ont pas eu trop de détails sur le fonctionnement* ».

1.4. Justification du degré de persuasion de ces arguments

Il s'agit de la question 65 (Q65).

Les arguments cités précédemment ont plus ou moins convaincus les étudiants.

Les plus percutants, comportaient des « *statistiques* » et issus des discours des tuteurs qui « *étaient persuasifs et semblaient sincères* ». L'intervention des tuteurs apporte de la valeur et de la crédibilité au dispositif. « *C'est un témoignage d'élèves qui étaient à notre place* », précise un étudiant convaincu des potentialités du dispositif. « *J'imagine qu'on ne va pas nous raconter des mensonges simplement pour promouvoir les tutorats. J'ai déjà été aidé par le passé je sais donc qu'une aide extérieure est souvent bénéfique* », affirme un étudiant.

Pour un autre, « *du soutien scolaire gratuit, c'est toujours bon à prendre* ». A l'inverse, certains discours n'ont pas séduits. Jugés « *trop creux, trop faux* », « *faibles* », et ressemblant « *à des ordres* ». Les informations étaient « *peu claires* », « *insuffisantes* ».

Chapitre 15

Analyses du questionnaire

Certains ont préféré ne pas prendre de risque et de ne pas s'y inscrire. « *J'aurais voulu savoir précisément ce qu'aurait apporté le tutorat, j'avais trop peur de m'y inscrire et de ne pas en tirer grand profit, ayant déjà une méthode de travail efficace* », déclare un étudiant. « *On ne savait pas pourquoi le tutorat peut nous aider* », ajoute un étudiant. Les étudiants regrettent de ne pas avoir reçu « *assez d'information sur : si ça vaut vraiment la peine d'y aller ou pas. Si ça marche vraiment* ». D'autres témoignages montrent que le non-recours au tutorat est décidé très tôt. « *Je n'avais à la base pas l'intention de m'y inscrire donc je ne m'y suis pas intéressé* », confie un étudiant. Le bouche à oreille joue également un rôle important dans la prise de décision. « *Je connais des personnes qui ont réussi grâce au tutorat* », assure un autre. Ces confidences peuvent conduire certains à non-recourir au dispositif. « *J'ai eu des retours qui m'ont dit que les séances de tutorat n'étaient pas claires et assez inutiles* », raconte un enquêté. « *Ayant reçu des échos, le tutorat n'est pas très efficace et n'apporte pas vraiment d'aide significative* », ajoute un autre.

Certains étudiants ont un fort désir de réussite. « *Une aide pareille ne se refuse pas. Elle ne peut être que bénéfique* ». Ils ont été convaincus par les arguments avancés en faveur du tutorat parce qu'ils veulent « *mettre toutes les chances de leur côté pour réussir et d'après les professeurs, le tutorat est très efficace* ». Ce désir de réussite est notable dans les témoignages suivants.

Extraits significatifs :

- « *Je suis là pour réussir alors autant profiter de ce qui s'offre à moi.* »
- « *Parce que je pensais en avoir besoin, je me sentais concerné.* »
- « *Parce qu'on ne peut être qu'enrichie par quelqu'un qui est déjà passé par là.* »
- « *Parce que je désirais de l'aide dès le début.* »
- « *Parce que j'aurais envie de réussir.* »
- « *Etant d'un niveau moyen, de l'aide ne pouvait pas me faire de mal.* »

Enfin, certains étudiants ont acquis une méthodologie au cours de leur parcours scolaire et déclarent « *mieux travailler seul* » et « *pouvoir se débrouiller* ». En effet, « *j'estime travailler plus efficacement par moi-même* », dit l'un d'entre eux. « *Je préfère travailler seule, et demander de l'aide seulement quand j'en ai besoin* », affirme une autre.

D'autres ont consulté leurs résultats au test de positionnement avant de s'inscrire. « *On nous a fait passer des tests et j'ai eu de bons résultats. De plus ma motivation m'aide à surpasser le système universitaire. Je suis là parce que je le veux* », dit un enquêté. Mais pour d'autres, ce système n'est pas probant. « *On nous demande de choisir un tutorat par rapport à un test de début d'année, nous n'avons pas eu le temps de savoir si les cours étaient compliqués et incompréhensibles* », note un étudiant. Puis certains ont déjà été tutorés et n'ont pas été convaincus. « *J'ai déjà participé à des séances de tutorat dans mon ancienne université et cela ne m'a pas aidé* », précise un enquêté.

2. Utilisation du dispositif et potentialités

2.1. Les dispositifs d'aide à la réussite proposés

Il s'agit de la question 70 (Q70).

Etait attendu pour cette question un listing d'autres dispositifs offerts aux étudiants primo-entrants, que le tutorat. Pourtant, il s'agit de la réponse la plus couramment donnée. On notera tout de même qu'à la Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines (FLSH), des travaux dirigés en Langue Française et Écrits Techniques (LFET) sont également proposés.

2.2. Les apports de ces dispositifs

Il s'agit de la question 71 (Q71).

Etait attendu pour cette question les apports de ces autres dispositifs. Les trois enquêtés qui ont renseigné « *LFET* » ont précisé pour la présente question qu'il s'agissait de « *cours de remise à niveau* », « *de méthodes de compréhension et de révision de grammaire* ». Le troisième déclare : « *Ça ne m'a pas aidé, cela m'a rien apporté* ». Outre ce dispositif, aucun autre n'a été renseigné. Les apports ci-après concernent donc tous le tutorat. On y trouvera essentiellement des réponses similaires à celles de la question 79. De manière très générale, retenons que certains étudiants portent un avis très positif sur le tutorat, tandis que d'autres en sont insatisfaits. Le tutorat a permis à certains étudiants de développer des « *connaissances complémentaires* », « *de mieux comprendre les exercices faits en TD* », « *de comprendre ou de revoir des choses* », « *de comment prendre des notes lors de CM et de comment réviser les partiels* ». D'autres n'ont pas appris « *pas grand-chose* », voire « *rien* ».

2.3. Justification de son inscription au tutorat mais sa non-participation aux séances

Il s'agit de la question 75 (Q75).

Le tutorat perd de ses adeptes lorsqu'il a lieu entre 12 heures et 14 heures. Certains préfèrent « *prendre le temps de manger* ». D'autres déclarent « *manquer de temps* », et de « *motivation* ». Les emplois du temps sont « *trop chargés* » et les créneaux proposés étaient insuffisants, il n'y avait « *pas de places* ». En effet, « *je suis allée une fois et n'y suis plus retournée. Je n'étais pas à l'aise et pas vraiment prise en charge, pas de programme* », confie une étudiante. Un autre étudiant dit que « *ces heures de tutorat lui ont semblées être une perte de temps plutôt qu'une expérience utile* ».

2.4. La satisfaction des attentes attribuées au tutorat

Il s'agit de la question 79 (Q79).

Certains commentaires ci-après sont semblables à ceux de la question 71. Comme l'on pourrait aisément s'en douter, les séances de tutorat n'ont pas profité à tous les participants. Certains ont, comme ils le désiraient, pu « *progresser* », « *réviser* », « *organiser leurs révisions* », « *mieux préparer leurs examens* », apprendre « *à prendre des notes* », « *avancer dans les exercices* ». « *J'ai mieux compris les cours, les TD et j'ai moins eu peur des cours et de la fac* », confie un étudiant. « *Nous avons travaillé la méthodologie, les cours que l'on n'a pas compris. C'est de cette manière que je voyais le fonctionnement du tutorat* », déclare un autre. Le tuteur a bien entendu un rôle clé dans le bon déroulement des séances. L'« *ambiance était détendue et conviviale* ». « *Le tuteur a vraiment traité nos difficultés. Il a pris le temps de voir avec chacun de nous quelles étaient nos difficultés* ». « *Le tuteur est très bien il a apporté confiance et aide* ». A l'inverse, d'autres tutorés ont été déçus du bénéfice acquis. Ils considèrent désormais que le tutorat est une « *perte de temps* », qu'il n'est « *pas assez structuré* », qu'ils n'ont « *rien appris de nouveau* ». Le tuteur n'expliquait pas toujours ce dont l'étudiant avait besoin, « *n'était pas organisé et ne savait pas quoi faire* ». Ils regrettent le « *trop peu de sujets traités* », et pensent avoir « *besoin d'une aide plus particulière* ».

2.5. L'organisation du tutorat

Il s'agit de la question 81 (Q81).

Les avis divergent. Certains étudiants qualifient l'organisation « *de très bonne* », et déclarent que les tuteurs étaient « *de qualité* ». Ils ont apprécié travailler en groupe et ce, d'autant plus parce que ceux-ci comportaient « *peu d'élèves* ». Ils notent que « *les petits groupes permettent une bonne ambiance de travail* », et que « *les effectifs réduits permettent une meilleure interaction avec l'étudiant qui dirige le tutorat* ». L'organisation du tutorat est également satisfaisante parce que « *les séances étaient fixées chaque semaine* », et que tuteurs et tutorés planifiaient ensemble les points à travailler. Pour d'autres le tutorat est bien organisé « *malgré des débuts tardifs* », et « *une durée trop courte* ».

Les avis négatifs concernent les « *groupes très déséquilibrés* ». Certains étudiants n'ont pas pu « *traiter leurs points faibles personnels* ». Les tuteurs n'ont « *pas eu le temps de répondre aux questions de tous les étudiants* ». D'un point de vue logistique, ils regrettent : le manque de tuteurs, « *aucun étudiant était présent pour effectuer le tutorat* », un « *choix d'horaires* » restreint, et l'absence « *de salles de classe* » disponibles. Concernant la promotion du tutorat, il est regrettable d'apprendre que, « *durant le test au tutorat le professeur a réussi à [nous] donner l'envie de [nous s'] inscrire, mais après il y a eu un « blanc » et un manque d'informations pour s'y inscrire* ».

3. Remarques conclusives

3.1. Informations complémentaires quant au tutorat

Il s'agit de la question 89 (Q89).

Les suggestions sont variées. Certains étudiants remettent en question le recrutement des tuteurs et proposent de « *vérifier les compétences des tuteurs à « enseigner »* ». Ils voudraient « *pouvoir choisir un tuteur en fonction de ses avantages dans les matières* ».

De plus, des groupes homogènes devraient être créés. « *Chaque étudiant a un point faible dans un exercice particulier, or dans un groupe chacun a un souci différent donc pendant certaines séances on assiste à un cours où l'on a pas forcément besoin* ».

Enfin, certains étudiants regrettent « *de ne pas avoir eu droit* » au tutorat, et d'autres de ne pas s'y être inscrit. « *Je vois que les personnes qui y sont allées pour la plupart ont réussi leur année (semestre) et ont acquis une méthodologie que je ne n'ai pas* », affirme un étudiant. Le tutorat « *est un très bon système* ». Ils apprécieraient qu'il soit proposé « *au deuxième semestre et pas qu'au premier* ». Ils suggèrent également d'« *ajouter davantage d'heures dans la semaine* » en fonction des « *emplois du temps des étudiants* ».

4. Synthèse

Au regard de notre problématique et de nos hypothèses de recherche, notre verbatim est riche d'informations.

Les réponses apportées aux questions « ouvertes » nous ont d'abord permis de distinguer deux catégories d'étudiants : « Les non-informés » et « Les informés ». Les étudiants non-informés déclarent n'avoir reçu aucune information et affirment s'être sentis submergés d'informations.

Les étudiants informés décrivent le tutorat comme une aide et avec justesse. Ils ont mémorisé les informations et les arguments en faveur du tutorat. Les étudiants informés arborent comme argument numéro 1 la réussite. Les arguments les plus convaincants étaient illustrés de statistiques et provenaient des tuteurs. Toutefois, nous remarquons que parmi les étudiants informés, certains déclarent ne pas avoir assimilé les diverses informations diffusées en début d'année. Parmi ceux qui ont choisi d'être tutorés, les avis sont partagés, certains sont satisfaits du dispositif, tandis que d'autres ne le sont pas. Lorsque l'on sait que le bouche-à-oreille est d'une importance particulière au sein de la population estudiantine, il serait bien entendu préférable que les tutorés relèguent des informations positives à son sujet.

Concernant le non-recours au tutorat qui nous intéresse tout particulièrement, il est régulièrement justifié par un emploi du temps incompatible ou des créneaux horaires insuffisants ou déplaisants. Le manque de tuteurs est aussi regretté des étudiants, tout comme l'absence de lien entre le test de positionnement et l'intervention des enseignants-chercheurs.

En conclusion, nous percevons ici une faille dans le processus « informationnel ». Tous les étudiants n'ont pas saisi les potentialités du tutorat, soit parce qu'ils n'ont pas été informés, soit parce que la qualité des informations transmises était insatisfaisante. Dans ce cas, pourquoi s'y inscriraient-ils ?

V. L'analyse factorielle

1. Informations sur les résultats produits

Nous avons retenu pour notre analyse 37 variables actives, pour cent modalités. Quatre modalités ont un effectif inférieur à 8. Il en reste donc quatre-vingt-seize qui contribuent à l'analyse. Soit a le nombre de variables actives, et b le nombre total de modalités de ces variables, alors le nombre de facteurs sera $n = b - a$. Une variable avec seulement deux modalités (un choix entre « oui » et « non » par exemple) ne tirera qu'un seul axe. Trois modalités se situent dans un plan, et n modalités dans un espace à $n-1$ dimensions.

Le point 0 de cet hyperespace est le barycentre (ou centre de gravité) de l'ensemble des individus actifs, lorsque tous les individus ont le même poids, ce qui est le cas pour notre analyse. Quel que soit la taille de l'espace défini par les modalités d'une variable, le point 0 appartient à cet espace. La règle se vérifie pour les variables à deux modalités : la droite qui relie les deux modalités doit passer par 0. Nous avons retenu trente-sept variables actives, pour quatre-vingt-seize modalités. Le nombre de dimensions de notre espace est donc : 96 (modalités) - 37 (variables) = 59.

Les individus de l'analyse appartiennent à un hyperespace à 59 dimensions.

2. Dépouillement des résultats

Cette analyse se déroulera en quatre étapes. Nous visualiserons d'abord les individus et les variables pour les principaux plans factoriels (module CORMU). Puis nous décrirons les principaux axes factoriels (module DEFAC). Nous rechercherons d'éventuels regroupements par un découpage du dendrogramme résultant du regroupement des individus (RECIP), et nous choisirons un ou deux découpages en classes (PARTI/DECLA).

2.1. Analyse des correspondances multiples

Nous visualiserons le premier plan factoriel qui est la projection plane la plus significative, correspondant aux deux premiers axes factoriels (axe 1-2). La première visualisation concerne les individus. Pour nous orienter, nous choisissons arbitrairement deux variables, toutes deux illustratives : la réussite au premier semestre, et la participation au tutorat.

Chapitre 15

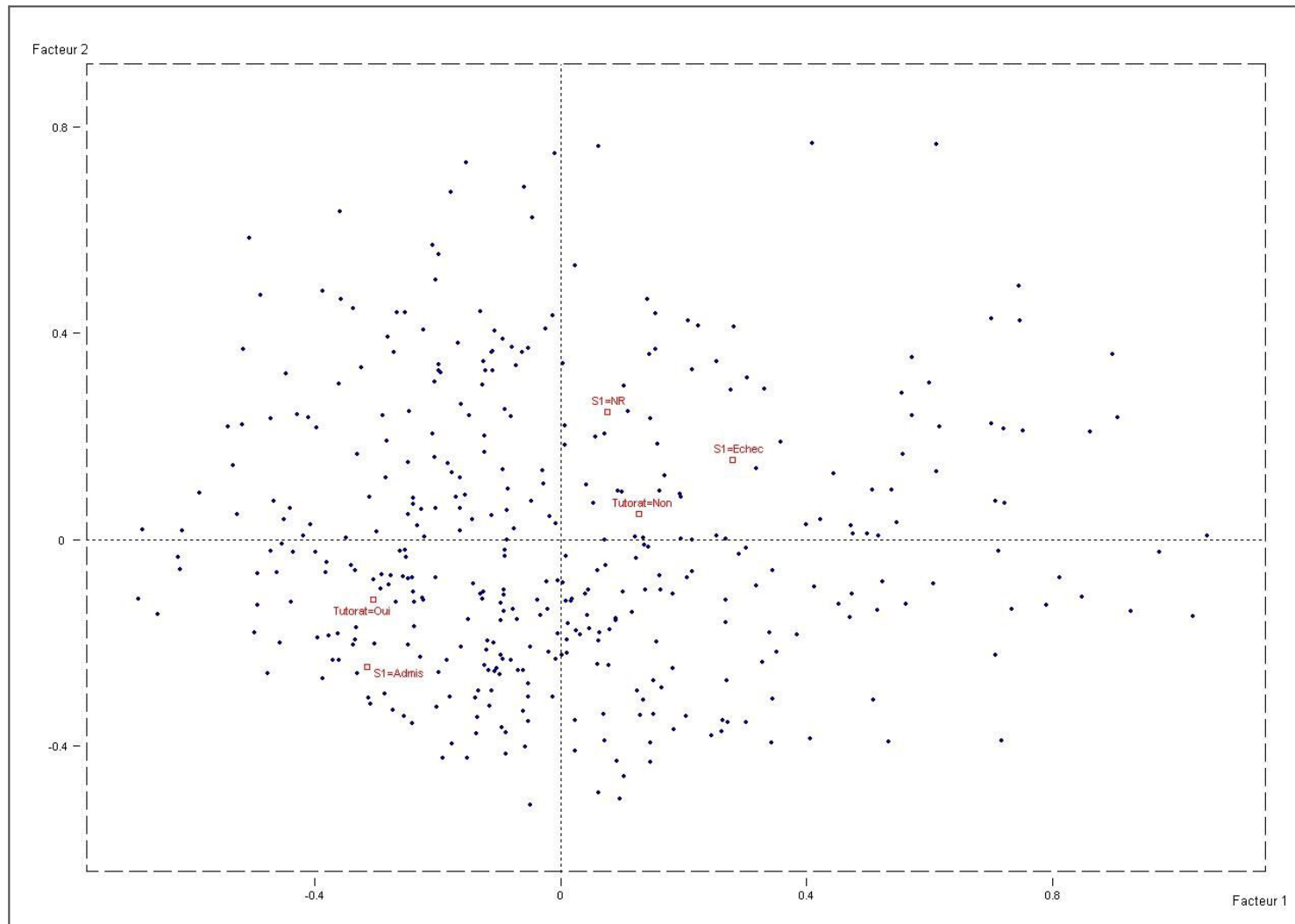
Analyses du questionnaire

Nous ne constatons aucun groupe d'individus marqués, mais une légère concentration dans la partie gauche du graphique, et en particulier dans le cadran Sud-Ouest. Anecdotiquement, nous remarquerons que le segment reliant les deux modalités de la variable « Tutorat » passe pas le point 0, comme indiqué plus haut.

Le premier axe factoriel est la droite de régression du nuage. Cette droite passe par le centre de gravité du nuage. Tous les autres axes factoriels passent par ce même centre de gravité, et tous les axes factoriels sont orthogonaux entre eux. Nous appelons premier plan factoriel le plan défini par les deux premiers axes factoriels. Il s'agit des deux axes portant le plus d'informations, et donc de la projection plane la plus significative. Les autres plans factoriels sont hiérarchisés en fonction de la richesse des informations qu'ils portent. Dans l'ordre donc, à partir du premier : 1-2, 1-3, 2-3, 1-4, 2-4, 3-4, 1-5, 2-5, 3-5, 4-5, 1-6... Le nombre de plans factoriels pour un espace à n dimensions est égal à $n(n-1)/2$. Donc pour l'espace qui nous intéresse (59 dimensions), le nombre de plans factoriels est de $59 \times 58 / 2 = 1711$ plans factoriels. Il est bien évident que seuls les premiers plans factoriels portent des informations intéressantes. Et que, au-delà d'un certain axe factoriel, il n'y a plus rien à retenir.

Chapitre 15
Analyses du questionnaire

Figure 39 : Représentation graphique des axes factoriels 1 et 2 : Individus.



Chapitre 15

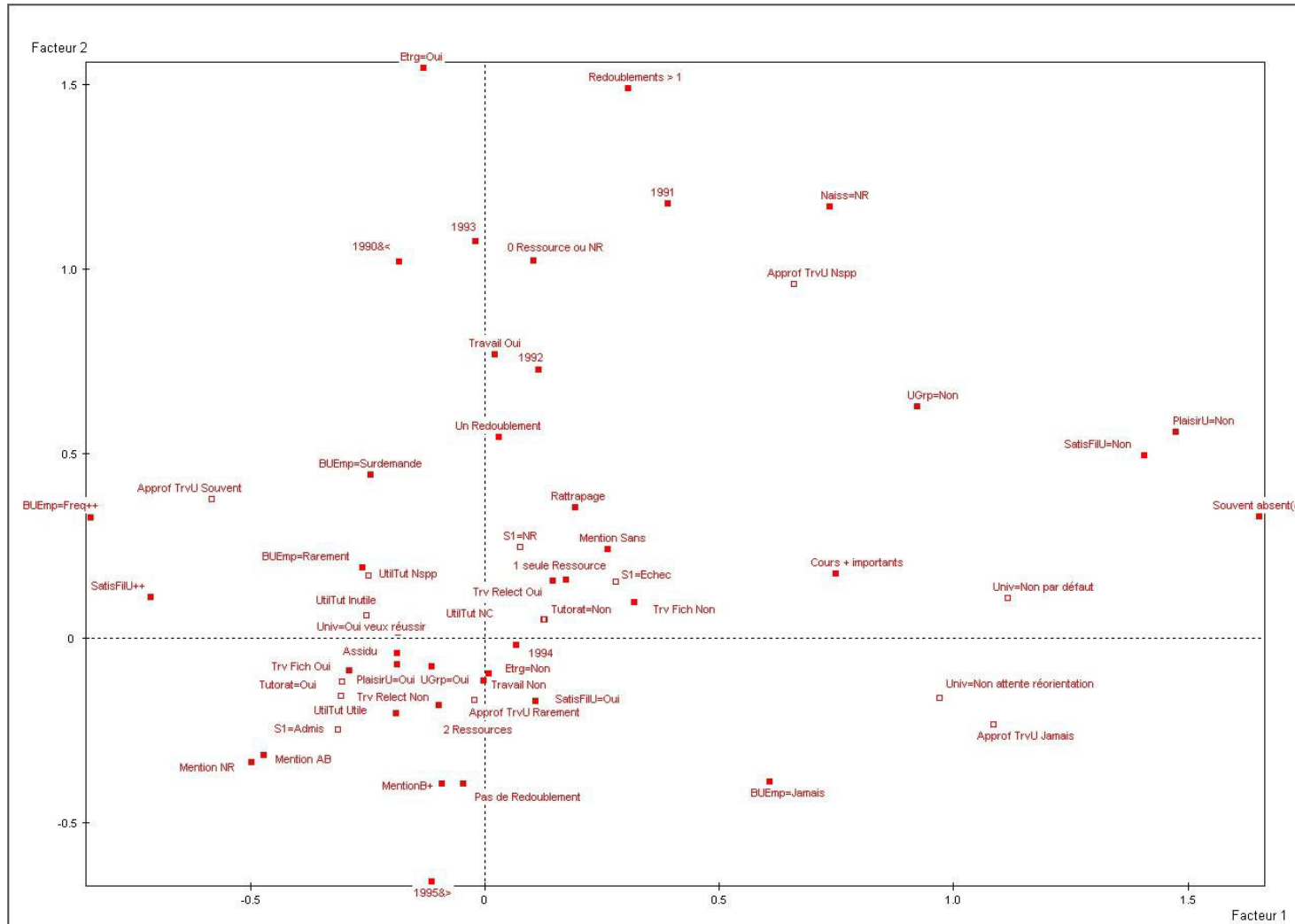
Analyses du questionnaire

Les modalités seront toujours représentées indépendamment des individus. D'abord, pour un problème de lisibilité évident. Ensuite, pour éviter les rapprochements abusifs. Dans un espace à 59 dimensions, deux points proches sur le premier plan factoriel peuvent être en fait très éloignés. Le risque est d'autant plus grand que l'on se rapproche du centre du graphe.

Sur la projection plane (axe 1-2) ci-dessous, les variables socio-administratives, ou variables actives, sont symbolisées par ■, et les variables relatives au contenu de l'enquête par □.

Chapitre 15
Analyses du questionnaire

Figure 40 : Représentation graphique des variables actives et variables illustratives.



En s'intéressant aux modalités situées aux extrémités des axes, on constate que le premier axe est tiré par le plaisir (ou non) d'être à l'université, l'assiduité (ou non). Le second axe est caractérisé par les modalités de la variable âge.

La description des axes factoriels nous apportera des précisions supplémentaires.

2.2. Description des axes factoriels

Quelques informations préalables à la lecture des tableaux.

- Plus la valeur-test est grande (en valeur absolue), plus son rôle descriptif/explicatif est important.¹²⁴
- Ne sont retenues que les modalités ayant une valeur-test supérieure à 2 ou inférieure à -2. Plus une valeur-test est élevée (en valeur absolue) plus la modalité est significative.
- Les modalités à valeurs-tests négatives sont celles correspondant à l'extrémité négative du graphique.
- Les modalités à valeurs-tests positives sont celles correspondant à l'extrémité positive.
- Les extrémités positives et négatives sont définies de façon parfaitement arbitraire.
- Dans le cas de notre enquête, tous les individus ont le même poids (1), et ce poids peut donc être assimilable à l'effectif.

¹²⁴ Les valeurs-tests constituent un outil efficace pour le 'débroussaillage' aussi bien des données brutes que des résultats des analyses factorielles ou des classifications. Dans les grands tableaux de données et pour la lecture des analyses multidimensionnelles complexes, le rangement des éléments par valeurs-tests décroissantes fait apparaître les traits saillants au premier coup d'œil, montre rapidement où sont les cohérences et permet l'accumulation progressive des connaissances (Morineau, 1984).

Document disponible sur Internet à l'adresse suivante :

<http://www.deenov.com/Data/Sites/1/docs/Valeur-Test-critere-de-caracterisation-statistique.pdf>

[Consulté le 23/09/2015].

2.2.1. Premier axe, extrémité négative

Les modalités qui décrivent cet axe du côté des coordonnées négatives sont le plaisir, l'assiduité, l'investissement personnel, l'intégration, l'autonomie et l'accès à l'information.

Tableau 11 : Description du premier axe : modalités actives (extrémité négative).

Libellés des modalités actives (extrémité négative)	Valeurs-Tests	Poids
Se plaire à l'université (oui)	-10,37	348
Etre satisfait de sa filière d'études (oui, très satisfait)	-9,7	126
Faire des rapprochements entre les différentes matières (oui)	-8,76	328
Etre présent à tous les cours (oui)	-8,25	326
Etudier le week-end (oui, tous)	-8,17	121
Aides employées pour vaincre ses difficultés (oui, recherches personnelles)	-8,03	171
Lire d'autres ouvrages que ceux conseillés par ses professeurs (oui)	-7,89	201
Faire des rapprochements avec ses propres connaissances (oui)	-7,75	355
Solliciter l'aide de ses professeurs (oui)	-7,61	91
Emprunter des ouvrages à la bibliothèque universitaire (oui, très fréquemment)	-7,07	60
Penser posséder les compétences nécessaires pour réussir ses études (oui)	-6,82	345
Fréquenter la bibliothèque universitaire (oui, très souvent)	-6,8	53
Evoluer au sein d'un groupe d'amis (oui)	-6,4	349
Méthodes pour réviser ses cours (oui, fiches)	-5,99	206
Participer aux soirées, repas, sorties, activités,... organisés par l'université (oui)	-5,94	94
Se qualifier d'étudiant autonome (oui)	-5,84	332
Méthodes employées pour contacter ses professeurs (oui, le face à face)	-5,7	169
Avoir obtenu une mention au baccalauréat (oui, Assez Bien)	-5,49	101
Nombre d'heures travaillées par semaine (10 à 15 heures)	-5,42	93
Sources des informations relatives au tutorat (oui, tuteurs)	-5,15	81
Ne pas avoir choisi son baccalauréat (non, avoir choisi)	-4,8	341
Etre soutenu par sa famille (oui)	-4,4	352
Avoir été attentif lorsque ces informations sur le tutorat ont été données (oui)	-4,32	312
Emprunter des ouvrages à la bibliothèque universitaire (oui, rarement)	-3,89	142
Nombre d'heures travaillées par semaine (plus de 15 heures)	-3,7	28

On retrouve sur cette extrémité l'envie de réussir, l'investissement, la réussite, l'opinion positive du tutorat et l'adhésion au tutorat.

Tableau 12 : Description du premier axe : modalités illustratives (extrémité négative).

Libellés des modalités illustratives (extrémité négative)	Valeurs-Tests	Poids
Lire d'autres ouvrages que ceux conseillés par ses professeurs (oui, souvent)	-7,51	117
Travailler au-delà de ce qui est demandé par ses professeurs (oui)	-7,19	138
Les résultats au premier semestre (réussite)	-5,25	164
Avoir été convaincu par les arguments en faveur du tutorat (oui)	-5,21	197
S'être inscrit au tutorat (oui)	-3,89	116
Penser que le tutorat s'adresse à tous les étudiants (oui)	-3,87	203
Le tutorat leur a été utile (oui)	-3,57	101
Les résultats au premier semestre (réussite) et participation à toutes les séances	-3,13	32
Les résultats au premier semestre (réussite) et S'être inscrit au tutorat (non)	-2,89	110

2.2.2. Premier axe, extrémité positive

A l'inverse, à l'extrémité droite (coordonnées positives), les modalités marquantes sont le rejet de l'université, le manque d'assiduité, le manque d'investissement, et la marginalisation voire l'isolement.

Tableau 13 : Description du premier axe : modalités actives (extrémité positive).

Libellés des modalités actives (extrémité positive)	Valeurs-Tests	Poids
Se plaire à l'université (non)	10,37	44
Etre satisfait de sa filière d'études (non)	10,27	47
Nombre d'heures travaillées par semaine (0 à 5 heures)	9,95	113
Emprunter des ouvrages à la bibliothèque universitaire (non, jamais)	9,84	157
Etudier le week-end (non)	9,59	46
Méthodes employées pour contacter ses professeurs (aucune)	8,82	133
Faire des rapprochements entre les différentes matières (non)	8,76	64
Fréquenter la bibliothèque universitaire (non, jamais)	8,06	25
Aides employées pour vaincre ses difficultés (oui, recherches personnelles)	8,03	221
Lire d'autres ouvrages que ceux conseillés par ses professeurs (non)	7,89	191
Faire des rapprochements avec ses propres connaissances (non)	7,75	37
Solliciter l'aide de ses professeurs (non)	7,61	301
Participer aux soirées, repas, sorties, activités,... organisés par l'université (non, jamais)	7,06	278
Penser posséder les compétences nécessaires pour réussir ses études (non)	6,82	47
Etre seul à l'université (oui)	6,4	43
Etre souvent absent en cours (oui)	6,06	13
Méthodes pour réviser ses cours (non, pas de fiches)	5,99	186
Etre présent à tous les cours (non, uniquement aux plus importants)	5,85	53
Se qualifier d'étudiant autonome (oui)	5,49	53
Sources des informations relatives au tutorat (non, pas par les tuteurs)	5,15	311
Avoir été attentif lorsque ces informations sur le tutorat ont été données (non)	5,04	53
Ne pas avoir choisi son baccalauréat (oui)	4,8	51
Avoir obtenu une mention au baccalauréat (non)	4,63	173
Etre soutenu par sa famille (non)	4,4	40
Fréquenter la bibliothèque universitaire (oui, rarement)	4,06	133

Les modalités illustratives du tableau ci-dessous caractérisent un rejet du tutorat, confirme le faible investissement, le mal être et marquent une situation d'échec.

Tableau 14 : Description du premier axe : modalités illustratives (extrémité positive).

Libellés des modalités illustratives (extrémité positive)	Valeurs-Tests	Poids
Lire d'autres ouvrages que ceux conseillés par ses professeurs (non, jamais)	9,39	63
Travailler au-delà de ce qui est demandé par ses professeurs (non)	7,19	254
S'être inscrit à l'université pour réussir (non, dans l'attente d'une réorientation)	6,47	40
Les résultats au premier semestre (échec) et S'être inscrit au tutorat (non)	5,51	120
Les résultats au premier semestre (échec)	4,76	166
Avoir été convaincu par les arguments avancés en faveur du tutorat (non)	4,27	92
S'être inscrit au tutorat (non)	3,89	276
Ne pas être concerné par la question 77 « Le tutorat leur a été utile »	3,85	275
Avoir tenu compte de ses résultats au test de positionnement pour s'inscrire au tutorat (non)	2,92	104
Ne pas se prononcer à la question 85 « Penser que le tutorat s'adresse à tous les étudiants »	2,82	60
Ne pas se prononcer à la question 64 « Avoir été convaincu par les arguments en faveur du tutorat »	2,67	69

2.2.3. Deuxième axe, extrémité négative

Cette extrémité est caractérisée avant tout par la modalité « à l'heure ». Suivent l'absence de problèmes pendant la scolarité, la stabilité familiale, le manque d'initiative, un faible investissement personnel et un bon accès à l'information. On retiendra aussi, avec une valeur-test moindre, le plaisir d'être à l'université, l'obtention d'une mention au baccalauréat et le soutien familial.

Tableau 15 : Description du deuxième axe : modalités actives (extrémité négative).

Libellés des modalités actives (extrémité négative)	Valeurs-Tests	Poids
Etre né en 1995 ou après	-12,19	182
Nombre de redoublements (aucun)	-10,63	254
Origine française	-7,64	369
Sources des informations relatives au tutorat (oui, par les professeurs)	-7,53	240
Ne pas avoir choisi son baccalauréat (non, avoir choisi)	-6,36	341
Emprunter des ouvrages à la bibliothèque universitaire (non, jamais)	-6,3	157
Lire d'autres ouvrages que ceux conseillés par ses professeurs (non)	-6,1	191
Ne pas être salarié	-5,87	341
Sources des informations relatives au tutorat (oui, par les tuteurs)	-5,21	81
Aides employées pour vaincre ses difficultés (non, pas de recherches personnelles)	-4,95	221
Solliciter l'aide de ses professeurs (non) ¹²⁵	-4,81	301
Nombre de ressources au sein du foyer parental (deux ressources)	-4,67	245
Evoluer au sein d'un groupe d'amis (oui)	-4,35	349
Avoir été attentif lorsque ces informations sur le tutorat ont été données (oui)	-4,11	312
Se plaire à l'université (oui)	-3,94	348
Etre satisfait de sa filière d'études (oui)	-3,79	219
Fréquenter la bibliothèque universitaire (oui, rarement)	-3,71	133
Avoir obtenu une mention au baccalauréat (oui, Assez Bien)	-3,69	101
Méthodes employées pour contacter ses professeurs (oui, aucun canal en particulier) ¹²⁶	-3,55	133
Avoir obtenu une mention au baccalauréat (oui, Bien ou Très Bien)	-3,53	66
Méthodes pour réviser ses cours (non, pas de relecture)	-3,52	170
Méthodes pour réviser ses cours (pas de méthode)	-3,36	372
Etre soutenu par sa famille (oui)	-3,22	352
Faire des rapprochements avec ses propres connaissances (non)	-2,97	37
Nombre d'heures travaillées par semaine (0 à 5 heures)	-2,77	113

¹²⁵ Correspond à l'item : « Jamais. » de la question 42.

¹²⁶ Modalité créée à partir des questions 42 et 43.

Les modalités illustratives du tableau ci-dessous caractérisent la réussite, une bonne opinion du tutorat, et confirme le faible investissement. L'absence de prise en compte du test de positionnement pourrait surprendre, et demandera un approfondissement.

Tableau 16 : Description du deuxième axe : modalités illustratives (extrémité négative).

Libellés des modalités illustratives (extrémité négative)	Valeurs-Tests	Poids
Avoir tenu compte de ses résultats au test de positionnement pour s'inscrire au tutorat (non)	-4,55	166
Les résultats au premier semestre (réussite)	-4,16	164
Lire d'autres ouvrages que ceux conseillés par ses professeurs (oui, rarement)	-3,51	206
Avoir été convaincu par les arguments en faveur du tutorat (oui)	-3,42	197
Penser qu'il est stigmatisant d'être tuteuré (non)	-3,29	279
Les résultats au premier semestre (réussite) et S'être inscrit au tutorat (non)	-2,97	110
Penser que le tutorat s'adresse à tous les étudiants (oui)	-2,27	203
Travailler au-delà de ce qui est demandé par ses professeurs (non)	-2,19	254
Lire d'autres ouvrages que ceux conseillés par ses professeurs (non, jamais)	-2,04	63

2.2.4. Deuxième axe, extrémité positive

L'extrémité positive de l'axe 2 est caractérisée par l'âge plus avancé. On ne sera donc pas surpris de trouver aussi les modalités relatives au redoublement et à l'activité salarié. Le manque d'information est peut-être lié à l'activité salariale, et à la sortie des filières normales de l'enseignement. On notera aussi une certaine maturité, une autonomie certaine, un isolement relatif et une absence de plaisir à étudier à l'université. Les étrangers se trouveront majoritairement vers cet axe.

Chapitre 15
Analyses du questionnaire

Tableau 17 : Description du deuxième axe : modalités actives (extrémité positive).

Libellés des modalités actives (extrémité positive)	Valeurs-Tests	Poids
Etre né en 1993	8,6	55
Nombre de redoublements (plus d'un)	8,02	27
Origine (étrangère)	7,64	23
Sources des informations relatives au tutorat (professeurs, non)	7,53	152
Ne pas avoir répondu à la question 59 « Avoir été attentif lorsque ces informations sur le tutorat ont été données » (Informations délivrées en début d'année)	7,14	27
Nombre de redoublements (un)	6,77	111
Ne pas avoir choisi son baccalauréat (oui)	6,36	51
Lire d'autres ouvrages que ceux conseillés par ses professeurs (oui)	6,1	201
Etre salarié	5,87	51
Etre né en 1991	5,68	22
Ne pas avoir de parents, ou ne pas avoir répondu aux questions 12 et 13 sur la situation professionnelle des parents	5,27	25
Sources des informations relatives au tutorat (non, pas par les tuteurs)	5,21	311
Aides employées pour vaincre ses difficultés (oui, recherches personnelles)	4,95	171
Solliciter l'aide de ses professeurs (oui)	4,81	91
Etre seul à l'université (oui)	4,35	43
Avoir obtenu une mention au baccalauréat (non)	4,24	173
Se plaire à l'université (non)	3,94	44
Etre satisfait de sa filière d'études (non)	3,6	47
Nombre d'heures travaillées par semaine (10 à 15 heures)	3,59	93
Etre né en 1990 ou avant	3,58	12
Ne pas avoir répondu à la question 2 « Année de naissance »	3,54	9
Méthodes pour réviser ses cours (oui, relecture)	3,52	222
Méthodes employées pour contacter ses professeurs (oui, le face à face)	3,43	169
Méthodes pour réviser ses cours (oui, autres que : fiches, relecture, refaire les exercices)	3,36	20
Etre né en 1992	3,33	20

Les modalités illustratives caractérisant l'extrémité positive de l'axe 2 sont un investissement relatif, une certaine autonomie, et une situation d'échec. Le manque d'informations décelé avec les modalités actives est confirmé.

Tableau 18 : Description du deuxième axe : modalités illustratives (extrémité positive).

Libellés des modalités illustratives (extrémité positive)	Valeurs-Tests	Poids
Ne pas avoir répondu à la question 64 « Avoir été convaincu par les arguments en faveur du tutorat »	5,57	69
Avoir tenu compte de ses résultats au test de positionnement pour s'inscrire au tutorat (non)	5,25	104
Lire d'autres ouvrages que ceux conseillés par ses professeurs (oui, souvent)	4,84	117
Ne pas avoir répondu à la question 85 « Penser que le tutorat s'adresse à tous les étudiants »	4,34	60
Ne pas avoir répondu à la question 86 « Penser qu'il est stigmatisant d'être tuteuré »	4,16	70
Les résultats au premier semestre (échec)	2,59	166
Ne pas avoir répondu à la question 38 « Lire d'autres ouvrages que ceux conseillés par ses professeurs »	2,36	6
Travailler au-delà de ce qui est demandé par ses professeurs (oui)	2,19	138
Ne pas avoir répondu à la question 1 « Numéro d'étudiant »	2,11	62

3. Classification et découpage en classes

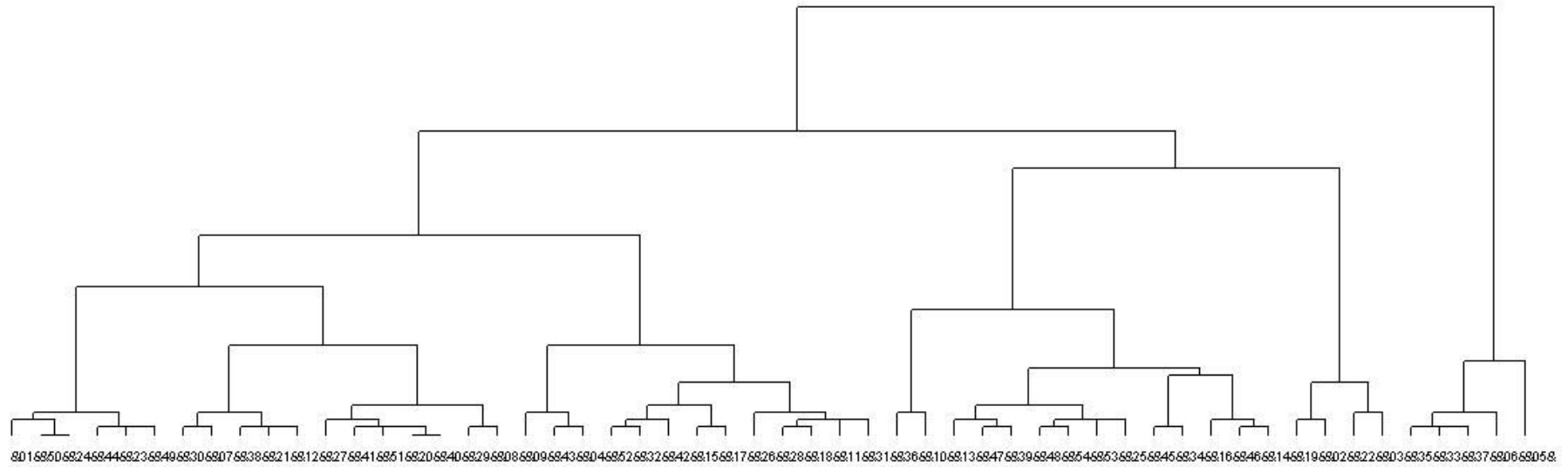
3.1. Classification

La procédure utilisée permet l'agrégation des individus sur leurs premières coordonnées factorielles. Le résultat produit sera représenté visuellement sous la forme d'un dendrogramme. Plus les groupes d'individus agrégés sont disjoints, plus les branches du dendrogramme sont de longueurs significatives.

Chapitre 15
Analyses du questionnaire

Figure 41 : Dendrogramme.

Classification mixte



Nous choisirons les coupures les plus pertinentes, celles dont les branches sont les plus longues. De toute évidence, il s'agit des coupures en deux, quatre et cinq classes. Nous choisirons donc d'étudier la coupure en cinq classes, celle qui offre la plus grande richesse.

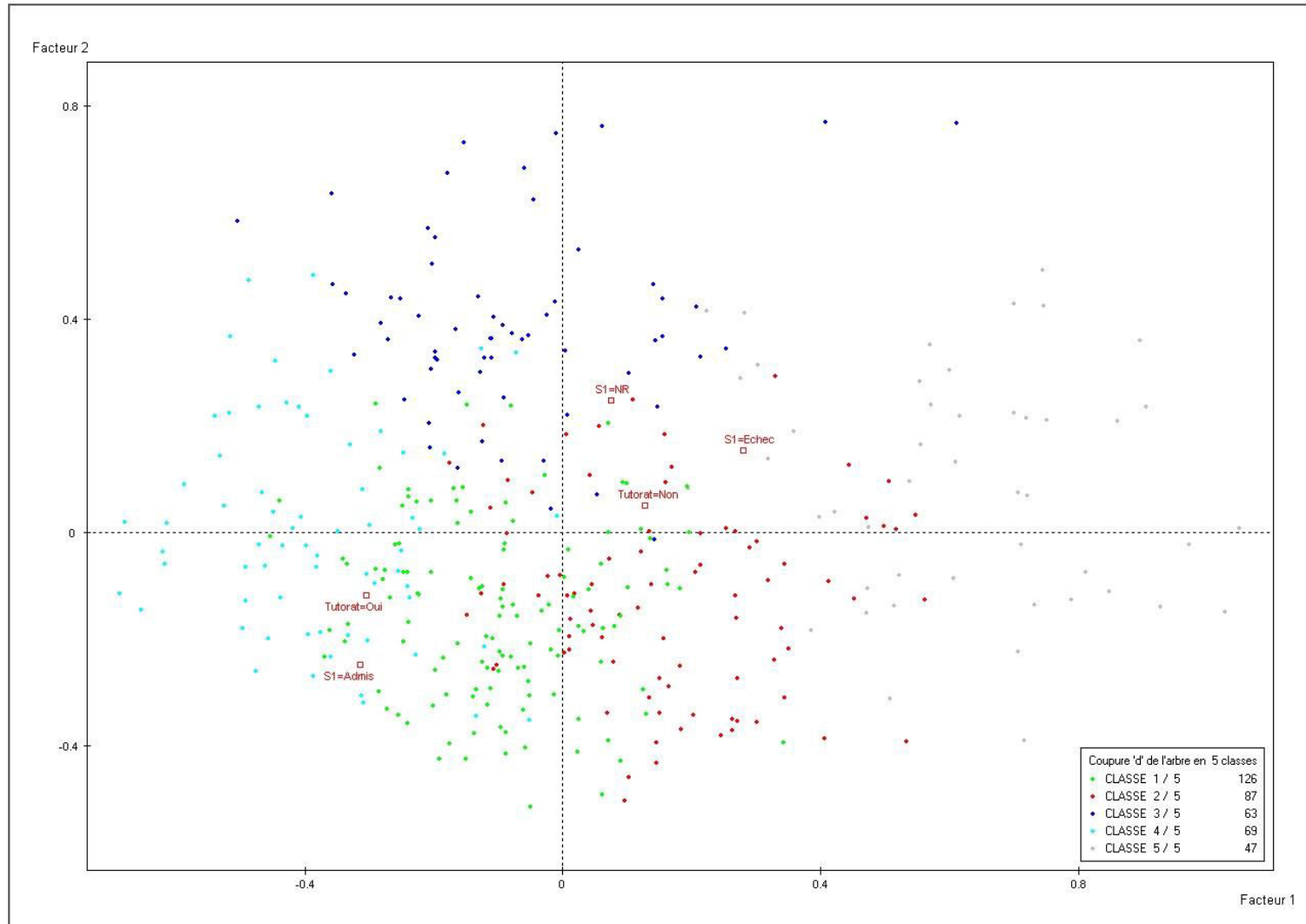
Ces observations effectuées, il reste à construire ces partitions, en regroupant les individus en cinq classes.

3.2. Découpage en classes

Nous présenterons, sur le premier plan factoriel, les individus de chaque classe identifiés par une couleur spécifique. Les effectifs de chaque classe et la couleur associée à la classe apparaissent dans le cartouche en bas à droite.

Chapitre 15
Analyses du questionnaire

Figure 42 : Représentation graphique du découpage de l'arbre en cinq classes.



Chapitre 15
Analyses du questionnaire

La description de ces cinq classes sera affichée dans les tableaux suivants. Seules seront conservées les modalités ayant des valeurs-tests positives.

Les valeurs-tests négatives ne présentent aucun intérêt. Soit la variable a deux modalités, et alors l'autre modalité est déjà présente symétriquement avec la même valeur-test (en valeur absolue), mais positive. Soit la variable a plus de deux modalités, et la valeur-test doit alors être associée à « toutes les autres, sauf celle affichée ». Ce qui est un exercice intellectuel aussi délicat que dépourvu d'intérêt.

3.3. Description des classes

3.3.1. Première classe : « Les Scolaires »

Elle comporte 126 individus, soit 32% de notre échantillon, ce qui représente un étudiant sur trois.

Cette première classe pourrait être surnommée « Les Scolaires », car elle regroupe les enquêtés qui optent pour des stratégies d'apprentissage sûres. Ils sont sérieux, « à l'heure » et assidus, ils se plaisent à l'université, mais étudient modérément (5 à 10 heures par semaine), fréquentent rarement la bibliothèque universitaire, et ne lisent pas d'autres ouvrages que ceux conseillés par leurs professeurs.

La stratégie de révision est intéressante : ils réalisent des fiches, mais ne relisent plus leurs cours ensuite.

Tableau 19 : Première classe : « Les Scolaires ».

Libellés des modalités caractéristiques « Les Scolaires » Effectif : 126 (32%)	Valeurs- Tests	Poids
Méthodes pour réviser ses cours (oui, fiches)	9,55	206
Méthodes pour réviser ses cours (non, pas de relecture)	9,03	170
Nombre d'heures travaillées par semaine (5 à 10 heures)	6,55	152
Lire d'autres ouvrages que ceux conseillés par ses professeurs (non)	3,93	191
Utilité des diverses informations délivrées en début d'année (oui, pour s'intégrer)	3,79	68
Ne pas avoir choisi son baccalauréat (oui)	3,78	341
Avoir été attentif lorsque ces informations sur le tutorat ont été données (oui)	3,72	312
Se plaire à l'université (oui)	3,58	348
Etre présent à tous les cours (oui)	3,58	326
Approfondir les cours par des lectures (oui, rarement)	3,55	206
Etre soutenu par sa famille (oui)	3,22	352
Fréquenter la bibliothèque universitaire (oui, rarement)	3,12	133
S'être inscrit à l'université pour réussir (oui)	3,08	332
Faire des rapprochements entre les différentes matières (oui)	3,08	328
Evoluer au sein d'un groupe d'amis (oui)	3,07	349
Origine (française)	3,02	369
Etudier le week-end (oui, tous)	2,69	121
Nombre de redoublements (aucun)	2,49	254
Année de naissance (1995 ou après)	2,38	182

3.3.2. Deuxième classe : « Les Oisifs »

Elle comporte 87 individus, soit 22% de notre échantillon.

Cette seconde classe pourrait être surnommée « Les Oisifs », car ils étudient peu en semaine, n'empruntent jamais d'ouvrages à la bibliothèque universitaire, assistent uniquement aux cours les plus importants, et n'ont pas pour habitude de travail d'aller au-delà de ce qui est demandé par leurs professeurs.

Cette classe des « Oisifs », comme celle des « Scolaires », est caractérisée par sa stratégie de révision. Contrairement aux « Scolaires », ils ne font pas de fiches, et relisent leur cours pour réviser. Nous dirons que les « Scolaires » ont « un coup d'avance », car la rédaction de fiches suppose une relecture préalable du cours. Et même si les « Scolaires » ne relisent plus leur cours et se contentent des fiches, ce qui constitue une perte naturelle d'information, leur stratégie s'avère plus efficace que celle des « Oisifs », qui s'éloignent de la zone de réussite.

Tableau 20 : Deuxième classe : « Les Oisifs ».

Libellés des modalités caractéristiques « Les Oisifs » Effectif : 87 (22%)	Valeurs-Tests	Poids
Méthodes pour réviser ses cours (non, pas de fiches)	8,66	186
Nombre d'heures travaillées par semaine (pas plus de 5 heures)	7,6	113
Méthodes pour réviser ses cours (oui, relecture)	6,79	222
Aides employées pour vaincre ses difficultés (aucune recherche personnelle)	6,56	221
Etudier le week-end (oui, parfois)	4,38	221
Emprunter des ouvrages à la bibliothèque universitaire (non, jamais)	4,1	157
Etre satisfait de sa filière d'études (oui)	3,71	219
Se plaire à l'université (oui)	3,68	348
Etre présent à tous les cours (non, uniquement aux plus importants)	3,6	53
Fréquenter la bibliothèque universitaire (oui, rarement)	3,53	133
Travailler au-delà de ce qui est demandé par ses professeurs (non)	3,45	254
Sources des informations relatives au tutorat (oui, par les professeurs)	3,38	240
Participer aux soirées, repas, sorties, activités,... organisés par l'université (non, jamais)	3	278
Année de naissance (1992)	2,6	20
Approfondir les cours par des lectures (oui, rarement)	2,39	206

3.3.3. Troisième classe : « Les Retardataires »

Elle comporte 63 individus, soit 16% de notre échantillon.

Cette troisième classe concentre « Les Retardataires ». Ils ont pour caractéristiques d'avoir redoublé, d'être salariés, et souvent d'origine étrangère. Ils ont été contraints de choisir leur baccalauréat qu'ils ont obtenu sans mention. L'absence de réponses, notamment sur le tutorat, caractérise un manque d'information. Ils ont une attitude mature et un bon investissement personnel.

Tableau 21 : Troisième classe : « Les Retardataires ».

Libellés des modalités caractéristiques « Les Retardataires » Effectif : 63 (16%)	Valeurs- Tests	Poids
Ne pas avoir répondu à la question 59 « Avoir été attentif lorsque ces informations sur le tutorat ont été données » (Informations relatives au tutorat)	7,76	27
Sources des informations relatives au tutorat (non, pas par les professeurs)	7,36	152
Origine (étrangère)	5,8	23
Nombre de redoublements (plus d'un)	5,61	27
Ne pas avoir répondu à la question 64 « Avoir été convaincu par les arguments avancés en faveur du tutorat » (Arguments relatifs au tutorat)	5,1	69
Année de naissance (1993)	4,89	55
Ne pas avoir choisi son baccalauréat (oui, a été contraint)	4,2	51
Activité salariale (oui)	4,2	51
Emprunter des ouvrages à la bibliothèque universitaire (oui, rarement)	4,12	142
Avoir tenu compte de ses résultats au test de positionnement pour s'inscrire au tutorat (non, pas concerné)	4,11	104
Lire d'autres ouvrages que ceux conseillés par ses professeurs (oui)	3,98	201
Ne pas avoir répondu à la question 85 « A qui s'adresse prioritairement le tutorat selon vous ? »	3,84	60
Nombre de ressources au sein du foyer parental (aucune) « Situation actuelle de votre père » et « Situation actuelle de votre mère »	3,7	25
Solliciter l'aide de ses professeurs (oui, en face à face)	3,41	169
Ne pas répondu à la question 86 « Penser qu'il est stigmatisant d'être tutoré »	3,14	70
Faire des rapprochements avec ses propres connaissances (oui)	3,07	355
Emprunter des ouvrages à la bibliothèque universitaire (oui)	2,82	33
Sources des informations relatives au tutorat (non, pas par les tuteurs)	2,74	311
Année de naissance (1991)	2,68	22
Fréquenter la bibliothèque universitaire (oui, souvent)	2,6	181
Approfondir les cours par des lectures (oui, souvent)	2,55	117
Année de naissance (1990 ou avant)	2,53	12
Ne pas avoir répondu à la question 2 « Année de naissance »	2,46	9
Avoir obtenu une mention au baccalauréat (non)	2,4	173

3.3.4. Quatrième classe : « Les Irréprochables »

Elle comporte 69 individus, soit 18% de notre échantillon.

Cette quatrième classe est dénommée « Les Irréprochables », car les étudiants qui la composent ont un comportement modèle. Ils sont à l'université avec l'envie de réussir et s'y plaisent, ils fréquentent et empruntent très souvent des ouvrages à la bibliothèque universitaire, ils étudient plus de 10 heures par semaine et travaillent tous les week-ends, ils sont assidus, ils ont validé leur premier semestre, en ayant participé à toutes les séances de tutorat pour ceux d'entre eux qui y sont inscrits, ils font des rapprochements entre les différentes matières et ont pour habitude de travail d'aller au-delà de ce qui est demandé par leurs professeurs qu'ils sollicitent quand ils ont besoin d'aide.

Nous remarquons que le tutorat est un marqueur fort, alors que cette classe d'« Irréprochables » est aussi caractérisée par des bacheliers mentionnés.

Tableau 22 : Quatrième classe : « Les Irréprochables ».

Libellés des modalités caractéristiques « Les Irréprochables » Effectif : 69 (18%)	Valeurs- Tests	Poids
Emprunter des ouvrages à la bibliothèque universitaire (oui, très souvent)	9,41	60
Aides employées pour vaincre ses difficultés (oui, recherches personnelles)	8,09	171
Fréquenter la bibliothèque universitaire (oui, très souvent)	7,91	53
Etre satisfait de sa filière d'études (oui, très satisfait)	7,24	126
Approfondir les cours par des lectures (oui, très souvent)	6,92	117
Lire d'autres ouvrages que ceux conseillés par ses professeurs (oui)	6,4	201
Sources des informations relatives au tutorat (oui, par les tuteurs)	6,13	81
Etudier le week-end (oui, tous)	5,59	121
Participer aux soirées, repas, sorties, activités,... organisés par l'université (oui, parfois)	5,26	94
Avoir été convaincu par les arguments avancés en faveur du tutorat (oui)	4,82	197
Nombre d'heures travaillées par semaine (10 à 15 heures)	4,76	93
Les résultats au premier semestre (réussite, a participé à toutes les séances de tutorat)	4,64	32
Etre présent à tous les cours (oui)	4,2	326
Travailler au-delà de ce qui est demandé par ses professeurs (oui)	4,14	138
Avoir obtenu une mention au baccalauréat (oui, Assez Bien)	3,99	101
Les résultats au premier semestre (réussite)	3,64	164
Solliciter l'aide de ses professeurs (oui)	3,46	91
Connaître le public cible du tutorat (oui, penser qu'il s'adresse à tous les étudiants)	3,43	203
Nombre d'heures travaillées par semaine (plus de 15 heures)	3,08	28
Faire des rapprochements entre les différentes matières (oui)	3,08	328
Année de naissance (1995 ou après)	3,05	182
Avoir obtenu une mention au baccalauréat (oui, Bien ou Très Bien)	2,99	66
S'être inscrit au tutorat (oui)	2,86	116
S'être inscrit à l'université pour réussir (oui)	2,86	332
Avoir tenu compte de ses résultats au test de positionnement pour s'inscrire au tutorat (non)	2,75	166
Avoir été attentif lorsque ces informations sur le tutorat ont été données (oui)	2,66	312
Se plaire à l'université (oui)	2,42	348

3.3.5. Cinquième classe : « Les Inadaptés »

Elle comporte 47 individus, soit 12% de notre échantillon. Ce taux est non négligeable car il représente plus d'un étudiant sur dix.

Cette cinquième classe est nommée « Les Inadaptés », car les étudiants qui la composent se sont inscrits à l'université parce qu'ils ne savaient pas quoi faire d'autre. Ils sont ainsi dans l'attente d'une réorientation. Ils ne se plaisent pas à l'université au sein de laquelle ils sont seuls. Ils ne participent donc jamais aux soirées, repas, sorties, activités,... organisés par l'institution et sont insatisfaits de leur filière. Ils ne sollicitent jamais leurs professeurs, n'étudient jamais le week-end, et ne font pas de rapprochements avec leurs propres connaissances. Ils pensent n'être ni autonomes, ni capables de s'autogérer. Ils étaient inattentifs lors de la diffusion des informations en début d'année scolaire, ils n'ont pas été convaincus par les arguments relatifs au tutorat, ils n'ont pas validé leur premier semestre et n'ont pas été tutorés.

Ils sont en situation d'échec, de non-recours au dispositif d'aide, et de démission.

Tableau 23 : Cinquième classe : « Les Inadaptés ».

Libellés des modalités caractéristiques « Les Inadaptés » Effectif : 47 (12%)	Valeurs-Tests	Poids
Se plaire à l'université (non)	10,02	44
Etre satisfait de sa filière d'études (non)	8,23	47
Solliciter l'aide de ses professeurs (oui, sans privilégier un canal de contact)	6,92	133
Etudier le week-end (non, jamais)	6,5	46
Faire des rapprochements avec ses propres connaissances (non)	6,17	37
Penser posséder les compétences pour réussir ses études (non)	6,05	47
Evoluer au sein d'un groupe d'amis (non)	6,01	43
Approfondir les cours par des lectures (non, jamais)	5,93	63
Fréquenter la bibliothèque universitaire (non, jamais)	5,86	25
Emprunter des ouvrages à la bibliothèque universitaire (non, jamais)	5,61	157
Etre présent à tous les cours (non, souvent absent)	5,31	13
Nombre d'heures travaillées par semaine (pas plus de 5 heures)	5,2	113
Faire des rapprochements entre les différentes matières (non)	4,83	64
S'être inscrit à l'université pour réussir (non, dans l'attente d'une réorientation)	4,72	40
Lire d'autres ouvrages que ceux conseillés par ses professeurs (non)	4,32	191
Solliciter l'aide de ses professeurs (non)	4,02	301
Ne pas avoir choisi son baccalauréat (oui)	3,88	51
Travailler au-delà de ce qui est demandé par ses professeurs (non)	3,87	254
Participer aux soirées, repas, sorties, activités,... organisés par l'université (non, jamais)	3,85	278
Ne pas être concerné par la question 77 « Si oui, en quoi le tutorat vous a-t-il été utile ? »	3,11	275
Se plaire à l'université (non, par dépit)	3,1	20
S'être inscrit au tutorat (non)	3,07	276
Se qualifier d'étudiant autonome (non)	2,99	53
Avoir été attentif lorsque ces informations sur le tutorat ont été données (non)	2,99	53
Les résultats au premier semestre (échec, n'a pas été tutoré)	2,98	120
Avoir été convaincu par les arguments avancés en faveur du tutorat (non)	2,63	92
Méthodes pour réviser ses cours (non, pas de fiches)	2,56	186
Ne pas avoir répondu à la question 64 « Avoir été convaincu par les arguments avancés en faveur du tutorat »	2,41	69
Les résultats au premier semestre (échec)	2,38	166
Année de naissance (1991)	2,34	22

3.4. Remarques liées au découpage en cinq classes

Cette classification fait apparaître de nombreuses informations intéressantes.

- Les étudiants « Irréprochables » sont peut-être les plus doués, mais ils sont surtout les plus travailleurs.
- Les notions de plaisir et d'intégration sont indissociables de la réussite.
- Les « Scolaires » adoptent le tutorat, mais n'ont pas tenu compte du test de positionnement.
- Le tutorat est un marqueur des classes « Irréprochables » et « Scolaires », qui ne constituent pas forcément la cible, puisque, s'il est ouvert à tous, le tutorat devait être proposé « *aux étudiants qui en ont le plus besoin* » (JORF n°100 du 29 avril 1998).

La partie analyse factorielle s'arrête ici. Mais cette analyse ouvre plusieurs pistes de recherches, concernant, parmi d'autres, le test de positionnement, le tutorat, et la réussite à l'université. Nous utiliserons des outils de croisement et de caractérisation de variables pour apporter des réponses aux questions posées.

4. Caractérisation des variables

Dans cette partie, nous présenterons uniquement la caractérisation des variables qui nous ont semblées intéressantes et pertinentes. Les variables impliquant des modalités de trop faible effectif, ou apportant des données redondantes, n'ont pas été retenues. Les variables caractérisées dans cette partie se rapportent notamment au tutorat. Soulignons qu'en 2013-2014, sur 1045 étudiants, 137 se sont inscrits au tutorat. Parmi ces 137 individus, nous avons pu en atteindre 116, soit 85%, un taux exceptionnel ! Les non-tutorés étaient quant à eux 276, soit 30%. Il est important de préciser que nous n'avons instauré aucun critère de sélection, et que nous avons simplement cherché à joindre la plus large partie du corpus.

Les outils de caractérisation utilisés sont essentiellement la description d'une modalité par les modalités, et le croisement de variables. Nous pourrions éventuellement avoir recours à des représentations graphiques, et donc à l'analyse factorielle.

4.1. Le test de positionnement

Nous avons vu, lors du découpage en partitions, que la partition « Scolaires » était caractérisée par la participation au tutorat et la non-consultation des résultats au test de positionnement.¹²⁷

L'objectif de ce test est de provoquer l'adhésion des étudiants ayant besoin du tutorat. Nous allons chercher à savoir si et comment il remplit sa mission. Parmi les 392 individus de notre enquête, 288 (73%) ont passé le test de positionnement. Parmi ces 288, 154 (soit moins de un sur deux, et 39% de l'effectif total) ont consulté leurs résultats.

Avant d'effectuer ce test, 120 étudiants, soit près d'un tiers (30%), avaient déjà pris la décision de s'inscrire ou non au tutorat. Et parmi eux, 57 avaient choisi de s'inscrire. Ils ne sont que 11 étudiants (3%) à avoir tenu compte de leurs résultats au test pour choisir de recourir ou non au tutorat. Parmi ces 11 individus, 4 ont finalement choisi d'être tutorés.

En allant plus loin, on s'aperçoit que trois des quatre tutorés ayant avoué des tests médiocres ont un baccalauréat général : un bachelier scientifique avec mention Très Bien, et deux bacheliers de la série « Economique et Sociale » (ES) dont une mention Assez Bien. Le bachelier ES sans mention a eu son baccalauréat avant 1991. Ce n'est donc pas un primo-entrant. Le dernier est un bachelier professionnel avec mention Assez Bien. Les notes obtenues au premier semestre sont respectivement : 12.13/20, 9.9/20, 8.09/20 et 6.46/20. A priori, seul le dernier correspond à la cible d'un primo-entrant ayant vraiment besoin d'aide.

Sans rentrer dans ces derniers détails, le test de positionnement a donc convaincu quatre étudiants, parmi lesquels un seul correspond à la population attendue, alors que le tutorat est très accepté par ailleurs.

En croisant la prise en compte du test avec les populations tutorée et non tutorée, on obtient le tableau croisé suivant.

¹²⁷ Cette épreuve d'auto-évaluation a lieu durant la semaine de pré-rentrée. Elle est supervisée par le Service d'Information et d'Orientation (SIO) et surveillée par un enseignant du département des Sciences de l'Education. La présence des étudiants est obligatoire. C'est pourquoi les trois quarts de notre échantillon déclarent avoir passé ce test.

Tableau 24 : Croisement de la variable

« Avoir tenu compte de ses résultats au test de positionnement pour recourir ou non au tutorat » avec les populations tutorée et non tutorée.

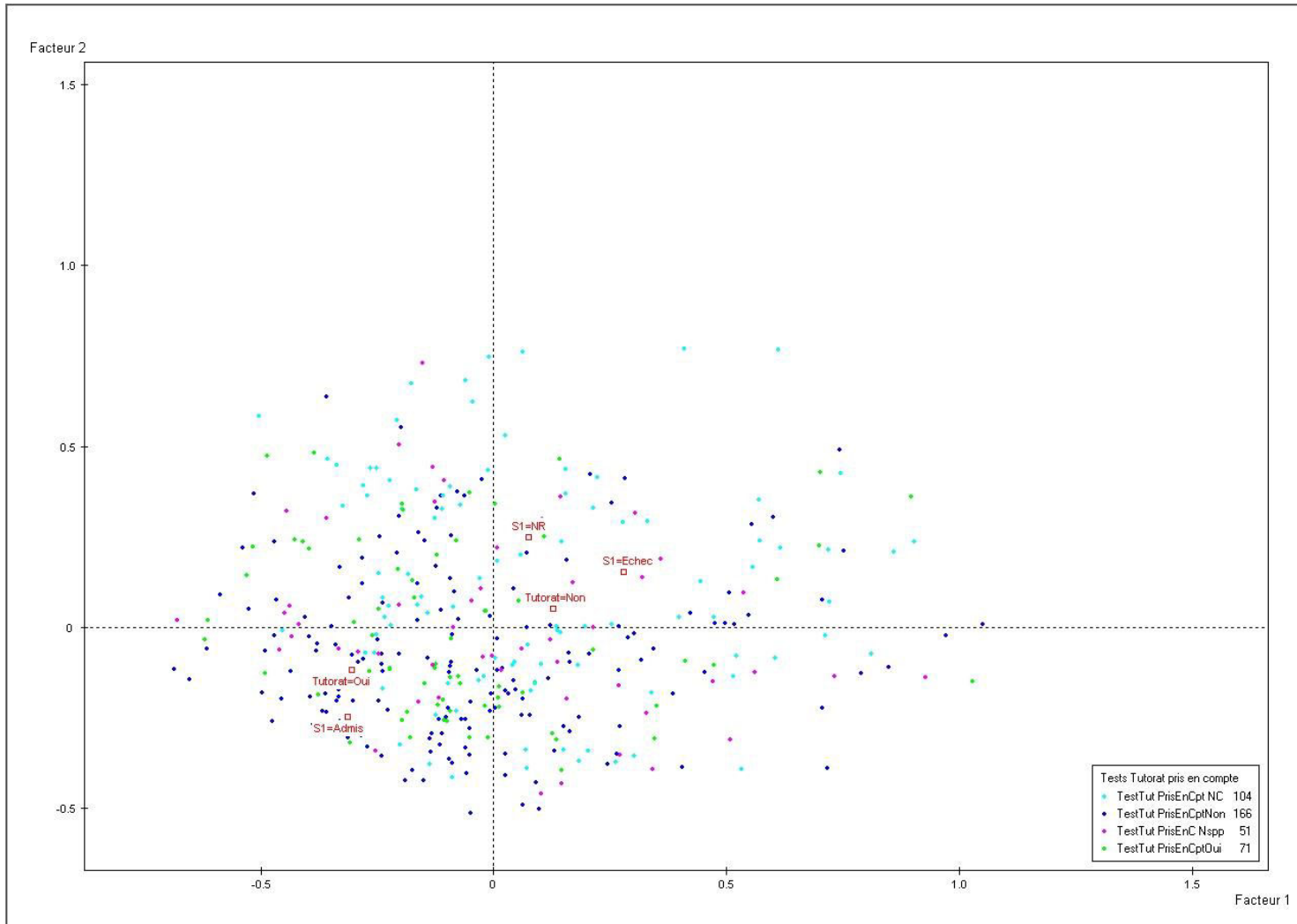
	Population tutorée	Population non tutorée	Chi2
Oui, résultats médiocres	3,45% (4)	2,54% (7)	29.01 ddl : 4 p : 0.0000
Oui, résultats convenables	12,93% (15)	16,30% (45)	
Non, décision déjà prise	49,14% (57)	22,83% (63)	
Non, test mal conçu	6,03% (7)	14,13% (39)	
Ne se prononcent pas	28,44% (33)	44,20% (122)	
Total	100% (116)	100% (276)	

On voit que les deux principaux contingents d'étudiants tutorés sont ceux qui avaient déjà pris leur décision (57), et ceux qui ne se prononcent pas, qui n'ont probablement pas passé le test (33), et qui sont donc dans la même situation, à savoir une décision prise indépendamment du test. Ceux ayant eu des résultats médiocres, qui constituent théoriquement la cible de ce test, représentent le plus petit contingent (4 étudiants sur 116 tutorés !).

Sans préjuger de la qualité de ce test de positionnement, on constate que celui-ci est mal perçu, mal reçu, et qu'il rate sa cible.

Chapitre 15
Analyses du questionnaire

Figure 43 : Caractérisation du test de positionnement.



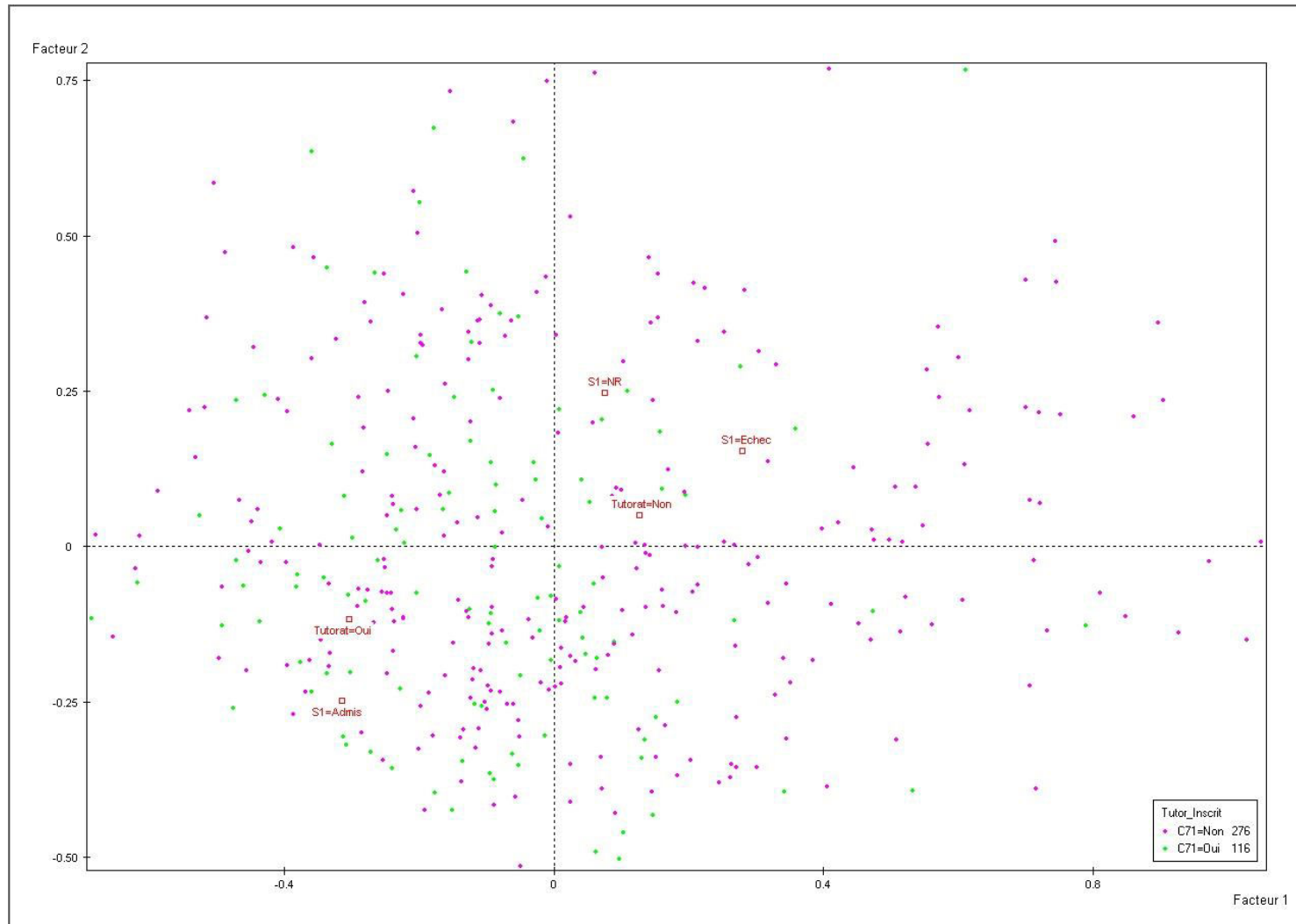
4.2. L'inscription au tutorat

Nous utilisons d'abord l'Analyse des Correspondances Multiples (ACM) pour proposer une visualisation des étudiants sur le premier plan factoriel, avec pour critères l'inscription au tutorat.

Elle concerne 116 individus (30%) sur 392. Ils sont plus nombreux à se concentrer sur la partie gauche du graphique, et en particulier en bas à gauche, ce qui signifie que le tutorat est associé à la réussite, aux étudiants plutôt « à l'heure », et au plaisir et à la satisfaction d'être à l'université.

Chapitre 15
Analyses du questionnaire

Figure 44 : Caractérisation de l'inscription au tutorat.



Chapitre 15

Analyses du questionnaire

Deux tableaux ont été dressés : un pour les non-inscrits, et un second pour les inscrits. Toutes les données concernant les tutorés et les non-tutorés ont été retirées, car sans intérêt. Par contre, les remarques sur la population des étudiants tutorés ont été conservées car ces questions étaient ouvertes à tous.

Tableau 25 : Modalités caractérisant l'inscription au tutorat.

Libellés des modalités caractéristiques « Inscrits au tutorat » Effectif : 116 (30%)	Valeurs-Tests	Poids
Faire partie de la filière (droit)	5,85	46
Avoir été convaincu par les arguments avancés en faveur du tutorat (oui, très)	5,65	25
Avoir tenu compte de ses résultats au test de positionnement pour s'inscrire au tutorat (non, décision d'être tutoré déjà prise)	4,95	120
Etre présent à tous les cours (oui)	4,93	326
Connaître le public cible du tutorat (oui, penser qu'il s'adresse à tous les étudiants)	4,80	203
Sources des informations relatives au tutorat (oui, par les tuteurs)	3,34	81
Avoir eu recours à un soutien pour réussir (oui)	3,07	25
Avoir tenu compte de ses résultats au test de positionnement pour s'inscrire au tutorat (non, résultats non consultés)	2,96	131
Solliciter l'aide de ses professeurs (oui, rarement)	2,82	230
Emprunter des ouvrages à la bibliothèque universitaire (oui)	2,62	142
Sources des informations relatives au tutorat (oui, par un camarade de promotion ou étudiant)	2,56	93
Penser que le tutorat peut permettre aux étudiants de réussir leur 1 ^{er} semestre (oui)	2,47	88
Se plaire à l'université (oui)	2,40	348
Avoir passé le test de positionnement pour s'inscrire au tutorat (oui)	2,37	288
Année de naissance (1995 ou après)	2,36	182

Cette modalité est caractérisée avant tout par la bonne perception du tutorat. Celui-ci est destiné à tous les étudiants. Il est très bien accepté car les étudiants sont très convaincus par les informations données. D'autres modalités caractérisantes concernent la filière d'accès au tutorat. L'information passe très bien, et la décision est prise avant le test de positionnement. Les autres modalités positives sont la certitude de réussir, et le plaisir d'étudier à l'université. Enfin, le reste des modalités concerne le comportement du tutoré : déjà bénéficiaire par le passé d'aide scolaire, faible investissement personnel (peu d'emprunts à la bibliothèque universitaire, et peu de sollicitation des professeurs).

La filière droit apparaissant en premier critère, est sans doute due à un assemblage d'efficacité pédagogique et tutorale.

Tableau 26 : Modalités caractérisant la non-inscription au tutorat.

Libellés des modalités caractéristiques « Non-inscrits au tutorat » Effectif : 276 (70%)	Valeurs-Tests	Poids
Penser qu'il est stigmatisant d'être tutoré (oui, penser qu'il est destiné aux étudiants en difficultés)	3,86	102
Emprunter des ouvrages à la bibliothèque universitaire (non, jamais)	3,19	157
Les résultats au premier semestre (échec)	2,97	41
Solliciter l'aide de ses professeurs (non, jamais)	2,93	116
Travailler au-delà de ce qui est demandé par ses professeurs (non, ne jamais approfondir le travail demandé)	2,89	63
Avoir été attentif lorsque ces informations sur le tutorat ont été données (non)	2,79	53
Se plaire à l'université (non)	2,40	44
Aptitude à reconnaître un dispositif d'aide à la réussite (oui, estimer que les effectifs réduits en travaux dirigés en font partie)	2,37	73
Avoir eu recours à un soutien pour réussir (non)	2,34	284

Le tutorat est considéré comme réservé aux étudiants en difficulté, donc stigmatisant.

La démission est caractérisée par de mauvais résultats (« Défaillant »), par l'absence de fréquentation de la bibliothèque universitaire, de sollicitation des professeurs, d'approfondissement du travail universitaire, et de plaisir à étudier à l'université.

Les effectifs réduits en travaux dirigés sont cités comme dispositif d'aide à la réussite.

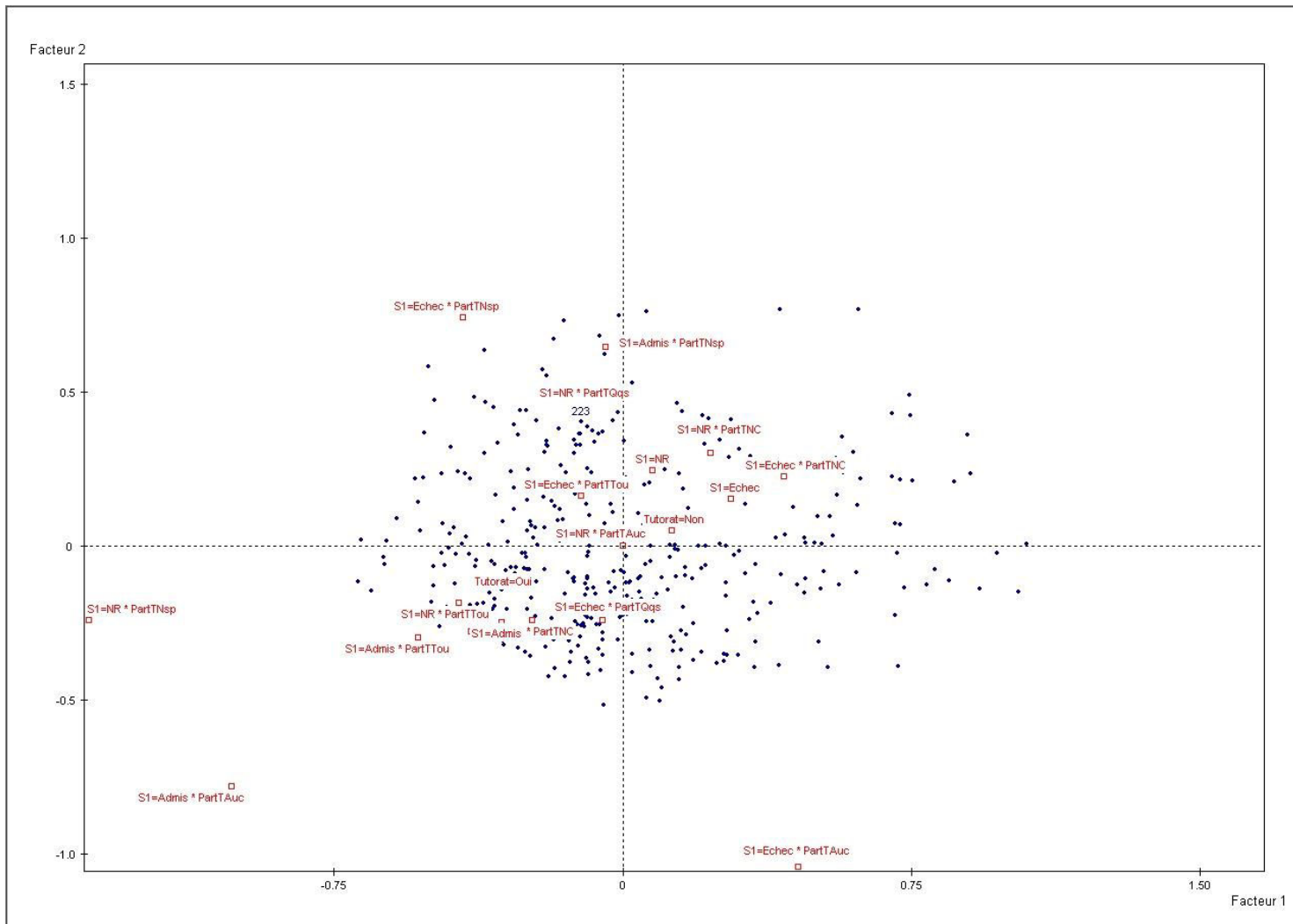
4.3. Les inscrits au tutorat ayant assisté à toutes les séances et ayant échoué

Pour situer et caractériser les inscrits au tutorat ayant assisté à toutes les séances et ayant échoué, nous avons créé une variable croisée entre « Résultats au S1 » et « Participation au tutorat », donc une variable créée à partir de deux variables recodées.

61 étudiants sur 116 tutorés ont assisté à tous les séances de tutorat (53%). 21 ont échoué au premier semestre malgré une présence à chaque séance (18%).

Chapitre 15
Analyses du questionnaire

Figure 45 : Caractérisation des inscrits au tutorat ayant assisté à toutes les séances et ayant échoué.



On remarque que ces étudiants en situation d'échec sont convaincus des bienfaits du tutorat, et en citent plusieurs exemples. Un quart d'entre eux ont un père sans profession, et 19% ont un baccalauréat ST2S. Mais les effectifs ne sont pas significatifs (respectivement 5 et 4).

Tableau 27 : Caractérisation des inscrits au tutorat ayant assisté à toutes les séances et ayant échoué.

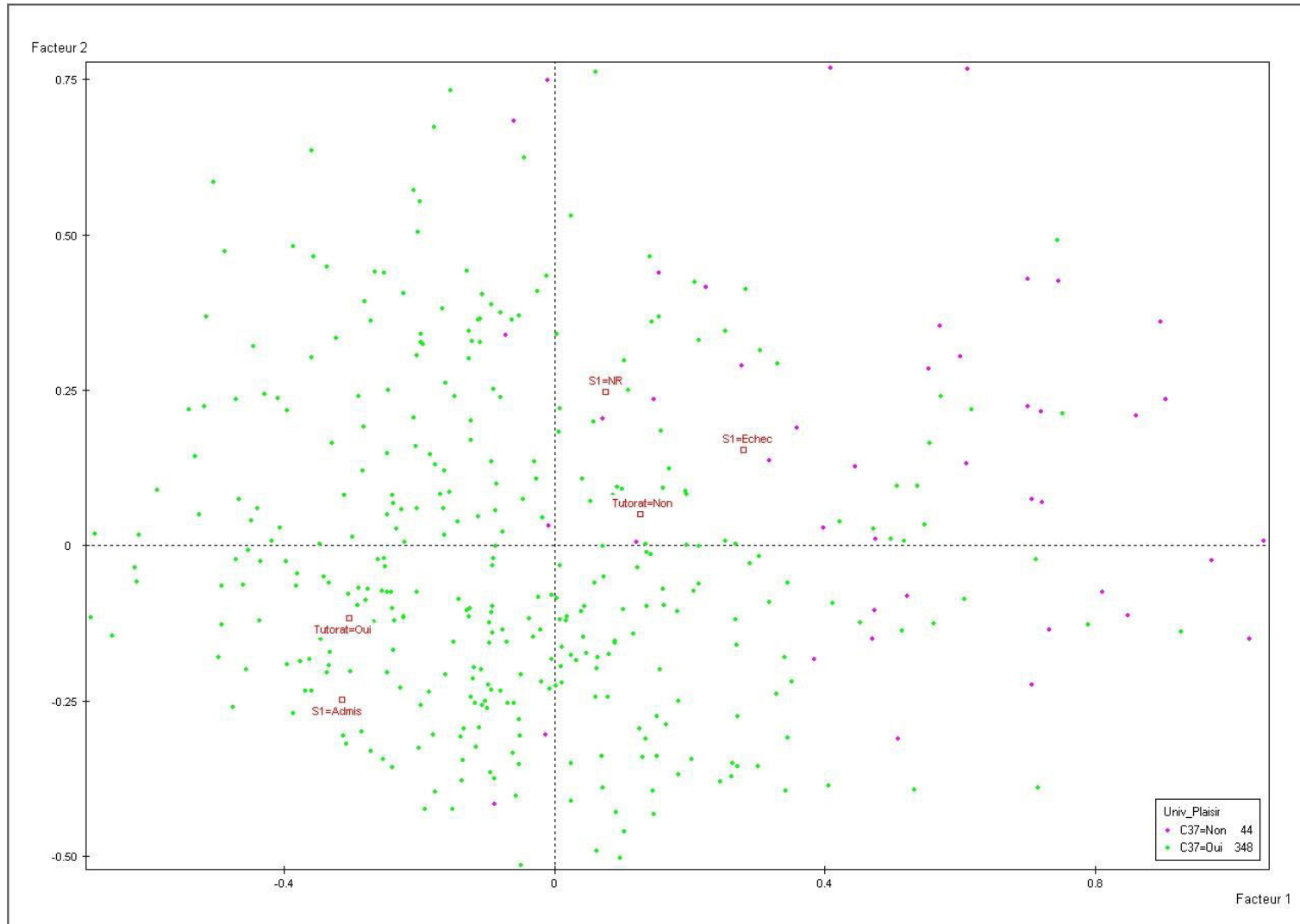
Libellés des modalités caractéristiques « Inscrits au tutorat ayant assisté à toutes les séances et ayant échoué » Effectif : 21 (5%)	Valeurs-Tests	Poids
Participer aux séances de tutorat (oui, à toutes)	8,9	61
Penser que le tutorat est utile lorsque l'on est étudiant en première année (oui)	6,82	101
Utilité du tutorat (oui, pour se préparer aux examens)	6,77	61
Déclarer que le tutorat a répondu à ses attentes (oui)	6,61	91
Avoir atteint ses objectifs fixés lors de l'inscription au tutorat (oui)	5,9	70
Utilité du tutorat (oui, pour la confiance en soi)	5,86	33
Les résultats au premier semestre (échec)	5,74	166
Utilité du tutorat (oui, pour les apports méthodologiques)	4,73	76
Avoir été convaincu par les arguments avancés en faveur du tutorat (oui)	4,29	25
Utiliser le dispositif d'aide à la réussite (oui)	4,08	46
Utilité du tutorat (oui, pour les révisions)	4,03	58
Penser qu'il est stigmatisant d'être tutoré (oui)	3,73	43
Avoir utilisé un dispositif d'aide à la réussite proposé (oui, démarche volontaire)	3,63	45
Aptitude à reconnaître un dispositif d'aide à la réussite (oui, le tutorat)	3,47	213
Utilité du tutorat (oui, pour la compréhension)	3,21	54
Méthodes pour réviser ses cours (oui, fiches et relecture)	3,01	47
Catégorie socio-professionnelle (père sans profession)	2,48	25
Faire partie de la filière (allemand)	2,46	16
Avoir tenu compte de ses résultats au test de positionnement pour s'inscrire au tutorat (non, décision d'être tutoré déjà prise)	2,4	121
Avoir obtenu un baccalauréat de type (technologique ST2S)	2,38	17

4.4. Le plaisir d'être à l'université

Cette modalité concerne 348 individus (89%) sur 392. Ils se concentrent majoritairement du côté gauche qui caractérise la réussite et l'inscription au tutorat. On peut donc en déduire que ce sentiment positif favorise l'engagement et la réussite.

Chapitre 15
Analyses du questionnaire

Figure 46 : Caractérisation du plaisir d'être à l'université.



4.5. Les résultats au premier semestre

Au total, 330 étudiants (84%) sur 392 nous ont transmis leur numéro étudiant. Cette donnée nous a permis de solliciter les secrétariats de chaque filière pour connaître les résultats au premier semestre de chacun d'entre eux. Ils sont 62 (16%) à ne pas avoir renseigné ce critère.

Par conséquent, 164 individus ont validé leur premier semestre (42%) et 166 ont échoué (42%).

Le nuage de points montre que les étudiants tutorés sont plus nombreux à réussir que les non-tutorés.

➤ **La réussite au premier semestre :**

Elle concerne 161 étudiants sur 392 (41%). Cette modalité se caractérise notamment par l'obtention d'un baccalauréat général scientifique, l'obtention d'une mention Bien ou Très Bien au baccalauréat, l'obtention d'un avis A (avis positif) par le responsable de la formation, l'absence de redoublement, l'assiduité, le désir de réussir, la confiance en ses capacités de s'autogérer, le rapprochement entre les matières. Concernant l'information, aucune submersion n'est déclarée, et celles en faveur du tutorat ont été délivrées par les professeurs et les tuteurs, et sont claires et convaincantes. La non-inscription au tutorat est justifiée par l'absence de besoin.

Tableau 28 : Modalités caractérisant la réussite au premier semestre.

Libellés des modalités caractéristiques « Reçus » Effectif : 161 (41%)	Valeurs- Tests	Poids
Participer aux séances de tutorat (oui, à toutes)	7,42	32
Participer aux séances de tutorat (oui, à quelques séances)	5,46	19
Avoir obtenu une mention au baccalauréat (oui, Bien ou Très Bien)	5,3	66
Nombre de redoublements (aucun)	4,85	254
Etre présent à tous les cours (oui)	4,79	326
Avoir obtenu un baccalauréat de type (général scientifique)	4,6	67
Année de naissance (1995 ou après)	4,07	182
Avoir tenu compte de ses résultats au test de positionnement pour s'inscrire au tutorat (non, décision d'être tutoré déjà prise)	4,04	120
Participer aux soirées, repas, sorties, activités,... organisés par l'université (oui, parfois)	4,04	94
Etre satisfait de sa filière d'études (oui, très satisfait)	3,89	126
Ne pas avoir choisi son baccalauréat (oui)	3,64	341
Penser posséder les compétences pour réussir ses études (oui)	3,57	345
Avoir passé le test de positionnement pour s'inscrire au tutorat (oui)	3,36	288
Penser qu'il est stigmatisant d'être tutoré (non)	3,19	279
Utilité du tutorat (oui, pour les méthodes et la compréhension)	3,18	8
S'être inscrit au tutorat (non, supposé inutile)	3,1	83
Avoir obtenu un avis du professeur responsable de la formation (oui, A)	3,08	94
Sources des informations relatives au tutorat (oui, par les professeurs et responsable formation)	3,07	36
Avoir été convaincu par les arguments avancés en faveur du tutorat (oui)	3	197
S'être inscrit à l'université pour réussir (oui)	2,96	332
Avoir le sentiment d'avoir reçu trop d'informations (non)	2,85	291
Méthodes pour réviser ses cours (oui, refaire les exercices)	2,77	17
Avoir tenu compte de ses résultats au test de positionnement pour s'inscrire au tutorat (non)	2,77	166
Sources des informations relatives au tutorat (oui, par les professeurs et tuteurs)	2,63	23
Faire des rapprochements entre les différentes matières (oui)	2,48	328
Avoir le sentiment d'avoir reçu trop d'informations (non, juger claires les informations relatives au tutorat)	2,48	223
Catégorie socio-professionnelle (père cadre ou de profession intellectuelle supérieure)	2,43	67
Se qualifier d'étudiant autonome (oui)	2,36	332

➤ **L'admission sur décision du jury :**

Elle concerne trois étudiants. Cette modalité se caractérise par l'année de naissance en 1991.

Tableau 29 : Modalités caractérisant l'admission sur décision du jury.

Libellés des modalités caractéristiques « Admis sur décision du jury » Effectif : 3 (1%)	Valeurs- Tests	Poids
Année de naissance (1991)	3,61	22

➤ **L'ajournement :**

Il concerne 125 étudiants sur 392 (32%). Cette modalité se caractérise par un redoublement dans le secondaire, la détention d'un baccalauréat technologique, l'obtention d'un baccalauréat sans mention, une inscription en Administration Economique et Sociale (AES), l'utilité du tutorat pour se préparer aux examens.

Tableau 30 : Modalités caractérisant l'ajournement.

Libellés des modalités caractéristiques « Ajournés » Effectif : 125 (32%)	Valeurs- Tests	Poids
Participer aux séances de tutorat (oui, à quelques séances)	6,27	22
Participer aux séances de tutorat (oui, à toutes)	5,03	21
Nombre de redoublements (un)	3,35	111
Redoublement dans le secondaire (oui)	3,24	90
Avoir obtenu un baccalauréat de type (technologique)	3,13	67
Faire partie de la filière (AES)	3,03	40
Penser que le tutorat peut permettre aux étudiants de réussir leur 1 ^{er} semestre (oui)	2,85	251
Avoir obtenu un baccalauréat de type (technologique ST2S)	2,6	17
Avoir obtenu une mention au baccalauréat (non)	2,47	173
Utilité du tutorat (oui, pour se préparer aux examens)	2,36	61

➤ **La défaillance aux examens :**

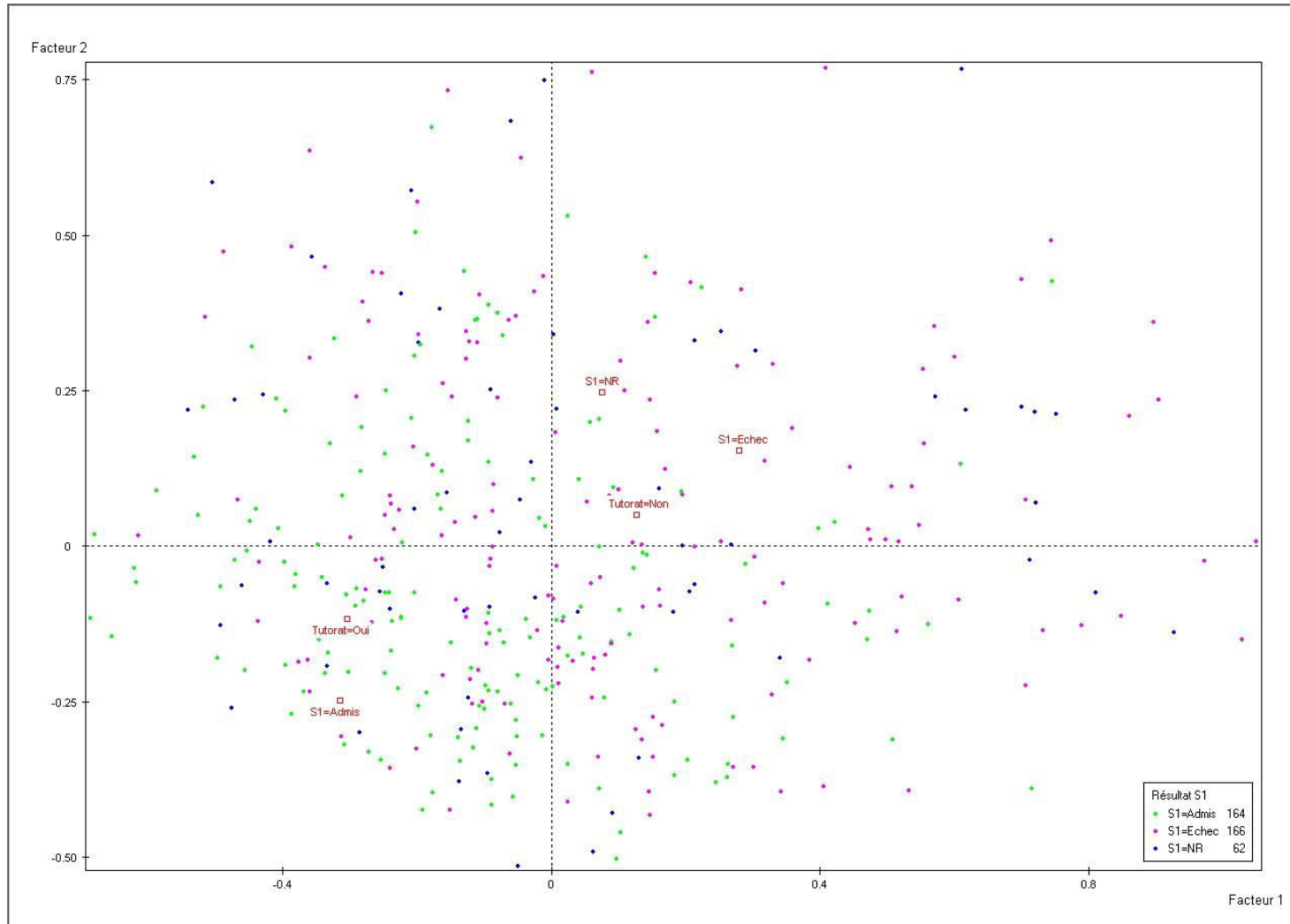
Elle concerne 41 étudiants sur 392 (10%). Cette modalité se caractérise par la présence aux cours les plus importants, la non-participation au tutorat, la non-sollicitation des professeurs, la non-fréquentation de la bibliothèque universitaire, et un type de baccalauréat imposé.

Tableau 31 : Modalités caractérisant la défaillance aux examens.

Libellés des modalités caractéristiques « Défaillants » Effectif : 41 (10%)	Valeurs- Tests	Poids
Etre présent à tous les cours (non, uniquement aux plus importants)	4,24	53
Penser posséder les compétences pour réussir ses études (non)	3,44	47
Etre soutenu par sa famille (non)	3,07	40
S'être inscrit à l'université pour réussir (non, dans l'attente d'une réorientation)	3,07	40
Nombre d'heures travaillées par semaine (pas plus de 5 heures)	3,04	113
S'être inscrit au tutorat (non)	2,97	276
Solliciter l'aide de ses professeurs (non, jamais)	2,92	133
Fréquenter la bibliothèque universitaire (non, jamais)	2,87	25
Se plaire à l'université (non)	2,8	44
Sources des informations relatives au tutorat (ne pas se souvenir)	2,73	21
Emprunter des ouvrages à la bibliothèque universitaire (non, jamais)	2,69	157
Etre satisfait de sa filière d'études (non)	2,6	47
Solliciter l'aide de ses professeurs (non, jamais)	2,58	116
Catégorie socio-professionnelle (père retraité)	2,46	36
Ne pas avoir choisi son baccalauréat (oui, a été contraint)	2,36	51

Chapitre 15
Analyses du questionnaire

Figure 47 : Caractérisation des résultats au premier semestre.



4.6. La bourse

Cette modalité concerne 179 étudiants (46%) sur 392.

Ce nuage de points montre que boursiers et non boursiers s'inscrivent au tutorat, et que l'obtention d'une bourse n'influence pas plus l'échec que la réussite. Ces résultats viennent contredire les déclarations des universitaires.

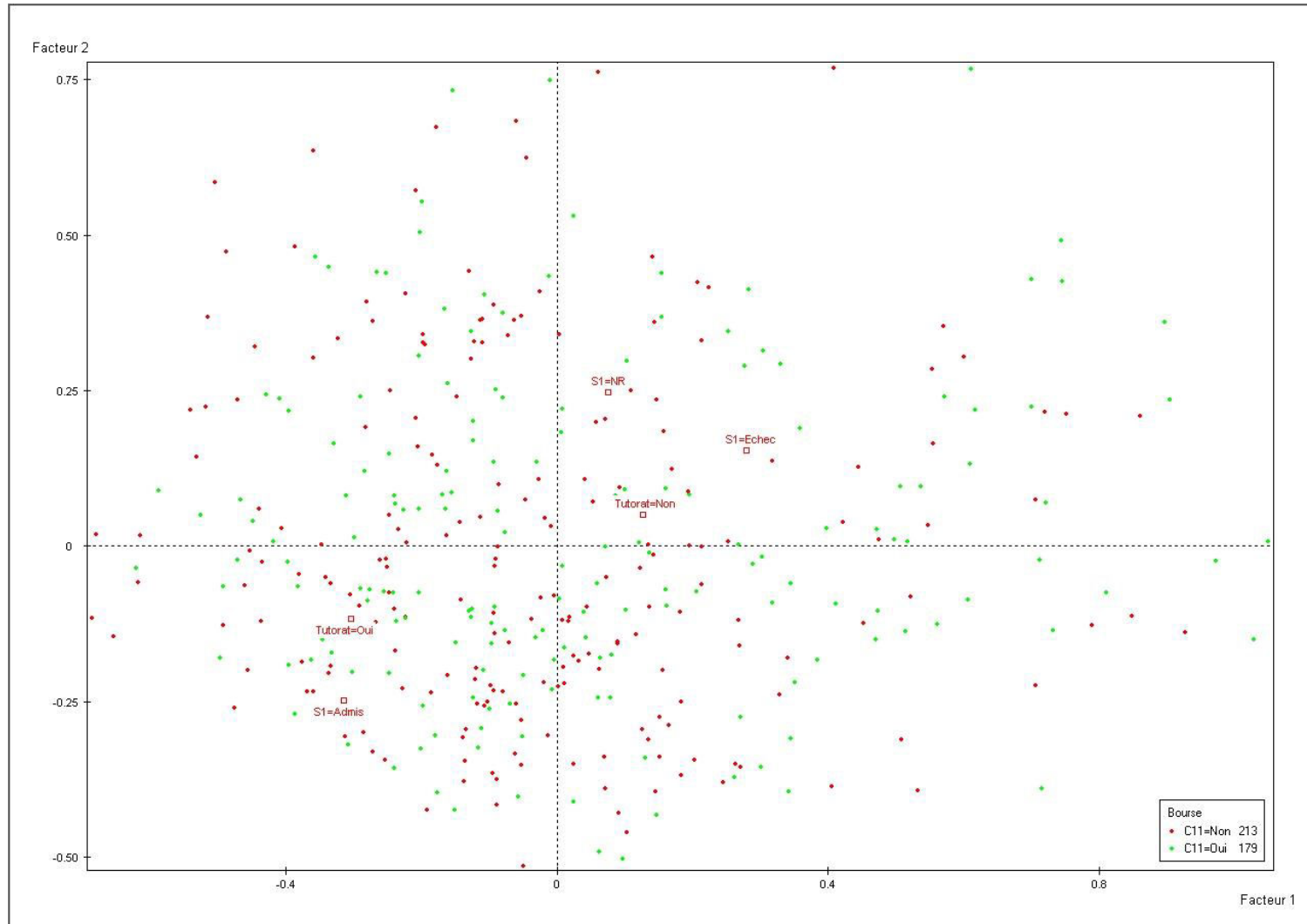
Tableau 32 : Modalités caractérisant les boursiers.

Libellés des modalités caractéristiques « Boursiers » Effectif : 179 (46%)	Valeurs- Tests	Poids
Nombre de ressources au sein du foyer parental (une)	5,67	122
Catégorie socio-professionnelle (mère sans profession)	4,97	101
Avoir obtenu un baccalauréat de type (professionnel)	3,35	37
Catégorie socio-professionnelle (père retraité)	3,2	36
Sources des informations relatives au tutorat (oui, par les professeurs)	2,89	34
Etre issu d'une famille monoparentale (oui) ¹²⁸	2,72	26
Avoir utilisé un dispositif d'aide à la réussite proposé (oui)	2,68	46
Avoir le sentiment d'avoir reçu trop d'informations (non, trop peu)	2,64	37
Fréquenter la bibliothèque universitaire (oui)	2,6	23
Utiliser le dispositif d'aide à la réussite (oui, démarche volontaire)	2,53	45
Utilité des diverses informations délivrées en début d'année (oui, pour s'intégrer)	2,53	68
Avoir obtenu son baccalauréat (en 2012)	2,51	78
Avoir le sentiment d'avoir reçu trop d'informations (oui, en début d'année)	2,5	84
Faire partie de la filière (AES)	2,49	20
Faire partie de la filière (sciences de gestion)	2,49	20
Redoublement dans le primaire (oui)	2,49	15
Avoir obtenu un baccalauréat de type (technologique STMG)	2,48	36

¹²⁸ Lorsque la profession de l'un des deux parents n'est pas renseignée, alors la famille est, soit monoparentale, soit l'enquêté n'a pas jugé utile de répondre, soit il est orphelin de l'un de ses deux parents. De même, lorsque l'information est absente pour les deux parents, il s'agit soit d'un orphelin ou d'un enfant abandonné, soit de quelqu'un, n'a pas jugé utile de répondre. Un étudiant peut avoir quitté le foyer parental depuis longtemps, être ou non en activité, mais trouver la question incongrue. Il ne répondra pas. Il s'agit d'une variable recodée, créée à partir des deux variables « Catégorie socio-professionnelle du père » et « Catégorie socio-professionnelle de la mère ».

Chapitre 15
Analyses du questionnaire

Figure 48 : Caractérisation de la bourse.



4.7. Les bacheliers professionnels

38 primo-entrants sur 392 sont titulaires d'un baccalauréat professionnel (10%).

Cette modalité se caractérise par un type de baccalauréat imposé, une inscription en Administration Economique et Sociale (AES) ou en mathématiques-informatique, un redoublement en classe de primaire et par l'obtention d'une bourse.

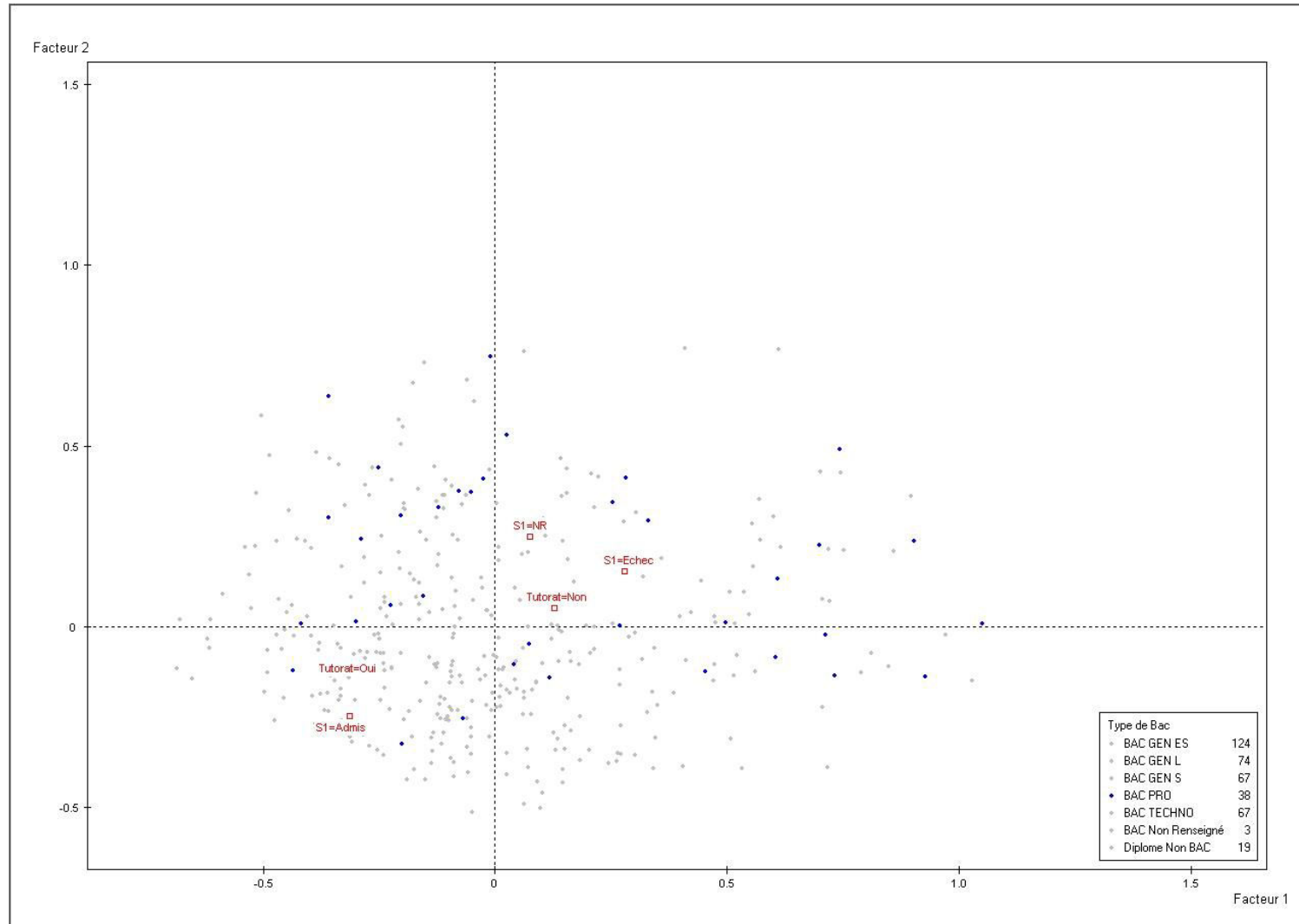
Cette modalité est caractérisée également par un père retraité et une mère sans profession. Les stratégies d'apprentissage sont quant à elles limitées, aucun approfondissement n'est pratiqué et aucune aide n'est sollicitée en cas de difficulté. Enfin, l'échec au premier semestre et l'attente d'une réorientation caractérise les bacheliers professionnels.

Tableau 33 : Modalités caractérisant les bacheliers professionnels.

Libellés des modalités caractéristiques « Bacheliers professionnels » Effectif : 38 (10%)	Valeurs-Tests	Poids
Ne pas avoir choisi son baccalauréat (oui, a été contraint)	5,42	51
Les résultats au premier semestre (échec)	4,04	143
Faire partie de la filière (AES)	3,29	40
Penser posséder les compétences pour réussir ses études (non)	3,26	47
Redoublement dans le primaire (oui)	3,23	9
Faire partie de la filière (mathématiques-informatique)	3,19	55
Bourse (oui)	3,15	179
Avoir obtenu un avis du professeur responsable de la formation (oui, C)	3,06	279
Approfondir les cours par des lectures non, ne jamais approfondir le travail demandé)	2,75	63
Catégorie socio-professionnelle (père retraité)	2,66	36
Utilité du tutorat (oui)	2,62	265
Aides employées pour vaincre ses difficultés (ne rien faire en cas de difficultés)	2,52	19
S'être inscrit au tutorat (non, pas motivé et jugé inutile)	2,52	19
Catégorie socio-professionnelle (mère sans profession)	2,51	101
Se qualifier d'étudiant autonome (non)	2,48	53
Sources des informations relatives au tutorat (non, pas par les étudiants tutorés ou ancien tutorés)	2,44	328
S'être inscrit à l'université pour réussir (non, dans l'attente d'une réorientation)	2,38	40

Chapitre 15
Analyses du questionnaire

Figure 49 : Caractérisation des bacheliers professionnels.



4.8. Les bacheliers technologiques

67 étudiants sur 392 sont bacheliers technologiques (17%).

Cette modalité se caractérise par un échec au premier semestre, un redoublement en première année universitaire et une réorientation. En cas de difficulté, la sollicitation de l'entourage, des professeurs et des camarades est privilégiée. Les révisions sont menées à partir de la relecture des notes, de la rédaction de fiches, et d'exercices.

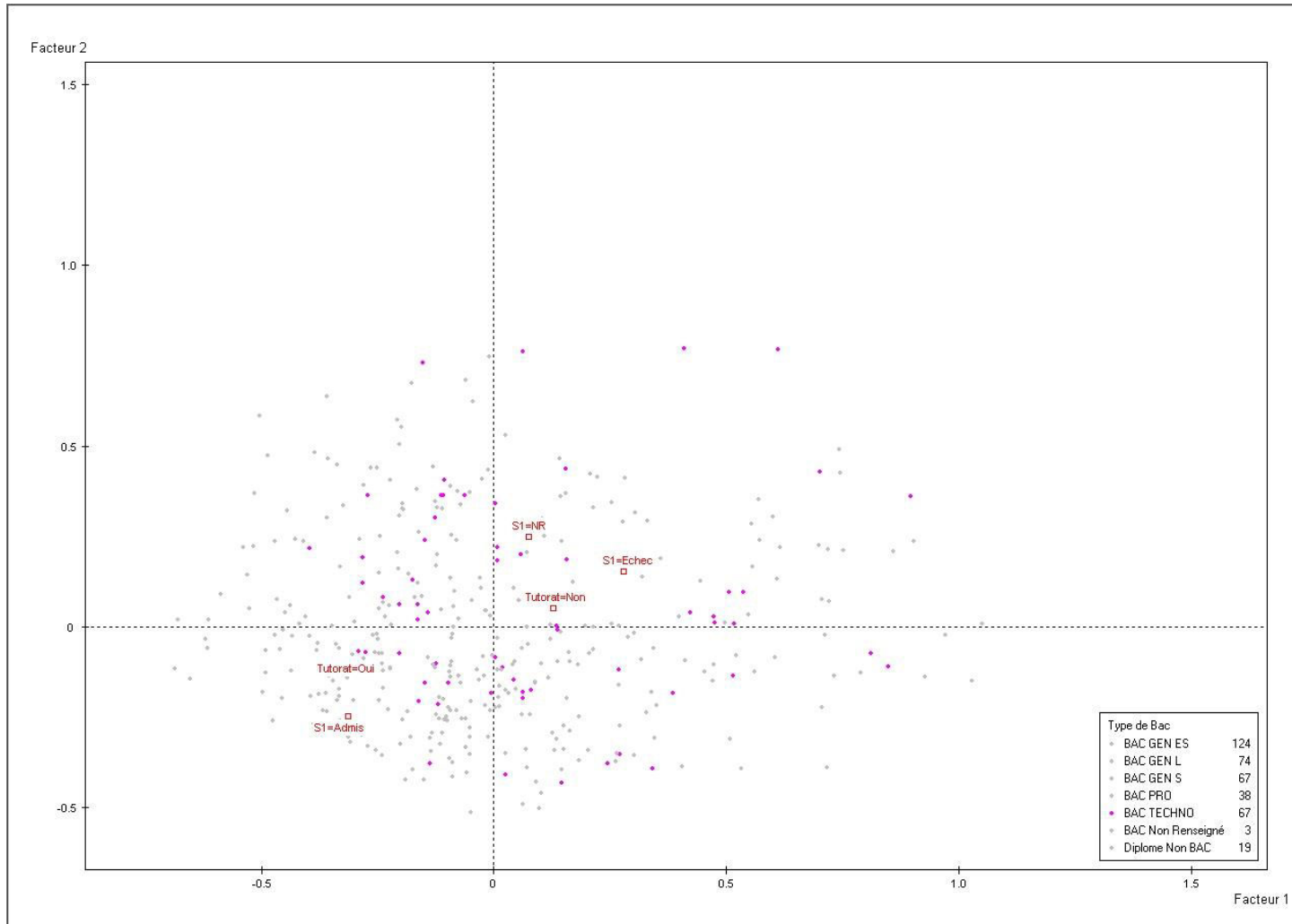
Enfin, cette modalité est caractérisée par les informations délivrées en début d'année qui sont utiles pour se repérer, et la non-participation aux sorties organisées par l'université.

Tableau 34 : Modalités caractérisant les bacheliers technologiques.

Libellés des modalités caractéristiques « Bacheliers technologiques » Effectif : 67 (17%)	Valeurs- Tests	Poids
Avoir obtenu un baccalauréat de type (technologique STMG)	11,86	36
Avoir obtenu un baccalauréat de type (technologique ST2S)	7,61	17
Les résultats au premier semestre (échec)	3,82	166
Avoir obtenu son baccalauréat (en 2011)	3,14	32
Les résultats au premier semestre (ajourné)	3,13	125
Solliciter l'aide de son entourage, professeurs, camarades (oui)	2,94	19
Redoublement en première année de licence et s'être réorienté (oui)	2,74	36
Aides employées pour vaincre ses difficultés (aucune recherche personnelle)	2,67	221
Utilité des diverses informations délivrées en début d'année (oui, pour se repérer)	2,55	230
Nombre de redoublements (deux)	2,51	26
Redoublement dans le secondaire (oui)	2,51	90
Redoublement dans le primaire (oui)	2,48	15
Participer aux soirées, repas, sorties, activités,... organisés par l'université (non, jamais)	2,44	278
Méthodes pour réviser ses cours (oui, fiches, relecture et refaire les exercices)	2,43	19
Solliciter l'aide de son entourage (oui)	2,36	323

Chapitre 15
Analyses du questionnaire

Figure 50 : Caractérisation des bacheliers technologiques.



5. Synthèse

Cette analyse a notamment fait apparaître cinq classes d'individus.

« Les Scolaires » sont les étudiants qui optent pour des stratégies d'apprentissage sûres. Ils sont sérieux, « à l'heure » et assidus, ils se plaisent à l'université, mais étudient modérément (5 à 10 heures par semaine), fréquentent rarement la bibliothèque universitaire, et ne lisent pas d'autres ouvrages que ceux conseillés par leurs professeurs.

« Les Oisifs » sont les étudiants qui étudient peu en semaine, n'empruntent jamais d'ouvrages à la bibliothèque universitaire, assistent uniquement aux cours les plus importants, et n'ont pas pour habitude de travail d'aller au-delà de ce qui est demandé par leurs professeurs.

« Les Retardataires » sont les étudiants qui ont pour caractéristiques d'avoir redoublé, d'être salariés, et souvent d'origine étrangère. Ils ont été contraints de choisir leur baccalauréat qu'ils ont obtenu sans mention. L'absence de réponses, notamment sur le tutorat, caractérise un manque d'information. Ils ont une attitude mature et un bon investissement personnel.

« Les Irréprochables » sont les étudiants qui ont un comportement modèle. Ils sont à l'université avec l'envie de réussir et s'y plaisent, ils fréquentent et empruntent très souvent des ouvrages à la bibliothèque universitaire, ils étudient plus de 10 heures par semaine et travaillent tous les week-ends, ils sont assidus, ils ont validé leur premier semestre, en ayant participé à toutes les séances de tutorat pour ceux d'entre eux qui y sont inscrits, ils font des rapprochements entre les différentes matières et ont pour habitude de travail d'aller au-delà de ce qui est demandé par leurs professeurs qu'ils sollicitent quand ils ont besoin d'aide.

« Les Inadaptés » sont les étudiants qui se sont inscrits à l'université parce qu'ils ne savaient pas quoi faire d'autre. Ils sont ainsi dans l'attente d'une réorientation. Ils ne se plaisent pas à l'université au sein de laquelle ils sont seuls. Ils ne participent donc jamais aux soirées, repas, sorties, activités,... organisés par l'institution et sont insatisfaits de leur filière. Ils ne sollicitent jamais leurs professeurs, n'étudient jamais le week-end, et ne font pas de rapprochements avec leurs propres connaissances. Ils pensent n'être ni autonomes, ni capables de s'autogérer. Ils étaient inattentifs lors de la diffusion des informations en début d'année scolaire, ils n'ont pas été convaincus par les arguments relatifs au tutorat, ils n'ont pas validé leur premier semestre et n'ont pas été tutorés.

Chapitre 15

Analyses du questionnaire

Cette analyse factorielle nous a aussi permis de caractériser certaines variables telles que la non-inscription au tutorat. Cette dernière est essentiellement caractérisée par des modalités à connotation négative. Nous pouvons retenir deux points.

- Le tutorat est considéré comme réservé aux étudiants en difficulté, donc stigmatisant.
- La démission est caractérisée par de mauvais résultats (« Défaillant »), par l'absence de fréquentation de la bibliothèque universitaire, de sollicitation des professeurs, d'approfondissement du travail universitaire, et de plaisir à étudier à l'université. Cette caractérisation marque donc le non-engagement des étudiants.

VI. Conclusion

Notre enquête quantitative nous a permis d'obtenir de riches résultats et de poursuivre la vérification de nos hypothèses de recherche.

Dans le chapitre suivant, nous appliquons le modèle d'efficacité individuelle d'un dispositif d'accompagnement méthodologique ou pédagogique développé par Ben Abid-Zarrouk (2013) au tutorat méthodologique.

Chapitre 16

L'influence de l'information sur le recours au tutorat méthodologique et sur la réussite des étudiants ou le modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle

I. Introduction

A partir du modèle d'efficacité individuelle d'un dispositif d'accompagnement méthodologique ou pédagogique développé par Ben Abid-Zarrouk (2013), nous nous sommes proposées d'estimer l'efficacité du tutorat méthodologique via l'analyse de quatre facteurs : l'information, les stratégies d'apprentissage, l'utilisation optimale et la satisfaction quant au dispositif. Plus simplement, nous cherchons à savoir si l'information influe sur le recours au dispositif, et si le recours au dispositif permet la réussite.

A travers la diffusion de ce questionnaire notamment nourri des travaux de Borrás (2011a, 2011b) d'Endrizzi (2010a, 2010b), et de Pirot & De Ketele (2000), nous souhaitons savoir si le manque d'information était impliqué et montrer à travers le modèle d'efficacité individuelle qu'un dispositif d'aide à la réussite facultatif ne peut expliquer à lui seul que l'étudiant qui l'utilise réussisse mieux. C'est pourquoi, une première approche comparera les résultats de la population tutorée ayant obtenu son semestre ainsi que celle qui a échoué. Puis, nous verrons en quoi les étudiants tutorés se démarquent de leurs pairs.

L'influence de l'information sur le recours au tutorat méthodologique et sur la réussite des étudiants
ou le modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle

II. Les quatre variables du modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle

Le modèle de Ben Abid-Zarrouk (2013) comporte quatre variables. Ici, nous les avons croisées afin de mettre au jour d'éventuelles corrélations.

1. La variable « Information »

Concernant la variable « Information », nous avons croisé les populations tutorée et non tutorée avec cinq critères.

- Etre informé de l'existence du tutorat,
- Juger claires les informations obtenues,
- Avoir été convaincu par les potentialités du tutorat,
- Savoir s'il existe des dispositifs d'aide à la réussite,
- Considérer que le tutorat est un dispositif d'aide à la réussite.

Tutorés (98%) et non-tutorés (92%) ont déclaré avoir été informés de l'existence du tutorat et semblent avoir obtenu la même quantité d'information. Les deux populations sont plus de 6 sur 10 à déclarer que ces informations étaient peu ou très peu nombreuses. Ces informations étaient claires ou très claires pour 86% des tutorés et 72% des non-tutorés. 88% des tutorés sont convaincus par les potentialités du tutorat alors qu'ils ne sont qu'à peine 46% chez les non-tutorés. A la question « *Cette année vous a-t-on proposé un dispositif d'aide à la réussite ?* », 33% des tutorés déclarent avoir utilisé le dispositif proposé contre 3% des non-tutorés.

Les tutorés sont plus nombreux (97%) que les non-tutorés (83%) à savoir reconnaître un dispositif d'aide à la réussite. Plus précisément, si on leur demande de désigner un dispositif d'aide à la réussite, 79% des tutorés estiment que le tutorat est un dispositif d'aide à la réussite alors qu'ils sont moins de 43% chez les non-tutorés.

En ce sens, nous pouvons dire que les étudiants tutorés portent un jugement sur l'information qui se rapproche de celui diffusé par l'institution universitaire car celle-ci considère ce dispositif comme un outil d'aide à la réussite.

Chapitre 16

L'influence de l'information sur le recours au tutorat méthodologique et sur la réussite des étudiants
ou le modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle

**Tableau 35 : Croisement de la variable « Information »
avec les populations tutorée et non tutorée.**

	Population tutorée	Population non tutorée	Chi2
Connaissance de l'existence du tutorat méthodologique			
Oui	98,27% (114)	92,02% (254)	5.544 ddl : 1 p : 0.0185
Non	1,72% (2)	7,97% (22)	
Total	100% (116)	100% (276)	
Obtention d'informations relatives au tutorat en début d'année			
Très peu	10,34% (12)	9,05% (25)	4.765 ddl : 3 p : 0.1898
Peu	51,72% (60)	48,18% (133)	
Nombreuses	30,17% (35)	27,17% (75)	
Aucune	4,31% (5)	6,52% (18)	
Ne se prononcent pas	3,44% (4)	9,05% (25)	
Total	100% (116)	100% (276)	
Clarté des informations			
Très claires	30,17% (35)	15,21% (42)	99.286 ddl : 4 p : 0
Claires	56,03% (65)	57,24% (158)	
Peu claires	7,75% (9)	12,31% (34)	
Incompréhensibles	0% (0)	1,08% (3)	
Ne se prononcent pas	6,03% (7)	14,13% (39)	
Total	100% (116)	100% (276)	
Arguments convaincants			
Oui, très	18,10% (21)	1,44% (4)	88.644 ddl : 4 p : 0
Oui	69,82% (81)	42,02% (116)	
Non	2,58% (3)	32,24% (89)	
Je n'ai reçu aucune information	0% (0)	3,26% (9)	
Ne se prononcent pas	9,48% (11)	21,01% (58)	
Total	100% (116)	100% (276)	
Utilisation du dispositif d'aide à la réussite proposé			
Oui	32,75% (38)	2,89% (8)	80.042 ddl : 3 p : 0
Non	5,17% (6)	22,10% (61)	
Aucun dispositif proposé	36,20% (42)	35,50% (98)	
Ne se prononcent pas	25,86% (30)	39,49% (109)	
Total	100% (116)	100% (276)	
Savoir définir un dispositif d'aide à la réussite			
Oui	97,41% (113)	83,33% (230)	14.805 ddl : 1 p : 0.0001
Non	2,58% (3)	16,66% (46)	
Total	100% (116)	100% (276)	
Estimer que le tutorat est un dispositif d'aide à la réussite			
Oui	79,31% (92)	42,75% (118)	43.883 ddl : 1 p : 0
Non	20,68% (24)	57,24% (158)	
Total	100% (116)	100% (276)	

L'influence de l'information sur le recours au tutorat méthodologique et sur la réussite des étudiants
ou le modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle

2. La variable « Stratégies d'apprentissage »

Concernant la variable « Stratégies d'apprentissage », nous avons noté des divergences et des similitudes entre tutorés et non-tutorés.

Les tutorés sont :

- plus de 36% à déclarer travailler tous les week-ends contre 28% chez les non-tutorés,
- 96% à assister à tous les cours contre 78% chez les non-tutorés,
- 59% à déclarer lire des ouvrages autres que ceux conseillés par les enseignants contre moins de 48% chez les non-tutorés,
- 8% à ne jamais approfondir leurs cours contre 20% chez les non-tutorés,
- 3% à ne pas fréquenter la bibliothèque contre 8% chez les non-tutorés.

Parmi les similitudes, tutorés et non-tutorés :

- établissent des programmes de travail (38% des tutorés, 33% des non-tutorés),
- ont des rapports distants avec leurs enseignants (9 sur 10 les sollicitent rarement ou jamais),
- sont 9 sur 10 à préférer travailler seuls,
- font des rapprochements avec leurs connaissances (9 sur 10),
- font des rapprochements entre les matières (8 sur 10),
- ne sont qu'un tiers à prétendre travailler au-delà de ce qui est demandé par les enseignants.

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

Chapitre 16

L'influence de l'information sur le recours au tutorat méthodologique et sur la réussite des étudiants *ou le modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle*

**Tableau 36 : Croisement de la variable « Stratégies d'apprentissage »
avec les populations tutorée et non tutorée.**

	Population tutorée	Population non tutorée	Chi2
Travailler le week-end			
Tous	36,20% (42)	28,62% (79)	5,651 ddl : 3 p : 0,1298
Parfois	55,17% (64)	56,88% (157)	
Non	6,89% (8)	13,76% (38)	
Ne se prononcent pas	1,72% (2)	0,72% (2)	
Total	100% (116)	100% (276)	
Présence aux cours			
Tous	96,55% (112)	77,53% (214)	21,113 ddl : 2 p : 0,0000
Uniquement aux plus importants	2,58% (3)	18,11% (50)	
Etre souvent absent	0,86% (1)	4,34% (12)	
Total	100% (116)	100% (276)	
Lire des ouvrages autres que ceux conseillés par les enseignants			
Oui	58,62% (68)	48,18% (133)	3,558 ddl : 1 p : 0,0592
Non	41,37% (48)	51,81% (143)	
Total	100% (116)	100% (276)	
Approfondir les cours			
Jamais	7,75% (9)	19,56% (54)	9,51 ddl : 4 p : 0,0495
Rarement	61,20% (71)	48,91% (135)	
Souvent	25,86% (30)	26,81% (74)	
Très souvent	3,44% (4)	3,26% (9)	
Ne se prononcent pas	1,72% (2)	1,44% (4)	
Total	100% (116)	100% (276)	
Fréquenter la bibliothèque universitaire			
Jamais	2,58% (3)	7,97% (22)	6,346 ddl : 3 p : 0,0959
Rarement	32,75% (38)	34,42% (95)	
Souvent	46,55% (54)	46,01% (127)	
Très souvent	18,10% (21)	11,59% (32)	
Total	100% (116)	100% (276)	
Etablir un programme de travail			
Oui	37,93% (44)	32,97% (91)	0,891 ddl : 1 p : 0,3452
Non	62,06% (72)	67,02% (185)	
Total	100% (116)	100% (276)	
Solliciter ses enseignants en cas de difficultés			
Jamais	18,96% (22)	34,05% (94)	10,813 ddl : 3 p : 0,0127
Rarement	69,82% (81)	53,98% (149)	
Souvent	9,48% (11)	11,23% (31)	
Toujours	1,72% (2)	0,72% (2)	
Total	100% (116)	100% (276)	
Travailler			
Seul	87,93% (102)	89,85% (248)	0,317 ddl : 1 p : 0,5734
En groupe	12,06% (14)	10,14% (28)	
Total	100% (116)	100% (276)	
Faire des rapprochements avec ses connaissances			
Oui	89,65% (104)	90,94% (251)	0,158 ddl : 1 p : 0,6910
Non	10,34% (12)	9,05% (25)	
Total	100% (116)	100% (276)	
Faire des rapprochements entre les différentes matières étudiées			
Oui	84,48% (98)	83,3% (230)	0,08 ddl : 1 p : 0,7772
Non	15,51% (18)	16,66% (46)	
Total	100% (116)	100% (276)	
Travailler au-delà de ce qui est demandé par les professeurs			
Oui	35,34% (41)	35,14% (97)	0,001 ddl : 1 p : 0,9747
Non	64,65% (75)	64,85% (179)	
Total	100% (116)	100% (276)	

L'influence de l'information sur le recours au tutorat méthodologique et sur la réussite des étudiants
ou le modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle

3. La variable « Utilisation optimale du dispositif »

Les résultats ci-après rendent compte de l'utilisation du tutorat.

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

Seuls 7% des tutorés jugent le tutorat inutile.

Tableau 37 : Les apports du tutorat méthodologique.

	Effectif	%	Total
Apports méthodologiques	76	65,52	100% (116)
Révisions	58	50,00	
Préparation aux examens	61	52,59	
Aide à la compréhension	54	46,55	
Confiance en soi	33	28,45	
A été inutile	8	6,90	

Chapitre 16

L'influence de l'information sur le recours au tutorat méthodologique et sur la réussite des étudiants
ou le modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle

Le croisement de la variable « Apports du tutorat méthodologique » avec la variable « Obtention du semestre » nous a permis de savoir quelle fonction du tutorat permettait le mieux la réussite. Parmi les cinq items proposés, 74% des tutorés qui ont obtenu leur premier semestre disent que le tutorat leur a été profitable en méthodologie et 57% ont bénéficié d'une aide à la compréhension. Mais, parmi ceux qui ont échoué, 65% reconnaissent que le tutorat leur a été utile pour préparer leurs examens. Lorsque le tutorat est utilisé de manière optimale, il influence la réussite de l'étudiant. Ne s'agissant pas d'un outil conçu pour préparer aux examens ou aux révisions mais d'apports méthodologiques, il ne semble pas affecter la réussite.

Tableau 38 : Croisement des variables « Apports du tutorat méthodologique » et « Obtention du semestre ».

	Réussite	Echec	Ne se prononcent pas	Total	Chi2
Apports méthodologiques				100% (116)	4.261 ddl : 2 p : 0.1187
Oui	73,58% (39)	54,34% (25)	70,58% (12)		
Non	26,41% (14)	45,65% (21)	29,41% (5)		
Total	100% (53)	100% (46)	100% (17)		
Révisions				100% (116)	0.076 ddl : 2 p : 0.9627
Oui	49,05% (26)	50,00% (23)	52,94% (9)		
Non	50,94% (27)	50,00% (23)	47,05% (8)		
Total	100% (53)	100% (46)	100% (17)		
Préparation aux examens				100% (116)	5.553 ddl : 2 p : 0.0622
Oui	41,50% (22)	65,21% (30)	52,94% (9)		
Non	58,49% (31)	34,78% (16)	47,05% (8)		
Total	100% (53)	100% (46)	100% (17)		
Aide à la compréhension				100% (116)	9.744 ddl : 2 p : 0.0076
Oui	56,60% (30)	34,78% (16)	47,05% (8)		
Non	43,39% (23)	65,21% (30)	52,94% (9)		
Total	100% (53)	100% (46)	100% (17)		
Confiance en soi				100% (116)	1.989 ddl : 2 p : 0.3699
Oui	26,41% (14)	34,78% (16)	17,64% (3)		
Non	73,58% (39)	65,21% (30)	82,35% (14)		
Total	100% (53)	100% (46)	100% (17)		
A été inutile				100% (116)	1.946 ddl : 4 p : 0.7456
Oui	9,43% (5)	4,34% (2)	5,88% (1)		
Non	86,79% (46)	86,95% (40)	88,23% (15)		
Ne se prononcent pas	3,77% (2)	8,69% (4)	5,88% (1)		
Total	100% (53)	100% (46)	100% (17)		

Chapitre 16

L'influence de l'information sur le recours au tutorat méthodologique et sur la réussite des étudiants ou le modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle

Construction du tableau :

- **En colonne :**

Lorsque l'information « Réussite » ou « Echec » n'est pas donnée, nous renseignons « Ne se prononcent pas ».

- **En ligne :**

Lors du renseignement de la question à choix multiple Q77, nous retenons chacun des cinq premiers champs renseignés et nous créons autant de variables nominales avec deux modalités (Oui et Non). Les « Autres » seront ventilés sur ces cinq modalités, si l'information est pertinente. Si au moins un des cinq premiers champs est coché (ou « Autres » renseigné pertinemment, alors la variable « Inutile » prend la valeur « Non ». Dans le cas contraire, si « Inutile » est coché, alors « Inutile » prend la valeur « Oui ». Si aucune case n'est cochée (défaut total d'information sur Q77), alors nous renseignons « Ne se prononcent pas ». Le croisement des deux « Ne se prononcent pas » est sans intérêt, puisqu'il correspond à deux défauts d'information (mais deux défauts d'information différents), mais il permet de vérifier l'exactitude des chiffres produits.

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

**Tableau 39 : Croisement des variables « Participation aux séances »
et « Obtention du semestre ».**

	Réussite	Echec	Ne se prononcent pas	Total	Chi2
Participation aux séances					
A toutes	60,37% (32)	45,65% (21)	47,05% (8)	100% (116)	3.208 ddl : 6 p : 0.7823
A quelques-unes	35,84% (19)	47,82% (22)	47,05% (8)		
Aucune séance (simplement inscrit)	1,88% (1)	2,17% (1)	0,00% (0)		
Ne se prononcent pas	1,88% (1)	4,34% (2)	5,88% (1)		

L'influence de l'information sur le recours au tutorat méthodologique et sur la réussite des étudiants
ou le modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle

4. La variable « Satisfaction quant aux potentialités du dispositif »

Les tutorés sont souvent plus convaincus de l'apport du tutorat dans la réussite que les non-tutorés, et sont proportionnellement plus nombreux à juger le tutorat utile (87%) comparativement aux autres (60%). Nous rappellerons qu'au moment de l'enquête les étudiants n'avaient pas connaissance des résultats de leurs examens puisque celle-ci a été réalisée durant ces derniers.

**Tableau 40 : Croisement des variables « Utilité du tutorat »
 avec les populations tutorée et non tutorée.**

	Population tutorée	Population non tutorée	Total	Chi2
Utilité du tutorat pour les étudiants de première année				
Oui	87,06% (101)	60,14% (166)	100% (392)	29.777 ddl : 3 p : 0.0000
Non	4,31% (5)	4,71% (13)		
Sans avis	6,03% (7)	23,91% (66)		
Ne se prononcent pas	2,58% (3)	11,23% (31)		
Total	100% (116)	100% (276)		

Chapitre 16

L'influence de l'information sur le recours au tutorat méthodologique et sur la réussite des étudiants
ou le modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle

Parmi les tutorés qui sont convaincus que le tutorat permet de réussir le premier semestre, ils sont 27% à l'avoir obtenu.

**Tableau 41 : Croisement des variables « Réussite au semestre »
 et « Potentialités du tutorat ».**

	Réussite	Echec	Ne se prononcent pas	Total	Chi2
Le tutorat permet aux étudiants d'obtenir leur semestre					
Oui, c'est certain	27,43% (45)	18,07% (30)	20,96% (13)	100% (392)	34.017 ddl : 6 p : 0.0000
Oui, peut-être	62,80% (103)	72,28% (120)	45,16% (28)		
Non, je ne pense pas	5,48% (9)	2,40% (4)	11,29% (7)		
Ne se prononcent pas	4,26% (7)	7,22% (12)	22,58% (14)		
Total	100% (164)	100% (166)	100% (62)		

Notons que les tutorés sont proportionnellement plus nombreux à réussir leur semestre.

**Tableau 42 : Croisement de la variable « Réussite au semestre »
 avec les populations tutorée et non tutorée.**

	Population tutorée	Population non tutorée	Total	Chi2
Avoir réussi	45,68% (53)	40,21% (111)	100% (392)	1.007 ddl : 2 p : 0.6044
Avoir échoué	39,65% (46)	43,47% (120)		
Ne se prononcent pas	14,65% (17)	16,30% (45)		
Total	100% (116)	100% (276)		

L'influence de l'information sur le recours au tutorat méthodologique et sur la réussite des étudiants
ou le modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle

III. Conclusion

Le non-recours du tutorat méthodologique questionne. Comment un dispositif d'aide à la réussite ne peut-il pas être prisé ? Pourquoi la relation tutorale n'est-elle pas intégrée dans la pratique des étudiants français ? Quelle est la part du dispositif et celle de l'utilisateur dans l'atteinte d'un objectif donné ?

Si de nombreux travaux ont préalablement révélé que les étudiants qui choisissent le tutorat méthodologique étaient les plus engagés, dans cette recherche, nous avons tenté de démontrer que le dispositif n'est 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 tel ce pourquoi il a été conçu,
- et en est satisfait.

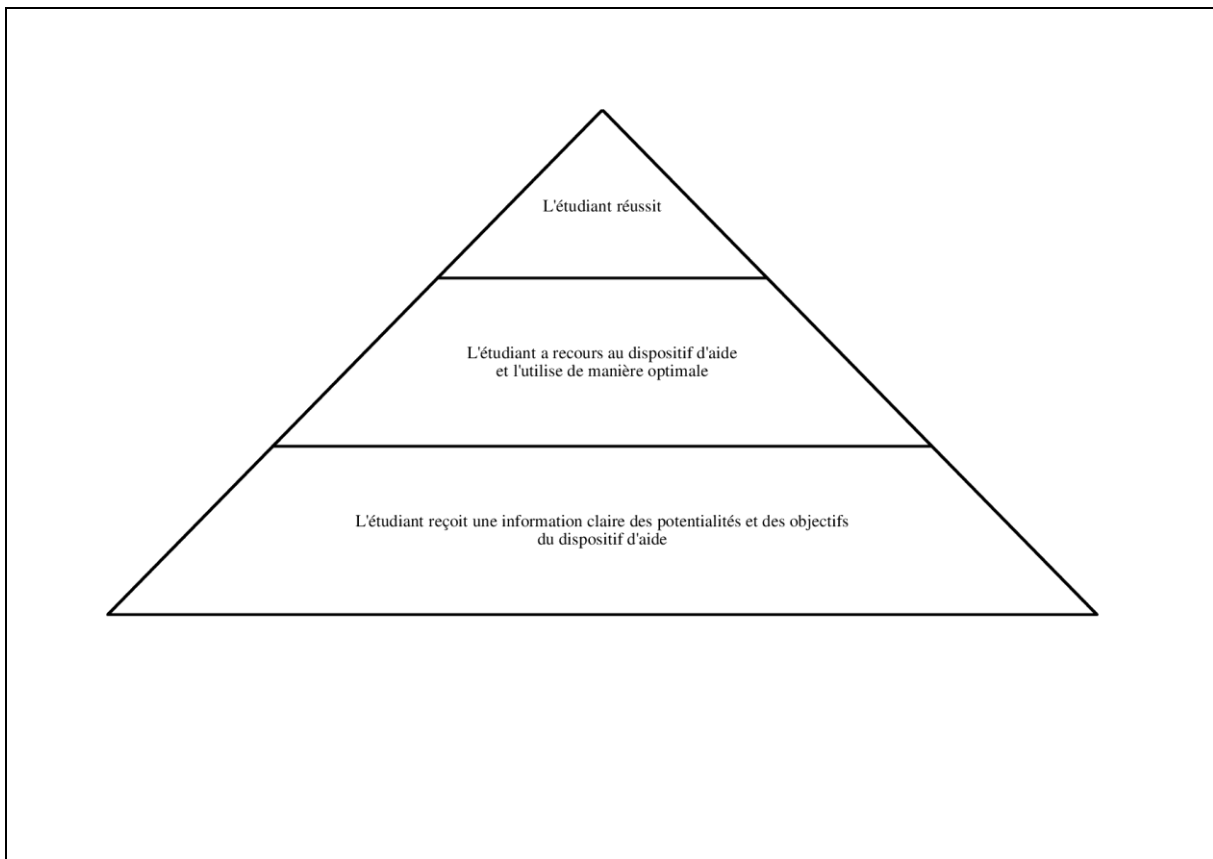
Si certains sont tentés de transformer le tutorat méthodologique et de ne pas l'utiliser comme, et ce pourquoi il a été conçu, il ne contribuera pas à la réussite. Nos résultats confirment ainsi que lorsque le tutorat est utilisé de manière optimale, il influence la réussite de l'étudiant. A l'inverse, puisqu'il ne s'agit pas d'un outil créé pour préparer aux examens ou aux révisions, lorsqu'il est utilisé comme tel, il concourra moins souvent à la réussite des étudiants. Ainsi, dans notre échantillon, les 30 étudiants (49%) qui reconnaissent que le tutorat leur a été utile pour préparer leurs examens et non pour obtenir des apports méthodologiques, sont proportionnellement plus nombreux à avoir échoué aux examens du premier semestre.

Chapitre 16

L'influence de l'information sur le recours au tutorat méthodologique et sur la réussite des étudiants ou le modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle

Ainsi, nous pouvons en conclure que, lorsque l'étudiant est informé du dispositif, il y a recours, et réussit.

Figure 51 : Illustration synoptique de l'influence de l'information claire sur le recours au dispositif d'aide et sur la réussite.



Dans le chapitre suivant, nous allons discuter nos résultats au travers des travaux déjà cités précédemment.

Chapitre 17

Discussion des résultats

I. Introduction

Ce dernier chapitre est notamment consacré à la discussion de nos résultats d'enquête.

Nous rappellerons tout d'abord notre problématique et nos hypothèses. Puis, nous mettrons en lien nos résultats avec ceux des recherches antérieures pour éclairer notre sujet et confirmer ou infirmer nos hypothèses. Enfin, nous proposerons quelques pistes d'amélioration en vue en faveur de l'information, et nous terminerons par quelques pistes de recherche futures.

II. Rappel de la problématique et des hypothèses

Nous avons décrit notre problématique et nos hypothèses de recherche au sein du chapitre 10.

Pour rappel, notre problématique porte sur l'échec et l'abandon en première année universitaire. Elle cible plus particulièrement l'aide à la réussite et le non-recours au tutorat méthodologique, et s'intéresse au facteur « informationnel ».

Au regard des travaux précédemment menés sur ce sujet, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- les étudiants de premier cycle ont des capacités attentionnelles limitées qui les empêchent de faire des choix rationnels,
- la surabondance informationnelle en premier cycle ne permet pas aux étudiants de recourir au tutorat méthodologique,
- les étudiants « engagés » qui reçoivent une information claire des potentialités et des objectifs du dispositif d'aide, et qui l'utilisent de manière optimale, réussissent.

III. Discussion

Débutons cette discussion par la réussite étudiante à laquelle nous nous sommes intéressées au sein du chapitre 6. Nous avons vu que selon Pirot & De Ketele (2000, p. 369), « *un étudiant impliqué est un étudiant qui se plonge profondément et sérieusement dans un programme de cours. Ces chercheurs distinguent les dimensions affective (motivations, projets, volonté), comportementale (gestion du temps, comportements d'études, etc.) et sociorelationnelle de l'engagement* ». Nos résultats montrent que la modalité « Plaisir d'être à l'université » est caractérisée par la réussite et l'inscription au tutorat. Ainsi, nous allons plus loin en ajoutant que ce sentiment positif favorise l'engagement et la réussite.

De plus, notre cohorte est composée de « nouveaux étudiants », c'est-à-dire de bacheliers professionnels et technologiques tels que définis par Alberti et Laterrasse (2002, p. 81). Ils sont respectivement 67 et 38. Selon Coulon (1997, p. 35), les bacheliers professionnels et technologiques présentent plus de risques d'échec que les autres. Nos résultats montrent que les modalités « Bacheliers professionnels » et « Bacheliers technologiques » sont toutes deux caractérisées par l'échec au premier semestre. Concernant les bacheliers professionnels, ils révèlent aussi que leurs stratégies d'apprentissage sont limitées, qu'aucun approfondissement n'est pratiqué, et qu'aucune aide n'est sollicitée en cas de difficulté. Les travaux de Beaud & Pialoux (2001) sur les bacheliers professionnels sont ainsi corroborés. Quant à la modalité « Bacheliers technologiques », nos résultats indiquent qu'elle se caractérise par un redoublement en première année universitaire et une réorientation. Notons que les révisions sont menées à partir de la relecture des notes, de la rédaction de fiches, et d'exercices. Chevaillier, Landrier, & Nakhili, (2009) ont déduit que l'organisation semestrielle des révisions n'est pas sans lien avec l'échec et l'abandon. « *Chacun improvise individuellement avec des rythmes de travail très irréguliers. Conscients de cette rupture avec les pratiques du lycée, les nouveaux étudiants connaissent de nombreux moments de doute qui ne les encouragent pas à se mobiliser pour leurs études* » (p. 77).

L'analyse de notre cohorte a également permis de distinguer cinq classes. Parmi celles-ci, « Les Irréprochables » qui comporte 69 individus, soit 18% de notre échantillon. Les étudiants qui la composent ont un comportement modèle. Cette caractérisation pourrait compléter le premier profil de l'expérience exposé par Dubet (1994) et dénommé « Les vrais étudiants ».

Chapitre 17

Discussion des résultats

Puis, la cinquième classe que nous avons nommée « Les Inadaptés » comporte 47 individus, soit 12% de notre échantillon, est caractérisée par les étudiants qui sont dans l'attente d'une réorientation et qui ne se plaisent pas à l'université au sein de laquelle ils sont seuls. Ces étudiants sont en situation d'échec, de non-recours au dispositif d'aide, et de démission. Nos résultats corroborent tout d'abord ceux de Coulon (1997) selon lesquels pour réussir, l'étudiant doit s'affilier et tisser des liens avec les acteurs qui l'entourent, ainsi que ceux de Beaupère & Boudesseul (2009, p. 65) qui révèlent que les étudiants qui fréquentent l'université uniquement pour assister aux cours sont exclus des réseaux d'entraide qui existent en première année. Ils confirment aussi ceux de Romainville (2000) pour qui la réussite des étudiants dépend de leur capacité à s'affilier, à s'approprier leur « nouveau métier », à repérer des sources de motivations, et à se créer un cercle d'amis soucieux de réussir.

Concernant la participation au tutorat, nos résultats montrent que la modalité « Inscription au tutorat » est caractérisée avant tout par la bonne perception du dispositif. Les étudiants ont été très convaincus par les informations diffusées et ont pris la décision d'être tutoré avant d'obtenir leurs résultats au test de positionnement. Les autres modalités positives sont la certitude de réussir, et le plaisir d'étudier à l'université. On remarque que le tutoré a déjà bénéficié par le passé d'une aide scolaire. Nos résultats confirment ceux de Michaut (2003) selon lesquels ces étudiants qui réussissent grâce au tutorat ont un rapport aux études très développé. Ils sont portés par l'envie de réussir, et s'investissent pour atteindre cet objectif.

De nombreux chercheurs dont Fornasieri, Lafont, Poteaux, & Séré (2003) ont montré que les séances de tutorat sont fréquentées par les étudiants qui le jugent utile, et non par ceux qui sont le plus en difficulté, et qui en ont le plus besoin. A l'Université de Haute-Alsace (UHA), sur 132 bacheliers professionnels inscrits à la rentrée 2013, 9 se sont inscrits aux séances de tutorat méthodologique, et 10 ont validé leur première année universitaire.

Concernant le fonctionnement du tutorat, notre recherche révèle que les relations entre étudiants-tuteurs et enseignants sont quasi-inexistantes. Si Coulon & Paivandi (2008) affirment que les étudiants regrettent, entre autres, la faiblesse de leur relation avec leurs enseignants, l'analyse de nos entretiens semi-directifs auprès des tuteurs montre que ces derniers peuvent aussi regretter cette absence de communication et de collaboration avec leurs enseignants dans le cadre du fonctionnement du tutorat.

Concernant l'information relative au tutorat méthodologique, nos résultats corroborent ceux de Borrás (2011). En effet, le tutorat n'est pas prisé des étudiants et les causes avancées sont la précocité de la diffusion des informations, et une information trop impersonnelle et insuffisante. Notre enquête va plus loin en démontrant que le manque d'informations claires et convaincantes, l'approximation de l'organisation du tutorat, le manque d'implication des enseignants-chercheurs, la rapidité et l'irrégularité des présentations ainsi que l'inattention des étudiants pourraient expliquer l'impopularité du dispositif et le discréditer. Nos résultats soutiennent ceux de Beaupère & Boudesseul (2009, p. 62) selon lesquels « *ce dispositif d'aide [le tutorat méthodologique] aux nouveaux étudiants semble toutefois peu sollicité par les jeunes rencontrés puisque méconnu de ces derniers* ».

Nos deux premières hypothèses de recherche sont donc confirmées.

- Les étudiants de premier cycle ont des capacités attentionnelles limitées qui les empêchent de faire des choix rationnels.
- La surabondance informationnelle en premier cycle ne permet pas aux étudiants de recourir au tutorat méthodologique.

En effet, d'un point de vue méthodologique, nous avons vérifié que les étudiants étaient concernés par la surabondance informationnelle et le manque d'attention. Certains enquêtés déclarent ainsi s'être sentis submergés d'informations en début d'année universitaire. Parmi ceux qui ont été « noyés » dans ces informations, certains affirment n'en avoir obtenu aucune sur le tutorat méthodologique, alors que tous en ont reçu.

Enfin, comme l'a démontré la mise en application du modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle, notre troisième hypothèse est aussi quant à elle confirmée.

- Les étudiants « engagés » qui reçoivent une information claire des potentialités et des objectifs du dispositif d'aide, et qui l'utilisent de manière optimale, réussissent.

Les résultats obtenus pour ces trois hypothèses ont fait émerger des pistes d'amélioration visant à augmenter le taux de participation aux séances de tutorat. Pour plus de clarté, nous les avons répertoriées selon quatre grands thèmes.

IV. Quelques recommandations en faveur de l'information

1. D'une information imparfaite... à une information pratique

Pour remédier aux dysfonctionnements évoqués précédemment, il peut être intéressant de s'appuyer sur la recherche de Pompper (2006). Fontaine & Peters (2012, p. 39) l'ont étudiée et ils rappellent que pour orienter la communication visant à favoriser la rétention des étudiants,¹²⁹ certains mécanismes de communication entre l'institution et ses étudiants doivent être développés. Cinq points d'ancrage sont à retenir :

- 1) s'assurer que le personnel universitaire soit informé des mécanismes en place pour aider les étudiants à persévérer ;
- 2) s'assurer que les messages sur la persévérance atteignent vraiment les étudiants ;
- 3) s'assurer que les étudiants connaissent les services d'aide disponibles ;
- 4) s'assurer que l'université réponde vraiment aux besoins spécifiques des étudiants ;
- 5) s'assurer que la population, plus précisément les résidents à proximité de l'université, connaissent la mission de l'université et ses programmes.

Il nous semble intéressant de transférer ses pistes d'action à la communication du tutorat. Enfin, il apparaît également important de rappeler que notre recherche a confirmé l'importance de la communication entre étudiants-novices et étudiants-confirmés.

Le poids de leurs discours n'est plus à démontrer. D'ailleurs, « *l'information réelle, pratique, passe autant, si ce n'est davantage, par les aînés, les copains, que par les brochures et les informations officielles* » (Coulon, 1997, p. 92).

2. La nécessaire implication... des enseignants

Notre recherche garantit que la réussite du tutorat dépend de plusieurs acteurs et principalement des responsables de chaque université, des responsables des tuteurs et de chacun des tuteurs. Au-delà de ces partenariats, la collaboration entre tuteurs et enseignants semble essentielle.

¹²⁹ Le libellé « Rétention des étudiants » a été retenu par Fontaine & Peters (2012, p. 35). Il englobe les travaux sur la persévérance scolaire et celles sur l'abandon des études.

2.1. Pour une collaboration entre tuteurs et enseignants

Les relations entre tuteurs et enseignants sont quasi inexistantes. L'un des directeurs d'UFR que nous avons interviewé regrette cette absence de communication et de collaboration. Aucune véritable articulation n'existe entre les séances de tutorat et les enseignements. Les enseignants pourraient en outre, aider les tuteurs à déceler les besoins des tutorés. « *Une telle demande, centrée sur les contenus disciplinaires, nécessiterait néanmoins une relation plus étroite entre le travail des tuteurs et celui des enseignants* » (Berzin, 2013, p. 52). Cette collaboration permettrait aussi sans doute d'endiguer certaines perversions du tutorat.

Une conséquence des plus nuisibles mais fréquente est que les séances de tutorat sont parfois « perverses » et s'apparentent à des reprises de Travaux Dirigés qui devraient rester du ressort des enseignants-chercheurs (AEPU). Les Unités d'Enseignement Méthodologique récemment créées ne feraient qu'ajouter à la confusion car elles ne sont pas clairement situées par rapport au dispositif de tutorat Laterrasse, Alberti, & De Léonardis (2002, p. 160).

Les bases d'une coopération entre tuteurs et enseignants pourraient être engagées par le développement d'une formation. Point que nous aborderons ci-après.

3. Les tuteurs... des acteurs clés

3.1. Les atouts

Nous avons décrit la fonction de tuteur au cours du chapitre 7. Alberti & Laterrasse (2002) soulignent que la libération de la parole semble jouer un rôle primordial dans l'affiliation institutionnelle, et qu'elle pourrait expliquer l'attrait des « bons » étudiants pour ce dispositif.

Les tuteurs ont incontestablement une fonction de libération de la parole : ils permettent de dire, de poser des questions que l'on n'ose pas adresser aux personnels administratifs ou aux enseignants, ils autorisent les décharges d'angoisse dans un langage commun à la jeune génération. En cela ils sont les opérateurs d'un travail clinique, d'une écoute qui n'a guère d'occasion de s'exercer à l'université. C'est peut-être une des raisons, au-delà du simple souci d'une rentabilité accrue, pour lesquelles les « bons » étudiants sont autant, voire plus que les étudiants en difficulté, attirés par un suivi tutoriel. En effet, étant plus que d'autres sur la voie de l'affiliation institutionnelle mais surtout intellectuelle à l'université, ils éprouvent le désir de rencontrer des étudiants avancés sur lesquels ils peuvent se projeter et qu'ils supposent capables de les accompagner et de les comprendre dans un parcours qui réserve toujours sa part d'imprévu et d'obscurité (p. 111-112).

Malgré cet atout majeur, les tuteurs rencontrent des difficultés.

3.2. Les difficultés rencontrées

Les tuteurs sont des acteurs clés à ne pas négliger. Tout comme Annoot, Marchat, & Poteaux (2003), le manque de reconnaissance du tutorat est dénoncé par les tuteurs que nous avons interviewés. Ils affirment outrepasser leurs fonctions et endosser bien souvent le rôle de professeur car les étudiants s'inscrivent au tutorat avant tout pour recevoir un cours. Les tuteurs, qui ne sont pas des professionnels de l'enseignement, déplorent aussi le manque de reconnaissance de leur fonction au sein de l'université et regrettent l'absence de formation. Des conseils prodigués par les enseignants du département des sciences de l'éducation sont souhaités car ils reconnaissent n'être peu, voire pas préparés, à la gestion de groupe et aux fonctions de pédagogue. Ils apprennent « sur le tas », comptent sur leurs qualités personnelles, réitèrent les méthodes de leur tuteur lorsqu'ils ont été eux-mêmes tutorés et renforcent finalement le modèle transmissif d'acquisition de connaissance.

3.3. Le recrutement

Notre recherche met aussi au jour la « *relation humaine qui fait la marque du tutorat* » et la fonction de « *soutien social* » du tutorat (Devilliers & Romainville, 2013). Entre tuteurs et tutorés, des amitiés sont nées. Plusieurs anciens tutorés devenus à leur tour tuteurs sont encore en contact avec leurs anciens tuteurs. Pour que le tutorat soit efficace, il faut que les tutorés puissent s'identifier aux tuteurs. « *On retrouve ici une des principales tensions du tutorat : pour qu'il produise ses effets, il faut que le tuteur soit proche du tutoré en termes social, affectif que cognitif pour que l'identification puisse s'opérer* » (Papi & Romainville, 2013, p. 252).

De plus, nous l'avons vu, les tuteurs remplissent diverses missions. Ils sont notamment chargés de guider et d'assister les étudiants dans le but de les aider à réussir. Selon Annoot (2001, p. 386), « *cette fonction suppose une bonne maîtrise des programmes qui sont enseignés par les enseignants à leurs étudiants. En effet, l'aide méthodologique accordée aux étudiants ne peut s'effectuer indépendamment d'un contenu* ».

Le directeur que nous avons rencontré déplore l'absence de relation entre tuteurs et enseignants. C'est pourquoi les tuteurs doivent non seulement travailler en relation avec les enseignants, et établir des relations entre étudiants et professeurs.

Enfin, les tuteurs doivent également être recrutés d'après leurs résultats. En admettant que de bons résultats scolaires produisent des compétences utiles pour la fonction de tuteur, Annoot (2001, p. 386) déclare que « *l'appréciation des résultats académiques est donc un critère important pour le choix des tuteurs qui doivent, autant que faire se peut, avoir acquis une certaine expertise dans la discipline sur laquelle porte le tutorat* ». Cette piste laisse penser que le vivier de tuteurs serait suffisamment important pour choisir les plus à même de remplir leurs missions. Nous avons vu dans notre cas que certaines filières connaissaient une pénurie. Nous pouvons donc nous demander comment agir pour rendre plus attrayante la fonction de tuteur.

3.4. Le besoin de formation

Outre un recrutement fondé sur de bons résultats, il conviendrait de former, de suivre et d'accompagner les tuteurs dans leur activité. Rappelons que l'article 2 de l'arrêté du 18 mars 1998, a été modifié par arrêté du 30 novembre 2009.

Le tutorat est effectué sous la responsabilité pédagogique des enseignants et des enseignants-chercheurs dans les conditions du décret du 26 décembre 2007 pris en application de l'article L. 811-2 du code de l'éducation et fixant les conditions de recrutement et d'emploi des étudiants au sein des établissements publics d'enseignement supérieur. Ces enseignants et enseignants-chercheurs, forment et encadrent régulièrement les étudiants-tuteurs dans les conditions déterminées par chaque établissement.

Nos interviews ont révélé ces besoins. Papi & Romainville (2013, p. 252) ont d'ailleurs déjà exprimé une piste d'amélioration allant dans ce sens.

Il s'agit donc d'inventer des formes minimales et souples de formation et de suivi des tuteurs, qui concilieraient la liberté et la spontanéité nécessaires à l'instauration d'une authentique relation tutorale, ainsi qu'un encadrement plus formel des modalités selon lesquelles cette relation devrait se développer.

4. La promotion des chances de réussite

La promotion des chances de réussite universitaire concentre l'attention des pouvoirs publics et des chercheurs en Sciences Humaines et Sociales (SHS).

4.1. Les passerelles entre formations

Récemment, outre le maintien des dispositifs publics comme le tutorat, Beaupère & Boudesseul (2009), proposaient de développer les passerelles entre les formations pour favoriser les réorientations.

Les dispositifs publics existant aujourd'hui (principalement le plan Licence et le tutorat) répondent prioritairement aux besoins des étudiants en échec aux examens et fortement investis dans leurs études. Il est donc légitime et fondé de les maintenir, mais leurs bénéficiaires ne peuvent atteindre l'ensemble des étudiants, repérés comme de potentiels décrocheurs dans son acception la plus large. Mais, si l'accompagnement des étudiants dont la moindre assiduité est, pour de multiples raisons, plus difficile, quelques pistes peuvent néanmoins être explorées, en plus de l'orientation active qui les concerne avant l'entrée dans l'enseignement supérieur. Elles viseraient notamment à faciliter les périodes de transition vers d'autres formations ou vers l'emploi (Beaupère & Boudesseul, 2009, p. 195).

La loi pour l'Enseignement Supérieur et la Recherche (ESR) de juillet 2013 prévoit de favoriser une spécialisation progressive des études en premier cycle en créant des passerelles et en privilégiant les réorientations. A l'échelle locale, certaines démarches entreprises par les directeurs d'Unité de Formation et de Recherche (UFR) des facultés de l'UHA vont actuellement dans ce sens. C'est notamment le cas de la création d'un premier semestre commun au droit, à l'économie, à la gestion à la FSESJ dont le bilan n'est pas encore positif mais révèle un engouement pour ce type d'initiative.

4.2. Les activités para-universitaires

L'intégration des étudiants à leur nouvel environnement est cruciale pour faciliter leur réussite. Il y a près de 20 ans, Coulon (1997) insistait déjà sur le nécessaire développement d'activités para-universitaires. « *Une université qui voudrait réellement mettre en place une politique de la réussite universitaire devrait favoriser le développement d'activités internes, para-universitaires* » (Coulon, 1997, p. 189).

Chapitre 17

Discussion des résultats

En quoi les activités para-universitaires peuvent-elles faciliter la réussite universitaire ? Selon certains chercheurs tels que Stassen (2012), ces activités qui visent l'intégration et la socialisation auraient plusieurs vertus. « *En soignant davantage cette intégration, l'université contribuerait à augmenter la qualité de ses propres résultats, qu'ils portent sur l'évaluation des enseignements par les étudiants, sur le bien-être de ces derniers, sur leur adaptation académique et in fine sur leur réussite universitaire* » (*ibid.*, p. 150). Il ajoute que « *faire en sorte que la socialisation universitaire s'enclenche le plus tôt possible est une façon particulièrement adéquate de promouvoir les chances de réussite à l'université* » (*ibid.*, p. 150).

En résumé, sachant que pour réussir, l'étudiant doit s'affilier, les activités para-universitaires offertes par l'université faciliteraient davantage l'affiliation institutionnelle.

V. Perspectives

Comme toute recherche, ce travail de thèse pourrait être approfondi. Nous proposons ici deux pistes de recherche futures.

Dans un premier temps, il pourrait être pertinent de prolonger notre enquête qualitative par l'interview d'enseignants-chercheurs. Que pensent-ils réellement du non-recours au tutorat ? Comment qualifient-ils leur implication dans la promotion du tutorat ? Leur point de vue sur la mise en place du tutorat au sein de leur Unité de Formation et de Recherche (UFR) serait très probablement riche en informations. Les questions suivantes pourraient leur être posées :

- A quelles fréquences le tutorat méthodologique est-il présenté aux étudiants ?
- Quelles informations donnez-vous aux étudiants lors de sa présentation ?
- Les arguments apportés sont-ils selon vous convaincants ?
- Ses finalités, son contenu, son calendrier, etc. sont-ils explicitement exposés aux étudiants ? - Quels canaux de communication utilisez-vous ?
- Comment expliquez-vous le taux élevé de non-participation aux séances de tutorat ?
- Quelles améliorations pourraient-être faites au fonctionnement du tutorat en général et au sein de votre filière ?

Les réponses obtenues pourraient à leur tour être comparées à celles des universitaires et des tuteurs que nous avons interrogés.

Dans un second temps, il pourrait être pertinent de prolonger également notre enquête quantitative. Le modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle de Ben Abid-Zarrouk (2013) que nous avons appliqué au tutorat méthodologique et qui a montré qu'il s'agissait bien d'un dispositif « subjectif », où le rôle de l'utilisateur est essentiel dans l'efficacité du dispositif, pourrait être testé sur d'autres outils pédagogiques afin de voir si celui-ci est généralisable.

VI. Conclusion

Les résultats que nous avons obtenus grâce à nos enquêtes ont pu être comparés aux travaux antérieurs. La plupart les corroborent et les complètent.

Au-delà des liens qui ont été tissés, nos résultats ont abouti à plusieurs recommandations visant à établir une communication de qualité autour du tutorat méthodologique.

Que faut-il retenir de cette recherche ? La conclusion générale en résume les points saillants.

CONCLUSION GENERALE

La réussite étudiante a rythmé notre recherche. Nous nous sommes notamment intéressées au tutorat qui porte la lourde charge de faire réussir les étudiants peu ou pas préparés à l'enseignement supérieur. Notre réflexion révèle trois motifs de non-adhésion et de non-recours.

Tout d'abord, dans les faits, les étudiants utilisent le tutorat pour augmenter leurs chances de réussite. Comment le leur reprocher puisque c'est pratiquement ce qui leur est offert : « *Ce dispositif bénéficie à tous les étudiants de première année de premier cycle qui le souhaitent* » (Arrêté du 18 mars 1998 relatif à l'organisation du tutorat et à sa validation). Même si on ajoute ensuite que l'établissement fait connaître le dispositif et le propose aux étudiants qui en ont le plus besoin, c'est une hypocrisie, puisque tout est dit en préambule. On a donc créé un dispositif d'aide à la réussite à la fois réservé à une certaine population et ouvert à tous. 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.

Puis, la mission du tutorat est en effet de venir en aide aux étudiants qui en ont le plus besoin. Quels sont ces étudiants ? Les bacheliers sans mention ? Les lycéens de sections professionnelles et technologiques ? Éventuellement les étudiants ayant eu des problèmes de scolarité ? Il est bien évident que les étudiants tutorés qui n'en ont pas besoin sont conduits vers la réussite, et masqueront la réelle efficacité de ce dispositif d'aide à la réussite. Le tutorat est destiné aux étudiants qui en ont besoin, c'est-à-dire qui sont a priori en situation d'échec, ou qui risquent de connaître l'échec.

Laterrasse, Alberti, & De Léonardis (2002, p. 165) ont constaté que le profil des étudiants en risque d'échec n'était sans doute pas en adéquation avec le principe de base du tutorat : le volontariat.

Etant basé sur le volontariat, le tutorat fait inévitablement appel à des qualités comme la motivation, l'assiduité, l'autodiscipline, l'engagement dans les études ... qui ne sont peut-être précisément pas celles des étudiants fragiles (ils ne seraient d'ailleurs probablement pas dans cette situation s'ils les possédaient). En revanche elles sont sûrement plus le fait des étudiants de bon niveau.

Enfin, l'inadaptation du tutorat aux étudiants les plus faibles est peut-être due au caractère ponctuel de l'accompagnement.

Laterrasse, Alberti, & De Léonardis (2002, p. 166) émettent l'hypothèse que le tutorat, tel qu'il est pratiqué actuellement, puisse ne pas convenir aux étudiants les plus fragiles. Ces auteurs insistent sur leurs besoins particuliers.

Dès lors, il est possible que le tutorat, sous cette forme, ne convienne pas à des étudiants fragiles, qui se caractérisent par une moindre valeur scolaire et une formation secondaire la plupart du temps inadaptée. On peut penser que le profil de ces étudiants réclame davantage une action en profondeur, et probablement de plus longue durée, et qu'à ce titre le tutorat répond moins à leurs préoccupations qu'à celles d'étudiants ayant simplement un besoin d'explicitation des attentes universitaires (*ibid.*, p. 166).

Ces postulats confortent la nécessité d'une étude approfondie sur les comportements de recherche d'aide, déjà exprimée par Stassen (2012).

D'autre part, la réussite étudiante préoccupe depuis que le phénomène de massification de l'enseignement supérieur a bouleversé l'université. Cette institution autrefois réservée à une élite a fait place à une population estudiantine hétérogène. Romainville (2006, p. 8) constate que sur le plan pédagogique, les enseignants ont affaire à de nouveaux profils d'apprenants aux attentes diverses. Ces jeunes ne sont plus « *assoiffés de savoir* ». Ils s'inscrivent à l'université « *dans une perspective directement professionnalisante* », ou pour « *échapper au chômage* », ou pour « *faire comme tout le monde* ». C'est à ce public que sont désormais confrontés les enseignants-chercheurs. Houssaye (1988, p. 15) dit même que « *l'enseignant n'a plus le savoir* ». Cette génération « *Why ?* » veut comprendre la pertinence des matières enseignées, et est de plus en plus critique quant à leur utilité. La multiplicité et l'hétérogénéité du public étudiant ont progressivement intéressé des chercheurs de diverses nationalités. La pédagogie universitaire, et plus précisément les pratiques pédagogiques des enseignants exerçant à l'université font l'objet de nombreux travaux car ce bouleversement implique nécessairement des changements de pratique, et « *nécessite de repenser la pédagogie dans une perspective différentialiste, afin de répondre de mieux possible aux besoins exprimés par cette population* » (Gaté, 2012, p. 15).

La recherche que nous avons menée s'appuie sur un échantillon constitué majoritairement de jeunes issus de la « *génération Y* », c'est-à-dire nés entre 1978 et 1994 selon Pouget (2013). En 2001, ils sont baptisés « *Digital Natives* » (natifs numériques) par Prensky, enseignant-chercheur américain, car nés dans l'ère du numérique.

Cette génération vit quotidiennement au contact des technologies (téléphone portable, tablette, console de jeu, etc.).

« On assiste aujourd'hui à une complexification autant qu'à une diversification des savoirs, en raison, notamment d'un développement considérable des nouveaux canaux de communication (multimédia, Internet, etc.) et de la multiplicité des sources d'information disponibles » (Gaté, 2012, p. 15). Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) prennent progressivement place dans les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs. Si l'on sait que les TIC recouvrent de nombreuses vertus : enrichissement des contenus pédagogiques, stimulation des interactions entre apprenants et enseignants, personnalisation des formations universitaires, etc. La multiplication des équipements informatiques est-elle synonyme de meilleures performances pédagogiques ? Il serait intéressant d'évaluer en profondeur leur impact sur la réussite des étudiants.

La jeunesse est une priorité de l'action du gouvernement français qui souhaite élever le niveau de qualification. La loi pour l'Enseignement Supérieur et la Recherche (ESR) votée en juillet 2013 promet de relever le défi de la réussite étudiante en améliorant les conditions de vie des étudiants, et en adoptant une offre de formation plus lisible et une nouvelle vision de l'orientation. Dès la rentrée 2015, la présentation d'un Plan National de Vie Etudiante (PNVE) devrait renforcer les mesures prises en faveur des étudiants.¹³⁰ Verdict ?

¹³⁰ Gouvernement :
<http://www.gouvernement.fr/action/la-reussite-etudiante> [Consulté le 08/08/2015].

BIBLIOGRAPHIE

- Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur. (2012). *Rapport sur l'offre de formation « licence » de l'Université de Haute-Alsace*.
Repéré à <http://www.aeres-evaluation.fr/Etablissements/UNIVERSITE-DE-HAUTE-ALSACE>
- Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur. (2009). *Rapport d'évaluation de l'Université de Haute Alsace – Mulhouse*.
Repéré à <http://www.aeres-evaluation.fr/Etablissements/UNIVERSITE-DE-HAUTE-ALSACE>
- Alava, S., & Romainville, M. (2001). Les pratiques d'étude entre socialisation et cognition. *Revue Française de Pédagogie*, 136 (136), 159-180.
- Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. Dans B. Albero et N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas* (p. 67-94). Paris : Les 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. Dans C. Laterrasse (dir.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (p. 77-118). Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire : des formes émergentes d'adaptation ou de la « métis » enseignante. Dans E. Annoot & M.-F. Fave Bonnet (dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (p. 37-52). Paris : L'Harmattan.
- Amrous, N. (2005). La disparité des emplois du temps. *OVE Infos*, (11).
- Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université. Du tutorat au plan licence*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Annoot, E., & Fave Bonnet, M.-F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris, France : L'Harmattan.
- Annoot, E., Marchat, J.-F., & Poteaux, N. (2003). Regards de tuteurs. *Recherche et Formation*, (43), 47-63.
- Annoot, E. (2001). Le tutorat ou le temps suspendu. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26 (2), 383-402.
- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris, France : Seuil.
- Baudrit, A. (2010). *Le tutorat : une solution pour les élèves à risque ?*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Baudrit, A. (2008). *Le tutorat – Richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Baudrit, A. (2003). Le tutorat entre élèves. La question de la référence à Vygotski. *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'ère Nouvelle*, 36 (3), 25-48.

- Baudrit, A. (2000). Note de synthèse [Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique?]. *Revue Française de pédagogie*, 132, 125-153.
- Beaud, S. et Pialoux, M. (2001). Les « bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse. *Revue Française de Pédagogie*, 136 (136), 87-95. doi : 10.3406/rfp.2001.2828
- Beaupère, N., & Boudesseul, G. (2009). *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*. Paris, France : La documentation Française.
- Beaune, C. (1999). *Education et cultures : du début du XII^e siècle au milieu du XV^e siècle*. Paris, France : Sedes.
- Becker, G.-S. (1975). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New-York, United-States : Columbia University Press.
- Bédouret, T. (2004). Les interventions pédagogiques des tuteurs au sein d'actions tutorales à l'université. *Recherches & Educations*, (6).
- Béduwé, C. (2006). *L'échec à l'Université. La situation professionnelle des jeunes sortis de l'Université sans avoir obtenu le Deug*.
Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00009972/document>
- Béduwé, C., & Giret, J.-F. (2004). Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ?. *Economie et Statistique*, (378-379), 55-83.
Repéré à <http://core.ac.uk/download/pdf/6483032.pdf>
- Begin, G., Michaut, C., Romainville, M., & Stassen, J.-F. (2012). Les inégalités sociales et scolaires d'accès à l'enseignement supérieur canadien. Dans M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 91-115). Bruxelles : De Boeck.
- Ben Abid-Zarrouk, S., & Pourcelot, C. (2015). L'efficacité institutionnelle et l'efficacité individuelle sont-elles compatibles ? Le cas du tutorat méthodologique. Dans S. Ben Abid Zarrouk (dir.), *Estimer l'efficacité en éducation* (p. 197-214). Paris, L'Harmattan.
- Ben Abid-Zarrouk, S., & Weisser, M. (2013). Efficacité du tutorat et étude des profils « efficaces » des tutorés. *Recherches en Education*, (16), 90-104.
Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no16.pdf>
- Ben Abid, S., & Grolleau G. (2003). Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : un instrument potentiel au service de l'économie sociale. *Innovations-Cahiers d'économie de l'innovation*, (17), 139-155.
- Berten A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. *Hermès*, (25), 33-47.
- Bertrand, A., & Garnier, P.-H. (2005). *Psychologie cognitive*. Paris, France : Studyrama.
- Berzin, C. (2013). Tutorat de pairs et Plan réussite en licence : quelle perception par les étudiants du rôle de tuteur ?. Dans C. Papi (dir.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels* (p. 37-55). Paris : L'Harmattan.

- Berzin, C. (2009). Tutorat et apprentissages scolaires. *Carrefours de l'éducation*, (27), 3-6.
- Bétant, B., Foucault, M., & Peyroux, C. (2010). *Note relative à la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence*. Rapport n° 2010-091 de l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche.
- Beuscart, J.-S., & Peerbaye, A. (2006). Histoires de dispositifs (introduction). *Terrains & travaux*, (11), 3-15.
Repéré à <http://www.cairn.info/revue-terrains-et-travaux-2006-2-page-3.htm>
- Blaug, M. (1976). Human Capital Theory : A Slightly Jaundiced Survey. *Journal of Economic Literature*, 14 (3), 827-855.
- Blöss, T., & Erlich, V. (2000). Les « nouveaux acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question. *Revue Française de Sociologie*, 41 (41-4), 747-775.
Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_2000_num_41_4_5318
- 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.
- Bourdieu, P. (1978). *La jeunesse n'est qu'un mot*. Paris, France : Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, France : Les Editions de Minuit.
- Brixhe, D. (1998). *Le tutorat à l'université ; réflexions sur les dispositifs d'aide*. Paris, France : Association des enseignants de psychologie des universités (AEPU), numéro spécial Commission pédagogique.
- Bruner, J.-S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Candas, P., Poteaux, N., & Tribby, E. (2008). Le centre de ressources de langues : un dispositif d'apprentissage à l'université. *Questions vives, état de la recherche en Sciences de l'Education*, 4 (9), 165-178.
Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00943443/document>
- Carré, P., Moisan, A., & Poisson D., (1997). *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Chamboredon, J.-C. (1991). Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales. *Enquête*, (6).
Repéré à <http://enquete.revues.org/144>
- Charlier B., (2000). Comment comprendre les nouveaux dispositifs de formation ?. Dans Alava, S. (dir.), *Cyberespace et formation ouverte : vers une mutation des pratiques de formation ?* (p. 81-96). Bruxelles : De Boeck.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris, France : Anthropos.

- Chevaillier, T., Landrier, S., & Nakhili, N. (2009). *Du secondaire au supérieur. Continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes*. Paris, France : La documentation Française.
- Coulon, A., & Paivandi, S. (2008). *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. Paris, France : Observatoire de la Vie Étudiante.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Cour des Comptes. (2012). *La réussite en licence : le plan du ministère et l'action des universités*.
Repéré à
<https://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/Rapport-public-annuel-2012>
- Danner, M. (1999). *Améliorer la réussite en premier cycle universitaire : évaluation externe des effets du tutorat d'accompagnement* (Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, Dijon).
- Danner, M., Kempf, M., & Rousvoal, J. (1999). Le tutorat dans les universités françaises. *Revue des Sciences de l'Education*, 25 (2), 243-270.
- Davenport, T.-H., & Beck, J.-C. (2000). *The Attention Economy*. Cambridge, United-States : Harvard Business School Press.
- De Civita, P., Mc Donald, A., & Downs, A. (2011). *Contribution de l'économie comportementale à l'étude d'impact de la réglementation et des politiques*.
Repéré à http://www.horizons.gc.ca/sites/default/files/Publication-alt-format/2011-0053_fra1.pdf
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue Française de Pédagogie*, (172), 5-13.
- De Ketele, J.M., Draime, J., & Volgaire, F. (1987). *Réussir une première candidature ingénieur. Rapport d'une enquête par questionnaire, première candidature en sciences appliquées, UCL*, 85- 86. Rapport de recherche non publié, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- De Léonardis, M., Laterrasse, C., & Hermet, I. (2002). Le rapport au savoir : concepts et opérationnalisations. Dans C. Laterrasse (dir.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (p. 13-42). Paris : L'Harmattan.
- Demuyne, C. (2011). *Réduire de moitié le décrochage universitaire*.
Repéré à
http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2011/36/6/demuyne_182366.pdf
- Devilliers, M., & Romainville, M. (2013). Le tutorat de transition. Un soutien social adapté pour un enrichissement mutuel des acteurs. Dans C. Papi (dir.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels* (p. 23-36). Paris : L'Harmattan.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous ?*. Paris, France : Seuil.

- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue Française de Sociologie*, 35 (35-4), 511-532.
Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1994_num_35_4_4353
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris, France : Seuil.
- Duguet, A., & Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : quelle variété pour quelle efficacité ?. *Questions Vives*, 6 (18), 93-110.
- Dumont, C. (2008). *25 ans de politiques d'insertion des jeunes : quel bilan ?*. (Publication no 31).
Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/084000686.pdf>
- Durkheim, E., & Halbwachs, M. (1969). *L'évolution pédagogique en France*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63, 123-157. doi : 10.3917/popu.801.0123
- Echeverri, A. (2010). *Métacognition, apprentissage actif et traduction. L'apprenant de traduction, agent de sa propre formation*. Saarbrücken, Allemagne : Editions Universitaires Européennes.
- Endrizzi, L. (2010a). Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Dossier d'actualité de la VST*, (59).
Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/59-decembre-2010-integrale.pdf>
- Endrizzi, L. (2010b). La mobilité étudiante, entre mythe et réalité. *Dossier d'actualité de la VST*, (51).
Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/51-fevrier-2010-integrale.pdf>
- Erlich, V. (2004). L'identité étudiante : particularités et contrastes. *Revue de Philosophie et de Sciences Sociales*, (5), 121-140.
Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00084220/document>
- Erlich, V. (1998). *Les Nouveaux Etudiants : un groupe social en mutation*. Paris, France : Armand Colin.
- Fave-Bonnet, M.-F., & Clerc, N. (2001). Des « Héritiers » aux « nouveaux » étudiants : 35 ans de recherches. *Revue Française de Pédagogie*, (136), 9-19.
Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2001_num_136_1_2821
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'Université*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Ferreira, V.-S., & Nunes, C. (2010). Les trajectoires de passage à l'âge adulte en Europe. *Politiques Sociales et Familiales*, (102), 21-38.

- Flavell, J.-H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. Dans L.-B. Resnick (dir.), *The nature of intelligence* (p. 231-236). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Fontaine, S., & Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université : état de la question. Dans M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 33-52). Bruxelles : De Boeck.
- Fornasieri, 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.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Canada : Chenelière Education.
- Fouquet, S. (2013). *Réussite et échec en premier cycle*.
Repéré à
http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2013/44/7/NI_MESR_13_10_283447.pdf
- Frickey, A., & Primon, J.-L. (2002). Les manières sexuées d'étudier en première année d'université. *Sociétés contemporaines*, (48), 63-85. doi : 10.3917/soco.048.0063
- Frickey, A., & Primon, J.-L. (2000). Un an après : quel est le devenir universitaire des étudiants ? *Les Dossiers*, (115), 197-217.
- Galland, O., & Rouault, D. (1996). Des études supérieures inégalement rentables selon les milieux sociaux. *Insee Première*, (469).
- Galland, O. (1995). *Le monde des étudiants*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Gangloff, C., Weisser, M., Bennaghmouch, S., & Ben Abid-Zarrouk, S. (2010). Construction d'un dispositif d'évaluation des enseignements et des formations. *Questions Vives*, (12), 61-76.
- Gasmi, N., & Grolleau, G. (2002, octobre). *Economie de l'information versus Economie de l'attention ? Une application aux labels agroalimentaires*. Communication présentée au colloque des Systèmes Agroalimentaires Localisés, Montpellier, France.
- Gaté, J.-P. (2012). *Pratiquer le dialogue pédagogique à l'Université*. Lyon, France : Chronique Sociale.
- Gautier, C. (2013). Plan réussite en licence : quelle influence sur la réussite depuis sa mise en place ? *Note Ofipe*.
- Gayraud, L., Agulhon, C., Bel, M., Giret, J.-F., Simon, G., & Soldano, C. (2009). Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? *Net. Doc.* (59).
- Gerbier, Y., et Sauvatre, H. (2003). Une classification des tutorats. *Recherche et Formation*, (43), 29-45.

- Goldhaber, M.-K. (1997, janvier). *The Attention Economy and the Net*. Communication présentée à la conférence sur l'économie de l'information numérique, Cambridge, Etats-Unis.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Grelet, Y., Romani, C., & Timotéo, J. (2010). Entrer en STS ou IUT, et après ?. *Bref du Céreq*, (275).
Repéré à <http://www.cereq.fr/cereq/b275.pdf>
- Grignon, C., & Gruel, L. (1999). *La vie étudiante*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Grignon, C., & Thiphaine, B. (2004). Alimentation et santé. *OVE Infos*, (9).
- Gruel, L. (2004). Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. *OVE Infos*, (2).
- Hetzl, P. (2006). *De l'Université à l'Emploi*.
Repéré à <http://www.papesac.org/docs/RapportHertzlEnseignementSup.pdf>
- Holcombe, R.-G. (2008). Les fondations comportementales de l'analyse économique autrichienne. *Revue Française d'Economie*, 22 (22-4), 19-43.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2013). Préface. Dans C. Papi (dir.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels* (p. 9-13). Paris : L'Harmattan.
- Jeunesse. (2013). *Dictionnaire Larousse*. Paris, France : Larousse.
- Kodde, D.A. (1988). Unemployment expectation and Human Capital Formation. *European Economic Review*, 32 (8), 1645-1660.
- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris, France : La documentation Française.
- Landrier, S., & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation Emploi*, (109), 23-36.
Repéré à <http://formationemploi.revues.org/2734>
- Lassarre, D., Giron, C., & Paty, B. (2003). Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32 (4), 669-691.
Repéré à <https://osp.revues.org/2642>
- Laterrasse, C., Alberti, C., & De Léonardis, M. (2002). Les dispositifs d'aide à l'Université : bilan des évaluations et perspectives. Dans C. Laterrasse (dir.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (p. 143-171). Paris : L'Harmattan.
- Lebart, L., Morineau, A., & Tabard, N. (1977). *Techniques de la description statistique : méthodes et logiciels pour l'analyse des grands tableaux*. Paris, France : Dunod.

- Le Bastard-Landrier, S. (2005). L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 34 (2), 143-164.
Repéré à <https://osp.revues.org/368>
- Legendre, F. (2003). Les étudiants fantômes. Les sorties précoces de l'université Paris VIII. *Carrefours de l'Education*, (16), 32-55.
- Le Goff, J. (1985). *Les intellectuels au Moyen Âge*. Paris, France : Seuil.
- Lepage, P., & Romainville, M. (2009). *Le tutorat en Communauté française de Belgique. Etat des lieux des pratiques de tutorat en Communauté française*. Bruxelles, Belgique : Fondation Roi Baudouin.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education Permanente*, (152), 143-155.
Repéré à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000275/document>
- Loarer, E. (1998). L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. *Revue Française de Pédagogie*, 122 (122), 121-161.
Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1998_num_122_1_1141
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer - éthique et pédagogie*, Paris, France : ESF.
- Ménard, L. (2012). Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. Dans M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 177-198). Bruxelles : De Boeck.
- Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. Dans M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 53-68). Bruxelles : De Boeck.
- Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche et Formation*, (43), 101-113.
- Michaut, C. (2000). *Les déterminants de la réussite en première année de DEUG : influence du site universitaire. Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire*. Dijon : Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education.
- 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 & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 69-88). Bruxelles : De Boeck.
- Mingat, A., & Eicher, J.-C. (1982). Higher Education and Employment Markets in France. *Higher Education*, 11 (2), 211-220.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, experience and earnings*. New-York, United-States : Columbia University Press.

- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2005). *La mise en place du LMD (licence-master-doctorat)* (Publication no 2005-031). Repéré à <http://media.education.gouv.fr/file/99/3/5993.pdf>
- Morineau, A. (1984). Note sur la Caractérisation Statistique d'une Classe et les Valeurs-tests. *Bulletin Technique du Centre de Statistique et d'Informatique Appliquées*, 2, (1-2), 20-27. Repéré à <http://www.deenov.com/Data/Sites/1/docs/Valeur-Test-critere-de-caracterisation-statistique.pdf>
- Murdoch, J., Doray, P., Comoé, É., Groleau, A., Kamanzi, P.-C. (2012). Les inégalités sociales et scolaires d'accès à l'enseignement supérieur canadien. Dans M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 91-115). Bruxelles : De Boeck.
- Noël, B., & Romainville, M. (1998). Accompagner les étudiants. Dans M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier & M. Romainville, *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (p. 130-147). Bruxelles : De Boeck.
- 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 (1^{er} volet). Québec : Université du Québec, Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle. Repéré à http://www.quebec.ca/dreri-public/Rapport_detaille_bac.pdf
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Paivandi, S., & Espinosa, G. (2013). Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université. *Distances et Médiations des Savoirs*, (4). Repéré à <http://dms.revues.org/425>
- Paivandi, S. (2012a). Pour réussir la transition entre secondaire et supérieur. *Cahiers Pédagogiques*, (25), 22-25.
- Paivandi, S. (2012b). L'appréciation de l'environnement d'études et la manière d'étudier des étudiants. *Mesure et Evaluation en Education*, (35-3), 145-173.
- Papi, C. (2013). Introduction. Où en sommes-nous du tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur ?. Dans C. Papi (dir.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels* (p. 15-20). Paris : L'Harmattan.
- Papi, C., & Romainville, M. (2013). Conclusions et perspectives. Formation au tutorat de pairs ou tutorat de pairs comme formation ?. Dans C. Papi (dir.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels* (p. 251-255). Paris : L'Harmattan.
- Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation. Du prescrit aux usages*. Paris, France : L'Harmattan.
- Paquelin, D. (2004). Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif. *Distances et Savoirs*, 2, 157-182.

- Parmentier, P., & Romainville, M. (1998). Les manières d'apprendre à l'université. Dans M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier & M. Romainville, *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (p. 63-80). Bruxelles : De Boeck.
- Parmentier, P., Gathy, P., Paquet, F., De Ketele, J.-M., & Deneff, J.-F. (1991). *La gestion du temps comme facteur associé à la performance académique: présentation des résultats d'une enquête en première candidature de médecine à l'université catholique de Louvain*. Rapport de recherche, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Peeters H., & Charlier P. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès*, (25), 15-23.
- Peretti, C. (2009). *Rapport sur les Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur*.
Repéré à http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2009/44/1/Rapport_2009_119441.pdf
- Perret, C. (2014). Retour d'expérience d'une première évaluation du Plan Réussite en Licence à l'Université de Bourgogne : les leçons d'un difficile recueil des points de vue enseignants et étudiants. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 30 (2).
- Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage. Essai des machines à communiquer*. Paris, France : Flammarion.
- Petit, P. (1975). Rendement de l'enseignement supérieur et origine sociale. *Revue Economique*, 26 (4), 587-604.
- Peyrat-Malaterre, M.-F. (2011). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Tutorat et apprentissage coopératif*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Philippe, M.-C., Willocq, B., & Romainville, M. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université ?. *Revue des Sciences de l'Education*, 23 (2), 309-325.
- Pirot, L., & De Ketele, J.M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université – Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des Sciences de l'Education*, 26 (2), 367-394.
- Pompper, D. (2006). Toward a 'relationship-centered' approach to student retention in Higher Education. *Public Relations Quarterly*, 51, (2), 29-36.
- Poulet, F. (2008). M. Duru-Bellat. L'inflation scolaire – Les désillusions de la méritocratie. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 37 (4), 569-570.
Repéré à <http://osp.revues.org/1808>
- Pourcelot, C., & Ben Abid Zarrouk, S. (A paraître). Une estimation « subjective » de l'efficacité du tutorat méthodologique. *Recherches & Educations*.
- Pourcelot, C. (2015, mai). *La mobilité étudiante en Europe, en France et à l'UHA : éléments de définition et de comparaison*. Communication présentée aux Journées Doctorales des Humanités 2015, Mulhouse, France.

- Pourcelot, C., Ben Abid Zarrouk, S., & Marquet, P. (2013, août). *Le rôle de l'accès à l'information et des capacités attentionnelles limitées des étudiants dans le recours au tutorat méthodologique*. Communication présentée au congrès de l'AREF 2013, Montpellier, France.
- Prouteau, D. (2009). Parcours et réussite en licence des inscrits en L1 en 2004.
Repéré à
http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2009/53/0/NI0923_128530.pdf
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, France : Dunod.
- Renaut, A. (2007). *Egalité et discriminations : un essai de philosophie politique*. Paris, France : Seuil.
- Renaut, A. (1995). *Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*. Paris, France : Calman-Levy.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le Sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris, France, Presses Universitaires de France.
- Romainville, M., & Michaut, C. (2012). Conclusion. Dans M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 249-262). Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris, France : L'Harmattan.
- Romainville, M., Noël, B., & Wolfs, J.-L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 112 (112), 47-56.
- Saporta, G. (2006). *Probabilités, analyse des données et statistique*. Paris, France : Editions TECHNIP.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, E., & Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 783-805. doi : 10.7202/016286ar
- Schultz, T.-W. (1963). *The Economic Value of Education*. New-York, United-States : Columbia University Press.
- Schultz, T.-W. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51 (1), 1-17.
- Simon, H.-A. (1976). From Substantive to procedural Rationality. Dans S.-J. Lastis (dir.), *Method and Appraisal in Economics* (p.129-148), England : Cambridge University Press.
- Simon, H.-A. (1971). Designing organizations for an information-rich world. Dans M. Greenberger (dir.), *Computers, communication, and the public interest* (p. 37-72). Baltimore, The Johns Hopkins Press.
- Simon, H.-A. (1959). Theories of decision - Making in economics and behavioral Science. *American Economic Review*, 49, (1),253-283.

- Simon, H.-A. (1955). A behavioral model of rational choice. *Quarterly Journal of Economics*, (69), 99-118.
- Simon, H.-A. (1947). *Administrative behavior, a study of decisions making processes in administrative organization* (traduit par P.-E. Dauzat, 1983). Paris, France : Economica.
- Sirota, R. (2003). Entrer à l'université. Le tutorat méthodologique. *Recherche et Formation* (43).
- Stassen, J.-F. (2012). Prédiction précoce de la réussite académique à l'Université de Genève. Dans M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 133-156). Bruxelles : De Boeck.
- Stassen, J.-F. (2007). A la rencontre de la diversité étudiante. Profils étudiants à l'Université de Genève. *Actes de l'Institut National Genevois*, (49), 26-49.
Repéré à http://www.inge.ch/pdf/Actes_ING_49_web.pdf
- Stigler, G.-J. (1961). The Economics of Information. *The Journal of Political Economy*, (69), 213-225.
- Tinto, V. (2007). Research and practice of student retention: what next ?. *Journal of College Student Retention*, 8, (1), 1-19.
Repéré à http://www.uaa.alaska.edu/governance/facultysenate/upload/JCSR_Tinto_2006-07_Retention.pdf
- Verger, J. (1986). *Histoire des universités en France*. Toulouse, France : Bibliothèque Historique Privat.
- Vieillevoye, S., Wathelet, V., & Romainville, M. (2012). Maîtrise des prérequis et réussite à l'université. Dans M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 221-250). Bruxelles : De Boeck.
- Vitali, M.-L., & Barbier, J.-M. (2013). Le champ d'inscription du tutorat : l'accompagnement. Figure sociale, entrée théorique. Dans C. Papi (dir.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels* (p. 231-244). Paris : L'Harmattan.
- Vouillot, F. (1999). *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Paris, France : Ministère de l'Éducation Nationale.
- 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.

SITOGRAPHIE

Agence Exécutive Education, Audiovisuel et Culture :

<http://eacea.ec.europa.eu/>

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138FR.pdf

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales :

<http://www.cnrtl.fr/>

<http://www.cnrtl.fr/etymologie/tuteur>

Centre d'Observation de la Société :

<http://www.observationsociete.fr>

<http://www.observationsociete.fr/jeunes>

Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de Vie :

<http://www.credoc.fr/>

<http://www.credoc.fr/publications/abstract.php?ref=C292>

Documentation Française :

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/>

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/mobilite-etudiants-europe-monde/enjeux-mobilite-etudiante.shtml>

Droit de l'Union Européenne :

<http://eur-lex.europa.eu/>

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX:12012P/TXT>

EducPros :

<http://www.letudiant.fr/educpros/>

<http://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/marie-duru-bellat-sociologue-l-orientation-dans-l-enseignement-superieur-devrait-etre-mecanique-voire-autoritaire.html>

<http://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/portrait-d-universite-montpellier-3-la-reussite-en-licence-sous-contraintes/universite-montpellier-3-un-bouquet-d-experimentations-pour-la-11.html>

<http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/pre-rentree-a-l-universite-2-3-les-litteraires-de-lyon-3-prepares-a-passer-aux-etudes-superieures.html>

<http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/pre-rentree-a-l-universite-1-3-des-stages-intensifs-pour-les-etudiants-en-informatique-de-paris-8.html>

<http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/pre-rentree-a-l-universite-3-3-a-paris-3-des-stages-sous-le-signe-de-la-methodologie-et-de-la-sociabilite.html>

<http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/la-catho-de-paris-met-la-priorite-sur-la-maitrise-de-la-langue-francaise.html>

<http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/troyes-quand-l-utt-et-les-lycees-partagent-leurs-profs.html>

<http://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/portrait-d-universite-mulhouse-cultive-son-ideal-de-proximite.html>

Encyclopédie Universalis :

<http://www.universalis.fr/>

<http://www.universalis.fr/encyclopedie/moyen-age-les-universites-medievales/>

Agence Exécutive Education, Audiovisuel et Culture :

<http://eacea.ec.europa.eu/>

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138FR.pdf

Enseignement en Flandre :

<http://www.ond.vlaanderen.be/>

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/documents/EUA_Charte_Fr.pdf

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2009_louvain_louvain-la_neuve_communicu%C3%A9_fr.pdf

Fonds d'expérimentation pour la jeunesse :

<http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/>

http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/Livre_vert.pdf

France Inter, site du groupe Radio France :

<http://www.franceinter.fr/>

<http://www.franceinter.fr/emission-la-marche-de-lhistoire-les-universites-au-moyen-age>

Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques :

<http://www.insee.fr/>

http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&ref_id=ip469

http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=nattef07232

<http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/depense-interieure-education.htm>

http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF02135

www.insee.fr/fr/ffc/fidoc_frame.asp?ref_id=ip469

Legifrance :

<http://www.legifrance.gouv.fr/>

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20150903>

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024457754>

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000771847&categorieLien=id>

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000267752>

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027886905&categorieLien=id>

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000824315>

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000027747816>

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524408&dateTexte=&categorieLien=cid>

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005623249>

Legifrance (suite) :

<http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000373332&dateTexte=&categorieLien=id>

http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=2ECD897E54D14700131C6730345353DB.tpdila12v_2?cidTexte=JORFTEXT000021466646&dateTexte=20091212

Les Echos :

<http://www.lesechos.fr/>

http://www.lesechos.fr/journal20141219/lec1_france/0204026766257-enseignement-superieur-une-nouvelle-filiere-pour-les-bacs-pro-1076678.php

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche :

<http://www.education.gouv.fr/>

<http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/04/7/DEPP_RERS_2014_344047.pdf

<http://www.education.gouv.fr/cid143/le-baccalaureat.html>

<http://www.education.gouv.fr/cid24150/que-faire-apres-le-baccalaureat.html>

<http://www.education.gouv.fr/cid83948/le-parcours-avenir.html>

<http://www.education.gouv.fr/cid160/les-lieux-d-information-de-l-orientation.html>

<http://www.education.gouv.fr/cid86649/la-lutte-contre-les-sorties-precoces-dans-l-union-europeenne.html&xtmc=decrochagescolaire2020&xtnp=1&xtr=2>

<http://www.education.gouv.fr/cid84031/tous-mobilises-pour-vaincre-decrochage-scolaire.html>

<http://www.education.gouv.fr/cid23200/definitions-des-termes-indicateurs-statistiques-education-nationale.html>

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid23087/une-charte-des-universite-europeennes-pour-l-apprentissage-tout-au-long-de-la-vie.html>

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid72872/nomenclature-relative-au-niveau-de-diplome.html>

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20268/liste-des-grandes-ecoles-et-des-grands-etablissements.html>

http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Formations_et_diplomes/92/5/iut-MESR_-_CP_-

[_Infographie_IUT.STS_deplacement_GF_Reims_le_7_mars_2013_243925.pdf](http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2015/49/5/NF15-04_452495.pdf)

http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2015/49/5/NF15-04_452495.pdf

http://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/8/EESR8_ES_19-

[le_niveau_d_etudes_de_la_population_et_des_jeunes.php](http://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/8/EESR8_ES_19-le_niveau_d_etudes_de_la_population_et_des_jeunes.php)

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20824/commission-du-debat-national-universite-emploi.html>

Ministère de la Justice, textes & reformes :

<http://www.textes.justice.gouv.fr/>

<http://www.textes.justice.gouv.fr/textes-fondamentaux-10086/droits-de-lhomme-et-libertes-fondamentales-10087/declaration-universelle-des-droits-de-lhomme-de-1948-11038.html>

Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social:

<http://www.emploi.gouv.fr/>

<http://www.emploi.gouv.fr/thematiques/formation-alternance>

Nations Unies :

<http://www.un.org/>

[http://www.un.org/french/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/1386\(XIV\)](http://www.un.org/french/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/1386(XIV))

Observatoire des inégalités :

<http://www.inegalites.fr/>

<http://www.inegalites.fr/spip.php?article34>

<http://www.inegalites.fr/spip.php?article1170>

Observatoire national de la vie étudiante :

<http://www.ove-national.education.fr/>

http://www.ove-national.education.fr/medias/files/ove-infos/oi9_oi9.pdf

http://www.ove-national.education.fr/medias/Reperes_OVE_2013.pdf

Onisep :

<http://www.onisep.fr/>

<http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Apres-le-bac/Organisation-des-etudes-superieures/Les-ecoles-specialisees/L-admission-dans-les-ecoles-specialisees>

<http://www.cordeesdelareussite.fr/mots-cles/egalite-des-chances>

Organisation de Coopération et de Développement Économiques :

<http://www.oecd.org/fr>

<http://www.oecd.org/fr/sites/piaac-fr/evaluationdescompetencesdesadultes.htm>

<http://www.oecd.org/edu/EAG2012%20-%20Country%20note%20-%20France%20%28FR%29.pdf>

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture :

<http://www.un.org/>

<http://www.un.org/youthenvoy/fr/2013/08/lunesco-jeunesse/>

Portail national de coordination des admissions dans l'enseignement supérieur :

<http://www.admission-postbac.fr/>

<http://www.admission-postbac.fr/index.php?desc=quoi>

Sénat :

<http://www.senat.fr/>

<http://www.senat.fr/rap/r07-442/r07-4426.html>

<http://www.senat.fr/rap/r08-436-1/r08-436-11.html>

Union Européenne :

<http://europa.eu/>

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_fr.htm

http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/rethinking-leaflet/france-rethinking-100913_fr.pdf

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/educ/107623.pdf

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/educ/142693.pdf

Université du Monde :

<http://www.umonde.com/>

<http://www.umonde.com/les-plus-anciennes-universites-du-monde>

Vie publique, au cœur du débat public :

<http://www.vie-publique.fr/>

<http://www.vie-publique.fr/actualite/panorama/texte-vote/loi-du-10-aout-2007-relative-aux-libertes-responsabilites-universites.html>

<http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/condition-etudiante/conditions-vie/>

<http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/enseignement-superieur-universite/index/universite-vers-quelle-autonomie.html>

<http://www.vie-publique.fr/actualite/alaune/autonomie-universites-objectifs-ne-sont-pas-atteints-20130412.html>

LISTE DES ABREVIATIONS

A

ACM : Analyse des Correspondances Multiples

ACP : Analyse en Composantes Principales

ACS : Analyse des Correspondances Simples

AERES : Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur

AES : Administration Economique et Sociale

ALS : Allocation de Logement Social

APB : Admission Post-Bac

APL : Aide Personnalisée au Logement

AFEHR : Association Fédérative des Etudiants du Haut-Rhin

B

BO : Bulletin Officiel

BTS : Brevet de Technicien Supérieur

C

CDEFI : Conférence des Directeurs des Ecoles Françaises d'Ingénieurs

CDFUE : Charte des Droits Fondamentaux de l'Union Européenne

CEP : Certificat d'Etudes Primaires

CEREQ : Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications

CIDJ : Centre d'Information et Documentation Jeunesse

C2I : Certificat Informatique et Internet

CIO : Centre d'Information et d'Orientation

CITE : Classification Internationale Type de l'Education

CLOUS : Centre Local des Œuvres Universitaires et Scolaires

CNAF : Caisse Nationale des Allocations Familiales

CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers

CNOUS : Centre National des Œuvres Universitaires et Scolaires

CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

COP : Conseiller d'Orientation-Psychologue

COS : Centre d'Observation de la Société

CPE : Conseiller Principal d'Education

CPGE : Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles

CPU : Conférence des Présidents d'Université

CREDOC : Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie

CROUS : Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires

CTRS : Centre Thématique de Recherche et de Soins

D

DAEU : Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires

DEA : Diplôme d'Etudes Approfondies

DEPP : Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance

DESS : Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées

DEUG : Diplôme d'Etudes Universitaires Générales

DEVU : Direction des Etudes et de la Vie Universitaire

DIE : Dépense Intérieure d'Education

DOM : Département d'Outre-Mer

DDE : Déclaration des Droits de l'Enfant

DUT : Diplôme Universitaire de Technologie

E

ECTS : Système européen de transfert et d'accumulation de crédits

ECVET : Système européen de crédits d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels

EEES : Espace Européen de l'Enseignement Supérieur

EFTLV : Education et la Formation Tout au Long de la Vie

ENS : Ecole Normale Supérieure

EPSCP : Etablissement Public à caractère Scientifique, Culturel et Professionnel

ESPE : Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education

ESSEC : École Supérieure des Sciences Economiques et Commerciales

ETL : Extraction Transformation Chargement Loading

EUA : Association Européenne de l'Université

F

FLSH : Faculté des Lettres Langues et Sciences Humaines

FNAU : Fonds National d'Aide d'Urgence

FSESJ : Faculté des Sciences Economiques Sociales et Juridiques

FST : Faculté des Sciences et Techniques

H

HCEE : Haut Comité Education Economie Emploi

HCERES : Haut Conseil de l'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur

I

IDEFI : Initiatives d'Excellence en Formations Innovantes

IEP : Institut d'Etudes Politiques

IGAENR : Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche

ILCF : Institut de Langue et de Culture Françaises

INJEP : Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire

INSA : Institut National des Sciences Appliquées

INSEE : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques

IREDU : Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education

IUP : Institut Universitaire Professionnalisé

IUT : Institut Universitaire Technologique

L

LEG : Laboratoire d'Economie et de Gestion

LISEC : Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication

LMD : Licence Master Doctorat

LRU : Libertés et Responsabilités des Universités

M

MENESR : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

N

NEF : Note Emploi Formation

O

OA : Orientation Active

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques

OVE : Observatoire de la Vie Etudiante

P

PACES : Première Année Commune aux Etudes de Santé

PACS : Pacte Civil de Solidarité

PAIO : Permanence d'Accueil d'Information et d'Orientation

PFMP : Période de Formation en Milieu Professionnel

PIAAC : Programme pour l'évaluation internationale des adultes

PIB : Produit Intérieur Brut

PIIODMEP : Parcours Individuel d'Information, d'Orientation et de Découverte du Monde Economique et Professionnel

PNVE : Plan National de Vie Etudiante

PPE : Projet Professionnel de l'Etudiant

PRES : Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur

R

RTRA : Réseau Thématique de Recherche Avancée

S

SCD : Service Commun de Documentation

SCUIO : Service Commun Universitaire d'Information et d'Orientation

SES : Sciences Economiques et Sociales

SHS : Sciences Humaines et Sociales

SIMP : Service Interuniversitaire de Médecine Préventive

SIMPPS : Service Interuniversitaire de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé

SPAD : Système Portable d'Analyse de Données

STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

STS : Section de Technicien Supérieur

SUAPSA : Service Universitaire des Activités Physiques et Sportives

T

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

U

UEC : Unité d'Enseignement Complémentaire

UFR : Unité de Formation et de Recherche

UNEF : Union Nationale des associations générales d'Etudiants de France

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

UTT : Université de Technologie de Troyes

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Niveau de diplôme des Français selon l'âge en 2012	22
Tableau 2	Effectifs étudiants de 2009 à 2013 en France métropolitaine et dans les Départements d'Outre-Mer	47
Tableau 3	Facteurs d'abandon aux études universitaires selon Fontaine & Peters (2012)	93
Tableau 4	Profils des tuteurs interviewés	188
Tableau 5	Répartition des étudiants de premier cycle par type de baccalauréat, composante et formation inscrits à l'UHA en 2013-2014	193
Tableau 6	Répartition des étudiants de premier cycle par type de baccalauréat, composante et formation selon la présence et la réussite aux examens inscrits à l'UHA en 2013-2014	195
Tableau 7	Répartition des tutorés de l'UHA par composante et par filière selon le type de baccalauréat en 2013-2014	197
Tableau 8	Répartition des étudiants enquêtés par département selon la faculté de rattachement	200
Tableau 9	Représentativité de l'échantillon collecté	202
Tableau 10	Indicateurs retenus des travaux de Pirot et De Ketele (2000)	248
Tableau 11	Description du premier axe : modalités actives (extrémité négative)	299
Tableau 12	Description du premier axe : modalités illustratives (extrémité négative)	300
Tableau 13	Description du premier axe : modalités actives (extrémité positive)	301
Tableau 14	Description du premier axe : modalités illustratives (extrémité positive)	302
Tableau 15	Description du deuxième axe : modalités actives (extrémité négative)	303
Tableau 16	Description du deuxième axe : modalités illustratives (extrémité négative)	304
Tableau 17	Description du deuxième axe : modalités actives (extrémité positive)	305
Tableau 18	Description du deuxième axe : modalités illustratives (extrémité positive)	306
Tableau 19	Première classe : « Les Scolaires »	311
Tableau 20	Deuxième classe : « Les Oisifs »	312

Tableau 21	Troisième classe : « Les Retardataires »	314
Tableau 22	Quatrième classe : « Les Irréprochables »	316
Tableau 23	Cinquième classe : « Les Inadaptés »	318
Tableau 24	Croisement de la variable « Avoir tenu compte de ses résultats au test de positionnement pour recourir ou non au tutorat » avec les populations tutorée et non tutorée	321
Tableau 25	Modalités caractérisant l'inscription au tutorat	325
Tableau 26	Modalités caractérisant la non-inscription au tutorat	326
Tableau 27	Caractérisation des inscrits au tutorat ayant assisté à toutes les séances et ayant échoué	328
Tableau 28	Modalités caractérisant la réussite au premier semestre	333
Tableau 29	Modalités caractérisant l'admission sur décision du jury	334
Tableau 30	Modalités caractérisant l'ajournement	334
Tableau 31	Modalités caractérisant la défaillance aux examens	335
Tableau 32	Modalités caractérisant les boursiers	337
Tableau 33	Modalités caractérisant les bacheliers professionnels	339
Tableau 34	Modalités caractérisant les bacheliers technologiques	341
Tableau 35	Croisement de la variable « Information » avec les populations tutorée et non tutorée	348
Tableau 36	Croisement de la variable « Stratégies d'apprentissage » avec les populations tutorée et non tutorée	350
Tableau 37	Les apports du tutorat méthodologique	351
Tableau 38	Croisement des variables « Apports du tutorat méthodologique » et « Obtention du semestre »	352
Tableau 39	Croisement des variables « Participation aux séances » et « Obtention du semestre »	353
Tableau 40	Croisement des variables « Utilité du tutorat » avec les populations tutorée et non tutorée	354
Tableau 41	Croisement des variables « Réussite au semestre » et « Potentialités du tutorat »	355
Tableau 42	Croisement de la variable « Réussite au semestre » avec les populations tutorée et non tutorée	355

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Tableau synoptique des hypothèses de recherche	164
Figure 2	Représentation graphique des axes factoriels 2 et 5	206
Figure 3	Répartition de la population par filière après filtrage	208
Figure 4	Les outils utilisés dans SPAD	210
Figure 5	Tableau synoptique des variables illustratives	215
Figure 6	Répartition de la population par année de naissance	231
Figure 7	Répartition de la population selon le type de baccalauréat obtenu	233
Figure 8	Répartition de la population selon la mention obtenue au baccalauréat	234
Figure 9	Répartition de la population selon l'année d'obtention du baccalauréat	235
Figure 10	Répartition de la population selon la catégorie socio-professionnelle du père	236
Figure 11	Répartition de la population selon la catégorie socio-professionnelle de la mère	237
Figure 12	Répartition de la population selon le type de soutien pour réussir	239
Figure 13	Répartition de la population selon le nombre de redoublements	240
Figure 14	Répartition de la population selon le niveau redoublé	241
Figure 15	Répartition de la population selon les justifications de redoublement en première année de licence	242
Figure 16	Répartition de la population selon l'avis obtenu du professeur responsable de la formation	243
Figure 17	Répartition de la population selon le nombre d'heures travaillées par semaine	249
Figure 18	Répartition de la population selon l'approfondissement des cours par des lectures	250
Figure 19	Répartition de la population selon les méthodes employées pour réviser ses cours	251
Figure 20	Répartition de la population selon les aides employées pour vaincre ses difficultés	252
Figure 21	Répartition de la population selon les méthodes employées pour contacter ses professeurs	253
Figure 22	Répartition de la population selon la fréquentation de la bibliothèque universitaire	254

Figure 23	Répartition de la population selon l'emprunt d'ouvrages à la bibliothèque universitaire	255
Figure 24	Répartition de la population selon les sources d'information	261
Figure 25	Répartition de la population selon l'utilité des diverses informations délivrées en début d'année	262
Figure 26	Répartition de la population selon le fait d'avoir retenu les informations diffusées en début d'année	263
Figure 27	Répartition de la population selon le fait d'avoir obtenu en début d'année des informations relatives au tutorat	264
Figure 28	Répartition de la population selon les sources des informations relatives au tutorat	265
Figure 29	Répartition de la population selon la clarté des informations relatives au tutorat	266
Figure 30	Répartition de la population selon le fait d'avoir été convaincu par les arguments avancés en faveur du tutorat	267
Figure 31	Répartition de la population selon la proposition et l'utilisation d'un dispositif d'aide à la réussite	270
Figure 32	Répartition de la population selon l'aptitude à reconnaître un dispositif d'aide à la réussite	271
Figure 33	Répartition de la population selon les motifs de non-inscription au tutorat	272
Figure 34	Répartition de la population selon la fréquence de participation aux séances de tutorat	273
Figure 35	Répartition de la population selon l'utilité du tutorat	274
Figure 36	Répartition de la population selon la prise en compte de ses résultats au test de positionnement pour s'inscrire au tutorat	275
Figure 37	Répartition de la population selon la connaissance du public cible du tutorat	276
Figure 38	Répartition de la population selon les résultats au premier semestre	277
Figure 39	Représentation graphique des axes factoriels 1 et 2 : Individus	295
Figure 40	Représentation graphique des variables actives et variables illustratives	297
Figure 41	Dendrogramme	307
Figure 42	Représentation graphique du découpage de l'arbre en cinq classes	309
Figure 43	Caractérisation du test de positionnement	322
Figure 44	Caractérisation de l'inscription au tutorat	324

Figure 45	Caractérisation des inscrits au tutorat ayant assisté à toutes les séances et ayant échoué	327
Figure 46	Caractérisation du plaisir d'être à l'université	330
Figure 47	Caractérisation des résultats au premier semestre	336
Figure 48	Caractérisation de la bourse	338
Figure 49	Caractérisation des bacheliers professionnels	340
Figure 50	Caractérisation des bacheliers technologiques	342
Figure 51	Illustration synoptique de l'influence de l'information claire sur le recours au dispositif d'aide et sur la réussite	357

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	1
SOMMAIRE	3
INTRODUCTION GENERALE	9
<i>PREMIERE PARTIE DESCRIPTION DE L'UNIVERSITE FRANÇAISE DU XXI^o SIECLE</i>	12
CHAPITRE 1 LE SERVICE PUBLIC DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	13
I. Introduction	13
II. Brève historicité	14
III. Les missions poursuivies.....	16
IV. La demande de formation tout au long de la vie	17
1. Le programme européen.....	17
2. La Charte des universités européennes	18
V. Les différents cursus de formation	21
1. Les formations courtes	24
2. Les formations longues	25
3. Les formations en alternance.....	28
VI. La mobilité étudiante.....	29
1. Définition	29
2. Les atouts.....	30
3. Les facteurs d'attraction	30
VII. Les budgets, coûts et financements	32
1. La Dépense Intérieure d'Education.....	32
2. Le financement des producteurs d'éducation.....	33
3. Les étudiants boursiers	33
4. L'action sociale aux étudiants	35
5. La dépense moyenne par apprenant	35

6.	Les frais d'inscription à la charge des étudiants.....	36
VIII.	Le contexte politique récent	37
1.	Le processus de Bologne.....	37
2.	La réforme « Licence-Master-Doctorat ».....	41
3.	La loi « Libertés et Responsabilités des Universités ».....	41
4.	La loi pour l'Enseignement Supérieur et la Recherche	42
IX.	Conclusion.....	45
CHAPITRE 2 LE PAYSAGE UNIVERSITAIRE ACTUEL		46
I.	Introduction	46
II.	Les caractéristiques étudiantes	47
1.	Les effectifs	47
2.	Les nouveaux entrants	48
3.	La scolarisation des filles	48
4.	L'origine sociale.....	49
5.	Les étudiants étrangers	49
III.	Les poursuites d'études et diplômes délivrés	50
1.	Les poursuites d'études dans le supérieur selon le type de baccalauréat	50
2.	La réussite en licence	51
3.	Le nombre de diplômes délivrés	52
IV.	Les conditions de vie étudiante	53
1.	L'habitat	53
2.	Les transports	53
3.	L'état de santé	54
4.	Les ressources	55
V.	Conclusion.....	56
<i>DEUXIEME PARTIE L'UNIVERSITE : CHAMP DE RECHERCHE.....</i>		<i>57</i>
CHAPITRE 3 LES ETUDIANTS, ACTEURS DU SYSTEME UNIVERSITAIRE		58

I.	Introduction	58
II.	Définitions	59
1.	La « jeunesse »	59
2.	L'« étudiant »	62
III.	La démocratisation de l'enseignement supérieur	65
1.	La massification universitaire	65
2.	Les « nouveaux étudiants »	66
IV.	L'orientation post-baccalauréat	68
1.	L'« Orientation active »	68
2.	Le rapport Hetzel.....	69
V.	Conclusion.....	72
CHAPITRE 4 L'ENTREE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR		73
I.	Introduction	73
II.	Les trois étapes du parcours des étudiants selon Felouzis.....	74
III.	L'apprentissage du métier d'étudiant selon Coulon.....	75
IV.	Les huit profils de l'expérience étudiante selon Dubet	78
V.	Les relations entre étudiants et enseignants selon Paivandi	80
VI.	Conclusion.....	82
CHAPITRE 5 LE DECROCHAGE UNIVERSITAIRE.....		84
I.	Introduction	84
II.	Définitions	85
III.	Les phénomènes d'échec et d'abandon	88
1.	Données statistiques	88
2.	Facteurs d'abandon	90
IV.	Les quatre profils de décrocheurs selon Beaupère et Boudesseul.....	95
1.	Les « studieux pris au dépourvu ».....	95
2.	Les « raccrocheurs ».....	96

3.	Les « opportunistes en emploi ».....	97
4.	Les « décrocheurs en errance »	97
V.	Les « bacs pro » à l'université.....	99
VI.	Conclusion.....	103
CHAPITRE 6 L' AIDE A LA REUSSITE EN FRANCE.....		104
I.	Introduction	104
II.	Les notions d'« efficacité » et de « réussite »	106
III.	La réussite des études	109
1.	Le rapport au savoir.....	110
2.	L'engagement académique selon Pirot & De Ketele	111
3.	L'égalité des chances	113
IV.	Le concept de « dispositif » et son appropriation.....	116
V.	L'accompagnement universitaire	118
1.	Le plan « Réussite en licence »	119
2.	Bouquet d'expérimentations en premier cycle universitaire.....	121
VI.	Conclusion.....	126
CHAPITRE 7 LE TUTORAT UNIVERSITAIRE		127
I.	Introduction	127
II.	Définitions	128
III.	Les tuteurs	130
IV.	Les objectifs et le cadre législatif	133
1.	L'arrêté du 26 mai 1992	133
2.	La circulaire du 24 octobre 1996.....	134
3.	La circulaire du 16 mars 1997	134
4.	L'arrêté du 9 avril 1997	135
5.	L'arrêté du 18 mars 1998	136
V.	Les modalités de tutorat	139

1.	Le tutorat d'accueil.....	140
2.	Le tutorat d'accompagnement.....	140
3.	Le tutorat méthodologique	140
VI.	Evaluations du dispositif	141
VII.	Conclusion.....	143
CHAPITRE 8 LES FACTEURS DE NON-RECOURS AUX DISPOSITIFS D'AIDE : UNE APPROCHE ECONOMIQUE.....		144
I.	Introduction	144
II.	Les fondements de la théorie économique néo-classique	145
III.	La demande d'éducation	147
IV.	L'économie de l'attention et l'économie de l'information	149
V.	Conclusion.....	152
CHAPITRE 9 LE MODELE D'OPTIMISATION DE L'EFFICACITE INDIVIDUELLE OU LE ROLE DE L'INFORMATION DANS LE RECOURS AU DISPOSITIF D'AIDE A LA REUSSITE		153
I.	Introduction	153
II.	Présentation du modèle	155
III.	Les fondements du modèle.....	157
IV.	Conclusion.....	159
CHAPITRE 10 PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE		160
I.	Introduction	160
II.	Présentation de la problématique	161
III.	Présentation des hypothèses de recherche.....	163
IV.	Conclusion.....	165
<i>TROISIEME PARTIE METHODOLOGIES D'ENQUETE</i>		<i>166</i>
CHAPITRE 11 L'UNIVERSITE DE HAUTE-ALSACE : TERRAIN D'ENQUETE		167
I.	Introduction	167
II.	Portrait.....	168
III.	Le tutorat	171

1. Quelques chiffres.....	171
2. Objectifs poursuivis.....	171
3. L'efficacité du tutorat méthodologique.....	172
4. Recrutement des tuteurs	172
5. Information et inscription des étudiants tutorés	173
6. La planification et le fonctionnement.....	175
7. Les évaluations de l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur	175
IV. Conclusion.....	178
CHAPITRE 12 LES DISPOSITIFS D'ENQUETE QUALITATIVE.....	179
I. Introduction	179
II. Description générale de l'outil	180
1. Caractéristiques	180
2. Instrumentation.....	181
3. Considérations éthiques.....	182
4. Méthodes d'analyse.....	183
III. Participants et déroulement	185
1. Les directeurs d'unité de formation et de recherche.....	185
2. La directrice des études et de la vie universitaire.....	186
3. Les tuteurs	187
IV. Conclusion.....	190
CHAPITRE 13 LE DISPOSITIF D'ENQUETE QUANTITATIVE.....	191
I. Introduction	191
II. Les étudiants inscrits en premier cycle en 2013-2014	192
III. Le questionnaire	199
1. Lieu d'enquête.....	199
2. Administration.....	199

3.	Echantillon	200
4.	Contenu	203
IV.	Méthode d'analyse	204
1.	Démarche	204
2.	Approche par l'analyse des correspondances multiples.....	208
V.	Conclusion.....	216
	<i>QUATRIEME PARTIE RESULTATS</i>	217
	CHAPITRE 14 ANALYSE DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	218
I.	Introduction	218
II.	Les thématiques émergentes.....	219
1.	Les facteurs de l'échec en premier cycle.....	219
2.	La lutte contre l'échec et l'abandon	222
3.	Le non-recours au tutorat	224
4.	Les pistes d'action à envisager	225
III.	Conclusion.....	228
	CHAPITRE 15 ANALYSES DU QUESTIONNAIRE	229
I.	Introduction	229
II.	Le tri à plat	230
1.	Profil.....	230
2.	Parcours scolaire et universitaire.....	239
3.	Vie universitaire et sociale	246
4.	Engagement.....	248
5.	Informations sur le tutorat méthodologique	260
6.	Utilisation du dispositif et potentialités.....	269
III.	Principales caractéristiques de la cohorte.....	279
IV.	Le verbatim	284
1.	Informations sur le tutorat méthodologique	284

2.	Utilisation du dispositif et potentialités.....	289
3.	Remarques conclusives	291
4.	Synthèse	292
V.	L'analyse factorielle.....	293
1.	Informations sur les résultats produits	293
2.	Dépouillement des résultats	293
3.	Classification et découpage en classes	306
4.	Caractérisation des variables.....	319
5.	Synthèse	343
VI.	Conclusion.....	345
CHAPITRE 16 L'INFLUENCE DE L'INFORMATION SUR LE RECOURS AU TUTORAT METHODOLOGIQUE ET SUR LA REUSSITE DES ETUDIANTS OU LE MODELE D'OPTIMISATION DE L'EFFICACITE INDIVIDUELLE.....		
		346
I.	Introduction	346
II.	Les quatre variables du modèle d'optimisation de l'efficacité individuelle	347
1.	La variable « Information ».....	347
2.	La variable « Stratégies d'apprentissage ».....	349
3.	La variable « Utilisation optimale du dispositif »	351
4.	La variable « Satisfaction quant aux potentialités du dispositif ».....	354
III.	Conclusion.....	356
CHAPITRE 17 DISCUSSION DES RESULTATS.....		
		358
I.	Introduction	358
II.	Rappel de la problématique et des hypothèses.....	359
III.	Discussion	360
IV.	Quelques recommandations en faveur de l'information	363
1.	D'une information imparfaite... à une information pratique	363
2.	La nécessaire implication... des enseignants	363
3.	Les tuteurs... des acteurs clés	364

4. La promotion des chances de réussite	367
V. Perspectives	369
VI. Conclusion.....	370
CONCLUSION GENERALE	371
BIBLIOGRAPHIE	375
SITOGRAFIE.....	387
LISTE DES ABREVIATIONS	392
LISTE DES TABLEAUX	397
LISTE DES FIGURES	399
TABLE DES MATIÈRES	402

Université de Haute-Alsace
Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines
Ecole Doctorale 519 Sciences Humaines et Sociales - Perspectives Européennes
Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication - EA 2310

THESE
pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Haute-Alsace
Discipline : Sciences de l'Education
Présentée et soutenue publiquement par
Charlotte POURCELOT
Le 4 décembre 2015

**L'influence de la surabondance informationnelle
sur le non-recours au tutorat méthodologique en première année universitaire**

TOME II

Sous la direction de Madame Sandoss BEN ABID-ZARROUK

Membres du jury :

Professeure Emmanuelle ANNOOT, Université de Rouen, France

Professeur Alain BAUDRIT, Université de Bordeaux, France

Professeur Jean-Pierre GATÉ, Université Catholique de l'Ouest, France

Professeur Marc ROMAINVILLE, Université de Namur, Belgique

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1	Guide d'entretien à l'intention des directeurs d'unité de formation et de recherche	3
Annexe 2	Guide d'entretien à l'intention de la directrice des études et de la vie universitaire	5
Annexe 3	Guide d'entretien à l'intention des tuteurs	7
Annexe 4	Questionnaire à l'intention des étudiants de premier cycle	9
Annexe 5	Compte-rendu des entretiens semi-directifs	18
Annexe 6	Retranscription intégrale des entretiens	51
Annexe 7	Tables de données issues du tri à plat	494

ANNEXE 1

GUIDE D'ENTRETIEN A L'INTENTION DES DIRECTEURS D'UNITE DE FORMATION ET DE RECHERCHE

Thème 1 : Présentation de l'UFR :

1. Les primo-entrants rencontrent-ils des difficultés particulières selon vous ?
2. Lors de leur accueil au sein de votre UFR, abordez-vous les difficultés que peut engendrer la transition du secondaire au supérieur ?
3. Quand et par qui les différents outils d'aide à la réussite leur sont-ils présentés ?
4. Comment repérez-vous les étudiants en difficultés ?

Thème 2 : Dispositifs d'aide à la réussite :

5. Quand, le premier dispositif d'aide à la réussite, a-t-il été mis en place par votre UFR ?
6. Pour quelle(s) raison(s) a-t-il été créé ?
Est-ce une demande des étudiants ?
Un besoin recensé ?
Obligation due à une directive ?
7. Quels autres outils d'aide à la réussite existent-ils aussi pour vos étudiants ?

Thème 3 : Le cas particulier du tutorat :

8. Quel profil d'étudiants s'inscrit généralement aux séances de tutorat ?
S'agit-il selon vous des étudiants qui en ont le plus besoin ?
9. Pourquoi tous ne saisissent-ils pas cette offre pourtant destinée à les aider à réussir ?

Thème 4 : Le tutorat et l'information :

10. Est-ce dû à un manque d'information ?
11. La réunion d'information intervient-elle au bon moment selon vous ?
Est-elle trop précoce ?
12. Présente-elle des défauts ?
Ceux-ci participent-ils à augmenter le taux de non-inscription ?

13. Les finalités du tutorat sont-elles clairement explicitées ?

Dispositif, calendrier et contenu ?

14. Les informations diffusées sont-elles trop impersonnelles ?

15. Pensez-vous que les primo-entrants soient submergés d'information à leur arrivée à l'université ?

Est-ce compromettant pour leur inscription au tutorat ?

Remarques conclusives :

16. Évaluez-vous ces différents outils ?

Si oui, de quelle(s) façon(s) ?

17. Pensez-vous que le tutorat devrait devenir obligatoire ou rester facultatif ?

Rester ouvert à tous ou être ciblé ?

18. Pensez-vous que l'université devrait sélectionner ses étudiants ?

Tous les bacheliers y ont-ils leur place ?

ANNEXE 2

GUIDE D'ENTRETIEN A L'INTENTION

DE LA DIRECTRICE DES ETUDES ET DE LA VIE UNIVERSITAIRE

Thème 1 : La DEVU et les dispositifs d'aide à la réussite :

1. En tant que directrice des études et de la vie universitaire, intervenez-vous dans la réflexion et la mise en place de dispositifs d'aide à la réussite existants à l'UHA ?
Si oui, de quelle manière ?
Si non, que savez-vous de ces derniers ?
2. Quels rôles avez-vous joué quant au tutorat méthodologique ?
Rédaction du test de positionnement ?
Création de brochures ?
3. Quel regard portez-vous sur ce dispositif d'aide à la réussite ?
Est-il efficace ?
Quels sont ses avantages et ses inconvénients ?
4. Comment pourriez-vous définir le profil d'un étudiant investi pour sa réussite ?
Est-il actif au sein de l'université ? Ex : adhérent d'une association universitaire.

Thème 2 : Focus sur les difficultés rencontrées par les étudiants primo-entrants :

5. Les primo-entrants rencontrent-ils des difficultés particulières selon vous ?
6. Recevez-vous des étudiants pour qui la transition du secondaire au supérieur est difficile ?
Pour ceux qui ne se présenteraient pas à vous, comment les repérez-vous ?
7. Quels rôles jouez-vous pour ces étudiants ?
8. Que leur proposez-vous ?

Thème 3 : L'information et les dispositifs d'aide à la réussite :

9. Les informez-vous de l'existence de dispositifs d'aide à la réussite tel que le tutorat ?

10. Semblent-ils déjà le connaître ?
Si oui, qu'en pensent-ils ?
Le connaissent-ils « bien » ou leurs connaissances sont-elles superflues ?

11. Si non, quelles raisons avancent-ils pour justifier cette méconnaissance ?

12. Comment expliquez-vous qu'un nombre infime d'étudiants saisissent ce dispositif pourtant destiné à les aider à réussir et qui plus est, ceux qui en ont le moins besoin ?
Manque d'information ?

13. Les étudiants sont-ils submergés d'information au point de ne pouvoir faire un choix rationnel ?

14. Leurs capacités attentionnelles s'en trouvent-elles limitées ?

Remarques conclusives :

15. Quelles améliorations pourraient être faites au fonctionnement du tutorat à l'UHA ?

16. Pensez-vous que le tutorat devrait devenir obligatoire ou rester facultatif ?
Rester ouvert à tous ou être ciblé ?

17. Pensez-vous que l'université devrait sélectionner ses étudiants ?
Tous les bacheliers y ont-ils leur place ?

ANNEXE 3

GUIDE D'ENTRETIEN A L'INTENTION DES TUTEURS

Thème 1 : Présentation du tutorat méthodologique :

1. Qu'est-ce que le tutorat ?
En quoi consiste-il ?
2. Quels inconvénients et quels avantages ce dispositif possède-t-il ?
3. Les étudiants jugent-ils ce dispositif stigmatisant ?

Thème 2 : Profils des étudiants tutorés :

4. Quels types d'étudiants s'inscrivent généralement au tutorat ?
5. Le tutorat cible-t-il les étudiants qui en ont le plus besoin ?
6. Quelles sont leurs principales motivations ?
Qu'attendent-ils exactement ?

Thème 3 : Le tutorat et l'information :

7. Comment la majorité des étudiants prennent-ils connaissance de cet outil d'aide à la réussite ?
Amis ; famille ; réunion d'information ; professeurs ?
8. Tous les primo-entrants selon vous ont-ils connaissance du tutorat ?
9. Pourquoi les étudiants ont-ils ou non recours au tutorat ?
10. Le taux de refus peut-il s'expliquer par un manque d'information ?

11. Jugez-vous les informations délivrées trop impersonnelles ?

12. La réunion d'information intervient-elle au bon moment selon vous ?

Est-elle trop précoce ?

13. Est-elle efficace ?

Présente-elle des points à améliorer ?

Ces défauts d'organisation participent-ils à augmenter le taux de non-inscription selon vous ?

14. Lors de cette dernière, les finalités sont-elles clairement explicitées ?

15. Que proposez-vous hormis une réunion d'information pour que davantage d'étudiants primo-entrants s'inscrivent aux séances de tutorat ?

Remarques conclusives :

16. Etiez-vous étudiant(e) à l'UHA ?

En tant que primo-entrant, avez-vous bénéficié du tutorat ?

Si oui, quels souvenirs vous en reste-il ?

17. Que diriez-vous à un étudiant primo-entrant pour l'inciter à s'inscrire au tutorat ?

18. Quelles améliorations pourraient être faites au fonctionnement du tutorat à l'UHA ?

19. Pensez-vous que le tutorat devrait devenir obligatoire ou rester facultatif ?

Rester ouvert à tous ou être ciblé ?

ANNEXE 4

QUESTIONNAIRE A L'INTENTION DES ETUDIANTS DE PREMIER CYCLE

Les étudiants primo-entrants et l'aide à la réussite Questionnaire d'enquête 2013

Cher(e)s étudiant(e)s,

Doctorante en Sciences de l'éducation, je réalise actuellement une thèse sur les outils d'aide à la réussite offerts par l'Université et m'intéresse plus particulièrement au tutorat méthodologique.

Pour mener à bien cette étude, votre contribution m'est précieuse. Sa validité repose sur votre sérieux et votre sincérité.

Aussi, afin d'optimiser l'analyse et la scientificité de vos réponses, je vous serais reconnaissante :

- de ne cocher qu'une seule case pour chaque question à l'exception de celles où une mention vous autorise à en cocher plusieurs,*
- de répondre à l'ensemble des questions y compris celles requérant une rédaction de votre part.*

Toutes les informations recueillies resteront confidentielles.

Merci de votre collaboration.

Charlotte Pourcelot

Profil

- 1. Numéro étudiant**
- 2. Année de naissance**
- 3. Sexe**
 1. M 2. F
- 4. Etudiant(e) salarié(e)**
 1. Oui, à temps partiel 2. Oui, à temps complet 3. Non
- 5. Si oui, votre activité professionnelle est-elle en lien avec votre filière d'études ?**
 1. Oui 2. Non
- 6. Êtes-vous étudiant(e) boursier(e) ?**
 1. Oui 2. Non
- 7. Êtes-vous étudiant(e) étranger(e) ?**
 1. Oui 2. Non
- 8. Type de baccalauréat obtenu**
 1. Général série S option :
 2. Général série ES option :
 3. Général série L option :
 4. Technologique série STI2D
 5. Technologique série STD2A
 6. Technologique série STL
 7. Technologique série ST2S
 8. Technologique série STMG
 9. Technologique série STAV
 10. Technologique série TMD
 11. Technologique série Hôtellerie
 12. Baccalauréat professionnel série :
 13. DAEU A
 14. DAEU B
 15. Diplôme étranger équivalent au baccalauréat
- 9. Avez-vous été contraint(e) de choisir ce type de baccalauréat ?**
 1. Oui 2. Non
- 10. Baccalauréat obtenu**
 1. Au rattrapage 2. Sans mention 3. Mention "Assez Bien"
 4. Mention "Bien" 5. Mention "Très Bien"
- 11. Année d'obtention**
- 12. Situation professionnelle actuelle de votre père**
 1. Agriculteur exploitant 2. Artisan, commerçant et chef d'entreprise
 3. Cadre et profession intellectuelle supérieure 4. Profession intermédiaire
 5. Employé 6. Ouvrier
 7. Retraité 8. Autre personne sans activité professionnelle
- 13. Situation professionnelle actuelle de votre mère**
 1. Agricultrice exploitante 2. Artisane, commerçante et chef d'entreprise
 3. Cadre et profession intellectuelle supérieure 4. Profession intermédiaire
 5. Employée 6. Ouvrière
 7. Retraîtée 8. Autre personne sans activité professionnelle

Parcours scolaire et universitaire

14. Au cours de votre scolarité, avez-vous bénéficié d'un soutien afin de vous aider à réussir ?

1. Oui 2. Non

15. Si oui, duquel ou desquels ?

1. Cours particuliers à domicile
 2. Soutien scolaire à l'école
 3. Cours d'été
 4. Autre(s) :

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

16. Combien de fois avez-vous redoublé ?

1. Zéro 2. Une 3. Deux 4. Trois 5. Plus de trois

17. Si oui, en quel(s) niveau(x) ?

1. Primaire 2. Collège 3. Lycée 4. Université

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

18. Si vous avez redoublé à l'université, était-ce en première année ?

1. Oui 2. Non

19. Si oui, quelle(s) justification(s) pouvez-vous apporter à ce redoublement ?

1. Manque de travail
 2. Manque de motivation
 3. Manque d'encadrement et de suivi de la part de vos professeurs
 4. Difficultés d'adaptation
 5. Difficultés d'intégration
 6. Autre(s) :

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

20. Si oui, suite à ce redoublement, vous êtes-vous réorienté(e) ?

1. Oui 2. Non

21. Avez-vous choisi librement et volontairement de vous inscrire à l'université ?

1. Oui 2. Non

22. Quel avis vous a été donné par le professeur responsable de la formation lorsque vous avez postulé pour cette filière ? (Avis reçu par email).

1. Avis A 2. Avis B
 3. Avis C 4. Je n'ai reçu aucun de ces trois avis

23. La filière que vous avez choisie est-elle un choix personnel ou un choix conseillé ?

1. Un choix personnel, je suis seul(e) à avoir choisi cette filière
 2. Un choix conseillé, j'ai été influencé(e) par mon entourage, un professeur ou un conseiller d'orientation

24. Vous êtes-vous inscrit(e) à l'université dans l'optique de réussir ?

1. Oui, je veux réussir
 2. Non, je suis dans l'attente d'une autre orientation
 3. Non, je me suis inscrit(e) à l'université parce que je ne savais pas quoi faire d'autre

25. Votre milieu familial vous soutient-il ?

1. Oui 2. Non

26. Lors de votre inscription à l'université, aviez-vous un projet professionnel ?

1. Oui 2. Non

27. Êtes-vous satisfait(e) de la filière que vous avez choisie ? (Pensez-vous être bien orienté(e) ?)

1. Oui, très satisfait(e) 2. Oui, satisfait(e) 3. Non, pas du tout satisfait(e)

Vie universitaire et sociale

28. Êtes-vous adhérent(e) d'une association universitaire ?

1. Oui 2. Non

29. Pratiquez-vous un sport proposé par l'université ?

1. Oui 2. Non

30. Participez-vous à des soirées, des repas, des sorties, des activités,... organisés par l'université ?

1. Oui, parfois 2. Oui, souvent 3. Oui, toujours 4. Non, jamais

31. A l'université, évoluez-vous au sein d'un groupe d'amis ?

1. Oui 2. Non

32. Vous plaisez-vous à l'université ?

1. Oui 2. Non

Engagement

33. Combien d'heure(s) travaillez-vous par semaine ?

1. 0 à 5 2. 5 à 10 3. 10 à 15 4. Plus de 15

34. Etudiez-vous aussi le week-end ?

1. Oui, tous 2. Oui, parfois 3. Non

35. Vous travaillez plutôt :

1. Seul(e) 2. En groupe

36. Vous qualifieriez-vous d'étudiant(e) autonome, capable de s'autogérer ?

1. Oui 2. Non

37. Êtes-vous présent(e) à tous les cours dispensés par vos professeurs ?

1. Oui 2. Non, j'assiste aux cours les plus importants
 3. Non, je suis souvent absent(e)

38. Approfondissez-vous les cours dispensés par vos professeurs à l'aide de lectures complémentaires ?

1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Très souvent

39. Quelle méthode appliquez-vous principalement pour réviser vos cours ?

1. Je les relis 2. Je rédige des fiches de synthèse
 3. Je refais les exercices 4. Autre(s) :

40. Établissez-vous un programme de travail afin de faciliter votre organisation ?

1. Oui 2. Non

41. Lorsque vous rencontrez des difficultés de compréhension, d'apprentissage,... quelles attitudes adoptez-vous ?

1. Je me rends à la bibliothèque universitaire pour y rechercher des informations
 2. Je demande de l'aide à mon entourage
 3. Je demande de l'aide à mes professeurs
 4. Je demande de l'aide à mes camarades
 5. Je ne fais rien
 6. Autre(s) :

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

42. Sollicitez-vous vos professeurs afin qu'ils vous viennent en aide ?

1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Toujours

43. Pour cela, vous privilégiez :

1. Le face à face
 2. L'envoi de courriel
 3. Autre(s) :

44. Allez-vous à la bibliothèque universitaire ?

1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Très souvent

45. Y empruntez-vous des ouvrages ou autres documents ?

1. Oui, mais rarement 2. Oui, sur demande du professeur 3. Oui, très fréquemment
 4. Non, jamais

46. Lisez-vous d'autres ouvrages que ceux qui vous sont conseillés par vos professeurs ?

1. Oui 2. Non

47. Faites-vous des rapprochements entre les différentes matières que vous étudiez ?

1. Oui 2. Non

48. Faites-vous des rapprochements avec vos propres connaissances ?

1. Oui 2. Non

49. Avez-vous pour habitude de travail d'aller au-delà de ce qui vous est demandé par vos professeurs ?

1. Oui 2. Non

50. Pensez-vous obtenir votre premier semestre ?

1. Oui 2. Non

Informations sur le tutorat méthodologique

51. Connaissiez-vous l'existence du tutorat ?

1. Oui 2. Non

52. Avant votre inscription à l'UHA, aviez-vous déjà connaissance de ce dernier ?

1. Oui 2. Non

53. Si oui, d'où venai(ent) ces informations ?

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> 1. Un(e) professeur(e) | <input type="radio"/> 2. Un(e) camarade de promotion |
| <input type="radio"/> 3. Un membre du personnel administratif | <input type="radio"/> 4. Un(e) ami(e) étudiant(e) |
| <input type="radio"/> 5. Presse | <input type="radio"/> 6. Affiche/Brochure |
| <input type="radio"/> 7. Internet | <input type="radio"/> 8. Autre(s) : |

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

54. En quelques mots, formulez l'objectif principal que poursuit le tutorat selon vous.

55. Les diverses informations délivrées en début d'année universitaire, vous ont permis de :

1. Réussir 2. Apprendre 3. Vous repérer 4. Vous intégrer 5. Vous rassurer

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

56. Avez-vous eu le sentiment d'avoir reçu trop d'informations ?

1. Oui 2. Non

57. Avez-vous retenu les informations diffusées en début d'année universitaire ?

1. Oui, toutes 2. Oui, la plupart 3. Non, très peu 4. Non, aucune

58. Pourquoi ?

59. Etiez-vous attentif/ve lorsque ces informations vous ont été données ?

1. Oui 2. Non

60. Avez-vous, en début d'année universitaire, obtenu des informations relatives au tutorat ?

1. Oui, mais trop peu 2. Oui, mais peu 3. Oui, de nombreuses 4. Non, aucune

61. Par qui ces informations vous ont-elles été transmises ?

1. Un/Plusieurs de mes professeurs
 2. Le responsable de ma formation
 3. Le directeur de ma faculté
 4. Un conseiller du Service Commun Universitaire d'Information et d'Orientation (SCUIO)
 5. Un tuteur/Une tutrice
 6. Des étudiants tutorés ou l'ayant été
 7. Un membre du CUFEF ou du département des Sciences de l'éducation
 8. Autre(s) :
 9. Je ne sais plus

Vous pouvez cocher plusieurs cases (8 au maximum).

62. Si oui, ces informations étaient-elles claires ?

1. Oui, très claires 2. Oui, suffisamment claires 3. Non, peu claires
 4. Non, incompréhensibles

63. Quels arguments ont été avancés pour vous inciter à participer aux séances de tutorat ?

64. Avez-vous été convaincu(e) par ces arguments ?

1. Oui très convaincu(e) 2. Oui convaincu(e) 3. Non pas du tout convaincu(e)
 4. Je n'ai reçu aucune information

65. Pourquoi ?

Utilisation du dispositif et potentialités

66. Pensez-vous posséder les compétences nécessaires pour réussir vos études ?

1. Oui 2. Non

67. Cette année, vous a-t-on proposé un dispositif d'aide à la réussite ?

1. Oui 2. Non
 3. Je ne sais pas ce qu'est un dispositif d'aide à la réussite

68. Si oui, l'avez-vous utilisé ?

1. Oui 2. Non

69. Si oui, était-ce une démarche volontaire ou imposée à tous les étudiant(e)s ?

1. Volontaire 2. Imposée

70. Si oui, du ou desquels s'agissait-il ?

71. Si oui, que vous ont-ils apporté ?

72. Parmi ces dispositifs proposés par l'université, lesquels ont selon vous pour objectif d'aider à la réussite ?

1. Le tutorat 2. Les enseignants-référents 3. Les cours de soutien
 4. Les effectifs réduits en TD

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

73. Cette année, vous êtes-vous inscrit(e) au tutorat ?

1. Oui 2. Non

74. Si non, pourquoi ?

1. Par manque de temps
 2. Par manque de motivation
 3. Par manque d'information
 4. Parce que je ne le jugeais pas utile
 5. Parce que l'un de mes proches (ami(e), parent, frère/sœur,...) m'a conseillé de ne pas m'y inscrire
 6. Parce que je peux réussir sans me faire aider
 7. Parce que mon emploi du temps ne me le permettait pas
 8. Parce que les tuteurs ne sont pas compétents
 9. Autre(s) :

Vous pouvez cocher plusieurs cases (8 au maximum).

75. Si vous n'avez participé à aucune séance alors que vous vous y étiez inscrit(e), précisez pourquoi vous n'y êtes finalement pas allé(e) ?

76. Si oui, vous avez participé à :

1. Toutes les séances 2. Quelques séances seulement
 3. La première séance seulement 4. Aucune séance, vous étiez simplement inscrit(e)

77. Si oui, en quoi le tutorat vous a-t-il été utile ?

- 1. Apports méthodologiques (prise de notes, synthèse,...)
- 2. Révisions
- 3. Préparation aux examens
- 4. Aide à la compréhension
- 5. Confiance en soi
- 6. Autre(s) :
- 7. Il m'a été inutile

Vous pouvez cocher plusieurs cases (6 au maximum).

78. Le tutorat a-t-il répondu à vos attentes ?

- 1. Oui
- 2. Non

79. Pourquoi ?

80. Avez-vous atteint les objectifs que vous vous étiez fixés lors de votre inscription au tutorat ?

- 1. Oui
- 2. Non

81. Trouvez-vous que le tutorat est correctement organisé ?

82. Avez-vous passé le test de positionnement ? (Test passé en début d'année et permettant d'aider chaque étudiant(e) à faire un choix quant à son inscription au tutorat).

- 1. Oui
- 2. Non

83. Avez-vous pris connaissance des résultats de votre test ?

- 1. Oui
- 2. Non

84. Avez-vous tenu compte de ces derniers dans votre choix de recourir ou non au tutorat ?

- 1. Oui, car mes résultats étaient médiocres
- 2. Oui, bien que mes résultats étaient convenables
- 3. Non, dès le départ, ma décision était prise, je souhaitais être tutoré(e)
- 4. Non, car je trouve ce test mal conçu
- 5. Non, dès le départ, ma décision était prise, j'avais choisi de ne pas être tutoré(e)

85. A qui s'adresse prioritairement le tutorat selon vous ?

- 1. Aux étudiants en difficulté
- 2. Aux étudiants moyens
- 3. Aux étudiants studieux
- 4. A tous les étudiants
- 5. Je ne sais pas

86. Est-ce stigmatisant d'y participer ?

- 1. Oui
- 2. Non

87. Selon vous, le tutorat est-il utile lorsque l'on est étudiant(e) en première année ?

- 1. Oui
- 2. Non
- 3. Sans avis

88. Peut-il permettre aux étudiant(e)s de première année de réussir leur semestre ?

- 1. Oui, c'est certain
- 2. Oui, peut-être
- 3. Non, je ne pense pas

Remarques conclusives

89. Avez-vous des informations complémentaires à préciser quant au tutorat ?

ANNEXE 5

COMPTE-RENDU DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

Entretien avec le directeur la Faculté des Sciences et Techniques

Présentation de la composante, des difficultés rencontrées par les étudiants primo-entrants, de la promotion des dispositifs d'aide à la réussite et du repérage des étudiants en difficulté.

Bon nombre d'étudiants sont en panne d'orientation. Certains « *sont dans des parcours scientifiques alors qu'ils ne sont pas des scientifiques. Bachelier S ne veut pas dire bon en sciences, et cela depuis un certain nombre d'années* ».

Présentation des outils d'aide à la réussite mis en place.

Certains dispositifs hérités du Plan « Réussite en licence » ont été conservés. Pour faciliter l'affiliation des primo-entrants, l'équipe enseignante a notamment choisi de mener durant les quinze premiers jours des travaux dirigés et non des cours en amphithéâtre. Ce dispositif nommé *Transition lycée/université* consiste à présenter les outils universitaires dont pourront disposer les étudiants tout au long de leur année d'étude. A l'issue de ces deux semaines, ces derniers effectuent une évaluation portant sur les trois matières et qui sont les mathématiques, la physique et la chimie. Ce test permet aux étudiants de se situer et à l'équipe enseignante de faire des rappels quant à la nécessité d'être tutoré. Puis, des enseignants-référents sont nommés. Pour certains, c'est déjà le moment de penser à une réorientation notamment vers un Brevet de Technicien Supérieur (BTS) en partenariat avec le Service d'Information et d'Orientation (SIO). Les enseignants-référents sont chargés d'effectuer des bilans ponctuels.

Ils encouragent leurs étudiants à travailler en groupe, et ils leur fournissent une aide méthodologique. Des heures de TD supplémentaires appelées *TD de renforcement*, pendant lesquelles les examens sont préparés, et des séances de questions/réponses organisées, attirent les meilleurs apprenants. Ces séances seront maintenues mais elles ne peuvent plus être considérées comme une aide à la réussite de par le public qu'elles accueillent. Ainsi, « *ce que nous voulons faire c'est des Cours réussite TD et cela passera forcément par des groupes de niveaux. Enfin forcément, on est en train de se poser la question* ».

La création de groupes de niveaux pourrait solutionner le problème. *« Donc pourquoi les mettre ensemble en première année ? A l'issue du premier semestre et du projet professionnel on peut déjà peut-être faire des groupes niveaux sachant que tous ne visent pas la même L3 ».*

La pédagogie universitaire est aussi questionnée. Les enseignants-chercheurs semblent également désarmés face à un public toujours plus fragile. *« On a aussi ces parcours professionnalisants, et on a assoupli le contenu scientifique de la première année sachant qu'on avait ouvert différents parcours ».* Une année de transition est évoquée comme piste de réflexion. Elle serait idéale pour permettre à ces étudiants de combler leurs lacunes. D'ailleurs, *« on en parlait à un moment parce que les bacs pros veulent continuer à l'université et un bac pro s'il ne fait pas de mise à niveau c'est trop dur ».* Mais le doute subsiste, *« même avec une mise à niveau on ne rattrape pas trois ans comme ça ».* *« Et pour les autres bacs, ou pour les autres étudiants qui arrivent complètement désarmés, parce qu'ils ont franchi les échelons, parce que les parents les ont poussé, parce qu'il n'y a plus de sélectivité entre la seconde et la terminale. Il faudrait six mois, un an de remise à niveau »,* conclut le directeur. *« Le gros problème c'est que, à part pour les filières sélectives, la grosse majorité des étudiants sont là par défaut. Et ils ne sont pas trop bons en sciences non plus au départ »,* constate-il.

Présentation du tutorat et du profil des étudiants intéressés par ce dispositif.

Concernant la diffusion des informations relatives à l'aide à la réussite, *« l'information est étalée dans le temps. Elle est diffusée progressivement. On ne présente pas tout, tout de suite parce qu'ils oublient très vite ».* Jusqu'à fin septembre, sont organisées deux à trois réunions au cours desquelles sont introduites de nouvelles informations.

Les dispositifs d'aide à la réussite sont présentés par un responsable des premières années, et un responsable de la scolarité. Les résultats au test de positionnement organisé par le département des sciences de l'éducation et ceux de la première évaluation de l'année ne sont pas comparés. Ce qui semble regrettable car cette comparaison pourrait donner du poids au tutorat et influencer les inscriptions. A la FST, peu d'étudiants s'inscrivent aux séances de tutorat et peu d'étudiants sont volontaires pour être tuteurs parmi les étudiants de master enseignement. L'affichage est insuffisant, ce directeur va donc directement à leur rencontre. Le manque de confiance en soi et le travail par ailleurs expliqueraient cette désaffection.

Pour éviter les réticences, un groupe par matière est proposé. Le bilan est pourtant mitigé, « *ça a fonctionné à peu près au premier semestre sauf que peu d'étudiants sont venus. Pourtant j'avais les tuteurs* ». Le public concerné par le tutorat à la FST ne sont ni les étudiants qui ont des facilités, ni ceux qui ont des difficultés. « *Des étudiants en difficulté on en a toujours eu et au bout d'un moment on ne les voyait plus. Là, ils sont présents, ils restent, ils sont passifs, ils subissent en fait cette première année. Ils subissent* ». Ils devraient débiter par des études courtes comme un BTS parce qu'ils « *ont franchi les étapes du lycée sans vraiment travailler et sans réelles méthodologies de travail* ».

Partage d'opinion sur les informations délivrées sur le tutorat ainsi que sur la possible submersion ressentie par les étudiants.

Pour que ces étudiants s'inscrivent au tutorat, « *on pourrait encore mieux les informer* » car « *ils sont noyés dans tout un tas d'informations* » malgré plusieurs réunions d'information. Le démarrage des séances a lui aussi son importance. Plus il est planifié tôt, plus les étudiants seront enclins à s'y inscrire et y participer. Aucune raison n'est avancée pour expliquer le non-recours. Certains étudiants s'impliquent peu dans leur scolarité, ils ne rencontrent pas leur enseignant-référent, ne lisent pas leurs courriels. Lorsqu'ils sont présents, « *on va les chercher, enfin moi je vais les sortir des salles. Je les guette à la sortie des salles de TD. Je ne le fais pas tout le temps, mais au moins pour un entretien et je leur demande s'ils sont intéressés par ce dispositif pour qu'ils me donnent une réponse. Ensuite je n'insiste pas* ». Les dispositifs d'aide à la réussite ne sont pas évalués par les étudiants. « *Un des indicateurs aurait été le pourcentage de réussite, or il n'est pas concluant* ».

Il n'empêche que ces dispositifs sont questionnés. La qualité des tuteurs est aussi interrogée, ainsi que leur maturité qui pourrait être la source de malentendus avec les tutorés. Un encadrement est nécessaire pour les étudiants les plus fragiles. « *Le bac devrait être, devrait rester un outil de sélection et il ne l'est plus vraiment. Ce sont donc certaines filières qui sont sélectives* ». Puisque le baccalauréat n'est plus reconnu comme outil de sélection, la FST a ouvert deux filières sélectives Regio Chimica et un cycle préparatoire au concours et entrée en écoles d'ingénieurs. La première année est sélective non pas en début de parcours mais en fin. « *Elle n'est pas sélectionnante à l'entrée la première année, elle est sélectionnante à la fin* ».

Remarques conclusives portant notamment sur l'intérêt de rendre obligatoire le tutorat aux plus fragiles et de sélectionner les étudiants désirant s'inscrire à l'université.

Le taux d'abandon interpelle. Certains étudiants s'échappent à l'issue du premier ou deuxième mois de formation et ne reviennent pas aux examens. *« Il y a un fort taux d'abandon, beaucoup de défaillants aux examens »* même si d'autres font acte de présence pour bénéficier de la bourse. *« Je pense qu'avant, il y avait plus d'étudiants qui partaient et qui arrêtaient. Certains, parce qu'ils ne savent que faire, ou parce qu'ils bénéficient d'une bourse et sont donc obligés d'assister aux examens finaux, font acte de présence. Et ils ont des résultats catastrophiques parce qu'ils n'ont rien fait pendant le semestre »*. Le non-recours du tutorat pourrait s'expliquer par le *« déphasage qu'il y a entre le secondaire et le supérieur »*. Ces étudiants en échec, *« ils étaient déjà fragiles et un peu perdus, et ils ont réussi à passer les échelons sans vraiment utiliser de méthodologie »*. Le questionnement est profond. *« On a vraiment un public qui subit de plus en plus et qui ne se pose pas forcément beaucoup de questions. Enfin si, ils doivent se poser des questions. Enfin j'imagine. Peut-être. On ne sait pas. On est désarmé devant ces étudiants qui ne réagissent plus »*. Finalement, c'est aussi une question de niveau. Certains étudiants réalisent que les études choisies ne leur conviennent pas. *« Il y a aussi ce choc entre les matières qui leur semblaient relativement abordables au lycée, et ces mêmes matières qu'ils redécouvrent à l'université »*. *Ils échouent parce qu'« ils ne sont pas assez armés »*. La remise à niveau est une idée à exploiter mais les moyens manquent. *« Nous n'en n'avons pas les moyens. Il faudrait disposer d'un semestre, voire d'un an »*. Les filières sélectives rassurent parents et étudiants *« parce qu'ils sont entre étudiants sélectionnés et ce dès le lycée, par le jeu des trilingues, et des options qu'on choisit »*.

Entretien avec le directeur de la Faculté des Sciences Economiques, Sociales et Juridiques

Présentation de la composante, des difficultés rencontrées par les étudiants primo-entrants, de la promotion des dispositifs d'aide à la réussite et du repérage des étudiants en difficulté.

La transition lycée/université est problématique. Le niveau attendu à l'université est supérieur à celui du lycéen bachelier. « *La transition lycée université en termes de niveau n'est pas forcément en adéquation* ». Les élèves de terminale ont des niveaux scolaires disparates. Certains obtiennent de très bons résultats, « *ont un très bon niveau qui ne cesse de s'accroître* », « *parlent plusieurs langues* », alors que d'autres peinent à décrocher leur diplôme. « *Aujourd'hui les jeunes sortent du lycée avec un très grand différentiel* ». Le socle de connaissances n'est donc pas identique pour tous. « *Ces jeunes-là [les très bons], ne viennent généralement pas à l'université, ou rarement. Il y a une grande concurrence entre soit les classes prépa, soit les écoles, soit les universités étrangères qui s'arrachent ces très bons éléments, dont le niveau est d'ailleurs en constante croissance* ». L'université serait davantage convoitée par des étudiants ayant peu de perspectives d'avenir, par des étudiants « *en panne d'orientation* », « *en panne de projet* », « *en panne de conviction sur leurs propres capacités* », « *en panne de confiance* ». Cumulés à un « *niveau trop faible* », ces manques expliqueraient le taux d'échec élevé en première année de cycle universitaire. « *Le socle en lui-même est trop faible pour d'un seul coup basculer dans un monde où les professeurs viennent dans un amphi, dispensent un cours où l'étudiant va devoir aller de lui-même chercher les éléments manquants* ». « *Comment faites-vous pour convaincre un juriste de donner un diplôme ou une note à quelqu'un qui a déjà du mal à exprimer trois mots de français ? Je ne connais pas de solution. Ou alors une baguette magique !* ». Ces observations sont récurrentes. Elles rythment le quotidien des enseignants-chercheurs et sont avérées par des enquêtes. « *Une bonne partie de ces difficultés sont observées régulièrement que ce soit ici en interne ou à l'échelle d'enquête* ». La fragilité des connaissances n'est pas l'unique responsable et la motivation de l'individu est aussi mise en cause. Elle engendrerait un manque d'implication et le plongerait dans une dynamique incompatible avec la réussite.

« Je suis convaincu qu'un jeune, même avec un socle pas très élevé mais qui sait ce qu'il veut faire, qui sait quelles démarches il veut entreprendre dans la vie et ce à quoi il veut aboutir, peut réussir. J'en suis convaincu. L'université lui en donnera les moyens ».

Présentation des outils d'aide à la réussite mis en place.

Face au constat prégnant d'un taux de réussite encore faible, les membres de la FSESJ se sont unis pour trouver des solutions. Outre le tutorat, d'autres dispositifs d'aide à la réussite ont donc été mis en place tels que le *Semestre Réussite*, destiné à « tous les étudiants qui étaient à l'issue du premier semestre en position d'échec », c'est-à-dire ayant obtenu une moyenne générale entre 8 et 10 sur 20. Le principe de ce dispositif visait à conduire les étudiants au grade licence en quatre années grâce à des cours aménagés et un rythme adapté. *« En l'occurrence, on a mis deux dispositifs en place. Le premier en 2007 c'était le Semestre Réussite c'est-à-dire qu'on a institutionnalisé le fait que les étudiants pouvaient faire une licence en quatre ans. La première année a été essentiellement allégée. On n'a conservé que quelques cours et surtout les TD et la licence a été étalée sur quatre ans ».*

Le second dispositif est un premier semestre « plus large », « commun au droit, à l'économie, à la gestion ». Les nouveaux coefficients accordés aux matières permettaient aux étudiants de se réorienter. Les efforts engagés n'ont pas été à la hauteur des résultats obtenus. Ces dispositifs ont finalement été peu efficaces. *« Ces deux outils ont fonctionné mais à l'échelle, c'est beaucoup d'efforts pour très peu d'étudiants. On a récupéré quelques dizaines d'étudiants ».* Certains étudiants ont perçu négativement le *Semestre Réussite*. On peut supposer que les informations diffusées n'ont pas suffi à le rendre crédible. *« En droit, l'impact a été immédiat sur quelques dizaines d'étudiants. En économie, très peu parce que les étudiants refusaient ce processus. Ils le voyaient comme un dispositif d'échec ».* Malgré sa dénomination explicite, ce dispositif n'a pas convaincu. *« Les étudiants ne le percevaient pas comme un processus d'avenir. Pourtant, on avait appelé ce Semestre Réussite ».* Faute de volontaires en nombre suffisant, ces deux dispositifs s'affaiblissent. *« Le bilan de ces deux dispositifs est très mitigé car on se rend compte que le problème est plus profond. Ce n'est pas simplement une question d'adaptation ».* *« Le Semestre Réussite est en train de disparaître parce que les efforts sont trop élevés par rapport au peu de gens qu'on arrive à sauver ».*

Présentation du tutorat et du profil des étudiants intéressés par ce dispositif.

Le tutorat est présenté par les responsables des filières de licence et par le Service d'Information et d'Orientation (SIO). Les informations qui le concernent sont diffusées lors de la semaine de pré-rentree. D'après le directeur de la FSESJ, la réunion d'information qui consiste à présenter le tutorat et qui a lieu en début d'année, ne serait pas plus bénéfique si elle avait lieu un peu plus tard dans l'année. Et bien qu'il n'y ait jamais assisté, il ne pense pas non plus que les informations délivrées soient trop impersonnelles. A la FSESJ comme ailleurs, les étudiants intéressés ne sont pas les plus en difficulté. *« Des étudiants qui s'inscrivent au tutorat n'en ont pas forcément besoin. Mais c'est ce qu'on constate généralement. Les étudiants qui sont en réussite sont ceux qui utilisent les dispositifs. Les étudiants qui sont en échec n'utilisent aucun dispositif »*. Au vu de leur comportement, les étudiants pourraient être classés en trois catégories distinctes. *« Il y a trois catégories d'étudiants, il y a ceux qui vont réussir de toute façon et qui sont réceptifs à l'information, il y a ceux qui vont échouer parce que le socle est insuffisant et qu'il y a une panne d'orientation, et puis vous avez les middles, s'il y a trop d'étudiants en échec, ils échouent, s'il y a plus d'étudiants en réussite il y en a une partie qui réussit. C'est aussi simple que ça ! Si vous avez cent étudiants et que vous n'avez que quinze étudiants sur le volume qui sont en capacité de réussir et bien la statistique moyenne de la middle-class et bien elle est plus faible. Par contre, si sur cent étudiants vous en avez trente qui sont en capacité de réussir, le niveau moyen augmente »*.

Ainsi, un système de quota a été instauré. Les places en premières années de licences sont limitées. Toutes les filières sont contingentées ce qui signifie que seuls les premiers inscrits sont acceptés.

Partage d'opinion sur les informations délivrées sur le tutorat ainsi que sur la possible submersion ressentie par les étudiants.

Lors de la semaine de pré-rentree, plusieurs services de l'UHA (centre sportif, service culturel, SIO) interviennent auprès des étudiants pour diffuser diverses informations sur leurs missions. Ces informations sont données *« sur un espace-temps très court »*, soit une semaine.

« On essaie de coordonner tout ce monde pour que l'information arrive en direct à l'étudiant. Et là où je vous rejoins c'est qu'en définitive, il y a une somme d'informations très importante ». Le discours accordé au tutorat serait vain pour les étudiants qui en auraient le plus besoin. « Votre discours n'est pas perceptible puisque vous êtes hors de tous ces cadres. Je ne sais pas si je suis clair. Vous êtes en train de dire à quelqu'un qui est déstructuré qu'il aurait tout à gagner à aller être structuré en collaborant avec un jeune qui est plus âgé, qui va lui faire la promotion du tutorat. Mais il n'a jamais vécu ce genre de choses, pas même pas dans son univers familial ou dans son univers proche ». Ces étudiants n'espéreraient aucune aide de la part de l'institution, « ils n'attendent rien ». De plus, même si une possible submersion a été évoquée, la mésinformation ne serait pas en cause. Les « Digital Natives » ne rencontreraient aucune difficulté à s'informer. « Ces jeunes qui surfent sur Internet depuis des années, c'est des jeunes qui vous trouvent n'importe quelle information sur la toile. S'il y a un enjeu, ils s'informent ou ils seront informés. Quand ils connaissent les filières d'inscription à l'université sans qu'on leur pose trop de problèmes ou de questions, ils sont informés ! Donc il n'y a pas de problème de mésinformation. Il y a un problème de contexte. Un outil qui ne correspond pas à la demande dans le contexte ».

Le tutorat correspondrait donc aux étudiants dits « Middle », qui croient en leur avenir et qui souhaitent s'investir. Pour les plus fragiles, ce serait peine perdue ! « Mais penser que les outils actuels suffisent pour descendre en dessous de la barre et toucher ceux qui sont en échec, je vous souhaite bien du courage ».

Remarques conclusives portant notamment sur l'intérêt de rendre obligatoire le tutorat aux plus fragiles et de sélectionner les étudiants désirant s'inscrire à l'université.

Obliger les étudiants à participer aux séances de tutorat n'est pas une solution envisageable. « Rendre obligatoire, c'est infantiliser ». Or, les étudiants de première année de licence doivent être considérés comme des adultes. Adultes qui se sont inscrits à l'université parce qu'ils poursuivent un but. « Je pense qu'à un moment donné, si à 18 ans, on n'est pas en capacité de savoir ce que l'on veut faire ou ce que l'on a envie de faire, ou ce à quoi on a envie de participer, le rendre obligatoire ne changera rien ».

Entretien avec le directeur de la Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines**Présentation de la composante, des difficultés rencontrées par les étudiants primo-entrants, de la promotion des dispositifs d'aide à la réussite et du repérage des étudiants en difficulté.**

Certains étudiants « *n'ont pas le bon profil et donc ils posent des problèmes* ». Dans son discours d'accueil, les difficultés engendrées par la transition lycée/université, ne sont pas évoquées donc les dispositifs d'aide à la réussite non plus. « *Donc mon boulot de doyen c'est que les gens soient bien et je n'ignore pas qu'il y a des milliards de problèmes* ». « *Les gens qui viennent ici, fac de lettres Mulhouse, majoritairement ne sont pas motivés. Donc par exemple, ils ne viennent pas parce qu'ils veulent faire des études de lettres* ».

Le manque de motivation de certains primo-entrants est prégnant. Leur niveau scolaire et plus précisément leur maîtrise de la langue française est fragile. Il ne leur permet pas de suivre les enseignements. « *Moi je suis au département d'anglais, mon observatoire est plus facile là qu'ailleurs. Je vois des étudiants qui viennent s'inscrire en anglais, trois quarts allez, j'invente le chiffre, pas tout à fait inventé mais trois quarts ne veulent pas faire d'anglais. Des gens qui viennent faire de l'anglais et je constate qu'ils ne sont pas bons en français, pas bons en anglais. Deux qualités essentielles pour faire des études d'anglais. Etre très bons en français ce qui n'est pas le cas des gens qui sortent du bac ! Ce n'est pas parce qu'ils sont français qu'ils parlent bien français ou qu'ils connaissent la langue française ou qu'ils savent l'utiliser parce ce qui compte, c'est la capacité à faire. Parler français parce qu'on est français, ce n'est pas une capacité gigantesque mais pouvoir utiliser son français pour en faire quelque chose, ça devient quasiment une fonction, un métier, une compétence. Les gens qui viennent, disons plutôt les trois quarts, sont mauvais en français, mauvais en anglais. Comment est-ce qu'on peut-on fabriquer avec ces gens-là un diplôme, une compétence et une insertion professionnelle ? Ils n'ont pas les deux pieds de base* ». Certains étudiants s'inscrivent à l'université dans l'optique de ne pas y étudier. D'autres abandonnent avant les premiers examens, ne se doutant pas des pré-requis nécessaires au bon déroulement de leurs études. D'autres se sont inscrits à l'université sans y entrevoir d'autres opportunités qu'une couverture sociale et une bourse.

« Environ la moitié des gens qui nous quittent en première année n'ont pas passé les premiers examens donc ils ne quittent pas parce qu'ils ont découvert qu'ils étaient mauvais, c'est parce qu'ils sont venus, ils ont eu leur inscription et ils ont une sécurité virtuelle enfin ce n'est peut-être même pas le mot ». Certains étudiants choisiraient de s'inscrire à la faculté des lettres parce qu'elle est perçue comme étant la plus abordable. Les matières enseignées paraissent moins difficiles que d'autres. « Dans ces filières, les gens croient que c'est plus facile ». Donc « Je vais faire de l'anglais parce que le droit est difficile. Je vais faire de l'anglais parce que les maths c'est difficile ». Pourquoi je fais de l'anglais ? « Parce qu'au lycée j'ai fait de l'anglais, j'ai passé mon bac et j'ai eu mon bac ». Et là, c'est la perversion du bac ! « J'ai passé mon bac donc je suis bon et entre autres dans les matières il y a avait l'anglais ». Et on peut très bien découvrir qu'au bac la personne avait 3 ».

Dans ce contexte, une inscription à l'université est remise en cause. « Il rentre à l'université où il est dans un monde différent, il y a pas mal d'effets de panique, et le fait qu'on n'est pas adapté, on n'a pas le profil, on n'a pas du tout la compétence, on ne parle pas français au sens universitaire, on ne parle pas anglais au sens pas universitaire mais de réelles capacités à parler anglais. On arrive, on ne comprend rien aux cours. Alors je ne dis pas qu'il n'y a pas des choses à remettre en cause mais au bout d'un mois ou deux on s'en va, on n'a passé aucun examen et ça, ça explique au moins 50% des échecs. Et les gens qui n'ont pas leur première année ne sont pas des gens qui ont raté la première année, ils ne l'ont pas faite ».

Ces dernières années, les amphithéâtres de la FLSH connaissent des perturbations. Certains étudiants nuisent au bon déroulement des cours. « Ils n'ont pas de motivation pour venir à l'université, [...] ils viennent pour avoir une allocation », et « ils sont très nombreux ». Et nombreux sont les étudiants à ne pas être concentrés. « On n'a pas des étudiants qui sont concentrés sur quoi que ce soit », « je crois qu'ils n'ont pas appris à être attentifs plus de cinq minutes. Je n'ai pas l'impression qu'ils aient appris au collège ou au lycée qu'il y a des moments où on est obligé de se concentrer », « Je n'ai pas d'explication mais je peux constater que c'est certain, je peux constater que c'est en baisse permanente, d'année en année ». « Il y en a peu qui ont leur place à l'université telle qu'on l'entend. C'est-à-dire que si l'université c'est ça, moi je ne comprends pas pourquoi les gens viennent, parce qu'ils ne viennent pas pour travailler ».

Présentation des outils d'aide à la réussite mis en place.

Depuis la mise en place du schéma Licence-Master-Doctorat (LMD) et du Plan « Réussite en licence », de nombreux cours magistraux sont devenus des travaux dirigés. La mouvance actuelle est « *la classe renversée* ». « *La classe renversée c'est le principe selon lequel l'étudiant devrait faire son travail à l'extérieur et la salle de classe ne devient que le lieu de rendez-vous après que le travail ait été fait pour que l'enseignant s'adresse presque individuellement à ceux qui ont déjà abordé le problème* ». Dans le souci de favoriser la réussite de l'étudiant, les cours magistraux, propres à l'université, se meurent pour laisser place aux travaux dirigés. « *Alors on est pour l'instant dans le passage où il y a effectivement et en première année en particulier, une disparition très nette, pas totale mais généralisée ça varie un peu d'un département à l'autre, une disparition très nette des cours magistraux* ». Cette mesure s'est accompagnée de dédoublements de groupes, et de la création d'un module de réflexion et de pratique sur la langue française. Ce module est toujours financé par la faculté sur ses fonds propres et tous les étudiants de première année y participent. Enfin, l'étudiant possède un bureau nomade, c'est-à-dire un Espace Numérique de Travail (ENT) sur le site internet de l'université. Il a pour objectif de faciliter les contacts entre étudiants, et entre étudiants et enseignants, et également d'assurer une jonction entre les travaux effectués en classe et à la maison. Bien que ce dispositif ne découle pas du plan « Réussite en licence », il est censé favoriser la réussite de l'étudiant. « *Ce bureau nomade est donc un outil d'aide supplémentaire à l'étudiant pour qu'il ait de meilleurs contacts non seulement avec ses enseignants mais aussi avec les autres étudiants* ». Néanmoins, cet outil n'est pas un franc succès car certains enseignants ne l'ont pas adopté. Lorsque son utilisation n'est pas encouragée par ces derniers, les étudiants n'y ont pas recours. « *L'ENT existe depuis 12 ans mais son utilisation est tellement sporadique qu'on peut considérer qu'elle est au niveau zéro* ».

Présentation du tutorat et du profil des étudiants intéressés par ce dispositif.

Le tutorat, dans sa forme générale, est perçu négativement par le directeur de la FLSH. « Je crois que dès le départ, le tutorat est une mauvaise chose », dit-il. « *Je ne voudrais pas que le tutorat soit un formatage de l'étudiant. Je ne voudrais pas que le tutorat soit une façon de redresser l'étudiant qui serait un peu tordu* », explique-t-il.

« Je ne voudrais pas que le tutorat soit une façon de faire croire à des gens qu'ils sont faibles et qu'ils vont devenir meilleurs », ajoute-t-il. L'intervention des tuteurs est questionnée. « Un tuteur est un petit peu formé, très peu. Il fait de son mieux j'en suis sûr ». Leur manque de formation est soulevé. Le directeur regrette également l'absence de contact et de coordination entre les tuteurs et les enseignants. « Il [Le tuteur] n'a jamais, à ma connaissance d'enseignant et pas à ma connaissance de doyen, de contact avec les professeurs. Jamais ! J'enseigne une matière et je sais qu'il y a des tuteurs qui parlent de ma matière à des tutorés ».

Le tutorat ne peut fonctionner de manière optimale lorsque les enseignants, les tuteurs et les tutorés ne collaborent pas. Ces acteurs devraient se lier pour travailler ensemble. L'absence de communication est un dysfonctionnement majeur. Elle entraîne un obstacle à la progression. « La liaison entre l'enseignant et le tutoré par le tuteur n'a jamais lieu. Alors ce n'est pas un reproche aux tuteurs que je fais. C'est un reproche au système du tutorat qui n'a pas prévu que l'enseignant devait être là tout le temps. Et les enseignants ensemble qui n'ont pas de contact non plus, les enseignants avec les tuteurs et les enseignants avec les tutorés. Comment est-ce qu'un tutoré qui est un étudiant de mon cours passe par un tuteur sans passer par moi pour dire qu'il ne comprend pas ? Le circuit est faux ! Je pense qu'un tutoré peut passer par un tuteur si jamais et à la limite c'est peut-être pas un maillon utile mais bon pourquoi pas, pour l'instant j'accepte. Le tutoré passe par le tuteur mais le tuteur lui ne passe jamais par le prof et le prof ne sait jamais ce que le tutoré a envie de dire. Et comment est-ce qu'on peut avoir un feed-back de tout ça ? ».

Le tutorat perd de son efficacité lorsqu'il exclut le corps enseignant alors que son implication est primordiale pour assurer la bonne qualité de ce dispositif. « Ma conviction profonde et que le tutorat a tué énormément de liens qui devraient exister et alors peut-être que ce n'est pas de la faute du tutorat, mais que ces liens il fallait plutôt les renforcer que de les casser. Et quand je vois qu'un enseignant n'a plus de contact avec un étudiant qui est perdu, parce que l'étudiant ne va jamais voir l'enseignant mais éventuellement et dans le meilleur des cas va voir le tuteur, et que le tuteur lui-même ne parle jamais de ça à l'enseignant, alors on a coupé le lien. Et on ne fait pas ce qu'il faut ».

Partage d'opinion sur les informations délivrées sur le tutorat ainsi que sur la possible submersion ressentie par les étudiants.

Depuis une quinzaine d'années, « *un traitement homogène des étudiants sur l'information* » a lieu. Le Service d'Information et d'Orientation (SIO) notamment, est chargé d'informer les étudiants. L'information n'est plus diffusée au niveau de la faculté mais du campus. Le directeur de la FLSH pense que « *ce n'est pas une bonne chose* ». Auparavant, ils étaient informés uniquement par les enseignants de leur département. Désormais, leur implication a perdu de son intensité et certaines informations sont données en doublon. « *Je pense qu'il faut plutôt être au plus près de l'étudiant parce que les grandes lignes de comment fonctionne l'université, comment fonctionnent les maquettes, etc., toutes ces choses qui sont institutionnelles, évidemment que les enseignants le savent donc ils peuvent communiquer ce message* ».

Le SIO intervient pour présenter l'institution et son vocabulaire, les maquettes, le mode de vie de l'étudiant, le métier d'étudiant, les semestres, les cours magistraux, les travaux dirigés, le déroulement des examens, la vie étudiante en général, dans son aspect sociologique. En parallèle, le Centre Local des Œuvres Universitaires et Scolaires (CLOUS) intervient également dans l'accueil de l'étudiant puisqu'il organise un repas de bienvenue. On observe donc une « *profusion d'initiatives d'accueil de l'étudiant et ensuite de suivi de l'étudiant* », « *toutes bien attentionnées, mais au fond pas tellement bien orchestrées !* ». Donc en conclusion, « *ce n'est peut-être pas si efficace que ça !* ». Concernant le tutorat, la scolarité informe l'étudiant de son existence dès son inscription à l'université. Elle lui transmet ce jour un planning sur lequel apparaît le créneau dédié au test de positionnement. Puis, lors de la réunion de pré-rentree, le SIO présente le dispositif et rappelle l'importance du test de positionnement. Ce fonctionnement exclut donc les inscriptions tardives. Enfin, il est présenté par les enseignants de chaque département. « *Et ensuite pour moi c'est le trou noir c'est-à-dire que je ne sais pas. Les tuteurs sont recrutés parmi nos étudiants. Je le sais mais je ne suis pas présent donc je ne peux témoigner de rien. Je sais qu'il y a des réunions d'organisation des tuteurs pour qu'il y ait une certaine homogénéité des pratiques et à ce moment-là il y a affichage parce que je le vois ! Il y a affichage des groupes de tutorat, je vois effectivement des noms donc ça marche, il y a des gens qui y vont.*

Mais certains tuteurs sont des gens que je connais au moins de visage et je vois qu'ils se rendent dans telle salle, ils ont un emploi du temps, ils mettent des messages sur le tableau blanc pour dire « Le tutorat est déplacé. » Il y a une certaine activité qui fonctionne bien et ensuite je ne sais pas du tout ce qu'il se passe ». Le « trou noir » exprimé désigne, l'absence de communication et de collaboration entre tuteurs et enseignants. Ce qui se passe durant les séances de tutorat n'est pas exposé. « En tant qu'enseignant et non pas doyen, je pense que si tutorat il y avait, pour moi ça ne peut se concevoir qu'avec une certaine connivence ou collaboration ». Le directeur de la FLSH préconise ainsi au minimum une rencontre.

Concernant le test de positionnement, il ne semble pas adapté aux langues car il a « un côté très pauvre dû au fait que c'est un QCM, dû au fait que c'est [un] écrit et dû au fait que ça se passe en un temps record ».

Remarques conclusives portant notamment sur l'intérêt de rendre obligatoire le tutorat aux plus fragiles et de sélectionner les étudiants désirant s'inscrire à l'université.

Les séances de tutorat telles qu'elles sont mises en place provoqueraient des heurts entre tutorés. Afin de répondre à la demande de chaque profil, la FLSH envisage de créer un tutorat d'excellence. Ainsi, les « conflits de niveaux à l'intérieur du groupe » seraient évités. L'idée émerge depuis quelques temps. « On va créer un tutorat pour fabriquer de l'excellence ». Ce type de tutorat n'est pas encore instauré mais « certains ont cette idée en tête de manière très ancrée ». « Il faut s'occuper des meilleurs ». Cette injonction sonne comme une urgente nécessité. « Puisqu'on ne peut pas travailler que pour des statistiques globales, de la société parce que finalement dans la masse ça veut dire qu'on s'occupe beaucoup plus de ceux qui sont en bas de l'échelle que ceux qui sont en haut. Il faut rééquilibrer un peu le système je pense ! J'aurai sûrement des opposants ! ».

Entretien avec la directrice des Etudes et de la Vie Universitaire

Conseillère d'Orientation-Psychologue (COP) de profession, puis directrice du Service d'Information et d'Orientation (SIO) qu'elle a créé, l'actuelle responsable des études et de la vie universitaire a été impliquée dans la mise en place du tutorat méthodologique à l'Université de Haute-Alsace (UHA).

Les rôles de la Direction des Etudes et de la Vie Universitaire (DEVU) dans la réflexion et la mise en place des dispositifs d'aide à la réussite.

En début d'entretien, la directrice rappelle que *« ce sont les étudiants qui en ont le moins besoin qui font appel au tutorat et ceux qui en ont le plus besoin qui le négligent »*. Selon elle, *« on n'a que deux solutions par rapport à cette situation. Soit on laisse faire, on compte sur leur degré d'autonomie sur la compréhension des outils qu'on met à leur disposition », « soit on devient extrêmement directif »*. Elle se souvient d'ailleurs qu'au moment de la mise en place du tutorat, la question avait été posée : *« va-t-on le rendre obligatoire ou pas ? »*. Les années ont passé et sa vision des choses a évolué. *« J'aurais eu tendance il y a vingt ans à dire, il faut les obliger [...] parce que quand on ne les oblige pas, il ne se passe rien »,* affirme-t-elle. Elle pense que les étudiants sont des consommateurs, et que selon eux, tout ce qui n'est pas obligatoire, n'est pas indispensable. Les dispositifs proposés n'ont d'intérêt que s'ils sont obligatoires et notés. Aujourd'hui, elle est persuadée que *« s'ils ne sont pas convaincus, ça ne sert à rien »*. Le coût est aussi devenu un frein. *« S'ils n'adhèrent pas à mon avis ça n'a pas de sens. Fut un temps, on pouvait se permettre d'investir un peu d'argent à perte »*. Désormais, c'est *« très difficile »*. *« Si les étudiants n'adhèrent pas à ce qu'est le tutorat, s'ils n'y mettent pas du temps et de l'intérêt »,* il est inutile de les contraindre à y participer. Les étudiants n'auraient donc pas recours au tutorat parce qu'ils ne sont pas convaincus des potentialités du dispositif et qu'il n'y a pas de notes. Lors des premières années de licence, *« ils sont dans la logique, je fournis un travail mais il faut qu'en face, il y ait un retour, donc une note. En tutorat il n'y a pas de notes »*. C'est donc un problème d'immaturation. Elle ajoute que cette caractéristique est transposable aux étudiants en échec avéré (2, 3 de moyenne au premier semestre), sollicités par le SIO pour réfléchir à leur réorientation. Les réunions organisées dans chaque composante sont désertées.

« On n'arrive pas à les attirer. On est passé via leur adresse mail, on passe par leurs enseignants, on passe par leur secrétariat, on le fait intégrer dans l'emploi du temps. Ce n'est pas possible partout mais bon on essaie et ça ne répond pas ». Enfin, les jeunes concernés a priori par le tutorat seraient perdus et préféreraient par crainte, ne pas se prendre en mains. « Parce qu'en termes de maturité c'est ça qu'il manque. Parce que pas une seconde certains d'entre eux ne se posent de questions sur leur avenir, ça leur fout une trouille pas possible donc c'est beaucoup plus facile de faire l'autruche et je comprends ! Ce n'est pas du tout une critique ». Ces étudiants en échec ne se sentent tout simplement pas concernés. Dans ce contexte, la question de la sélection se pose. Selon la responsable des études et de la vie universitaire, c'est une piste intéressante mais demeure le problème des recalés car « entre ne rien faire et être à l'université, avoir un statut, une couverture sociale, une bourse euh... Quelle est l'alternative ? », interroge-t-elle. On comprend qu'il n'y en a aucune.

Le second problème soulevé est donc celui de l'attribution de la bourse. « Ils sont partis en vacances. Ils vont venir la bouche en cœur au moins de septembre. Ils n'ont jamais été sur Admission post-bac, et puis, en rentrant de leurs deux mois de vacances ils découvrent qu'ils ont une bourse, ils ont un truc dans leur boîte aux lettres qui leur dit vous êtes boursiers ou pas et donc ils viennent s'inscrire dans n'importe quoi pour vu qu'ils aient une carte d'étudiant ». Tous les étudiants ne la mériteraient pas mais elle serait l'élément moteur d'une inscription dans le supérieur. « En même temps le problème des bourses de l'enseignement supérieur est une réalité. Systématiquement, on finance des bourses pour des gamins qui ne font rien et ne feront rien. Je n'ai rien contre eux mais il y en a d'autres qui en auraient besoin. Il faudrait que plus de bourses soient données et à bon escient plutôt que de financer des rêves ou des chimères qui ne donnent rien ». L'obtention de la bourse est un débat sensible. Sa distribution est remise en cause pour certains étudiants et le contrôle de l'assiduité, principal critère d'attribution, est difficile à mettre en œuvre. « Quand on découvre que quelqu'un a touché sa bourse indûment en imaginant qu'on est arrivé à prouver qu'il n'était pas en TD, qu'il ne s'est pas présenté aux examens, etc. Il faut lui faire un courrier. Donc déjà il faut quelqu'un qui contrôle. Qui va faire ça ? Qui ? », interroge-t-elle.

Les difficultés rencontrées par les primo-entrants.

Ces étudiants se rendent au SIO parce qu'ils sont inquiets pour leur avenir. *« Ils sont inquiets mais en même temps, ils pensent : « le système ne va pas me laisser tomber ». Ils sont dans la configuration mentale de quelqu'un qui sort de douze ans de scolarité dans laquelle ils sont portés ». Où la faille se situe-t-elle ? « Ils sont portés à bout de bras. Ils sont sur un escalator. Ils montent dessus en maternelle et y sortent en terminale. En gros c'est ça. Quoiqu'ils fassent ! Qu'ils fassent quelque chose ou rien c'est pareil. Et tout d'un coup au bout de l'escalator c'est le grand vide. Et en pré-rentree on leur dit, « Attendez ! Maintenant, c'est fini, l'escalator ! Terminé ! En bas c'est le trou. Soit vous apprenez à voler et vous vous maintenez en vie, soit dans le fond du trou ça va faire mal. » ».* Le manque de maturité, d'initiative et d'autonomie justifierait le non-recours au tutorat. *« Ils ont besoin de ce choc pour tout d'un coup être confrontés à cette réalité qui dit : « Non ! Le système ne te doit plus rien ! Le système ne te doit plus d'être inscrit quelque part. Ou tu travailles, et ça passe, ou tu ne fais rien et c'est soit le coup de bol, soit rien. » Parce que le coup de bol ça peut arriver aussi. Mais dans le supérieur il faut travailler. Il faut se prendre en main, il faut prendre des initiatives et il faut dire « J'ai besoin du tutorat » ».*

Aux yeux de la directrice des études et de la vie universitaire, être convaincu des potentialités du tutorat pour s'y inscrire est primordial. *« Et cette démarche-là, beaucoup ne l'ont pas. En termes de maturité ils ne l'ont pas. C'est pour ça que j'ai longtemps pensé qu'il fallait les obliger à s'y inscrire. Quand ils auront le nez dedans ils iront. Mais en fait, non. S'ils ne sont pas convaincus, s'ils ne travaillent pas, s'ils n'y mettent pas du leur, le tutorat c'est dommage, ça ne fonctionne pas ».* Le besoin de mûrir expliquerait également le désinvestissement de certains étudiants. Alors que certains réussissent, d'autres errent, rôdent en attendant de trouver leur voie. *« Je défends peut-être ma chapelle de conseiller mais je pense quand même que si on pouvait avoir un vrai travail individuel avec les élèves depuis la première, la terminale et le passage dans le supérieur, on pourrait un peu creuser ce sillon ».* A l'inverse, d'autres étudiants sont investis dans leurs études et sont portés par l'envie de réussir. *« Et ils ont des projets, viennent poser des questions. S'ils sont en difficultés ne serait-ce qu'aller vers leurs enseignants pour échanger, c'est important. Certains sont concernés, les autres ont un problème de maturité. C'est un langage un peu psy mais ils ont un côté un peu animiste. »*

Les COP semblent démunis pour répondre aux difficultés rencontrées par les étudiants fragiles tels que les bacheliers professionnels. *« Les 30 ou 40% au-dessus du panier on n'a pas de souci, on les verra jamais ceux-là. Ils sont dans des écoles, pas de problème. Ce n'est pas toute la population des gamins qui est comme ça mais c'est celle qu'on voit et qui se retrouve concernée par le tutorat, par la réorientation, etc. Et tous ceux-là ils cumulent. Ils cumulent des difficultés scolaires, une orientation plus ou moins bâclée, un milieu social pas forcément favorable, et puis tout le poids du monde et de l'avenir sur leurs épaules. Mais cela c'est au-delà de ce qu'un COP peut apporter à un gamin »*. Suite à la politique des « 80% au bac », les membres du SIO doivent faire face à une recrudescence de bacheliers. *« C'est difficile et puis de toute façon on est confrontés à la masse. On a de plus en plus d'élèves qui arrivent bacheliers »*. Face aux inscriptions des bacheliers professionnels en première année de licence, le SIO est on ne peut plus clair, il fait des statistiques et toutes montrent que *« les réussites des bacs pros en L1 sur les dix dernières années c'est 0. On leur montre, on est clair ! »*. Le problème est profond. Malgré tout, elle affirme qu'*« ils sont là dans une certaine réalité mais comme on n'a pas d'alternative, comment on n'a vraiment pas d'alternative, on laisse faire »*. A ce sujet, elle décrit le système d'orientation active matérialisé par les avis A (avis favorable), B (avis favorable mais il est toutefois conseillé à l'étudiant d'utiliser les dispositifs de soutien proposés à la rentrée) et C (avis défavorable mais il est conseillé à l'étudiant de prendre un rendez-vous avec le Service Commun Universitaire d'Information et d'Orientation (SCUIO)). Pour obtenir un avis, il est nécessaire que l'étudiant passe par le portail *Admission post-bac*. Beaucoup le contournent. Au SIO, cela inquiète car *« ce n'est pas rédhitoire. Le gamin il peut s'asseoir dessus s'il veut, sans problème »*.

L'appellation « baccalauréat » pour ce diplôme serait inappropriée. Elle entraînerait des confusions chez les enseignants et ses titulaires et contribuerait à une hausse des inscriptions à l'université. *« [...] on n'aurait jamais dû appeler le « bac pro » « bac ». « C'est vrai que ça s'appelle bac mais ce n'est pas un bac parce que un bac c'est le premier niveau de l'enseignement supérieur et ce n'est pas fait pour ça. Donc il y a bien un problème d'appellation ! »*. *« Après, on a continué à faire des bêtises en termes de langage. On a inventé les licences pros et on a inventé les masters pros. Total, les gamins ils disent « Bacs pros, licences pros, masters pros. »*.

Le système d'orientation est ici remis en cause. L'accompagnement est insuffisant pour certains et devrait être engagé dès le secondaire pour préparer sereinement et intelligemment une poursuite d'études dans le supérieur. De plus, les bacheliers professionnels rapportent aux Conseillers d'Orientation-Psychologues (COP) que ce sont leurs enseignants qui les ont incités à s'inscrire à l'université. *« Quand on leur demande comment ils ont fait leurs vœux, qui les a renseignés, ils disent souvent que ce sont les enseignants de leur établissement. Or les enseignants des filières professionnelles ne sont pas suffisamment au fait de ce qu'il se passe dans le post-bac et ça, c'est l'une des batailles du service d'orientation universitaire, depuis des années. Obtenir, rencontrer les profs des filières professionnelles pour leur expliquer ».*

Les COP vont uniquement à la rencontre des enseignants et des élèves des lycées généraux et technologiques. Les lycées professionnels sont exclus de ce processus d'information. Enseignants et élèves des filières professionnelles ne lient pas de relation avec le SIO. D'après la directrice des études et de la vie universitaire, c'est aux Centres d'information et d'Orientation (CIO) que revient cette mission. Malgré tout, dans un premier temps, elle avait imaginé travailler avec les enseignants des filières professionnelles. *« Moi je me disais plutôt travailler auprès des enseignants. Parce que ce sont les enseignants qu'ils vont écouter. Nous, ils vont nous voir une fois et puis c'est tout. Mais je me dis que si on arrivait à convaincre les enseignants ou au moins travailler avec les profs en leur disant « Voilà, j'ai des statistiques point par point, filière par filière, nombre de bacs pros, taux de réussite. ».*

Selon elle, il faut leur montrer des preuves concrètes comme les taux de réussite. Il faut *« leur montrer cette réalité en disant : « Ne dites pas à vos élèves de venir en L1 ! ». Je pensais que c'était déjà une première étape ».* *« Ce serait bien que l'on puisse voir les enseignants des lycées pros. Ça n'empêchera pas les difficultés dont on parlait tout à l'heure. S'ils n'ont pas d'alternatives ils viendront quand même. Mais peut-être que certains d'entre eux choisiront d'autres pistes, ou réfléchiront à autre chose, ou ne viendront pas ».* Les bacheliers professionnels sont bel et bien non préparés à l'enseignement supérieur. Il est toutefois difficile pour ces professionnels de l'orientation de ne rien avoir à leur proposer lorsque l'université semble être la seule alternative et que même le tutorat ne saurait suffire à les faire réussir. *« Je ne sais pas ce qu'en pense l'équipe du CUFEF mais je pense qu'un bac pro même avec le tutorat, c'est compliqué ».*

« Ils ne sont pas préparés ! Ils sont à des années lumières de plein de choses ». « Je pense clairement que les bacs pros ne doivent pas venir à l'université mais il faut qu'on ait quelque chose à leur proposer ». « Et puis quel que soit leur nombre, leurs problématiques restent entières tant qu'ils n'ont pas de travail. Tant qu'ils n'ont pas d'ascension professionnelle à mon avis ça reste difficile pour eux. Il faut qu'ils soient dans leur monde de pratique et pas de théorie. A l'université, ces élèves sont perdus. Et dès qu'on leur donne du concret, à mon avis, ils ont de quoi faire ». Créés et pensés à l'origine comme formations professionnalisantes, le baccalauréat professionnel souffre aujourd'hui d'un manque cruel de débouchés. Alors que les meilleurs sont acceptés en BTS, et que la France subit de plein fouet une crise économique qui engendre un taux de chômage¹ sans précédent, si le marché du travail ne peut les accueillir, que faire ? Vers qui peuvent-ils se tourner ? « Pour l'instant, on est dans un fossé. Je pense qu'il y a un fossé entre bac pro et enseignement supérieur. Tutorat ou pas tutorat, soutien ou pas soutien, j'ai un peu peur. C'est très difficile. Ces gamins doivent soit, aller travailler, pour cela il faudrait qu'il y ait du boulot. Soit au moins poursuivre dans des formations par apprentissage. Là, peut-être que la partie théorique étant moins pesante... ».

Les formations en alternance représentent une ouverture pour ces jeunes mais tous n'y ont pas accès faute de savoir-être. « On marche sur la tête parce que pour rentrer en apprentissage aujourd'hui il faut être un bon ». « Pour un BTS en apprentissage il ne faut pas être le dernier. Il faut venir avec un dossier scolaire béton, il faut savoir se présenter, il faut savoir parler, il faut savoir s'exprimer, il faut savoir se tenir. Je leur dis souvent quand ils viennent « Vous ne savez pas dire « Bonjour » ?, Vous pouvez repousser la chaise quand vous vous levez ? » Des petites choses comme ça ». Ce fossé évoqué suscite l'interrogation. « J'ai toujours milité pour une espèce de période tampon pour ces élèves-là entre leur sortie du système secondaire et leur entrée dans le supérieur mais après qu'est-ce qu'on mettrait ? ».

¹ D'après le site de Francetv info :

http://www.francetvinfo.fr/economie/emploi/chomage/le-chomage-bondit-encore-en-mai-2015_968205.html

[Consulté le 26 juin 2015]

Mercredi 24 juin, les chiffres de Pôle emploi pour le mois de mai que le taux de chômage a augmenté de 0,5%, soit 16 200 demandeurs d'emploi supplémentaires. Sur un an, la hausse est de 5%. Les jeunes et les seniors sont les plus touchés (+0,9% chacun).

Concernant le plan « Réussite en licence » (PRL), le dispositif est jugé non efficace. Le tutorat semble être une réponse appropriée pour les jeunes qui veulent réussir et qui ont des objectifs.

« Mais je pense que l'on part de tellement loin pour certains élèves que je ne suis pas certaine que c'était ce qu'il fallait faire... Malgré tout, le tutorat dans sa forme actuelle reste ce qui est le plus proche de ce dont ils ont besoin. Ce sont des outils. Le tutorat se fait alors qu'on est déjà en licence. Cette période intermédiaire qui consisterait à se prendre en main, à faire un bilan... Qui suis-je ? Où vais-je ? Qu'est-ce que je sais faire ? Qu'est-ce que j'ai envie de mettre en œuvre ? ».

La direction des études et de la vie universitaire et le tutorat méthodologique.

Le personnel du SIO présente le tutorat lorsqu'il va à la rencontre des enseignants et des élèves de première et terminale des lycées généraux et technologiques. *« Mais pour le travail dans les lycées, on se pose beaucoup de questions. On ne sait pas ce qu'ils entendent ».* *« Donc cette notion d'accompagnement est essentielle. Il faudrait qu'on commence quasiment en seconde. Peut-être pas à raison de deux heures par semaine mais commencer à planter les petites graines et puis arroser et de plus en plus, voir les lycéens et les mettre en face des réalités ».* Ce partenariat fait partie d'un programme académique. La présence de tous est donc obligatoire. *« C'est obligatoire donc ils sont tous là, parqués comme des bestiaux. Certains établissements contournent la chose en disant : « Non, nous ne faisons venir que les volontaires. » Et quand on a des volontaires, ça se passe beaucoup mieux. Il y a de vrais échanges ».*

Le portail *Admission post-bac* est important car il permet de réguler les inscriptions. *« Maintenant, c'est un petit peu mieux parce que le rectorat fait pression sur l'organisation de cette information depuis qu'il y a le portail Admission post bac, on arrive dans de meilleures conditions ».*

Le rôle de l'information dans le recours au tutorat.

Le SIO participe aussi à la promotion du tutorat à l'UHA. Il est le premier à exposer ses caractéristiques et à vanter ses intérêts. Le SIO participe chaque année à la mise en œuvre des tests de positionnement.

C'est lui « *qui récupère les données, qui veille à ce que ce soit à jour, qui fait imprimer, qui met en forme, qui fait imprimer les formulaires* ». Il « *veille à ce que les équipements soient là, à ce qu'il y ait suffisamment de matériels, l'organisation dans la semaine de pré-rentrée* ».

Concernant la promotion du tutorat, la précocité de la diffusion des informations ne semble pas contribuer au faible taux d'inscription. « *C'est probablement parce qu'ils ont beaucoup d'infos. En même temps, de ce que j'avais retenu des bilans qui avaient été faits sur le tutorat, on s'était rendu compte que plus on le commence tôt, plus c'est efficace. Le faire au deuxième semestre, par exemple, ça ne servirait plus à son année* ». Les informations sont données uniquement oralement. « *On leur explique en quoi consiste le tutorat, quel est son but, pourquoi l'adhésion au tutorat est dans leur intérêt, comment il sera mis en œuvre, etc.* » Aucune plaquette d'information n'est distribuée. « *Ils ont déjà tellement de papiers qu'en général, on les retrouve sous les tables. Et puis on a remarqué que les papiers étaient de moins en moins efficaces. On les a remplacés par des messages* ».

Entretiens avec les tuteurs

Présentation du tutorat.

Qu'est-ce que le tutorat ? Du point de vue des tuteurs, le tutorat « *c'est un accompagnement des étudiants pour faire la transition entre le lycée et l'université* ». C'est aussi « *une espèce de période de transition pour passer du lycée aux exigences de l'université* », et donc « *un bon moyen de se familiariser avec la faculté* ». Il vise à « *apprendre aux étudiants à travailler* », « *à sortir des méthodes scolaires, pour acquérir vraiment des méthodes de travail propres à l'université, [enfin] au supérieur en général* ». C'est une aide « *méthodologique* » et « *théorique* », « *un moyen de progresser* » pour « *éviter tout écueil et peut-être aussi tout échec au premier semestre* ».

Tutorer c'est « *parrainer* », c'est « *rassurer* », c'est « *montrer les techniques de travail de la faculté* », c'est « *apporter des outils* », c'est « *donner des conseils* », c'est « *donner des méthodes et des clés* », c'est « *apprendre des stratégies* » que les étudiants « *vont pouvoir réutiliser en classe* », c'est apprendre à « *organiser son travail* », c'est « *permettre aux étudiants de se sentir plus à l'aise* ». D'après une tutrice du département d'anglais, « *le tutorat c'est une aide à côté des cours pour aider les étudiants à se familiariser avec l'entrée en faculté, la méthode et comment on travaille justement en faculté et les adaptations qu'il faut faire entre le lycée et la fac* ». D'après une autre tutrice du département d'anglais, « *le tutorat ce serait une sorte vraiment d'accompagnement des étudiants dans la jungle qu'est l'université. Je trouve qu'il y a un assez grand gouffre entre le lycée et l'université. Les étudiants ne sont pas préparés à ce genre d'adaptation abrupte. Donc, pour moi le tuteur c'est ce lien entre le corps enseignant et les étudiants* ». Le tutorat a pour avantage de se dérouler en petits groupes. Travailler entre pairs permet de « *créer un esprit de groupe* ». Le tutorat permet de créer « *un lien entre les anciens étudiants et les nouveaux étudiants* ». Les séances de tutorat offrent un modèle de construction interactive des connaissances. Ce dernier contraste avec le modèle de transmission des connaissances, propre à l'université. Cette condition permet les « *échanges* » et une « *aide personnalisée* ». Les tutorés « *peuvent laisser un peu libre cours à leur expression* ». La proximité qui s'installe entre le tuteur et ses tutorés favorise « *les interactions* ».

Le tuteur devient « *une figure amicale* ». Mis en confiance, certains étudiants se confient et osent poser des questions. Le tutorat s'apparente alors parfois à « *une cellule psychologique* ». « *Avoir un tuteur c'est avoir une sorte d'exemple* », c'est aussi « *le fait d'avoir quelqu'un qui a été et qui est encore étudiant et qui est encore très frais, qui connaît encore bien ce que veut dire être étudiant ce qui n'est pas forcément le cas d'un professeur parce qu'il est déjà dans une autre position, il a oublié tous les petits soucis pratiques vraiment très pratiques* ». L'intérêt du tutorat, « *c'est d'avoir en face un étudiant* » et non un enseignant. « *Le tuteur, c'est un mélange entre un professeur et un étudiant. C'est quelqu'un qui est à côté et pas en face* ». Le tuteur, « *c'est quelqu'un qui connaît l'université, qui connaît les profs, qui connaît ce que l'on attend des étudiants* ». La fonction de tuteur recouvre plusieurs qualités.

A l'université, « *pour être tuteur, il faut être persuadé d'avoir une méthodologie cohérente et correcte* ». Et puis, « *un bac + 4 c'est aussi quelqu'un qui a de la méthode, qui a des techniques pour réussir, qui a compris les cours et c'est tout ça que l'on peut apporter à l'étudiant pour réussir. [...] Donc la réussite est facilitée ou accélérée par le tutorat* », déclare un tuteur de la filière droit.

D'un point de vue logistique, les tuteurs ont parfois des difficultés à « *juxtaposer les deux emplois du temps* ». Les créneaux de deux heures consécutives sont rares. Durant le semestre, l'organisation du tutorat est ternie par des inconvénients matériels, tels que « *des problèmes de salles ou des problèmes de créneaux horaires* ».

De plus, le test de positionnement semble mal exploité puisqu'il fait l'objet de « *résultats assez vagues* ». L'autocorrection serait également peu persuasive. « *Le problème c'est qui y a un test qui établit si on a besoin du tutorat ou pas au début, à la rentrée. [...] Quand je suis arrivée en première année, il était autocorrigé et je trouvais que ça ne servait pas forcément à grand-chose, parce que la personne voit sa note et se dit « Oui bon, de toute façon je ne me suis pas concentré. » » », déclare une tutrice en lettres.*

Sauf exception, le tutorat, n'est organisé qu'au premier semestre. Selon certains tuteurs, il « *commence un peu tard* » (fin octobre), et « *la mise en route est un peu lente* ». Il serait bénéfique d'offrir officiellement ce dispositif dès septembre et tout au long de l'année aux étudiants.

Officiellement car la plupart des tuteurs continuent bénévolement d'accompagner leurs tutorés au second semestre. Le dispositif ne fait toutefois pas l'objet de nouvelles présentations à l'issue du premier semestre alors que certains apprenants sont dans le besoin. Comme en témoigne cette tutrice en lettres, les résultats du premier semestre sont quelques fois révélateurs. *« On devrait le proposer à nouveau au deuxième semestre, après l'obtention des résultats parce que y a beaucoup d'étudiants qui sont convaincus que bon, c'est toujours passé donc ça passera quand même et qui une fois qu'ils se retrouvent devant les résultats du premier semestre sont complètement déboussolés mais à ce moment-là il n'y a plus de tutorat parce qu'il n'y avait plus assez de tutorés »*, assure une tutrice en lettres.

Pour cela, outre de nouvelles présentations, un sondage est préconisé.

Selon une tutrice de la filière lettres, il faudrait *« faire un deuxième sondage après les résultats du premier semestre pour savoir qui aurait finalement besoin du tutorat parce qu'après, ils sont un peu laissés seuls. Ces personnes abandonnent alors qu'elles ne sont pas si loin de la moyenne et, encadrées, elles pourraient arriver à se remettre sur les rails pour la suite »*.

Un autre inconvénient et non des moindres, est l'absence de contact et de coordination entre tuteurs et enseignants. Déjà soulevé par le directeur de la Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines (FLSH), ce dysfonctionnement est aussi exprimé par les tuteurs. *« On est un peu laissés à notre compte. En tant que tuteur on n'a pas de contact avec le responsable, ni rien. On parlait de temps en temps mais pas plus que ça. Et avant, on n'a pas eu une sorte de formation »*, confie un tuteur en administration économique et sociale.

On apprend ici que les étudiants confirmés ne sont pas formés pour tutorer. Seule *« une petite réunion »* a eu lieu. D'une durée d'un quart d'heure, elle ne suffit pas aux étudiants. Un tuteur en administration économique et sociale rappelle qu'*« elle expliquait un peu les documents qui fallait remplir, mais moi je m'attendais plus à une journée sur le rôle du tuteur. C'est ça notre envie. Le partage des compétences, comment les faire passer. Je pense qu'il manque quelque chose qu'il faudrait mettre en place. [...] On a tous notre façon de faire, mais il faudrait quand même une base sur laquelle s'appuyer »*.

Comme tout professionnel de l'accompagnement, les tuteurs sont confrontés à « *la disparité des niveaux* » ainsi qu'à la préparation des séances qui « *prend énormément de temps* ». Les tuteurs sont partagés entre investissement personnel et professionnel (professionnel car, rappelons-le, ils sont rémunérés pour le poste qu'ils occupent). « *On est quand même dans une année importante en master et on est un peu pris par le temps* », déclare un tuteur de la filière droit. Il avoue que parfois, il avait « *un peu du mal à bien préparer ses séances* ». Ils rencontrent également « *le problème de la régularité, à savoir qu'il y a des élèves qui vont venir une, deux ou trois fois par semestre alors qu'il y en a d'autres qui vont venir chaque semaine* ». Et « *Certains étudiants s'inscrivent, pour au final laisser tomber derrière. Ils restent en licence mais ils sont vraiment en difficulté. Ils viennent faire un ou deux cours et après on ne les voit plus* », révèle un tuteur en sciences physiques et mathématiques.

Enfin, à la Faculté des Sciences et Techniques (FST), le tutorat souffrirait d'une image négative. Cette composante connaît « *une grande pénurie de tuteurs* », et d'étudiants volontaires pour suivre le tutorat. Mais pour quelles raisons ? « *Ce qui me paraît assez choquant, et que je vois au quotidien, ce sont des élèves de première année que je vois assez régulièrement, et qui se moquent d'autres élèves qui viennent prendre un peu d'aide* », constate ce même tuteur en sciences physiques et mathématiques. Cette double désertification serait la conséquence d'une stigmatisation du dispositif.

Pour conclure, au sein de la Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines (FLSH), on constate que « *plus il y a d'élèves inscrits en tutorat, plus il y en a qui osent venir* ». En réalité, « *la meilleure pub pour le tutorat ce sont les étudiants eux-mêmes* ».

Profil des étudiants tutorés.

Les étudiants qui décident de s'inscrire au tutorat ont « *envie de réussir* ». L'un des tuteurs interrogé affirme même que « *toutes les personnes qui arrivent en tutorat sont généralement des personnes qui vont réussir* ». On y trouve aussi « *les travailleurs et ceux qui ont besoin de se rassurer* ». Les tutorés sont hétérogènes, ils ont un « *niveau très aléatoire* », « *un niveau inégal* ». Certains ont un « *un très bon bagage* » alors que d'autres ont « *déjà des lacunes à la base* ». Le tutorat attire aussi des « *étudiants moyens* » qui ont « *surtout besoin d'être rassurés et d'être orientés* ».

Et puis « *il y a ceux qui sont doués et qui viennent en tutorat pour apprendre mais qu'on ne peut pas forcément satisfaire parce qu'il faut aider la majorité* ». Ces étudiants, « *quand ils vont en tutorat ils servent plus à aider les autres qu'à s'aider qu'eux-mêmes* ». « *Il y avait des personnes qui n'avaient peut-être pas forcément besoin du tutorat, et des personnes qui en avaient grandement besoin* », résume un tuteur en allemand.

A la question, « *Comment se fait-il que ceux qui en ont besoin ne s'y inscrivent pas ?* », une tutrice en histoire répond : « *Parce qu'en général, ceux qui en ont besoin, sont ceux qui consacrent le moins de temps à leurs études, et donc ils ne vont pas perdre deux heures par semaine à aller s'inscrire à un cours de tutorat. [...] La plupart des élèves qui en ont réellement besoin, qui en aurait eu réellement besoin, et qui ont de forte chance d'échouer, ça leur a pas traversé l'esprit à un moment ou à un autre de s'inscrire* ».

D'après une tutrice en sciences de l'éducation, « *la méthodologie ne suffit pas pour les étudiants qui en auraient le plus besoin* ». Autrement dit, les profils les plus fragiles nécessiteraient aussi des apports théoriques sur le contenu des enseignements. Le tutorat prendrait alors la forme d'un soutien scolaire et sur-mesure tels des cours particuliers mais sous sa forme collective. Ceci dit, plusieurs tuteurs ont avoué outrepasser leurs fonctions et fournir « *des notions, du savoir pur* », car les étudiants s'inscrivent et participent aux séances de tutorat pour bénéficier de cours supplémentaires. « *Les étudiants qui sont en première année demandent quand même une aide au niveau du contenu* ». Or, le tutorat méthodologique ne poursuit par cet objectif. « *Ça serait un des inconvénients du concept général du tutorat. On n'explique pas aux élèves, enfin aux étudiants, qu'il s'agit avant tout d'une aide méthodologique et pas d'un rattrapage de cours* », confie une tutrice en anglais. Ce témoignage montre que le dispositif n'a pas été assez défini et ne répond pas suffisamment aux attentes donc « *il faut revoir un peu la structure de ce soutien* ». Et « *L'inconvénient pour moi, c'est que les élèves ne savent pas réellement pourquoi ils sont là. Ils s'attendent à ce qu'on leur fasse un cours, ils s'attendent à ce qu'on leur donne un cours en plus de ce qu'ils reçoivent de chez chaque enseignant* », affirme une tutrice en sciences de l'éducation.

Bien que les tuteurs ne soient pas engagés pour se substituer aux enseignants, ils sont parfois contraints « *d'allier les deux* » pour répondre aux besoins des tutorés.

« Parfois ils nous demandent de réaborder certains points. Ce n'est pas normalement dans le cadre du tutorat mais c'est souvent demandé, un peu toujours pour les mêmes professeurs, et c'est le même type d'étudiants qui demandent parce que ces étudiants ont besoin de règles et de limites pour arriver à suivre », assure une tutrice en lettres. Les primo-entrants s'inscrivent également au tutorat dans l'optique de « mieux réussir dans les examens », de « composer de bons devoirs », « d'avoir une moyenne plus haute ». En histoire, « l'étudiant qui va vouloir suivre le tutorat, recherche un recueil de trucs et astuces, de bons conseils plutôt qu'un cours de méthodologie qu'il a déjà, et qui est au programme de L1 ».

Concernant le profil des tutorés, une tutrice affirme qu'elle suivait « deux très bons élèves qui ont réussi leur semestre sans aucun problème », et « deux autres qui étaient un peu en difficulté et qui voulaient bosser ». Malheureusement, elle « ne les ai pas revus par la suite » donc elle ne sait pas « s'ils ont arrêté, s'ils ont continué, s'ils ont réussi ». Le caractère facultatif du tutorat entraîne parfois une discontinuité du suivi et/ou un abandon. Deux conséquences difficiles à gérer pour les tuteurs.

« L'autre inconvénient c'est que le tutorat n'est pas imposé et du coup les étudiants ont un certain relâchement au fur et à mesure des semaines. Ce qui fait qu'un groupe de vingt finit par aboutir à un groupe entre huit et dix », déclare un tuteur de la filière droit.

Les constats issus des témoignages.

L'analyse de nos vingt-deux entretiens a révélé six constats, soit autant d'axes d'amélioration. Afin d'éviter toute interprétation, nous avons choisi de conserver et de retranscrire les propos les plus éloquents qui les illustrent.

Les enseignants méconnaissent le tutorat et s'investissent insuffisamment dans sa promotion. Les tuteurs affirment qu'ils sont les seuls à promouvoir le tutorat et prétendent que leurs enseignants sont peu informés de ses rouages. Ce défaut d'information expliquerait qu'ils soient peu enclins à le présenter et à persuader les étudiants d'y participer. Ils déplorent donc que ceux-ci ne concourent pas davantage à sa promotion. Ils ont le sentiment qu'ils se défilent alors que chaque acteur universitaire, à son échelle, devrait s'impliquer pour que le tutorat bénéficie d'une renommée positive. Ils s'interrogent de ce fait sur la considération qui lui est portée.

Ce manque d'information soulevé remet inévitablement en cause la pertinence d'une telle présentation ainsi que le rôle que doivent tenir les enseignants. Par conséquent, quelles stratégies de communication employer ?

Extraits significatifs :

- « *Je pense effectivement que les enseignants ne sont peut-être pas très au courant de ce qui se passe au niveau du tutorat, je pense aussi que l'information est donnée de manière assez succincte.* » (Tuteur en sciences physiques et mathématiques).
- « *Ce devrait être le rôle de tous les profs de présenter le tutorat ou de rappeler qu'il existe. C'est bon de le répéter quelques fois au cours de l'année. C'est la répétition qui va marcher.* » (Tuteur en lettres modernes).
- « *Il y a vraiment un manque d'information* » (Tuteur en administration économique et sociale).
- « *J'ai envie de dire que si on ne va pas soi-même donner des informations sur le tutorat aux étudiants, je pense qu'il n'y en aurait même pas eu.* » (Tuteur en lettres modernes).

Les étudiants sont inattentifs et coopèrent peu. Les étudiants sont inattentifs. C'est un fait. Les tuteurs ne sont d'ailleurs pas les seuls à le remarquer. Or l'inattention est une barrière. Elle freine voire bloque les étudiants dans leur prise de décision puisque les informations leur échappent. Le lieu de la présentation est aussi impliqué. L'amphithéâtre ne semble pas approprié. Nous pourrions nous interroger sur ce désintérêt pour la parole professorale et tutorale mais ce n'est pas le cœur de cette contribution. Demandons-nous plutôt comment (re)capter l'attention des étudiants et surtout comment interagir et rompre cette passivité. Les bons outils sont-ils mis en place ?

Extraits significatifs :

- « *Je dirais que c'est à cause de l'inattention. C'est le problème des réunions que l'on peut avoir en amphi. Certains ont un comportement irrespectueux. Il y en a quelques-uns qui captent l'information mais ils sont malheureusement trop peu nombreux.* » (Tuteur en sciences physiques et mathématiques).
- « *[...] je pense que tout le monde ne sait pas parce que l'information entre les étudiants en début d'année circule très mal. Ça met quand même quelques mois à s'installer pour que quand il y a une information il y ait toute la promotion qui soit au courant.* » (Tutrice lettres modernes).

La présentation du tutorat est floue. La présentation du tutorat est maladroite ; les informations sont vagues, peu d'explications sont données, les propos tenus s'en tiennent aux textes officiels et prônent la réussite, les tuteurs ne se concertent pas avant leur intervention, ils improvisent. Quant aux enseignants, (on l'a vu), ils n'interviennent pas, ou trop peu. Pourtant leur impact est reconnu par les tuteurs. Ils affirment que leur appui est nécessaire pour asseoir leurs discours auxquels manque la caution professorale. Enfin le laps de temps qui leur est accordé est trop court.

Ils ne parviennent donc ni à capter l'attention des étudiants, ni à les convaincre du bien-fondé de s'inscrire aux séances de tutorat. Comment charpenter la présentation du tutorat pour que celle-ci aboutisse, atteigne son objectif premier ?

Extraits significatifs :

- « [...] j'ai l'impression que les professeurs et nous aussi d'ailleurs, parlons du tutorat mais sans vraiment l'expliquer. On dit « Le tutorat, c'est une manière d'augmenter votre réussite mais... » [...] On ne dit pas vraiment ce que c'est. Comment ça fonctionne, quel va être le contenu ». (Tuteur en histoire).
- « Ce n'était pas forcément préparé. Le jour même ce n'était pas forcément très officiel. Voilà. Ça fait un peu étudiants qui présentent leur truc comme on pourrait le faire pour une association étudiante par exemple. Ça n'a pas ce côté vraiment officiel. Ce n'est pas comme si c'était un prof qui en faisait la pub, la promotion ». (Tuteur en droit).
- « Je pense que c'est expliqué assez vaguement donc c'est quelque chose d'assez expéditif et je ne pense pas que ça a eu un grand impact sur le choix des élèves ». (Tuteur en allemand).
- « On pourrait mieux informer les étudiants ». (Tuteur en droit).
- « Il y a peut-être un manque de retours d'anciens tutorés justement ». (Tuteur en droit).
- « On peut imaginer une affiche, « Besoin d'aide, pense au tutorat ! » » (Tuteur en droit).
- « [...] repenser le tutorat au début du deuxième semestre après les résultats ». (Tutrice lettres modernes).
- « C'est vrai que c'était un peu bidon. On cherchait à trouver un créneau où les étudiants pourraient venir, pas trop contraignant à tenir sur un semestre. Peut-être qu'on était vraiment trop orientés sur ça, plus que sur les finalités du tutorat. Dans la présentation générale, je ne garantis pas de les avoir bien développées ». (Tutrice en droit).

- « [...] je pense qu'on n'insiste pas suffisamment sur son utilité et peut-être qu'il faudrait leur montrer, je ne sais pas, des statistiques ou quelque chose de pratique pour qu'ils puissent prendre conscience des effets positifs que ça peut avoir sur la scolarité des étudiants. De ce côté-là je pense qu'ils ne sont pas assez sensibilisés. [...] Disons que pour moi mentionner le simple fait que le tutorat existe n'est pas quelque chose de suffisant. Il faudrait développer un peu plus pour tout simplement convaincre les étudiants des aspects bénéfiques de la chose. » (Tutrice en anglais).

L'organisation du tutorat est déstructurée. La présentation du tutorat et son organisation souffrent d'une collaboration sous développée donc inefficace. Les outils employés ne sont pas concrets donc inadéquats. Les étudiants s'identifient difficilement aux informations délivrées. Pour beaucoup, elles ne sont pas convaincantes. Cette déficience s'explique notamment par un manque de coopération, d'appui et de suivi de la part des différents acteurs concourant à la promotion et à la structuration du tutorat. L'université dispose de moyens humains et matériels. Pourquoi ne sont-ils pas mis à profit et au bon moment ?

Extraits significatifs :

- « C'est vrai que pour ceux que je connais le tutorat c'est quand même un très bon souvenir et ça serait intéressant qu'ils en témoignent [...], je pense que la présentation du tutorat ne pourra pas se faire de manière concrète et cohérente tant qu'il n'y a aura pas une structuration du tutorat ». (Tuteur en histoire).
- « Peut-être plus d'aides institutionnelles, plus d'aides des départements. [...] par exemple une aide du secrétariat pour envoyer des mails aux étudiants, des choses comme ça. Une aide un peu plus officielle entre guillemets ». (Tuteur en droit).
- « [...] si on avait une plaquette avec tous les points différents qui peuvent être abordés et alors on pourrait pousser la chose jusqu'à fixer une date en fonction de certains groupes, on n'aurait peut-être pas des tutorés à chaque séance mais celui qui aura besoin d'aide pour faire ceci ou faire cela, viendra à telle date. Donc oui, peut-être que donner les informations avant ça aidera ». (Tutrice lettres modernes).
- « [...] peut-être qu'il faudrait davantage opter pour un suivi. Faire plusieurs réunions et pas seulement une seule et après les étudiants sont jetés en pâture, excusez-moi l'expression, dans l'université ! » (Tutrice en anglais).

La réunion d'information est précoce. Certains tuteurs pensent que les informations relatives au tutorat sont fournies trop précocement. Les étudiants n'ont pas suffisamment de temps pour se rendre compte de leurs faiblesses et de leurs besoins. Certains tuteurs reprochent que les étudiants doivent s'inscrire au tutorat avant d'avoir obtenu leurs premières notes. Celles-ci leur permettraient de se situer et les encourageraient à s'inscrire. Et les résultats du test de positionnement, à quoi servent-ils ?

Extraits significatifs :

- « *Ils n'ont même pas eu encore les cours qu'on leur parle de compléments de cours et de soutien s'ils ont des difficultés donc forcément je trouve que c'est carrément précoce* ». (Tutrice en anglais).
- « *[...] le fait qu'ils n'aient pas de notes, il n'y a pas de déclic* ». (Tutrice lettres modernes).
- « *C'est peut-être un peu trop tôt au niveau des cours mais ce n'est jamais trop tôt au niveau des questions qu'on a à poser* ». (Tuteur en allemand).

Les résultats au test de positionnement sont insuffisamment communiqués et valorisés.

Les résultats issus du traitement du test de positionnement ne sont pas exploités. Affichés sous forme de courbe au secrétariat de certains départements uniquement, ils n'ont pas d'impact puisque aucun avis n'est prononcé sur la nécessité d'être tuteuré. Cette transmission générale des résultats, lorsqu'elle est effectuée, est défailante. En l'état, ce test est-il utile ? Si oui, pour qui ?

Extraits significatifs :

- « *J'ai commencé le groupe de tutorat avant les résultats du test donc c'était des gens qui peu importe les résultats, voulaient y aller. Après les résultats je n'ai pas vu venir de gens supplémentaires* ». (Tutrice en anglais).
- « *Jusqu'à présent, je n'ai vu personne venir parce qu'il avait eu de mauvais résultats à ce test* ». (Tutrice lettres modernes).
- « *Si on fait un test, si on dit aux étudiants « Ça va vous servir à vous positionner. » mais qu'à aucun moment on ne leur dit « Vous pouvez consulter vos résultats à tel endroit ou qu'il y a un affichage. », ça sert à rien. [...] il faut qu'à un moment le CUFEF [département des Sciences de l'Éducation] fasse un affichage avec les résultats de chacun ou alors qu'il envoie un mail à chaque personne avec ses résultats. Il y a quelque chose à faire derrière* ». (Tuteur en droit).

De ces constats découlent des pistes de réflexion qui visent à aiguiller les acteurs du tutorat pour tendre vers une meilleure qualité des modes de communication.

Enseignants. Suite à notre analyse, les enseignants sont encouragés à présenter les tuteurs officiellement afin de leur conférer un véritable statut, à rappeler à plusieurs reprises l'existence du tutorat, à connaître ses objectifs précis, et être convaincus de ses potentialités pour le valoriser, et à collaborer avec les tuteurs.

Tuteurs et des anciens tutorés. Les tuteurs ont déjà leur place au sein de la promulgation du tutorat. Leur collaboration est toutefois perfectible. Il leur est conseillé de tisser des liens avec les enseignants afin d'être au plus proche des attentes universitaires et des besoins des étudiants et d'intervenir durant les travaux dirigés (lorsque les étudiants sont en petits groupes) afin de favoriser l'attention et les échanges. Les anciens tutorés quant à eux sont incités à témoigner de l'importance du tutorat dans leur parcours et leur réussite, à recommander le tutorat en vantant ses atouts, à convaincre de l'utilité du tutorat pour encourager les candidatures, à répondre aux interrogations des étudiants en cas de doute.

Administration. Les secrétariats de chaque filière ou faculté sont encouragés à envoyer un courriel aux étudiants de licence 1 pour les informer de l'existence du tutorat, à communiquer individuellement par courriel les résultats au test de positionnement accompagné d'un avis du responsable de la filière quant à une éventuelle participation au tutorat, à placarder des affiches, à distribuer des flyers, à créer une page web, à éditer un relevé de notes à mi-semester afin d'encourager les étudiants en difficulté à se tourner vers le tutorat.

Les tuteurs que nous avons interviewés ont confirmé que la diffusion de l'information n'était pas adaptée aux étudiants primo-entrants. Ils constatent que les acteurs sont multiples mais coopèrent peu et que les informations délivrées sont peu nombreuses et loin d'être convaincantes.

Notre enquête qualitative auprès des tuteurs montre que les séances de tutorat sont fréquentées par les étudiants qui le jugent utile et non par ceux qui sont le plus en difficulté et qui en ont le plus besoin. Elle garantit aussi que la réussite du tutorat dépend de plusieurs acteurs et principalement des responsables de chaque université, des responsables des tuteurs et de chacun des tuteurs.

ANNEXE 6

RETRANSCRIPTION INTEGRALE DES ENTRETIENS

Entretien 1 : Directeur de la Faculté des Sciences et Techniques

CP : Je me présente, je suis en première année de doctorat en sciences de l'éducation. Je travaille en parallèle avec Madame X.

AA : D'accord. Que je connais.

CP : Oui, oui. Elle me l'a dit !

AA : On travaille ensemble chaque année.

CP : Ah d'accord ! Et donc notre objet de recherche porte sur le non-recours au tutorat méthodologique des étudiants primo-entrants. On va essayer de comprendre pourquoi le taux de non-participation est si élevé en première année.

AA : C'est une bonne question ! (Rires). On va se la poser ensemble.

CP : D'accord ! (Rires). Alors pour commencer j'aimerais savoir si selon vous les primo-entrants rencontrent des difficultés particulières à leur arrivée en faculté.

AA : Ça dépend des étudiants. Il y a effectivement des étudiants qui sont un peu perdus et il y en a d'autres qui trouvent très vite leurs marques. Y en a qui savent pourquoi ils sont là et surtout ceux qui sont là par défaut qui à mon avis ne connaissent pas comment fonctionne l'université. Ils sont un peu perdus. Alors il y a ceux qui essayent de comprendre et y a ceux qui sont là et c'est un comportement qu'on observe de plus en plus, et restent là sans vraiment essayer de s'intégrer.

CP : D'accord. Et ceux qui viendraient par défaut à l'université c'est ceux qui n'auraient pas été pris dans d'autres formations ?

AA : Nous sommes en filières scientifiques donc il y a beaucoup d'étudiants qui visent des filières sélectives dont les IUT et certains ne sont pas pris dans ces cursus-là et viennent chez nous.

CP : D'accord. Donc la première année de faculté pour eux c'est une année de transition et d'attente pour pouvoir peut-être entrer dans ces IUT l'année suivante.

AA : C'est une année aussi sûrement de questionnements. « Qu'est-ce que je vais faire après ? ». (*Quelqu'un frappe à la porte.*)

CP : Oui.

AA : Donc là nous sommes en train de réfléchir avec le professeur qui vient d'entrer sur l'accueil des futurs bacheliers parce que la pédagogie a changé au lycée et donc on est en train d'acheter tous les livres du secondaire pour savoir effectivement enfin bon, il nous fait une enquête sur les programmes dans les bouquins.

CP : Très bien !

AA : Ils vont peut-être encore être plus perdus !

CP : (Rires).

AA : Enfin non ! (Rires). Il ne faut pas qu'ils soient plus perdus, il faut que nous on adapte aussi notre pédagogie à une réforme qui s'est faite dans les lycées et qui là est au niveau de la terminale.

CP : D'accord. Et vous les sentez perdus à quel niveau ? Au niveau méthodologique ?

AA : Aussi oui.

CP : Hum, hum.

AA : Donc on en était aux jeunes gens qui n'étaient pas pris ailleurs et qui arrivent chez nous.

CP : Oui, par défaut.

AA : Donc effectivement, y en a qui arrivent à identifier un projet professionnel et qui arrivent à s'intégrer et y en a d'autres qui vraiment se posent des questions. Le souci aussi c'est qu'un certain nombre de jeunes qui arrivent-là n'ont pas vraiment travaillé pendant toutes les années de lycée et là ça coince.

CP : D'accord.

AA : Ils sont complètement désemparés puisqu'ils ont réussi à franchir les échelons et arrivent chez nous et se rendent compte que le mur est haut.

CP : Alors qu'ils sont quand même titulaires du baccalauréat.

AA : Alors qu'ils ont eu le bac !

CP : D'accord. Lorsque vous les accueillez ces primo-entrants dans votre UFR, est-ce que vous abordez les difficultés qu'ils peuvent rencontrer justement entre la transition du secondaire au supérieur ?

AA : Oui, alors nous avons mis nous euh... Il y a avait le plan « Réussite en licence » qui n'existe plus et qui avait été intégré euh... Il y a avait un financement particulier pour mettre des choses en place au niveau réussite licence. Il n'y a plus d'aides financières mais nous avons gardé certains dispositifs pour les quinze premiers jours où nous accueillons les étudiants uniquement en TD, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de cours en amphithéâtre.

CP : D'accord.

AA : Il y a une présentation générale en amphithéâtre du cursus, du contenu et dans les quinze premiers jours, TD, petits groupes. On appelle ça *Transition lycée/université*, donc on essaie de les accueillir. Donc transition, il y a des matières comme outils universitaires. On leur présente les futurs outils universitaires qu'ils auront à disposition.

CP : Tout ça est propre à votre UFR ?

AA : Alors les outils universitaires je pense que ça se fait aussi ailleurs. Maintenant ces quinze jours c'est propre à notre composante. Il y a également une transition entre le lycée et le supérieur et là on rappelle les outils qui sont vraiment nécessaires, qu'ils ont vu normalement au lycée.

CP : D'accord.

AA : On leur rafraichit la mémoire et on commence tout doucement à introduire l'un ou l'autre nouvel outil avant qu'ils n'aient des cours pléniers en amphi.

CP : D'accord.

AA : Et à l'issue de ces quinze jours nous faisons une évaluation. C'est-à-dire que la première évaluation, nous avons les trois matières qui sont les maths, la physique et la chimie et eux vont pouvoir euh... Il y a déjà des jeunes gens qui sont déjà en difficulté là, avec des rappels, et ça permet à eux aussi de se situer.

CP : D'accord et pour ces élèves qui seraient déjà en difficulté, est-ce que vous mettez d'autres choses en place ?

AA : Ensuite on leur conseille le tutorat. (Rires).

CP : D'accord ! (Rires).

AA : Ensuite on a des enseignants-référents qui les suivent. On essaie de voir pour certains qui sont vraiment très, très bas une réorientation possible ou pas, c'est-à-dire que je les renvoie vers le SIO. Il y a des places en BTS des fois qui sont libres et une possibilité de réorientation donc vers les BTS. Alors c'est très ponctuel. Ce n'est pas vraiment très en place au niveau académique et il y a justement en ce moment des réunions pour améliorer les passerelles.

CP : D'accord. Et pour revenir à ce plan « Réussite en licence », j'ai eu l'occasion de lire quelques papiers à ce sujet euh... Il n'est plus mis en place ici à l'UFR ?

AA : On a gardé des dispositifs. Maintenant on se pose vraiment la question de continuer ou pas parce que ce plan « Réussite en licence » a montré ses limites parce que le taux de réussite a continué à euh... Enfin il est toujours très variable et cette année euh... Enfin, on a différents publics en première année donc on a un public qu'on sélectionne dans des filières cycle prépa et licence franco-allemande et on a un public qu'on ne sélectionne pas et qui rentre de droit avec le bac.

CP : D'accord.

AA : Dans le cycle normal on a autour de 30, 32% de réussite au premier semestre.

CP : Donc 70% d'échec.

AA : Et dans les deux autres cycles on est à 84, 85% donc pour vous situer les différences de publics enfin les différents publics et encore, la plupart de ceux qu'on accueille ce sont des bacs S, ce sont des bacheliers S, il y a quelques bacs technologiques, deux bacs pros que je n'ai pas réussi à dissuader de s'inscrire. Voilà, c'est quand même une majorité de bac S.

CP : Hum, hum.

AA : Donc il y a vraiment des différences au niveau des publics alors le plan « Réussite en licence », on a maintenu ces quinze premiers jours et on les maintiendra parce que ça nous permet vraiment de voir à qui on a affaire et à eux de se rendre compte de la difficulté de ce qui les attend.

CP : Oui.

AA : Ensuite on a des soutiens euh... Enfin il y a le tutorat. Ça c'est pas nous qui le faisons, c'est le CUFEF. Il y a un enseignant-référent, ça on va le garder aussi.

CP : Par étudiant ?

AA : Un enseignant chez nous, ça dépend du nombre de volontaires que l'on a chaque année d'enseignants donc là on est à euh... Moi j'encadre six, sept étudiants.

CP : D'accord. Et quel est votre rôle ?

AA : On fait un bilan, on regarde aussi la méthodologie de travail alors nous c'est surtout dire « Est-ce que vous allez à la bibliothèque, pas à la bibliothèque ? Qu'est-ce que vous utilisez d'autres comme outils ? Est-ce que vous allez en cours ? ». Enfin bref un peu tout ! On revoit, on fait un bilan et au-delà de ça si on voit que les résultats coïncident on essaie de les encourager à faire différemment et à travailler en groupe. Enfin, on essaie de trouver des solutions avec eux.

CP : D'accord.

AA : Et si ça ne va vraiment pas, on parle réorientation.

CP : Très bien. Les outils d'aide à la réussite dont vous venez de me parler, ils sont présentés quand ?

AA : C'est une bonne question. C'est étalé dans le temps. Ça vient au fur et à mesure. On ne présente pas tout, tout de suite effectivement parce qu'ensuite ils oublient très vite les choses. Donc on fait une première réunion et il y a au moins deux ou trois réunions où on les rassemble et à chaque fois on introduit de nouvelles choses, on présente de nouvelles choses.

CP : D'accord. Donc à partir de quel mois on peut estimer que tous les outils d'aide à la réussite ont été présentés ?

AA : Fin septembre tout est présenté.

CP : Et ça c'est vous professeurs et maitres de conférences qui les ont présentés.

AA : On a une responsable de première année qui les réunit avec notre responsable de scolarité et qui les voient.

CP : Très bien. Je reviens aux étudiants en difficulté. C'est ce test de positionnement si on peut appeler ça comme cela au bout des quinze premiers jours qui vous permet de les repérer ?

AA : Oui. Ça c'est pour les matières scientifiques. Ensuite, il y a effectivement, c'est confirmé, puisqu'il y a aussi le CUFEF qui fait toujours son test pour le tutorat aussi.

CP : Oui.

AA : Alors nous on les confronte pas vraiment. C'est vrai que là y aurait quelque chose à faire. Mais on ne coordonne pas finalement ces deux tests parce que le test du CUFEF pour le tutorat il y a une partie scientifique aussi et euh... Bon ! (Rires).

CP : Il serait intéressant de comparer les résultats de ces deux tests !

AA : Oui, tout à fait !

CP : Bien. Est-ce que vous sauriez me dire à partir de quand le premier outil d'aide à la réussite a été mis en place ici à la FST ?

AA : Dans le cadre du plan « Réussite en licence » ?

CP : Non, antérieurement.

AA : Antérieurement il y avait le tutorat. Donc c'était je ne sais plus à quand remonte le tutorat.

CP : 1996.

AA : C'est d'abord le tutorat.

CP : D'accord. C'était le tout premier ?

AA : C'était le tout premier oui.

CP : A votre avis quel type d'étudiants s'inscrit généralement au tutorat ?

AA : Donc on a deux soucis au niveau du tutorat. Je ne sais pas, vous y viendrez peut-être plus tard dans vos questions. J'anticipe peut-être. On a peu d'étudiants en ce moment qui s'inscrivent dans les groupes de tutorat.

CP : Exactement !

AA : C'était variable. Ça fonctionnait plus ou moins bien. On a aussi le souci de recruter les tuteurs actuellement.

CP : Hum, hum. Peu de volontaires.

AA : On a peu de volontaires parmi les étudiants de master. On a toujours eu des étudiants des masters enseignement. Avant, quand le tutorat a démarré, c'était des étudiants qui étaient inscrits à l'IUFM et l'UHA et qui préparaient le CAPES. Maintenant ils sont dans les masters enseignement et bizarrement depuis que les masters enseignement tournent, j'ai beaucoup de mal à trouver des étudiants volontaires.

CP : C'est vous qui les recrutez ces étudiants ?

AA : Oui. On essaie de les recruter. Je passe dans les groupes, je vais les voir et je cherche les volontaires. L'affichage ne suffit plus donc je vais les voir.

CP : Et qu'est-ce qui peut expliquer cette réticence à s'engager ?

AA : Le travail par ailleurs, le manque de confiance en soi par rapport à « Est-ce ce que je serai compétent ? ». Parce qu'ils savent aussi que ça dérive vite non seulement vers des demandes de euh... Enfin il y a un travail pour les accompagner, leur présenter les outils, de euh... La méthodologie de travail !

CP : Oui.

AA : Ça dérive vite vers le disciplinaire pour certains. « Alors si on me pose des questions de maths je ne saurai pas répondre et je vais être bête devant eux ». C'est peut-être aussi ça. Donc on a bien aussi séparé du coup. On fait des groupes de tutorat où on prend des tuteurs de chimie, de maths, de physique et on dit vraiment « Cet étudiant-là est dans ce parcours-là. »

CP : D'accord.

AA : Et en fonction de ça, ils choisissent physique-chimie ou maths-info. Donc ils vont plutôt prendre un tuteur de telle ou telle discipline.

CP : Et vous pensez que ça va fonctionner ?

AA : Ça a fonctionné à peu près au premier semestre sauf que peu d'étudiants sont venus. Pourtant j'avais les tuteurs.

CP : Est-ce que ceux qui s'inscrivent à ces séances, ce sont ceux qui en ont le plus besoin ?

AA : Oui et non ! (Rires). C'est très variable. Ceux qui ont vraiment des facilités ne viennent pas.

CP : Et ceux qui ont de réelles difficultés ?

AA : Non plus ! On va dire que c'est un public qui est plutôt entre les deux.

CP : C'est le gros problème actuellement. On s'aperçoit que ce sont les moins concernés qui s'inscrivent à ces séances.

AA : Oui mais je pense qu'ils sont tellement perdus par ailleurs qu'ils n'ont plus l'espoir que même dans ces groupes-là ils arrivent à remonter la pente ou à s'accrocher à quelque chose.

CP : Alors qu'est-ce qu'ils attendent de l'université ?

AA : Bah ils sont là au chaud on va dire ! (Rires). Je suis un peu catégorique mais c'est une opinion. Ils sont là, ils attendent et ils restent là ! C'est-à-dire que des étudiants en difficulté on en a toujours eu et au bout d'un moment on ne les voyait plus. Là, ils sont là, ils restent là, ils sont passifs, ils subissent en fait cette première année. Ils subissent.

CP : Et j'insiste, comment se fait-il qu'ils ne saisissent pas cet outil qui leur est présenté comme un outil d'aide à la réussite pour leur bien ?

AA : Je pense qu'ils ont franchi les étapes du lycée sans vraiment travailler avant, sans réelles méthodologies de travail et ils se rendent compte que le mur est top haut. Ils sont vraiment coincés !

CP : Vous, vous leur conseilleriez quoi ?

AA : On est bien embêté. (Rires). On est bien embêté. C'est vraiment un public qui pour moi euh... Enfin pas tous ! Y en a qui à force de travail ou autre peuvent mais y en a vraiment tout un tas qui sont là et qui n'ont pas leur place. Ils devraient démarrer par des études courtes.

CP : Style BTS.

AA : Style BTS.

CP : Le problème c'est que ce sont des filières sélectives et qu'il y a trente places.

AA : Y en a peut-être certains qui n'ont pas demandé non plus ces filières-là et qui rêvent. Maintenant on peut très bien réussir un très beau parcours en passant par un BTS et en revenant après.

CP : Bien sûr !

AA : Surtout en sciences, toutes les voies sont possibles. Les écoles d'ingénieurs recrutent les meilleurs BTS parce qu'ensuite on ne demande pas forcément du fondamental. On demande des gens qui sont compétents dans des domaines précis.

CP : Tout à fait !

AA : Et les nôtres sont vraiment très perdus parce que euh... Ce que l'on fait aussi, c'est que l'on regarde les notes qu'ils ont eu avant. Ils n'ont pas de bonnes notes en sciences. C'est-à-dire qu'ils sont dans des parcours scientifiques alors que ce ne sont pas des scientifiques. Un bachelier S ne veut pas dire bon en sciences et ça depuis un certain nombre d'années.

CP : C'est un problème d'orientation.

AA : Oui, c'est un problème d'orientation.

CP : Et le fait qu'ils ne s'inscrivent pas au tutorat, puisque c'est mon sujet d'études, ce n'est pas dû à un manque d'informations selon vous ? Ils sont suffisamment informés.

AA : Je pense que l'on pourrait encore mieux les informer. Ils sont noyés dans tout un tas d'informations et je ne sais pas comment ça passe.

CP : D'accord.

AA : Même si on le fait plusieurs fois. C'est-à-dire effectivement que quand on les réunit en amphi et qu'on les informe c'est pas la meilleure méthode parce que ceux du dernier rang ils ne vont pas écouter par exemple. J'ai une étudiante qui est brillante par exemple qui est venue me voir, elle est défaillante au premier semestre parce que malade elle ne pouvait pas assister à un examen final. Et on leur a bien répété plusieurs fois que s'ils ne sont pas présents à un examen final, on ne calcule pas leur moyenne du premier semestre. Il faut passer la deuxième session. Elle me dit que si elle avait su elle serait venue avec quarante de fièvre. Mais on lui a dit ! Alors je lui ai rappelé « On vous l'a dit ! Vous êtes au courant. » Bref c'est un détail mais ça c'est une de nos meilleurs étudiants alors je pense que pour les autres il y a tout un tas d'informations qui leur passent au-dessus de la tête.

CP : Hum, hum.

AA : Et il y a sûrement des choses à améliorer.

CP : Notamment dans cette organisation de la réunion d'informations sur le tutorat ?

AA : Alors moi je n'y ai pas assisté donc je ne sais pas comment c'est présenté. Cet examen qui est fait par les étudiants, je ne sais pas comme il est expliqué, qui explique les raisons de cet examen et les suites à donner.

CP : Je m'interroge surtout sur la période. Est-ce que les étudiants ne sont justement comme vous l'avez dit, submergés d'informations au mois de septembre quand ils arrivent et que du coup une quantité d'informations leur échappe. Est-ce qu'elle intervient au bon moment ? Est-ce qu'elle ne devrait pas se faire un petit peu plus tard ?

AA : Le problème c'est le phasage avec le début des cours et je pense qu'il faut démarrer le tutorat quand même assez vite. Une des raisons peut-être du peu d'étudiants qui viennent c'est peut-être qu'on ait décalé aussi euh... Ça c'est une question à leur poser ! Parce que ça a démarré euh... Je ne sais plus exactement mais on n'a pas démarré très tôt parce qu'il y a eu des problèmes à recruter de nouveau des étudiants mais je pense que fin octobre on a du démarrer seulement.

CP : D'accord.

AA : On a démarré tardivement et ils se sont dit « C'est plus la peine ! » peut-être.

CP : « C'est plus utile. » D'accord. Concernant cette réunion d'informations sur le tutorat donc vous m'avez dit que vous n'y aviez pas assisté, il est difficile de me dire donc si elle présente des défauts ?

AA : Oui, là non. Je n'y ai vraiment pas assisté.

CP : D'accord. Est-ce que les informations seraient-elles trop impersonnelles ? Pas clairement explicitées ? Avez-vous déjà eu des retours de la part d'étudiants ?

AA : Non. Ils sont assez évasifs de toute façon. J'encadre un certain nombre d'étudiants et je leur demande s'ils vont dans les groupes de tutorat et ce qu'ils font à côté. Ils n'osent pas euh... Enfin bref, ils n'ont pas vraiment de raisons qui expliqueraient qu'ils n'utilisent pas ces dispositifs qu'on met à leur disposition.

CP : Hum, hum.

AA : Ils sont assez difficiles à cerner à ce niveau-là donc je n'ai pas vraiment de réponse pour cette question. On a même du mal à faire venir certains étudiants à leurs rendez-vous avec leur enseignant-référent alors euh...

CP : Ils sont complètement détachés de leur scolarité.

AA : Alors ils ne lisent pas leurs mails n'ont plus. C'est un gros problème.

CP : Ils en reçoivent peut-être beaucoup aussi. Ce qui serait un problème de surinformation.

AA : Y a de ça ! Donc on va les chercher, enfin moi je vais les sortir des salles. Je les guette à la sortie des salles de TD. Ça je ne le fais pas tout le temps mais au moins pour un entretien et puis je leur demande s'ils sont intéressés ou pas par ce dispositif pour qu'ils me donnent une réponse. Ensuite je n'insiste pas.

CP : Et très souvent la réponse est négative ?

AA : Ils n'osent pas parce que je suis le directeur. C'est aussi un problème de hiérarchie à ce niveau-là. Ils ne vont pas oser vous dire clairement « Non » parce que justement ils sont devant quelqu'un qui est directeur tout simplement.

CP : D'accord. Vos outils d'aide à la réussite, est-ce qu'il vous arrive de les évaluer par vos étudiants ?

AA : C'est très difficile et c'est un grand questionnement actuellement. Les outils d'aide à la réussite, comment les évaluer ? Euh... Non. On n'a pas euh... Comment dire ? Un des indicateurs aurait été le pourcentage de réussite, or il n'est pas concluant. (Rires).

CP : D'accord.

AA : Donc on se dit qu'il faut faire autrement. On va faire autrement. On est en train de réfléchir à faire autrement. Il y a des choses euh... Comme outil on a mis des heures en plus mais comme ils ne travaillent pas pendant ces heures.

CP : Des heures de soutien ?

AA : Des heures de TD en plus qu'on a appelé *TD de renforcement*, où on a mis avant les examens, on a mis des séances de questions/réponses euh... Là les meilleurs viennent ! (Rires). Ils ont des questions.

CP : Ce sont les plus intéressés.

AA : Voilà ! Les autres ne viennent pas. Donc à ces séances alors on va maintenir pour les meilleurs ou autres mais ce ne sont plus des outils d'aide à la réussite.

CP : C'est du perfectionnement. (Rires).

AA : Voilà, c'est du perfectionnement. (Rires). Ce n'est plus de l'aide à la réussite donc on réfléchit vraiment à passer à euh... De faire beaucoup de TD par exemple. On va revoir. Ce que l'on a mis au niveau de l'aide à la réussite n'est pas concluant.

CP : Très bien. Concernant le tutorat maintenant, est-ce que vous pensez qu'il devrait devenir obligatoire ?

AA : (Rires). Obligatoire ?

CP : Même s'il n'est pas présenté tel quel dans les textes, quel est votre avis ?

AA : Alors ça dépend ! Ça dépend comment c'est fait. Et il y a deux choses. Effectivement, certains étudiants devraient être encadrés. Ensuite j'ai quelques doutes. Je ne sais pas comment ça se passe dans les groupes de tutorat. Les étudiants que l'on recrute entre guillemets, sont sûrement volontaires. Ensuite je ne connais pas leurs capacités effectivement à encadrer des jeunes gens. Ils sont moins matures pour certains aussi entre eux. On a aussi cette différence-là. On avait des jeunes gens qui étaient plus matures. Alors je ne sais pas comment ça se passe entre le tuteur et les tutorés, est-ce qu'il y a eu de mauvaises expériences et ça fait qu'il y ait moins d'étudiants et que ça se répète hein, très vite ?

CP : Le bouche à oreille.

AA : Le bouche à oreille et du coup nous questionner dans ce sens-là pourrait apporter une réponse.

CP : Tout à fait. Hum, hum. Enfin, une dernière petite question. Est-ce que vous pensez que l'université devrait sélectionner ses étudiants ?

AA : (Rires). Nous, on a posé la question. Alors tout dépend ce qu'on attend de la réussite de l'université. Si on nous impose un taux de réussite de 80% ou de 90% euh...

CP : La réponse est « Oui ». (Rires).

AA : La réponse est clairement « Oui ». Ensuite je suis pour donner sa chance à tout le monde. Madame le Recteur nous a rappelés euh... Elle nous le rappelle toujours quand on parle de les sélectionner que la sélection c'est le baccalauréat.

CP : Oui.

AA : Pour nous ce n'est plus une sélection. Je vous l'ai dit avant, on peut avoir un bac S sans avoir de bonnes notes en sciences. Les écoles d'ingénieurs quand elles recrutent quelqu'un ou même les IUT vont regarder les notes de maths et de sciences. Avant même de regarder la moyenne même si elle joue un rôle, on va regarder les notes dans les matières scientifiques qui sont importantes et qui vont aider à la réussite ensuite.

CP : Tout à fait.

AA : Quelqu'un qui n'a pas de bonnes notes en sciences et qui n'a pas eu de bonnes notes en sciences pendant sa scolarité de la seconde à la terminale, a très peu de chance de réussir. Je ne dis pas qu'il n'en a pas, on peut les accompagner mais on se rend compte que c'est très difficile.

CP : D'accord.

AA : C'est très difficile. Sélectionner euh... Le bac devrait être, devrait rester un outil de sélection et il ne l'est plus vraiment alors on a donc des filières qui sont sélectives. On a une filière franco-allemande en chimie, là comme la deuxième année est à Fribourg, il faut vraiment un niveau de chimie.

CP : Et en allemand aussi.

AA : Là on peut forcément sélectionner puisqu'il faut savoir parler allemand.

CP : Et vous en prenez combien dans cette filière ?

AA : Ils sont trente. Quinze Français, quinze allemands.

CP : D'accord.

AA : Ensuite on a un cycle de prépa. On a développé aussi dans les universités françaises surtout en sciences des filières qui préparent aux écoles d'ingénieurs. On travaille avec les deux écoles d'ingénieurs du site, l'ENSCMU et l'ENSISA, et on prépare un concours national là on sélectionne aussi sur les notes de sciences. C'est aussi sélectif et donc ça dépend des années mais on est autour de 90% de réussite en première année.

CP : D'accord. Donc c'est bon ! Est-ce que vous pensez que c'est la politique des 80% au bac qui a fait chuter ces taux de réussite à l'université ?

AA : Oui. J'ai l'impression aussi que l'on passe les échelons trop facilement. J'ai entendu dire des proviseurs pas plus tard qu'il y a dix jours que ce n'est plus eux qui faisaient l'orientation c'est les parents.

CP : Si les parents souhaitent que leur enfant aille dans la classe supérieure, il ira.

AA : Donc ils passent les échelons, les parents peuvent pousser à ce qu'ils passent les échelons. Quelque part ils ferment les yeux sur les grosses lacunes de leur enfant et à un moment donné ça coince. Elle n'est pas sélectionnante à l'entrée la première année, elle est sélectionnante à la fin.

CP : Hum, hum.

AA : Et pour beaucoup à l'issue du premier ou deuxième mois.

CP : Est-ce que vous constatez plus un taux d'échec ou un taux d'abandon dans votre composante ?

AA : Il y a un fort taux d'abandon, c'est-à-dire qu'on a beaucoup de défaillants aux examens.

CP : Et ils ne viennent plus.

AA : Ils viennent occasionnellement. Mais on a quand même beaucoup d'étudiants. Je pense qu'ils y avaient plus d'étudiants qui partaient avant et qui arrêtaient et là comme y en a qui ne savent que faire ou autre, y en a qui bénéficient d'une bourse donc ils sont obligés d'assister aux examens finaux donc ceux-là ils viennent. Et ils ont des résultats effectivement catastrophiques parce qu'ils n'ont rien fait pendant le semestre.

CP : Hum, hum.

AA : Alors on est une faculté de sciences. C'est ce que je leur rappelle toujours au début et c'est ce que je dis aussi quand je vais dans les lycées. Puisque quand on m'invite dans les lycées pour l'orientation j'essaie d'y aller et je dis « Ne venez pas en fac de sciences par défaut. »

CP : Hum, hum. Surtout que c'est un cursus minimum de trois années.

AA : Oui et puis on fait des sciences, c'est-à-dire qu'il faut que vous fassiez un bilan, que vous évaluiez vos compétences, vos envies enfin bref au-delà d'avoir envie de faire quelque chose il faut que j'aie les compétences pour les faire. « Faites un bilan de compétences. »

CP : Donc là vous les relayer aux CIO s'ils le souhaitent.

AA : Oui. Alors demain il y a un forum de réorientation qui est organisé par l'université. Donc c'est pour les étudiants de première année qui sont en échec et qui souhaitent se réorienter et qui cherchent des pistes. Donc demain il y a un forum dédié à ça à la Maison de l'université. Il y a un certain nombre de partenaires qui viennent. Je ne sais pas exactement lesquels. Je ferai un tour demain pour les voir et aussi pour voir la fréquentation des étudiants.

CP : Comme quoi ce problème est réel.

AA : Parce que le SIO qui organise me dit que très peu viennent alors qu'il y a vraiment des places dans certaines filières qui sont offertes donc on va voir. On l'a affiché un peu partout. J'ai remis un affichage, j'ai dit à la scolarité, à côté des résultats.

CP : C'est stratégique ! (Rires).

AA : Oui ! (Rires). Au moins ils vont lire leurs résultats donc on verra demain s'il y a une fréquentation de ce forum.

CP : Il faut déjà qu'ils se sentent en échec en fait. Il faut qu'ils prennent conscience de leur situation.

AA : Oui. Là il y a vraiment une note qui est tombée au premier semestre donc il y a ceux qui n'ont pas la note donc qui ont clairement abandonné. Et y en a qui ont quelques résultats mais qui sont défaillants parce qu'ils ne sont pas allés à tous les examens donc on sait qu'ils sont en échec. Enfin je les vois et ils me disent vraiment « On n'y arrivera pas ! » donc effectivement je les conseille d'aller à ce forum.

CP : Hum, hum. Très bien, je n'ai plus de questions. Avez-vous des remarques, des commentaires à ajouter pour m'aider à cheminer dans mes recherches ?

AA : (Rires). Donc vous, vous vous occupez uniquement du tutorat pédagogique ?

CP : Oui. En fait on essaie de comprendre pour quelles raisons il y a si peu d'étudiants qui s'inscrivent à ces séances. On a émis l'hypothèse que c'était parce qu'ils étaient submergés d'informations à leur entrée à l'université. Est-ce que c'est la seule raison ?

AA : Si vous voulez, effectivement il y a en partie ça mais je pense qu'un des facteurs aussi c'est qu'un certain nombre euh... C'est le déphasage qu'il y a entre le secondaire et le supérieur. Enfin justement le tutorat est là pour aider à euh...

CP : Oui. Et c'est ce qui est difficilement compréhensible ! Est-ce un manque d'informations ? De la mésinformation ? C'est tout de même étonnant qu'ils se sentent en difficultés ou fragiles et de ne pas saisir ce dispositif qui est là pour les aider.

AA : Oui, oui mais avant ils étaient déjà fragiles et un peu perdus et ils ont réussi à passer les échelons sans vraiment utiliser quoique ce soit comme dispositifs ou autres. Est-ce qu'ils pensent que ça va marcher de la même façon chez nous ? On a vraiment un public qui subit de plus en plus et qui ne se pose pas forcément beaucoup de questions. Enfin si, ils doivent se poser des questions. Enfin j'imagine. Enfin je ne sais pas. On ne sait pas. On est désarmé devant ces étudiants qui ne réagissent plus.

CP : Est-ce un problème de psychologie de l'adolescent qui ne fait pas de projet professionnel, de vie ?

AA : Oui, oui. Qui est complètement perdu ! Alors à propos de projet on les euh... Ils ont un projet professionnel, personnel à construire et ils sont accompagnés aussi avec un enseignant au premier semestre. Donc il y a un rapport à écrire et une soutenance. Alors on en a entendu aussi beaucoup, enfin j'ai entendu aussi un certain nombre d'étudiants : « Je me rends compte que je n'y arriverai pas. » Pour certains que « J'ai visé trop haut » ou d'autres effectivement que « La chimie ça ne me plaît pas. » ou d'autres choses comme ça. Il y a aussi ce choc entre les matières qui leur semblaient relativement abordables au lycée.

CP : Hum, hum. Il y a un fossé.

AA : Oui. Nous en sciences on a ce problème-là, c'est que ils font des sciences mais sans vraiment utiliser d'outils mathématiques et ça sans faire vraiment de calculs et nous on en a besoin et cet outil mathématique pose énormément de problème. Là on les perd très vite, c'est-à-dire qu'ils n'ont plus les armes. Ils ne sont pas assez armés.

CP : Hum, hum.

AA : Et on a beau faire quinze jours avant ou autre. On n'a pas les moyens de le faire. Il faudrait vraiment faire un semestre voire un an.

CP : De transition.

AA : De transition ! On en parlait à un moment parce que les bacs pros veulent continuer à l'université et un bac pro s'il ne fait pas de mise à niveau c'est trop dur.

CP : Oui.

AA : Et même avec une mise à niveau on ne rattrape pas trois ans comme ça. Et pour les autres bacs ou pour les autres étudiants qui sont venus et qui arrivent complètement désarmés parce qu'ils ont franchi les échelons, parce que les parents les ont poussé, parce qu'il y a plus de sélectivité entre la seconde, première, terminale euh... Il faudrait six mois, un an d'euh...

CP : De remise à niveau.

AA : De remise à niveau. Les universités, on ne peut pas descendre le niveau à un euh... Au bout d'un moment on ne sait plus ! On sait plus ! On ne sait plus faire non plus. La seule chose qu'on sache faire c'est faire une remise à niveau pendant un certain temps. Essayer ! Mais ça c'est ce qu'on fait beaucoup d'universités dans le cadre du plan « Réussite en licence », les étudiants qui étaient en échec au premier semestre ils les ont remis dans un second semestre qu'ils ont appelé *Tremplin* ou autre.

CP : Hum, hum.

AA : Et où ils ont fait des rappels et des remises à niveau. Ils ont refait de la terminale pendant un semestre en essayant ensuite de les faire redoubler pour les faire réussir ensuite ou de les envoyer vers des IUT. Il y a des universités qui ont fait pour les bacs STL et STI qui rentrent dans les sciences qui ont un niveau inférieur en sciences dures en maths ils les ont mis dans des groupes à part.

CP : Hum, hum.

AA : Le problème c'est quand on les remet avec les autres ça coince. Enfin bon il y a plein de choses qui euh...

CP : La motivation aussi.

AA : Oui, oui. Je parle là pour les sciences, je ne parle pas pour les autres domaines, le gros problème c'est que ceux qui viennent, à part pour les filières sélectives, la grosse majorité sont là par défaut. Ce sont des étudiants qui ne sont pas trop bons en sciences non plus au départ.

CP : D'accord.

AA : Si vous prenez une classe de terminale S, y en a très peu qui vont aller vers les sciences au départ. Ça va être vers médecine, ça va aller vers droit, ça va aller vers une autre orientation et donc les filières scientifiques sont aussi les dernières choisies peut-être par défaut ou alors par exemple euh... Fort heureusement il y a encore la vocation. (Rires).

CP : Bien sûr ! (Rires).

AA : On a de très bons résultats encore au premier semestre mais c'est pas le gros des étudiants qui rentrent.

CP : D'accord.

AA : Ça c'est un problème au niveau de nos filières scientifiques et c'est aussi le problème de la multiplication des formations qu'il y a eues.

CP : Ça c'est sûr.

AA : Donc dans le cadre du rattachement à la DAS on verra comment se fera la carte de formation mais ça c'est un autre problème ! (Rires).

CP : C'est très intéressant ! Gros souci.

AA : On se rend compte que pour attirer les étudiants qui ont un certain niveau en sciences il faut faire euh... Nous ça passe par des filières sélectives. Ça rassure les parents, ça rassure les étudiants.

CP : Hum, hum. Parce qu'ils sont plus certains ensuite de s'insérer dans la vie professionnelle ?

AA : Parce qu'ils sont euh... Parce qu'ils sont je pense entre étudiants qui sont sélectionnés et cette culture-là ça se fait déjà avant sans le dire, ça se fait déjà avant au lycée par le jeu des trilingues, des options qu'on choisit.

CP : Tout à fait.

AA : Donc ils sont déjà dans cette culture-là au lycée. Mais je ne vous cache pas que... Enfin on enlève le plan « Réussite en licence » mais ce qu'on veut faire c'est des *cours réussite TD* et on fera forcément des groupes de niveau. Enfin forcément, on est en train de se poser la question.

CP : Le plus homogène possible.

AA : Voilà ! Il faut aussi adapter une pédagogie à des étudiants. Alors si vous avez des étudiants de niveaux très disparates dans un groupe c'est difficile de faire euh...

CP : C'est difficile, notamment pour le professeur.

AA : C'est difficile, il y a ceux qui seront bons et qui ne seront pas contents parce que euh...

CP : Ça ne va pas assez vite.

AA : Parce que ça ne va pas assez vite. Ensuite on a des cursus qui sont plus ou moins difficiles au niveau L3, c'est-à-dire qu'on a des parcours qui sont plus appliqués qui peuvent convenir à des étudiants qui sont plus fragiles en sciences fondamentales et on a des parcours maths, physique, chimie où là faut être bon dans les matières fondamentales.

CP : Hum, hum.

AA : Donc pourquoi les mettre ensemble en première année ? Enfin bon voilà, à l'issue du premier semestre et du projet professionnel on peut déjà peut-être faire des groupes niveaux sachant qu'ils ne visent pas la même L3.

CP : Oui.

AA : Enfin bon voilà, on est en train d'essayer, on est en train de réfléchir.

CP : Oui. Il y a plein de choses à faire.

AA : L'université aussi euh... Et j'ai du mal avec mes collègues, ils sont enseignants-chercheurs. C'est un travail de recherche donc ils sont toujours dans le monde de la recherche et euh...

CP : Moins dans la pédagogie.

AA : Peut-être moins mais au-delà de ça aussi ils ont peut-être des exigences par rapport à certains étudiants, par rapport à une carrière scientifique alors que très peu d'étudiants vont aller faire un doctorat à l'entrée. Si on prend les chiffres, je pense que des étudiants entrants chez nous en première année, il y en a 2 ou 3% qui vont faire une thèse.

CP : Oui, je vois.

CP : Alors on a changé aussi, nos mentalités. Enfin les enseignants avant on faisait un niveau parce qu'on visait à amener les gens vers la recherche mais 2, 3%, que fait-on des autres ?

CP : Il y en a beaucoup qui vont en master quand même.

AA : Alors maintenant euh... L'université de Haute-Alsace a développé beaucoup de parcours professionnalisant. Il y avait les IUP qui ont été intégrés dans le schéma LMD.

CP : Oui.

AA : Donc on a ces parcours professionnalisants aussi et on a assoupli le contenu scientifique de la première année sachant qu'on avait ouvert différents parcours.

CP : Hum, hum. Et pour revenir à la pédagogie des enseignants-chercheurs, ça c'est purement personnel, quand on entre maître de conférences, on n'est pas formé à enseigner ?

AA : Pas du tout. Non. (Rires). Enfin, oui et non ! Il y avait avant le monitorat et c'était organisé par un centre qui s'appelait le CIES. Centre euh... Bon je ne sais plus. C'était au niveau de l'académie. Et donc pendant le doctorat on avait une formation de tant d'heures par an sur les trois ans et on avait un service d'enseignement, de travaux pratiques. Ça existe toujours. Maintenant ce sont des contrats d'enseignement.

CP : D'accord.

AA : C'est-à-dire que quelqu'un qui est en thèse peut avoir un contrat d'enseignement dans son université. Il n'y a plus vraiment cette formation à côté. Alors moi quand j'étais en thèse j'ai bénéficié de la première année du monitorat. Ça venait de se mettre en place alors c'était un peu euh... Il y avait des cours très intéressants et d'autres moins forcément, c'était une mise en place euh... Le système scolaire au Japon ou autre (Rires).

CP : D'accord ! (Rires).

AA : Nous on était quand même en demande d'apprendre puisqu'on n'avait pas eu de formation pédagogique, des outils pédagogiques donc on a eu effectivement à préparer des petites présentations, à utiliser des outils numériques ou des choses comme ça et on avait quelqu'un qui euh... On était évalué finalement. Et au-delà de ça on s'en rend compte vite que des gens auront des difficultés plus tard à enseigner.

CP : Bien qu'ils soient très bons dans leur métier de chercheur.

AA : Voilà ! Maintenant ensuite le recrutement derrière ça reste la recherche et malheureusement les gens vont regarder s'ils ont un passé d'enseignant, s'ils ont fait quelques heures à droite et à gauche mais il n'y a pas vraiment d'évaluation au niveau de l'enseignement.

CP : D'accord. Ça c'est ce qui est en train d'être mis en place à l'université ?

AA : Alors, il y a des évaluations des enseignements mais les enseignants sont déjà là ! (Rires). Y en a avec qui ça ne va pas passer alors chacun peut se remettre en cause et c'est bien c'est un premier outil ensuite on va voir comment on l'utilise. Pour l'instant ça reste à la disposition des enseignants.

CP : Oui.

AA : Il y a les ESPE qui vont être créés. Les Ecoles supérieures du professorat et de l'enseignement, qui vont s'occuper de tout ce qui est recrutement des enseignants de la maternelle au lycée.

CP : Elles vont remplacer les IUFM ?

AA : Voilà !

CP : Et ce sera intégré à l'université ?

AA : Ça va être intégré à une université mais pour être accrédité par le ministère c'est euh... Alors c'est en cours de réflexion, il y a des groupes de travail, je participe à un groupe ce soir.

CP : D'accord.

AA : Au niveau du rectorat, il doit y avoir une politique de site et il doit y avoir aussi de la formation continue. Ça doit aussi continuer à former les enseignants et voilà euh... De la formation continue, de la formation initiale enfin euh...

CP : D'accord !

AA : On regroupe un peu tout quoi ! Y en a qui voit ça comme des IUFM à pouvoir élargi, c'est en train de euh... Il faut proposer des schémas, il faut proposer des euh...

CP : Et les concours seront toujours d'actualité ?

AA : On attend des nouveaux concours. Les concours devraient être modifiés mais on ne sait pas trop.

CP : D'accord.

AA : On sait déjà que le calendrier a changé, que le concours qui était au premier semestre du M2 est à l'issue du second semestre du M1 enfin bon on revient sur un schéma de M2 qui est plus professionnalisant, avec beaucoup plus de stages dans les lycées, dans les établissements.

CP : Hum, hum.

AA : Collèges et lycées donc voilà on revient à un système qui existait déjà avant.

CP : D'accord.

AA : Donc par contre ces ESPE il y a aussi une partie formation continue qui aussi donc voilà il faut aussi former les enseignants du supérieur je pense. Enfin il y a des choses à faire. Rien que de créer le lien entre le secondaire et le supérieur.

CP : Oui.

AA : Donc on va nous ce semestre accueillir des enseignants du secondaire qui vont vraiment nous parler de ce qui se passe dans leurs établissements au-delà de la réforme et des textes, comment c'est appliqué et vraiment nous avertir sur les futurs bacheliers qui vont sortir.

CP : Donc la communication est à l'honneur entre le secondaire et le supérieur.

AA : Mais c'est vraiment à parfaire. Là c'est des hasards de rencontres ! (Rires).

CP : Tout cela est à votre propre initiative ?

AA : Là oui !

CP : D'accord !

AA : Mais alors je sais qu'il y a des sociétés qui euh... Il y a la Société française de physique qui est plus active à Strasbourg qu'à Mulhouse avec l'Union des physiciens ils regroupent des enseignants du secondaire qui se sont mis d'accord pour faire une conférence à Strasbourg donc moi je suis mis en contact avec la personne pour voir si on pouvait faire ça à Mulhouse.

CP : Très bien.

AA : Mais ces réseaux-là devraient être automatiques et gérés par un organisme et pourquoi pas par les ESPE.

CP : Mais généralement ça commence ça.

AA : Oui ! Ensuite il faut institutionnaliser cela et il faut qu'un organisme gère.

CP : Ça prend du temps quoi !

AA : Ça prend toujours un peu de temps mais pourquoi pas ces ESPE.

CP : Bien ! Merci beaucoup !

AA : Je vous en prie.

CP : Merci de m'avoir reçue.

AA : Si vous avez encore des questions, n'hésitez pas ! Par mail il n'y pas de souci.

CP : Merci beaucoup !

Entretien 2 : Directeur de la Faculté des Sciences Economiques, Sociales et Juridiques

CP : Voilà, donc je suis en première année de doctorat.

BB : Hum, hum.

CP : Mon thème d'étude, mon objet d'étude c'est les dispositifs d'aide à la réussite qui sont mis en place à l'université, et plus particulièrement le tutorat méthodologique. En fait, on part du constat que peu d'étudiants s'inscrivent aux séances de tutorat et que ceux qui s'y inscrivent sont ceux généralement qui en ont le moins besoin.

BB : Hum, hum.

CP : On pense que les primo-entrants sont submergés d'informations en arrivant à l'UHA et qu'ils ne sont pas en mesure de euh... d'entendre toutes les informations qui leur sont données et donc de saisir ces dispositifs qui sont mis à leur disposition alors qu'ils sont là pour les aider à réussir. Moi ce que j'aimerais aujourd'hui c'est avoir votre regard sur ces dispositifs d'aide à la réussite, connaître ceux que vous mettez en place dans votre UFR, et puis donc savoir ce que vous pensez de l'information qui est diffusée aux primo-entrants qui arrivent à l'université dès septembre.

BB : Hum, hum.

CP : Donc pour commencer j'aimerais savoir si selon vous les primo-entrants rencontrent des difficultés particulières en arrivant à l'université comme l'adaptation ou l'intégration par exemple.

BB : Ça c'est clair puisque nos taux de réussite sont toujours des taux de réussite à l'université qui sont faibles en licence donc c'est qu'il y a des difficultés. Sinon, on aurait des taux de réussite plus élevés. La principale source de difficulté, enfin les deux principaux soucis je pense euh... Un, c'est que la transition lycée université en termes de niveau n'est pas forcément en adéquation.

CP : Hum, hum.

BB : Aujourd'hui on a des jeunes qui sortent du lycée avec un très grand différentiel. Entre ceux qui ont un très bon niveau qui ne cesse de s'accroître.

CP : D'accord.

BB : Les jeunes qui sortent avec euh... Parlant plusieurs langues, ayant un socle très important de connaissances, etc. Et ces jeunes-là de toute façon, ne viennent généralement pas à l'université ou rarement. Il y a une grande concurrence entre soit les classes prépa, soit les écoles, soit les universités étrangères qui s'arrachent ces très bons éléments qui sont d'ailleurs à mon sens euh... Dont le niveau est en croissance constante. Et puis un socle de jeunes qui sortent du lycée euh... Alors on ne va pas faire les choses au couteau tiré parce que le schéma est forcément plus complexe hein on est bien d'accord ! Mais qui sortent du lycée avec d'abord bien souvent peu de perspectives euh... De mises en perspective de leur avenir, qui ne savent pas trop, qui sont souvent en panne d'orientation, qui sont souvent en panne aussi de projet, qui sont en panne de conviction sur leurs propres capacités donc en panne de confiance et puis vous avez un niveau qui est trop euh... Trop faible. Le socle en lui-même est trop faible pour d'un seul coup basculer dans un monde où les professeurs viennent dans un amphi, disposent d'un cours et l'étudiant va devoir aller de lui-même chercher les éléments manquants. Donc voilà, pour moi le constat est simple, pour revenir à votre question de départ c'est que euh... « Est-ce qu'on a des difficultés ? », oui ! Les difficultés sont réelles. On les observe tous les jours.

CP : Très bien. Est-ce que vous les abordez ces difficultés entre étudiants et entre professeurs ?

BB : Le constat est là. Une bonne partie de ces difficultés sont observées régulièrement que ce soit ici en interne ou à l'échelle d'enquête. Après, est-ce qu'on a matière à répondre à toutes ces difficultés, non ! Et là je ne vais pas faire dans la langue de bois. C'est-à-dire que je ne vais pas faire non plus ceux qui disent « Ce n'est pas mon problème ! », mais une partie de ces difficultés sont en amont. Elles sont largement en amont. Et elles ne sont pas qu'au lycée d'ailleurs. C'est des difficultés aussi de capacité du jeune à se mettre dans une dynamique, etc. Donc il n'y a pas euh... Je ne suis pas en train de dire « Oui c'est au lycée que le problème se situe », parce que le lycée va dire « C'est au collège », le collège que « C'est au primaire », et on n'avancera pas. Mais aujourd'hui on se rend bien compte que le problème est beaucoup plus diffus. Je suis convaincu qu'un jeune, même avec un socle pas très élevé mais qui sait ce qu'il veut faire, qui sait quelles démarches il veut entreprendre dans la vie et ce à quoi il veut aboutir, peut réussir. J'en suis convaincu. L'université lui en donnera les moyens.

CP : D'accord.

BB : Donc ce n'est pas qu'un problème de niveau. C'est un problème général.

CP : Pour revenir au sujet des dispositifs d'aide à la réussite, quand est-ce qu'ils sont présentés et par qui aux primo-entrants ?

BB : Alors en règle générale si ma mémoire est bonne, ils sont présentés à la fois par les responsables des filières de licence et ils sont présentés aussi par le SIO qui vient pendant les journées de pré-rentrée expliquer un certain nombre de choses.

CP : D'accord. Et à quelle période environ ?

BB : Dès la rentrée.

CP : Au mois de septembre ?

BB : Oui ! Il y a une semaine qui est un peu bloquée pour ça.

CP : D'accord.

BB : On appelle ça la semaine de rentrée et alors il n'y a pas que le SIO qui passe, il y a aussi le centre sportif, le service culturel.

CP : D'accord.

BB : On essaie de coordonner tout ce monde pour que d'une certaine manière, l'information arrive en direct à l'étudiant. Et là où je vous rejoins c'est qu'en définitive, il y a une somme d'informations très importante.

CP : Oui.

BB : Qui arrive sur un espace-temps très court.

CP : En une semaine en l'occurrence.

BB : En une semaine.

CP : D'accord. Comment est-ce que vous repérez les étudiants en difficulté ? Est-ce que vous leur faites passer des tests de positionnement ou pas ?

BB : Non. Ils passent des tests dans les langues par exemple mais pas ailleurs.

CP : D'accord. Concernant votre UFR, quand le premier dispositif d'aide à la réussite a-t-il été créé ?

BB : Aucune idée ! Mais ça date d'il y a longtemps parce que le tutorat existe depuis un bon moment.

CP : Depuis 1996.

BB : Voilà ! Et puis nous en 2007, on a mis en place d'autres dispositifs en parallèle.

CP : D'accord. Et lesquels en l'occurrence ?

BB : En l'occurrence on a mis deux dispositifs en place. Le premier en 2007 c'était le semestre *Réussite* c'est-à-dire qu'on a institutionnalisé le fait que les étudiants pouvaient faire en quatre ans une licence. La première année essentiellement on l'a allégée. On a conservé que quelques cours et surtout les TD et on a étalé sur quatre ans.

CP : D'accord. Et ça c'était pour tous les profils d'étudiants ?

BB : Tous les étudiants qui étaient à l'issue du premier semestre en position d'échec.

CP : D'accord. Position d'échec c'était moins de dix ?

BB : C'était entre huit et dix. A tous ces étudiants on leur proposait des parcours aménagés qui les amenaient de toute façon à faire la licence en quatre ans mais en même temps avec une garantie d'un rythme qui était nettement plus adapté.

CP : D'accord.

BB : Et le deuxième dispositif qu'on a mis aussi dès 2007 en place euh... On a mis un premier semestre qui était beaucoup plus large et qui était quasiment commun au droit, à l'économie, à la gestion. Chacune de ces filières en fait, a les mêmes matières mais n'accordaient pas les mêmes coefficients. Ce qui fait que si un jeune se rendait compte que finalement le droit n'était pas euh... Ça ne correspondait pas à ce qu'il avait en tête, il pouvait basculer en économie ou en AES par exemple.

CP : D'accord. Très bien. Donc une réorientation en cours de semestre.

BB : A l'issue du semestre en fait ! C'est comme s'il avait fait le semestre. L'un dans l'autre c'est juste les coefficients qui changeaient.

CP : D'accord. Et ça c'était un besoin qu'ils avaient formulé ?

BB : Non, non c'est nous face au constat d'un taux de réussite qui restait encore faible. On a cherché à remédier un peu à tout ça.

CP : Est-ce que vous avez d'autres outils d'aide à la réussite qui sont mis en place ?

BB : Alors oui, on en a d'autres. Alors ces deux outils ont fonctionné mais à l'échelle, c'est beaucoup d'efforts pour très peu d'étudiants. C'est-à-dire que quelque part on a récupéré quelques dizaines d'étudiants.

CP : Hum, hum.

BB : Le semestre *Réussite* a certainement permis à quelques dizaines d'étudiants de euh... Alors vous me direz « Tant qu'il n'y en a qu'un, faut le faire ! », c'est sûr mais ça nécessitait une ingénierie organisationnelle qui n'était pas simple parce que, quand vous proposez les mêmes cours et les mêmes TD mais allégés ça veut dire que voilà, c'est une ingénierie qui n'est pas négligeable. En droit, ça a eu un impact sur quelques dizaines d'étudiants, en économie très peu parce que les étudiants refusaient ce processus. Ils le voyaient comme un dispositif d'échec.

CP : C'était stigmatisant.

BB : Voilà ! Ils ne le percevaient pas comme un processus d'avenir pourtant on l'avait appelé ce semestre *Réussite*.

CP : Oui.

BB : En AES, quelques étudiants, pas beaucoup. Le semestre commun n'a pas permis de euh... Il n'y a pas beaucoup d'étudiants en fait qui changent d'euh...

CP : Qui se réorientent.

BB : Qui se réorientent, oui. Soit ils se réorientent totalement, soit ils poursuivent dans leur voie mais on n'a pas de schéma euh... Très, très peu en fait quand on l'analyse. Le bilan de ces deux dispositifs est un bilan très mitigé au sens où on se rend compte que le problème est plus profond. C'est pas simplement non plus qu'une question d'adaptation, souvent les gens me disent « Oui mais les étudiants n'ont pas le temps de s'adapter à l'université », mais même quand on leur met un rythme plus faible ils ne le saisissent pas forcément donc voilà ! Après on a mis d'autres dispositifs en place.

CP : D'accord. Donc ceux qui n'ont pas saisi ce dispositif, que sont-ils devenus ?

BB : Ils sont restés dans les statistiques classiques. (Rires). Y a pas de doute ! Si vous avez entre huit et dix, votre probabilité d'arriver au bout de la licence elle est statistiquement faible.

CP : Tout à fait. Je voudrais passer maintenant au tutorat méthodologique. Selon vous, quel profil d'étudiants s'inscrit généralement dans ce processus ?

BB : On n'a pas d'analyse particulière on fait confiance aux chiffres qu'on nous fournit de temps en temps. La plupart du temps, je suis d'accord avec votre analyse on a des étudiants qui s'inscrivent et qui n'en ont pas forcément besoin. Mais de toute façon c'est ce qu'on constate. C'est général ! C'est-à-dire que les étudiants qui sont en réussite sont ceux qui utilisent les dispositifs. Les étudiants qui sont en échec n'utilisent aucun dispositif. Il y a trois catégories d'étudiants, il y a ceux qui vont réussir de toute façon et qui sont réceptifs à l'information, il y a ceux qui vont échouer parce que le socle est insuffisant et qu'il y a une panne d'orientation, et puis vous avez les middles, s'il y a trop d'étudiants en échec, ils échouent, s'il y a plus d'étudiants en réussite il y en a une partie qui réussit. C'est aussi simple que ça ! C'est-à-dire que si vous avez cent étudiants et que vous n'avez que quinze étudiants sur le volume qui est en capacité de réussir et bien la statistique moyenne de la middle-class et bien elle est plus faible. Par contre, si sur cent étudiants vous en avez trente qui sont en capacité de réussir, le niveau moyen augmente.

CP : D'accord.

BB : C'est de la statistique pure et simple. Et puis la statistique de ceux qui ne sont pas à l'université enfin qui ne peuvent pas réussir en l'état à l'université, elles ne changeraient pas quel que soit ce que vous allez faire donc euh voilà !

CP : Hum, hum.

BB : Donc, nous, on a mis en place un système qui est assez simple ici. On est contingenté. Les licences première année sont contingentées. Seuls les premiers inscrits sont intégrés ce qui réduit euh... *(Il prend un stylo et une feuille pour schématiser son discours)*. Si vous regardez le schéma vous avez trois catégories d'étudiants, ceux où il n'y aura pas de souci, ceux où il y a une incertitude et ceux où il n'y a pas d'incertitude.

CP : Hum, hum.

BB : Quand on contigente on réduit ça. Donc comme on réduit ça, on améliore ça. C'est aussi simple que ça.

CP : D'accord. Quelles sont les raisons principales selon vous pour qu'ils ne saisissent pas cette offre qui leur est présentée comme un outil pour réussir ?

BB : Mais ils ne sont pas en réussite.

CP : Ils ne sont pas dans cette optique en arrivant à l'université ?

BB : Vous abordez les jeunes en ayant une vue rationnelle en partant du principe que vous avez en face de vous quelqu'un d'abord un, souvent adulte, ce qui n'est pas forcément le cas, de structuré, ce qui n'est pas forcément le cas puisqu'il a évolué dans un univers déstructuré les trois-quarts du temps, trois on lui a toujours dit qu'il ne réussirait pas, il a quand même eu le bac donc il a le sentiment finalement qu'il va pousser le bouchon jusqu'à ce que ça fonctionne. Sauf que là, il est face à un mur. Donc quand vous résumez tout ça, vous êtes en train de dire « Je donne quelque chose qui paraît intelligent et pourquoi il le saisit pas ? ». Mais parce que en soi votre discours n'est pas perceptible puisque vous êtes hors de tous ces cadres. Je ne sais pas si je suis clair. Vous êtes en train de dire à quelqu'un qui est déstructuré qu'il aurait tout à gagner à aller être structuré en collaborant avec un jeune qui est plus âgé, qui va lui dire « Le tutorat etc. ». Il a jamais vécu ce genre de choses. Il l'a même pas vécu dans son univers familial ou dans son univers proche.

CP : Qu'est-ce que vous entendez par le terme « déstructuré » ?

BB : Les trois-quarts du temps vous avez même des gens qui sont très bien, des jeunes qui sont très bien mais en même temps ils n'ont pas le regard que vous et moi avons. Souvent en plus, on a un retour de ceux qui ont suivi vos méthodes, etc. Ils ont un retour aujourd'hui de jeunes qui sont en panne aussi, même après avoir fait des études donc euh... Je ne sais pas, je suis peut-être un peu direct.

CP : Non, non c'est votre point de vue ! Il est vrai que je démarre dans cette thématique donc hormis les apports théoriques que j'ai pu engranger, je n'ai pas eu ce point de vue-là donc c'est intéressant !

BB : J'en vois beaucoup passer dans mon bureau, allez discuter avec eux et regardez leur appréhension de la réalité elle n'est pas dans le même sens. Vous êtes en capacité de leur dire « Bon bah voilà on met en place des dispositifs qui sont là pour vous, les dispositifs sont là pour vous aider ! ». Ils n'attendent rien. Enfin voilà, ils ne sont pas euh... Parfois même on peut dire que la confiance est rompue. Non, je ne sais pas ! Vous avez fait des cours ici ? Il faut aller faire des cours en première année ! Enfin ici ça va parce qu'on est contingenté mais faut aller faire des cours en première année !

CP : C'est un public que je ne connais pas. Je n'ai pas encore leur point de vue. Je ne sais pas ce qu'il en est de leur côté. Moi je me posais la question suivante « Est-ce qu'ils ne s'inscrivent pas au tutorat parce qu'ils ne sont pas informés tout simplement ? »

BB : Non, non mais attendez ! C'est des jeunes qui surfent sur Internet depuis des années, c'est des jeunes qui vous trouvent n'importe quelle information sur YouTube, etc. Il faut pas croire ! Si derrière il y a un enjeu, ils s'informent ou ils seraient informés. Quand ils connaissent les filières où quelque part ils vont s'inscrire à l'université sans qu'on leur pose trop de problèmes ou de questions, ils sont informés ! Donc il n'y a pas de problème de mésinformation. Il y a un problème de contexte. Un outil qui ne correspond pas à la demande dans le contexte. Enfin pour moi c'est euh... Voilà !

CP : D'accord.

BB : Ça dépasse largement euh... On est dans un cadre qui dépasse largement, qui dépasse très largement juste une réponse. « Vous échouez, on va vous accompagner. Mais j'ai demandé à personne de m'accompagner et je suis de toute façon en échec. Je suis en échec de vie, de perspectives, de rêves, de tout ce que vous voulez ».

CP : Donc il y a d'autres choses à reconstruire avant la saisie de ces outils-là ?

BB : Il y a beaucoup de choses à reconstruire. Ça nous dépasse largement à l'université. Si vous faites du tutorat pour la partie qui est un petit peu en middle, qui croit encore en son avenir et qui est prêt à s'investir, là ça peut jouer. Mais penser que les outils actuels suffisent pour descendre en dessous de la barre et toucher ceux qui sont en échec, je vous souhaite bien du courage.

CP : C'est très intéressant ! Pour poursuivre sur le tutorat, la réunion d'information a lieu en début d'année, est-ce que vous pensez que si elle avait lieu un peu plus tard, elle pourrait avoir un autre effet ?

BB : Non, non.

CP : Je ne sais pas si vous y avez déjà assisté, est-ce qu'elle présente des défauts cette réunion ?

BB : Non, je n'y ai jamais assisté.

CP : D'accord. Est-ce que vous pensez que les étudiants primo-entrants sont clairement informés des finalités du tutorat, de son contenu, de son calendrier ?

BB : J'ai tendance à faire confiance puisque le SIO fait du bon boulot. Je pense qu'ils font le maximum. La personne qu'il faut aller voir, c'est Madame X. Elle a une très, très grande expérience à l'université. Elle avait avant le SIO sous sa responsabilité donc elle a euh... Elle, elle a une vue qui est très transversale en plus. Bon, aujourd'hui elle est à la direction des études mais elle a un retour d'expériences qui est très bon.

CP : D'accord. Très bien, je vous remercie. Ces étudiants qui ne se sentent pas concernés par ces informations qui leur sont données lors de cette réunion, est-ce que c'est trop impersonnel ? Est-ce que s'il y a avait des étudiants pour leur dire exactement comme ça se déroule, ce qu'ils pourraient en obtenir, est-ce que ça pourrait fonctionner ? (Rires).

BB : Non. Je n'y crois pas. Mais après je n'en sais rien. Je ne peux pas répondre. C'est comme tout, si vous aviez aujourd'hui dans les médias plus de personnes en réussite qui venaient exposer, qui sont partie de rien et qui ont fait quelques études à l'université pis qu'aujourd'hui et ben elles sont en réussite peut-être que ça changerait les choses mais pour le moment c'est pas le cas.

CP : D'accord. Pour conclure, est-ce que les différents outils d'aide à la réussite que vous mettez en place dans votre UFR, est-ce que vous les évaluez ? Est-ce que vous avez un retour ? Comment est-ce que vous vous y prenez, par questionnaires ?

BB : Non, non. La plupart du temps on fait une analyse statistique et puis on a un retour de chaque responsable au fur et à mesure. Donc on a une vision des données et on a une vision du terrain. Après je ne vous dis pas que l'on est capable de lier les deux mais c'est pas compliqué. Le semestre *Réussite* en fait, au fur et à mesure on est en train de le faire disparaître parce que les efforts sont trop élevés par rapport au peu de gens qu'on arrive à sortir du système.

CP : D'accord. Et pour revenir au tutorat, est-ce que vous pensez finalement qu'il devrait être obligatoire ou rester facultatif ?

BB : Moi je ne crois pas à l'obligation. C'est-à-dire que vous pouvez envoyer quelqu'un, si euh...

CP : Oui.

BB : Je pense qu'à un moment donné, si à 18 ans, on n'est pas en capacité de savoir ce qu'on veut faire ou ce qu'on a envie de faire, ou ce à quoi on a envie de participer, le rendre obligatoire ne changera rien. Non, je n'y crois pas du tout. Je pense qu'arriver à un âge, il faut partir du principe que la personne est entre guillemets, adulte. Et que rendre obligatoire c'est l'infantiliser. On va peut-être s'arrêter parce qu'à un moment donné à 40 ans on sera encore dans l'infantilisation. (Rires).

CP : (Rires).

BB : Après il faudra rendre obligatoire le stage pour qu'ils aillent mieux se comporter, le stage euh...

CP : Et est-ce que vous pensez que chaque étudiant, ou chaque bachelier à sa place alors à l'université ?

BB : Non. Clairement aujourd'hui euh... Est-ce que tout le monde doit pouvoir trouver une place dans un contexte de formation, oui. Très clairement ! Une personne dans la vie qui souhaite accéder à des études et avoir une dynamique de construction en tant que projet, de formation, etc. Oui ! Ma réponse est clairement oui sinon je ne serais pas dans le service public, on est bien d'accord. Maintenant est-ce que aujourd'hui l'université est en capacité de pouvoir répondre à toutes formes de demandes y compris les plus insensées, la réponse est non. Pour moi un jeune qui a 16 ans, qui est en panne d'orientation, qui trouve sa voie en menuiserie, qui fait un CAP en alternance, qui ensuite enchaîne sur un bac pro, etc. Là oui, l'université doit être en capacité à un moment donné de dire « Tiens ce jeune ! ». Cinq ans plus tard, avec une expérience d'entreprise et bien il faut que je lui facilite les choses pour qu'il puisse venir d'une manière ou d'une autre. Et moi j'ai des personnes qui ont fait toutes leurs formations en apprentissage depuis l'âge de 16 ans et se sont des gens qui avaient besoin d'une structure on va dire professionnelle et d'une structure de reconstruction de formation. Si elles n'avaient eu que la formation ça n'aurait pas fonctionné. Donc le rôle de l'université n'est pas d'uniformiser sa réponse. Le rôle de l'université est de dire qu'en fonction des profils en amont je dois être capable de trouver une voie à chacun. C'est la formation continue, c'est la formation par apprentissage, c'est toutes ces voies-là. Si les jeunes avaient conscience que d'une manière ou d'une autre et bien s'ils vont faire un CAP, leur avenir n'est pas définitivement bloqué.

CP : Tout à fait.

BB : Et que d'une manière ou d'une autre ils pourraient demain devenir directeur financier parce que au bout d'un moment ils ont revu leur formation, etc. Si on avait ça, on aurait moins de gâchis. Beaucoup moins de gâchis. Aujourd'hui c'est la meilleure réponse de l'université. C'est pas de dire qu'un jeune qui a un niveau dix avec l'université demande un niveau cinquante, le jeune n'est pas en capacité de faire cela. Ça n'existe pas, j'en ai jamais vu. Comment vous faites pour convaincre un juriste de donner un diplôme ou une note à quelqu'un qui a déjà du mal à exprimer trois mots de français ? Je ne connais pas de dispositif. Ça s'appellerait une baguette magique ! (Rires).

CP : (Rires). Oui. Et la sélection vous la percevriez comment ?

BB : A partir du moment où tout le monde a sa place, tout le monde peut se construire une place qu'elle soit ultra-rapide ou qu'elle soit euh... Parce que vous avez l'univers qui correspond à ça, vous avez eu un univers où vous avez voyagé, appris des langues, des parents qui ont été là quand il y a eu des difficultés, etc. Et des profils plus lents mais qui donneront d'aussi bons résultats à terme. Parce que à partir du moment où vous avez tous les dispositifs, toutes les filières qui sont possibles la sélection je la vois très bien. J'ai pas de souci. C'est un peu ce qu'on fait ici. Aujourd'hui, ce n'est pas servir euh... Je suis très direct hein ! Jamais de langue de bois !

CP : Oui, oui.

BB : Aujourd'hui je ne pense pas que dire à toute personne qu'elle peut faire des études longues a priori, bac + 3, + 5 en rentrant à l'université et en l'amenant à un échec sur deux, trois, quatre ans parfois. Je ne crois pas qu'on joue notre rôle. Je pense que là on est proche de euh...

CP : Oui.

BB : Enfin pour moi, on est aujourd'hui dans cette situation ce qui est somme toute incroyable, c'est que, y a un déni de notre responsabilité. Moi aujourd'hui, à la tête de cette faculté quand j'avais des pourcentages ultra-faibles etc. Il est de ma responsabilité ! Il est de ma responsabilité d'une certaine manière que si quelqu'un vient ici je lui donne des chances pour réussir mais pas d'illusions de réussite.

CP : Tout à fait.

BB : Ça c'est ma responsabilité. Sinon, ça veut dire que je m'en fous. Et ça c'est pas bon parce que je pense qu'à un moment donné ça fait partie de notre rôle. Y a des gens à qui il faut dire « Ce n'est pas la bonne voie ! Tu dois peut-être faire d'abord ceci dans un monde professionnel, tranquillement ». Et par contre je vais tout faire ! Aujourd'hui, quand j'ai un jeune qui a 25 ans, qui est passé par un BEP, un bac pro, qui a fait cinq ou six ans d'entreprise etc. et qui vient me voir et qui me dit « Monsieur X, je voudrais pouvoir être en master, est-ce que c'est possible ? Attendez, je vais tout faire ! Je fais le maximum, vous avez un très bon niveau, vous avez atteint un bon niveau au niveau professionnel, vous avez eu des responsabilités enfin, vous n'avez pas tout ce qui faut en licence parce que machin, mais on va quand même essayer ».

CP : Est-ce que ce sont les CIO qui sont responsables de ces jeunes qui sont un peu perdus ?

BB : Je ne pense pas. C'est compliqué. Je ne sais pas. Non, je pense que c'est la vision du système qui fait croire aux personnes que euh... Enfin je ne sais pas. Je veux dire si demain vous avez un enfant et qu'il est passionné alors peut-être que les médias actuels avec la pâtisserie, machin, vont remettre au goût du jour le manuel ! Mais je pense qu'on a créé une illusion que l'avenir ne passait que par des hautes études. C'est pas vrai !

CP : La culture du diplôme est très prégnante en France.

BB : Tout à fait ! Tout à fait ! Mais un diplôme ce n'est pas sur une période de vie, c'est sur toute la vie. Ça il faut que les gens le comprennent.

CP : Après c'est le grand principe de l'université d'accueillir tous les bacheliers ou toutes les personnes ayant une équivalence du baccalauréat. C'est le grand principe de l'université d'accueillir tout le monde.

BB : Si on accueille tout le monde et qu'on produit, vous m'excuserez l'expression, on produit des gens à qui on a encore plus assombri l'avenir, alors je ne comprends pas ce dogme. Je ne le comprends pas.

CP : Et vous pensez que les choses vont changer dans les années à venir ?

BB : Je ne sais pas. Je pense qu'on obéit parfois à des pressions et des lobbyings qui sont un peu étranges. Là, entre nous, il y a une statistique qui est tombée. Plus le niveau moyen dans une population est élevé et plus le niveau de croissance économique est élevé.

CP : Hum, hum.

BB : Bon, c'était absolument logique. Alors du coup on veut monter tout le monde à bac + 3. Très bien maintenant si c'est pour euh...

CP : Après les 80% au bac c'est le bac + 3 ! (Rires).

BB : (Rires). Voilà ! Si on est dans une logique juste quelque part technique, non je n'y crois pas. Si on est dans une logique qui consiste à dire qu'un jeune pourra être à bac + 3 à l'âge de 25 ou 30 ans et pas seulement à l'âge de 21, alors là oui j'y crois.

CP : Hum, hum.

BB : Là j'y crois ! Si demain on me dit qu'on va avoir des systèmes facilités où le jeune qui a 25, 26 ans, qui commence à avoir quelques responsabilités dans son entreprise, qu'il commence à se structurer et qu'on lui dit « Bah voilà on a un système à distance. Vous allez avoir une licence à distance, quelques cours en commun mais etc., qui vont s'adapter à votre rythme de vie, etc. ». Là c'est aussi du confort qui disparaît pour l'université. Voilà ! (Rires).

CP : Très bien. Merci en tout cas pour toutes ces réflexions !

BB : On a un projet qu'on a créé qui s'appelle *Orientation- Projet- Solidarité*.

CP : Hum, hum.

BB : On va essayer l'année prochaine d'accueillir trente jeunes qui seraient en échec de toute façon, à qui on va essayer de redonner avant même qu'ils ne fassent des études euh... Qu'ils comprennent qu'ils ont une valeur dans une économie, dans un système et donc ils vont devoir développer pendant six mois un projet de solidarité.

CP : D'accord.

BB : Donc on inverse complètement la logique c'est-à-dire que c'est ceux qui jusqu'à présent bénéficiaient de tous les dispositifs et de toutes les attentions qui vont devoir eux, définir une solidarité vis-à-vis des associations, des ONG, etc. On part du principe aujourd'hui que pour qu'un jeune puisse ne serait-ce que comprendre tout ce qu'il y a à sa portée il faut déjà qu'il se restructure et qu'il s'accorde à lui-même une certaine valeur.

CP : Hum, hum. Et ça c'est propre à votre UFR cette expérience ?

BB : Oui. Et on va le faire avec le service civique et le CNAM. Donc ça ce sera notre dernière innovation. En tout cas de mon mandat c'est ma dernière innovation on verra après si ça colle ou pas. On verra si ça répond à quelque chose.

CP : Il faut essayer !

BB : Voilà !

CP : D'accord. Très bien, très bien !

BB : Si vous avez des questions, n'hésitez pas !

CP : Je vous remercie !

BB : Bon courage !

CP : Merci beaucoup !

Entretien 3 : Directeur de Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines

CP : Comme vous le savez déjà je suis doctorante en première année de sciences de l'éducation.

CC : Oui. Et votre licence et votre master vous les avait faits ici ?

CP : Uniquement mon master. Je n'ai pas la licence sciences de l'éducation mais une licence professionnelle.

CC : Vous venez d'ailleurs, etc.

CP : Je l'ai faite au Mans et à l'origine je suis de Besançon. Donc mon master sciences de l'éducation effectivement je l'ai fait ici et mon mémoire sous la direction de Madame X.

CC : Oui.

CP : Et donc cette année on a décidé de travailler ensemble sur le tutorat méthodologique et essayé de comprendre pour quelles raisons si peu d'étudiants s'inscrivent aux séances de tutorat.

CC : Hum.

CP : Donc dans un premier temps j'aimerais savoir si selon vous les primo-entrants rencontrent des difficultés à leur arrivée à la faculté et si oui lesquelles.

CC : Je ne sais pas. On ne se connaît pas tous les deux ! Hein ? On ne s'est jamais parlé avant je crois. Et comme on a peu de temps je vais peut-être dans mes réponses être un peu brusque. (Silence). En vous disant « Pourquoi ne pas se rencontrer une deuxième fois et prendre le temps. » Mais vu le peu de temps, j'ai envie de dire que dans votre question euh... « Pourquoi si peu etc. ? ».

CP : Hum, hum.

CC : Je suis brusque. Pourquoi vous me demandez à moi ? C'est-à-dire peut-être, peut-être euh... Après on va ouvrir les champs des possibles, peut-être que vous vous adressez totalement à la mauvaise personne. Comment est-ce qu'un doyen de faculté peut savoir pourquoi peu de gens s'inscrivent au tutorat, pourquoi est-ce qu'il y a des difficultés, etc. ? J'invente, j'invente. Je joue le jeu. Est-ce que ce n'est pas un sociologue qui peut faire ça ?

CP : Hum, hum.

CC : Et que ce soit moi ou un sociologue ou autre, est-ce que ce n'est pas quelqu'un qui aurait étudié le dossier, qui aurait déjà de l'observation, qui aurait une théorie, qui aurait à partir de l'observation de la théorie des conclusions et aboutirait dans un débat scientifique à une révision de l'observation de la théorie etc. ? Et j'ai l'impression et c'est juste pour aujourd'hui hein. J'ai l'impression que vous ne vous adressez pas du tout à la bonne personne.

CP : Alors j'imaginai qu'en tant que doyen de faculté, vous étiez amené à recevoir des étudiants, à dialoguer avec eux et que ceux-ci auraient pu vous faire part de leurs difficultés.

CC : Juste sur cette phrase, je continue. En tant que doyen hein, je ne parle pas en tant que professeur ou enseignant-chercheur. En tant que doyen, je n'ai pour ainsi dire aucun contact avec les étudiants.

CP : D'accord.

CC : Donc l'idée est fautive. Je n'ai aucun moyen de les rencontrer, sauf quand il y a des problèmes et l'étudiant vient me voir et me dit « Il y a un problème. » Mais moi, recevoir des étudiants, je ne les reçois jamais ! Si, de manière symbolique, on me demande et je le fais très volontiers, j'adore ! J'adore mon métier de doyen, j'adore les étudiants mais en début d'année, il y a les réunions de rentrée, il y a le CLOUS qui fait un repas et je fais un discours. Ne riez pas ! Et dans mon discours j'essaie d'être le plus sincère possible et de les recevoir. C'est-à-dire « Venez chez moi ! ». Non, ne venez pas chez moi vous y êtes déjà mais je vous accueille, j'ai envie de favoriser certaines choses. Donc j'expose ma politique et je fais de mon mieux pour les recevoir. Mais eux et je sais que vous allez parler de ça, je crois, corrigez-moi si je me trompe, eux ont des problèmes !

CP : Pas tous mais je pense que certains oui.

CC : Mais dans le cadre du tutorat les gens ont des problèmes. Est-ce que les gens viennent me voir en tant que doyen pour me parler de leurs problèmes, à moins que ce soit un millionième d'heures, je vous dirais non, jamais !

CP : D'accord. Et est-ce que les professeurs vous font remonter certaines difficultés ?

CC : Oui ! Alors ça c'est totalement différent. Donc ça c'est de l'humain qui traduit une relation à l'étudiant et là je suis toujours euh... Alors si de temps en temps vous voulez que je parle en tant que doyen je le dis pour l'enregistrement pour que vous vous en souveniez, et en d'autres moments je peux parler en tant qu'individu. Ce n'est pas forcément la même chose.

CP : Très bien.

CC : Bon, en tant que doyen je pense que les enseignants qui me font part de leurs problèmes vis-à-vis de certains étudiants, sont le reflet de la société. Donc un enseignant qui me parle d'un problème d'étudiant dit à peu près la chose que ce que disent les journaux écrits, radio, télévisuels, et qui sont à peu près la même chose que les sociologues qui aiment parler à la société en générale. C'est-à-dire, le problème qu'ils ont avec l'étudiant, n'est pas forcément un problème réel. Soit il est minimisé ou il est majoré mais en fait c'est un reflet non scientifique de la situation. Alors, en tant que doyen, je fais ça pour la petite machine qui enregistre ! (Rires). En tant que doyen je me distancie beaucoup à ce que l'on me dit parce que moi ce n'est pas scientifique. Ça ne veut pas dire que je ne m'intéresse pas ! (Rires). Des choses qu'on me dit à peine je me dis « Peut-être que c'est un problème gigantesque ! ». Des choses que l'on valorise énormément je me dis « Peut-être que ça ne veut pas dire grand-chose ! ». Bon mais, du côté de l'étudiant, puisque c'est votre première question, j'ai à peu près aucun contact.

CP : D'accord.

CC : J'ai des contacts dans mes cours quand je suis prof.

CP : Oui.

CC : Mais en tant que doyen à peu près zéro et puis si on a le temps on parlera des exceptions parce que ce n'est pas tout à fait zéro. Les enseignants c'est assez fréquent, assez, pas tellement non plus. Ça n'occupe pas beaucoup ma vie de doyen. Ça doit occuper quelques heures dans une année mais pas plus. Et je me méfie en me disant « Ce qu'ils me disent n'est pas de l'analyse, c'est du ressenti et c'est sûrement du non-analysé. » Et ça vaut le coup de ne pas réagir immédiatement et penser à quelque chose de beaucoup plus global. Voilà ce que je peux vous dire.

CP : Oui.

CC : Alors les problèmes qu'on me dit et je ne voudrais pas que ce soit moi qui les disent parce que je n'y crois pas. Ce que l'on me dit, « Les étudiants sont de plus en plus mauvais ».

CP : Arrivent à l'université avec un niveau qui est relativement bas.

CC : Si on peut parler de niveau et hélas, ça sera encore autre chose car j'ai envie de vous dire des choses sur ce que l'on appelle le tutorat. Si on a le temps.

CP : Oui.

CC : Mais on me dit « Ils sont de plus en plus mauvais ». Il y a même une révolte. Il y a des gens qui disent « C'est scandaleux ! ».

CP : Ce qui remet en cause les portes grandes ouvertes de l'université à tous ?

CC : Je ne sais pas ça. Je ne sais pas ce que vous me dites par là.

CP : Par définition, toute personne peut entrer à l'université sans passer de test.

CC : Oui mais il ne faut pas le prendre comme étant un fait.

CP : Oui.

CC : Dans votre question, et je ne vous accuse pas du tout. Nous sommes en train de nous découvrir tous les deux. Euh... Je ne vous accuse pas vous. Mais la façon dont vous me posez la question me fait penser que c'est vous qui le dites alors que vous pourriez répéter ce que d'autres ont dit. Et par conséquent ce n'est pas vous. Euh... Nous sommes dans un système, quand je dis « système » je ne me dédouane pas, je sais quel est le système. C'est la France, c'est le ministère de l'Education, c'est le ministère des universités, nous sommes dans un système, juridique hein ! Dans lequel l'université n'a pas le droit de faire de la sélection. Ça c'est juridique ! Alors si vous me parlez de gens qui viennent et qui ne sont pas sélectionnés et autres.

CP : Ils sont sélectionnés par leur baccalauréat. C'est la clé qui leur permet d'entrer dans l'enseignement supérieur.

CC : Evidemment puisque le baccalauréat est le premier diplôme universitaire ! D'où le fait qu'il y a toujours un universitaire qui est président du jury de baccalauréat, pour la symbolique. Ça ne sert à rien du tout mais c'est pour montrer que le baccalauréat est le premier diplôme universitaire.

CP : Oui.

CC : Bon, donc les gens qui ont un baccalauréat, on va simplifier puisque le débat n'est pas tout à fait là, viennent à l'université. Et on pourrait le regretter ou on pourrait admirer que l'université est universelle, l'université est pour tout le monde. J'enlève ma casquette de doyen, personnellement je trouve que c'est génial.

CP : Oui.

CC : Hyper-problématique, c'est normal la société elle n'est pas simple et elle est hyper-problématique. Maintenant en tant que doyen, un doyen c'est quelqu'un qui dirige une fac et il la dirige très peu puisqu'il fait normalement la politique de la présidence de l'université qui en gros, avec quelques affrontements, fait la politique du ministère. Donc en fait, on va être un système français où on nous dit « Vous acceptez tout le monde ! ». Je rejoins les questionnements précédents que vous aviez et qui est d'après mes professeurs qui se plaignent, de plus en plus d'étudiants ne sont pas adaptés. Alors je fais exprès de dire « adaptés » parce que tout à l'heure vous parliez de niveau, et moi personnellement ça m'agace. C'est pas le doyen c'est moi, homme. (Rires). Bon, je crois que ce n'est pas une question de niveau mais en fait je serais d'accord sur une formule plus générale, ils ne sont pas dans le bon profil.

CP : Hum, hum.

CC : Et donc ils posent des problèmes. Pour ne pas être dans le bon profil, il faudrait savoir qu'est-ce que c'est qu'un bon profil et alors j'ai énormément de euh... Je le dis franchement, de plaintes des enseignants qui sont catastrophés, qui disent « Mais qu'est-ce qu'on fait ? ». Ce problème, il faut que moi en tant que doyen, je m'en occupe, mais pas uniquement moi, mon université et la société. Au niveau personnel j'ai des idées mais là votre question était surtout sur « Est-ce que ça remet euh... ». Vous avez utilisé l'expression « Est-ce que ça remet en cause ? ». Non ça ne remet pas en cause puisque moi en tant que personne je crois à l'université pour tout le monde. Mais l'université pour tout le monde c'est pas moi qui en décide c'est la société française. Et c'est-à-dire le ministère, c'est-à-dire le gouvernement. Au fond c'est de la politique. Donc en tant qu'enseignant-chercheur je pourrais être en faveur d'une université pour tous et me rendre compte que la société française ne la fabrique pas. Et que de toute façon comme il y a d'autres systèmes récents, enfin récents euh... Je ne veux pas mettre ça sur le compte de la crise. Mais c'est plus que la crise.

CP : Oui.

C'est depuis qu'on a pensé à l'efficacité fonctionnelle, financière, budgétaire, rentabiliste de l'université, depuis qu'on y pense alors c'est peut-être plus vieux que je ne le pense, on oublie tous les problèmes fondamentaux. Si on veut que l'université soit efficace et soit une entreprise et que l'on fabrique des produits, nos étudiants deviennent des petits-pains. Et le petit-pain on va vouloir savoir s'il a été bien cuit, s'il a été doré, s'il contient du sel, de l'eau ou du cheval !

CP : (Rires).

CC : (Rires). Donc voilà, je rigole un peu si vous me le permettez. On peut peut-être aussi rigoler dans une interview. Non, je vous laisse parler.

CP : Lorsque vous faites votre discours au CLOUS comme vous me l'avez dit tout à l'heure, est-ce que vous dites à vos étudiants qu'ils rencontreront peut-être des difficultés mais qu'il existe des béquilles qui seront à leur disposition ?

CC : Non car je n'y crois pas du tout. Donc il y a deux choses dans votre question que j'ai envie de tout remettre en cause. Gentiment hein ! Enfin je veux dire ce n'est pas une relation entre vous et moi.

CP : Oui.

CC : On n'est pas à la télé avec des gens qui vont aboyer, faire des sondages et des trucs. Hein, qu'il y ait des difficultés, peut-être qu'il y a des difficultés mais il y a des difficultés dans tout. Si moi je veux apprendre à faire un saut en parachute, il y a peut-être des gens qui vont me dire gentiment « Tu y vas, tu n'as aucun problème ! ». Et puis il y a des gens qui vont me dire « Attends, ça dépend de ton état cardiaque, de la qualité de tes os, si tu tombes et machin ! ». Bon, il y en a peut-être qui vont me dire qu'il y a des difficultés et d'autres qui vont me dire qu'il n'y a pas de difficultés. Mais de toute façon les difficultés existent partout. Si jamais elles sont là pourquoi ne pas les dire ? Et ça c'est de la stratégie. C'est dire à quelqu'un, alors ça a un nom que vous connaissez sûrement en sciences de l'éducation, ça s'appelle euh... Je veux le dire et je ne trouve pas. Je vais vous le dire dans quelques instants. On dit à quelqu'un dans un cours, il y a eu plein d'études là-dessus, « Ce que je vais vous donner aujourd'hui est très dur, très difficile mais je veux que vous réussissiez ».

CP : Hum, hum.

Et on fait le même cours avec des groupes tests et tout ça, « Ce que je vais vous dire aujourd'hui c'est très facile. C'est tellement facile que vous savez déjà mais je veux juste confirmer que vous le sachiez ». Quand on a dit aux gens que c'était facile ils réussissent, quand on a dit aux gens que c'était difficile ils ne réussissent pas. Il suffit de euh... Je ne me souviens plus du nom mais enfin bon, peu importe. Ça vous dit quelque chose dans vos études de sciences de l'éducation ça ?

CP : Non.

CC : Plus je cherche moins je vais trouver. L'université est difficile.

CP : Disons que la transition du lycée au supérieur peut être difficile pour certains.

CC : Non, non, c'est pareil hein ! Mais c'est pas pour certains, là je ne suis pas d'accord. Donc ce n'est plus le doyen c'est moi.

CP : Certains vont être amenés à quitter leur domicile, leurs parents, à vivre en autonomie, gérer leur quotidien.

CC : Oui ! C'est pour ça que ça n'a rien à voir avec l'université. Ça à avoir avec le fait qu'il y a des difficultés dans le monde en permanence.

CP : Oui.

CC : Il y a des difficultés pour tout ! Est-ce qu'on va dire aux gens il y a des difficultés ? Ben, ça va les traumatiser encore plus. Ou bien on va leur dire il n'y a pas de difficultés puisque de toute façon vous avez été formés à vous adapter. Alors est-ce que, en fait voilà, je pose le problème tout de suite, est-ce que depuis la maternelle on a dit aux gens « La vie est rose ? ». On leur a dit, « La vie c'est des difficultés ».

CP : Hum, hum.

CC : Là on va faire de la philosophie si on euh... Mais d'un autre côté je pense que c'est pour ça que ça me plaît de vous recevoir et de vous revoir si c'est possible. J'ai un fils qui a 29 ans. Je ne suis pas un père modèle, je ne suis pas un père abominable. Bien des gens dans mon entourage m'ont dit que j'ai mal éduqué mon fils parce qu'ils ont des idées. Moi je trouve que je l'ai éduqué très bien. Peu importe la réalité, c'est-à-dire le bien ou le mal parce qu'en fait c'est à ça que l'on va aboutir avec le tutorat.

CP : Hum, hum.

J'ai éduqué mon fils de telle manière que dès le début, il sache que tout est compliqué. Et que la santé, la beauté, le bonheur, enfin toutes les valeurs positives qu'on a à la télévision ça n'existe pas du tout. Par contre, si on veut être en bonne santé, on fait ce qu'il faut et quand on n'est pas en bonne santé parce que ce n'est pas de notre faute, ben on se soigne. Quand on a un accident heureusement, on est tellement bien en France qu'on a des hôpitaux. Mais, que c'est pas vrai que les gens sont beaux, c'est pas vrai que les gens sont intelligents, c'est pas vrai que les gens sont heureux, seulement c'est pas dramatique non plus. Vous voyez ce que je veux dire ?

CP : Oui.

CC : Donc dire à quelqu'un qui vient du lycée, il va à la fac, qu'il va rencontrer des problèmes eh bien c'est pas normal donc je ne le dis jamais. Je ne le dis jamais autrement les gens euh... En fait on partage le repas, le premier repas de l'année est offert par le CLOUS, je suis là, je fais un discours, je vais leur dire « Vous savez ici c'est difficile ! » mais ils ne vont pas avoir faim, ou alors ils vont se désintéresser parce que je suis un vieux schnock et ils vont dire « De quoi il parle ? ». Non, mon discours il est très simple et je ne veux pas parler de moi dans votre interview mais ça va influencer la vision du tutorat. L'étudiant qui vient c'est un peu comme quelqu'un d'étranger qui arrive en France, le lycéen qui arrive à la fac, il faut qu'il soit bien. Comment est-ce qu'on peut faire pour qu'un étudiant se sente bien ? Qu'on lui dise « Bonjour » et pas de manière coincée, qu'on ait de l'émotion, qu'on l'aime et qu'on lui dise, « On va tout faire pour vous ! ». Et qu'on lui dise évidemment, « Vous êtes là pour vous valoriser, pour poursuivre votre vie quel que soit votre état, je ne connais pas les gens, je ne sais pas qui ils sont mais je m'adresse aux garçons, aux filles, aux jeunes, il y a des plus vieux, il y en a qui ont des traumatismes enfin bon, je ne peux pas savoir à qui je parle. Quel est le seul message que je peux leur donner ? « Venez ici, vous serez bien ! Dans la mesure où nous on va tout faire pour vous ». Alors maintenant sous-entendu vous allez tout faire pour et vous aurez certains des difficultés, je le sais mais ça ne peut pas être un discours d'accueil. C'est pas un discours d'accueil.

CP : Oui.

CC : Je reçois quelqu'un chez moi pour dîner, je ne lui dis pas « Ecoute dans mon diner euh... » parce que j'ai quelques amis, tu vas être mal à l'aise, je sais que tu as telle religion donc tu vas rencontrer un tel et telle religion tu ne vas pas boire de vin et tel machin ». Bon je ne dis pas ça quand je reçois les gens. Je les reçois, je leur sers la main, je leur donne une accolade ou je ne sais pas ça dépend des gens, je les embrasse. Je leur dis « Viens, tu es sous la pluie, tu es trempé attends je vais te donner une serviette, je vais prendre ton manteau, installe toi, tu as froid ? Je te donne un café ? ». Bon, je ne parle que de ce qui marche et puis après on verra. Seulement la réalité de il y a des choses qui ne marchent pas, eh bien je crois mais je vais mal répondre à votre question, c'est pas du tutorat ça. C'est que toute personne potentiellement peut être mal donc d'abord toute personne devrait être bien. Et comme toute personne devrait être bien, moi je m'occupe de ça. En tant que doyen, je m'occupe des gens pour qu'ils soient bien. En sachant, tout comme un médecin, qu'il y a des gens qui viennent me voir, je leur sers la main, « Tout va bien, prenez ma tension », mais ils me cachent qu'ils ont un problème au foie. Je ne peux pas m'occuper de tout mais je leur dis, « Je veux Monsieur, Madame que vous soyez bien. Et je vais tout faire pour que vous soyez bien ». Et la personne elle va mourir un mois plus tard bon, c'est dramatique pour la société mais qu'est-ce qu'on a à faire ? On a à faire que les gens soient bien. Donc mon boulot de doyen c'est que les gens soient bien et je n'ignore pas qu'il y a des milliards de problèmes.

CP : Alors qu'est-ce qui est fait pour ces jeunes qui peuvent rencontrer des difficultés d'ordre scolaire ici à la FLSH ?

CC : Alors, je crois que c'est partout et pas qu'à la FLSH. Euh... Si on veut mon avis et ce n'est pas mon avis, je répète ce que j'ai vu dans les statistiques et tout ça parce qu'il y en a tellement qui existent que maintenant on sait à peu près. C'est même pas intéressant dans notre interview mais je vous répète des choses que vous connaissez par cœur. Les gens qui viennent ici, fac de lettres Mulhouse, majoritairement ne sont pas motivés. Donc par exemple, ils ne viennent pas parce qu'ils veulent faire des études de lettres. Moi je suis au département d'anglais, mon observatoire est plus facile là qu'ailleurs. Je vois des étudiants qui viennent s'inscrire en anglais, trois quarts allez, j'invente le chiffre, pas tout à fait inventé mais trois quarts ne veulent pas faire d'anglais.

CP : Alors ils sont là pour quoi ?

CC : C'est pour ça c'est je vous dis adressez-vous aux sociologues ou à des gens compétents.

CP : Mais vous avez bien une petite idée de leur motivation.

CC : Oui mais ce ne serait pas scientifique. Ce serait des conneries. Ce serait du fantasme. Des gens qui viennent faire de l'anglais et je constate qu'ils ne sont pas bons en français, pas bons en anglais. Deux qualités essentielles pour faire des études d'anglais. Etre très bons en français ce qui n'est pas le cas des gens qui sortent du bac ! C'est pas parce qu'ils sont français qu'ils parlent bien français ou qu'ils connaissent la langue française ou qu'ils savent l'utiliser parce qu'après tout ce qui compte c'est la capacité à faire. Parler français parce qu'on est français, c'est pas une capacité gigantesque mais pouvoir utiliser son français pour en faire quelque chose, ça devient quasiment une fonction, un métier, une compétence.

CP : Oui.

CC : Les gens qui viennent, disons plutôt les trois quarts, sont mauvais en français, mauvais en anglais. Comment est-ce qu'on peut-on fabriquer avec ces gens-là un diplôme, une compétence et une insertion professionnelle ? Ils n'ont pas les deux pieds de base.

CP : Est-ce qu'ils ont été informés au départ de ces pré-requis ?

CC : Je ne peux pas le savoir mais de toute façon, l'université elle n'a jamais fonctionné sans les pré-requis. L'université ne dit pas « Allez dans une fac d'anglais quand vous êtes bons en anglais ». A mon avis on n'a jamais dit aux gens « Si vous voulez faire fac d'anglais soyez bons en anglais ». On ne leur a jamais dit ! A mon avis on ne leur a jamais dit ! Et ils le découvrent chez nous. Et quand ils voient qu'il faut parler anglais et en plus bien, mais ils se disent « Mais je ne suis pas chez moi ! ». A mon avis ça explique beaucoup l'abandon.

CP : D'accord.

CC : Parce que les gens qui abandonnent sont euh... Je ne serai pas bon dans les statistiques. Ne tenez pas compte de ce que je dis en statistiques mais je lis tellement de trucs que des fois je m'embrouille. Bon en gros, la moitié des gens qui nous quittent en première année n'ont pas passé les premiers examens donc ils ne quittent pas parce qu'ils ont découvert qu'ils étaient mauvais, c'est parce qu'ils sont venus, ils ont eu leur inscription et ils ont une sécurité virtuelle enfin ce n'est peut-être même pas le mot. Enfin, « Là j'existe, je suis étudiant pour un an et y compris j'ai peut-être une bourse ou quelque chose ». Mais ils ne se sont pas affrontés à des tests, à des examens et à des validations dans lesquelles on leur a dit « Vous avez 5 sur 20 ». On leur a rien dit, on ne les a pas vu. Ils sont déjà partis.

CP : Ils sont déjà partis.

CC : Donc ce sont des gens qui ne viennent pas pour étudier ou pour étudier ça. Ils viennent peut-être pour étudier autre chose. Ils ne viennent pas pour étudier. Et on est dans des filières, moi je parle de l'anglais mais je pourrais parler des lettres, je pourrais parler d'autre chose. On est dans des filières où les gens croient que c'est le plus facile. Donc « Je vais faire de l'anglais parce que le droit est difficile. Je vais faire de l'anglais parce que les maths c'est difficile ». Pourquoi je fais de l'anglais ? « Parce qu'au lycée j'ai fait de l'anglais, j'ai passé mon bac et j'ai eu mon bac ». Et là, c'est la perversion du bac ! « J'ai passé mon bac donc je suis bon et entre autres dans les matières il y a avait l'anglais ». Et on peut très bien découvrir qu'au bac la personne avait 3.

CP : Oui.

CC : Mais ils viennent ici et ils veulent faire de l'anglais ! Alors je n'ai aucune méchanceté vis-à-vis de ces gens-là mais pourquoi est-ce qu'on demande aux gens d'avoir un bac ? Donc là je suis très critique de la société. Pourquoi est-ce qu'on demande aux gens d'avoir un bac ? Ils peuvent faire tellement de choses et je le dis de manière valorisante. Pourquoi est-ce qu'on demande aux gens de faire l'université ? Il y a un traumatisme de ça. Et le traumatisme il appartient beaucoup plus aux parents qu'aux enfants. Pourquoi aller à l'université ?

CP : Hum, hum.

CC : Ensuite avec le système LMD, et vous allez voir à quel point je suis critique et féroce. Le LMD a fabriqué l'idée qu'une licence était faite pour les petits, dans tous les sens du mot petit. J'ai eu des inspecteurs ministériels qui sont venus voir ma fac au moment où on mettait en place le LMD et qui m'ont dit « Vous comprenez bien Monsieur X que si on met en place le M. Le M qui est la master, c'est-à-dire qui couvre l'ancienne maîtrise et l'ancien DEA, pourquoi est-ce que l'on fait un master Monsieur X, c'est pour faire des doctorants ».

CP : Hum, hum.

CC : Et je leur ai répondu, excusez-moi, la société que moi j'ai connue, bon je suis assez âgé maintenant, mais la société que j'ai connue était fière d'envoyer leurs enfants faire une licence qui s'appelle maintenant L3. Bon, faire une licence on en était fier dans les milieux tel que le mien. Moi je suis du milieu ouvrier.

CP : Oui.

CC : Envoyer des enfants à l'université et obtenir qu'ils aient une licence c'est bien. Quand on disait que l'enfant avait décollé et avait fait une maîtrise mais le village applaudissait ! Le DEA qui maintenant s'appelle M2, le DEA c'était uniquement pour des élites et qui malheureusement trouvaient très peu de boulot. Eh bien maintenant on a enfermé la maîtrise et le DEA en un seul paquet qui s'appelle le master comme si dans toute la France il y avait des gens qui étaient capables de faire au-delà de la licence donc deux ans de plus et les inspecteurs du ministère débarquent chez moi pour me dire « Evidemment si on a créé ça, c'est uniquement parce qu'un master doit déboucher sur un doctorat. » Alors je crois que cette folie de la course en avant fait que les gens sont de plus en plus malheureux. Les enfants et les parents. Alors les enfants ce n'est peut-être pas le mot qu'il faut utiliser parce qu'ils sont majeurs mais ça revient au même. Un enfant qui entre à l'université donc il est enfant en terminale quand même dans son état d'esprit. Il rentre à l'université où il est dans un monde différent, il y a pas mal d'effets de panique, et le fait qu'on n'est pas adapté, on n'a pas le profil, on n'a pas du tout la compétence, on ne parle pas français au sens universitaire, on ne parle pas anglais au sens pas universitaire mais de réelles capacités à parler anglais. On arrive, on ne comprend rien aux cours. Alors je ne dis pas qu'il n'y a pas des choses à remettre en cause mais au bout d'un mois ou deux on s'en va, on n'a passé aucun examen et ça, ça explique au moins 50% des échecs. Et les gens qui n'ont pas leur première année ne sont pas des gens qui ont raté la première année, ils ne l'ont pas faite.

CP : Et pour les 50 autres pourcents ?

CC : Oui. Il ne faut pas trop tenir compte des 50 autres pourcents, ce n'est pas des vrais chiffres.

CP : C'est simplement pour reprendre vos propos.

CC : Ouais, ouais. D'accord.

CP : Hum. Hormis le tutorat, est-ce qu'il existe d'autres dispositifs d'aide à la réussite à la FLSH que le tutorat ?

CC : Oui. Il y a plein de choses mais puisqu'on est surtout sur le tutorat je vais surtout vous parler du tutorat. Mais, si jamais je me perds vous me rappelez la fin de votre question.

CP : Oui.

CC : Je pense que le tutorat est, même s'il est bien fait avec des gens que j'apprécie dans le département des sciences de l'éducation et avec des amis tels que Monsieur X ça c'est enregistré ? (Rires).

CP : (Rires).

CC : Bon, on travaille en connivence et on travaille dans l'atmosphère d'une politique d'université, etc. Je crois que dès le départ, le tutorat est une mauvaise chose. En soi, le tutorat ne devrait pas exister. Ça va conditionner mes autres réponses à ce que vous disiez. Le tutorat ça me fait penser, bon vous allez me dire c'est de la symbolique mais peut-être que je me trompe mais c'est pour aller vite. Le tutorat c'est comme le tuteur. Le tuteur qu'on met à une plante.

CP : Hum, hum.

CC : Il y a une plante qui pousse, on met un tuteur, on attache un peu la plante, pourquoi ? Parce que le tuteur c'est un patron, on sait que la plante elle va partir à droite et à gauche. Eventuellement même, elle va tomber. Au lieu de monter elle va faire un petit truc et puis après piououou, elle va se retrouver sur terre, elle va pourrir. L'image est très belle et intellectuelle et splendide dans sa compréhension. On imagine que des élèves de terminale sortent de terre, ils arrivent dans une atmosphère qui s'appelle l'université, ils ont poussé pas très droits, avec peu de capacités parfois et ils vont aller à droite, ils vont aller à gauche, ils vont pousser, retomber et pourrir. Si on leur mettait un tuteur, ce serait bien et l'idée même du tuteur c'est la ligne droite vers le ciel mais on ne sait pas trop où ça aboutit d'ailleurs parce que le ciel c'est quoi pour une plante hein ? On pousse tout droit et après si moi j'étais une fleur et que j'avais le droit de parole je dirais « D'accord, vous me faites pousser en ligne droite mais vous m'emmenez où ? ». Et le fait qu'on ne sache pas où m'inquiète beaucoup. Alors qu'est-ce que je critique dans le tutorat ?

CP : Oui.

CC : N'importe quel tutorat, ça n'a rien à voir avec le tutorat Mulhouse, fac de lettres ou autres. C'est présupposer que des gens aient des tares, donc la plante qui pousse mal, et que comme elle, elle est tarée la plante, on va la faire pousser comme il faut. Comme il faut c'est droit, c'est le tuteur et donc ça va aller en ligne droite.

CP : Oui.

Moi j'aime bien les lignes droites pourquoi pas à condition qu'on sache où on va et ben on ne sait pas où on va dans un tutorat. On veut simplement contredire le fait que la personne elle a besoin d'aller à droite ou à gauche ou retomber. Alors, en fait on présuppose toujours mais ça c'est même pas le tutorat c'est l'université toute entière. L'université présuppose qu'il y a des gens pas très doués, qui devraient devenir de plus en plus doués et qui devraient devenir excellents selon une ligne droite. Si les gens ont des prédispositions pour devenir des excellents, c'est-à-dire sortir de doctorat, eh bien on applaudit et comment est-ce qu'on applaudit ? On donne des bonnes notes, on donne des diplômes et on fait passer des articles dans des journaux et quand les diplômes sont réputés parce qu'il y a aussi des diplômes qui ne sont pas réputés, eh bien il y a de l'embauche. Donc la société fonctionne sur un système où les gens sont plutôt pas bons, deviennent meilleurs, meilleurs, tout droits et très bons et excellents. Donc pour éviter la déviance on fabrique du tutorat ou on fabrique des tuteurs. Et ça pour moi ce n'est pas bon parce que ça contredit le principe dont on a parlé tout à l'heure, l'université est faite pour tous. Bah oui puisqu'il n'y a pas de filtre à l'entrée. Il faut savoir jouer le jeu ! Si jamais l'université n'était pas pour tous. C'est pas sûr que j'aie moi-même décidé de travailler dedans. J'ai travaillé dans une université où on m'a dit « Tu vas faire de l'enseignement, tu vas faire de la recherche pour tous ». Donc le jeu est l'université est pour tout le monde, bon d'accord. Ou l'université est faite pour certains, bon d'accord mais c'est pas la même université. Si l'université est faite pour tous, je regarde la société telle qu'elle est faite, est-ce qu'elle est faite avec des gens qui sont tous entre guillemets, bons ? Qui ont un bon niveau ou qui ont le bon mode de raisonnement ou qui savent se débrouiller dans la société ou qui ont des capacités qui ont bon, évidemment que non ! Evidemment que non puisque c'est fait pour tous ! Les gens à l'université sont le reflet distordu mais relativement proche de la société générale sauf qu'il y a des filtres qui ont déjà été introduits avant mais ça, ce n'est pas de la faute de l'université c'est que l'université n'est pas accessible à tous. Par contre quand elle est accessible, c'est du tout le monde quand même, au sens où l'université n'a pas fabriqué de barrages. Donc les barrages ont été antécédents. Et donc c'est dans l'air du temps tout le monde en parle en ce moment, euh... Le fils d'ouvrier tel que moi, il est à 16% de possibilités pour entrer à l'université et un fils de cadre il est à 54%. Hein ? Un truc comme ça.

CP : Hum.

CC : De toute façon n'enregistrez jamais mes chiffres ils sont faux mais on en parle dans les actualités en ce moment.

CP : Tout à fait.

CC : Bon, d'accord ! Mais quand les gens sont rentrés à l'université on ne peut pas dire que l'université leur a fait barrage ! Ce n'est pas l'université qui a fait ça. Et je ne suis pas là non plus pour dans mon discours dire euh... On va accuser qui ? Le résultat est là. Et comme moi j'accepte, je suis là aujourd'hui et je vous réponds parce que je suis doyen et que j'ai accepté de travailler dans cette université-là, on m'a dit que c'était une université pour tous donc je travaille pour tous. Et je travaille y compris pour des gens qu'ils veulent faire anglais mais qui ne parlent pas anglais. C'est dramatique sauf que c'est l'immense majorité de mes étudiants de première année. Heureusement il y en a beaucoup moins en deuxième année parce que là il y a des barrages qui s'appellent des examens. Il y en a de moins en moins en troisième année, il y en a de moins en moins en quatrième, en cinquième. Et pourtant, il faut savoir, la cinquième année c'est donc pour nous le M2 et une partie de notre M2 c'est le M2 enseignement qui amène à la préparation CAPES.

CP : Oui.

CC : J'ai des étudiants, je ne vous donne aucun détail pour qu'on ne puisse pas les reconnaître.

CP : Hum.

CC : J'ai des étudiants de M2, bac + 5, qui préparent le CAPES, qui vont même peut-être l'avoir, je dis ça presque de manière désabusée. Eh bien je regrette, il est probable qu'ils aient leur CAPES à la fin de l'année mais ils ne parlent pas anglais.

CP : Comment peuvent-ils avoir un bac + 5 alors ?

CC : Eh bien parce qu'on ne s'est pas focalisé sur des compétences. Ils vont avoir des systèmes qui s'appellent des moyennes, des compensations, des trucs, ils vont savoir des tas de choses ! Et à la limite j'ai envie de dire, là c'est pas le doyen c'est l'individu, tant mieux ! Toute personne dans la vie a des capacités.

CP : Bien sûr !

CC : On met toutes les capacités et on fait une espèce de bouillie parce que là ça ne s'appelle plus une moyenne ! Comment est-ce qu'on peut mettre des chiffres ? Parce qu'une moyenne c'est mathématique. Comment est-ce qu'une moyenne, avec des chiffres, peut calculer des bouillies ? Alors moi je dis bouillie au lieu de moyenne et on va dire, cette personne a des capacités mais elle a aussi des défauts énormes. Elle a son CAPES d'anglais avec une caractéristique forte et observable, c'est qu'elle ne parle pas anglais. Enfin pas anglais au sens normal. Donc cette personne va devenir enseignante dès la rentrée prochaine en septembre, eh bien franchement je vais vous dire, moi je ne voudrais pas que mes enfants aillent dans ses cours pour apprendre l'anglais.

CP : Et ça c'est général à tous les étudiants de M2 ?

CC : Non ce n'est pas général. C'est pour vous dire que quand on a un CAPES d'anglais ce n'est pas une preuve que l'on parle anglais. Donc là il y a une perversion dans le système. Alors le tutorat c'est mettre les gens dans des lignes droites. Puisque l'université est faite pour tout le monde y compris les gens qui ne parlent pas anglais, vous allez penser que je suis obnubilé par l'anglais mais je pourrais vous parler de n'importe quelle autre chose mais je suis dans le département d'anglais. Donc mon exemple il est à mon avis duplicable dans n'importe quelle matière, en Chimie, en Electronique, et autres. Bon, qu'est-ce que l'on va faire avec des étudiants qui ne sont pas dans le bon profil puisque l'université dit « J'accepte tout le monde ». Eh bien moi je ne suis pas pour faire du tutorat puisque le tutorat c'est mettre les gens dans la bonne ligne ! Donc c'est l'inverse de ce que l'on a dit avant, on est des tricheurs. On dit « Tout le monde vient sauf qu'on va vous casser la gueule ! ». (Rires) Dès qu'on va voir que vous n'êtes pas bons, boum, boum, on va vous donner des gifles. Et on va vous mettre un tuteur pour aller tout droit. Mais ça, ça ne s'appelle pas respecter la société !

CP : C'est proposé !

CC : Oui mais ça c'est autre chose. On va en parler aussi. Moi je parle du tutorat en général. Je pourrais être à Lille, à Moscou ou n'importe où. L'esprit du tutorat, la façon dont il est appliqué à Mulhouse est très spéciale. Alors déjà c'est sur la base du volontariat, ensuite le tutorat euh... Alors là on rentre dans des détails très, très précis. Il y a un tutorat pour les très bons qui existe et qu'on n'applique pas chez nous, il y a le tutorat pour les très faibles, il y a le tutorat volontaire pour tout le monde qu'on soit très faible, moyen ou fort. Bon, c'est relativement marginal dans nos statistiques. Bon, ça c'est l'application du tutorat.

CP : Oui.

Mais au fond, si le tutorat c'est dirigé quelqu'un vers, c'est la contradiction de l'université pour tous. Et pourquoi je voudrais ne pas faire de tutorat ou faire plutôt quelque chose d'autre ? Comment est-ce que l'on ne doit pas moralement aller chercher les qualités chez les gens qui viennent nous voir ? Parce que, que des gens viennent nous voir dans l'état actuel de la loi française hein, je ne suis pas en train de fabriquer une société idéale. La loi nous oblige à recevoir tout le monde et on a donc des gens qui selon certains critères ne sont pas bons, très mauvais, etc. dans tel ou tel domaine que ce soit des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être. Je mets tout ensemble hein ! Ok, on les reçoit tous. Mais est-ce qu'on a fait l'effort ? Evidemment ça coûte hein ! Est-ce qu'on a fait l'effort d'aller chercher quelles sont leurs qualités ? C'est-à-dire, est-ce qu'au début de l'année, au lieu de faire du tutorat, on ne ferait pas des tests de qualité ? « Nous voulons savoir quelles sont toutes vos qualités et non pas nous voulons savoir quels sont tous vos défauts ».

CP : Pour ensuite les aider à se diriger vers la bonne filière ?

CC : Même pas ! Parce qu'autrement ce serait du tutorat ! Et ce serait les forcer à adopter un moule. C'est comment est-ce que vous pouvez être utiles à vous-mêmes, à votre entourage et à la société parce que peut-être que des gens ont été réprimés depuis leur naissance dans des capacités qui n'étaient pas reconnues par le système scolaire. Il est grand temps mais il est également trop tard que l'université s'intéresse aux qualités des gens. Je prends un cas qui m'intéresse parce que je suis linguiste mais j'ai un esprit un peu étroit moi-même.

CP : Hum, hum.

CC : Je prends l'exemple de deux de mes étudiants qui sont quadrilingues. Est-ce que l'université prend en compte cette compétence ? Non ! L'université dit « On aimerait former des bilingues ». Mais on ne réalise pas qu'ils y en a déjà qui sont quadrilingues donc le système n'a jamais valorisé ce qu'ils étaient, mais on est prêt à les coincer parce que si un jour dans le département d'anglais on demande de faire un travail de traduction, on leur donne un texte littéraire et on leur dit « Traduisez en français » Ils ne vont peut-être pas comprendre toutes les subtilités du texte anglais, ils ne vont peut-être pas avoir la maîtrise suffisante du français, ils vont avoir une mauvaise note, ils vont rater leur examen.

CP : Et pourtant ils sont quadrilingues.

CC : Mais ils sont bien plus que ça ! Ce sont des gens qui sont des bons de société.

CP : Hum, hum.

CC : C'est-à-dire qu'ils savent fabriquer des relations entre des groupes sociaux en conflits. Ce sont des prouesses d'intelligence et de subtilité. En plus ce sont des gens qui connaissent des tas de choses, qui sont éduqués dans le bon sens du mot. A l'université moi quand je reçois des gens je veux savoir pourquoi ils sont bons et dans des trucs qui peut-être n'existent pas dans le curriculum de la maternelle, du primaire, du collège, du lycée. Je m'en fiche, je veux avoir affaire à des vrais gens et ces gens-là m'intéressent. Et si jamais, alors ne le prenez pas comme une attitude négative vis-à-vis de votre enquête mais si jamais on me disait « Faites du tutorat ! ». Eh bien le tutorat ça voudrait dire, je tue l'immense foisonnement de vie qu'ils contiennent. Mais je veux qu'ils explosent ! Je parle en tant que témoin puisque je les ai dans mes cours. Ce sont eux qui dynamisent mes cours et les gens réputés standards ou bons dans mes cours ils sont des raplaplas par rapport à eux. Eux ça bougent dans tous les sens, ça posent des questions, ça interrompent. Des fois ça ne respecte pas toujours le protocole à la française mais on s'en fout, ça fait découvrir qu'il y a d'autres manières dans d'autres pays.

CP : Oui.

CC : Et je ne voudrais pas que le tutorat soit un formatage de l'étudiant. Je ne voudrais pas que le tutorat soit une façon de redresser l'étudiant qui serait un peu tordu. Vous comprenez mon imagerie en quelque sorte hein ?

CP : Oui.

CC : Et le tutorat fait penser, je ne dis pas qu'il est comme ça avec Monsieur X qui a tout construit. Je parle de manière globale du tutorat. Je ne voudrais pas que le tutorat soit une façon de faire croire à des gens qu'ils sont faibles et qu'ils vont devenir meilleurs.

CP : Hum, hum.

CC : Seulement c'est quand même dans l'idée du tutorat tel qu'il est vendu. C'est-à-dire que « Vous êtes étudiant faibles, vous allez devenir meilleurs grâce au tutorat ». Pour moi l'étudiant n'est pas faible et fort grâce au tutorat. Je suis obligé de regarder l'heure, ce n'est pas par euh... Ouh la la, je suis en retard ! J'avais un rendez-vous et je suis déjà en retard.

CP : On peut s'arrêter et reprendre un autre jour.

CC : Ce n'est pas grave, je vous le dis quand même. On va se revoir ! Je ne voudrais pas vous donner l'impression que je vous mets dehors ! (Rires). C'est pas le cas ! Ce n'est pas une question de niveau. C'est une question d'aller chercher la qualité chez l'autre et la mettre en avant. Et dans la concrétisation, le tutorat tel qu'il existe, avec toutes les critiques que j'ai données, s'il fallait le mettre en place il ne pourrait pas être un tutorat séparé de l'enseignement et de la recherche. Ce qui est le cas. Je connais les tuteurs de ma fac. Ce sont des étudiants pas forcément de mon département mais je les connais, le visage, le nom, etc. Bon, et là encore je ne critique pas du tout hein ! Je ne le fais pas de manière nominale ! Un tuteur est un petit peu formé, très peu. Il fait de son mieux j'en suis sûr. Il n'a jamais, à ma connaissance d'enseignant et pas à ma connaissance de doyen, il n'a jamais de contact avec les professeurs. Jamais ! J'enseigne une matière et je sais qu'il y a des tuteurs qui parlent de ma matière à des tutorés.

CP : Sans avoir suivi votre cours.

CC : Ou sans me dire « Qu'est-ce que je vais leur dire aux tutorés ? » ou en disant « Vous savez il y a un tutoré qui m'a dit « ... », qu'est-ce que je lui donne comme conseils ? ». La liaison entre l'enseignant et le tutoré par le tuteur n'a jamais lieu. Alors ce n'est pas un reproche aux tuteurs que je fais. C'est un reproche au système du tutorat qui n'a pas prévu que l'enseignant devait être là tout le temps. Et les enseignants ensemble qui n'ont pas de contact non plus, les enseignants avec les tuteurs et les enseignants avec les tutorés. Comment est-ce qu'un tutoré qui est un étudiant de mon cours passe par un tuteur sans passer par moi pour dire qu'il ne comprend pas ? Le circuit est faux ! Le circuit est faux ! Je pense qu'un tutoré peut passer par un tuteur si jamais et à la limite c'est peut-être pas un maillon utile mais bon pourquoi pas, pour l'instant j'accepte. Le tutoré passe par le tuteur mais le tuteur lui ne passe jamais par le prof et le prof ne sait jamais ce que le tutoré a envie de dire. Et comment est-ce qu'on peut avoir un feed-back de tout ça ? Et alors je vais finir juste par une formule pour aujourd'hui parce qu'on est obligé de se quitter, j'en suis désolé. L'université est une société, l'université est un réseau de gens, comment se fait-il que dans ce réseau il y a tellement de liens qui sont coupés ? Donc le tutorat fabrique des liens à l'intérieur du réseau où il y a plein de liens qui sont coupés mais je crois que le tutorat fabrique des liens aux mauvais endroits.

CP : Hum, hum.

CC : Au lieu de faciliter les choses, alors c'est presque grave ce que je dis mais c'est pas du tout sur le ton de l'accusation, c'est dans le but de mettre des mots sur mon désir et de faire mieux.

CP : Bien sûr.

CC : On fabrique des liens et ça se voit, il y a une société universitaire, très proche de la société normale, des liens par milliers, la majorité marche mal. Le tutorat on dit « On va de tel lien à tel lien et on dit mais ce lien il est mauvais ! ». Il faudrait que le lien soit bien plus large et surtout qu'il n'y ait pas cette hiérarchie. Et le lien tutorat a tué des liens qui auraient dû exister. Et là c'est grave !

CP : Hum, hum.

CC : Moi je suis pour travailler en réseau et peut-être, suggestion pour notre prochain rendez-vous avec les idées que vous avez-vous et que je n'ai pas évoquées j'en suis désolé. La société universitaire doit fabriquer peut-être avec l'aide des technologies modernes ce qu'on appelle bêtement le web social, mais je ne suis pas pour plaquer des noms sur les choses. Mais il y a le web social et les tweets, mais il y a aussi les Moodle et les plateformes.

CP : Oui.

CC : Bon, peu importe les noms, peu importe les fonctionnements, est-ce que ce n'est pas ça qui doit faire qu'on est toujours en contact ? Eh bien ma conviction profonde et que le tutorat a tué énormément de liens qui devraient exister et alors peut-être que ce n'est pas de la faute du tutorat, mais que ces liens il fallait plutôt les renforcer que de les casser.

CP : Oui.

CC : Et quand je vois qu'un enseignant n'a plus de contact avec un étudiant qui est perdu, parce que l'étudiant ne va jamais voir l'enseignant mais éventuellement et dans le meilleur des cas va voir le tuteur, et que le tuteur lui-même ne parle jamais de ça à l'enseignant, bah on a coupé le lien. Et on ne fait pas ce qu'il faut. J'espère que vous ne m'avez pas pris comme quelqu'un de trop négatif.

CP : Pas du tout ! Je suis là pour tout entendre.

CC : Parce qu'il faut voir aussi pourquoi le tutorat est un tutorat de plus, un tutorat de zéro et un tutorat de moins. Le tutorat des soit disant faibles qui pour moi est aberrant puisqu'on n'a pas vu leurs qualités, le tutorat du moyen c'est on va peut-être pas s'en occuper. Le tutorat du plus qui est le tutorat d'excellence parce qu'il y a des bons il faut les rendre encore plus bons, mais pourquoi est-ce que les très bons ne seraient pas dans le circuit des très mauvais ? Parce qu'on est quand même la même société donc l'université fabrique les défauts de la société externe à l'université. Si l'université devait exister, c'est pour qu'elle soit bien meilleure que la vraie société. Moi j'espérerais que l'université ne reproduise pas, excusez-moi on est entre nous la porte est fermée, les conneries de l'autre société. On devrait avoir des esprits tellement libres qu'on puisse se dire c'est pas parce que la société déconne que l'université doit déconner de la même manière. Mais comme l'université, c'est un autre sujet qui ne vous intéresse peut-être pas parce que ce n'est pas votre sujet, mais comme l'université on essaie de la fabriquer sur le modèle des entreprises rentables eh bien on se rend compte que l'université n'a plus son rôle. On a détruit l'université au Mali à Tombouctou, bon pour des raisons politiques et machin, peu importe. Cette université, dans son histoire à travers les siècles, en plein milieu du désert, l'université de Tombouctou, était une université qui était pour tout le monde y compris pour les femmes dans un milieu qui n'a pas vraiment l'air d'être en faveur des femmes. Cette université était une université libertaire qui faisait la rencontre entre l'Orient, l'Occident et les peuples du Sud il y a quelques siècles. Bon, elle a été détruite quasiment entièrement. Sur le modèle de Tombouctou, j'aimerais que toutes les universités du monde s'occupent de tout le monde y compris des femmes pour qu'il n'y ait pas de différences avec les hommes mais pour s'occuper des pauvres, etc. donc le tutorat ce ne serait pas de dire à une femme excusez-moi « Vous n'êtes pas tout à fait un homme mais on va vous aider on va vous donner un tuteur ». Je blague un peu, mais vous voyez que je suis pour dire le tutorat se mêle de ce qu'il ne faut pas faire. Le tutorat n'a pas à redresser les gens comme on redresse une plante. On a à faire pousser les gens tels qu'ils sont. Et en général, bon mes idées ne viennent pas d'ici, mes idées viennent de l'Inde où plus les gens sont pauvres et plus les gens si je puis dire, ça vous faire sourire parce que vous êtes une femme, mais plus les gens sont des femmes plus la société marche comme il faut. Les pauvres et les femmes ensemble fabriquent des choses extraordinaires.

Fin du premier entretien.

CP : Nous nous revoyons aujourd'hui afin de poursuivre l'entretien que nous avons débuté il y a quelques jours. Pour commencer, j'aurais aimé savoir maintenant quels dispositifs d'aide à la réussite hormis le tutorat, ont été conduits au sein de la FLSH.

CC : Je dirais que c'est assez dispersé. Il y a un peu deux extrêmes. Pas des extrêmes mais deux forces de tension. Il y a l'organisation que j'ai vue évoluer au cours des années et ça dépasse le temps de mon décennat qui fait donc dix ans. Et j'ai vu cette évolution. C'est un pilotage des étudiants par des institutions campus donc avec des répercussions sur les institutions campus tels que la scolarité, le SIO, etc.

CP : D'accord !

CC : Donc il y a une tendance très nette illustrée par ce phénomène-là mais dans les détails il y en a plein et illustrée de manière très nette comme étant un traitement homogène des étudiants. Un traitement homogène des étudiants sur l'information, sur la présentation la plus claire possible de l'offre de formation. Et tout ça, ça a été renforcé par la mise en place des trois, je dis trois parce qu'on a vu trois versions possibles donc une certaine clarté, visibilité dans l'offre.

CP : De formation.

CC : De formation ! Accompagnée en cela de gros efforts donc la force de départ ça venait de la scolarité, du SIO, etc. Euh... Mais après ça s'est diffusé dans les différentes strates de la faculté, c'était en gros la présentation des règles du jeu. « Quel est le nouveau monde universitaire que vous rencontrez à la sortie du lycée ? Quel est ce nouveau monde dans lequel vous êtes ? ». Alors, il y a beaucoup d'exemples à donner mais c'est par exemple la présentation de l'institution et de son vocabulaire qui est important parce que ne serait-ce que le jargon, on voit que ce sont des endroits de résistance, de blocage, de panique, etc. On n'est pas à l'aise dans un monde dans lequel le langage n'est pas le langage habituel. Donc là, il y a eu des efforts de fait très importants.

CP : Oui. Lesquels ?

CC : Donc la présentation des maquettes, le mode de vie de l'étudiant dans son métier d'étudiant sur le déroulement de l'année, les semestres, ce que c'est que les CM, les TD, etc., comment se déroulent les examens. Et puis on va dire jusqu'à la vie étudiante en générale, dans son aspect sociologique.

CP : Oui.

CC : Alors avec des efforts conjoints il faudrait y inclure le CLOUS par exemple. Pour expliquer alors d'une part comment est-ce qu'on peut s'organiser dans la semaine. Quel est le rythme de travail sur le semestre, sur l'année. Quels sont les efforts à fournir par rapport à un cours d'une heure, comment ça se prépare, etc. J'ai entendu de très nombreux discours sur, venant de toute part un peu mais focaliser ici dans ma faculté, de très nombreux discours sur l'utilisation de la liberté. Comment est-ce qu'il y avait de fortes contraintes dans le lycée qui d'un seul coup se déverrouille et peut présenter des côtés attrayants mais en même temps peut être un piège dans l'organisation du travail.

CP : Tout à fait.

CC : Bon, voilà ! C'est un contexte général !

CP : D'accord.

CC : Euh... Que j'ai senti se centraliser parce qu'en fait ça a toujours existé. L'accueil du SIO par exemple en début d'année.

CP : La semaine de pré-rentrée.

CC : Voilà, la semaine de pré-rentrée et avec la présence du SIO, est relativement récente. Euh... Je dirais euh... Depuis 15 ans peut-être. Depuis 15 ans mais, non seulement c'est récent mais de plus en plus marqué tous les ans.

CP : C'est-à-dire ?

CC : C'est-à-dire avec une institutionnalisation de cette première rencontre alors que si on remonte plus loin pour ne parler que de Mulhouse puisque je suis arrivé en 1980, c'était un travail qui était dévolu à la faculté elle-même. En fait, c'était même à un niveau beaucoup plus bas puisque c'étaient les départements eux-mêmes qui faisaient ce travail.

CP : Ah oui, d'accord !

CC : Donc tout ce que je viens d'aborder un peu dans le désordre, c'était fait par les départements ! Et donc on voit que ça a tendance un petit peu à remonter la pyramide et en fait comme la clé de voûte c'est le SIO on se rend compte que ce n'est même plus tout à fait au niveau de la faculté, c'est un niveau du campus. Je ne pense pas que ce soit une bonne chose. (Rires).

CP : Pour quelles raisons ?

CC : Je pense qu'il faut plutôt être au plus près de l'étudiant parce que les grandes lignes de comment fonctionne l'université, comment fonctionnent les maquettes bon, etc., toutes ces choses qui sont institutionnelles, évidemment que les enseignants le savent donc ils peuvent communiquer ce message.

CP : Je comprends.

CC : Mais je pense que le vrai message, c'est un message sur la vie intellectuelle en commun, que l'on va partager pendant deux semestres. Je pense que les personnes les mieux placées pour le faire ce sont les enseignants.

CP : Hum, hum.

CC : Alors je ne dis pas qu'on a totalement renversé le système mais les réunions de rentrée dans les départements existent toujours. Euh... Ont perdu de leur densité et finalement peut-être pour des raisons d'efficacité sont devenues un peu des doublons. Les enseignants ont quand même continué à faire cela un peu mais ça aura été fait par le SIO deux jours avant par exemple. Alors ça c'est une chose !

CP : Oui.

CC : Une autre chose donc peut-être que comme il y a eu un début de vide qui s'est créé, les départements ont continué à développer leur contact direct avec l'étudiant. Par exemple euh... Alors parfois sous forme institutionnelle mais d'autres improvisées, plus libertaires peut-être, c'est avec les enseignants-référents. L'étudiant dans ses réunions de rentrée avec les départements, se voyait attribué un enseignant-référent, bon vous connaissez le principe je pense, un enseignant-référent qui la plupart du temps correspond à une personne responsable d'un TD. C'est le TD qui devient le lieu où l'on parle de ça. Alors donc ça c'est le côté par exemple institutionnel mais au fond ça se traduit aussi par des initiatives un peu plus originales où on voit dans les départements, en début d'année par exemple, des organisations de pique-niques.

CP : Oui, j'en ai entendu parler.

CC : Où les étudiants sont invités à manger ensemble avec justement leurs enseignants-référents.

CP : C'est une journée d'intégration.

CC : Voilà ! Ça fait toujours partie de la semaine de rentrée mais disons que c'est une amorce, c'est une façon de dire que « Vous appartenez bien à ce petit groupe-là ! ». Donc ça je pense que c'est assez fondamental de voir cette bascule dans l'organisation de l'accueil. Alors c'est pour ça que je disais que c'étaient des tensions. Pas des tensions au sens de difficultés mais des forces un peu désorganisées même parfois contradictoires, c'est de ces initiatives de pique-niques par exemple euh... Ce sont des initiatives que l'on voit concurrencées par le CLOUS qui lui-même fait des repas de rentrée. Et on voit qu'il y a des organisations. Là bon, quand je dis repas de rentrée c'est par rapport aux pique-niques. Les pique-niques échouent quand les étudiants ont été pilotés vers le CLOUS et aux CLOUS il n'y a personne si les gens ont été pilotés, enfin bon ! C'est pas important en soi, c'est presque anecdotique sauf que j'utilise ces anecdotes pour illustrer cette profusion d'initiatives d'accueil de l'étudiant et ensuite de suivi de l'étudiant. Euh... Toutes bien attentionnées, mais au fond pas tellement bien orchestrées ! Alors tout ça, ça part d'une bonne volonté, c'est un peu en conflit et c'est un peu redondant euh... Au fond ce n'est peut-être pas si efficace que ça ! Alors pour reparler de choses plus institutionnelles mais qui vont un peu dans le même sens et qui sont liées à ces trois vagues de LMD que l'on a connu, beaucoup de cours magistraux sont devenus des TD.

CP : D'accord. Pour faciliter toujours la réussite de l'étudiant ?

CC : C'était une attention déclarée.

CP : D'accord.

CC : C'était une attention déclarée poussée là encore par l'institution générale sur recommandations ministérielles en partie, mais on pourrait dire aussi sur un mode un petit peu dogmatique. C'est-à-dire qu'il est assez à la mode parmi les enseignants de suivre le slogan selon lequel le CM est un enseignement négatif.

CP : Hum, hum.

CC : Le CM a un petit peu tous les défauts d'être la mauvaise transition à partir du lycée, le premier obstacle, le premier mur que l'on rencontre c'est le CM. Et euh... De mon point de vue hein, on attribue énormément de vertus au TD. Et dans la même mouvance mais que je trouve être un peu idéologique, on en arrive à euh... Enfin ce n'est pas le cas encore dans la fac de lettres mais je vois le mouvement se dessiner.

G: Hum, hum.

CC : Euh... On en arrive euh... Je ne sais plus le terme français. On dit en anglais « Flipped class-room ». C'est « La classe renversée ». Je ne sais pas d'ailleurs si ça a été bien traduit en français.

CP : Qu'est-ce que cela signifie ?

CC : La classe renversée c'est le principe selon lequel l'étudiant devrait faire son travail à l'extérieur et la salle de classe ne devient que le lieu de rendez-vous après que le travail ait été fait pour que l'enseignant s'adresse presque individuellement à ceux qui ont déjà abordé le problème. Donc au lieu d'avoir une passation de savoirs en classe par l'enseignant et ensuite l'enseignant va découvrir, s'approprier les choses, l'acquies théoriquement, si les choses marchent ! (Rires). L'acquies se ferait à l'extérieur et quand on va en classe c'est pour dire « Bon bah j'ai bien lu les trois derniers chapitres de « ... » mais je suis gêné parce que je ne sais pas comment interpréter cela ». Donc le lieu de débat en classe avec une réalité concrète qui présuppose tous les acquis avant.

CP : D'accord.

CC : Mais je pense que c'est un petit peu ça. A l'autre extrême il y avait le CM. Le CM c'était euh... La personne qui disait exactement ce qu'il faut faire. Alors on en est là, on en est pour l'instant dans le passage où il y a effectivement et en première année en particulier, une disparition très nette, pas totale mais généralisée ça varie un peu d'un département à l'autre, une disparition très nette des cours magistraux.

CP : Oui.

CC : Le meilleur exemple chez nous enfin le plus clair, c'est le département d'anglais. Il n'y a plus un seul CM. Euh... Méfiance, ça pose des problèmes d'organisation ! (Rires). Mais c'est donc vraiment dans le souci de favoriser la réussite de l'étudiant. Donc ça c'est une politique déclarée.

CP : D'accord. Et dans le cadre du plan « Réussite en licence », est-ce que des choses ont été mises en place à la FLSH ?

CC : Oui ! Donc justement, en autres, il y avait cela. Et il y avait euh... Alors vous savez qu'il est terminé ce plan « Réussite en licence » ?

CP : Oui, oui. Pour des raisons financières c'est bien cela ?

CC : Ce qui est assez gênant parce que l'UHA, ce n'est pas la fac de lettres, ça remonte à deux ans déjà, l'UHA a mis fin au plan « Réussite en licence » en disant « Nous n'avons plus d'argent ». Mais, c'était l'un des fleurons mis en avant du ministère pour dire « Vous voyez, on fait ce qu'il faut ! » et après on dit « On n'a pas d'argent pour le faire donc on arrête ! ». Donc on a fait plusieurs choses effectivement ! Il fallait bel et bien, comment dirais-je euh... Utiliser l'aval que l'on nous donnait parce que les sommes n'étaient pas négligeables, d'un point de vue ministériel, quand ça a démarré, la chose était relativement généreuse. Il y avait de l'argent qui était donné à l'université et c'était assez conséquent alors évidemment avec la loi LRU progressivement on s'est rendu compte que ça ne venait plus du ministère, il fallait que ce soit sur fonds propres. Et comme c'est devenu sur fonds propres, l'université ne pouvait plus se payer ce luxe, ou au moins a déclaré dans sa politique, ne plus pouvoir se payer ce luxe. Donc il y a eu des initiatives intéressantes mais coûteuses tels que les dédoublements de groupes, etc. Et il y a eu aussi d'autres initiatives qui vont dans le même sens et qui étaient inscrites bel et bien dans le plan « Réussite en licence ». C'était par exemple le constat fait par certains en particulier dans les départements de langues où c'était plus visible, donc anglais, italien, allemand et aussi dans le département des lettres mais on peut l'assimiler à un département des langues en partie. C'est souvent la très mauvaise qualité du français des étudiants qui était considérée comme un handicap. Donc si l'étudiant, ce qui est le cas très majoritairement des pas bons en langues même quand ils viennent dans un département de langues euh... Il a aussi le handicap de ne pas bien parler français donc selon certains critères, certaines normes, je ne dis pas que je prends en charge toutes ces choses-là personnellement euh... Et donc ça se retrouvait pas exemple dans la traduction. Quelqu'un qui traduit un texte anglais en français, mais son français est très mauvais, il est difficile de juger de la bonne compréhension du texte, est-ce que c'est parce qu'il a pas compris l'anglais ou si c'est parce qu'il écrit mal. Et a fortiori, quand on part d'un texte français et qu'on le traduit en anglais la difficulté est plus grande parce que la langue anglaise c'est pas la nôtre mais si le texte français n'est pas compris ça revient au même, on aboutit à des choses assez pauvres. Donc le constat a été suffisamment généralisé, suffisamment pris au sérieux pour qu'on essaie de trouver une solution.

CP : Oui.

CC : Et on a créé un module qui existe encore et donc qui est financé sur le budget fac de lettres. C'est un module de réflexion et de pratique sur la langue française. Donc il y a un aspect un petit peu linguistique de réfléchir à certains fonctionnements qu'apparemment des personnes ne maîtrisent pas comme faire la différence entre le participe passé et l'infinitif. Peut-être que ce mode de réflexion peut amener une distanciation par rapport aux fautes pour pouvoir assumer ses fautes et les corriger et autrement des exercices très terre à terre de rédaction et d'expression en français avec des thématiques très particulières développées tout au long de l'année. Donc ça, ça a été une mise en place lourde, difficile, coûteuse mais qui apparemment donne satisfaction. Le seul handicap que je vois pour l'instant c'est la difficulté à recruter des vacataires pour le faire.

CP : Parce que les professeurs ne le font pas ?

CC : Si, il y a certains professeurs qui participent mais il y a tellement de groupes que euh... On est parti sur une base où les emplois du temps de manière globale, les maquettes étaient déjà distribuées, etc. donc nous n'avions pas d'enseignants en sous-service. Et par conséquent, soit par intérêt mais vu la multiplication des groupes on ne peut pas en faire trop non plus, soit par intérêt personnel ou en liaison avec le genre de cours que l'on fait par ailleurs, quelques enseignants se sont portés volontaires pour faire cela mais de loin nous n'avions pas assez de personnel pour le faire. Donc on a recours à une armada de vacataires qui est difficile à recruter.

CP : Et est-ce que l'étudiant s'inscrit ? Est-il volontaire pour participer à ce module ou est-ce obligatoire ?

CC : Pour l'instant, on l'a mis dans la maquette. Donc tous les étudiants de première année ont cela. C'est stoppé en deuxième année mais tout le monde bénéficie de cela. Evidemment les gens qui n'en n'ont pas besoin au même niveau mais c'est intégré aux maquettes. Donc ça, c'était une petite révolution ! Une petite révolution qui n'a pas toujours été bien perçue parce que du côté étudiants en partie, en gros les 20% qui ne sont pas concernés, ce sont des gens qui disent « Vous avez un a priori contre nous et vous pensez qu'on ne parle pas français ». Donc ils le savent, ils le perçoivent et je pense que ceux qui en ont vraiment besoin font profil bas et se disent que peut-être ça pourrait les aider. Donc c'est plutôt du succès !

CP : D'accord !

CC : C'est plutôt du succès mais un petit peu mal perçu par quelques étudiants. Et aussi parce que, enfin bon tout ça, ça fait partie d'une certaine idéologie, décriée par certains enseignants qui estiment que ce n'est pas le rôle de l'université de faire ça. Donc c'est un point complexe mais qui est bien passé. Et bon avec les conséquences que ça a, donc le recrutement, l'organisation parce que quand on a plein de groupes et que ça concerne tout le monde c'est difficile à gérer, à organiser, à homogénéiser aussi parce que quand je dis « Toute une armada de vacataires », ce sont des gens qui ne se connaissent pas et qui ont du mal à se rencontrer donc faire un plan général de développement c'est un peu complexe et ça coûte cher. Enfin voilà, à mon avis c'est une belle illustration du plan « Réussite en licence ».

CP : Très bien.

CC : Je peux peut-être vous donner un dernier exemple.

CP : Oui bien sûr si vous en avez un autre !

CC : Oui donc ça, on l'a renforcé depuis. Euh... Mais ça existe depuis 12 ans à peu près donc c'était avant la notion même de plan « Réussite en licence ».

CP : Hum, hum.

CC : On a le site web de la faculté dont je suis le webmaster. Certains étudiants euh... Je commence mal ma phrase donc je vais mal la finir. (Rires). Il y a derrière ce site web ce qu'on appelle un bureau nomade et le bureau nomade est une forme légère et assez peu sophistiquée d'un ENT, Espace Numérique de Travail, donc c'est cet endroit où l'étudiant reconnaît son espace parce que c'est le site web de la faculté et en inscrivant, en se loggant, il arrive à un espace personnel de travail dans lequel il peut enregistrer ses documents.

CP : Oui.

Donc c'est un endroit qui permet de faire une meilleure jonction entre le travail en classe et le travail à la maison. C'est aussi un lieu de rencontres puisqu'il y a aussi la possibilité de fabriquer des groupes. Librement chaque étudiant peut faire autant de groupes qu'il veut donc il peut travailler avec d'autres sur un exposé par exemple. Il y a aussi la possibilité d'avoir des tchats. Ce bureau nomade est donc un outil d'aide supplémentaire à l'étudiant pour qu'il ait de meilleurs contacts non seulement avec ses enseignants mais aussi entre eux.

CP : Et ça, ça fonctionne encore bien ?

CC : Ça dépend des enseignants. En fait, le meilleur messenger c'est l'enseignant qui explique l'existence de cette chose parce qu'il faut bien avoir un contact et dire « Vous savez, vous avez un outil à votre disposition ». Donc d'une part il y a des enseignants qui eux-mêmes n'utilisent pas le bureau nomade. Ceux qui l'utilisent, l'utilisent depuis des années et ne voudraient pas le lâcher mais il y en a qui ne l'utilise pas, et au mieux une dizaine d'étudiants l'utilisent mais l'étudiant voit bien que c'est un peu bidon parce que l'enseignant lui-même ne le fait pas. Donc euh... Quand les enseignants disent « Pour mon cours vous irez prendre tel et tel document et on fera un travail là-dessus la semaine prochaine ! ». L'étudiant, une fois qu'il y est, il regarde les différentes fonctions. Il dit « Tiens ça, ça pourrait me rendre service ! ». Mais, s'il n'a pas vraiment le besoin d'y aller, il ne connaît pas les fonctions et il ne voit pas l'intérêt. Alors curieusement, c'est pas tout à fait de la réussite en licence seulement dans mon esprit ça l'est quand même parce que c'est la vie étudiante et c'est le bien-être sur le campus, il y a une fonction qui n'est jamais utilisée par les étudiants alors qu'ils le savent ! Ils peuvent mettre des petites annonces gratuites. Ils ont le droit de tout mettre, évidemment en respectant la loi, textes, images, références, liens, etc. Le message s'efface automatiquement au bout de quinze jours. Il suffit de sélectionner à qui on s'adresse.

CP : Et cette fonction n'a pas été utilisée une seule fois ?

CC : Ça existe depuis 12 ans mais son utilisation est tellement sporadique qu'on peut considérer que c'est au niveau zéro. Et je leur dis parce que j'ai instauré une politique d'affichage qui est très difficile à gérer parce qu'il faudrait une véritable police mais il y a des affichages sauvages un peu partout dans la fac et en conseil d'administration on avait érigé un certain nombre de règles avec les étudiants, avec les différents clubs, etc. c'est-à-dire qu'il y a des espaces réservés pour les affichages, qu'aucun n'affichage sur les colonnes, sur les murs, sur les vitres ne devraient exister, c'est un peu respecté ! Mais il faut faire le tour de la fac toutes les semaines pour retirer les affiches sauvages. Et il y avait une tolérance qui était que quand il y avait un événement très proche, moins de quinze jours et qu'il était estampillé fac de lettres ou UHA, on pouvait voir fleurir un peu partout des affiches à condition qu'elles soient retirées dès le lendemain, etc. Et comme c'est très difficile à faire comprendre, il y a beaucoup d'affichages extérieurs, ce sont des gens qui ne se gênent pas pour mettre des affiches partout et qui ne demandent jamais la permission. Donc quand je vois des étudiants ou quand eux me voient enlever des affiches, on se parle ! (Rires).

CP : (Rires).

CC : On essaie de s'expliquer. Et je leur dis « Mais vous n'avez pas compris, ce serait bien plus efficace d'utiliser les petites annonces gratuites sur le site parce que là au moins vous touchez des gens, ça arrive dans leur messagerie, et vous pouvez y mettre des images, du texte, des liens, tout ça ! C'est bien plus efficace ! ».

CP : Qu'est-ce qu'ils vous répondent ?

CC : Euh... « Oui on a entendu parler de ça. Comment ça marche ? ». Et ça c'est pour l'individu en quelque sorte mais même pour les clubs, on développe beaucoup les clubs. Ça fait peut-être partie de ça je ne sais pas, les étudiants euh... On les favorise toujours, on a un budget spécial pour les aider. Il y a des festivités tout au long de l'année, des voyages d'études, etc.

CP : D'accord. Je ne savais pas.

CC : Le plus ancien, il a quasiment 30 ans, 28 ans exactement, et le plus actif c'est le club d'anglais. Eh bien que je dis au club d'anglais « Arrêtez de mettre des affiches et adressez-vous directement aux étudiants par email grâce à ce système-là » euh... Ça fait partie du 0,0% de ceux qui le font de temps en temps mais donc ça ne rentre pas dans les mœurs. Donc même quand ils sont constitués en club, on pourrait dire que c'est la politique du club de dire, ce n'est pas la même chose que l'étudiant isolé, mais non, ça ne prend pas.

CP : Hum, hum.

CC : Mais tout ça c'était dans l'esprit de créer une vie sur le campus qui soit une vie agréable et qui ne soit pas uniquement branchée sur les cours et pour que la relation avec l'enseignant ne soit pas que ça non plus. Pour qu'il y ait une vie sociale quoi !

CP : Est-ce que vous pensez que les étudiants sont submergés d'informations au point justement de ne pas saisir les outils mis à leur disposition ?

CC : Euh... (Silence). Je ne pense pas que les boîtes à lettre des étudiants ne sont pas inondées d'informations. Cette année, pour des raisons accidentelles ou autres, c'est la première année où j'ai vraiment besoin de le faire à ce point-là, il y a eu quelques annonces qui me paraissaient fondamentales à faire aux étudiants et j'ai envoyé donc des messages sur des listes. Donc très générale, c'était quasiment la faculté entière.

CP : C'est le seul moyen de les toucher tous ?

CC : Voilà ! Et puis en tant que doyen on se dit qu'il n'y a pas d'autres moyens de le faire et c'est amusant la réaction, ce qui prouvait que ce n'était pas perçu comme étant envahissant, j'ai eu des étudiants en cours qui m'ont dit « On a bien reçu votre email. » euh... Et puis quelque chose du genre « Quand on reçoit quelque chose de vous, on lit toujours ! ».

CP : Hum, hum.

CC : « On a bien compris que c'était important quoi ! ».

CP : Je vois !

CC : J'avais un retour positif ! Et ce n'était pas quelque chose du genre « On commence à en avoir marre de vos emails ! ». Ils ne se seraient pas gênés pour le dire non plus. (Rires). Donc je crois que les emails émanant d'un endroit où l'autre de l'UHA ne sont pas perçus comme envahissants.

CP : Ils sont lus.

CC : Oui ! Mais c'est vrai que globalement je n'y aurais pas pensé, c'est idiot parce que c'est évident mais ils doivent avoir aussi beaucoup alors d'une part, du spam mais en même temps des abonnements qu'on n'arrive pas à résilier.

CP : Oui et puis la famille, les amis. On communique beaucoup par écrit maintenant.

CC : Oui. D'un autre côté je ne peux pas juger du bon ou du mauvais fonctionnement puisque de manière flagrante ça n'a pas marché. Mais quand on met une annonce, c'est une annonce qui ne va nécessairement dans l'email de l'autre. Ça doit rester sur l'Espace Numérique et donc quand on va chercher ses documents pour un cours par exemple, sur la page, je vois des pubs, je vois des annonces mais je peux simplement ne pas m'y intéresser et ne rien ouvrir.

CP : Tout à fait !

CC : C'est un peu comme si je feuilletais mon journal. Je vois une page avec des annonces eh bien je tourne la page parce que je veux voir une autre rubrique. Donc là, ce n'est pas vraiment envahissant. Peu importe, ça ne marche pas ! (Rires).

CP : J'en reviens aux capacités attentionnelles des étudiants vis-à-vis des informations qu'ils le reçoivent et du tutorat. Pensez-vous qu'ils ne sont pas assez au courant du fonctionnement du tutorat et de ce qu'il peut leur apporter ?

CC : Le tutorat est annoncé dans les réunions de rentrée organisées par le SIO, il est présenté sur une fiche-programme qui est distribuée par la scolarité, donc l'étudiant qui vient chercher sa carte, il voit qu'à telle heure, tel jour il y a tutorat. Euh... Cette année il y a eu un peu de pagaille, je ne sais pas ce qu'il s'est passé mais il y a des gens qui n'ont pas eu de tutorat.

CP : Ah oui ?

CC : Oui. Il y a des gens qui ont été dans l'amphi et il n'y avait pas de tutorat. La personne qui faisait passer les tests d'entrée n'est pas venue. Il y a eu du cafouillage. Ce que je veux dire c'est qu'il y a eu une info. Donc la première annonce qu'ils ont, ça vient de la scol quand ils vont chercher leur carte. Ce qui veut dire aussi que comme il y a des inscriptions tardives, il y a des gens pour qui il est trop tard. Ils apprennent qu'il y a tutorat alors que ça a eu lieu. Enfin, tutorat non, test de positionnement alors que ça a déjà eu lieu.

CP : Hum, hum.

CC : Est-ce qu'on peut améliorer ça ? Là c'est au niveau de la scol, ensuite il y a un deuxième passage c'est le SIO et il y a un troisième passage c'est qu'ils sont reçus dans leur propre département et quand ce sont des premières années, on leur dit par exemple « Cet après-midi, n'oubliez pas que vous avez le test de positionnement du tutorat ou dans une heure vous avez le test de positionnement du tutorat ».

CP : On leur rappelle. Très bien.

CC : Donc ça c'est l'info que l'on a. Ensuite il y a toujours le SIO du coup euh... Ce sont les premiers à expliquer ce qu'est le tutorat et qui ne consiste pas seulement à dire comme à la scol « C'est comme ça, volontairement, pour telles raisons, qu'est-ce que c'est qu'un tuteur, qu'est-ce que vous allez y faire avec vos tuteurs, etc. ». Donc ça c'est un message SIO.

CP : D'accord.

CC : Et ensuite pour moi c'est le trou noir c'est-à-dire que je ne sais pas. Les tuteurs sont recrutés parmi nos étudiants. Je sais mais je ne suis pas présent donc je ne peux témoigner de rien.

CP : D'accord.

CC : Je sais qu'il y a des réunions d'organisation des tuteurs pour qu'il y ait une certaine homogénéité des pratiques et à ce moment-là il y a affichage parce que je le vois ! Il y a affichage des groupes de tutorat, je vois effectivement des noms donc ça marche, il y a des gens qui y vont. Mais certains tuteurs sont des gens que je connais au moins de visage et je vois qu'ils se rendent dans telle salle, ils ont un emploi du temps, ils mettent des messages sur le tableau blanc pour dire « Le tutorat est déplacé. ». Bon, il y a une certaine activité qui fonctionne bien et ensuite je ne sais pas du tout ce qu'il se passe.

CP : Si le retour des étudiants est positif par exemple ?

CC : Non, ce qu'il s'y passe. C'est un trou noir.

CP : Oui, on en avait parlé un petit peu la dernière fois.

CC : Oui, exactement ! Je disais, et c'était plutôt l'enseignant qui parlait que le doyen et quand je dis « trou noir » là en tant que doyen c'est un système qui m'échappe. Après de temps en temps j'ai des statistiques qui reviennent de la part de X, ce sont des statistiques sur les tests de positionnement, des statistiques sur la réussite des étudiants à certaines échéances, compte-tenu qu'ils auraient fait ou n'auraient pas fait le tutorat avec des conclusions qui essaient de se baser sur ces statistiques-là. Donc je reçois ça mais il y a un moment où le tutorat m'échappe totalement. Et moi en tant qu'enseignant et non pas doyen, je pense que si tutorat il y avait, pour moi ça ne peut se concevoir qu'avec une certaine connivence ou collaboration ou euh... Je ne sais pas comment dire avec les enseignants. J'ai du mal à concevoir qu'un étudiant avancé, j'en ai connu quelques tuteurs, je me mets à sa place comme ça par imagination et je me dis « Qu'est-ce que ce tuteur dit si jamais il dit quelque chose qui a un rapport avec mes cours ? ». Donc j'en sais rien et euh alors le problème pourrait s'arrêter là mais comme on parle de manière à faire progresser les choses, je me dis que peut-être pas par cours mais au moins par année, puisqu'un tuteur s'occupe de tous les cours d'une année, je me dis pourquoi est-ce qu'il n'y a pas au minimum une rencontre autour d'une table ?

CP : Pensez-vous que ce soit dit ? « Je suis professeur, je suis ouvert à toi tuteur pour t'aider dans tes fonctions ? »

CC : Je ne sais pas. Je ne peux pas vous dire.

CP : Et s'agissant du test de positionnement ? Que pouvez-vous me dire ?

CC : J'ai fait partie d'un groupe de travail et j'ai été en dehors du groupe de travail volontaire pour aider à la fabrication du questionnaire.

CP : D'accord.

CC : Et euh... On a eu beaucoup de mal. Ça a duré plusieurs mois de travail pour se mettre d'accord sur quelle est la pertinence, quelle est l'efficacité, quelle est euh... Enfin, bon ! Surtout qu'il y a deux euh... Je n'en ai plus un souvenir très précis mais il y a deux parties distinctes. Une partie sur les compétences générales et une partie sur les compétences disciplinaires.

CP : Hum, hum.

CC : Et c'était surtout sur la partie disciplinaire où les choses n'étaient pas probantes il me semble. Alors on pourrait dire pour se protéger que c'est un manque de moyen. Faire un test écrit sous forme de QCM pour vérifier le niveau d'anglais euh... On n'obtiendra rien. On ne peut pas. On ne peut pas. C'est une langue.

CP : Oui.

CC : Faire des tests sur une langue, il y a un problème aussi vu l'enseignement des langues mais c'est une chose très compliquée, très lourde et dont on voit les débats en permanence, tous les ans dans les grandes institutions qui ne font que ça et on en arrive donc à des formatages d'examens, de tests d'entrée, etc.

CP : Hum, hum.

CC : Des formatages qui sont complexes et qui mettent en place de nombreuses compétences y compris à l'oral donc de compréhension, d'expression, de rédaction, de suivi, d'interrelation avec euh... Bon et un bon test de langue, bon par rapport aux autres dans la relativité évidemment, un bon test de langue ça demande une journée entière. Ça demande une journée entière et là on a une petite idée du placement des gens.

CP : Oui.

CC : Le placement se présente toujours avec l'idée de « On le place là pour... ». Parce qu'en soi l'image figée de la personne est vraiment mauvaise, ça ne sert pas à grand-chose. Mais euh... Donc c'est un côté très pauvre dû au fait que c'est un QCM, dû au fait que c'est écrit et dû au fait que ça se passe en un temps record.

CP : C'est très court en effet. Pensez-vous que l'étudiant en ait conscience que ce test est mal conçu ?

CC : Sûrement. Pour la partie langue sûrement. Il y a sûrement une certaine méfiance mais pas forcément pour les bonnes raisons. C'est parce que les gens ne connaissent pas le fonctionnement du système. Il y a sûrement une méfiance de tout ce qui est QCM. « Si c'est un QCM donc c'est noir et blanc donc les gens ne s'intéressent pas trop à nous quoi. ». Il y a un a priori contre le QCM dans la population en générale.

CP : Oui.

CC : Et évidemment il faut être assez avancé dans les pratiques pour savoir que certains QCM sont tellement bien faits qu'ils remplacent avantageusement d'autres approches mais ça, ça ne fait pas partie du vécu des gens. Par contre dans le domaine des langues, ils connaissent le QCM !

CP : Oui, tout à fait. Ils l'ont déjà pratiqué.

CC : Parce qu'il a été pratiqué au collège et au lycée.

CP : Même en langue ?

CC : Même en langue. Ils savent que c'est une façon de faire un test rapide parce que l'enseignant n'a pas le temps. Il faut absolument qu'il donne une note avant la fin du trimestre ou j'sais pas quoi et puis quoi. Et donc euh... Là les étudiants ont déjà vécu l'ineptie du QCM en langue.

CP : D'accord. Donc est-ce que vous pensez que certains se disent « Ce test est mal conçu. Ils n'ont pas pu évaluer mes compétences en langue. Je pense pouvoir réussir mon année sans ce tutorat donc je ne m'inscris pas. ». Alors que ce test est au départ conçu pour aider l'étudiant à se positionner et à prendre conscience de ses compétences et difficultés.

CC : Oui. Je ne peux pas savoir. Je ne sais pas quelle est la réaction de l'étudiant et surtout, là encore ce que je ne sais pas, c'est quelle est la réaction de l'étudiant quand il a le retour de son test.

CP : Ce qui implique déjà qu'il aille prendre connaissance de ce retour, qu'il s'y intéresse.

CC : Je ne sais pas quel est le circuit. Ça c'est un euh...

CP : Les résultats sont affichés.

CC : Je ne crois pas. Si ? Je ne sais pas quel est le circuit de ce retour.

CP : Il peut s'auto-évaluer.

CC : Et je ne sais pas comment il fait l'inscription non plus mais je crois que oui, c'est par voie d'affichage et on met son nom. Ce que je sais par certains représentants étudiants et qui sont parfois tuteurs ou qui sont en contact avec les tuteurs, on en discute de temps en temps en conseil d'administration enfin au conseil de faculté euh... Il y a toujours cette question de dire « Il y a des gens qui se sont inscrits dans tel groupe de tutorat mais ce n'était pas toujours le profil qu'on attendait. ».

CP : Oui.

CC : C'est-à-dire qu'il y a des très, très mauvais et une idée communément acceptée et de dire « Les très mauvais ne bénéficieront pas du tutorat. ».

CP : Alors que c'est fait pour eux.

CC : Voilà.

CP : Enfin très, très mauvais, pour ceux qui ont des difficultés.

CC : Voilà. Les très bons, ce n'est pas fait pour eux.

CP : Au départ non puisque c'est un dispositif d'aide à la réussite mais il n'est fermé à personne.

CC : Non, non, non. Tout à fait ! Et donc souvent les coupes sont faites au milieu dans la perception de ces choses-là en se disant, « Après tout quelqu'un qui n'est pas très bon on peut le faire progresser, quelqu'un qui est très mauvais il faudrait une autre remédiation et quelqu'un qui est bon, s'il veut oui il peut faire du tutorat positif mais on ne l'a pas prévu comme tel. ». Et ça va créer donc à ce moment-là des conflits de niveaux à l'intérieur du groupe de tutorat. Bon, c'est un retour que j'ai.

CP : D'accord.

CC : Mais il y a eu aussi cette idée euh... Alors je ne sais pas si le mot est approprié. Je viens d'utiliser l'expression de « tutorat positif ». A un moment on a pensé faire du tutorat pour les très bons.

CP : Oui, d'accord.

CC : Mais limité aux très bons.

CP : C'est-à-dire des groupes homogènes de très bons étudiants ?

CC : C'est-à-dire qu'on ne mélange pas les deux, que les gens ne se trompent pas de projet. On va créer un tutorat pour fabriquer de l'excellence.

CP : Toujours dispensé par des étudiants ?

CC : Bon ça, ça n'a pas été discuté très en détails qui ferait quoi, comment mais à côté de ce tutorat de remédiation, pourquoi ne pas faire un tutorat d'excellence ?

CP : Et ça n'a pas été mis en place ?

CC : Non mais certains ont cette idée en tête de manière très ancrée.

CP : Et c'est une demande qui émane de qui ?

CC : Des enseignants.

CP : Des enseignants, d'accord.

CC : C'est-à-dire que l'on repère très vite, en langue en particulier, on repère très vite en première année les très bons étudiants que l'on a.

CP : D'accord.

CC : Et qui deviennent mauvais.

CP : A cause ?

CC : Parce qu'ils sont très minoritaires, ils ne sont pas motivés par des tas de phénomènes en vrac. Ça peut être des problèmes de discipline donc des gens qui viennent en cours, qui sont non seulement très mauvais, qui n'ont aucune raison de venir ici, qui n'auraient pas dû s'inscrire dans tel et tel département et perturbent le cours.

CP : Hum, hum.

CC : Mais quand ils perturbent le cours, c'est vraiment une perturbation inacceptable au point que j'ai vu des enseignants venir me voir en larmes dans mon bureau.

CP : Et le professeur n'a aucun moyen de les exclure de son cours ?

CC : C'est très difficile. Je le dis, c'est quasiment impossible. Il y a des petites choses que l'on peut faire y compris faire des remarques, discuter, mais c'est au niveau de la négociation verbale, essentiellement. Mais avec des personnes qui ne sont pas prêtes à entendre ce genre d'approche. C'est-à-dire que c'est un public qui est violent.

CP : Et ces étudiants non adaptés à l'université, est-ce que vous les recevez ?

CC : Oui donc il y a des réunions qui sont faites avec les enseignants par petits groupes de manière à ce que la personne qui a été attaquée par exemple ne se retrouve pas seule et aussi pour montrer une certaine solidarité mais ça se passe sur des grands groupes hein ! Donc déjà ce qui n'est pas facile c'est de repérer les étudiants, de savoir quel est leur nom parce que ce sont des primo-entrants euh... Quel est leur nom, évidemment on peut reconnaître sur une photo que donc c'est probablement celui-là. Ensuite, on peut imaginer dans des cas suffisamment graves qu'il y ait conseil de discipline. Le conseil de discipline se réunit en moyenne deux fois par an. Donc pour que le conseil de discipline de l'université se réunisse ça veut dire que la perturbation va durer plusieurs mois.

CP : D'accord.

CC : Donc c'est pas le système le plus efficace.

CP : Et quand vous les entendez s'exprimer ces jeunes primo-entrants qui perturbent le cours très fortement, est-ce que vous arrivez à capter leur motivation de venir à l'université alors qu'ils n'y ont pas leur place, pas de motivation ?

CC : C'est justement qu'ils n'ont pas de motivation pour venir à l'université. En gros ils viennent pour avoir une allocation.

CP : D'accord.

CC : Mais ils sont très nombreux. Ils sont très nombreux.

CP : Et pourquoi est-ce qu'ils sont particulièrement nombreux en langues ?

CC : On ne sait pas s'ils sont nombreux en langues. Ils sont nombreux en lettres aussi quand on avait le département d'histoire ici qui est passé à la FSESJ, c'était la même chose. C'était la même chose. Donc c'est pas lié aux langues, c'est pas les langues. Mais ça c'est un phénomène qui est nouveau, qui n'a peut-être pas directement à voir avec notre entretien mais je vois à un niveau avancé c'est-à-dire un niveau L3 ou même L2, des étudiants qui sont présents en face de moi mais qui ne réalisent pas que je suis là.

CP : Ils vous occultent.

CC : C'est-à-dire qu'ils sont par exemple engagés dans une conversation qui a démarré dans le couloir, ils vont s'asseoir, leur conversation se prolonge et la conversation ne cesse pas jusqu'à la fin du cours. Et quand je m'arrête, ce qui fait rire tous les autres parce qu'ils y en a quand même qui les remarquent et qui écoutent et qui s'intéressent ou qui participent bon euh... Je m'arrête, silence absolu et j'attends. Ils ne remarquent pas que je me suis arrêté de parler. Donc il y a bien des gens qui sont là mais qui euh... Le cours a lieu dans une espèce de bulle et eux sont ailleurs, ils font autre chose. C'est en partie euh... Ça se traduit différemment maintenant parce que les gens viennent souvent avec des ordinateurs ou des tablettes ou des choses comme ça, il est totalement évident que ce qu'ils font avec l'ordinateur et la tablette est déconnecté du cours.

CP : Alors comment peuvent-ils réussir ?

CC : Le cours est un lieu où on se pose mais où on a une autre vie.

CP : Je me questionne quand même sur les moyens qu'ils mettent en œuvre pour réussir puisque ça fonctionne s'ils sont en L3 ou en master.

CC : Oui. Vous savez les gens euh... Moi je pense qu'il y a tellement de phénomènes de compensation que la personne n'est pas bonne. Et c'est pourquoi notre idée de départ dans la conversation c'était de dire, on repère les très bons qui sont découragés et qui deviennent de moins en moins bons. Et on voudrait que ceux-là, déjà excellents, restent excellents. Ils auraient besoin d'un tutorat pour cela. Non mais c'est euh... Le cas le plus extrême que je puisse citer dans ma carrière et c'est pas vieux c'est il y a six ou sept ans.

CP : Oui.

CC : J'étais en cours de CAPES donc un cours de CAPES c'est quelqu'un qui veut passer le CAPES, c'est concours, c'est difficile, on est un peu nerveux toute l'année parce qu'on a peur de ne pas l'avoir et on sait que dans les statistiques on l'aura peut-être pas du tout la première année il faudra le passer deux fois, trois fois. Donc c'est un contexte très particulier, déjà écrémé.

CP : Oui. Tout à fait.

CC : Eh bien j'ai eu un phénomène de ce genre de deux personnes qui venaient en cours mais dans leur monde et qui parlaient en permanence en créant une tension extraordinaire dans le groupe. Et pour qui les interruptions, les remarques, etc. n'avaient strictement aucun effet. Pour l'anecdote ce qui s'est passé c'est que j'ai préparé mon coup. « Qu'est-ce que je vais faire depuis le temps que je leur dis de se taire ? ». Et j'étais sur une estrade, il y en a encore des estrades ce qui est très rare, une estrade très, très haute dans l'école des textiles à côté, il y avait un local qui nous était prêté et l'estrade était tellement haute que les premières tables du premier rang était peut-être à ça de l'estrade.

CP : Hum, hum. Je vois.

CC : Et les personnes étaient toujours à la même place. Trois rangs derrière. A cette époque je portais des santiags, j'étais sur mon estrade, je m'arrête, j'attends. Tout le monde rouspète contre les personnes incriminées et elles ne s'en rendent pas compte alors j'avais mis deux pièces de monnaie dans ma poche, je monte sur la première table, je passe sur le deuxième rang, j'arrive au troisième où elles étaient et je pose mes pieds, mes santiags sur leurs documents, leurs bouquins, leurs docs, leurs machins, et c'est en voyant mes santiags devant leur nez qu'elles ont levé la tête et elles étaient très surprises de me voir là.

CP : Oui.

CC : Et de manière très méprisante j'ai laissé tomber mes deux pièces de monnaie et j'ai dit « Vous pouvez aller prendre un café et ne plus jamais revenir. ». Effectivement, elles ne sont plus jamais revenues. Mais, c'est banal ! C'est banal ! Tous les enseignants vous le disent. On n'a pas des étudiants qui sont concentrés sur quoi que ce soit. Je suis en cours de n'importe quoi, c'est un peu technique parce que c'est lié à la euh... Souvent c'est lié à la linguistique et donc je trouve banal, normal et même intéressant et passionnant d'avoir des étudiants qui me disent « Ça on n'a pas tout à fait compris ! Qu'est-ce que ça veut dire ? Etc. ».

CP : Hum, hum.

CC : Et donc comme je vois que c'est souvent pertinent comme demande et que ça pourrait les faire progresser, hop je fais une pause et je reprends totalement le problème qui devrait concerner tout le monde puisque j'estime que c'est suffisamment pertinent pour que je passe un bon quart d'heure dessus. Eh bien en général c'est la personne qui m'a posé la question qui m'écoute et les autres considèrent que c'est une récré. Et ça se voit puisque bon quand on est prof, on a l'habitude de sonder les visages et les regards et on sait que la personne a déconnecté.

CP : Pensez-vous que tous les profils d'étudiants aient leur place à l'université ?

CC : (Silence). Il y en a peu qui ont leur place à l'université telle qu'on l'entend. C'est-à-dire que si l'université c'est ça, moi je ne comprends pas pourquoi les gens viennent parce qu'ils ne viennent pas pour travailler.

CP : Ils ne sont pas motivés pour ça ?

CC : Ou alors ils n'ont pas appris. Ce que je dis n'est pas très intelligent parce que je ne fais que répéter ce que l'on dit depuis des années. Euh... C'est une façon d'évacuer le problème peut-être mais je crois qu'ils n'ont pas appris à être attentifs plus de cinq minutes. Je n'ai pas l'impression qu'ils aient appris au collège ou au lycée qu'il y a des moments où on est obligé de se concentrer.

CP : Comment se fait-il que les capacités attentionnelles des étudiants soient si euh...

CC : Je n'ai pas d'explication mais je peux constater que c'est certain, je peux constater que c'est en baisse permanente, d'année en année. Alors est-ce que l'université est mal perçue ? Ça peut être ça aussi. L'université est mal perçue mais ils vont à l'université et à l'université ils ne font pas le travail d'un étudiant.

CP : Est-ce qu'ils sont dans l'attente ?

CC : Oui ! A mon avis ils sont dans l'attente d'autre chose mais pas d'un savoir cognitif. Euh... Qu'est-ce que je peux donner comme exemple ? Euh... Oui ! Ils viennent mais déjà ils ne viennent pas pour écouter. Alors écouter ne présuppose pas que l'enseignant ne fasse que de parler.

CP : Hum, hum.

CC : Mais je veux dire que si l'enseignant parle, ça n'a pas beaucoup d'importance. Alors donc les enseignants en quelque sorte se convertissent, s'adaptent ou etc. et donc créent des relations différentes mais par exemple quand l'enseignant posent des questions, met les étudiants en position d'initiative, en position de créativité, etc., ça marche toujours avec le même pourcentage c'est-à-dire maximum 20% des étudiants. Donc finalement ce sont les mêmes qui n'écoutent pas au sens de ne pas s'intéresser quand je dis ne pas écouter. Alors il y a des cas extrêmes comme ceux qui font totalement autre chose, ceux qui ont l'air d'être là, les yeux ouverts, ce sont des gens qui n'ont pas une écoute active. Mais si on les met dans une position où « Bon écoutez, c'est vous qui allez faire le travail, faites de l'expérimentation, commencez à faire ça, dans cinq minutes on revient sur etc. ».

CP : Je comprends.

CC : Donc on met la balle dans leur camp, eh bien ça reste toujours aux mêmes 20%. J'ai eu un cours qu'on a fabriqué avec un collègue, un cours de master et je ne suis pas spécialiste de littérature mais je m'y intéresse. Lui c'est un grand spécialiste de littérature et on avait un point commun c'est que à titre individuel on avait développé des recherches sur le cinéma. Et on constatait que les étudiants de master en anglais ne s'intéressaient pas du tout à la littérature. Et lui il me dit « Ecoute, tous les deux on va monter un truc, tu aimes bien le cinéma, qu'est-ce que tu dis de faire un cours sur la littérature basée sur les œuvres qui ont été mises à l'écran ? ».

CP : Oui.

CC : Ben... Lui c'est un spécialiste de Shakespeare mais on a brassé, on fait des tas de choses, tel livre important a été mis à l'écran et peut-être des fois ça pouvait correspondre à de l'actualité. Bon, on a eu un grand succès ne serait-ce que dans les inscriptions. Les gens se sont précipités sur le cours de la littérature à l'écran. Nombre d'inscrits, génial ! Et j'ai fait ça pendant cinq ans, j'ai abandonné de guerre las, les étudiants ne lisaient pas plus l'œuvre qu'avant, parce que leur désintérêt par le fait qu'ils arrivaient à la fin de l'année et qu'ils n'avaient toujours pas lu l'œuvre. Les enseignants étaient très frustrés de parler du chapitre 2, chapitre 3 et de voir que personne ne savait qui étaient les personnages, qu'est-ce qui se passait dans ces chapitres. Donc ça n'a pas changé, les étudiants n'achetaient pas l'œuvre et lisaient pas.

CP : Ce qui est inquiétant c'est que ce sont des étudiants au niveau master !

CC : Au niveau master, oui. Euh... Et concours ! Ils n'avaient pas lu l'œuvre, ils n'avaient pas vu le film à la fin de l'année. Mais par contre, ils étaient intéressés en classe ! On regardait un truc, on parlait d'un plan, machin. Dans l'immédiateté, oui ! Dans l'immédiateté il y avait quelque chose qui se passait donc il y avait participation. Mais par contre le fait d'avoir préparé à l'avance quoi que ce soit, non.

CP : Oui.

CC : En master j'ai quitté, c'était mon dernier cours de master hier, master 1 euh... Toute l'année je leur ai demandé une semaine à l'avance « Vous préparez ça, on démarrera tout de suite pour ne pas perdre de temps etc. ». A part les étudiants étrangers, il n'y avait pas un seul étudiant français qui préparait. Jamais !

CP : Et ce sont des personnes qui vont réussir leurs examens ensuite ?

CC : Plus ou moins. Plus ou moins. Donc là il y a un problème très grave. Mais j'avais dans mon cours un petit groupe de polonaises. Elles sont quatre. J'ai trois chinois. J'ai une allemande. Les étudiants étrangers, tout est prêt. Peut-être que c'est normal pour eux de travailler.

CP : Oui.

CC : Ce sont eux qui participent et je vois qu'ils ont une feuille, je ne sais pas ce qu'ils ont écrit mais c'est évident que depuis la semaine dernière ils ont préparé quelque chose. Et quand je leur pose des questions, ils regardent leur feuille et ils me répondent et il y a des choses qui se passent. Un étudiant français, même dans nos très, très bons étudiants, alors en général ils ne préparent pas la leçon d'après mais ils s'en excusent gentiment. Mais ce n'est pas de la mauvaise grâce, il n'y a pas d'agressivité. Il y a même de la bonhomie.

CP : S'ils travaillent comme ça depuis la première année et que ça fonctionne euh...

CC : Alors ce qui est grave parce qu'il y a peut-être aussi le côté institutionnel de la chose, je parlais tout à l'heure des compensations, parce que finalement tout ça c'est dans un plan de réussite hein, éliminer le moins d'étudiants possible et au contraire les faire cheminer. Je crois qu'on est devenu les as du cheminement ! Ils rentrent bien et ils sortent bien.

CP : C'est en train de changer non ?

CC : Ben je ne sais pas parce que je vois le dernier texte qui nous a été rappelé en début d'année euh maintenant tous les éléments peuvent être acquis séparément et cumulables sur un nombre d'années illimité.

CP : Ah oui ?

CC : Donc, un petit morceau ici, je l'ai, c'est acquis ! Et, tout se compense. Il n'y a plus par exemple le fait d'euh... Donc c'est nouveau hein, ça date de septembre, octobre 2012, Euh... « Si vous avez redoublé plus d'euh... ». Je ne sais pas euh... « Trois fois pendant les trois premières années de licence, il faut demander une dérogation spéciale à la présidence qui ne sera pas nécessairement acceptée. ». Bon, il y a un dossier à faire, etc. Bon, ça n'existe plus depuis un an.

CP : Est-ce qu'ils ont connaissance selon vous de ce nouveau fonctionnement ?

CC : Evidemment qu'ils le savent ! Evidemment qu'ils le savent ! Donc un petit bout de temps en temps et puis ça ira, et évidemment il y a tellement de compensation dans tous les sens, au fond c'est difficile de ne pas avoir dix. Moi j'ai un slogan qui n'est pas méchant mais qui remet les choses en place, je leur dis « Ecoutez, vous ne pouvez pas être fiers d'avoir dix parce que dix ça veut quand même dire que vous avez la moitié de vingt ! ». (Rires).

CP : (Rires).

CC : Parce qu'il y en a qui rêvent toute leur vie d'avoir dix. « Si un jour j'avais dix ! ».

CP : Ça permet de passer au niveau supérieur.

CC : C'est toujours un problème psychologique de frontière.

CP : Hum, hum.

CC : Quand il y a la frontière du dix mais bon la notation existe de cette manière-là, on ne va pas la changer mais justement autour de la note il y a polarisation sur la notion de compensation donc ils renforcent le caractère purement mathématique de l'évaluation. Vous savez très bien, vous êtes dans le métier, à quel point il peut y avoir des évaluations beaucoup plus intelligentes que la note entre zéro et vingt.

CP : Oui.

CC : Mais d'ailleurs avec des perversions parce que l'on sait très bien comment est-ce que l'on utilise l'échelle de zéro à vingt. Quand j'ai des étudiants italiens en cours, eux ils sont notés chez eux sur trente mais en sachant que la note la plus basse c'est vingt-six. La note la plus haute c'est trente. Vingt-six ou vingt-cinq, je ne sais plus. Donc si on donne à un étudiant chez nous dans notre système, je ne sais pas moi, quinze sur vingt, quinze sur vingt a la réputation d'être une bonne note, même une très bonne note pour certains enseignants. Si l'on fait une règle de trois eh bien le quinze sur vingt français traduit dans une échelle italienne elle est en dessous de vingt-cinq. Donc il est en dessous symboliquement de zéro. L'étudiant vient me voir « Mais je ne peux pas entrer dans une université italienne avec une note pareille ! Bien, vous voulez quoi ? Ben écoutez, vous faites la conversion, mais moi j'exige d'avoir au moins un vingt-six ! ».

CP : Je comprends mieux pourquoi si peu d'étudiants s'investissent dans leurs études et pourquoi ils sont si peu nombreux à s'inscrire aux séances de tutorat. Dès le départ ils ne sont pas dans l'optique de réussir brillamment leur scolarité. Ils se contentent du minimum.

CC : Oui, oui. C'est le cas des 80% dont je parlais en première année. Et ça fait que les résultats d'examens de première année sont très mauvais mais très largement expliqués par le fait qu'il y a donc sur les 80%, la moitié qui ne se présentent à aucun examen.

CP : Pourtant c'est la condition pour avoir leur bourse.

CC : Oui. Mais donc on n'a pas de notes. On fait des délibérations en fin de semestre. « Lui, tu l'as vu ? Non je ne l'ai pas vu. Il est venu à ton contrôle ? Non il n'est pas venu. »

CP : C'est la liberté.

CC : Oui mais vous voyez les statistiques que l'on a ! (Rires). « Votre taux de réussite en première année ben, il est minable. Ben, oui mais il faudrait peut-être revoir votre enseignement. ».

CP : Vous devez vous justifier auprès de qui ?

CC : Ah ben ça maintenant on est obligé de se justifier dans toutes les instances de contrôle y compris l'AERES, etc. Toutes les statistiques doivent être justifiées et il y a des tableaux de bord avec des cibles à atteindre en tant d'années etc.

CP : D'accord.

CC : Alors évidemment on peut jouer bêtement sur les statistiques en disant « Ah mais euh... ». En fait au niveau du système global, je ne parle pas de l'individu, l'individu n'est pas vraiment pervers, mais le système le devient dans la collectivité, on a tendance en ce moment et avec une forte pression des institutions de faire en sorte que toute personne qui rentre à l'université en sorte.

CP : Oui.

CC : Bon ou mauvais. Et il y a pour certains enseignants un abandon de leurs idéaux. « Oui, l'étudiant est mauvais mais on ne va tout de même pas le laisser traîner en première année donc on va le laisser passer. ». Ça c'est une attitude que je constate et qui est très fréquente. Très fréquente !

CP : Ah oui ?

CC : « Donc on peut le laisser passer. ». Mais au fond dans ce jeu-là, qui est un jeu hein ! Un jeu social, on est pris à notre propre piège si jamais on le joue jusqu'au bout. On nous demande des statistiques sur tout ! Y compris l'insertion professionnelle ! Laisser passer et donner des diplômes euh...

CP : Qui ne sont pas toujours reconnus.

CC : Oui, qui ne sont pas reconnus par la société, il n'y a pas de reconnaissance à l'extérieur donc il n'y a pas d'insertion professionnelle. Et quand on nous dit, « Vos étudiants qui sont sortis à la fin de la L3 ou de la L2 ou même du doctorat, dites-nous quel est le suivi des cohortes etc. ». On a des chiffres minables.

CP : Inévitablement.

CC : Donc c'est inévitable, donc voilà ! Je pense que les choses ont commencé avec l'obligation de faire réussir quasiment tout le monde, c'est pas dit de manière aussi explicite mais faire réussir tout le monde au brevet des collèges, faire réussir tout le monde au baccalauréat, et maintenant le ministère nous demande le maximum de réussite en L3. Oui, on veut bien mais où est l'exigence ? Où est l'exigence ? Parce que c'est également stimulant de savoir qu'il faut de l'exigence. Je pense qu'un étudiant peut être fier de se coltiner des difficultés parce que c'est agréable de se surpasser.

CP : Oui.

CC : Moi je compare avec euh... J'utilisais l'expression « Entrer à l'université et avoir une garantie qu'on en sort. » En fait c'était la grande fierté et je crois que ça l'est encore, des universités écossaises. J'étais dans les relations internationales avant donc j'ai envoyé beaucoup d'étudiants en Ecosse, et ils étaient très surpris de voir qu'ils avaient toujours de bonnes notes. Bon, typiquement c'était un étudiant qui n'était pas très bon euh... « Si tu passes un an en Ecosse, tu t'amélioreras peut-être. » Bon, donc dans certaines matières il était très mauvais je prends le cas par exemple de la traduction, il tournait autour de six, sept sur vingt chez nous, on l'envoie en Ecosse, il travaille, il fait des devoirs, il fait des tests et il a quatorze. Il a le double. Il est tout content, il dit que c'est bien qu'on l'ait envoyé en Ecosse mais comme j'étais le correspondant je lui disais « Alors, comment ça se passe ? » Alors il commençait à avoir un petit peu honte euh... « Ben j'ai eu quatorze. Ils notent large hein ! Ils notent large ! » Et en fait, oui !

CP : Ah oui ?

CC : Vous faites une licence, d'abord on vous donne le moins de cours possible, un étudiant en langues, il a à peu près cinq heures de cours par semaine. Seulement, il est bombardé de travail à faire en permanence et son travail est individualisé donc il n'y a pas la classe « Vous me préparez ça pour la semaine prochaine. » C'est « Vous Monsieur, vous allez me lire les quatre livres pour la semaine prochaine et vous allez me faire un compte-rendu, etc. » Donc ils ne peuvent pas travailler en séquence, ils ont travail fou à faire ! Et par convention d'usage, on ne va quand même pas vous bloquer avec des histoires de notes. « Donc ne vous souciez pas de vos notes, vous rentrez, vous sortez mais évidemment vous bossez. » Et c'est très bien perçu. L'immense majorité joue le jeu, ils sont bons, il y a vraiment de bonnes notes. Seulement ce sont des notes assez bidon. A peu près tout le monde a quatorze quoi. Alors on peut se faire remarquer en étant nettement meilleur ou on peut avoir de temps en temps des exclusions. En fait eux, ils marchent sur l'exclusion aussi. Si on voit que vous ne bossez pas, on ne va pas vous emmerder avec un six sur vingt. On va vous dire « Sortez ! » parce qu'ils trouvent que c'est humiliant de donner des mauvaises notes donc il ne faudrait pas que la personne soit choquée d'avoir une mauvaise note, etc. donc ils donnent plutôt des bonnes notes mais à l'extrême, et là d'un seul coup le phénomène bascule euh...

CP : Hum, hum.

CC : « Vous êtes vraiment mauvais et vous êtes vraiment mauvais non pas en tant qu'être humain, c'est que vous ne travaillez, vous ne vous intéressez pas, etc. donc vous n'avez pas votre place ici et on vous renvoie ! » Mais ici on ne peut pas renvoyer. On ne peut pas renvoyer quelqu'un qui a de très mauvaises notes. On n'a pas la force de le mettre à la porte et de dire « Vous ne revenez plus ! » Et donc la scolarité de l'équivalent licence se passe très bien. Les choses deviennent sérieuses en master parce qu'on leur dit « Si vous faites un master c'est obligatoirement pour faire de la recherche et alors là vous ne travaillez pas, on vous saque tout de suite. » Donc le message n'est pas dans la note ! Le message c'est « Est-ce que vous travaillez ?, Est-ce qu'on se comprend ?, Est-ce que vous travaillez avec le groupe ?, Est-ce que vous avancez ? Si oui, vous aurez une scolarité radieuse. Sinon, on vous exclut. » C'est comme ça, c'est presque du noir et blanc.

CP : Donc ceux qui sortent de l'université diplômés sont reconnus sur le marché de l'emploi.

CC : Quelqu'un qui a fait une licence, c'est quelqu'un qui s'est bien comporté en quelque sorte vis-à-vis de son métier d'étudiant. Quelqu'un qui a un master ou un doctorat c'est quelqu'un qui a mouillé sa chemise et qui est génial ! Automatiquement, automatiquement. Donc c'est pas du tout le même système que nous quand je dis « On rentre à l'université, on en sort ! ». Oui mais parfois on en sort très mauvais.

CP : Pas tout le monde, heureusement.

CC : Moi je vous dis, au fil des années, le chiffre est absolument vrai en première année, mais après dans sa symbolique, ça ressemble, entre le M1 et le M2 on a quand même que 20% d'étudiants qui méritent leur diplôme. Qui le méritent parce qu'ils peuvent être fiers de ce qu'ils ont fait.

CP : Oui.

CC : En L3 je fais des exposés. Des exposés que me demandent les étudiants, ils aiment les faire, ils ne peuvent pas m'écouter mais parler ils peuvent ! (Rires). Quand on leur dit de faire un exposé ils sont d'accord. Evidemment ils le font avec un retard de trois semaines mais quand ils le font, ils le font et ils sont contents. C'étaient des L3 en anglais, pour la majorité d'entre eux, c'est un petit groupe de douze, je dirais qu'il y en a sept qui ont un anglais qui ne dépasse pas le niveau de cinquième en licence. Ça ne dépasse pas le niveau de cinquième.

CP : J'ai tout de même du mal à comprendre comment ils peuvent être en L3.

CC : Ils ne parlent pas anglais. Ils vont faire un truc qui ressemble à euh... C'est pas si mauvais que ça en littérature, ils vont faire un petit cours de grammaire, ils vont prendre une langue étrangère tel que l'italien première langue, ils vont avoir une bonne note, ils vont avoir une note de sport, ils vont avoir une note d'UE libre de je ne sais quoi euh...

CP : Hum, hum.

CC : Ce sont des choses que je ne dénigre pas mais qui ne reflètent pas leurs capacités en anglais donc ça va se disperser sur plein de trucs. Moyenne générale, à peine dix ! « Oh allez ! On peut le faire passer. » Seulement la qualité de l'anglais euh... Donc là c'est sept étudiants sur douze, ont un niveau de cinquième. Ils ont un mal fou à faire leur exposé. Ils font des exposés avec des Power Point, ils feraient mieux de ne pas mettre de Power Point ! Sur le Power Point, il y a des choses écrites en anglais mais on a envie de se voiler la face ! Je les corrige, je ne veux pas les interrompre parce qu'ils font un exposé, ils sont contents de le faire mais s'il y a vraiment une faute qui est abominable et qui pourrait se transmettre au reste du groupe, je dis « Attendez ! Ça ne se dit pas du tout comme ça ! » Ils s'arrêtent l'air de dire « Mais il est sûr de ce qu'il dit lui ? »

CP : Prêts à remettre en cause vos compétences ?

CC : Ils ne diraient pas que c'est faux mais ils s'arrêtent l'air de dire « Mais non ! » Après ils recommencent et ils refont la faute. « Je viens de vous le dire, on ne dit pas comme ça. » Et ça continue. Mais ça c'est pas un problème qui est nouveau puisque on a justement ce petit groupe-là qui fait une option spéciale qui s'appelle « Formation adultes » donc s'ils vont jusqu'au bout, c'est pas forcément par forte motivation et projet professionnel mais s'ils vont jusqu'au bout c'est pour qu'ils deviennent enseignants dans le milieu privé euh... Enseignant d'anglais dans le milieu privé, dans des centres de langues par exemple, donc pas dans le circuit Education nationale. C'est donc une option de formation pour adultes. Vous voyez qu'il y en a quand même sept sur douze ne parlent pas anglais hein ! Et donc ils ont des stages à faire, ça fait partie de la maquette et on a quelques centres dans lesquels on les place pour faire des stages mais il y a déjà une quinzaine d'années, on me passait des coups de fil en me disant « Vous savez la personne que vous nous avez envoyée, c'est une personne qui ne parle pas anglais ! Je sais. Mais comment se fait-il qu'à la fin de l'année elle aura sa licence ? Parce que la part de l'anglais est tellement petite, avec les compensations, elle l'aura. »

CP : Il y a quinze ans les licences étaient tout de même reconnues ! Le niveau licence ce n'était pas rien !

CC : Oui. On me téléphonait pour me dire qu'ils ne parlaient pas anglais. J'étais obligé de dire que je le savais.

CP : Et maintenant vous avez encore des coups de fil ?

CC : Je pense que ce sont des gens qui ont compris que euh... C'est les mêmes hein ! Ils ont compris que bon, ils les prennent en stage mais on ne leur confierait pas un groupe. Les niveaux de langue sont très bas et ça je ne sais pas quoi dire, quoi faire. Finalement est-ce qu'une licence, je dis anglais parce que je suis angliciste mais ça pourrait être n'importe quelle autre licence, est-ce qu'une licence ne pourrait être délivrée que si le niveau de langue est bon ? On peut imaginer ça. En se disant quasiment, le reste c'est secondaire. On fait des jurys, on fait des colles de CAPES pour des gens qui vont passer le CAPES là et qui iront peut-être pour la rentrée 2013 dans un collège, on leur fait faire des colles donc ils s'expriment en anglais devant nous, on a constitué un petit jury à trois enseignants, bah quand on quitte la pièce et qu'on se parle pour dire ce qu'on en pense, on se dit « Celui-là, celui-là, celui-là, je ne leur confierais jamais mes enfants pour aller dans sa classe. »

CP : A ce point ?

CC : Tellement les fautes sont énormes ! Au CAPES ! Ça veut dire qu'ils étaient comme la plupart pas bons en licence et puis après, on va faire un CAPES.

CP : Le concours est tout de même un filtre ?

CC : C'est un filtre mais souvent sur les mauvaises matières. C'est-à-dire que ça perpétue le fait que l'anglais n'est pas le plus fondamental. Et là, en ce moment les nouveaux masters qui vont être concoctés et qui vont remplacer les préparations au CAPES.

CP : Oui.

CC : Les nouveaux masters qui sont très généralisés parce que c'est l'ensemble des métiers de l'enseignement, la part du disciplinaire baisse encore. Il ne reste plus que 25% de disciplinaire je crois. Alors c'est bien pour les sciences de l'éducation, le plus gros des 75 autres pourcents, c'est la didactique.

CP : Oui.

CC : Donc pour caricaturer ça pourrait être quelqu'un qui sait faire un bon cours suivant l'évolution la plus contemporaine de la didactique actuelle mais dans une matière quasiment absente alors que pour moi c'est du bon sens, la didactique est nécessairement liée à la discipline. Il n'y a pas une didactique pour tout le monde du genre « Vous êtes un très bon praticien de la didactique et accessoirement, ah oui ! Vous pouvez enseigner l'anglais. » Donc je crois que l'exigence sur la langue disparaît en licence et est réduite à une peau de chagrin. En master il y en a encore moins parce qu'en master on est orienté recherche.

CP : Vous ne faites pas la distinction entre pro et recherche en anglais ?

CC : Euh... Pro et recherche n'existent plus dans les maquettes. Ça n'existe plus.

CP : D'accord.

CC : Mais par contre on peut faire, même s'il y a beaucoup de chevauchements jusqu'à cette année parce que ça change l'année prochaine avec la création des ESPE, jusqu'à cette année il y a une sorte de tronc commun entre le master recherche et le master enseignement. Mais l'étudiant qui fait son master, s'oriente en général sur son idée, recherche.

CP : D'accord.

CC : Et donc il s'intéresse à un mémoire, etc. Ce qui veut dire que là, l'anglais du coup en tant que langue, est réduit à 5%. Je ne vois pas comment remettre les pendules à l'heure et faire en sorte que les langues soient valorisées. Donc là il y a une absence de réussite flagrante. Ce qui ne veut pas dire que globalement les personnes ne sont pas bien développées intellectuellement pour faire plein de tâches, même être multi-tâches mais peut-être pas très bon dans aucune. Dans la masse ça se noie et à la fin on dit « Bon bah voilà, j'ai une licence d'anglais, j'ai eu un master d'anglais. » Si on gratte la surface, la part de l'anglais non seulement elle est pauvre, mais elle est souvent très pauvre en qualité.

CP : Je suis très surprise. Je pensais qu'à l'issue de la première année les mauvais éléments étaient exclus.

CC : Si on les éliminait en quelque sorte, comme on dit maintenant, si on les réorientait, il y en aurait que 20% qui passeraient en deuxième année.

CP : Oui mais 20% de bons.

CC : Oui mais ça n'est pas intégré. Ça n'est pas intégré.

CP : Peut-être que ça permettrait aux employeurs de percevoir les diplômes universitaires d'une autre manière.

CC : Pour le ministère, en gros en ce moment, la cible à atteindre, c'est un passage en deuxième année de 65%.

CP : 65%.

CC : Sous-entendu de bons.

CP : Deux sur trois.

CC : Oui. On veut bien. Donc si c'est une exigence ministérielle on va bien finir par avoir 65% d'étudiants qui passent en deuxième année et qui sont déclarés bons donc qui ont la moyenne, mais ce sera le même profil de personnes donc ce ne sont pas des gens qui se seront améliorés dans le système. C'est parce que le filtre aura été assoupli.

CP : D'accord. (Silence).

CC : Eh oui. (Rires).

CP : Merci Monsieur X. (Rires).

CC : Je n'en ai pas mais sinon je vous aurais offert un whisky ! (Rires).

CP : Je ne suis pas passée par un cursus classique mais sélectif. Je ne connaissais pas tout cela.

CC : Souvent alors euh... Il y a peut-être d'autres systèmes, il faut être imaginatif mais ce que les gens disent dans le département concerné c'est « Pourquoi est-ce qu'on n'a pas droit à une sélection à l'entrée de L1 ? » Engorgement en première année, écrémage en deuxième mais en faisant le reproche à l'université « Mais vous avez vu le taux de réussite si médiocre que vous avez ? » Ce n'est pas propre à la fac de lettres, c'est généralisé.

CP : Ne serait-ce pas dû aux bacheliers professionnels et technologiques ainsi qu'aux mauvais bacs généraux ?

CC : Depuis deux ans, c'est un phénomène relativement nouveau, on le voit ici à la fac de lettres, dans le département de lettres, en première année je crois qu'ils sont soixante-dix, 50% sont des bacs pros.

CP : Et 100% des bacs pros échouent.

CC : Ce sera même plus que ça, les 50% de bacs pros dans cette promo ce sont des gens qui n'ont même aucune notion de ce qu'est la littérature.

CP : Le bac pro n'est pas fait pour entrer à l'université ?

CC : Non. Et dans un département de lettres, c'est essentiellement de la littérature. Donc non seulement ils n'ont jamais lu de romans, de pièces de théâtre, mais si on les force à lire, on constate qu'ils ne lisent pas, mais si on leur dit de parler du texte, de faire une analyse du texte, une dissertation, une explication de texte, ils n'en ont jamais fait et ils ne savent pas ce que c'est. Et ça va de pair, mais ce n'est pas fait pour faciliter les choses, ils n'ont pas non plus de culture générale.

CP : L'université n'est pas faite pour eux, les BTS sont sélectifs donc ils n'ont pas d'autres alternatives.

CC : Pour l'instant on ne peut pas sélectionner et je crois qu'on a quand même aussi la mission, parce qu'il y en a des bons ! Et qui ont en plus la vocation. « Des gens qui disent je veux faire telle faculté, je veux faire telle licence, et ça me plait et je veux faire un métier ! »

CP : Ils ont déjà construit leur parcours.

CC : Et ils arrivent et ça se voit ! Est-ce qu'on ne peut pas faire un tutorat d'excellence pour eux ? On leur dit « Oui, on a compris votre système, on va faire en sorte que les cinq années passées chez nous, ça va être le paradis. »

CP : Créer un tutorat d'excellence c'est tout de même euh...

CC : Moi ça me plairait bien !

CP : Oui ! Mais en venir là.

CC : Evidemment ça ne serait peut-être pas accepté d'un point de vue déontologique parce qu'on sélectionnerait des étudiants par le haut des étudiants qu'on favoriserait en quelque sorte. C'est très compliqué. Mais les étudiants qui sont bons en général quand on est bon c'est parce qu'on a bossé c'est pas uniquement la nature comme ça en se tournant les pouces. Quelqu'un qui est bon il a bossé à peu de choses près, donc quelqu'un qui a déjà bossé au collège et au lycée il sait ce qu'il va faire. Il a un bon niveau qu'il doit améliorer et il a même des choses à découvrir parce qu'il y a des choses qu'on n'a jamais fait au lycée et qu'on fait uniquement à l'université et ils s'en sortent !

CP : Oui.

CC : Mais il faudrait qu'il y ait un accompagnement permanent pour ces gens-là. Y compris comme font un petit peu les écoles, genre écoles de commerce ou écoles d'ingénieurs, c'est de dire mais on s'occupe de vous placer et de vous trouver des métiers. C'est logique ! Il faut s'occuper des meilleurs. Et l'obsession du ministère qui n'est pas idiote parce qu'il faut vivre en société mais son obsession c'est de dire qu'on se focalise sur un point mais on oublie l'autre. On fait en sorte que ceux qui ne sont pas bons soient pris en charge et pourquoi pas les autres aussi ? Et pourquoi pas les autres aussi ? A mon avis ils passent un peu à la trappe.

CP : Si c'est le cas, c'est dommage.

CC : Dans une petite université comme la nôtre parce qu'on est très peu nombreux, c'est quand même un avantage, sur les deux campus d'être en tout 7000, il y a de très bons contacts entre enseignants et étudiants, y compris étudiants secrétariat, etc. Ça se passe très, très bien. Donc il y a un accompagnement de connivence en quelque sorte mais il faudrait que ça passe à la vitesse au-dessus et que ce soit vraiment euh... Viser l'excellence. Quasiment faire une filière du genre euh... Tous ceux qui ont dessus de quinze sur vingt ont les met dans une promo spéciale avec une maquette spéciale.

CP : C'est en réflexion actuellement ? En sérieuse réflexion ?

CC : On est pas mal d'enseignants à penser à ça.

CP : D'accord.

CC : Puisqu'on ne peut pas travailler que pour des statistiques globales, de la société parce que finalement dans la masse ça veut dire qu'on s'occupe beaucoup plus de ceux qui sont en bas de l'échelle que ceux qui sont en haut. Il faut rééquilibrer un peu le système je pense ! J'aurai sûrement des opposants ! (Rires).

CP : Je vous remercie pour toutes les pistes de réflexion que vous m'avez apportées.

CC : Mais de rien, belle réussite à vous !

Entretien 4 : Directrice des études et de la vie universitaire

CP : Bonsoir, je vous remercie de me recevoir. Je suis actuellement doctorante en sciences de l'éducation et je souhaiterais connaître votre ressenti, en tant que directrice des études et de la vie universitaire, sur le tutorat méthodologique tel qu'il est mis en place à l'UHA.

DD : Si vous voulez, moi j'ai ma vision de conseiller d'orientation entre guillemets puisque c'est la fonction que j'occupais à ce moment-là. Je m'occupais du service universitaire d'information et d'orientation.

CP : D'accord.

DD : Donc j'avais été associée à cette genèse du tutorat pour cette raison. C'est-à-dire qu'à un moment donné, l'orientation se trouve confrontée à la question du choix, et évidemment à la question de la réussite et de l'échec.

CP : Tout à fait.

DD : C'est pour cela que le service d'information et d'orientation a été en lien avec le tutorat. Donc la question qui se pose par rapport au tutorat, ce sont les étudiants qui en ont le moins besoin qui font appel au tutorat et ceux qui en ont le plus besoin qui le négligent.

CP : Oui.

DD : C'est un postulat que vous allez retrouver dans plein d'autres situations en lien avec l'orientation, les études, l'insertion, etc. C'est quelque chose que j'ai retrouvé tout au long de ma carrière professionnelle de conseiller d'orientation. Je pense que si vous parlez avec un enseignant il vous dira la même chose.

CP : D'accord. Et vous avez donc eu à faire, à construire le tutorat méthodologique au sein de l'UHA ?

DD : Construire en tant que tel non. Disons qu'on a servi à un moment donné un peu de support logistique. En particulier euh... Alors sur la réflexion oui, les groupes de travail, etc., oui.

CP : D'accord.

DD : Ensuite une fois que les choses ont été, comment dire, formalisées, le service d'information et d'orientation met la main à la pâte si je peux dire pour tout ce qui concerne l'évaluation. C'est-à-dire les tests qui sont proposés en début d'année.

CP : Les tests de positionnement.

DD : Les tests de positionnement qui sont proposés. Donc euh... C'est le service d'information qui récupère les données, qui veille à ce que ce soit à jour, qui fait imprimer, qui met en forme, qui fait imprimer les formulaires et qui fait passer les tests.

CP : D'accord.

DD : Enfin qui les fait passer euh... Qui veille à ce que les équipements soient là, qu'il y ait suffisamment de matériels et qui organise ça dans la semaine de pré-rentree.

CP : Et ce, en partenariat avec les professeurs ?

DD : Du CUFEF.

CP : Du CUFEF uniquement ?

DD : Bah c'est le CUFEF qui surveille les tests.

CP : Oui. Mais par exemple, si vous faites passer le test de positionnement à des étudiants de la filière anglais, vous n'avez pas à travailler avec les professeurs d'anglais ?

DD : Sur le contenu ?

CP : Oui.

DD : Ah non ! Non, non. Là il faut que vous sachiez qu'à l'université il y a deux choses. Il y a les enseignants d'un côté et puis il y a les autres. Moi je fais partie des autres donc sur le plan pédagogique je n'ai absolument aucun avis à donner.

CP : D'accord.

DD : Par contre on participe beaucoup à la mise en œuvre, à mettre un peu d'huile dans les rouages pour que les choses se fassent au mieux.

CP : D'accord.

DD : Mais pas euh... Comment dire euh... Sur une position pédagogique j'allais dire à l'égal des enseignants, ça n'existe pas dans le supérieur. Voilà. A l'université ça n'existe pas ça.

CP : D'accord.

DD : (Rires). C'est comme ça !

CP : Donc tout ce travail, vous l'avez fait quand vous étiez conseillère.

DD : Au service d'information et d'orientation. Je dirigeais le service d'information et d'orientation.

CP : D'accord. Et là actuellement en tant que directrice des études et de la vie universitaire, plus ?

DD : J'encadre le service d'information et d'orientation, le service de scolarité euh... Donc tout ce qui relève de la vie étudiante.

CP : D'accord.

DD : Donc indirectement je suis concernée évidemment par ce qui se passe sur le plan pédagogique dans les composantes. Monsieur X m'associe à beaucoup de choses en termes de réflexion.

CP : D'accord.

DD : Par rapport au tutorat en tant que tel, à l'heure d'aujourd'hui, disons que je reste le lien avec le service d'information et d'orientation, avec l'évaluation pour mettre un peu d'huile dans les rouages, pour que tout se passe le mieux possible, pour continuer à ce que le service d'information et d'orientation s'occupe de ça.

CP : Donc il est en constante réflexion ce tutorat méthodologique entre le SIO et le CUFEF ?

DD : A partir du moment où le SIO a fait son travail de soutien logistique et d'évaluation, on n'a plus rien à y faire.

CP : D'accord.

DD : Ensuite ça relève du CUFEF et des enseignants. Alors là où je trouve parfois un lien avec le tutorat c'est par rapport à l'une de mes missions qui est celle du handicap. L'accompagnement des étudiants handicapés.

CP : D'accord.

DD : Parce que l'on a certains étudiants qui ont besoin d'un accompagnement spécifique. Un étudiant sourd ou un étudiant aveugle va avoir des besoins méthodologiques complètement différents de ceux des autres. Donc là il arrive que j'aie pioché dans le vivier des tuteurs du CUFEF s'ils ont encore des heures de libre, du temps pour leur faire faire des heures sup. (Rires). Ils sont payés par la mission handicap qui ne relève plus du tout du budget du CUFEF.

CP : D'accord.

DD : Ils sont payés sur la mission handicap et donc à qui je vais demander de faire quelques heures.

CP : D'accord.

DD : Auprès des étudiants qu'on accompagne autour du handicap. C'est relativement nouveau. Pour l'instant on bricole un peu. Je pense qu'il faudra qu'on le formalise et en particulier sur le plan de la méthodologie. C'est peut-être là que ça devient intéressant pour vous. On réfléchit actuellement à mettre en place une formation. Pas des centaines d'heures mais une formation spécifique pour les personnes, dont les tuteurs mais il y en a d'autres, que l'on recrute pour l'accompagnement du handicap. Parce que l'on recrute beaucoup de gens.

CP : Hum, hum.

DD : Il y a des preneurs de notes, il y a des auxiliaires de vie, des secrétaires d'examen.

CP : Hum, hum.

DD : Tout ça représente beaucoup de monde. Et donc des tuteurs maintenant. Mais je n'en ai pas beaucoup. J'en ai deux ou trois mais qu'on jette un peu dans le bouillon sans trop les préparer quoi. Enfin de manière extrêmement rapide.

CP : Ils sont demandeurs ?

DD : Ils ne sont pas vraiment demandeurs mais on a le sentiment que c'est nécessaire.

CP : D'accord.

DD : Donc on est en train de construire une formation avec les partenaires comme les instituts, les IMP, les IMPRO, les IME, spécialisés dans le handicap sensoriel euh... Des choses comme ça.

CP : Hum, hum.

DD : Où on peut dire voilà, un sourd, par rapport à l'apprentissage, sa problématique c'est, petit 1, petit 2, petit 3.

CP : Hum, hum.

DD : Pourquoi un sourd il ne peut pas appréhender les concepts qu'on lui apporte de la même manière ? De même pour un déficient visuel. Qu'est-ce qu'il faut faire pour lui faciliter les choses ? Etc.

CP : D'accord.

DD : Cela signifie que l'on définit les véritables contours du handicap et que l'on prépare les futurs tuteurs. Donc cela c'est un vrai chantier, ce n'est pas fait. C'est en train de se construire mais c'est typiquement là où ça rejoint votre souci méthodologique. Ce qui signifie en clair qu'effectivement la méthodologie employée doit être adaptée à ce que l'on va demander aux tuteurs.

CP : Tout à fait.

DD : C'est sûr qu'on ne va pas s'adresser de la même manière à un étudiant lambda de L1 qu'à un étudiant en situation de handicap. Mais je pense que même un étudiant de première année de licence euh... Je pense qu'on n'a pas besoin de lui apporter les mêmes choses en fonction de son origine. Type de bac, etc.

CP : Oui.

DD : Ça c'est sur le plan méthodes. Pour en revenir sur l'idée que les étudiants qui ont besoin ne se montrent pas et que ceux qui en ont le moins besoin ont recours au tutorat. C'est euh... J'allais dire euh... A mon avis on n'a que deux solutions par rapport à cette situation. Soit on laisse faire, on compte sur leur degré d'autonomie sur la compréhension des outils qu'on met à leur disposition.

CP : Hum, hum.

DD : Vaste programme, surtout pour des L1.

CP : Oui.

DD : Soit on devient extrêmement directif. Et je me souviens que tout au début, alors, ça fait un peu vieille guerre mais bon j'y pense au moment où vous m'en parlez. Quand on a commencé à réfléchir au tutorat, une des premières questions, c'était, est-ce qu'on va le rendre obligatoire ou pas ?

CP : Oui. Alors dans les textes justement il est facultatif. Quel est votre point de vue ?

DD : Beaucoup de temps est passé et probablement ma façon de voir les choses a beaucoup bougé. J'aurais eu tendance il y a vingt ans à dire, il faut les obliger.

CP : D'accord.

DD : Parce que quand on ne les oblige pas, il ne se passe rien.

CP : Hum, hum.

DD : Les étudiants ils sont un peu dans la consommation. Et tout ce qui n'est pas obligatoire on peut s'en dispenser. Voilà, ça n'a d'intérêt que si c'est obligatoire et si c'est noté. (Rires).

CP : Hum, hum. (Rires).

DD : C'est comme ça. Aujourd'hui la situation n'a pas changé. Les étudiants sont tout aussi consommateurs qu'avant si ce n'est plus. C'est mon approche qui a peut-être changé, je me dis que de toute façon les obliger, s'ils ne sont pas convaincus, ça ne sert à rien.

CP : Oui.

DD : Et puis j'ajouterais dans un deuxième temps qu'en termes de coût, c'est énorme. S'ils n'adhèrent pas à mon avis ça n'a pas de sens. Fut un temps, on pouvait se permettre d'investir un peu d'argent à perte euh... Aujourd'hui je pense que ce serait très difficile. Et du coup je me dis qu'effectivement les forcer ça ne sert à rien même si ça pourrait être comme ça la solution. Si les étudiants n'adhèrent pas à ce qu'est le tutorat, s'ils n'y mettent pas du temps et de l'intérêt euh... Ça ne peut pas fonctionner, clairement. Voilà, alors ça ne répond pas à la question pourquoi les bons ont recours au tutorat.

CP : Ca ne répond pas à la question comment se fait-il qu'un outil qui leur est présenté comme un outil d'aide à la réussite ne soit pas saisi.

DD : C'est parce qu'il n'y a pas de notes. Ils sont sur le travail qu'ils veulent bien fournir. Je parle des premières années de licence. Ils sont sur, je fournis un travail mais il faut qu'en face, ça rende, donc une note. En tutorat il n'y a pas de notes. Vous avez beau leur expliquer que ça va les aider à travailler euh... Quand on ne sait pas utiliser des outils, on se blesse.

CP : Hum, hum.

DD : Le tutorat c'est vous aider à vous servir des outils et puis à gagner du temps dans votre parcours euh... Et à être même mieux. Je me souviens avoir vendu une espèce de bien-être parce que l'on se sent quand même mieux quand on adapte à un travail avec les bons outils plutôt que de bricoler.

CP : Oui.

DD : Mais tant qu'il n'y pas de notes, quelque chose qui est noté euh...

CP : Donc c'est un problème d'immaturation.

DD : Je pense que c'est un problème d'immaturation. Je peux le transposer aussi pour des choses qu'on fait pour les étudiants de première année.

CP : Hum, hum.

DD : En particulier un des problèmes qu'on a, c'est qu'on aimerait bien qu'ils aient conscience que quand le premier semestre est planté, planté grave. (Rires).

CP : (Rires). Oui !

DD : Pas 8 ou 9 de moyenne mais 2 ou 3. Quand ils ont ça. Principe de réalité devant les yeux. Qu'ils se disent, bon voilà maintenant je vais commencer à réfléchir à ma réorientation. Juste ça on voudrait qu'ils fassent.

CP : Hum, hum.

DD : On organise dans chaque composante, on le fait entre midi et deux, le soir, on va chez eux, on leur demande pas de se déplacer. Dans chaque composante on organise des réunions, des rencontres euh... « Vous êtes en situation difficile, pensez à la réorientation. » On va les voir en leur disant « Voilà, c'est maintenant qu'il faut réfléchir parce que pour tel post-bac c'est jusqu'au 20 mars. Si vous vous y prenez trop tard, ça fera une année de plus. »

CP : Hum, hum.

DD : Nos réunions, sont vides.

CP : Personne n'est là.

DD : Personne. Un, deux, parfois.

CP : Alors comment est-ce que vous l'expliquez ?

DD : On n'arrive pas à les attirer. On est passé via leur adresse mail, on passe par leurs enseignants, on passe par leur secrétariat, on le fait intégrer dans l'emploi du temps. Ce n'est pas possible partout mais bon, on essaie et ça ne répond pas.

CP : Oui.

DD : Ca ne répond pas tout simplement parce qu'ils ne se sentent pas concernés. On va les voir, alors je suis toujours sur la réorientation.

CP : Oui.

DD : Le jour où ils se trouvent face à un véritable obstacle, le premier obstacle étant, quand vous avez fait deux premières années de quelque chose et que vous n'avez toujours pas suffisamment de crédits, la bourse saute, et ça c'est une réalité.

CP : Hum, hum.

DD : C'est du concret.

CP : Hum, hum.

DD : S'ils ne sont pas boursiers, il n'y a même pas ça. Ils sont capables de se laisser porter deux, trois ans, quatre ans en première année. Jusqu'à présent on avait plus ou moins euh... Je ne vais pas vous embarquer dans des questions juridiques mais enfin on avait un système qui nous permettait grossièrement de ne pas leur faire faire plus de trois premières années.

CP : Hum, hum.

DD : On vient d'avoir une circulaire qui dit exactement le contraire ! « Vous n'avez pas le droit de limiter les étudiants dans leur parcours. » Ça veut dire qu'on n'a plus rien pour fixer des bornes. Que l'étudiant qui veut faire cinq premières années, il peut.

CP : C'est possible.

DD : Un jour il va venir nous dire « Mais c'est scandaleux, comment ça se fait ça ? Pendant 5 ans vous n'avez rien fait pour moi. » Ca va venir un jour ça.

CP : Hum, hum.

DD : Mais en attendant, on n'a pas de moyen.

CP : Est-ce que vous pensez que le problème c'est le manque de sélection qu'il y a à l'entrée de l'université ? Euh... C'est-à-dire qu'il suffit de justifier uniquement de l'obtention du baccalauréat. Parmi ces baccalauréats les bacs généraux, les bacs technos et les bacs pros. Est-ce que vous pensez que le problème est là ?

DD : La notion de sélection ou au moins de filtre. Cette notion de sélection, de tri, de filtre euh... A mon avis c'est une piste intéressante. Le seul problème que l'on a, c'est qu'il faut qu'on ait des pistes de secours pour ces étudiants qu'on ne veut pas en première année de licence. Il est là le problème !

CP : Oui.

DD : Si vous voulez euh... Vous avez parlé des bacs pros, on sait bien que ça tourne autour des bacs pros.

CP : Hum, hum.

DD : Et il y a aussi des bacs technos et des bacs généraux qui ont des problèmes.

CP : Tout à fait.

DD : Mais si on prend un bac pro, c'est compliqué pour nous de dire à un bac pro carrosserie, « Attends, tu veux faire lettres classiques. » J'exagère hein mais bon. « Ça va pas le faire mais bon, on lui montre le programme. » Quand on arrive à les avoir sous la main, ils comprennent.

CP : Hum, hum.

DD : Mais le gamin il va nous dire « J'ai un bac, je suis boursier échelon 4, 5 ou 6. Je n'ai pas d'autres pistes parce que j'ai été refusé en BTS, j'ai été refusé partout. Donc moi la licence euh... »

CP : Hum, hum. D'accord.

DD : Et puis comme la loi entre guillemets est de son côté, on n'a aucun moyen de l'empêcher de faire. Même si lui il sait à 99% qu'il va dans le mur.

CP : Il le sait vous pensez.

DD : Certains le savent. Mais entre ne rien faire et être à l'université, avoir un statut, une couverture sociale, une bourse euh... C'est quoi l'alternative ?

CP : Hum, hum.

DD : Le problème c'est l'alternative. Si nous conseillers d'orientation. Je me base toujours sur un plan que je connais euh... Je pouvais dire à ce gamin « Bah voilà, il y a telles ou telles formations possibles, il y a tels ou tels apprentissages possibles, il y a une place dans tel CFA, peut-être une place vacante dans un BTS ou il y a des autres formations, peu importe ! Des diplômes d'université ou des parcours spécifiques ou euh... »

CP : Oui, oui.

DD : Là on est en train d'inventer quelque chose qui s'appelle *Projet- Orientation- Solidarité*. Voilà c'est construire un projet via le service civique. Si j'avais toutes ces alternatives à lui proposer, je pense qu'il dresserait une oreille. Mais on n'en a pas.

CP : Il n'existe rien pour ces bacs pros qui sont refusés en BTS ou autres ?

DD : Rien du tout. Rien.

CP : Donc c'est une année d'attente pour eux. Ils sont là dans l'attente de, euh ?

DD : Voilà ! Avec un petit côté euh... Si ça se trouve je peux peut-être gratter quelque chose.

CP : Hum, hum.

DD : Mais nous on leur montre ! On fait des statistiques, toutes les réussites des bacs pros en L1 sur les dix dernières années c'est 0. On leur montre, on est clair !

CP : Hum, hum.

DD : Ils sont là dans une certaine réalité mais comme on n'a pas d'alternative, comment on n'a vraiment pas d'alternative, on laisse faire. Déjà on n'a pas le droit de l'empêcher de s'inscrire, mais en plus, même si on arrivait à avoir son oreille et à le convaincre au cours des rendez-vous que l'on a avec des gens qui ont un avis d'orientation actif, négatif puisque tous les bacheliers qui postulent pour une L1 à l'UHA ont dans leur boîte mail ont en retour un avis du professeur responsable de la L1, qui leur donne un avis A, B ou C.

CP : D'accord.

DD : L'avis A c'est ok, pas de problème pour vous. L'avis B, ça peut aller mais il faudra avoir recours au tutorat, etc. pour vous aider à réussir. Et l'avis C, c'est ça ne va pas du tout.

CP : C'est déconseillé.

DD : Et vous pourrez vous inscrire, que si vous passez par le service d'information et d'orientation.

CP : Ah je ne savais pas !

DD : Les gens passent au SIO et ont une discussion avec les conseillers qui leur disent ce que je viens de vous dire. Voilà, « Bacs pros, regarde ce que ça donne euh... » Et on fait tout ça avant le 31 mai. C'est une date jusqu'à laquelle ils peuvent modifier l'ordre de leurs vœux.

CP : D'accord !

DD : Donc on les voit avant justement pour leur permettre s'ils ont fait la bêtise de mettre une licence en premier vœu, de la descendre et de mettre plutôt un BTS. En espérant que euh...

CP : Mais à ce moment-là les inscriptions en BTS sont déjà passées ?

DD : Non, non ! L'ordre des vœux est modifiable jusqu'au 31 mai. La saisie des vœux c'est jusqu'au 20 mars.

CP : Ah d'accord !

DD : Donc s'ils mettent une L1 en premier vœu, tous les autres vœux tombent puisqu'ils sont admis de droit. Nous on leur explique « Attends c'est dangereux ça ! Essaie le BTS. » On voit bien souvent que les BTS c'est pas bon mais bon. Donc on les voit ! C'est pour ça que je peux vous dire comment ils réagissent par rapport à ce qu'on leur dit.

CP : D'accord !

DD : Tous, tous, tous les bacs pros on les voit !

CP : Alors ça me fait penser à une tutrice que j'ai rencontrée en anglais, elle avait énormément d'étudiants qui échouaient à l'issue de la première année notamment par manque d'informations. Beaucoup ne savent pas que pour s'inscrire en L1 d'anglais il faut d'abord savoir parler anglais. Et ils se trouvent que les professeurs font aussi le même constat !

DD : Tout à fait. Bien sûr. Alors en fait ils savent hein ! En tout cas tous ceux qui sont passés par le portail *Admission post-bac* dans les temps donc avant le 20 mars.

CP : Hum, hum.

DD : S'ils ont un bac pro, on les a vu et ont leur a dit ! Après on peut aussi dire qu'on ne sait pas.

CP : Hum, hum.

DD : Le problème qui se pose c'est ceux qui viennent en dehors du portail. Et là justement j'ai passé deux heures ce matin et je vais encore y passer beaucoup d'heures pour essayer de voir comment on peut bloquer ces gens parce que euh... Il va débouler plein de monde. Ils sont partis en vacances. Ils vont venir la bouche en cœur au moins de septembre. Ils n'ont jamais été sur *Admission post-bac*, et puis, en rentrant de leurs deux mois de vacances ils découvrent qu'ils ont une bourse, ils ont un truc dans leur boîte aux lettres qui leur dit « Vous êtes boursiers ou pas » et donc ils viennent s'inscrire dans n'importe quoi pour vu qu'ils aient une carte d'étudiant.

CP : Ça ne concerne pas tous les étudiants !

DD : Non ça ne concerne pas tous les étudiants. On a 39% d'étudiants boursiers ici. Mais c'est une moyenne très élevée. La moyenne nationale je crois que c'est 30 ou 31.

CP : Qu'est-ce qui ne va pas dans cette distribution de la bourse ?

DD : Socialement elle est juste puisqu'elle repose sur les revenus de la famille, le nombre d'enfants qui font des études, etc. Le problème c'est qu'on n'a pas de prise. C'est-à-dire que l'on donne une bourse, mais en face on n'a rien pour que l'étudiant justifie sa situation de boursier.

CP : Donc les fiches d'émargement ne sont pas mises en place ?

DD : Alors si, c'est mis en place mais pas partout. Dans une fac, comme la fac de droit, où en première année ils sont 300 dans l'amphi qui c'est qui va faire un contrôle ? Personne. D'abord les profs ils disent « Moi je ne suis pas flic. » Ça, ça les regarde mais ce n'est fondamentalement faux et alors on ne peut pas. Alors vous imaginez Strasbourg ils sont 1400 en première année !

CP : Hum, hum.

DD : Qui va faire les contrôles ? Dans certaines composantes ils se font pendant les TD parce que les cours magistraux ne sont pas obligatoires et les TD le sont. Donc certains le font pendant les TD et euh... Mais vous savez on va souvent vous dire ça quand vous travaillerez sur des réflexions sur l'université euh... Quand on découvre que quelqu'un a touché sa bourse indûment en imaginant qu'il est arrivé à prouver qu'il n'était pas en TD, qu'il ne s'est pas présenté aux examens, etc., etc., Il faut lui faire un courrier. Donc déjà il faut quelqu'un qui contrôle. Qui va faire ça ? Qui ?

CP : Hum, hum.

DD : On n'a pas les gens pour le faire. Faire des listes, envoyer des courriers, des emails en disant « Voilà, vous n'avez pas, vous avez tant. » Parce que la loi dit « Vous avez tant et tant de jours pour justifier de votre absence. »

CP : Hum, hum.

DD : Le temps qu'ils aillent faire des faux chez tous les médecins du coin ils reviennent huit jours après avec des faux plus ou moins grossiers. Quand ils sont grossiers on le voit et ils passent en section disciplinaire mais parfois ils viennent avec des quantités de certificats médicaux qui justifient que les jours des examens ils étaient malades. Comment on fait ? Comment on fait ? On ne peut rien faire. Et si on arrive à prouver malgré tout qu'ils étaient absents, on transmet ça au CROUS.

CP : Hum, hum.

DD : L'université transmet la liste au CROUS. C'est le CROUS qui gère les bourses. Et le CROUS interrompt et peut même demander un remboursement. Pareil, comment vous faites pour demander un remboursement ? C'est du contentieux.

CP : Hum, hum.

DD : Comment vous allez leur courir après ? Avec quels moyens ? Personne n'a les moyens. Ils savent très bien qu'on ne va pas leur courir après pour deux fois 400 ou 300 euros. Ils le savent très bien donc les remboursements n'ont quasiment jamais lieu. Donc tout ça à mon avis ça brouille le paysage.

CP : Oui. De la réussite ?

DD : De leur motivation surtout. Ensuite il n'y a pas que des boursiers. Je vous ai dit tout à l'heure qu'il n'y en avait pas tout à fait 40% donc tous les autres ne sont pas concernés par cette réflexion qui consiste à dire je laisse courir et je verrai bien où ça va. Mais en même temps, même ceux qui ne sont pas boursiers, ils ont pour certains d'entre eux, soit 20 ou 30% d'entre eux qui vont venir nous voir, poser des questions et vont avoir recours au tutorat méthodologique.

CP : D'accord. Donc qui sont intéressés par leurs études.

DD : Oui. Et qui ont des projets, qui viennent poser des questions, s'ils sont en difficultés ne serait-ce qu'aller vers leurs enseignants pour échanger. Certains sont concernés, les autres ont un problème de maturité. C'est un langage un peu psy mais ils ont un côté un peu animiste. En fait, ils ont le sentiment qu'il va se passer un truc. « Je me suis bûché mais c'est pas grave. L'année prochaine ça ira mieux. Vous travaillerez plus ? Oui, oui, je vais travailler plus. Et si vous ne travaillez pas plus ? Non, non mais ça va aller, ça va aller. »

CP : Ils ne sont pas inquiets ?

DD : Ils sont inquiets mais en même temps le système ne va pas me laisser tomber. Ils sont dans la configuration mentale de quelqu'un qui sort de douze ans de scolarité dans laquelle ils sont portés.

CP : Très maternés.

DD : Ils sont portés à bout de bras. Ils sont sur un escalator. Ils montent dessus en maternelle et y sortent en terminale. En gros c'est ça. Quoiqu'ils fassent ! Qu'ils fassent quelque chose ou rien c'est pareil. Et tout d'un coup au bout de l'escalator c'est le grand vide. Et en pré-rentrée on leur dit, « Attendez ! Maintenant, c'est fini, l'escalator ! Terminé. En bas c'est le trou. Soit vous apprenez à voler et vous vous maintenez en vie, soit dans le fond du trou ça va faire mal. »

CP : Hum, hum.

DD : Ils ont besoin de ce choc pour tout d'un coup être confrontés à cette réalité qui dit « Ben non, le système ne te doit plus rien. Le système ne te doit plus d'être inscrit quelque part. Ou tu travailles et ça passe ou tu fais rien et c'est soit le coup de bol, soit rien quoi. » Parce que le coup de bol ça peut arriver aussi. Mais dans le supérieur il faut travailler. Il faut se prendre en mains, il faut prendre des initiatives et il faut dire « J'ai besoin du tutorat. »

CP : Hum, hum.

DD : Et cette démarche-là, beaucoup ne l'ont pas. En termes de maturité ils ne l'ont pas. C'est pour ça que j'ai longtemps pensé qu'il fallait les obliger. Quand ils auront le nez dedans ils iront. Mais en fait, non. S'ils ne sont pas convaincus, s'ils ne travaillent pas, s'ils n'y mettent pas du leur, le tutorat c'est dommage, ça ne fonctionne pas quoi.

CP : Hum, hum.

DD : Et c'est pour ça que ça fonctionne si bien sur les autres. Ceux-là ils veulent, ils ont envie.

CP : C'est un autre profil.

DD : Les autres étudiants que j'appellerais les lambdas ils étaient dans le système et ils ont une culture de la moyenne extraordinaire ! C'est 10 ! (Rires).

CP : (Rires).

DD : En orientation active nous on voit leur dossier. On a un système qui nous permet de dérouler les bulletins.

CP : Oui.

DD : Quand on leur dit « Comment vous vous trouvez dans votre promotion ? Votre niveau c'est quoi ? Ah non mais je suis bon ! Mais c'est quoi vos moyennes ? Ah mais 10, 10.5 ! Même 11 ! » Et pour eux, c'est très sérieux, ce n'est pas du tout de la provocation. 11 pour eux c'est très, très bien parce que c'est très au-dessus de la moyenne. Ils ont cette culture de la moyenne, ils travaillent pour cette moyenne. D'ailleurs j'en parle avec des enseignants du second degré qui me disent la même chose.

CP : Hum, hum.

DD : Ils me disent qu'ils ont des classes entières de gens auto-satisfaits parce qu'ils ont 10. Et c'est difficile de leur dire tout d'un coup « 10, c'est tout juste potable. »

CP : Ils ne l'ont pas déjà entendu.

DD : Je ne sais pas. Je ne sais pas quel est le discours dans le second degré. Mais moi je n'ose pas leur dire comme ça « Ton 10 ça ne va pas le faire. » Je leur dis qu'à l'université il y a plus d'exigences.

CP : Après ils peuvent se révéler aussi. Je trouve que les bacs sont faits parfois de manière très générale.

DD : Absolument, absolument !

CP : Ils peuvent trouver une filière qui les motive.

DD : Ah tout à fait ! C'est bien notre fondamental espoir. Quand on les pousse, quand on leur dit « Il faut aller au tutorat, il faut vous faire aider. Il y a des choses qui ne paraissent pas claires, ce n'est pas grave ! On va vous expliquer, il y a des clés, il y a des outils. » On a un discours extrêmement positif. Là je vous parle en off parce qu'on est sur cette problématique mais quand on est devant les étudiants on essaie de les faire changer d'avis, de ne pas euh... Sauf pour les bacs pros parce que ceux-là on sait que ce sera très dur, mais on a des bacs technos encore, des bacs généraux à qui on dit : « Vous avez quand même la base, il faut y aller, il y a des gens pour vous aider, il y a des enseignants qui sont impliqués. »

CP : Hum, hum.

DD : On n'a aucun intérêt à avoir des taux de réussite catastrophiques à l'université. On a intérêt d'avoir des bons taux. Donc on les entraîne là-dedans en leur disant : « Allez vers le mieux c'est notre intérêt à nous, c'est le vôtre, c'est celui de la communauté, c'est celui de votre avenir, etc. »

CP : Hum, hum.

DD : On tient ce discours positif sauf qu'ils n'ont pas tous, les outils pour l'entendre. Donc du coup, je reviens à notre discussion de départ. Le fait d'investir, je ne sais pas s'il faut utiliser ce mot euh... Deux ans, trois ans, dans un certain flottement, je pense que souvent ça les arrange. Ça les arrange parce que petit 1, je pense que tout au fond d'eux-mêmes ils ont besoin de mûrir un peu.

CP : Hum, hum.

DD : Enfin, est-ce qu'ils en ont conscience, je ne sais pas. Là où est la limite de l'inconscience, d'un sentiment comme ça, diffus. Et du coup ça ne les gêne pas de perdre un an, deux ans, trois ans.

CP : Ah oui ?

DD : Je pense que ça ne les gêne pas au sens strict du terme. Ça n'hypothèque pas leur désir d'études parce que c'est un peu oui, comme si ça faisait partie du parcours.

CP : C'est ce qu'ils avaient prévu.

DD : Voilà ! C'est plus ou moins ce qu'ils avaient prévu et puis bon, la première année ça ne marche pas, c'est vrai que c'est dur.

CP : C'est difficile.

DD : D'ailleurs quand on prend les chiffres nationaux, un bachelier sur deux erre pendant un an. Donc il y en a un sur deux qui trouve sa place et un sur deux qui va rôder.

CP : Hum, hum.

DD : En deuxième première année, il se dit « Bon là, j'ai pris quelques marques. Je commence à peu près à pouvoir construire mon truc. » Et en troisième première année ils peuvent éventuellement démarrer. Et je crois que c'est un peu accepté dans leur tête.

CP : Oui. D'accord, déjà !

DD : Alors ça ne veut peut-être pas dire qu'il ne faut rien faire. Mais euh... Je défends peut-être ma chapelle de conseiller mais je pense quand même que si on pouvait avoir un vrai travail individuel avec les élèves depuis la première, la terminale et le passage dans le supérieur, on pourrait un peu creuser ce sillon.

CP : Hum, hum.

DD : Là par exemple on ne les voit qu'une fois. On les voit pour l'orientation active. Et encore c'est parce que l'on impose l'orientation active alors au sein de la communauté universitaire, j'aime autant vous dire que les profs qui sont derrière et qui doivent donner les avis A, B ou C, ne sont pas très, très, très, très contents tout le temps parce que c'est beaucoup de travail, surtout quand il y a beaucoup de vœux.

CP : Oui.

DD : En droit ils ont cinq cents vœux. C'est quelqu'un qui va se farcir cinq cents fois des dossiers à ouvrir, des notes à regarder, etc. C'est un vrai boulot et je comprends très bien que les enseignants « chouinent » un petit peu d'autant plus que c'est un avis. Ce n'est pas rédhibitoire. Le gamin il peut s'asseoir dessus s'il veut, sans problème.

CP : Hum, hum.

DD : Et on met dans le texte de l'avis C « Vous ne pourrez pas vous inscrire si vous n'êtes pas passés au service d'information et d'orientation. » On outre passe trente-six mille fois nos droits. On n'a pas le droit. On n'a pas le droit ! Alors certains ne le savent pas ! (Rires). D'autres le savent et s'assied dessus ! (Rires) Mais on essaie de pousser aussi loin que possible le bouchon.

CP : Ceux que vous rencontrez en orientation active, est-ce qu'ils ont déjà eu affaire à des services d'orientation auparavant ?

DD : Alors en général euh... Bon d'abord c'est les bacs pros ! Donc les bacs pros voient peu de conseillers.

CP : D'accord.

DD : Euh... Quand on leur demande comment ils ont fait leurs vœux, qui les ont renseignés, ils disent souvent que ce sont les enseignants de leur établissement. Or les enseignants des filières professionnelles ne sont pas suffisamment au fait de ce qu'il se passe dans le post-bac et ça, c'est l'une de nos batailles à nous autres, service d'orientation universitaire, depuis des années c'est d'obtenir, de rencontrer les profs des filières professionnelles pour leur expliquer. Ce serait vraiment bien qu'on puisse les rencontrer pour leur dire « Voilà, ne leur dites pas ! » Parce que les gamins nous disent « Ah oui mais moi mon prof m'a dit t'as un bac tu peux y aller ! » Je pense que du côté des enseignants des filières professionnelles ils ont peut-être besoin de valoriser le parcours professionnel donc ils ont tendance à dire à leurs élèves « T'as un bac pro, t'es comme un autre bac ! » Enfin en tout cas c'est ce que nous rapportent les élèves. Je suis capable de relativiser ce qu'ils nous rapportent mais je pense quand même que c'est une info que l'on a souvent.

CP : Oui.

DD : Quand j'en parle avec mes collègues conseillers des CIO ils me disent aussi ça. Donc il y a un vrai boulot à faire auprès des enseignants des filières professionnelles et ceux-là on ne les voit pas. Vous savez que les services universitaires d'information font la tournée de tous les lycées mais des lycées généraux et technologiques. On ne peut pas aller dans les lycées pros.

CP : Pourquoi ?

DD : Parce qu'on y va pour leur dire « Ne venez pas chez nous. » C'est quand même pas euh...

CP : Peut-être prendre la chose dans un autre sens, « Vous ne pouvez pas venir ici mais vous pouvez aller dans telle ou telle filière. »

DD : Ce n'est pas le travail de l'université d'aller tenir ce discours. Ce serait celui des CIO. En même temps moi j'avais demandé plusieurs fois à Monsieur X que l'on puisse faire la tournée des filières pros et je m'étais dit de ne pas aller devant les élèves parce que aller trouver des gamins pour leur dire « On ne veut pas de vous. » Moi je trouve ça épouvantable enfin bon moi je me vois pas du tout en train de leur dire ça.

CP : Non, leur dire ce qui existe parce qu'ils sont très peu informés aussi.

DD : Moi je me disais plutôt travailler auprès des enseignants. Parce que c'est les enseignants qu'ils vont écouter. Nous, ils vont nous voir une fois et puis c'est tout. Mais je me dis que si on arrivait à convaincre les enseignants ou au moins travailler avec les profs en leur disant « Voilà, moi j'ai des statistiques point par point, filière par filière, nombre de bacs pros, taux de réussite. » Leur montrer cette réalité en disant « Ne dites pas à vos élèves de venir en L1 ! » Je pensais que c'était déjà une première étape.

CP : Oui.

DD : Après qu'un universitaire vienne dire à un gamin « Ne viens pas chez moi mais va chez le voisin ! » Ce n'est pas très cohérent. Ils ne sont pas fous, ils vont tout de suite sentir le truc. Moi je pensais que le travail qu'on avait à faire ce n'était pas auprès des élèves mais des enseignants.

CP : Pourtant ces bacs pros sont faits pour s'insérer dans la vie professionnelle.

DD : C'était vrai au moment où ils ont été créés mais y a pas de job.

CP : Oui, pour tout le monde. C'est compliqué, les places en BTS sont limitées donc je comprends très bien qu'ils se retrouvent à la fac.

DD : On est d'accord. C'est ce que je vous disais dès le début ! En ce qui me concerne, je pense que tant qu'on n'aura pas d'alternatives, c'est-à-dire que tant que moi je ne peux pas dire à un élève de terminale pro « Ne viens pas à l'université mais va là, là, là et là où tu as une chance ! » Je ne me vois pas en train de tenir ce discours parce que c'est pas humain.

CP : Hum.

DD : Quelque part c'est « Je ne veux pas de toi, va mourir ailleurs. »

CP : Oui. (Rires).

DD : « Ça ne me regarde pas c'est plus mon problème du moment que tu ne viens pas à l'université je serai contente. » Bah non, on ne peut pas faire ça. On a quand même un devoir par rapport à ces élèves. Donc tant qu'on n'a pas d'alternative, voilà je pense qu'on n'a pas de réponse et pour le tutorat c'est pareil. Tant qu'on n'a pas de propositions concrètes à leur faire, on sait bien que euh... Enfin je ne sais pas ce qu'en pense l'équipe du CUFEF mais je pense qu'un bac pro même avec le tutorat, c'est compliqué. Très honnêtement.

CP : A moins de redoubler d'effort et de travail euh... Oui, c'est compliqué. Ils ne sont pas préparés en bac pro.

DD : Ils ne sont pas préparés ! Ils sont à des années lumières de plein de choses.

CP : En méthodologie, oui.

DD : Je me souviens qu'à la rentrée passée, ça a fait un peu le bzz dans la presse. J'ai lu des articles et j'en ai gardé quelques-uns qui étaient très intéressants de journalistes qui sont allés interviewer des gamins de bac pro qui erraient dans les couloirs des facs parisiennes où c'est encore plus violent l'écart. Des témoignages qui humainement je trouve déchirants quoi ! Humainement déchirants de filles qui disent euh... Qui répondent à un journaliste qui leur pose une question sur euh... Je ne sais pas, elles sont inscrites en licence de lettres et où la réponse même de l'élève enfin de l'étudiant puisqu'on est dans le post bac, est incompréhensible en français !

CP : Et inscrites en lettres.

DD : Voilà ! C'est-à-dire que le journaliste rapporte la phrase telle quelle, et vous ne comprenez pas ce qu'elle veut dire et là vous vous dites « Purée, c'est terrible quoi ! ». C'est terrible parce que son problème à cette étudiante là, ce n'est pas seulement d'être en lettres, c'est tout ce qu'elle traîne de son passé. Je me rappelle que ça m'a vraiment beaucoup marqué ces trucs parce que je me suis dit qu'il y avait une telle distance avec ce que l'on exige en première année et du coup on se rend bien compte que le tutorat, là ça n'ira pas.

CP : Oui. Bien sûr ce n'est pas adapté.

DD : Là pour l'instant on est dans un fossé. Je pense qu'il y a un fossé entre bac pro et enseignement supérieur. Et là, tutorat ou pas tutorat, soutien ou pas soutien, j'ai un peu peur. C'est très difficile. Ces gamins ils doivent soit, aller travailler, pour ça faudrait qu'il y ait du boulot.

CP : Voilà, tout à fait.

DD : Soit au moins poursuivre dans des formations par apprentissage. Là, peut-être que la partie théorique étant moins pesante...

CP : C'est le même programme en deux fois moins de temps.

DD : Oui c'est en deux fois moins de temps mais ils peuvent tout de même s'équilibrer, se conforter sur les enseignements pratiques. C'est-à-dire que ça leur donne au moins là, une image un peu positive de ce qu'ils sont capables de faire.

CP : Hum, hum.

DD : Je pense que c'est ça la piste mais le drame alors si on pousse le bouchon plus loin euh... Le drame c'est que dès que les formations par apprentissage en tout cas nous au CFAU ici et même les formations par alternance quand c'est des contrats pros, elles sont hyper sélectives ! Parce que c'est une fois une sélection pour entrer dans la filière et re une sélection pour trouver le patron !

CP : Oui, tout à fait.

DD : On est de nouveau dans un truc qui marche sur la tête. On marche sur la tête parce que pour rentrer en apprentissage aujourd'hui il faut être un bon. (Rires).

CP : Oui. Il faut beaucoup de savoir-être pour trouver un employeur.

DD : Oui, voilà ! Pour un BTS en apprentissage il ne faut pas être le dernier. Il faut venir avec un dossier scolaire béton, il faut savoir se présenter, il faut savoir parler, il faut savoir s'exprimer, il faut savoir se tenir. Je leur dis souvent quand ils viennent « Vous ne savez pas dire « Bonjour » ?, Vous pouvez repousser la chaise quand vous levez ? » Des petites choses comme ça.

CP : Hum, hum.

DD : Mais ça, quand on voit le décalage ! Là le gamin il arrive chez un potentiel patron, ils ne savent pas se tenir, ils n'ont pas le minimum de règles.

CP : L'université ne peut rien. C'est une question d'éducation.

DD : Je suis de plus en plus pour euh... J'ai toujours milité pour une espèce de période tampon pour ces élèves-là entre leur sortie du système secondaire et leur entrée dans le supérieur mais après qu'est-ce qu'on mettrait ?

CP : Ah oui ?

DD : Alors on a essayé des années de mise à niveau, des années tampon, des années euh... Ouah, on a fait plein de choses mais bon.

CP : Et le plan « Réussite en licence », est-ce que vous avez été sollicitée pour sa mise en place ?

DD : Oui, oui ! Alors le plan « Réussite en licence », c'était surtout sur le plan pédagogique, plus d'heures de TD, du travail en groupe, en sous-groupes, des heures d'enseignement plus importantes pour les bases.

CP : D'accord.

DD : Ça a coûté énormément d'argent ! (Rires).

CP : Je l'ai entendu dire en effet. Et là c'est stoppé ?

DD : Non ça continue mais c'est noyé dans la dotation générale de fonctionnement. C'est plus des crédits spécifiques donc à partir du moment où ils sont noyés dans le truc euh...

CP : Donc ça sauvait finalement très peu d'étudiants et comparativement à l'argent qui a été investi ce n'était pas rentable, c'est ça ?

DD : D'abord, c'était très difficile à mesurer.

CP : Oui.

DD : Au niveau des résultats et non, on n'a pas le sentiment que ça a été très efficace. On a rajouté des heures, on a diminué la taille des groupes de TD par exemple en disant avec des petits groupes on travaille mieux.

CP : Hum, hum.

DD : Mais je pense que l'on part de tellement loin pour certains élèves que je ne suis pas certaine que c'était ça qu'il fallait faire. Je pense vraiment que c'est euh... Enfin, malgré tout, le tutorat dans sa forme actuelle reste à mon avis ce qui est le plus proche de ce dont ils ont besoin. C'est des outils. Alors ça se fait alors qu'on est déjà en licence mais peut-être que euh... Cette période intermédiaire qui consiste à se prendre en main, à faire un bilan. Qui suis-je ? Où vais-je ? Qu'est-ce que je sais faire ? Qu'est-ce que j'ai envie de mettre en œuvre ? C'est quoi ma vie ? Comment ?

CP : Tout un travail de réflexion.

DD : Oui c'est ça ! Parce qu'en termes de maturité c'est ça qu'il manque. Parce que pas une seconde certains d'entre eux ne se posent de questions sur leur avenir, ça leur fout une trouille pas possible donc c'est beaucoup plus facile de faire l'autruche et je comprends ! Ce n'est pas du tout une critique.

CP : Hum, hum.

DD : C'est quand même pas génial ce qu'on leur propose là aujourd'hui. Leur demain à eux euh... Donc voilà je pense qu'ils ont besoin de ça et ensuite leur donner des outils pour reprendre les choses à la base mais c'est compliqué.

CP : Hum, hum.

DD : C'est un peu ce qu'ils essaient de faire maintenant. Je vous laisse la plaquette. Voyez, « Communication interpersonnelle, processus d'apprentissage, définir son projet, maîtriser un certain nombre de savoirs essentiels. »

CP : Est-ce que c'est mis en place dans chaque département ?

DD : Non, non ! C'est un DU pour l'instant que l'on est en train de monter.

CP : D'accord, c'est une formation.

DD : Oui c'est une formation donc au premier semestre il y a tout ça et puis ensuite au deuxième semestre ils feraient un service civique. C'est véritablement se projeter dans quelque chose, dans un véritable projet pour se mettre soi en œuvre.

CP : Hum, hum.

DD : Et je pense que pour beaucoup de ces étudiants dont on parlait tout à l'heure qui n'ont pas vraiment d'idées, qui sont un peu flottants en attendant qu'il se passe quelque chose c'est vraiment du concret.

CP : Est-ce que vous pensez que les étudiants ne s'inscrivent pas au tutorat parce qu'à l'université ils sont noyés dans les informations ? Sont-ils submergés d'information ?

DD : C'est pas impossible.

CP : Puisqu'ils sont informés de l'existence du tutorat en début d'année et qu'à cette période, ils sont informés de plein de choses et qu'en plus ils doivent s'adapter à l'université ?

DD : C'est probablement qu'ils ont beaucoup d'infos. En même temps, de ce que j'avais retenu des bilans qui avaient été faits sur le tutorat, on s'était rendu compte que plus on le commence tôt, plus c'est efficace. C'est-à-dire que le faire au deuxième semestre par exemple ça ne servirait plus à son année.

CP : Oui puisque la méthodologie est à acquérir dès le départ pour réussir. Cependant il se poursuit encore au deuxième semestre pour beaucoup.

DD : Pour beaucoup oui. Mais j'en reviens à dire « Voilà, ça ne suffit pas à gagner son année sauf si ce n'était pas une vraie année de L1. » J'en reviens à cette année tampon. C'est-à-dire à cette période entre la sortie du système et la rentrée dans le supérieur pour certains il faudrait peut-être mettre en place ces outils.

CP : Une année de passerelle.

DD : Oui. Année tampon, année passerelle. En fait, depuis 15 ans, 20 ans, on a inventé plein de trucs mais en fait ce qui se passe c'est que la pression augmente. Cette pression des bacs pros on ne l'avait pas à l'époque.

CP : Oui, il y a le BEP et puis seulement ensuite le bac pro.

DD : Oui. Maintenant il y a cette pression, les bacs technologiques leur nombre a augmenté aussi donc on a aussi cette pression. Donc si vous voulez le tutorat a été créé à un moment et la population a évolué aussi.

CP : Hum, hum.

DD : Ce qui ne facilite pas les choses quoi.

CP : Et en termes d'information, est-ce que vous créez des plaquettes, des affiches ?

DD : Donc les L1 ont ce qu'on appelle une semaine de rentrée.

CP : Oui.

DD : Pendant laquelle ils sont conviés à un certain nombre de rendez-vous.

CP : Hum, hum.

DD : Individuellement, chacun.

CP : Individuellement ?

DD : Ah oui, oui, oui. Ils ont un papier chacun au moment où ils s'inscrivent.

CP : C'est obligatoire ?

DD : Alors on leur dit que c'est obligatoire mais comme c'est avant le début des cours y en a qui ont compris que les cours commencent que la semaine d'après donc la pré-rentrée euh...

CP : Ce qui est déjà une preuve de leur non-motivation.

DD : Oui bien sûr ! Sauf qu'on n'a aucun moyen de les obliger. Mais quand ils viennent s'inscrire ils reçoivent un calendrier donc par exemple en licence de lettres, tel jour, à telle heure il y a un rendez-vous avec l'équipe pédagogique.

CP : Leurs futurs professeurs.

DD : Leurs futurs profs qui vont leur parler de la maquette, du programme, de l'emploi du temps, etc.

CP : Hum, hum.

DD : Ils ont un rendez-vous avec le service d'information et d'orientation.

CP : Donc avec un conseiller, un COP.

DD : Donc c'est quelqu'un de l'équipe du SIO où on reprend un certain nombre de bases « Vous êtes à l'université, qu'est-ce que l'université, qu'est-ce qui change par rapport au lycée, la notion d'autonomie, maintenant ça va changer ! » Enfin voilà, on les chauffe vraiment !

CP : Et là ils sont encore seuls ?

DD : Ils sont toujours par petits groupes.

CP : En petits groupes, d'accord.

DD : Parce que sinon il faudrait qu'on commence l'année d'avant ! (Rires).

CP : (Rires).

DD : On n'a qu'une semaine ! Ils voient leurs enseignants, ils voient le service d'information et d'orientation qui leur rappelle les rendez-vous qu'ils vont avoir, qui leur explique ce que c'est que le tutorat.

CP : Hum, hum.

DD : Donc tel jour à telle heure vous allez passer le test du tutorat. On leur explique ce que c'est, pourquoi faire le tutorat, pourquoi ils ont intérêt, qu'est-ce qu'il y a aura, etc.

CP : Oui.

DD : On leur explique ce que c'est que l'université, on leur rappelle un certain nombre d'échéances importantes, qu'ils doivent faire une inscription pédagogique, etc. donc ça c'est le deuxième rendez-vous.

CP : D'accord.

DD : Le troisième rendez-vous c'est le tutorat ! Ils passent les tests.

CP : D'accord.

DD : Ils ont un rendez-vous avec le service de la vie étudiante. Là c'est plutôt le côté un peu moins scolaire on va dire.

CP : Hum, hum.

DD : C'est le bureau de la vie étudiante qui va leur parler d'un certain nombre de services comme le service culturel, le service des sports, le bureau de la vie étudiante avec les associations. Voilà, tout ce qui fait le côté un peu festif entre guillemets de la fac.

CP : D'accord.

DD : Donc ils ont encore ce rendez-vous et puis selon les filières ils peuvent encore avoir un rendez-vous carrément festif. Par exemple le département d'anglais organise tous les ans un pique-nique !

CP : Une journée d'intégration.

DD : Voilà ! Ils sont aussi invités à déjeuner au restaurant universitaire où ils sont accueillis par euh...

CP : Par le doyen ? J'essaie de faire des liens entre mes différentes connaissances.

DD : Oui, par le doyen s'il est là ou par le CROUS lui-même qui leur parle un peu du restaurant, du logement, du service social.

CP : Et vous pensez que c'est un trop plein d'informations ?

DD : Tout ça c'est réparti sur une semaine. Ça ne va pas les tuer quand même !

CP : Hum.

DD : Ça, on réparti dans la semaine ! Alors franchement si en une semaine ils ne peuvent pas encaisser cinq réunions euh... Là on ne peut rien faire pour eux.

CP : D'accord.

DD : On ne les abreuve pas en une heure quoi.

CP : Hum.

DD : On étale.

CP : Est-ce qu'on leur laisse la possibilité de vous interroger ?

DD : Oui, oui bien sûr ! Ils ne posent jamais de question. Ils sont en groupe, ils ne se connaissent pas, ils n'osent pas.

CP : D'accord. Et pour ce qui est de la présentation du tutorat, ce sont les COP qui la font ?

DD : C'est le SIO qui présente la passation du test. Ensuite ils ont des rencontres avec l'équipe du CUFEF. Alors je ne sais pas à quel moment. Je pense que c'est avant de passer les tests. Au début de la passation des tests c'est toujours quelqu'un du CUFEF pour surveiller et qui reprend les explications qu'on a données en petits groupes.

CP : D'accord. Est-ce que vous leur laissez un document récapitulatif sur le tutorat aux étudiants ?

DD : Non. Ils ont déjà tellement de papiers qu'en général, on les retrouve sous les tables. (Rires). Et puis on a remarqué que les papiers fonctionnaient de moins en moins donc on est passé aux messages.

CP : Ou par email ?

DD : Non ça on ne fait pas. On leur envoie juste leur calendrier de la semaine.

CP : D'accord. Et après donc, lorsque vous les informez de l'existence du tutorat, vous êtes les premiers finalement à diffuser l'information ?

DD : Oui. En général oui.

CP : Donc s'ils n'en ont pas eu connaissance par des pairs, des frères et sœurs, des parents, ils sont censés ne pas le connaître ?

DD : Oui. Bon, on en parle dans les lycées. Quand on fait la tournée des lycées on en parle.

CP : Ah, déjà !

DD : Quand on fait les tournées des lycées on en parle. Mais ça c'est pareil, le travail dans les lycées on se pose beaucoup de questions. On ne sait pas ce qu'ils entendent. La formation dans les lycées elle se fait en décembre, janvier, février, mars. (Silence). Quatre mois. On tourne dans tous les lycées et on voit, soit les premières, soit les terminales, soit les deux. Ça c'est un programme académique.

CP : D'accord, c'est obligatoire.

DD : C'est obligatoire donc ils sont tous là, parqués comme des bestiaux. Certains établissements contournent la chose en disant : « Non, nous on fait venir que les volontaires. » Et c'est que quand on a des volontaires ça se passe beaucoup mieux. Il y a de vrais échanges.

CP : Hum, hum.

DD : Après on est déjà allé dans des lycées où ils les parquent dans le gymnase. (Rires). Alors il y a cent-cinquante gamins qui n'ont vraiment pas envie d'être là, qui font les clowns ! Les deux premiers rangs ça va et puis les quatre-vingt rangs suivants c'est du grand n'importe quoi. (Rires).

CP : (Rires). Génial pour une présentation !

DD : Donc ça c'était assez courant donc on a un peu rouspété auprès des chefs d'établissement en leur disant : « Ecoutez voilà quoi, on a autre chose à faire euh... »

CP : Oui.

DD : Bon maintenant c'est un petit peu mieux parce que le rectorat fait pression sur l'organisation de cette information depuis qu'il y a le portail *Admission post bac*, nous on arrive dans de meilleures conditions. En même temps quand c'est des premières ça leur paraît très loin.

CP : Oui.

DD : Et quand c'est des terminales euh...

CP : C'est presque trop tard.

DD : C'est presque trop tard ! Enfin je ne veux pas euh... C'est peut-être un peu noir de dire ça mais c'est vrai que les terminales ils ont déjà euh... Ils savent très bien que leur orientation dépend de leurs résultats parce que c'est les trois bulletins de première et les deux premiers de terminale qui comptent pour les dossiers. Très souvent quand on va les voir, le premier il est déjà passé, trimestre, et le deuxième il est train. Donc ils sentent déjà que voilà !

CP : Hum, hum.

DD : Mais bon après ce n'est pas non plus complètement négatif hein !

CP : Non.

DD : On fait les lycées. C'est même une grosse partie du travail du service d'information et d'orientation. Il y a des power-points qui sont faits au niveau académique, on a des réunions d'information générale « L'université qu'est-ce que c'est ? » Et ensuite il y a des ateliers par domaine.

CP : Hum, hum.

DD : lettres/langues, droits/éco-gestion, sciences et technologies, etc.

CP : D'accord.

DD : Et donc les gamins s'inscrivent dans les ateliers qu'ils choisissent. Ils peuvent en choisir deux.

CP : D'accord.

DD : Donc c'est un gros travail d'information qui est fait. Je sais pour les avoir fait pendant des années et pour en avoir refait cette année parce que les membres du service ne suffisent plus je vais de temps en temps les dépanner. C'est vrai qu'ils écoutent, ils sont là, y a quelques questions mais on revient à ce que vous disiez, ceux qui posent des questions c'est ceux qui savent déjà plein de choses.

CP : Hum, hum.

DD : Et qui veulent vérifier qu'ils ont bien compris et ceux qui font les zouaves au fond de la salle, qui discutent ensemble, qui jouent avec leur téléphone, c'est les mêmes.

CP : Hum. Est-ce que vous êtes amenée à recevoir des étudiants qui sont en situation d'échec et qui vous verbalisent « Je suis en difficulté, qu'est-ce qui existe pour moi ? »

DD : C'est le service d'information et d'orientation. Oui bien sûr !

CP : Sans parler de réorientation, est-ce que vous les tenez au courant des outils d'aide à la réussite qui existent ?

DD : Ils viennent euh... Oui, oui bien sûr ! Mais ça c'est le travail du SCUIO, vraiment !

CP : D'accord. Je pensais que c'était le travail des professeurs.

DD : Alors normalement le plan « Réussite en licence » a mis en place des professeurs référents.

CP : D'accord.

DD : Donc ils ont aussi un professeur référent. Ensuite je pense qu'un professeur référent n'est pas forcément compétent pour décliner l'offre de formations hors de l'université par exemple mais on travaille ensemble, oui.

CP : Très bien. Je pense que j'en ai fini pour le tutorat méthodologique.

DD : Hum, hum.

CP : J'aimerais simplement reprendre le chemin de l'information.

DD : Oui.

CP : Je me place en tant qu'étudiante de L1, j'entre à l'université, première semaine je suis au courant de l'existence du tutorat.

DD : D'abord je viens m'inscrire.

CP : Oui. Et là déjà on leur en parle.

DD : Quand ils viennent s'inscrire, ils passent à la maison de l'étudiant à ce qu'on appelle le guichet unique. Le guichet unique c'est un parcours. L'étudiant rentre, il y a un accueil, ils doivent passer par un certain nombre de choses, ils doivent passer par le stand de la Sécurité sociale, qu'ils captent que la Sécu c'est important, que c'est fini que papa maman s'en occupent, ils doivent avoir coché dans leur dossier » Sécurité sociale ».

CP : Hum, hum.

DD : Euh ... Il y a aussi des stands pour les complémentaires, les assurances et ensuite ils vont s'inscrire à la scolarité. A la scolarité on prend leur dossier, on va leur donner de quoi faire leur carte d'étudiant. Pour obtenir leur carte étudiant ils doivent passer par les stands qui sont tenus par le bureau de la vie étudiante. On recrute des étudiants qui vont les aider à activer leur compte mail parce que sinon ils ne le font pas tout seul.

CP : Hum, hum.

DD : En disant « Voilà toutes les infos vont arriver sur ce compte-là donc il faut l'activer ! » Ils le font ensemble avec eux. Ils redirigent l'adresse UHA sur leur adresse perso.

CP : D'accord.

DD : On le fait, avec eux ! (Rires).

CP : Hum, hum. (Rires).

DD : Et on s'occupe aussi de leur parler de la semaine de rentrée. Donc ils reçoivent un tableau à double entrée avec tous les rendez-vous, les dates, les lieux.

CP : Un planning.

DD : Le planning de la semaine en disant « C'est obligatoire ! ». On leur dit.

CP : C'est dit.

DD : Ensuite ils repartent et vont chercher leur carte d'étudiant.

CP : Donc le planning est repris avec la personne en disant « Voilà euh... ».

DD : « Tu vois ça là, ça c'est important ! ». Et on surligne !

CP : D'accord.

DD : Donc ça c'est en juillet voire fin août début septembre.

CP : J'ai quelques souvenirs.

DD : Donc aucun étudiant n'y échappe au planning de la rentrée.

CP : D'accord.

DD : Ensuite ils arrivent, semaine de rentrée, selon la L1 on a différents rendez-vous et puis ensuite il y a le début des cours. Et alors le début des cours se situe après la semaine de rentrée.

CP : Hum, hum.

DD : Et en général ils ont tous passé leur test du tutorat.

CP : Ah oui ?

DD : Le test de positionnement est fait pendant la semaine de pré-rentrée.

CP : D'accord !

DD : Donc à partir de là, le CUFEF a les résultats des tests et alors là il faudra voir avec Monsieur X, ils corrigent les tests, ils établissent leur courbe de répartition de la population par rapport à une moyenne.

CP : D'accord.

DD : L'étudiant va se situer sur cette courbe.

CP : Personne ne lui dit après ce qu'il doit faire.

DD : Si, si, le CUFEF organise des réunions avec les tuteurs. Sur cette partie organisationnelle je ne vais rien dire parce que je crois qu'ils s'adaptent un petit peu tous les ans en fonction des besoins.

CP : D'accord.

DD : Mais en tout cas à un moment donné, on leur dit : « Voilà, vous avez besoin, vous n'avez pas besoin. »

CP : Ce qui serait intéressant ce serait de comparer les résultats du test avec les avis émis par les professeurs lors des vœux.

DD : Oui ce serait intéressant sauf que là c'est anonyme.

CP : On ne les retrouverait pas ? Même avec leur numéro étudiant ?

DD : C'est totalement anonyme le test. A aucun moment il n'y a un nom sur le document qu'ils rendent. Sur le document il y a un numéro mais ça repose entièrement sur l'anonymat.

CP : D'accord.

DD : Justement pour que les élèves ne se sentent pas fliqués, répertoriés, étiquetés.

CP : D'accord.

DD : Je me rappelle que c'était une préoccupation de Monsieur X. C'est une évaluation. C'est pour ça qu'ils ont leur propre possibilité de s'évaluer et puis ensuite de voir comment ils se situent sur cette courbe.

CP : Donc s'ils ne vont pas eux-mêmes voir leurs résultats euh...

DD : Je pense qu'il y a une information qui est faite dans les composantes j'imagine.

CP : Peut-être pas au cas par cas, chacun se responsabilise.

DD : Ils doivent probablement afficher les résultats ou passer dans les composantes. Je ne sais pas trop comment ils s'y prennent mais je pense qu'ils doivent quand même pas mal les harceler. Mais c'est vrai que ce serait intéressant !

CP : Oui !

DD : Par contre, combien d'avis C ont été donnés et combien se sont inscrits quand même. Si je prends la liste des L1 et la liste des avis C dans telle ou telle licence je peux voir qui s'est inscrit quand même.

CP : C'est intéressant !

DD : Je l'ai fait il y a deux ans et c'est clair hein !

CP : Hum, hum.

DD : C'est essentiellement des bacs pros et essentiellement des bacs technos qui ont de grosses difficultés parce qu'il y en a aussi. Mais je me suis mise à regarder l'orientation active. Comme je suis administrateur je peux voir tous les dossiers.

CP : Hum, hum.

DD : Je suis allée voir comme ça au hasard ! Je prends licence sciences et technologies, licence très scientifique. Premier dossier que j'ouvre bac pro sécurité, deux en maths et quatre en sciences. Mais ils n'ont pas de doute, ils déposent un vœu pour une licence première année de sciences.

CP : Ça ne les gêne pas.

DD : C'est le premier que j'ai ouvert je me suis dit « Ouh la la ! ». Le doyen de la fac de sciences il va s'arracher les cheveux.

CP : C'est certainement aussi comme vous l'avez dit, aux professeurs de faire passer le message, de renseigner leurs élèves.

DD : C'est vrai mais pendant notre campagne d'information qui nous prend quatre mois, on ne va pas dans les lycées pros !

CP : Qui met une barrière contre votre intervention en lycée pro ?

DD : Ils ne sont pas censés aller dans le post-bac donc les universités ne vont pas aller faire la tournée des lycées professionnels.

CP : Quand j'étais au lycée il y a avait un COP.

DD : Oui, un COP qui vient du CIO mais ce n'est pas la même chose ! Nous, on est un service à part entière. Les SCUIO sont un service d'orientation mais universitaire donc on n'a pas de permanence dans les établissements comme les COP des CIO. D'accord ?

CP : Oui.

DD : On n'a pas de répartition de territoire. On est un service universitaire pour l'université donc le rectorat nous demande de faire la tournée des lycées et on va voir notre public.

CP : Donc tout cela ne concorde pas avec le texte qui dit que « L'université est ouverte à tous les bacheliers. »

DD : Bien sûr ! Mais de toute façon depuis le début on a un problème en termes de concordance des textes parce qu'on n'aurait jamais dû appeler le « bac pro » « bac ». Je pense que c'est par là qu'on aurait dû commencer.

CP : Hum, hum.

DD : Parce que le langage entraîne les personnes au-delà de la conscience même. Ils sont convaincus, d'ailleurs les étudiants nous disent « Moi mon prof m'a dit, t'as un bac ! ».

CP : Hum, hum.

DD : C'est vrai que ça s'appelle bac mais ce n'est pas un bac parce que un bac c'est le premier niveau de l'enseignement supérieur et ce n'est pas fait pour ça. Donc il y a bien un problème d'appellation !

CP : Tout à fait !

DD : En plus, après on a continué à faire des bêtises en termes de langage. On a inventé les licences pros et on a inventé les masters pros. Total, les gamins ils disent « Bacs pros, licences pros, masters pros. »

CP : Ils s'y retrouvent.

DD : Donc là on barbote dans un système complètement dément qui dégringole du ministère qui écrit des choses et qui ne sait pas ce qui se passe sur le terrain. Mais maintenant c'est fait. On ne peut pas retourner en arrière.

CP : Oui.

DD : On aurait un travail à faire dans les lycées professionnels mais c'est pas à l'université d'aller dire : « Non on ne veut pas de vous ! ». Et puis nous devons aller dans tous les autres lycées. Ça nous prend déjà quatre mois. C'est un boulot dément. Mais c'est pour ça que j'avais proposé d'aller voir les enseignants.

CP : Hum, hum.

DD : Ce serait bien qu'on puisse voir les enseignants des lycées pros. Ça n'empêchera pas les difficultés dont on parlait tout à l'heure c'est-à-dire que s'ils n'ont pas d'alternatives ils viendront quand même. Mais peut-être que certains d'entre eux choisiront d'autres pistes ou réfléchiront à autre chose ou ne viendront pas.

CP : Il manque des places en BTS.

DD : Bien sûr !

CP : Parce que même les DUT c'est inabordable.

DD : Le ministère est en train dans le cadre de groupe de travail de vouloir imposer des quotas de bacs pros en BTS et en DUT. A mon avis ça va chauffer parce que les IUT n'ont pas du tout l'intention de se laisser faire.

CP : Dans le but de varier les profils.

DD : Oui.

CP : Après il y a de très bons bacs pros.

DD : Comme il y a aussi de très bons bacs technos.

CP : Comme quoi il ne faut pas fermer la porte à tout le monde mais faire du cas par cas.

DD : Clairement, clairement !

CP : Qu'est-ce que vous proposeriez-vous ?

DD : Moi je pense clairement que les bacs pros ne doivent pas venir à l'université mais il faut qu'on ait quelque chose à leur proposer.

CP : Et pour l'instant, y a rien.

DD : Et pour l'instant, y a pas. La question c'est autre chose mais avec quel argent ? C'est aussi bête que ça.

CP : Hum, hum.

DD : Ensuite pour le tutorat, pour les étudiants qui sont quand même là malgré tout et qui utilisent cette opportunité qui leur est donnée de se situer moi je pense vraiment qu'ils font un très bon boulot au CUFEF. Pour le gamin qui accroche et qui a compris le truc, ça marche bien. La question c'est comment faire pour qu'il le suive.

CP : Pour les accrocher.

DD : Et ça franchement je n'ai pas d'idée ou alors j'ai peur d'en avoir une. Enfin je ne sais pas comment dire ! J'ai de plus en plus de mal à me convaincre qu'ils ont envie. Je me dis que tant qu'ils n'ont pas envie, qu'est-ce qu'on peut faire ?

CP : Oui.

DD : Mais qu'est-ce qu'on peut faire ? Certains sont désarmants de naïveté. On ne peut même pas leur en vouloir. On a envie soit de leur mettre une claque comme si c'étaient des gamins de quatre ans (Rires).

CP : (Rires).

DD : Vous savez c'est ce truc un peu euh... (Rires).

CP : Enervant.

DD : Oui ! Ou alors c'est lui dire : « Voilà c'est comme ça, tu passeras dans deux ans, trois ans quand tu auras grandi ! ».

CP : Hum, hum.

DD : Enfin, il y a de ça. Et ça, je ne m'autorise pas à le penser pour tous parce que ce n'est probablement pas vrai. Ce n'est probablement pas vrai mais pour ceux dont c'est le cas c'est presque violent. J'en suis là, soit je leur en mets une, soit je pleure avec eux. (Rires).

CP : Hum, hum.

DD : Vous me direz que ce n'est pas une réponse du tout, que ce n'est pas du tout scientifique comme approche mais voilà.

CP : Non mais je vous ai demandé votre avis personnel.

DD : En même temps à l'autre bout de cet axe, en tant que conseiller d'orientation, j'ai quand même fait vingt-huit ans au service d'information et d'orientation donc je connais euh...

CP : Qu'à l'université ou aussi en lycée ?

DD : Ici ! J'ai quasiment créé le service à l'époque. Et en même temps je me dis que si on avait des moyens euh... Je vois bien que quand j'étais au SIO, que j'avais le temps de parler deux heures avec un gamin et puis lui dire : « Tu reviens quand tu veux. ». Et d'avoir le temps de le revoir et de cheminer entre guillemets avec lui, il se passe des trucs.

CP : Hum, hum. Il en ressortait quelque chose.

DD : C'est une évidence. Sauf qu'ici on ne peut pas le faire. On n'a pas les moyens humains. On n'a pas les compétences. On n'a pas assez de conseillers.

CP : Le jeune qui voudrait venir toutes les semaines pendant deux mois pour construire son projet professionnel, il ne peut pas être accueilli ?

DD : Non, non ! On n'a pas les forces vives pour ça.

CP : Pas les moyens humains, pas les moyens économiques.

DD : C'est clair.

CP : C'est toujours le même problème.

DD : Mais vous voyez bien le COP dans les lycées. Il a combien d'élèves sous sa responsabilité ? Même s'il travaillait jour et nuit, le dimanche, à l'heure de l'apéritif et pendant les vacances il ne pourrait pas voir tout le monde pendant deux heures.

CP : Pourtant c'est un travail de fond l'orientation.

DD : Et le nombre de COP diminue et ils vont même disparaître.

CP : Ah bon ?

DD : Enfin ils vont disparaître euh... D'après ce que j'ai compris dans l'acte trois de la décentralisation, ils basculent dans les régions.

CP : Ils vont s'appeler autrement ?

DD : Non, non ! Donc région, ils vont être soumis aux pressions politiques, au lobbying professionnel, à l'apprentissage.

CP : Hum, hum.

DD : A mon avis, ils ne pourront plus faire leur job de manière neutre.

CP : Ok.

DD : Donc cette notion d'accompagnement à mon avis est essentielle. Il faudrait qu'on commence quasiment en seconde. Peut-être pas à raison de deux heures par semaine mais commencer à planter les petites graines et puis arroser et de plus en plus, les voir et puis les mettre en face des réalités.

CP : Oui.

DD : Avoir vraiment un référent, quelqu'un en face. Moi je sais que quand j'étais au SIO c'est vrai je prenais le temps pour certains. Il se trouve que j'étais là, le hasard et puis c'est vrai que moi mon job c'était très important. Ça ne me dérangeait pas de rester jusqu'à 21 heures, 22 heures pour recevoir des étudiants. Je le faisais ! Ça, plus personne ne le fait aujourd'hui. Je n'ai pas de jugement à porter là-dessus. Mais je voyais bien que les élèves que j'arrivais à suivre, que je pouvais voir souvent, il se passe quelque chose !

CP : Hum, hum.

DD : Ils construisent, ils ont besoin que quelqu'un leur tende euh... Je ne sais pas, la truelle pour monter leurs briques. C'est évident qu'il y a de ça !

CP : Je me dis que ça pourrait être fait dans le milieu familial.

DD : Il est clair que c'est de plus en plus difficile. Je me suis rendue compte aussi que euh... Ça aussi sur le plan de l'expérience, que là où ça marche le mieux c'est quand à un moment donné la famille se sent concernée.

CP : Oui.

DD : Parce que ça je peux vous le dire, quand j'ai la famille qui arrive, papa, maman, le fils, il n'y a pas de problème. On a affaire à un gamin qui est dans la première moitié de sa promotion, qui est en terminale S, qui va aller en classe préparatoire, qui va faire une grande école. Y a pas photo !

CP : Hum, hum.

DD : A 100% ! (Rires). Quand ils arrivent comme ça je sais déjà qu'il n'y a pas de souci à se faire. Et je ne les reverrai pas ! Parce que y a pas besoin. C'est les autres qu'on a besoin de voir. Mais c'est vrai, je reste convaincue. Alors ça fait marrer mes collègues conseillers. « Mais tu rêves, on ne pourra jamais les suivre tous ! ». Et c'est vrai on ne peut pas les suivre tous ! Et là l'idée, si j'ai bien compris c'est de refiler cette mission aux profs.

CP : Alors que ce n'est pas leur travail. Ils ne sont pas formés pour.

DD : En même temps le prof de terminale est quand même la personne qui connaît le mieux ses élèves.

CP : Le professeur principal.

DD : Mais après comment il peut faire pour assurer ça ? C'est pareil, enfin je veux dire en termes de temps euh... Mais je suis entièrement convaincue que c'est dans l'échange que ça se passe ! Pas dans « Regarde, t'as un bac pro, c'est 0% va mourir ! ». On peut faire simple comme ça mais ce n'est pas comme ça que ça fonctionne. C'est dire : « Effectivement tu ne peux pas, regarde il y a un cours de littérature et de civilisation gréco-romaine. Tu as une idée de ce qui t'attends ? ». C'est dire : « Regarde, je te montre le programme ! ». Parce qu'on a le programme. Et on progresse comme ça. « C'est vrai les lettres classiques ça ne va pas être mon truc. Qu'est-ce qu'il y a d'autres ? ». Et c'est là qu'on est tenu ! Qu'est-ce qu'on peut proposer à un élève comme ça ? « Tu as fait le dossier BTS ? Oui mais ils m'ont pas voulu ! ». Et voilà !

CP : Et y a rien !

DD : Et alors t'es devant le mur. « Mais je suis boursier échelon cinq ou six. 400 euros par mois. Ça va m'aider dans la famille. ». On bascule dans le côté social et puis ensuite si on pousse encore un petit peu plus loin alors là on est largement au-delà de tout ce qui nous préoccupe mais on est euh... « Je suis l'aîné de la famille, je suis le premier à arriver au bac, à faire des études supérieures, etc. ».

CP : Il y aussi toutes ces questions-là, tout à fait.

DD : On arrive dans le vécu des familles. Ça nous dépasse ! Ça nous dépasse !

CP : Ça devient du travail social après.

DD : Oui un travail social et puis presque un travail psy sur la place de l'aîné ou du deuxième ou de celui qui a réussi à aller jusque-là. Alors maintenant il y en a de moins en moins. J'en avais plus il y a dix ans, cinq ans. Maintenant de plus en plus tout le monde arrive au bac mais la notion d'ascenseur social reste très vive dans ces milieux. Très vive, ils portent ça sur eux ! Et là moi je suis en train de lui dire : « C'est toi l'ascenseur social mais tu es en train de te bucher. ». Le gamin il sent que ça repose sur lui et on n'a pas de réponse, on n'a pas de solution. Y a pas ! C'est cette alternative, je reviens toujours là-dessus. Et c'est vrai pour un bac pro parce que c'est l'image extrême mais vous prenez un bac techno moyen c'est pareil ! Et vous avez un bac ES qui a rampé sur les coudes tout au long de sa scolarité et qui a fini par décrocher son bac à l'arrache, pareil !

CP : Oui. C'est vrai.

DD : Et puis de se dire je peux quand on sort d'une scolarité où on a rampé. Les 30 ou 40% au-dessus du panier on n'a pas de souci, on les verra jamais ceux-là. Ils sont dans des écoles, pas de problème. C'est pas toute la population des gamins qui est comme ça mais c'est celle qu'on voit et qui se retrouve concernée par le tutorat, par la réorientation, etc. Et tous ceux-là ils cumulent. Ils cumulent des difficultés scolaires, une orientation plus ou moins bâclée, un milieu social pas forcément favorable et puis tout le poids du monde et de l'avenir sur leurs épaules. Mais ça c'est au-delà de ce qu'un COP peut apporter à un gamin.

CP : Hum, hum.

DD : A un moment donné on est dans un tout. Alors c'est vrai quand on met beaucoup de temps on arrive à euh... Je peux dire que j'ai beaucoup d'élèves à qui j'ai trouvé des pistes mais des pistes qu'on a construites de briques et de broques ensemble.

CP : Le SCUIO n'a pas les moyens de réserver des places pour ces jeunes qui échouent en première année pour une première année de BTS après ?

DD : C'est un peu ce qu'on avait envisagé ! On avait testé une année de mise à niveau.

CP : Oui.

DD : Donc ils travaillaient avec le SCUIO sur leur projet pro, on faisait une mise à niveau en français, en maths, en langues étrangères. Voilà, enfin ils faisaient ça pendant un semestre et puis en même temps on préparait leur dossier pour un BTS ou un DUT. Et tout ce travail on le faisait avec les enseignants des lycées et des IUT qui étaient partenaires sur ce projet.

CP : Très bien.

DD : Donc c'était vraiment euh... Tout le monde faisait tout.

CP : Oui.

DD : Et donc ils étaient plus ou moins fléchés on va dire les étudiants qui suivaient cette mise à niveau. Parce qu'on en prenait que vingt-quatre. Vingt-quatre pour le tertiaire et vingt-quatre pour le secondaire pour des raisons financières. Et donc ces vingt-quatre là, ils avaient un tampon sur le front et ils avaient des places réservées entre guillemets dans les filières en question.

CP : Hum, hum. Est-ce que ça marchait ? Ils étaient diplômés ?

DD : Euh... Ça a marché deux ans, trois ans on l'a fait. C'est un travail gigantesque pour deux fois vingt-quatre. C'est gigantesque en termes de moyen, de coût euh...

CP : Oui.

DD : Ça a marché, oui ! Ceux qui ont mordu à l'hameçon, ils intégraient BTS et DUT euh... La troisième année ou la quatrième je ne saurai plus parce que ça fait longtemps on a commencé à avoir énormément d'absentéisme.

CP : Ah ?

DD : Donc en termes de coût, ça devenait disproportionné. On avait vingt-cinq inscrits on n'en avait même pas dix qui venaient. On a quand même tenu le choc, on a encore fait une année. Et là c'était le désastre ! Ils ne venaient pas du tout, on payait les profs pour rien qui se retrouvaient devant des salles vides.

CP : Qu'est-ce qui s'est passé ? C'est l'évolution de la société ?

DD : Je ne sais pas. Ça a été très vite ! En deux ans ça a été la fin des haricots. Alors on ne sait pas très bien pourquoi. On n'a pas pu l'analyser parce qu'ils se sont véritablement évaporés.

CP : Vous n'avez pas pu les retrouver ?

DD : On aurait pu mais après c'est toujours une question de temps, on est tous surbookés, ils étaient pas là, ils étaient pas là. On a maintenu un an pour voir ce que ça donne, on a essayé de mieux les choisir puisque on était bien obligé de les sélectionner et puis ils ont disparu on ne sait même pas où, quoi ! C'est un peu dommage. On s'est peut-être rapidement dit que ça ne correspondait plus à un besoin, on s'est contenté de cette réponse à l'époque. C'est très décevant, je pense qu'on était aussi un peu fâché.

CP : Déçus.

DD : Mais de toute façon il y avait un coût énorme ! Je crois qu'on avait l'argent via des crédits spécifiques qui étaient débloqués par le rectorat. Et ces crédits de toute façon ont fondu. Après si ça avait été un véritable engouement on aurait trouvé l'argent ailleurs. Mais comme en plus les gamins décrochaient aussi, on a arrêté. Mais c'est typiquement de ça dont je parle quand je parle d'année tampon.

CP : Hum, hum.

DD : C'est s'arrêter, réfléchir à son projet, faire véritablement un projet personnel.

CP : Hum, hum. Pourtant la réflexion du projet elle est amenée dès la troisième maintenant avec le fameux stage. Mais est-ce qu'à 15 ans on est capable de dire que tel métier nous correspond ?

DD : Oui mais il y a une telle disparité de maturité je pense aussi.

CP : Oui. On peut changer aussi.

DD : On peut changer et puis quand on a 17 ans, on n'a pas le même âge dans la tête. La fourchette elle va de 14 à 20 ans.

CP : C'est vrai.

DD : C'est difficile et puis de toute façon on est confrontés à la masse. On a de plus en plus d'élèves qui arrivent bacheliers.

CP : C'est du à la politique des 80% au bac.

DD : Bien sûr !

CP : C'était recherché et encore plus avec la création du bac pro 3 ans !

DD : Oui, c'est vrai ! A cet afflux, on nous a expliqué au rectorat que cette réforme a engendré cette augmentation de bacs pros qui arrivent à l'université mais que ça devrait se stabiliser. Je ne sais pas pourquoi mais ça doit se stabiliser nous a-t-on dit. « N'ayez pas peur les universités ! » (Rires).

CP : (Rires).

DD : On veut bien. Je ne l'explique pas. J'ai cru comprendre qu'il y avait deux types de promotion qui se rejoignaient à un moment donné mais qu'après ça va se stabiliser. Cette courbe de bacs pros ascendante va se stabiliser puis elle va diminuer.

CP : D'ici combien de temps vous ne savez pas ?

DD : Non. Et puis quel que soit leur nombre, leurs problématiques restent entières tant qu'ils n'ont pas de travail. Tant qu'ils n'ont pas d'ascension professionnelle à mon avis ça reste difficile pour eux. Il faut qu'ils soient dans leur monde de pratique et pas de théorie. Enfin je veux dire à l'université ces élèves sont perdus. Et dès qu'on leur donne du concret à mon avis ils ont de quoi faire.

CP : Oui, tout à fait !

DD : Donc on revient à ce que je disais au début, soit on les oblige, on est derrière, on les tient comme ça à la laisse, soit on les laisse faire et puis il faut qu'ils se buchent une fois, deux fois, trois fois pour prendre conscience du truc. En même temps le problème des bourses de l'enseignement supérieur est une réalité. Systématiquement, on finance des bourses pour des gamins qui ne font rien et ne feront rien. Je n'ai rien contre eux mais il y en a d'autres qui en auraient besoin. Il faudrait que plus de bourses soient données et à bon escient plutôt que de financer comme ça des rêves ou des chimères qui ne donnent rien.

CP : Oui.

DD : On parlait d'étapes. Ça c'est une étape politique. Le ministre de l'enseignement supérieur qui met son doigt là-dedans ! (Rires).

CP : C'est chaud comme sujet ! (Rires).

DD : Oh oui !

CP : Bien, avez-vous quelque chose à ajouter ?

DD : Non, je pense vous avoir tout dit.

CP : Je vous remercie de m'avoir accordé cette interview. Merci beaucoup !

DD : Je vous laisse ma carte. Si vous avez besoin de quoi que ce soit vous me le dites !

CP : C'est vraiment très, très gentil ! Merci !

Entretien 5 : Tuteur en lettres modernes

CP : Je suis actuellement en première année de doctorat, en sciences de l'éducation. Je travaille sur les dispositifs d'aide à la réussite mis en place à l'université et plus exactement sur le tutorat méthodologique. Très peu d'étudiants s'inscrivent aux séances organisées par les tuteurs. Je cherche à comprendre pourquoi. Ce qui amène tout de suite au thème numéro 1 mais avant j'aimerais que vous vous présentiez à votre tour.

EE : Oui alors je suis en troisième année de licence de lettres ici à la FLSH et je suis tutrice pour la première fois.

CP : Très bien. Alors pour commencer, j'aimerais savoir selon vous qu'est-ce que le tutorat et en quoi il consiste ?

EE : Alors pour moi le tutorat c'est des heures d'échanges avec un autre étudiant pour pouvoir mieux gérer ses cours.

CP : D'accord. Donc c'est surtout basé sur un dialogue ?

EE : Voilà. Malheureusement, ce qui se passe actuellement, je vais vous donner un cas concret, c'est que la prof de L1 latin débutants, a un système de cours qui fait que c'est très dur à suivre son cours, ce qui fait que moi je suis obligée de reprendre tous les points de grammaire et à les réexpliquer comme si j'étais professeure.

CP : D'accord.

EE : Et de refaire les exercices que la prof m'a fait en L1. Je refais la même chose mais en plus court parce que j'ai moins de temps.

CP : D'accord. Le tutorat ne vous avait pas été présenté de cette manière donc ?

EE : Pas du tout.

CP : Qu'est-ce qu'on vous avait dit précisément ?

EE : Alors on m'avait bien dit qu'être tuteur ce n'est pas être professeur.

CP : Hum, hum.

EE : Que je n'avais pas à donner de cours mais que j'avais plus à essayer d'orienter les étudiants donc notamment face à la prise de notes, plus rapide, au choix de la grille des UE et par rapport aux professeurs comment se comporter face à tel ou tel professeur.

CP : D'accord. La grille des UE c'est donc aider l'étudiant à s'orienter ?

EE : Il s'agit de l'UE découverte surtout et de l'UE libre qui sont à choisir.

CP : Très bien. Donc il s'agit de faire partager votre expérience.

EE : Voilà.

CP : Je poursuis. A votre avis, quels sont les avantages que possède ce dispositif d'aide à la réussite ?

EE : Les avantages c'est que j'ai deux tutorés et qu'on est vraiment dans une relation très proche. Je peux vraiment les aider sur des points euh... Des lacunes personnelles.

CP : Et ça c'est dû au petit groupe ou au tutorat lui-même ?

EE : Au petit groupe.

CP : D'accord. Et quels inconvénients est-ce qu'il possède ?

EE : Ça prend énormément de temps à préparer.

CP : Donc chez vous, vous reprenez les questions que vous ont posées les étudiants et vous préparez un cours.

EE : Voilà.

CP : Très bien. Est-ce le seul inconvénient que vous pouvez relever ?

EE : Non, il y a aussi l'inconvénient de devoir juxtaposer les deux emplois du temps, devoir mettre deux heures. Deux heures c'est quand même beaucoup, qui se suivent dans la semaine.

CP : D'accord. Parce qu'on vous laisse gérer l'emploi du temps des L1 et le vôtre ainsi que l'organisation ?

EE : Si vous voulez, nous ont fait une proposition des heures où on est disponible auprès des étudiants de L1 et après c'est à eux de choisir où ils veulent venir.

CP : D'accord. Pensez-vous que ce dispositif d'aide à la réussite est stigmatisant pour les étudiants ?

EE : (Silence). C'est quelque chose auquel je n'avais jamais pensé. (Rires). Euh... Je ne sais pas. Franchement je ne peux répondre à ça. Est-ce qu'elles le disent qu'elles viennent au tutorat, je ne pense pas. Donc il y a peut-être quelque chose derrière.

CP : Il y aurait une face cachée quand même ?

EE : Oui.

CP : Parce que quelle image pourrait être renvoyée ?

EE : L'image d'euh... J'ai deux étudiantes en fait qui sont radicalement opposées. La première c'est une tête de promo, elle bosse à fond, à fond, à fond. Elle a un groupe d'amis et c'est elle qui vient parmi ce groupe d'amis en fait au tutorat. Je pense qu'elle en parle parce qu'elle m'a déjà demandé par exemple des tests de grammaire sur le participe passé normalement où tout le monde rate et elle m'avait demandé si j'en avais plus pour les faire faire à ses copines donc je pense qu'elle n'a pas honte de venir et qu'elle le dit.

CP : D'accord.

EE : Par contre la deuxième qui vient et qui a déjà fait une année d'anglais ici, qui a raté son premier semestre, je ne suis pas sûre qu'elle le dise qu'elle vient au tutorat.

CP : Parce qu'elle pourrait être considérée par son cercle d'amis comme une étudiante en difficulté ? En quoi un dispositif qui est là pour aider à réussir peut-il renvoyer une image stigmatisante ?

EE : Moi je pense qu'elle a peur de passer pour celle qui ne sait pas. Il faudrait que je leur pose la question. Je ne sais pas du tout. Franchement euh...

CP : D'accord. On va pouvoir aborder le thème numéro 2. Quel est le profil des étudiants tutorés. Quel type d'étudiants s'inscrit généralement au tutorat ?

EE : Alors au premier semestre, ceux que j'ai eu, il y avait deux très bons élèves qui ont réussi leur semestre sans aucun problème.

CP : Hum, hum.

EE : Et il y en a deux autres qui étaient un peu en difficulté et qui voulaient bosser mais je ne les ai pas revu par la suite donc je ne sais pas s'ils ont arrêté, s'ils ont continué, s'ils ont réussi, je ne sais pas du tout.

CP : Après, vous n'êtes pas au courant du devenir des étudiants ? Une fois qu'ils ne viennent plus aux séances de tutorat, c'est terminé, vous n'avez plus aucun lien ?

EE : Si on n'a plus de contact avec eux ? Non.

CP : Ok, très bien. Donc des étudiants très motivés, des étudiants qui en avaient besoin. Est-ce que ce sont malgré tout, des étudiants qui en ont le plus besoin ?

EE : Par rapport à ce semestre, je pense qu'il y a un besoin de ceux qui réussissent, au niveau de la confiance en soi. C'est aussi important pour réussir ses examens. Du coup je pense qu'ils ont vraiment besoin du tutorat mais d'un point de vue psychologique.

CP : Oui.

EE : Et la deuxième que j'ai et qui n'a pas réussi son premier semestre, je pense qu'elle en a besoin pour l'aider à ce qu'on la fasse bosser.

CP : D'accord. Elle a besoin d'encouragements et de quelqu'un derrière elle pour la booster.

EE : Voilà.

CP : Déjà en L1 alors qu'elle s'apprête à faire des études relativement longues puisqu'elle a choisi la faculté, une filière générale.

EE : Est-ce qu'elle est là parce qu'elle a un chemin bien tracé ou est-ce qu'elle est là parce qu'elle est perdue ? Je pense plutôt qu'elle est perdue et qu'elle se dit « Bah finalement la fac c'est mieux que rien donc je vais y aller. »

CP : Et vous avez-vous-même bénéficié du tutorat ?

EE : Oui.

CP : Qu'est-ce qui vous a motivé pour devenir tutrice ?

EE : Euh... Bah déjà le fait que je veuille devenir prof. Je me suis dit que ce serait un premier contact, voir comment on peut donner de l'enseignement en fait à quelqu'un.

CP : Oui.

EE : Et deuxièmement c'est un boulot.

CP : Vous êtes rémunérée ?

EE : Oui.

CP : Par la faculté ?

EE : Oui. Et je trouvais ça sympa de faire connaissance avec les L1. Ça fait un mélange un peu de promos.

CP : Hum, hum. J'en reviens au profil des étudiants tutorés, on est d'accord pour dire que ceux qui s'y inscrivent ne sont pas ceux qui en auraient le plus besoin.

EE : Oui.

CP : Mais pour ceux qui s'y inscrivent, quelles sont leurs principales motivations ? Qu'attendent-ils exactement ?

EE : Alors ils attendent qu'on les aide là où ils n'arrivent pas à trouver de l'aide dans les manuels. Notamment pour les matières qui sont nouvelles parce que finalement de la littérature ils en ont fait au lycée, ils en font ici et ils savent comment euh... Ils connaissent les méthodes pour y arriver.

CP : D'accord !

EE : Et quand on leur parle de latin, qu'ils en ont jamais fait ou alors de la méthode de la dissert' ce qui est finalement assez nouveau pour eux même s'ils ont fait une dissert' pour le bac c'est quand même un exercice type de lettres et ben ils ont vraiment du mal et c'est vraiment les questions qu'ils demandent en majorité.

CP : Donc ce sont des questions de méthodologie ?

EE : Méthodologie sur les matières nouvelles.

CP : A aucun moment ce sont des questions sur comment réussir son semestre, son année ? Ils ne le verbalisent pas tel quel ?

EE : Non, pas du tout. Au premier semestre, ils se demandent aussi comment vont se passer les examens. Ils ont énormément de mal même si les professeurs n'arrêtent pas de leur dire « Voilà, ça va se passer comme ça. Vous aurez un contrôle continu, un examen final, etc. » Ils ont vraiment du mal à assimiler l'examen. Vu qu'il n'y a pas d'épreuve blanche, ils ont du mal à assimiler l'examen comment il va être concrètement.

CP : Donc il y a quand même une crainte de l'échec.

EE : Oui.

CP : Je passe maintenant au thème numéro 3 qui porte sur le tutorat et l'information. Comment la majorité des étudiants, donc la promo des L1 de lettres, prend connaissance de cet outil ?

EE : Du tutorat ?

CP : Oui.

EE : On va les informer directement quand ils ont cours.

CP : Donc les tuteurs ?

EE : Les tuteurs oui. Et moi j'envoie des mails aux professeurs pour qu'ils leur rappellent qu'il y a du tutorat. C'est la seule manière qu'ils ont d'être au courant. D'après ce que je sais hein.

CP : D'accord ! Donc les professeurs, vous, les tuteurs qui intervenez. La famille, les amis ? Peut-être, peut-être pas, vous n'êtes pas au courant.

EE : Pas du tout.

CP : Donc pour la faculté ce sont les deux acteurs qui sont amenés à leur en parler ?

EE : Oui.

CP : Ok ! A votre avis, est-ce que tous ces primo-entrants, tous les L1, sont au courant qu'il existe le tutorat pour les aider ?

EE : (Silence). Alors, ça c'est une bonne question. Nous, on intervient en amphi, ils sont tous là. On leur dit. Est-ce qu'ils arrivent à capter l'information, ça je ne sais pas parce que justement sur cent étudiants, il y en a tellement peu qui se sont inscrits au tutorat. Est-ce qu'ils ont compris ce que c'est ? Ça je n'en sais rien.

CP : Hum, hum. Quand vous intervenez, l'amphi est calme ? Est-ce qu'ils sont attentifs ?

EE : (Rires). C'est justement le gros problème de cette année en lettres. En fait il y a eu pas mal euh... Comme si vous étiez en première année de médecine ! Ils faisaient le bazar dans la promotion. Il y a eu quelques problèmes d'insultes entre élèves pendant les cours entre ceux qui voulaient écouter et ceux qui foutaient rien derrière.

CP : Ah, d'accord !

EE : Moi ça m'a vraiment fait pensé à la fac de médecine où à la fin il y a un concours et qu'il faut le réussir donc forcément on fait le bazar pour que les autres ne réussissent pas. C'était assez choquant. Ça nous a vraiment choqués cette année.

CP : Et ça pendant le cours ou pendant votre présentation ?

EE : Tout le temps !

CP : Donc en lettres spécifiquement, vous pouvez dire que l'information a peut-être été brouillée par des bavardages, des rires, etc.

EE : Oui, sûrement.

CP : D'accord. Est-ce que vous faites passer un flyer, une brochure ?

EE : Non, aucun support écrit.

CP : Aucun support écrit ?

EE : On écrit juste notre adresse mail au tableau et on attend de recevoir des mails. On n'en a pas eu donc du coup on a fait passer une feuille avec le jour et l'heure du tutorat.

CP : Hum, hum.

EE : On a fait passer des feuilles pour qu'ils s'inscrivent dessus directement dans l'amphi.

CP : D'accord.

EE : C'est le seul support écrit qu'il y a eu.

CP : Donc ceux qui n'ont pas entendu, écouté, l'information est passée à la trappe.

EE : Oui mais d'un autre côté, moi je me souviens en première année, les professeurs nous en parlaient au début de l'année, à chaque cours les professeurs nous rappelaient qu'il y avait du tutorat donc c'est redit.

CP : Oui.

EE : C'est tellement redit que c'est pas possible qu'ils ne sachent pas.

CP : D'accord. Ils disent qu'il y a le tutorat mais est-ce qu'ils leur réexpliquent en quoi il consiste ? Est-ce qu'ils présentent sa finalité, son calendrier ?

EE : Ça je ne sais pas du tout. Moi je demande aux professeurs de leur dire que le tutorat est de telle heure à telle heure et je pense, notamment pour la professeure de latin, qu'elle a dit que je ferais certains exercices avec eux et que ça les aiderait.

CP : D'accord.

EE : Je pense que ça a été dit. Enfin redit par les professeurs mais je ne peux pas vous l'assurer à 100%.

CP : Ok, très bien. A votre avis pourquoi les étudiants ont-ils recours au tutorat dans leur globalité ?

EE : C'est une question de confiance en eux, savoir aussi où ils se situent par rapport aux autres, il y en a un qui est venu au tutorat avec une question précise et après je ne l'ai plus jamais revu. J'ai répondu à sa question, apparemment il a eu son semestre et même les professeurs m'ont dit qu'il était très bon étudiant. Sa question c'était comment lire un livre pour que l'on puisse se souvenir des passages importants ? (Rires). Ça c'est du côté de ceux qui ont bien réussi.

CP : Oui.

EE : Et de l'autre côté. (Silence). J'essaie de faire une synthèse de tous.

CP : Oui.

EE : Il y a ceux qui cherchent de l'aide, des méthodes, ils cherchent à savoir ce qu'il faut apprendre et ce qu'il ne faut pas apprendre.

CP : Ils cherchent à gagner en autonomie et en méthodologie principalement.

EE : Oui.

CP : Et alors ceux qui ne viennent pas, comment expliquer qu'ils n'aient pas recours au tutorat alors qu'au départ c'est bien un dispositif d'aide à la réussite ?

EE : Au départ il faut être motivé. Donc ça élimine déjà une partie de la promotion. Ensuite il y a ceux qui y arrivent d'eux-mêmes aussi, il ne faut pas les oublier. Et il y a ceux qui doivent se dire « Le tutorat ça doit être super dur, je vais devoir montrer que je n'ai pas de connaissances, je vais être jugé. »

CP : Donc dans ce sens-là, il peut être stigmatisant.

EE : Ah oui ! Peut-être. Peur du jugement, peur du jugement des autres étudiants qui sont dans le groupe et de l'étudiante qui va donner euh...

CP : Qui va apporter son aide.

EE : Voilà.

CP : Est-ce que vous pensez que le taux d'inscription qui est relativement bas peut s'expliquer par un manque d'information ?

EE : Vous m'avez mis le doute. (Rires). Oui, vu que l'information a été orale, oui.

CP : Vous auriez pu faire quoi de plus ?

EE : Mettre des affiches. Faire comme font les cours de langue. En fait mettre des affiches avec des inscriptions sur les murs. Je ne sais pas si vous voyez de quoi je parle. En début d'année il y a tellement de cours de langue en fait que chacun choisit son cours de langue donc la langue et le niveau, et donc toutes les affiches sont en bas et chacun s'inscrit dans l'heure qui lui convient.

CP : Hum, hum. Donc mettre des affiches pour s'inscrire au tutorat mais est-ce que finalement les étudiants en sauraient davantage sur le tutorat ?

EE : Pas forcément. C'est une bonne question.

CP : Je passe à la suivante. Est-ce que vous pensez que les informations qui sont délivrées, que vous avez délivrées, que les professeurs délivrent sont trop impersonnelles ce qui fait que l'étudiant n'arrive pas à s'identifier ?

EE : Peut-être. Trop impersonnelles parce que oui, on parle à la promo. Mais est-ce que si on va parler à chacun et lui dire « Voilà, est-ce que ça t'intéresse le tutorat ou pas ? ». Est-ce qu'ils ne vont pas se sentir un peu euh... Et puis aller chacun les voir ce serait peut-être un peu trop. Sachant que cette année il y a déjà un dispositif qui a déjà été mis en place. Il y a un responsable de la promo et après selon l'ordre alphabétique de leur nom de famille, il y a un de leurs professeurs qui est responsable de leur groupe.

CP : D'accord. Qui a quelles finalités ?

EE : D'après ce que j'ai compris, ils font des permanences pour que les étudiants puissent venir poser leurs questions.

CP : Donc ça c'est un autre dispositif d'aide à la réussite aussi.

EE : Qui a été mis en place cette année.

CP : Et est-ce que vous avez des retours sur son bon fonctionnement ou sur les lacunes rencontrées ?

EE : Le problème cette année, je pense, je ne peux pas dire que ça soit ça, mais vu que la promotion a été vraiment très difficile et justement qu'il y avait cette partie des gens qui venait faire le bazar pendant les cours, les professeurs sont un peu plus fermés aux étudiants qui viennent les voir après leurs cours.

CP : Tout de suite dans l'amphi ?

EE : Oui. Du coup les étudiants ça les a un peu refroidit pour aller voir les autres professeurs je pense.

CP : En sachant que les professeurs à l'université sont plus éloignés de leurs apprenants que ne le sont les professeurs au lycée. La proximité est différente.

EE : La proximité est différente mais ici comme on est dans une petite fac, on est quand même très proche de nos professeurs. En plus moi je suis en lettres classiques, je suis toute seule dans ma promotion, j'ai toujours deux ou trois personnes qui viennent en UE libre dans mes cours mais je suis vraiment très proche de mes professeurs.

CP : Oui, je vois.

EE : Après il faut savoir que l'on est dix en L3 donc forcément on est aussi plus proche de nos professeurs. D'ailleurs on a toutes les adresses mails personnelles des professeurs, c'est une garantie de proximité et j'ai certains numéros de téléphone de mes professeurs.

CP : Ah oui, aussi.

EE : Oui, aussi. Mais ça, ça vient en deuxième ou troisième année.

CP : Oui, le temps qu'il y ait un lien qui se crée.

EE : Oui.

CP : Je reprends à ce nouveau dispositif, est-ce que vous pensez les étudiants vont moins s'inscrire au tutorat ou est-ce deux choses bien différentes ?

EE : Moi je le vois comme deux choses bien différentes. En parlant de ça, ils font une réunion actuellement pour l'année prochaine pour faire une sorte d'aide, donc ce sera un peu du tutorat, ils veulent être étudiants et être référents des L1 et avoir une permanence en fait dans une salle pour que les L1 puissent venir poser des questions notamment sur les cours mais aussi sur la vie étudiante. En fait on est en train de monter à la FLSH un club de lettres, il y a toute la vie étudiante qui est en train de se monter aussi, il y a aussi ça qui joue. Tout cela sera mis en place pour les L1.

CP : D'accord ! Et il a un nom ce dispositif ?

EE : C'est l'association, le club de lettres qui s'appelle le Bateau Livre. A côté de ça il y a un groupe de masters qui veulent que la FLSH se pérennise, faire en sorte que les étudiants viennent ici et restent surtout. Ils veulent essayer qu'eux en tant qu'étudiants, orienter les étudiants parce qu'ils trouvent justement que par rapport au tutorat comme on est étudiant les étudiants de L1 nous considèrent plutôt comme des professeurs que comme des étudiants.

CP : D'accord.

EE : Ils aimeraient un rapport plus direct et plus d'étudiant à étudiant.

CP : Et tout cela est bien propre à votre filière qui est les lettres hein ?

EE : Oui.

CP : Et est-ce que c'est créé du fait d'un besoin, d'une demande ? Qui est à l'initiative de ce projet ?

EE : Il y a deux initiatives distinctes : donc le club d'étudiants qui relève un manque de vie étudiante au sein de lettres à la FLSH.

CP : D'accord.

EE : Et une autre demande des masters, qui voient le manque d'intérêt pour cette filière dans leur université et qui n'aimeraient pas que les lettres s'arrêtent par faute d'étudiants à la FLSH.

CP : hum, hum.

EE : Sachant qu'on est l'un des grands centres de recherches littéraires en France.

CP : D'accord, je ne savais pas. Une question me revient, il s'agit du test de positionnement que passent les étudiants en début d'année à la pré-rentrée. Vous l'aviez vous-même passé ?

EE : Oui.

CP : Est-ce que vous savez si les étudiants vont ensuite regarder les résultats ?

EE : Alors je ne sais plus exactement mais je sais que c'est un QCM et après on a une feuille de résultats pour savoir si on a bien coché les bonnes réponses. On rend la copie et ils nous donnent les réponses.

CP : D'accord.

EE : C'est à l'étudiant de décider s'il a besoin ou non du tutorat même si par la suite la directrice du département reçoit les résultats du test et nous dit effectivement si on a besoin du tutorat.

CP : Donc la directrice reçoit les étudiants qui en ont besoin ?

EE : Non, elle le dit en cours. Elle dit à la promo « Vos résultats ont été catastrophiques, il faut que vous alliez au tutorat. »

CP : Donc c'est très impersonnel.

EE : Oui.

CP : Donc ça implique d'avoir un regard très objectif sur ses capacités, sur son niveau.

EE : Oui.

CP : D'accord.

EE : Le test est anonyme. Il me semble qu'il est traité par le département des sciences de l'éducation. Je ne suis pas sûre.

CP : S'agissant de votre intervention dans l'amphi, pensez-vous qu'elle a lieu au bon moment dans l'année ?

EE : Le problème c'est qu'au premier semestre il y a septembre, octobre, novembre puis les examens plus les vacances de Toussaint, qui fait que l'on est vraiment pressé par le temps pour commencer. Cette réunion arrive peut-être un peu tard. Je suis en train de réfléchir en même temps.

CP : Oui, oui. Pas de problème. Elle a lieu quand en lettres cette réunion ?

EE : Début octobre, mi-octobre.

CP : Est-ce qu'ils ont déjà eu des examens ?

EE : Non, pas encore. C'est justement ça, ils n'ont pas encore eu d'examens donc ils n'ont pas encore eu leurs premières notes donc ils ne savent pas où se placer par rapport à la moyenne et d'un autre côté je trouve qu'on intervient très tard parce que le temps que euh... La première semaine ils s'installent, le temps qu'on leur demande s'ils veulent être tutorés, le temps qu'on nous demande si on veut être tuteur, le temps de réponse, le temps de la première réunion, il y a déjà un mois qui se passe sur les trois mois.

CP : L'idéal serait que vous vous déclariez tuteur en fin d'année pour l'année suivante.

EE : D'un autre côté c'est paradoxal ce que je dis parce qu'ils n'ont pas encore eu leurs premiers résultats, ils ne savent pas où se placer dans la promo donc c'est vraiment leur envie de réussir qui va leur dire de s'inscrire en fait.

CP : La motivation.

EE : Voilà.

CP : Votre intervention dans l'amphi, la jugez-vous efficace ?

EE : Quand on est intervenu avec X, c'est une fille de ma promo, elle est tutrice aussi.

CP : Hum, hum.

EE : Elle est vraiment très belle et quand elle a parlé il y a un mec qui a dit « Oui, moi je vais dans son groupe elle est trop bonne ! »

CP : hum, hum.

EE : Ou quelque chose comme ça ! Donc le message n'est pas passé finalement maintenant je pense que c'est par rapport à l'horaire qu'elle a donné, qui était le lundi matin de dix heures à midi, elle a eu beaucoup d'inscrits.

CP : D'accord.

EE : Donc le message est passé.

CP : Bien du fait de ce qu'elle pouvait leur apporter et non de sa beauté ?

EE : Oui, oui. (Rires). Je pense car lui ne s'est pas inscrit en l'occurrence.

CP : Très bien. Et cette réunion est-ce qu'elle présente des points à améliorer ?

EE : Je me suis contentée de reproduire ce que j'ai vu en L1.

CP : Vous ne vous êtes pas consultés entre tuteurs pour organiser cette réunion ?

EE : Non, pas du tout. On s'est juste consulté pour les horaires pour ne pas proposer les mêmes créneaux. On n'a eu aucune réflexion sur la réunion d'information.

CP : D'accord. Et si je vous demande de vous pencher sur cette question maintenant est-ce qu'il y a des choses nouvelles qui vous viennent pour tenter de capter davantage leur attention ?

EE : Je pense que ce n'est pas aux tuteurs de faire ça mais plus aux professeurs. Je pense qu'on l'a délégué aux professeurs. On a vraiment compté sur les professeurs pour qu'ils nous présentent, qu'ils présentent le tutorat.

CP : D'accord. Lorsque le message vient du prof vous pensez que c'est plus percutant que lorsqu'il est délivré par un étudiant qui a vécu la même expérience ?

EE : C'est une bonne question. (Silence). D'un autre côté le professeur a l'autorité pour expliquer ce que c'est.

CP : Vous pensez qu'il serait difficile pour les tuteurs d'obtenir le silence par exemple ?

EE : Non, pas dans ce sens. L'autorité dans le sens nous présenter en fait et avoir l'autorité de dire qu'on n'est pas des clowns en fait, de nous présenter convenablement.

CP : D'accord.

EE : Ce qui peut-être n'est pas bon en fait.

CP : A tester ? (Rires).

EE : Oui. (Rires).

CP : Pensez-vous que l'organisation actuelle participe à augmenté le taux de non-inscription ?

EE : Est-ce que c'est la structure de l'organisation ou la présentation dont vous parlez ?

CP : La présentation.

EE : Je ne pense pas sinon il n'y aurait pas eu l'idée de créer un club, il n'y aurait pas eu l'idée de créer un soutien pour les L1.

CP : Oui. D'ailleurs en tant que tutrice avez-vous explicité clairement à votre groupe ce à quoi pouvait conduire le tutorat ?

EE : Je l'ai expliqué lors de la première séance mais ce jour-là je n'ai eu qu'une seule personne. Ce qui a fait que les autres n'ont pas eu le mot.

CP : En amphi vous ne présentez pas les atouts du tutorat donc ?

EE : Non, les professeurs l'ayant déjà dit avant on ne va pas le redire.

CP : Je passe aux remarques conclusives, vous étiez étudiante l'UHA, vous avez-vous-même bénéficié du tutorat, quels souvenirs est-ce qu'il vous en reste ?

EE : D'un point de vue personnel, je m'étais très bien entendue avec ma tutrice en fait et j'ai encore des liens avec elle.

CP : D'accord.

EE : Pour moi c'était vraiment un moment agréable. Finalement j'allais vraiment au tutorat pour me rassurer.

CP : Vous faisiez partie de ces bons élèves qui manquent de confiance en eux ?

EE : Voilà. Sachant que moi j'ai eu une rupture de scolarité, le tutorat m'a vraiment permis de renouer avec les études. Il y avait d'autres séances qui étaient organisées par une personne qui était helléniste qui me correspondait mieux mais auxquelles je ne pouvais pas aller, ils étaient plus nombreux dans ce groupe. Je pense que je n'aurais pas gardé le même souvenir.

CP : Plus le groupe est restreint plus on peut créer de liens, effectivement. Pour finir que diriez-vous à un étudiant pour qu'il s'inscrive au tutorat, pour l'inciter à s'inscrire ?

EE : Je lui dirais simplement que les cours qu'il a en latin, je vais les lui réexpliquer de manière à ce que lui fasse la traduction. Mais après c'est un problème que l'on a cette année avec la prof de latin donc c'est encore différent.

CP : En début d'année vous lui diriez ça ?

EE : Ah non, je croyais maintenant ! En début d'année je lui dirais que ça va l'aider à le conforter dans ses choix, que ça va l'aider à acquérir de la méthodologie pour travailler notamment au niveau des matières qu'il n'a pas eu jusqu'à présent donc linguistique, latin.

CP : Très bien. Pour finir pensez-vous que le tutorat devrait devenir obligatoire ou bien resté facultatif ?

EE : Resté facultatif parce que y en a plein qui n'en n'ont pas besoin. C'est ça le problème. C'est que tous les gens qui en ont besoin ne viennent pas finalement et on ne peut pas l'imposer à tout le monde parce que sinon il y a des gens qui viendraient mais qui en auraient absolument pas besoin.

CP : Oui. Et où se situent les étudiants selon vous ? Sont-ils une majorité à avoir besoin du tutorat ?

EE : Je dirais que les résultats prouvent euh... Sur cent étudiants inscrits, vingt-quatre réussissent du premier coup donc c'est la majorité qui en aurait besoin finalement. Après il y a toute une histoire aussi de volonté de réussite qui est derrière.

CP : Oui, effectivement. Et doit-il resté ouvert à tous, devenir ciblé ?

EE : Il doit rester ouvert à tous. Comme c'est mon cas, la question de la confiance en soi c'est ce qui conditionne la réussite à l'examen.

CP : Oui, tout à fait. Je n'ai plus de question. Avez-vous quelque chose à ajouter, à préciser ?

EE : Je crois que j'ai tout dit.

CP : Bien, je vous remercie pour votre participation et vous souhaite une bonne continuation.

EE : Merci à vous et bon courage pour la suite.

Entretien 6 : Tuteur en anglais
--

CP : Je me présente, je suis doctorante en première année. Je me penche sur les dispositifs d'aide à la réussite qui sont mis en place à l'UHA et plus particulièrement sur le cas du tutorat méthodologique. En fait on s'est aperçu qu'il y avait très, très peu d'étudiants primo-entrants qui s'inscrivent au tutorat et on a émis l'hypothèse suivante, les étudiants sont submergés d'informations en début d'année et ne saisissent pas cet outil parce qu'ils n'ont pas suffisamment d'informations et surtout ne les captent pas. Voilà pour la présentation de mes recherches donc pour commencer j'aimerais que vous vous présentiez.

FF : Oui alors je suis en M1 d'anglais, je suis tutrice cette année mais je l'étais déjà l'an dernier quand j'étais en L3. Mon groupe est composé de cinq à dix étudiants selon les séances. Au premier semestre il y avait une autre élève qui avait réussi à faire tutorat mais qui était que avec une élève.

CP : Oui.

FF : Et après moi je suis la seule qui ai réussi à avoir un groupe et là au deuxième semestre moi j'ai pu continuer parce qu'ils étaient tous remotivés et y en a plein qui avaient eu une période d'échec au premier semestre et qui ont décidé au deuxième semestre de faire du tutorat. Ce qui fait que là j'ai pu continuer contrairement à l'an dernier où je m'étais arrêtée en janvier parce que justement j'avais une grosse majorité de très bons élèves et donc du coup après avoir euh, réussi à se dépatouiller au premier semestre, je les ai laissés s'envoler au deuxième. (Rires).

CP : (Rires). D'accord. Très bien. Alors tout d'abord qu'est le tutorat selon vous et en quoi il consiste ?

FF : Donc pour moi le tutorat c'est une aide à côté des cours pour aider les étudiants à se familiariser avec l'entrée en faculté, la méthode et comment on travaille justement en faculté et les adaptations qu'il faut faire entre le lycée et la fac.

CP : D'accord. Quelles adaptations par exemple ?

FF : Au niveau euh, bah déjà le grand changement c'est qu'on ait qu'un contrôle à la fin du semestre et donc du coup se motiver à travailler régulièrement.

CP : Oui.

FF : Ensuite l'adaptation aux cours magistraux où il y a beaucoup d'investissement personnel à faire contrairement au lycée, c'est beaucoup l'apprentissage des leçons petit à petit et aussi tout simplement des cours de spécialité qu'on n'avait pas forcément avant. Je vois par exemple en fac d'anglais y en a qui découvre la traduction, ce genre de choses.

CP : D'accord. Quels inconvénients et quels avantages le tutorat possède-t-il selon vous ?

FF : Les inconvénients ça peut être les problèmes de disponibilité au niveau de l'emploi du temps parce qu'entre le tutorat et les élèves il y a vraiment des ajustements à faire.

CP : D'accord.

FF : Ensuite il y a le problème de la régularité, à savoir qu'il y a des élèves qui vont venir une, deux ou trois fois par semestre alors qu'il y en a d'autres qui vont venir chaque semaine.

CP : D'accord.

FF : Et les avantages, c'est vraiment de l'aide personnalisée et du coup on est en petit groupe, on peut vraiment échanger et euh s'adapter quoi.

CP : Donc le petit groupe c'est le gros point fort du tutorat.

FF : Oui.

CP : Et à l'inverse ce qui est plus difficile à gérer pour vous en tant que tutrice, c'est le fait que certaines personnes viennent à toutes les séances et d'autres beaucoup moins régulièrement.

FF : Oui.

CP : Tout cela est difficile à gérer ?

FF : Oui dans le sens où on va peut-être mettre en place une activité lors d'une séance, qu'on va continuer sur deux séances et là à ce moment-là y en a qui viennent donc faut se réajuster, expliquer ce qu'on a fait.

CP : Oui.

FF : Après il y a aussi la disparité des niveaux. Dans le sens qu'en fait, au tutorat moi je vois deux types de public. Il y a ceux qui viennent et qui sont déjà des élèves très bons mais qui vont au tutorat pour se rassurer.

CP : D'accord.

FF : Et les autres qui sont en galère mais complètement et qui vont aller au tutorat en pensant que ça va être des cours d'anglais supplémentaires en fait.

CP : D'accord.

FF : Ce qui fait que gérer ces deux publics, c'est un peu des fois compliqué.

CP : Donc l'hétérogénéité des niveaux et le manque de régularité.

FF : C'est pas quelque chose d'obligatoire, en plus on n'a pas le statut prof donc ils savent que si à un moment ils ne veulent pas venir ils ne viennent pas.

CP : Hum, hum. Le profil des étudiants on y reviendra tout à l'heure. Est-ce que selon vous les étudiants s'inscrivent peu au tutorat parce qu'ils jugent le dispositif stigmatisant ?

FF : (Silence). Je ne pense pas, honnêtement. Pas en anglais en tout cas.

CP : Hum, hum.

FF : Le problème qu'on a depuis deux, trois ans c'est que la fac d'anglais ça devient la fac où on va parce qu'on sait que c'est plutôt facile à avoir. Ce qui fait que ceux qui ne viennent pas ce sont des gens qui sont de toute façon inscrits sans vouloir trop continuer dans l'anglais.

CP : Donc pas motivés.

FF : Voilà.

CP : D'accord. Ce qui explique les taux de réussite plutôt bas dans la filière.

FF : Voilà. Bon après il y a eu aussi de gros problèmes au niveau des bourses à ce niveau. A savoir qu'il y a eu beaucoup d'accusation de gens qui venaient juste pour signer et pour pouvoir toucher la bourse pendant un an en attendant de s'inscrire en BTS ou un truc comme ça.

CP : Hum, hum.

FF : La fac d'anglais c'est un peu devenu un dépotoir en gros sans être trop péjorative mais euh c'est pour ça que sur cent vingt élèves en L1 il reste vingt élèves en L2.

CP : Il y a beaucoup d'étudiants qui choisissent la fac d'anglais tout en sachant qu'ils se réinscriront l'année d'après dans une autre filière.

FF : C'est tout à fait ça.

CP : D'accord.

FF : Ce qui explique le peu de gens qui viennent en tutorat en fait.

CP : Oui, je comprends. On en a déjà parlé, le profil des étudiants, vous avez dit que certains étaient très motivés, qu'ils s'inscrivaient simplement pour se rassurer et d'autres à l'inverse qui étaient en difficulté.

FF : Oui, qui ont beaucoup de difficultés et qui viennent pour avoir un complément de cours et un complément de méthodes et un complément d'aide pour justement progresser.

CP : D'accord. C'est à ce public-là que s'adresse normalement le tutorat.

FF : Pas forcément, je ne pense pas.

CP : Non ?

FF : Parce que je trouve que justement en fait souvent, ce que j'ai remarqué avec les très bonnes élèves c'est qu'il y a un problème de confiance en elles, ce qui fait que leur faire, faire leurs oraux avant qu'ils ne les passent vraiment, je vais leur faire des contrôles blancs pour voir un peu la méthode, du coup ça va les mettre en confiance et ça va leur permettre d'être beaucoup plus à l'aise à l'oral par exemple. Donc c'est tout à fait euh, enfin.

CP : Ok. Donc deux publics distincts principalement. Est-ce que le tutorat comme il est présenté cible le public qui en a le plus besoin ?

FF : Je trouve qu'à la fac d'anglais au niveau du soutien qu'on a avec les professeurs qui poussent vraiment au tutorat, c'est vraiment essayé de généraliser et de faire que le tutorat tout le monde y aille en fait. C'est pas de public ciblé, c'est « Allez au tutorat ça pourra de toute façon vous apporter quelque chose et c'est vraiment faire un tri général. » On ne va pas justement chercher à stigmatiser, c'est pas « Vous êtes moins bons en anglais, allez au tutorat. » C'est plutôt « Allez au tutorat pour encore progresser. »

CP : D'accord. Bien qu'il existe un test de positionnement en début d'année qui est sensé guider l'étudiant dans son choix de s'inscrire ou non, les professeurs n'en tiennent pas compte dans leur discours ?

FF : Bah ils disent justement que s'il y a un échec, le tutorat ça devrait être obligatoire en fait.

CP : D'accord.

FF : Ça, ça a été parlé justement euh, avec une de mes professeurs qui voulait justement permettre aux tuteurs de noter et de mettre une note d'encouragement pour motiver les gens à venir.

CP : D'accord.

FF : Après il y a un gros problème aussi depuis quelques années pour consulter les résultats de ces tests.

CP : Comment ça se passe normalement ?

FF : Normalement c'est quelque chose sur le net mais faut rentrer des codes et ensuite j'avais des espèces de graphiques mais y a pas tout le monde qui arrive à lire le graphique donc on sait pas forcément si on a été accepté ou pas. Plus vu que c'est pas quelque chose qu'on vous donne spontanément, y en a plein qui vont en avoir rien à faire donc ils vont pas regarder. Je pense que sur cent vingt élèves y en a peut-être trente qui vont savoir s'ils ont échoué ou réussi le test.

CP : Hum, hum. D'accord. Et parmi ceux que vous avez en tutorat, est-ce que ce sont eux qui ont pris connaissance des résultats de leur test ?

FF : Pas forcément parce que j'ai commencé le groupe de tutorat avant les résultats du test donc c'était des gens qui peu importe les résultats, voulaient y aller.

CP : D'accord.

FF : Et après par contre, après les résultats j'ai pas vu des gens supplémentaires qui sont venus donc c'est qu'en théorie euh voilà.

CP : Les résultats n'ont pas d'incidence sur leur choix, c'était déjà décidé auparavant.

FF : Oui.

CP : Quelles sont leurs principales motivations et qu'est-ce qu'ils attendent ces étudiants du tutorat ?

FF : Les premières séances c'est presque de la psychologie en fait pour rassurer, pour dire « Arrêtez la fac ça paraît énorme mais vous allez y arriver, les profs vont vous suivre, vont vous aider, moi je suis là aussi pour que vous suiviez les cours. »

CP : D'accord.

FF : Et ensuite la grande peur en fac d'anglais c'est la capacité à prendre des notes dans une langue qui n'est pas maîtrisée.

CP : Hum, hum.

FF : Donc ça c'est des gros soucis méthodologiques au niveau de la prise de notes et de comment euh, travailler certaines matières en fait. Comment est-ce qu'on va travailler les cours magistraux, c'est quoi la méthode la mieux pour faire la traduction, c'est quoi euh, ce genre de choses.

CP : Très bien. On va pouvoir passer au troisième thème qui est celui du tutorat et de l'information. Comment est-ce que la majorité des étudiants prennent connaissance de l'existence du tutorat ici à la fac d'anglais ?

FF : Je pense que euh, bon ça c'est moi qui fait ça personnellement, je sais que c'est pas fait dans les autres promo, au début de l'année donc on vient déjà à la pré-rentree, on se présente et ensuite moi pendant les deux prochaines semaines les cours où ils sont tous ensemble, j'y retourne. Et je me re-présente, j'explique ce qu'on va faire, pour justement qu'ils sentent que je suis une élève et que je suis là pour les aider et que voilà.

CP : Ok. Donc c'est vous étudiante qui informez.

FF : Oui.

CP : A aucun moment les professeurs n'interviennent ?

FF : Si chez nous c'est X qui s'en occupe. Elle envoie des mails groupés et à chaque fois en début de cours surtout au niveau de ses groupes et bah à chaque fois elle relance, « Allez au tutorat ! »

CP : Par email donc.

FF : Par email et en classe aussi. En anglais c'est vraiment très ficelé parce que bah vu le taux d'échec forcément on se pose des questions.

CP : Oui. Je m'excuse, je repense à ce que vous m'avez dit au début de l'entretien, ces élèves qui se sont inscrits au second semestre alors qu'ils ne l'étaient pas au premier et qui ont été guidés par leurs résultats, est-ce qu'ils sont forcément acceptés au tutorat ? Qu'est-ce que vous constatez chez eux ?

FF : Je constate surtout souvent un manque de compréhension entre guillemets du système fac, à savoir que c'est des élèves qui ont assisté aux cours et qui une semaine avant l'examen vont se dire « Ouh là, il faut peut-être que je me réveille et que je travaille. » Et donc ils s'inscrivent au tutorat pour avoir une régularité de semaine en semaine pour se dire « Bah là je viens au tutorat pendant deux heures donc je vais forcément travailler. »

CP : D'accord. Ce sont des étudiants qui n'arrivent pas forcément à se motiver chez eux.

FF : Donc ils viennent au tutorat pour se dire « Au moins je suis sûr que je fais mes devoirs et je fais mon travail. »

CP : D'accord. Donc au tutorat vous leur faites faire les travaux que les professeurs demandent.

FF : Souvent euh... Pas forcément les travaux eux-mêmes mais le même type d'exercices. A savoir que par exemple s'ils ont des traductions à faire, je vais un peu connaître le niveau des attentes de la prof, on va faire de la traduction ensemble pour voir la méthode de traduction et quand est-ce qu'il faut se méfier du français, quels sont les réflexes à avoir et vraiment de la méthodologie. Je ne vais pas leur faire leur travail.

CP : D'accord.

FF : On a fait aussi des cours sur l'utilisation du dictionnaire, des choses comme ça.

CP : Ok. Est-ce que selon vous tous les primo-entrants ont connaissance du tutorat ?

FF : Bah disons que ceux qui vont en cours, normalement ils savent. Comme dit, vu les dispositifs qu'on a mis en place en début d'année, pré-rentree plus deux cours pendant deux semaines à chaque fois en début de classe, normalement si c'est des gens qui sont réguliers et qui vont en cours, ils le savent.

CP : D'accord. Ils sont tous attentifs à ce moment-là.

FF : Souvent j'arrive avant la prof et vu que c'est une étudiante qui arrive ils écoutent quoi.

CP : D'accord.

FF : Plus les affiches au premier étage enfin y a ce qui faut.

CP : Il y a des affiches aussi ?

FF : Oui, des affiches où on explique et ensuite on a des petites fiches d'inscription avec nos créneaux, les salles et on laisse ces affiches tout le semestre donc même s'il y a des personnes qui veulent s'inscrire en cours d'année ils savent qu'il y a le tutorat de 14 heures à 16 heures en salle 303 le mardi. Donc je pense que dans le département d'anglais c'est assez bien ficelé.

CP : Alors selon vous pourquoi les étudiants ont ou non recours au tutorat ?

FF : Pour se rassurer, pour avoir un groupe de travail constant et pour recevoir des conseils tout simplement. Et après il y a aussi un phénomène de groupe, « Ma copine y va alors je me motive et j'y vais. » J'ai un quatuor-là qui vient et à chaque fois c'était une qui voulait venir avant les trois et comme elle ne voulait pas y aller toute seule et bah les trois copines viennent.

CP : D'accord.

FF : Après pourquoi ils ne viennent pas, je pense que c'est tout simplement parce qu'ils remettent en cause l'utilité du tutorat, « C'est bon, je peux travailler tout seul ! » Donc soit ça va être des étudiants très bons et qui ont clairement pas besoin du tutorat, qui ont déjà une bonne méthode, qui viennent peut-être de fac avant donc ils savent travailler. Ou soit comme dit, c'est du manque de motivation et « De toute façon j'ai pas envie de travailler. »

CP : Hum, hum. D'accord. Est-ce que vous jugez les informations délivrées peut-être trop impersonnelles ?

FF : Non. Je pense que c'est aussi qu'ils n'ont pas forcément conscience de quoi ils ont besoin en fait. Ils vont être en situation d'échec sans trop savoir pourquoi et donc même si nous, on a le discours « On s'adaptera à ce que vous voulez faire ! », si eux au final ils savent pas ce qu'ils ont besoin de faire il y a un conflit qui se crée en fait qui va faire que « Je ne vais pas aller au tutorat, ça me sert à rien, je ne sais pas trop ce qu'il faut que je fasse. »

CP : Hum, hum.

FF : Ils savent pas pourquoi ils auraient besoin du tutorat.

CP : Donc les informations ne sont peut-être pas très claires.

FF : Bah souvent y en a qui viennent en croyant qu'on va euh, que je vais refaire les cours qui ont été faits donc là ça va pas du tout. Et par rapport à la méthodologie c'est peut-être un terme trop abstrait ce qui fait qu'ils vont peut-être pas forcément comprendre ce qu'on va faire.

CP : Cette méconnaissance du tutorat elle pourrait venir d'où ? Où est le problème malgré tout ce qui est fait ?

FF : Bah je pense en fait que le mieux ce serait peut-être de venir une fois pour voir ce qui se passe et après de comprendre un peu comment ça fonctionne. Après je pense qu'au niveau des informations on ne peut pas, sans connaître le groupe, on ne peut pas tout de suite donner trop d'éléments concrets en fait.

CP : Parce que d'une année à l'autre c'est changeant.

FF : Ah oui, oui tout à fait ! Je fais pas du tout la même chose. Après y a des choses qui reviennent parce que y a des difficultés au même endroit. La méthode de la traduction je la fais tous les ans et tous les semestres mais après euh...

CP : Vous vous adaptez au public que vous avez.

FF : Oui.

CP : Est-ce que lorsque vous donnez les informations aux étudiants, ce n'est pas trop précoce ?

FF : Alors, ils ont même pas eu encore les cours qu'on leur parle de compléments de cours et de soutien s'ils ont des difficultés donc forcément je trouve que c'est carrément précoce.

CP : Et donc selon vous ça devrait être fait quand dans l'idéal ?

FF : Je pense que le faire quand même dès le début c'est bien mais peut-être qu'il faudrait de temps en temps des petites piqures de rappel par exemple quand on rend des contrôles, il y a peut-être des personnes qu'on voit parce qu'au premier semestre y a des contrôles continus en fac d'anglais. Donc peut-être au premier contrôle de la part d'un professeur il pourrait être dit « Tu pourrais peut-être t'inscrire au tutorat pour revoir ça. »

CP : Ce n'est pas fait ?

FF : Je pense pas non parce qu'une fois qu'il y a eu les débuts d'inscription, que nous, on a dû rendre les listes d'inscription au CUFEF, bah non.

CP : C'est trop tard.

FF : Oui. Disons que le tutorat c'est quelque chose qu'on met en place en début d'année mais les profs y vont pas forcément y penser pendant l'année de dire à quelqu'un « Va au tutorat. » Il va y avoir la grosse pub en début d'année et pas de piqures de rappel quoi. Ce qui est dommage.

CP : Donc peut-être que le problème est là aussi. Est-ce que ce que vous mettez en place en début d'année est efficace ?

FF : Efficace dans quel sens ?

CP : Est-ce que le maximum d'étudiants s'inscrivent ?

FF : Le fait qu'il y en ait une dizaine c'est déjà bien. Après là où moi je me questionne personnellement c'est sur le manque de régularité des personnes qui viennent en tutorat et je me demande « Est-ce que ça vient de moi ? Est-ce que ça vient de leur emploi du temps ? Est-ce que ça vient de leur investissement ? Est-ce que je n'adapte pas encore assez le contenu ou est-ce que je l'adapte trop à une certaine et que du coup d'autres ne se sentent pas concernés ? ».

CP : Vous ne les questionnez pas ?

FF : Bah euh je leur demande mais souvent c'est « Bah j'avais un exposé à faire le lendemain alors du coup je ne suis pas venu en tutorat la veille parce qu'il fallait que je fasse mon exposé. » C'est souvent ce genre de choses.

CP : D'accord. Je prends ou je laisse.

FF : Oui. C'est souvent ça.

CP : Ok. Et par contre je repense à ça, est-ce que vous pensez que tous les étudiants devraient venir au moins une fois à une séance ? Est-ce que ça devrait être obligatoire ?

FF : Disons que j'aime pas trop ça parce qu'au final le tutorat c'est quand même pour avoir une certaine relation avec l'élève que le prof va pas pouvoir avoir et donc le fait d'obliger c'est euh...

CP : Oui.

FF : Mais après ce qu'on trouvait bien comme idée avec nos profs c'est histoire de donner peut-être une note ce qui fait que ça influencerait en se disant « Ah si je travaille, si je m'investis, si elle voit que je fais quelque chose de bien je pourrais avoir une bonne note supplémentaire. »

CP : D'accord. Les étudiants sont encore très attachés à leurs notes.

FF : Oui, oui. « J'apprends pour moi ! », non c'est « J'apprends pour avoir une bonne note à la fin de l'année. »

CP : Ok. Hormis la réunion telle que vous l'organisez et les affiches, est-ce que vous proposez autre chose qui pourrait être mis en place en termes de communication ?

FF : Comme dit, des petites piqures de rappel selon les résultats des élèves et puis ce que je trouverais bien c'est de faire un relevé de notes mi- semestre pour les L1.

CP : Oui.

FF : Comme ça, à mi-parcours ils verraient déjà où ils en sont un peu et comme ça ce serait peut-être bien de pouvoir disons prendre le problème tout de suite plutôt que d'attendre les résultats du premier semestre, se rendre compte qu'on va être ric rac pour la fin de l'année et ensuite de venir chez moi au deuxième semestre.

CP : Oui.

FF : C'est pour ça que je trouve qu'un relevé de notes en milieu de semestre ce serait bien.

CP : Donc les premières notes tombent au mois de janvier, février ? Auparavant, l'étudiant n'a aucune idée où il se situe ?

FF : Oui.

CP : Depuis le début de l'année ?

FF : Oui. Donc le faire de manière formelle avec un papier et donc qu'ils voient vraiment leurs notes les unes après les autres, c'est plus concret que s'ils reçoivent une note là, une note là et une note là.

CP : Hum, hum.

FF : Si par exemple avec ça ils voient qu'ils ont 9,6 ils peuvent se dire « Bon je vais un peu au tutorat comme ça je vais me motiver. » Ça pourrait être bien.

CP : Oui.

FF : Parce que faut l'admettre, même moi en M1 je fonctionne comme ça. Y en a qui fonctionne qu'à la note. Ils travaillent pas pour euh...

CP : Oui.

FF : Voilà ! Et en M1 c'est flagrant.

CP : Et vous en tant qu'étudiante est-ce que vous aviez bénéficié du tutorat ?

FF : Oui.

CP : Quels souvenirs en avez-vous ?

FF : C'était trop bien ! Parce que quand je suis arrivée, je complexais vraiment, vraiment beaucoup sur mon accent. J'arrivais bien à l'écrit mais parlé j'étais complexée. Et en plus nous c'était bien parce qu'on était un gros groupe de quinze et du coup on avait deux tutrices.

CP : Oui.

FF : Ce qui fait que quand y en avait une qui travaillait avec un groupe et bah l'autre elle faisait des oraux.

CP : D'accord.

FF : Ce qui fait que toutes les semaines je savais que je passais deux oraux avec une image et puis elle me reprenait sur mon accent, elle me disait ce qui était bien, ce qui n'était pas bien. Ce qui fait qu'à la fin de l'année j'avais pris beaucoup plus confiance en moi au niveau de la prononciation et de l'anglais parlé.

CP : Ça vous a aidé à progresser.

FF : Oui voilà, clairement. Surtout au niveau de la confiance en moi et d'oser prendre la parole en classe.

CP : D'accord. Et vous alors, qu'est-ce que vous diriez à un étudiant pour qu'il s'inscrive au tutorat ? Pour le convaincre de s'y inscrire.

FF : Je mettrais en avant notre capacité d'adaptation à chaque public et je lui dirais que ça ne peut que lui faire du bien, qu'il faut qu'il teste au moins une fois, de voir si ça lui convient. Après je ne vais pas dire euh, je ne vais pas mentir, le tutorat ne convient pas à tout le monde.

CP : J'allais vous poser la question. Il ne convient pas à qui ?

FF : Aux personnes qui sont très autonomes et qui préfèrent travailler toutes seules et qui savent déjà avoir leurs méthodes.

CP : Hum, hum. Donc les bons élèves.

FF : Oui voilà, qui y arrivent vraiment. Et après, après je pense aussi qu'il y a un côté est-ce que ça passe ou est-ce que ça passe pas avec la tutrice.

CP : Un feeling.

FF : Moi je sais que j'ai jamais eu de problème avec ça mais je sais que l'an dernier, y avait un élève qui était un peu sportif dirons-nous et qui arrivait pas enfin qui était plutôt du genre bavard et qui arrivait pas à se mettre au travail et vu que la tutrice était plus effacée et je suis allée le voir et je lui ai dit « Allez viens chez moi ! » parce que je travaille en MECS à côté avec des enfants très difficiles et quand il y a un cas comme ça, j'arrive à le gérer.

CP : Oui.

FF : Et après y a aussi des gens qui de par leur attitude, qui se permettent des familiarités qui font que euh... Je sais qu'il y a un élève qui s'est déjà fait virer du tutorat. C'était juste avant parce qu'il a eu des propos racistes, ce genre de choses quoi. Et parce qu'il s'est permis des familiarités.

CP : Mais au niveau des attitudes de travail ?

FF : Il faut savoir travailler en groupe et être patient quand même parce que forcément des fois on va être axé sur des difficultés que la personne va pas forcément avoir.

CP : Oui.

FF : Donc faut savoir se montrer patient.

CP : Pour certains, ça peut ne pas aller assez vite ou plus individualisé.

FF : Oui. En fait ça dépend des groupes. L'an dernier je pouvais le faire parce qu'elles étaient quatre alors que cette année avec près de dix élèves c'est un peu compliqué. Ça dépend aussi du type de personnes qui va s'inscrire dans la formation.

CP : Oui. Le fait que ce soient des jeunes titulaires de bac différent par exemple ?

FF : Par forcément. Le fait que ce soient des gens qui sont là en sachant pertinemment qu'ils ne vont pas finir leur licence d'anglais.

CP : Et ça ils sont nombreux.

FF : Oui. Très, très nombreux. C'est pour ça que nous, on est en train de parler justement de faire une entrée par rapport au niveau du bac en disant « Si tu as 12 en anglais la fac d'anglais te convient. »

CP : Quel que soit le baccalauréat ?

FF : Oui.

CP : C'est-à-dire qu'un bac pro qui a 12 en anglais ou un bac S, ils peuvent entrer tous les deux ?

FF : Oui enfin on ne veut pas mettre de barrières mais ce serait euh... Ajouter une forme de conseil sur le choix d'orientation. Parce qu'ils font ça sur le net maintenant avec les vœux et donc montrer que oui en fac d'anglais il faudrait avoir minimum 12 au bac pour être vraiment tranquille. Parce qu'y en a plein qui se disent « Je vais aller en fac d'anglais pour apprendre l'anglais. » Donc c'est là que ça devient très difficile.

CP : Alors que ça demande déjà des pré-requis.

FF : Oui. Il faut minimum avoir un niveau entre A2 et B1 pour suivre. La totalité des cours sont en anglais donc euh... Plus la prise de notes, plus l'écrit, on doit faire des dossiers des fois déjà en L1 de quatre, cinq pages. Faut être capable d'écrire quatre, cinq pages en anglais quoi ! Donc je pense que pour avoir plus d'élèves en tutorat faudrait déjà avoir une meilleure information au niveau de la formation.

CP : D'accord.

FF : Parce que y a plein de gens qui s'attendent à des trucs en fac d'anglais et qui en fait sont totalement utopiques.

CP : La filière d'anglais à l'UHA a un site internet ?

FF : Hum, hum.

CP : Est-ce que c'est explicité ?

FF : Non, non. Pas du tout. Ils se disent que forcément ceux qui vont aller en fac d'anglais c'est des gens qui aiment l'anglais et qui veulent faire de l'anglais. Mais en fait non !

CP : Donc il y a un travail de communication à faire.

FF : Oui, clairement.

CP : Avant l'inscription.

FF : Oui, voilà.

CP : Et j'ai cru comprendre que non mais je vous repose quand même la question. Le tutorat ne devrait pas devenir obligatoire ?

FF : Non je pense pas. Ça pourrait créer des problèmes dans le groupe en fait. Déjà là, la disparité entre les très bons et les très mauvais, si en plus on nous rajoute des éléments perturbateurs entre guillemets parce que ce seront des gens qui ne vont pas vouloir venir là, clairement et bah on n'arrivera pas à avancer avec ceux qui veulent. Et finalement le tutorat c'est ça. C'est avoir le choix de travailler ou non avec un noyau.

CP : Tout à fait. Et dans votre cas ce n'est pas possible de créer deux groupes ?

FF : Bah disons que moi en fait je trouve ça bien parce que la disparité j'arrive à me l'approprier et à faire des groupes pour que finalement la très bonne en expliquant des choses à la moins bonne elle va lui apprendre plein de choses et en même temps elle va se rendre compte de tout ce qu'elle sait et ça va l'aider à progresser et à avoir confiance en elle aussi.

CP : Oui, tout à fait.

FF : Je pense que c'est quand même très, très jouable. Après il y a cette disparité faut la reconnaître mais après faut savoir s'adapter hein au final c'est ce qu'on nous demande. A l'époque si j'avais fait le tutorat c'était pour avoir une expérience dans l'enseignement parce que je voulais faire prof.

CP : Plus maintenant ?

FF : Non ! (Rires). Mon travail en MECS me plaît beaucoup donc je vais continuer. Je vais passer le concours d'éducateur spécialisé.

CP : D'accord.

FF : Et donc si à côté de ça on doit rajouter des crises d'autorité entre guillemets parce qu'au final c'est ça qu'on nous demande de faire, c'est ça la grosse différence avec l'enseignement en fac et l'enseignement collège, lycée et le tutorat.

CP : Hum, hum. D'accord. Et s'agissant de le cibler ?

FF : Non, non. Il peut s'adresser à tout le monde si le tuteur est capable de s'adapter.

CP : D'accord. Et les tuteurs, est-ce qu'ils devraient recevoir une formation ?

FF : On a une formation de deux heures où on nous explique ce qu'on a le droit de faire et ce qu'on n'a pas le droit de faire.

CP : Elle est dispensée par qui cette formation ?

FF : X et X qui elle nous explique comment on est payé en gros. Et X c'est plutôt la présentation d'un cours, ce genre de choses.

CP : Est-ce que c'était une aide précieuse ?

FF : Bah disons que moi depuis le début de ma fac je fais des PFE et même moi à côté de ça je faisais de l'aide perso avant donc je sais comment faire un cours et ce genre de choses. Donc ça m'a pas trop euh...

CP : Hum, hum.

FF : Après ce qui m'a refroidit aussi c'est aussi la liste de toutes les choses qu'on n'avait pas le droit de faire.

CP : Comme quoi par exemple ?

FF : Par exemple on n'a pas le droit de faire de cours de grammaire à proprement parlé parce que ce n'est pas de la méthodologie et on n'est pas censé faire des cours parce qu'on n'est pas forcément formé pour faire des cours.

CP : D'accord.

FF : Après ça c'est officiellement. Officieusement, toutes les semaines je fais de la grammaire ! (Rires).

CP : Est-ce que tu les as ces documents ?

FF : Non plus du tout parce que ça date de l'an dernier mais je pense que Madame X elle les a normalement.

CP : Ok.

FF : Et on doit rendre des choses hein ! Pour toutes les semaines on doit écrire le nom et le numéro de la séance, la date, le nom de l'élève, les objectifs de la séance, le matériel utilisé et les choses planifiées pour la semaine d'après.

CP : Très bien.

FF : Donc ça on leur donne et en tant que tuteur, si un jour on est en mal d'idée on peut consulter ce que les autres ont fait avant.

CP : Très bien.

FF : Donc ça, au niveau du suivi, c'est bien fait parce qu'on est jamais perdu. Si on a besoin d'aide ou en panne d'idée parce qu'on a un groupe pas très, très positif, pas très, très loquace, on a toujours des choses à faire quoi.

CP : Et est-ce que vous avez un interlocuteur privilégié en cas de problème ?

FF : Bah moi je vais voir X, c'est elle qui s'occupe des tuteurs d'anglais. Après aussi il y a de la solidarité inter-tuteurs quand on galère ! (Rires). On va discuter entre nous comme je pense les profs font entre collègues hein !

CP : Est-ce que vous vous considérez comme un prof ou pas ?

FF : Ça dépend en fait. On fait un peu de tout hein ! On fait l'assistante sociale, on fait le psy, on fait de l'apport méthodologique et après des fois on fait prof parce que quand par exemple y a une leçon de grammaire qui a été vue, que personne n'a compris, je me dis que je vais reprendre le truc et refaire une leçon de grammaire. Je pense qu'en master 1 je pense que j'ai quand même le niveau pour revoir un point de grammaire.

CP : Et s'agissant des autres points que vous ne pouvez pas aborder ?

FF : En fait c'est tout ce qui est contenu de cours. On doit que faire autour de la méthode mais par exemple ils me demandent « Ouais, on n'a pas compris ce qu'il se passe pendant la guerre de sécession, c'est quoi ? » ou alors « On a des problèmes en vocabulaire ! », ça normalement j'ai pas le droit de faire tout ce qu'est contenu de cours.

CP : D'accord. Et est-ce que ce sont les principales demandes ?

FF : Bah souvent ils viennent pour ça. Ils croient qu'on va refaire le cours en fait. Et les gros problèmes en fait chez nous c'est la phonétique et la grammaire. C'est les deux où ils ont du mal parce que grammaire bah des fois quand ils ont un niveau en dessous ce qu'ils auraient dû avoir au début, bah voilà ! Et phonétique, c'est la première année qu'ils font de la phonétique donc forcément ils galèrent.

CP : D'accord. Et comment se fait-il qu'ils se tournent vers le tuteur et pas vers leurs professeurs ?

FF : Il y a trop de distance encore. Au niveau des L1, vu que c'est des gros groupes, le prof il est là, il parle. Y en a qui n'ose pas lever la main quand ils ne comprennent pas quelque chose. Moi en M1 je les appelle par leur prénom mais en L1 c'est pas possible. Il y a pas d'individualisation encore vu qu'ils sont nombreux. C'est une retenue. Moi toutes les semaines je leur dis « Quand vous ne comprenez pas ou quand ils vont trop vite, vous demandez de reprendre, etc. »

CP : Mais est-ce que ce n'est pas non plus un problème de formation des professeurs ?

FF : Oui mais aussi y a un rejet de la part des profs parce qu'ils partent du principe qu'ils ne devraient pas être là. Ils partent du principe qu'ils ont clairement pas le niveau et que ils sont là que pour signer la feuille pour la bourse. Parce que justement y a des feuilles de présence pour attester après avec la bourse, et bah y a des profs qui laissent les élèves signer et après se tirer parce qu'ils en ont juste marre d'avoir des éléments perturbateurs encore à la fac parce qu'en plus c'est des profs qui ont jamais été profs au collège et au lycée donc ils savent pas ce que c'est qu'une classe qui ne se tient pas !

CP : Hum, hum.

FF : C'est ce que je disais avant ! L'anglais c'est devenu euh...

CP : Je vois. Sans doute un problème de distribution de la bourse. Avez-vous quelque chose à ajouter qui pourrait me permettre de me questionner sur d'autres points ?

FF : Je vous conseille aussi d'interroger les élèves. Je ne sais pas si c'est dans vos projets. Pour expliquer pourquoi ils ne viennent pas, il y a qu'eux qui peuvent le dire même si les deux réponses majoritaires ce sera « J'en ai pas besoin, j'ai pas envie ! » En fac d'anglais en tout cas.

CP : Très bien. C'est une excellente idée ! Merci pour cet entretien et bonne continuation !

FF : De rien. J'espère que j'aurai pu vous aider. Bonne continuation aussi !

Entretien 7 : Tuteur en lettres modernes

CP : Je me présente, je suis Charlotte Pourcelot, doctorante en première année de thèse en sciences de l'éducation. Je travaille sur le tutorat méthodologique et la place de l'aide à la réussite à l'UHA. Je pars du constat que les étudiants qui saisissent les outils d'aide à la réussite sont ceux qui en ont le moins besoin et que les étudiants sont très peu nombreux à s'inscrire aux séances de tutorat.

GG : Ce qui n'est pas faux.

CP : Donc je cherche à comprendre les raisons pour lesquelles seule une minorité des étudiants primo-entrants et surtout les moins concernés saisissent ces outils, voilà. Je vais commencer par vous laisser vous présenter.

GG : Moi je m'appelle X, je suis en master de lettres. C'est un programme d'échange entre l'université de Bologne, de Salento, de Mulhouse et de Strasbourg, c'est un programme européen.

CP : D'accord.

GG : Je fais le tutorat aux étudiants d'italien de la filière de LEA. C'est un tutorat on va dire spécifique pour l'italien même si pour chaque question qu'ils me posent je suis toujours prêt à répondre s'il y a besoin.

CP : Très bien. Je commence par le thème numéro 1 qui est la présentation du tutorat méthodologique. J'aimerais savoir selon vous ce qu'est le tutorat et en quoi il consiste.

GG : Le tutorat c'est donner vraiment beaucoup de choses à mon avis. A la base je le vois comme un moyen d'aider dans les études mais à la fois à se perfectionner. Moi si j'avais eu la possibilité de suivre un tutorat quand j'étais en première année pour moi ça aurait vraiment été une aide d'un côté et un perfectionnement de l'autre côté. Mais c'est vrai que je ne sais pas s'ils le voient comme ça les élèves.

CP : Vous pensez qu'ils le perçoivent comment ?

GG : Comme une possibilité mais pas non plus nécessaire parce qu'ils pensent qu'ils vont se débrouiller pareil sans le tutorat. A mon avis ils ne voient pas toujours la nécessité de le faire. C'est quelque chose en plus à faire au niveau du temps dans la semaine.

CP : Selon vous ils pensent qu'ils peuvent y arriver, réussir, obtenir leur année sans être tutorés ?

GG : Voilà.

CP : Est-ce que c'est un trop plein de confiance en soi ?

GG : C'est une forme de paresse, tout simplement.

CP : D'accord. Quels sont les inconvénients que possède ce dispositif ?

GG : Il n'est pas obligatoire. Exemple, dans l'optique d'un étudiant, quand c'est pas obligatoire, si on peut s'en passer, pourquoi pas le faire ?

CP : Hum, hum.

GG : Si on est dans l'optique évidemment de faire ses études pour un but qui n'est pas forcément celui du plaisir ou celui d'une bonne réussite. La plupart du temps c'est obtenir la moyenne. Du coup le tutorat, si on arrive à la moyenne déjà tout seul, ce qui n'est pas forcément une forme de confiance mais de tranquillité.

CP : Faire le minimum pour accéder au niveau supérieur.

GG : Voilà, voilà.

CP : Donc son principal inconvénient selon vous c'est son caractère non obligatoire. Et quels sont ses avantages ?

GG : Bah moi j'en vois vraiment beaucoup. Par exemple moi je le fais pour l'italien, les avantages c'est avoir quelqu'un qui a une langue maternelle en première année de fac, à mon avis c'est un atout vraiment incroyable au niveau de la formation et de l'apprentissage d'une langue.

CP : Ça c'est propre à votre cas mais de manière générale, quels sont ses avantages ?

GG : C'est sûrement le fait d'avoir quelqu'un qui a été et qui est encore étudiant et qui est encore très frais, qui connaît encore bien ce que veut dire être étudiant ce qui n'est pas forcément le cas d'un professeur parce qu'il est déjà dans une autre position, il a oublié tous les petits soucis pratiques vraiment très pratiques.

CP : En méthodologie surtout ?

GG : Oui, voilà. Même dans le sens de l'utilisation de toutes les structures de l'université, de savoir comment gérer toute l'administration aussi.

CP : Parfois vous débordez un petit peu, vous ne faites pas que de l'italien. Vous allez pouvoir aider les étudiants de L1 dans leurs démarches administratives par exemple.

GG : Oui. Il y a deux cas. Evidemment ce ne sont pas toujours des choses que je savais déjà mais à partir du moment où on me pose la question, j'essayais de me renseigner pour lui expliquer de façon simplifiée comment ça allait se passer.

CP : D'accord, ok. A votre avis, est-ce que les étudiants jugent ce dispositif stigmatisant ?

GG : Dans quel sens ?

CP : Serait-il gênant pour eux de dire qu'ils sont tutorés ?

GG : Pas pour mes étudiants. Franchement je ne dirais pas pour mes étudiants en fait. Il me semble vraiment pas être le cas.

CP : D'accord.

GG : Au contraire. J'ai eu des cas pour des séances de tutorat où j'ai pensé faire des choses mais en fait on ne les a pas faites parce qu'ils avaient envie de parler d'autres choses. Des conseils au niveau réactionnel par exemple avec les professeurs, des conseils au niveau carrière par exemple. Evidemment je ne peux pas les aider dans les démarches au niveau carrière mais il y a quelques petits conseils que je me sens capable de donner. Donc ça s'ouvre au niveau des demandes.

CP : Très bien. Et est-ce que vous vous mettez dans la peau d'un professeur ou pas du tout ?

GG : Non, pas du tout. Enfin, quand on essaie de traiter des sujets qui sont de l'italien par exemple, de la linguistique, tout ce qui est vraiment à l'intérieur de la matière que l'on est en train de faire euh... Un peu plus peut-être mais j'essaie vraiment toujours de ne pas me mettre dans la peau d'un professeur. Le tuteur à mon avis c'est un mélange entre un professeur et un étudiant. C'est quelqu'un qui est à côté et pas en face.

CP : Oui, ok. Et vous êtes tuteurs de combien d'étudiants ?

GG : Normalement ils devraient être six parce que les primo-entrants sont six.

CP : Oui.

GG : Qui font de l'italien évidemment mais en général ils sont plutôt cinq.

CP : Et la sixième personne pourquoi elle ne vient pas ?

GG : Franchement, je ne sais pas. C'est une personne qui ne vient presque jamais ?

CP : En cours ou qu'au tutorat ?

GG : Qu'au tutorat, en cours je ne sais pas. Mais au tutorat euh... Il est presque jamais au tutorat. Il fait le premier semestre mais là le deuxième elle vient jamais.

CP : D'accord.

GG : Et c'est paradoxal mais c'est la personne qui a le plus de problème.

CP : C'est celle qui aurait le plus besoin du tutorat.

GG : Voilà.

CP : Alors comment vous expliquez qu'un dispositif qui est présenté comme une aide pour réussir ne soit pas saisi par ces personnes qui en ont besoin ?

GG : C'est une bonne question. Bah... Je ne sais pas. Oui, parce que c'est pas obligatoire.

CP : Parce que c'est pas obligatoire ?

GG : Parce que c'est pas obligatoire. Dans l'optique de la paresse, de la motivation. Après je ne saurais pas vous en donner d'autres.

CP : Bien. Je passe au thème numéro 2, le profil des étudiants tutorés justement. Quel type d'étudiants s'inscrit généralement au tutorat ?

GG : Dans mon cas c'est très spécifique. Du coup ce sont tous des étudiants qui sont en LEA, qui font de l'italien. C'est l'unique spécificité.

CP : Hum, hum. Est-ce les très bons élèves, les élèves en difficulté ?

GG : C'est un mélange en fait. C'est très mélangé. Les deux en fait.

CP : Et quelles sont leurs principales motivations ? Qu'est-ce qu'ils attendent ?

GG : Bah de mieux réussir dans les examens par exemple.

CP : Oui.

GG : D'avoir une moyenne plus haute. Et d'apprendre plus par rapport à ce qu'ils apprennent en cours. C'est quelque chose en plus en fait.

CP : D'accord. On arrive au thème numéro 3 qui est le tutorat et l'information. Comment est-ce que la majorité des étudiants prennent connaissance du tutorat, qu'il existe ?

GG : Grâce aux professeurs.

CP : Les amis, la famille, beaucoup moins ?

GG : Beaucoup moins. Les professeurs c'est eux qui les mettent au courant du fait que ça existe. Et souvent si le prof il présente de façon positive dans le sens euh... Qu'il dise qu'il y a un côté positif à faire du tutorat, ils vont le faire. C'est vraiment souvent par rapport à ce que les profs ont dit.

CP : Est-ce que vous pensez que si c'étaient les tuteurs qui viennent présenter le tutorat, il y aurait plus de participants ?

GG : C'est possible, c'est possible. Avoir une présence réelle au début de l'année par exemple, en même temps que le prof, c'est une modalité qui marche assez bien et c'est ça que j'ai fait en fait. J'ai trouvé une heure, j'ai demandé à un prof de me donner cinq minutes pour me présenter, pour leur dire qu'il y avait cette possibilité, et ça a marché assez bien en fait.

CP : D'accord. Et après comment est-ce que vous avez procédé pour qu'ils puissent s'inscrire ?

GG : Bah en fait je fais passer une feuille et je fais une petite mailing-list pour me tenir au courant. C'est comme ça qu'on communique normalement.

CP : D'accord, par email. Et vous avez eu un seul abandon depuis le début de l'année ?

GG : Oui. Euh... Enfin le deuxième c'est un cas vraiment très spécial. C'est quelqu'un qui maîtrise déjà très, très bien la langue. Comme ils ont pas tous les mêmes horaires, comme ils sont pas tous euh... Ils ont des options qui ne vont pas être dans le même créneau, du coup on a vraiment eu du mal ce semestre-là à trouver un créneau disponible pour tous. Et pour moi et pour eux !

CP : D'accord.

GG : Parce qu'en plus comme ils ont cours mardi, mercredi, jeudi, ils veulent pas en fait euh... Ils ont pas envie de venir les autres jours.

CP : Oui.

GG : Souvent ils se déplacent, ils sont pas forcément sur place.

CP : Oui.

GG : Mais c'est vrai que ça raccourcit la semaine. Ça raccourcit beaucoup la semaine parce que trois jours pour mettre ensemble les cours et le tutorat, les UE libres et les options, à mon avis c'est vraiment beaucoup.

CP : Vous proposez deux heures de tutorat par semaine ?

GG : Deux ou trois. Trois souvent enfin quand on peut on fait trois parce que avoir deux d'affilées c'est beaucoup plus efficace. On fait deux séparées en fait.

CP : D'accord. Donc on était en train de dire que c'était les professeurs qui informaient les étudiants de l'existence du tutorat. Est-ce que vous pensez que tous les étudiants sont au courant que le tutorat existe ?

GG : Non, non.

CP : Pourquoi ?

GG : Parce que c'est pas tous les professeurs à mon avis qui l'ont présenté. S'il y a pas un moment où ils sont réunis et qu'un prof avec lequel ils peuvent discuter et savoir que ça existe, à mon avis ils ne vont pas se transmettre l'information après.

CP : D'accord.

GG : Ou alors ils pourraient le faire mais en passant du coup enfin c'est une information qui passe très, très vite.

CP : Alors qu'est-ce qui pourrait être mis en place pour que l'information soit intégrée par tous les étudiants ?

GG : Ça je sais pas. Ça devrait être tous les profs qui présentent ou qui rappellent parfois que le tutorat existe. C'est bon de le répéter quelques fois au cours de l'année. C'est la répétition qui va marcher.

CP : D'accord. La répétition de l'information.

GG : Oui.

CP : Toujours par le professeur ?

GG : Bah à mon avis oui parce que les autres moyens on les affiche. Je ne crois pas que euh... En plus il y a vraiment beaucoup d'informations, en bas, où il y a les affiches. Il faut sélectionner les informations et si on n'y passe vite fait à mon avis ça ne va pas passer.

CP : Vous trouvez que les étudiants sont submergés d'informations à l'université ?

GG : Bah au niveau administratif ils doivent se débrouiller vraiment euh... Dans tout un tas d'informations.

CP : Pourquoi est-ce les étudiants ont recours ou non au tutorat ?

GG : Un problème que j'ai eu, c'est qu'un étudiant n'était pas au même niveau.

CP : Hum, hum.

GG : Du coup à mon avis, il y en a qui ont plus de mal et qui ne l'ont pas forcément montré ou qui m'ont pas prévenu. Souvent ils participaient moins, ça a pas marché le fait que je répétais, que je disais souvent « S'il y a des problèmes, vous inquiétez pas ! » Il se sentait, je sais pas, fautif peut-être. Mais c'est vraiment un cas parce que les autres ils ont un niveau assez équilibré.

CP : Est-ce que vous pensez que ce taux de participation qui peut être bas, de manière générale, à l'université, peut être dû à un manque d'informations ?

GG : Non, je ne crois pas.

CP : Est-ce que vous pensez que les informations qui ont été données par les professeurs ou par vous-même quand vous êtes intervenu, sont trop impersonnelles ?

GG : Oui justement. C'est justement pour ça que j'ai fait moi-même en fait. Je me suis présenté, j'essayais d'avoir quand même avec eux un rapport mais pas celui d'un prof, s'il y a des problèmes je préfère qu'ils ne viennent pas et qu'ils me préviennent qu'ils ne viennent pas, ils ne sont pas obligés de venir mais à la fois qu'ils soient quand même un peu impliqués.

CP : D'accord.

GG : Il faut un rapport différent de celui qu'ils ont avec un professeur. Un rapport plus intime sans dépasser la limite d'un rapport avec un collègue ou d'un copain de fac.

CP : Est-ce que ces informations sont données au bon moment dans l'année ?

GG : En fait je ne sais pas quand elles ont été données. Au début de l'année ! Je ne sais pas quand ils l'ont fait.

CP : Donc vous ne pouvez pas répondre à la question.

GG : Non.

CP : Et si vous aviez à l'organiser, vous la positionneriez quand ?

GG : La première semaine de cours.

CP : Vous ne trouvez pas dérangent de les informer du tutorat alors qu'ils n'ont encore eu aucun résultat ?

GG : (Silence). Non, non parce que le tutorat du première semestre il a une fonction assez différente par rapport à celle du deuxième.

CP : Ah ! Alors racontez-moi !

GG : Dans le sens que dans le premier semestre ça sert plutôt à les insérer dans l'environnement universitaire. C'est plutôt des conseils, c'est de la méthodologie aussi alors que dans le deuxième on va plutôt travailler sur des sujets spécifiques, sur des matières parce qu'ils sont déjà au courant de comment l'université elle marche et ils n'ont pas besoin d'une aide à ce niveau-là.

CP : D'accord, ok. Très bien. Est-ce que vous pensez que les informations qui sont données aux étudiants et qui concernent le tutorat présentent des points à améliorer ?

GG : Je ne sais pas parce que mes tutorés ils ont été mis au courant par un prof du coup là ça m'a semblé assez bien présenté. Il n'y avait pas de choses à améliorer à mon avis.

CP : D'accord. Est-ce que vous savez ce qu'on dit les professeurs aux étudiants pour les inciter à s'inscrire ? Quels ont été leurs arguments ?

GG : Oui bah ils ont dit que c'était une opportunité à saisir parce que ça n'arrive pas souvent et ça n'arrive pas non plus toutes les années par exemple, ce qui est déjà assez important. Et bah l'argumentation principale c'était que euh...

CP : Oui.

GG : C'étaient les résultats en fait. « Si vous vous impliquez dans le tutorat, vos résultats évidemment vont s'améliorer. » C'est logique et assez basilaire. Enfin on va dire que c'est assez basique mais c'est vrai que la première année je ne vois pas la nécessité de trouver des raisons pour ne pas y aller.

CP : Oui. Qu'est-ce que vous proposeriez, hormis l'information délivrée par les professeurs, pour qu'il y ait encore plus d'étudiants qui s'inscrivent ? Au niveau de l'UHA dans sa globalité et pas uniquement pour la filière LEA.

GG : A mon avis, quelque chose de très pratique, par exemple euh... J'ai des idées mais l'obligation, un certain niveau d'obligation soit quand même utile. Mais c'est vrai que s'ils sont obligés et qu'ils gardent un côté pas forcément didactique comme des professeurs à mon avis là ça peut réussir. A mon avis, il faut trouver un moyen pour les pousser.

CP : Lequel par exemple ?

GG : Je ne sais pas par exemple euh... C'est très pratique mais avoir un point en plus par exemple voyez, quelque chose de très bête, très pratique.

CP : Mais est-ce qu'on ne part pas du principe que les personnes qui entrent à l'université sont adultes, ont un baccalauréat, savent pourquoi elles sont là.

GG : Oui, ça c'est le principe. Mais du principe à ce que je vois en pratique il y a vraiment beaucoup beaucoup d'espace.

CP : Ok.

GG : Parce que c'est pas toujours le cas. C'est très évident que ça soit quand même une année de euh... Une année transitoire dans le sens oui on part du principe mais pour rentrer vraiment dans l'esprit universitaire à mon avis il faut toute la première année. Ça ne suffit pas deux mois, trois mois ou six mois.

CP : Une transition assez longue.

GG : Ouais, ouais. D'autant plus qu'ils sont tout de même assez jeunes. Je parle de mon côté, je peux vous parler de la situation italienne par exemple. Nous, on arrive à l'université quand on a 19 ans, on a quand même un an de plus par rapport au système français. Là c'est une observation que je peux vous faire et expérimentée sur moi un peu quoi.

CP : Oui.

GG : Et il me semble qu'on est un peu plus dans la phase de l'observation du monde et de ce que pourra donner l'université par rapport à leur vie.

CP : Tous les étudiants de L1 ne sont pas forcément dans ce cas ?

GG : Non. (Rires).

CP : J'en arrive aux remarques conclusives. Vous n'étiez pas étudiant à l'UHA précédemment ?

GG : Non.

CP : Alors si vous aviez un étudiant de L1 en face de vous, qu'est-ce que vous lui diriez pour qu'il s'inscrive au tutorat, en quelques mots ?

GG : Alors euh... Qu'est-ce que je lui dirais ? Je lui dirais qu'il ne va plus avoir cette opportunité quand il sera en deuxième année.

CP : Oui.

GG : Et que s'il travaille mieux la première année, il sera beaucoup plus tranquille dans le futur.

CP : Oui.

GG : Ouais je crois que j'insisterais sur le fait que c'est vraiment une opportunité que moi j'ai pas eu par exemple. J'ai étudié les langues dans ce cas-là et que ça arrive pas souvent d'avoir quelqu'un d'une langue maternelle qui peut t'aider à côté, dans un contexte assez protégé aussi. J'insisterais sur le fait que c'est une opportunité qu'on n'a pas dans toutes les universités finalement.

CP : D'accord. En France si mais peut-être pas à l'étranger.

GG : Voilà.

CP : Est-ce qu'il y a des points dans le fonctionnement du tutorat que vous aimeriez qui changent, qui soient améliorés ?

GG : La collaboration avec les professeurs par exemple. Ça peut être un atout.

CP : Parce que vous ne collaborez pas du tout ?

GG : Si mais les profs sont pas forcément euh... C'était moi en fait que je leur demandais de me dire quand il y avait des choses sur lesquelles on aurait pu travailler de façon plus spécifique ou revenir parce qu'ils avaient pas le temps mais disons qu'ils étaient pas forcément ni au courant ou si oui ça leur allait pas et parfois ils sous-estimaient la présence du tuteur.

CP : Ah oui ?

GG : Ils savaient pas forcément qu'il y avait cette présence qu'ils auraient pu utiliser. Il y en a un avec lequel j'ai collaboré et de mon côté ça m'a servi beaucoup pour savoir un peu plus où focaliser mon travail.

CP : Oui.

GG : Et il y en a qui n'ont pas forcément saisi en fait la proposition que j'avais faite.

CP : D'accord. Parce que ce n'est pas les étudiants qui vous disent quand et pourquoi ils ont besoin de vous ?

GG : Pas toujours. Non pas toujours. A mon avis parfois ils ne se rendent pas compte. Ils savent pas comprendre où est le problème.

CP : D'accord.

GG : Ils ne sont pas encore assez mûrs dans l'apprentissage.

CP : Très bien. Nous avons déjà abordé ce point. Pensez-vous réellement que le tutorat devrait réellement devenir obligatoire ?

GG : Oui, un peu. Oui, partiellement obligatoire. Imposer à ceux qui n'ont pas eu la moyenne au premier semestre d'aller au moins deux heures par semaine au tutorat au deuxième semestre.

CP : D'accord. L'imposer à ceux qui ont des résultats mauvais ou médiocres.

GG : Oui. Voilà parce qu'ils vont bosser un peu plus dans le premier semestre et d'un côté ça sera ceux qui n'ont pas besoin du tutorat qui vont être au deuxième semestre. Là ça pourrait être une idée par exemple. Après je ne sais pas pratiquement comment on peut le mettre en place.

CP : Et est-ce que vous pensez qu'il doit rester ouvert à tous ou devenir ciblé ?

GG : Obligatoire ça pourrait être ciblé mais en même temps ouvert à ceux qui ont envie, vraiment envie. Dans le sens où il pourrait être obligatoire pour ceux qui n'ont pas la moyenne par exemple mais ouvert à ceux qui en ont envie, qui ont besoin de poser des questions, qui ont besoin d'améliorer des choses. Obligatoire mais en même temps ouvert à tous.

CP : D'accord. Ok ! J'en ai terminé avec mes questions, avez-vous quelque chose à ajouter ?

GG : Non, non. J'ai tout dit.

CP : Donc on s'arrête là. Merci beaucoup !

GG : Ouais. Merci.

Entretien 8 : Tuteur en physique

CP : Je me présente, je suis actuellement en première année de doctorat, en sciences de l'Education, le thème de ma thèse c'est le tutorat méthodologique. On s'est aperçu que très peu d'étudiants s'inscrivaient aux séances organisées par les tuteurs et que ceux qui s'y inscrivaient, sont ceux qui en ont le moins besoin. Voilà, il s'agit de notre constat premier. Donc j'aimerais comprendre pourquoi seule une minorité des étudiants primo-entrants s'y inscrivent. Je vous laisse vous présenter à votre tour.

HH : Je suis X, je suis en deuxième année de physique à la FST un peu plus haut donc j'ai été désigné par Monsieur X pour être tuteur en physique à la base. Là maintenant je reprends aussi le département Mathématiques suite justement à un déficit en tuteurs.

CP : Je l'ai rencontré, il m'en a parlé.

HH : Oui, on a vraiment une grande pénurie de tuteurs. Apparemment, même pour le deuxième semestre, certains qui c'étaient proposés sont déjà partis donc suite à ça il a un peu ouvert et élargit les candidatures donc j'ai pu me proposer, j'ai été accepté à la fois par le directeur du CUFEF et à la fois par Monsieur X donc il n'y a pas eu de souci de ce côté-là. Que vous dire de plus sur moi si ce n'est vous parler directement du tutorat ? Je pense que c'est ce qui vous intéresse un peu plus.

CP : Vous auriez pu rencontrer des difficultés à devenir tuteur car les candidatures sont principalement ouvertes aux étudiants de master ?

HH : Oui, elles sont ouvertes principalement en master 2, éventuellement en master 1 mais normalement c'est fermé ailleurs. Le souci c'est qu'effectivement, l'an dernier donc j'étais moi-même en première année de licence et beaucoup d'élèves, en tout cas pour ma promotion, beaucoup d'élèves auraient été intéressés alors effectivement entre l'intérêt et la réalité, justement j'y viendrai après, c'est pas forcément quelque chose de très concret mais beaucoup de gens de chez nous auraient été intéressés et je pense que pas mal d'échecs justement chez nous auraient pu être éventuellement évités si il y avait eu le système du tutorat qui aurait pu être mis en place.

CP : D'accord.

HH : Parce que justement ce système a été abandonné à la FST l'année dernière suite à un problème de tuteurs. L'an dernier strictement rien n'avait été lancé. Nous en tant qu'étudiants nous n'avons rien eu du tout.

CP : Personne n'a pu en bénéficier ?

HH : Voilà. C'est pour ça qu'avec trois amis on avait essayé de relancer ça, de se proposer pour relancer ça donc pour concrétiser la chose. C'est vrai que ça prend du temps, ça demande des ressources, il faut pouvoir préparer ses cours, enfin voilà.

CP : Oui.

HH : Et ça, ça a été effectivement ouvert pour moi parce que j'ai présenté un dossier à Monsieur X en lui disant « Voilà, effectivement je n'avais peut-être pas le niveau d'un deuxième année de master mais je pouvais éventuellement euh... »

CP : Hum, hum.

HH : « Vu mes compétences en physique, ça allait et puis sortant tout juste de la L1, je pouvais effectivement donner des conseils frais, connaissant les enseignants, des choses comme ça, donner deux ou trois méthodes, des choses comme ça. »

CP : Très bien.

HH : Donc à la base c'est vraiment parti de ça mon projet sur le tutorat.

CP : Ok, très bien. Je voudrais maintenant savoir quelle vision vous avez du tutorat, quelle est votre définition, que vous me disiez en quoi ça consiste.

HH : D'accord. Donc pour le tutorat tel que je l'avais compris quand on me l'a expliqué, c'était vraiment un support conçu pour aider les élèves et la plupart en difficulté, après pas forcément comme me l'a expliqué Monsieur X, c'est que si j'ai la chance d'avoir entre guillemets de très bons éléments, pourquoi pas ne pas les envoyer un petit peu plus loin. Mais à la base c'est un dispositif qui a été conçu pour aider les étudiants qui étaient en difficulté. Le souci c'est que, je vois ça quand je donne des cours particuliers hors de la fac, c'est que beaucoup d'élèves, que ce soit des lycéens, des collégiens voire des étudiants se bloquent quand ils sont en face d'un professeur.

CP : Hum, hum.

HH : Donc justement l'intérêt du tutorat pour moi, c'est d'avoir en face un étudiant. Quelqu'un qui peut comprendre un peu plus facilement qu'un prof qui est passé aussi par le système scolaire mais peut-être d'une manière un petit peu plus ancienne. Voilà, d'avoir quelqu'un qui est entre guillemets frais dans ce genre de cursus.

CP : Oui.

HH : C'est pour ça que ça m'intéressait et de par le projet que j'avais précédemment qui est toujours d'actualité mais euh, je voulais être enseignant et je me suis dit que ça pouvait me donner déjà un premier contact avec les élèves. Voir aussi si j'ai la pédagogie et le dialogue nécessaires.

CP : Oui.

HH : Je veux bien devenir enseignant mais si c'est pour parler à des murs ou si c'est justement pour ne pas savoir transmettre des choses c'est pas la peine.

CP : Oui, ça peut s'apprendre.

HH : Oui, ça s'apprend mais s'il n'y a pas déjà le feeling c'est pas la peine. C'est comme ça que je vois ça.

CP : Donc c'était aussi un moyen pour vous de vous conforter ou non dans votre projet professionnel.

HH : Voilà. C'est ça. C'était à la fois le fait de pouvoir aider, je vous l'avoue, je pense que vous vous rendez bien compte que si je suis en deuxième année, c'est que j'en ai un minimum les capacités !

CP : Oui.

HH : Je préfère être honnête, maintenant je voulais à la fois permettre aux étudiants qui en auraient la volonté de pouvoir se rattacher au wagon et en même temps moi-même, prendre de l'expérience derrière.

CP : Oui.

HH : C'était donnant, donnant. C'est ce que j'ai expliqué à Monsieur X. C'est qu'effectivement, je veux bien donner mais en échange je veux bien recevoir aussi quelque chose, en l'occurrence de l'expérience.

CP : D'accord. Donc vous vous placez comme un professeur ?

HH : Non, je pense plutôt euh... Comment je pourrais expliquer ça ? Je me vois plutôt comme un élève qui peut euh... Comment dire ? Admettons comme un élève qui aurait déjà compris le cours et qui essaie de l'expliquer à d'autres camarades qui seraient en difficulté.

CP : D'accord.

HH : C'est ce que j'essayais de demander à mes élèves, effectivement je parle en termes d'élèves et de prof c'est quelque chose d'un petit peu professoral mais moi-même dans ma propre perception, je leur ai dit directement en arrivant « Bon écoutez, là vous me vouvoyez, c'est pas la peine, je n'ai qu'un an de plus que vous, et de deux je suis là pour être votre ami et vous aider. Je ne suis pas là pour vous donner des notes et des choses comme ça. De toute façon si on peut être copain, se tutoyer, des choses comme ça, ça passera tout de suite mieux. » Je voulais casser le rapport prof, élèves.

CP : D'accord.

HH : En essayant de faire quelque chose d'intermédiaire entre le prof et l'élève.

CP : Oui, de gagner en proximité.

HH : Voilà.

CP : Est-ce que selon vous le dispositif a des inconvénients ?

HH : Le seul inconvénient que je vois, c'est euh... Enfin c'est pas un inconvénient en soi. J'ai un petit peu de mal à expliquer ça. (Rires). Enfin c'est que certains étudiants s'inscrivent, pour au final laisser tomber derrière. Ils restent en licence mais ils sont vraiment en difficulté. Ils viennent faire un ou deux cours et après on les voit plus.

CP : Et comment vous l'expliquer ?

HH : Pour ma part je veux bien remettre en cause ma pédagogie. Je suis débutant donc je peux tout à fait comprendre que je n'ai pas le feeling ou quelque chose comme ça. Après ce qui moi me paraît assez choquant et ce que je vois au quotidien, c'est des élèves de première année que je vois assez régulièrement et qui se moquent des autres élèves qui viennent prendre un peu d'aide.

CP : C'est justement l'objet de ma prochaine question.

HH : C'est ce que je voulais vous expliquer. Pour moi c'est vraiment ça le point principal. Entre eux, les élèves sont tellement horribles, là encore, en deuxième année on l'est encore et même plus tard, je pense que vous vous en doutez. Mais je veux dire qu'entre eux, les élèves sont tellement en train de se chercher des poux.

CP : Pour quelles raisons ?

HH : Des moqueries.

CP : Il n'y a pas de concours à la fin.

HH : Non. Il n'y a absolument pas de concours, on est d'accord mais je pense que l'élève qui peut se permettre de se passer du tutorat, l'élève bête entre guillemets qui va pouvoir s'en passer se dit « Moi je suis plus intelligent que lui parce que lui il a besoin d'y aller donc je le montre. »

CP : D'accord.

HH : Pour vous donner un ordre d'idée, il y a deux, trois élèves, des redoublants qui étaient en cours avec moi l'an dernier, qui sont maintenant encore en première année, je ne donnerai pas de nom, je vous le dis d'office, mais qui se permettent de me discréditer auprès des autres élèves de première année en disant « Ah, voilà encore l'autre qui se prend pour un prof ! » Voilà, des choses comme ça.

CP : Des jalousies.

HH : Peut-être mais après voilà les élèves entre eux se font des crasses. L'élève qui vient au tutorat, si on se moque de lui ou si on lui dit « De toute façon ça ne sert à rien ! » Lui-même se décourage et prend honte et après abandonne.

CP : D'accord. Vous pensez que c'est le cas de ces deux élèves qui ont démissionné ?

HH : Moi je pense. J'en ai eu effectivement qui sont soit jamais venus soit effectivement partis et je pense que pour la grande partie c'est vraiment le fait qu'on leur ait dit « Ouais de toute façon le tutorat c'est nul, c'est pour les nuls ! Si tu vas au tutorat c'est vraiment que tu es mauvais. » Des choses comme ça.

CP : D'accord.

HH : Alors qu'au contraire, j'ai deux étudiants de licence Maths qui étaient là en fait. Moi je faisais vraiment le département de physique, qui étaient là et ils m'ont dit honnêtement en début de semestre « Voilà, notre but ce n'est pas de comprendre la physique, c'est d'essayer de réussir nos examens parce qu'on a une matière en physique qui nous bloque et on aimerait avancer un petit peu. Envisager la suite par exemple. » Leur but c'était d'avoir des méthodes, des choses comme ça et ces élèves là je les ai suivis du euh... On a mis ça en place aux alentours du 15 octobre, je les ai suivis jusqu'à mi-janvier, jusqu'aux examens finaux.

CP : Et ils ont pu obtenir des notes correctes.

HH : Ils sont passés. Pas avec des notes correctes mais ils sont quand même passés de 2 à 9. C'est déjà mieux. C'est pas famineux mais c'est déjà mieux. Ils ont pu assimiler deux, trois méthodes qu'eux-mêmes n'arrivaient pas à comprendre.

CP : Hum, hum.

HH : Mais ça c'est des étudiants que j'ai réussi à suivre du début à la fin et qui m'ont dit « Les gars dehors ils se foutent de nous parce qu'on perd une heure à midi pour venir. Bah écoute tant pis nous au moins on aura des meilleures notes qu'eux. »

CP : Ce n'est pas un élève isolé donc peut-être que le fait qu'ils soient en groupe facilite leur engagement.

HH : Voilà. Ils étaient deux, deux amis. Je pense qu'entre eux ils ont dû se dire ça.

CP : Donc vous pensez réellement et vous en avez l'expérience, que les étudiants jugent ce dispositif stigmatisant.

HH : Je pense, je pense. C'est malheureux à dire mais la mentalité de l'étudiant est telle, que il ne se dit pas qu'effectivement ça pourrait être un bonus, ça pourrait aider, des choses comme ça. Ils voient ça tout de suite comme quelque chose de négatif, comme du soutien scolaire parce qu'on est mauvais. Cette connotation un peu négative, on a beau essayer de leur enlever de la tête, je pense qu'elle aura vraiment du mal à partir.

CP : Elle vient d'où cette image négative du tutorat ?

HH : Je ne sais pas. Je pense que ça vient déjà de la culture que les élèves ont vis-à-vis de l'enseignement au lycée, collège, primaire où forcément les mauvais élèves ont des cours particuliers à côté et que ça concerne que les mauvais élèves quoi.

CP : Oui.

HH : C'est rarement les bons élèves qui reçoivent des cours particuliers. L'élève se sent blessé au fond de lui-même si on lui dit que « Voilà, tu prends des cours particuliers donc tu es mauvais. » Au contraire, l'élève pour moi qui va au tutorat, qui fait l'effort d'essayer de comprendre, ça c'est effectivement peut-être le point faible du dispositif en même temps, je ne vois pas comment on pourrait l'incorporer, pour moi je trouve que cet élève devrait être plus valorisé qu'un autre, excusez-moi l'expression, mais qui n'en n'a rien à foutre et qui laisse tout tomber quoi.

CP : Oui.

HH : Le point que je trouve effectivement négatif c'est que moi je n'ai pas le moyen, la possibilité de valoriser ça.

CP : Eh bien pendant vos séances.

HH : Oui, petit à petit. Mais ce que j'ai essayé de faire moi personnellement, c'était de faire le lien avec l'enseignant, comme je donnais beaucoup de cours, à la base je devais faire physique, c'est-à-dire mécanique et électricité. Bon en électricité ils m'ont dit que c'était fichu pour eux donc ils préféraient récupérer quelques points en mécanique. C'est une démarche que je comprends tout à fait après si on m'avait demandé de faire des cours d'électricité je les faisais, c'est pas le souci mais bon voilà je me suis surtout concentré sur la mécanique donc j'ai essayé de voir avec l'enseignant si lui pouvait me fournir deux, trois supports éventuellement pour rester en lien avec son cours.

CP : Très bien.

HH : Et après voilà, de son côté lui il m'a demandé de lui transmettre les problèmes que je pouvais récupérer via le tutorat. Par exemple des élèves un jour m'ont dit « Voilà, Monsieur untel fait son cours mais des fois il va beaucoup trop vite et quand on pose une question on ne se fait pas vraiment rembarrier mais il nous dit qu'il n'a pas vraiment le temps, qu'il aimerait terminer son chapitre alors nous on n'ose plus. » Des choses comme ça. Je lui ai transmis ça, il m'a dit « D'accord, je ferai un effort. J'essaierai de faire ce que je peux pour être un petit peu plus souple. » C'est ça que j'aime bien, c'est qu'effectivement ça nous permet de faire ça.

CP : Faire le lien entre les étudiants et les enseignants.

HH : Oui. C'est un point qui me paraît positif. Il y a vraiment un lien qui se crée.

CP : Oui, tout à fait. Voyez-vous d'autres points positifs aussi ?

HH : Euh... C'est un bonus pour l'étudiant qui est lui-même tuteur. J'ai essayé de l'expliquer à Monsieur X. Pour moi c'est vraiment une bonne expérience qu'on se destine à l'enseignement ou pas. Si on se destine à l'enseignement c'est bien parce qu'on a déjà pris un premier contact avec les étudiants, après maintenant, dans le cadre d'une filière scientifique, on se destine soit à l'enseignement soit à des responsabilités, du management dans le domaine des sciences mais quand même vers quelque chose avec des responsabilités, ça permet d'avoir déjà un contact avec quelqu'un qui en connaît peut-être un peu moins.

CP : Hum, hum.

HH : Par exemple, comment je pourrais expliquer ça ? Un ingénieur avec son technicien. Avoir un contact qui ne soit pas forcément moqueur, en se disant « Moi t'as vu, moi je sais, toi tu sais pas ! » Mais en ayant un contact respectueux malgré la différence de niveau universitaire par exemple. Ça je trouve que c'est quand même un point positif parce que dans tous les cas ça permet déjà une communication.

CP : Et pour les étudiants ?

HH : Après pour les étudiants bah déjà le point positif c'est effectivement l'amélioration. En général c'est quand même le but visé à la base. L'étudiant cherche quand même à s'améliorer. S'il est volontaire et motivé, en général ça marche très bien. Ça c'est ce que m'a dit Monsieur X et c'est ce que j'ai constaté moi-même. Les étudiants qui sont motivés et qui sont volontaires, il n'y a pas de souci avec eux. Ça passe très bien. Les notes remontent sensiblement. Voilà ! On y arrive.

CP : D'accord.

HH : Ça c'est vraiment le point positif pour eux. Après ce qui est positif je trouve aussi pour eux c'est que euh... Ça rejoint un peu l'idée de l'amélioration, c'est que le fait d'avoir un étudiant en face et pas un professeur, l'étudiant peut effectivement donner deux, trois astuces que le professeur ne donnerait pas forcément.

CP : Oui.

HH : Au niveau de la résolution d'un exercice par exemple, un prof aura beau toujours appliquer la même méthode, il expliquera pas pourquoi il utilise cette méthode alors que moi vis-à-vis de la physique, j'essaie de leur dire « Bah voilà, quand dans un exercice on vous demande ça, premier réflexe vous faites, ça, deuxième réflexe vous faites ça, troisième réflexe vous faites ça. Une fois que ces trois choses sont faites, vous regardez votre exercice et c'est cool vous avez déjà fait les deux tiers alors que vous n'avez encore pas commencé à regarder les questions. » Voilà, c'est ça les apports à la fois au niveau comptable avec la note et en même temps au niveau méthodologique parce que le principal souci qu'on retrouve maintenant en deuxième année c'est des gens qui ont des connaissances mais effectivement en général le problème c'est les bases. Les bases ont pu être mal posées en début de formation, pas forcément à la fac mais au lycée ou au collège, ou ça peut-être aussi un déni de certaines matières. Ça, ça peut s'avérer problématique donc justement avec le tutorat, ce que m'a conseillé Monsieur X au début, c'était vraiment de reposer les bases.

CP : D'accord.

HH : D'abord de poser un bon socle. Après, une fois que ça, c'est posé, le reste peut s'apprendre. Le but du jeu c'était vraiment de poser les bases, de proposer même des exercices simplissimes mais des choses claires.

CP : Oui, très bien. Je passe au thème numéro 2 qui porte sur le profil des étudiants tutorés. Quel type d'étudiants s'inscrit généralement au tutorat ?

HH : Alors moi j'ai vu défiler deux types d'étudiants. Je vais même peut-être vous en donner un troisième mais bon je ne sais pas si j'y viendrai. En premier effectivement j'ai des étudiants qui sont en difficulté mais qui sont à mon sens des étudiants responsables. Je différencie les étudiants responsables et les étudiants irresponsables. Les étudiants responsables pour moi prennent conscience de leurs difficultés scolaires et ils essaient de les combler. Et ce que moi j'appelle un étudiant irresponsable, c'est l'étudiant qui se dit « Bon, je n'arrive pas à faire ça, tant pis je me rattrape ailleurs. » Ça je veux bien, il y a des cas où ça marche, je suis tout à fait d'accord mais il y a des cas où ça ne marche pas et où ça ne marchera jamais. L'étudiant qui se rend compte de ses difficultés et qui se dit « Bon bah là, il faut que je fasse quelque chose, on me propose quelque chose pour m'aider ! » Et qui agit c'est un profil que j'ai récupéré et c'est notamment les deux élèves dont je vous parlais.

CP : D'accord.

HH : Ils ont assisté à toutes les séances du début à la fin. Après je me suis retrouvé avec un autre type d'élève que je voyais déjà plus occasionnellement mais que je voyais aussi, c'est les très bons élèves. Comme l'a dit Monsieur X, c'est des étudiants qui ont un niveau qui est loin d'être négligeable, qui pourraient peut-être m'apprendre des choses sans problème mais qui avaient envie d'approfondir certains domaines. Par exemple quand le prof passait sur des choses en disant « Ça, vous le verrez plus tard. » Bah qui m'ont demandé pendant que je donnais un autre exercice aux autres étudiants si je ne pouvais pas leur expliquer le fameux plus tard.

CP : D'accord.

HH : Ça j'en ai vu effectivement quelques-uns. Après le dernier type d'étudiants que j'ai pu voir, c'est ce que j'appelais tout à l'heure, quelques étudiants irresponsables, j'en ai deux, trois quand même qui sont venus mais c'est vraiment des présences très ponctuelles.

CP : Même en classe ?

HH : Déjà en classe ils sont effectivement déjà très durs à voir. C'est rare de les avoir vu deux fois pour certains au tutorat. Ils viennent, ils se posent au fond de la salle, je fais mon cours, j'essaie d'expliquer, de dialoguer avec mes deux étudiants qui ont vraiment envie donc avec eux y a pas de souci, il y a un dialogue qui s'instaure mais quand j'essaie d'interroger la personne qui est au fond toute seule avec son téléphone euh... « Ouais non, j'ai pas envie ! » (Silence). « D'accord, mais quel est l'intérêt de ta présence alors ? » Voilà, ça c'est vraiment les trois types d'élèves que je récupère au tutorat.

CP : D'accord. Est-ce que vous pensez que le tutorat cible les étudiants qui en ont le plus besoin ?

HH : Comme je comprends votre question en fait, pour moi le principal souci du tutorat c'est que le tutorat n'est pas obligatoire. Je me vois mal forcé les étudiants à venir au tutorat. S'ils n'ont pas envie, tant pis pour eux. Après d'un autre côté effectivement l'étudiant s'il s'inscrit puis qu'il part puis qu'il revient, il ne peut pas avoir un suivi stable donc forcément il n'y arrive pas. Le souci c'est qu'il se dit « Ouais, bon bah je suis allé au tutorat ça n'a pas marché. » Forcément par le bouche à oreille ça va revenir sur d'autres étudiants qui vont se dire « Bon bah untel a été au tutorat, ça n'a pas marché donc ça ne sert à rien que j'y aille. »

CP : C'est réducteur mais peut-être que ça fonctionne comme ça en effet.

HH : Je trouve que c'est très réducteur effectivement comme point de vue mais ça ne m'étonnerait pas que ce genre de comportement soit courant. Plutôt que d'utiliser le terme de responsable ou d'irresponsable je peux utiliser le terme de maturité au point de vue scolaire. Après rien n'empêche à des étudiants d'être très matures mais qui au niveau scolaire se comportent comme des enfants.

CP : Oui. Les étudiants que vous recevez, hormis leur demande d'ordre méthodologique, quelles sont leurs principales motivations ?

HH : Comme j'ai essayé de vous l'expliquer tout à l'heure, en fait le souci c'est que euh...

CP : Obtenir leur semestre.

HH : Oui. Soit effectivement pour les deux étudiants que j'ai pu suivre régulièrement, je vous en parle beaucoup parce que c'est les seuls que j'ai pu suivre.

CP : Oui, oui. Ce n'est pas un problème.

HH : C'est vraiment d'avoir un suivi. C'est-à-dire qu'ils cherchent à avoir une présence rassurante dans le sens où ce que je leur ai dit déjà dès la première séance c'est que s'ils avaient la moindre question, ils avaient mon numéro de portable, ils avaient mon adresse mail. Y a pas de souci, j'étais là pour les rassurer, pour leur expliquer. Je pense qu'indirectement ils recherchent à être rassurés en se disant « Voilà j'ai fait tous les efforts que je pouvais maintenant si je n'y arrive pas peut-être que je ne suis pas fait pour ça mais au moins j'ai fait tout ce que je pouvais. »

CP : D'accord. Donc se rassurer.

HH : Se rassurer et puis se donner un petit peu plus de conscience.

CP : D'accord. Ok, très bien. Je passe au thème numéro 3 qui est le tutorat et l'information. Comment vos étudiants ou les étudiants de manière générale à la FST prennent connaissance de l'existence du tutorat ?

HH : Alors ça c'est malheureusement quelque chose que moi je trouve assez dommage, c'est assez peu médiatisé ou assez peu fait. Il y a déjà une réunion qui se fait en tout début d'année pour vaguement évoquer le tutorat en lui-même.

CP : Par qui ?

HH : Il me semble que c'est Madame X qui fait ça. Enfin les responsables de filières.

CP : D'accord.

HH : Il me semble que y a que ça. C'est pas vraiment une réunion sur le tutorat c'est plus une réunion sur la poursuite de l'année, en évoquant le thème du tutorat quelque part.

CP : Donc ce n'est pas une réunion exclusivement dédiée à la présentation du tutorat ?

HH : Non. C'est ce que je trouve dommage. Pareil, au niveau de l'affichage, c'est une petite feuille A4 qui est mise en disant « Voilà, les cours de tutorat commencent tel jour et qui faudrait éventuellement envisager de s'inscrire si on est intéressé. »

CP : Il y a une affiche.

HH : Voilà, il y a une petite affiche A4 disant que le tutorat va commencer et que les élèves intéressés doivent aller s'inscrire à la scolarité. Avec un ami, on est passé dans les différentes classes, dans les différents TD.

CP : A votre propre initiative ?

HH : Oui. On a demandé aux enseignants si on pouvait leur emprunter leur classe pendant cinq minutes pour leur expliquer. On est passé chez les étudiants, on les croisait aussi dans les couloirs parce qu'on s'est dit qu'en tant que deuxième année si on peut faire quelque chose pour eux en les aidant on est là. C'est le but du jeu d'avoir un minimum de coopération. Eh euh... Bah malheureusement, la plupart du temps, quand on parlait du tutorat aux étudiants la plupart ne savait pas ce que c'était, soit n'en n'avait jamais entendu parler, soit n'avait jamais vu les affiches.

CP : Donc c'est vous qui les avez informés.

HH : Oui c'était à nous de venir et de dire « Bon bah les gars, vous vous rendez compte qu'il faut vous inscrire rapidement, des choses comme ça. »

CP : D'accord. Il fallait les relancer.

HH : Voilà.

CP : Donc au départ, l'information est donnée par les responsables de filières et les professeurs.

HH : Oui. Ils disent qu'en cas de souci il y a du tutorat qui est instauré et qu'il faut envisager d'y aller s'il y a le moindre problème.

CP : Et comment se fait-il qu'ils n'aient pas saisi les informations délivrées par les professeurs et les responsables de filières ?

HH : Je dirais que c'est à cause de l'inattention. C'est le problème des réunions que l'on peut avoir en amphi. Certains ont un comportement irrespectueux. Par exemple, nous en deuxième année on a eu une réunion sur la poursuite d'études en troisième année donc pour voir les possibilités d'entrer en école d'ingénieurs, en licence pro ou en licence générale et le souci c'est que c'était un membre du bureau de l'aide à l'insertion professionnelle et des stages, qui venait gentiment nous faire ça et certains racontaient leur vie, c'est bien mais si on peut écouter ce qu'il raconte c'est mieux. Et ça c'est le souci qu'on retrouve un peu partout ! Après vous avez forcément le problème qu'en première année on accepte tout le monde, ça c'est un problème du système universitaire, pas forcément de la fac de Mulhouse mais du système universitaire en général.

CP : C'est-à-dire ?

HH : C'est-à-dire que comme tout le monde est accepté, n'importe qui avec un bac peut se présenter à l'université et en se disant « Moi j'en ai rien à faire ! » et qui se permettent de perturber le cours. Ça, ça arrive très régulièrement. L'an dernier, c'était une élève qui perturbait le cours et qui avait des notes abyssales, pourquoi ? Parce qu'elle sortait d'un bac pro Carrières sanitaires et sociales pour une licence de physique. Je veux bien, si c'est une passion ou n'importe quoi mais là il manque les bases.

CP : Est-ce qu'elle s'était inscrite au tutorat ?

HH : Non. Justement elle l'avait dit ! « Ouais, c'est la honte d'aller au tutorat ! » Je schématise un petit peu mais c'est ça. C'est dommage ce comportement un petit peu euh...

CP : Puéril ?

HH : Voilà ! Merci c'est le mot que je cherchais. Ça fait que certains étudiants soit se découragent, soit se disent que les autres vont se moquer d'eux donc n'y vont pas ou se permettent entre guillemets d'animer l'amphi quand il y aurait éventuellement des informations importantes qui pourraient passer ou qui pourraient intéresser certains. Il y en a quelques-uns qui captent l'information mais ils sont malheureusement trop peu nombreux.

CP : D'accord.

HH : J'espère juste maintenant que la réussite entre guillemets de mes deux étudiants va permettre d'en pousser d'autres voire éventuellement de créer d'autres vocations chez les tuteurs pourquoi pas ! Si seulement ! (Rires). Mais voilà, de faire quelque chose dans ce sens-là quoi.

CP : Oui, tout à fait. Pensez-vous que ces fautes d'inattention sont dues au fait que les informations seraient trop nombreuses ? Est-ce que les étudiants ne seraient pas submergés d'information ?

HH : Submergés je ne dirais pas ça. Faut être honnête on a toujours régulièrement des affiches, des choses comme ça pour nous rappeler l'information si jamais on l'a perdu. Après le principal souci c'est qu'effectivement, je trouve que le cap entre le lycée et la fac pour des étudiants qui ne seraient pas encore assez matures en sortant du lycée, l'arrivée en fac c'est un peu la liberté.

CP : Oui.

HH : On ne veut pas aller à un cours, on n'y va pas. On a envie de faire les cons dehors plutôt que d'aller en Maths, on peut ! Et ça c'est un problème justement qu'on retrouve au niveau des informations lors des réunions par exemple. C'est que l'étudiant en général il se dit « Bon, une réunion poursuite d'études, pas la peine ! »

CP : D'accord. Ça ne les intéresse pas.

HH : Mardi sur quatre-vingt-trois élèves inscrits en deuxième année à la FST on était vingt à la réunion.

CP : Quelles sont les motivations de l'étudiant qui est actuellement en L2 ?

HH : Lui a envie de faire ces études mais la réunion il s'en fiche parce qu'il sait ce qu'il veut faire. Se renseigner sur les différents masters et tout ça il s'en fiche. C'est dommage je trouve.

CP : Pensez-vous que tous les primo-entrants aient connaissance du tutorat ?

HH : Tous je ne dirais peut-être pas ça parce qu'il y a beaucoup d'étudiants qui se permettent de venir ou de partir en fonction de leurs envies donc tous n'ont peut-être pas la volonté de chercher l'information. Si on ne va pas à la réunion et si on ne lit pas un minimum les informations qui sont écrites dessus c'est clair qu'on n'aura jamais l'information.

CP : Hum, hum.

HH : L'information est accessible, ça ne dépend plus que d'eux justement pas du personnel mais ça dépend vraiment d'eux. A ce niveau-là l'information est transmise sans aucun problème. Après c'est la réceptivité de l'étudiant qui fait qu'il l'a prend ou qu'il ne l'a prend pas.

CP : Et malgré les différents canaux de communication, certains passent encore à travers ?

HH : Ça je pense oui, je pense.

CP : Est-ce que vous pensez que le taux de non-inscription est dû à un manque d'information ?

HH : Non, clairement pas. Je pense que même que l'information est peut-être un petit peu euh... Je ne dirais pas trop présente mais on insiste bien pour leur dire que c'est vraiment quelque chose d'important après c'est leur compréhension qui fait que voilà l'étudiant ne comprend pas enfin ne réalise pas l'importance plutôt.

CP : Oui, en effet. Pensez-vous que les informations sont données sont trop impersonnelles ?

HH : Ça c'est possible. Après, effectivement l'étudiant peut se dire que c'est quelque chose d'assez général donc il ne le prend pas pour lui. Après pour défendre aussi un petit peu le système universitaire, le souci c'est que faire une information personnelle pour cent cinquante élèves, physiquement c'est pas possible. C'est justement le cap entre le lycée et la fac, on a beau rester des personnes, Monsieur X connaît quasiment personnellement tous les étudiants de deuxième année sans aucun problème. Je pense qu'il doit en connaître aussi une bonne partie des premières années mais le nombre fait que personnellement on a du mal quoi.

CP : Oui.

HH : C'est pour ça que les enseignants-référents ont cinq, six élèves chacun et qu'il y a des dizaines d'enseignants-référents. Le nombre fait qu'on est obligé de faire une information générale.

CP : Oui, oui. Je comprends. En savez-vous davantage sur les tests de positionnement que passent les étudiants ?

HH : Je sais qu'il y en a un effectivement qui se fait en première année. Les deux élèves que j'avais m'ont dit « Voilà quand on a vu les problèmes qu'on avait on s'est dit c'est pas la peine il faut qu'on fasse quelque chose. » Je pense qu'il y a des étudiants qui se disent « Voilà, je suis en face de mes difficultés, je suis dans le rouge, il faut que je fasse quelque chose, c'est urgent. »

CP : D'accord. Mais a-t-il un impact sur le choix des étudiants selon vous ?

HH : Ce qui est dommage c'est les inscriptions au tutorat ferment avant les premiers contrôles. En début d'année c'est normal y en n'a pas forcément beaucoup mais on se rend compte de ses difficultés quand on est face à un examen ou un contrôle. L'étudiant peut se dire « C'est bon j'y arrive ! » Et après la gamelle arrive et c'est là qu'ils se disent « Il faudrait peut-être que je m'inscrive ! »

CP : Mais ils ne peuvent plus ?

HH : Si justement, c'est ce qu'a fait Monsieur X. Si des étudiants voulaient se rajouter, il fallait s'inscrire en bas de la liste et il n'y avait pas de souci.

CP : D'accord.

HH : Mais il y en a quand même aucun qui s'est présenté. C'est ce que j'ai trouvé dommage.

CP : La réunion d'information dont on parlait précédemment, est-ce qu'elle intervient au bon moment ?

HH : Si je me souviens bien, elle est quasiment en tout début d'année. Si c'est le cas pour moi il n'y a effectivement pas de souci. Après au niveau des dates, il faudrait réussir à faire un lien entre ses premiers résultats, suite à ces premiers résultats envisager peut-être la réunion juste derrière, ne pas stigmatiser un élève mais dire quelle est l'échelle de la promo, et conseiller aux étudiants en difficulté de se présenter au tutorat parce que euh, et prendre l'exemple d'un ancien étudiant qui a réussi à s'en sortir. Dire « Il était là au début et il se retrouve là à la fin. »

CP : Tout à fait.

HH : Et ensuite proposer les inscriptions au tutorat. Ça me paraîtrait plus logique.

CP : Donc la réunion d'information aurait plus d'impact une fois que les premiers résultats sont tombés.

HH : Oui, vraiment juste après pour que les étudiants n'aient pas le temps d'oublier l'information.

CP : Est-ce qu'elle est tout de même efficace cette réunion ou pas ?

HH : Elle est tout de même efficace car certains étudiants peuvent penser à la réorientation et se dire que ce peut être une bonne chose. Il y a effectivement quelques étudiants qui se rendent compte de l'intérêt du tutorat. Ça intéresse aussi les étudiants de savoir ce qui les attend sur l'année. Au niveau du tutorat c'est peut-être moins intéressant parce que l'information est peut-être moins bien traitée, moins bien expliquée.

CP : Est-ce que c'est dû au fait que les professeurs ne sont pas suffisamment au courant ?

HH : Je pense effectivement que les enseignants ne sont peut-être pas très au courant de ce qui se passe au niveau du tutorat, je pense aussi que l'information est donnée de manière assez succincte. C'est une contrainte de temps, on n'a pas le choix. L'étudiant lui-même ne cherche pas à comprendre après derrière. Pour moi c'est aussi une grande part de l'étudiant en fait.

CP : Quels points souhaiteriez-vous voir améliorés ?

HH : Déjà au niveau du tutorat, aborder un petit peu plus le sujet en montrant des exemples.

CP : En faisant témoigner d'anciens étudiants ?

HH : Soit en faisant témoigner d'anciens élèves, soit en prenant des exemples de résultats par exemple. Ça donnerait une base et ne pas dire juste « Si vous allez au tutorat vos résultats vont s'améliorer. »

CP : Donner un cas concret.

HH : Parler de quelque chose de concret. Expliquer vraiment les choses, faire venir des tuteurs pour qu'ils puissent eux-mêmes expliquer ce qu'ils pensent.

CP : Car a aucun moment vous n'intervenez ?

HH : Non justement. De manière officielle jamais. On est intervenu après dans les classes pour expliquer ce qu'on voulait faire mais d'officiel rien n'a été prévu.

CP : Peut-être que votre parole aurait plus d'impact que celles des professeurs.

HH : Etant étudiant je pense que ça aurait un petit peu plus d'impact, un petit peu plus d'effet. Malheureusement on n'a pas cette chance mais c'est vrai que ça pourrait donner quelque chose de pas mal de pouvoir prendre les étudiants en leur disant « Ecoutez, nous aussi on est des étudiants, on est tuteur, on est là pour vous aider. » Certains étudiants quand ils ont eu leurs résultats ne savaient pas trop comment ça se passait et quand on est passé dans les classes « Ah oui, c'est eux ! Bah qu'est-ce qu'il faut faire pour ? ». Là ils sont venus. Sinon au niveau de l'administration générale, le seul reproche que je pourrais faire c'est que c'est une réunion d'information est tellement générale et qui regroupe toutes les filières ce qui fait que pour l'étudiant qui est admettons en licence Maths, il se dit « Bon bah c'est cool on parle de toutes les licences mais si on pouvait parler cinq minutes de la mienne ça m'arrangerait ! ». Mais après comme dit, en terme de temps on ne peut pas se permettre de faire une réunion par filière, c'est pas possible.

CP : Donc il y a un défaut de communication quand même quelque part.

HH : Oui un léger défaut je pense.

CP : J'insiste, est-ce que les finalités du tutorat sont à un moment donné clairement explicitées ?

HH : Oui, c'est ce que les enseignants expliquent aux élèves. C'est que vraiment, le but du tutorat c'est pas de donner des notes, c'est pas de donner des critiques, c'est vraiment d'aider les élèves à réussir.

CP : Tout ça est dit ?

HH : Oui c'est vraiment même quelque chose sur laquelle les enseignants insistent en disant que c'est vraiment un plan de réussite.

CP : D'accord.

HH : C'est d'ailleurs comme ça que ça s'appelle à la FST. Le plan « Réussite en licence ». Le but du jeu c'est vraiment d'être là pour aider les élèves à réussir.

CP : Ça c'est un autre dispositif d'aide à la réussite dont fait partie le tutorat mais passons, abordons pour finir les remarques conclusives, en tant qu'étudiant et en tant que tuteur, que diriez-vous à un étudiant pour qu'il s'inscrive au tutorat, pour l'inciter à s'inscrire ?

HH : C'est malheureux à dire mais je suis quasiment obligé de reprendre le discours de l'enseignant qui essaie d'expliquer l'intérêt du tutorat. C'est que vraiment le but du jeu c'est la réussite. Il faut faire un effort sur soi-même. Il faut faire un effort de maturité. Ça c'est clair mais après c'est du donnant donnant, c'est-à-dire qu'en donnant un peu de maturité, un petit peu de temps et un petit peu de prise de conscience, derrière il y a quelqu'un qui essaie de nous aider à nous améliorer. C'est la seule chose qu'on peut dire. Après c'est à l'étudiant lui-même de faire sa propre mixture dans sa tête.

CP : Que proposeriez-vous à l'UHA pour que l'organisation soit différente et tendre encore vers l'amélioration ?

HH : Ce que je verrais bien au niveau du tutorat, ça c'est un point qui me paraît vraiment important, c'est que le tuteur n'est pas assez représenté.

CP : Dans quel sens ?

HH : Lors de la réunion par exemple, présenter un tuteur, le faire intervenir.

CP : D'accord.

HH : Passer dans les différents groupes de TD pour dire « Voilà, ça c'est un étudiant qui est un ancien tuteur ou qui a été tutoré. Il est là pour vous aider. Il va vous parler deux minutes, cinq minutes. » Essayer de créer un lien réel et ne pas proposer les tuteurs sur une feuille de papier.

CP : Ok. Donc une intervention orale des tuteurs.

HH : Après je ne sais pas comment ça se passe dans les autres facultés mais chez nous ça ferait du bien aux étudiants de se rendre compte de manière concrète qu'il y a quelque chose pour eux.

CP : D'accord.

HH : Le problème qu'on a eu aussi à la FST c'est que les tuteurs sont recrutés en fonction du nombre d'inscrits, je comprends tout à fait on ne va pas embaucher des personnes pour ne rien faire mais d'un autre côté l'étudiant il se dit « Ouais mais bon j'ai qui en face ? Je ne sais pas. » C'est pas le fait de savoir qui il a en face qui me gêne, le problème c'est de se dire que pour le moment il a une feuille de papier.

CP : C'est inquiétant pour eux ?

HH : Ça ne les rassure pas. Ils peuvent se dire par exemple que ça ne se fera pas donc c'est pour ça que faire venir même des anciens tuteurs qui se proposent déjà à continuer l'année d'après ou faire venir d'anciens tuteurs ou des choses comme ça, ça peut leur montrer un point stable.

CP : Oui, tout à fait !

HH : Leur dire que c'est quelque chose qui existe, qui est là.

CP : Pour finir pensez-vous que le tutorat devrait devenir obligatoire ou bien rester facultatif ?

HH : A mon sens le tutorat devrait être parfois obligatoire. Ça devrait l'être quand l'étudiant ne se rend pas forcément compte qu'il a des difficultés.

CP : Du moins peut-être pas tout au début de l'année quand on lui demande de s'inscrire.

HH : Voilà ! Il se dit « Bon j'ai 8 au pire ça passera. » Le souci c'est que non parce que ce qu'on fait en début d'année avec les notes de début d'année, c'est ce qu'on va faire en plus compliqué en fin de semestre.

CP : Bien sûr.

HH : Donc si ça c'est déjà pas posé, la suite ne le sera pas non plus derrière donc dans ce sens-là effectivement forcer les étudiants ce serait pas mal.

CP : Sur la base de leurs résultats donc ?

HH : Sur la base de leurs résultats effectivement. Après le souci, c'est là que ça me gêne, l'étudiant si on l'envoie au tutorat, qu'on lui dit « Maintenant tu n'as pas le choix ! Midi, treize heures tu te débrouilles, t'emmènes un sandwich, tu te débrouilles. » La pause déjeuner, ça saute. Et de deux, l'étudiant si on le force, esprit de contradiction du jeune adulte, « Non j'ai pas envie ! » Voilà, ça je connais et surtout s'il est pas motivé ça sert à rien je trouve. Le tutorat déjà en lui-même c'est vraiment quelque chose qui est basé sur la motivation.

CP : Oui sur la base du volontariat.

HH : Mais même c'est vraiment le travail de l'étudiant moi je suis là pour être un appui donc si l'étudiant n'a pas envie, je ne peux rien faire.

CP : Oui.

HH : Donc dans ce sens-là effectivement rendre le tutorat obligatoire ce serait dommage. Donc les deux points de vue sont possibles après moi je serais vraiment incapable de choisir. Comme dit le souci, si on le laisse facultatif je pense que ça aura tendance à se perdre, comme on l'a vu l'année dernière chez nous, après si l'information est peut-être un petit peu plus présente pourquoi pas.

CP : Et puis le valoriser surtout.

HH : Oui ce que je trouve dommage c'est le manque de valorisation pour les élèves parce qu'effectivement ça augmente un petit peu leurs notes mais ils sont jamais à l'abri entre guillemets d'une gamelle quoi. C'est ça qui est dommage. C'est que l'étudiant qui aura fait l'effort de s'investir et tout ça il aura à peine plus voire pas forcément.

CP : Il aura peut-être à peine plus les six premiers mois mais ça peut aussi porter ses fruits par la suite.

HH : Voilà, c'est ça.

CP : Et est-ce que vous pensez qu'il devrait rester ouvert à tous ou devenir ciblé ?

HH : Moi je pense que ça devrait rester ouvert à tous. Moi justement c'est que j'essayais de faire, si j'ai des étudiants qui sont un peu moins bons et des très bons à côté bah soit j'envoie les moins bons sur un exercice le temps que je donne quelque chose aux meilleurs, soit je lance les meilleurs sur quelque chose pour qu'ils se cassent les dents et je m'occupe des autres. Voilà, des choses comme ça. Jongler là-dessus c'est pas un problème je pense. Après ça dépend des effectifs, bon je n'y crois pas mais si j'ai deux fois quarante élèves ça ne va pas être possible. Le garder ouvert à tous je ne vois pas le problème.

CP : Très bien. J'ai fait le tour de toutes mes questions. Avez-vous quelque chose à ajouter, à préciser ?

HH : Non, pas particulièrement. Vos questions étaient quand même vachement bien ciblées donc non. Après comme dit si vous avez besoin de quelque chose d'autre je reste à votre disposition y a pas de souci hein.

CP : C'est très gentil, merci ! Je vous souhaite une bonne continuation.

HH : Vous aussi ! Merci !

Entretien 9 : Tuteur en histoire

CP : Je vais commencer par me présenter. Je suis en deuxième année de doctorat, en sciences de l'éducation et je travaille sur les dispositifs d'aide à la réussite et plus particulièrement sur le tutorat méthodologique. Et donc en fait, au fil de mes lectures, j'ai pu constater que peu d'étudiants s'inscrivaient au tutorat et que ceux qui s'y inscrivaient, ceux qui suivaient les séances étaient ceux qui en avaient le moins besoin. Donc si je vous ai demandé de venir aujourd'hui, c'est notamment pour en savoir davantage sur votre fonction de tuteur et aussi savoir quel regard vous portez sur le fonctionnement du tutorat et sur l'information qui tourne autour de lui.

II : Hum, hum.

CP : Donc voilà de manière globale ce sur quoi je travaille. Ce qu'on va faire dans un deuxième temps, c'est que je vais vous laisser la parole pour vous présenter, me dire depuis quand vous êtes tuteur, de quelle filière, de combien d'étudiants, etc. Et puis donc au fur et à mesure je vous poserai mes questions. Il n'y a ni bonne, ni mauvaise réponse.

II : Alors, je suis en troisième année de licence d'histoire à la Fonderie. Donc c'est ma euh, du coup c'est ma première année de tutorat.

CP : Oui.

II : Donc ça m'est venu tout simplement euh, nos profs nous ont proposé en début d'année et moi ça me paraissait intéressant parce que je me destine à un master enseignement et je voulais me tester un petit peu. Et dans un sens euh, j'ai déjà donné des cours avant pour arrondir les fins de mois.

CP : Des cours particuliers ? D'accord.

II : Des cours particuliers pas en histoire, plus en Maths et en physique puisque je viens d'une filière scientifique. C'est aussi pour ça que c'est assez spécial, c'est que j'ai pas fait de première année. Je suis arrivée seulement en L2 sachant qu'avant j'avais fait un parcours Maths Sup/Maths Spé et une première année à l'ENSISA.

CP : D'accord !

II : Donc ça compliquait un petit peu les choses mais finalement ça s'est très bien passé donc j'ai eu ce semestre six étudiants dont deux redoublants qui ont suivi le tutorat. Je suis assez content de ce que ça a donné.

CP : Est-ce que ces deux étudiants étaient déjà tutorés l'an dernier ?

II : Oui ! Ça m'a pas mal aidé aussi parce que j'ai pu déjà comparer avec ce qui a été fait l'année précédente parce que j'ai pas su tout de suite qu'ils avaient suivi le tutorat. C'est venu en cours de semestre et finalement ils m'ont dit que « C'était mieux avec moi déjà ! » (Rires). Les six étaient assez contents du tutorat.

CP : D'accord ! Alors on va commencer par le thème numéro 1, que j'ai intitulé « Présentation du tutorat méthodologique ». Je voudrais comprendre pour vous ce qu'est le tutorat et en quoi il consiste tout simplement. Comment est-ce que vous le percevez ?

II : Bah là, pour les étudiants en première année, je pense que la fonction première c'est d'apprendre aux étudiants à travailler, finalement à sortir des méthodes scolaires, pour acquérir vraiment des méthodes de travail propres à l'université enfin au supérieur en général, et euh.

CP : Comme quoi par exemple ?

II : Ça va être le plus souvent de la méthode pour les dissertations, les commentaires de texte, et aussi des méthodes de travail extérieur donc on a énormément travaillé sur les lectures, sur tout ce qui est construction finalement d'une culture historique.

CP : Hum, hum. Très bien. Donc un apport méthodologique notamment et est-ce que vous leur avez apporté aussi autre chose quant à l'environnement universitaire, les services administratifs, etc. ?

II : En fait à ce niveau-là j'ai pas eu spécialement besoin de le faire en tant que tuteur parce qu'en marge du tutorat dans le département histoire il y a une forme de parrainage.

CP : Ah oui ?

II : Oui entre les étudiants de L1 volontaires par des étudiants de L2 et de L3 et qui permettait justement d'insérer les L1 dans la vie universitaire, de les renseigner, etc.

CP : D'accord.

II : Et oui je crois que tous les étudiants tutorés étaient parrainés.

CP : D'accord ! Après ces quelques mois que vous avez passés en tant que tuteur, quels avantages regroupe ce dispositif et quels inconvénients a-t-il à votre avis ?

II : Bah moi je trouve que le principal inconvénient qui y a mais qui est aussi un avantage c'est que c'est quelque chose qui est assuré par quelqu'un d'autre qu'un prof. Ce qui veut dire que pour ce qui concerne le tutorat, l'étudiant s'en remet au tuteur, à moi qui n'ai pas forcément non plus les compétences.

CP : Le savoir ou la compétence pédagogique ?

II : La compétence pédagogique déjà, qui est tout à fait relative dans le monde universitaire, chez les profs mais oui voilà surtout les compétences scientifiques, les connaissances. On fait pas de nous un prof mais on fait l'intermédiaire. Mais sur la question de méthodologie, on va avoir un impact sur le travail de l'étudiant tutoré et finalement on a quand même toujours le doute de se dire mais « Si ma méthode n'est pas bonne, la sienne ne sera pas bonne non plus ! » Il faut quand même déjà euh, je pense que pour être tuteur, il faut être persuadé d'avoir une méthodologie cohérente et correcte.

CP : D'accord.

II : Et le fait d'en être persuadé, ça ne justifie pas forcément d'avoir une bonne méthode de travail.

CP : Vous avez un doute sur votre propre méthodologie ? Sur ce que vous auriez pu leur transmettre ?

II : Oui forcément ! Je pense qu'on est obligé de se remettre en question. Moi-même ça m'a amené à changer un peu ma méthode de travail. Il y a aussi beaucoup de « Faites ce que je vous dis et pas ce que je fais ! ».

CP : Hum, hum.

II : Parce que y a certaines choses qu'on fait et qu'on ne dit pas ! (Rires).

CP : Oui.

II : Des choses qu'on ne conseillera pas à un étudiant entre guillemets débutant.

CP : Hum, hum. Donc le fait d'être vous-même étudiant présente à la fois un avantage puisque vous êtes passé par le même chemin qu'eux, vous avez des méthodes et un savoir-faire à leur transmettre mais en même temps, étant donné que vous n'êtes pas professionnel, vous pensez que ça représente aussi un inconvénient.

II : Un inconvénient euh, oui ! On s'improvise pas prof de toute façon et le plus dur finalement c'est de faire la part des choses et c'est justement de rester dans son rôle de tuteur sans vouloir justement euh, comment dire ? Arriver jusqu'à vouloir faire un cours magistral aux tutorés en ayant la volonté d'occuper la place d'un prof. C'est vrai qu'on est vraiment un intermédiaire entre l'étudiant et le professeur et oui finalement ce que l'étudiant recherche c'est euh, quelqu'un entre guillemets qui est passé par là, qui a de l'expérience. Finalement dans la tête de l'étudiant qui va vouloir suivre le tutorat, il recherche un recueil de trucs et astuces, de bons conseils plutôt qu'un cours de méthodologie qu'ils ont déjà d'ailleurs et qui est au programme de L1.

CP : D'accord ! Je ne le savais pas. Est-ce que vous pensez que le fait d'être tutorés et stigmatisant pour eux ?

II : Non absolument pas ! Je pense que ça pourrait l'être dans les niveaux inférieurs, collèges, lycées, etc. mais là pas du tout et c'est même l'effet inverse.

CP : Dans quel sens ? Qu'avez-vous observé ?

II : J'ai pu l'observer sur un cas euh, j'ai un de mes étudiants au tutorat qui est de nature assez réservé, vraiment très solitaire et qui a pu vraiment se lier avec les cinq autres. Il y a vraiment un contact de créé avec lui, avec moi.

CP : Hum, hum. D'amitié ?

II : Voilà, il y a vraiment un contact de créé avec lui, avec moi et également avec le reste des trois autres promotions. A un degré moindre mais j'ai trouvé ça très intéressant et très bien.

CP : D'accord. Je m'étais dit que peut-être que le fait de demander de l'aide à un autre qui est ce tuteur, pouvait être jugé négativement par les autres étudiants et peut-être que certains hésiteraient à s'inscrire au tutorat pour ne pas être rejetés ou perçus de manière négative.

II : Bah j'en ai pas eu l'impression. Après, au moment de décider de s'inscrire au tutorat, en septembre, octobre, ils ne seraient peut-être pas forcément tous sortis du lycée, du moins dans leur tête et peut-être que y a ça qui joue un rôle mais moi je l'ai pas constaté.

CP : Je passe au thème numéro 2 donc c'est le profil des étudiants tutorés. Vous m'avez dit que sur les six, deux étaient redoublants, que ces mêmes personnes avaient déjà suivi le tutorat l'an dernier, quel est le profil des autres étudiants ?

II : Bah en fait, la première séance c'était surtout passer en présentation et je voulais vraiment savoir ce qu'ils attendaient de leur licence et surtout d'où ils venaient.

CP : Hum, hum.

II : Et justement, sur les parcours passés, j'avais autant bien du L, du S que du ES. Les bacs généraux se retrouvent principalement en histoire. J'ai très peu d'exemples sur la promo qui viennent de bac pro ou de bac techno. J'ai mon binôme qui vient de bac techno mais sinon c'est le contre-exemple.

CP : Ok.

II : Donc ils viennent tous de bacs généraux mais vraiment sans qu'il y ait de majorité qui se forme. Et sinon pour ce qui étaient de leurs perspectives, j'en avais une qui voulait aller dans le journalisme, deux qui se dirigeaient vers tout ce qui était archivisme et métiers de la culture, deux vers l'enseignement et le sixième vers la recherche. Donc j'avais tous les champs grosso modo possibles après une licence d'histoire qui étaient occupés.

CP : Hum, hum.

II : Donc non, il n'y a pas vraiment de profil d'étudiants tutorés qui se dessinaient.

CP : Est-ce que vous sentez que ce sont des étudiants qui ont des difficultés ? Pour ceux qui ont redoublé on n'en parle pas à moins que ce soit dû à des difficultés d'ordre familial par exemple.

II : Non, non ! Pas à ma connaissance en tout cas. C'était certainement un manque de travail.

CP : Mais les autres, est-ce que vous constatez que ce sont des étudiants très motivés, déjà très bons ou au contraire qui rencontrent de réelles difficultés et qui cherchent une aide ?

II : Non. J'en ai aucun qui est excellent. Ça c'est certain.

CP : Hum, hum.

II : Chez les six j'ai toujours eu énormément de motivation, de travail même pour les séances de tutorat pour lesquelles j'en demandais pas forcément.

CP : Ok.

II : On travaille avec un fond même si on fait principalement que de la méthode, on essaie à chaque fois d'avoir un fond historique. Je leur transmettais en début de semaine des thèmes qu'on allait aborder ou des documents qu'on allait étudier et à chaque fois y avait un travail de fond qui était fait donc comme pour n'importe quelle autre matière.

CP : Ils se sont investis et ont pris au sérieux le travail.

II : Pour aucun le tutorat c'était une récréation.

CP : D'accord. Et est-ce qu'ils viennent tous à toutes les séances ?

II : A part un cas d'une étudiante qui pouvait venir qu'une semaine sur deux pour des problèmes simplement horaires. Oui à chaque fois j'avais tout le monde ou dans tous les cas un mail en début de semaine pour m'avertir des absences parce que l'horaire était assez contraignant.

CP : Ah oui ?

II : C'était de 16 heures à 18 heures le vendredi ou 16 heures 30, 18 heures 30 selon les cours qu'ils avaient.

CP : D'accord. Est-ce que selon vous le tutorat tel qu'il est présenté dans la filière histoire, cible les étudiants qui en ont le plus besoin ?

II : La manière dont il est présenté, je ne saurais pas le dire en fait. On me l'a pas présenté et j'ai pas fait de L1 donc euh...

CP : Hum, hum.

II : Donc j'ai pas eu à me poser la question. On me l'a présenté du côté du tuteur.

CP : Qui vous l'a présenté ?

II : Madame X de la filière histoire. Je sais plus exactement comme elle me l'a présenté mais grosso modo mais nous on nous le présente plus comme une manière de gagner un peu d'argent que comme une manière d'aider les étudiants de L1.

CP : Ah oui ? On vous vend l'aspect financier.

II : Disons que c'est l'aspect qui est mis en valeur et après seulement c'est surtout l'aspect euh, justement petite préparation pour un éventuel master enseignement.

CP : D'accord, ok. Vous m'en avez parlé tout à l'heure en quelques mots, quelles sont les principales motivations des tutorés ? Qu'est-ce qu'ils attendent ?

II : Je pense que euh... Je ne suis pas sûr qu'ils le sachent eux-mêmes. Ça a l'air assez fouillis parce que bon, je leur ai demandé aussi ce qu'ils attendaient du tutorat, pour aucun c'était très clair même d'ailleurs pour les redoublants.

CP : Donc c'était tout nouveau. « Je vais voir ce que ça peut m'apporter. »

II : C'est plutôt ça ! Voilà euh « Je vais y aller, je vais voir ce que ça donne et après tout si ça peut m'aider à avoir mon année pourquoi pas. »

CP : Hum, hum.

II : Dans un sens ça veut dire que le tutorat a quand même une assez bonne image aux yeux des étudiants, je pense, et qu'ils savent pourquoi ils y vont.

CP : Oui.

II : Ce qui est intéressant aussi, en tout cas pour les deux tuteurs qu'on est en histoire enfin on est trois tuteurs mais y a une personne dans ma promotion, X, que vous allez voir aussi, ils avaient déjà eu un contact avec eux par le biais de l'association Hérodote des étudiants d'histoire puisque l'association Hérodote dont je fais partie également, je suis trésorier, on a aussi dans notre présentation vanté aux étudiants de L1 les mérites du tutorat par principe. (Rires).

CP : Parce que vous saviez que vous alliez être tuteur ou parce qu'on vous l'avait demandé ?

II : Non bah aucun des deux, en fait ! On savait qu'il y avait certainement y avoir des tuteurs dans notre promotion.

CP : Hum, hum.

II : Pas forcément des gens d'ailleurs membres de l'association donc je m'étais pas encore spécialement fixé à ce moment-là, c'était plus une idée qu'un projet.

CP : D'accord.

II : Mais à notre présentation de début d'année, outre vanter les mérites de l'association on a glissé quand même un petit mot pour encourager les étudiants à s'inscrire.

CP : D'accord.

II : Et au moment où on a lancé la procédure de parrainage on a également lancé la procédure d'inscription au tutorat pour les étudiants.

CP : D'accord. Et là, la majorité des L1 était présente ?

II : On a choisi des cours où ils étaient dans la théorie tous présents.

CP : Ok, très bien. Je passe au thème numéro 3 qui est le tutorat et l'information. C'est un petit peu spécial étant donné que vous n'avez pas fait la L1 d'histoire. Je reprends vos propos, le tutorat vous a donc été présenté par une maitre de conférences de votre département. Est-ce que vous savez, comment les étudiants, dans leur majorité, prennent connaissance de l'existence du tutorat ?

II : Par le biais de leurs professeurs donc je pense que leur responsable de filière au tout début de semestre les a vivement encouragés à s'inscrire au tutorat.

CP : Hum, hum.

II : J'en ai eu vent par mes étudiants parce que j'étais présent aussi en tant que membre de l'association mais aussi par pas mal d'étudiants de ma promotion qui eux-mêmes ont assisté au tutorat en première année.

CP : D'accord. Des étudiants qui ne sont pas forcément tuteurs.

II : Qui ne sont pas tous tuteurs enfin X, elle avait été tutorée et maintenant elle est tutrice mais une grande majorité de ma promotion a bénéficié du tutorat d'ailleurs beaucoup plus que cette année.

CP : D'accord. Et comment est-ce que ça se passe exactement ? Le jour où les professeurs présentent le tutorat, les étudiants viennent et témoignent ?

II : Non, non pas du tout ! En fait les professeurs présentent le tutorat. Non je n'ai jamais vu de témoignages d'anciens étudiants tutorés.

CP : D'accord. Est-ce que finalement vous pensez que tous les L1 d'histoire sont au courant que le tutorat existe ?

II : Normalement oui puisqu'on a multiplié les interventions déjà en amphithéâtre par le biais de l'association, par le biais des tuteurs pour recruter quand même, essayer de balayer le plus large possible et d'avoir le plus possible d'étudiants tutorés, il y a eu aussi un envoi par mail qui a été faite par l'intermédiaire des professeurs.

CP : D'accord.

II : Parce que finalement c'est eux qui géraient tout ce qui était recrutement mais au final il n'y a pas énormément d'étudiants tutorés en histoire. J'en ai six, je crois que X en a trois.

CP : Pour une promo de ?

II : Pour une promo d'une soixantaine. Et euh, je sais plus comment elle s'appelle, la fille de master. On n'a pas réussi à avoir de contact avec elle, c'est dommage d'ailleurs ! On a essayé de la contacter par mail avec X, on n'a jamais eu de réponse donc on sait pas si elle a des étudiants, ni combien, ni ce qu'elle fait.

CP : Elle travaille dans son coin.

II : On n'a pas pu avoir d'échanges, c'est dommage.

CP : Oui. C'est regrettable. Donc je récapitule, les professeurs informent lors d'un cours magistral les étudiants une première fois.

II : Lors de la première journée.

CP : D'accord. Après, ils envoient des emails.

II : Ils les relancent aussi lors de certains cours. En tout cas pour les profs que ça intéressent puisque euh...

CP : Certains ne sont pas convaincus ?

II : C'est pas que certains ne sont pas convaincus mais n'ont pas la responsabilité de s'occuper de ça.

CP : D'accord. Donc certains professeurs informent leurs étudiants. Et vous, donc tuteurs, vous intervenez aussi pendant certains cours pour présenter l'association et le tutorat.

II : Dans le cadre de l'association on a présenté le tutorat et on a relancé les étudiants en leur vantant les mérites du tutorat donc à titre d'étudiants.

CP : D'accord.

II : Et par la suite, fait un parallèle entre la différence qu'il peut exister entre le parrainage et le tutorat qui sont deux choses différentes et que certains avaient du mal à concevoir.

CP : D'accord. A votre avis, pourquoi est-ce que certains ne s'inscrivent pas au tutorat alors qu'il est présenté comme une aide à la réussite ? En fait s'ils sont motivés pour obtenir leur semestre, pourquoi ne saisissent-ils pas cette aide ?

II : Je pense qu'il peut y avoir plusieurs raisons et qu'elles vont dépendre finalement de chaque étudiant. Pour les étudiants on va dire qui sont bons, en tout cas je pense que certains peuvent tout simplement penser qu'ils en ont pas besoin. Ce qui est un motif louable. Je pense qu'un certain nombre, un nombre assez important d'étudiants qui sont en première année de licence sans réellement de motivations ni même de volonté de passer en deuxième année. Pour beaucoup ça peut être une année de transition avant un concours ou même tout simplement de savoir ce qu'on fait. J'ai le cas d'un étudiant de L1 avec qui j'avais beaucoup parlé qui attendait son concours d'entrée à Sciences Po et qui en gros attendait en licence d'histoire. Il suivait les cours pour acquérir une culture générale.

CP : Son objectif premier n'était pas de réussir ?

II : Bah c'était pas du tout son objectif. Sa réussite en licence, la question se posait pas puisque lui se voyait de toute façon vraiment passer son concours euh d'entrée à Sciences Po, l'obtenir ou faire autre chose mais voilà la fac d'histoire c'était pour lui un moyen d'attendre tout en prenant plaisir parce qu'il aimait quand même l'histoire mais pas le sens où il voulait continuer ses études dedans.

CP : Ok.

II : Voilà et pis y en a tout simplement qui euh, je pense qui intègrent pas ça dans leurs méthodes de travail. Y a énormément de gens qui préfèrent travailler seuls. J'ai beaucoup d'exemples dans ma promotion, dans les autres, de gens qui viennent en cours, qui repartent.

CP : Ils sont isolés ?

II : Pas forcément isolés dans le sens où ils s'entendent bien avec le reste de la promotion, qu'ils sont pas solitaires mais qui voient pas la fac comme autre chose qu'un endroit où on dispense des cours et qui viennent et je pense voilà, qu'ils préfèrent travailler seuls. On a tous nos méthodes de travail plus ou moins discutables. (Rires).

CP : (Rires). Donc le tutorat ne convient pas à tous les étudiants.

II : Si dans un sens euh, le tutorat dans la façon dont il est généralement proposé, convient à tous les étudiants mais tous les étudiants après ni voient pas leur intérêt.

CP : D'accord.

II : C'est plus une question d'intérêt qu'une question de mis en place.

CP : D'accord.

II : Il va y avoir deux sons de cloches, d'un côté « J'ai pas besoin de ça pour réussir ! » et de l'autre « Je peux réussir tout seul ou tout simplement ne pas réussir ! La réussite ça m'intéresse pas spécialement ou en tout cas pas pour ce que je fais. »

CP : Hum, hum.

II : Et y a aussi des gens fainéants ! Y en a qui préfèrent rentrer chez eux et boire des canons que de passer leurs deux heures du vendredi soir euh...

CP : A travailler, hum.

II : A travailler.

CP : Est-ce que vous pensez que le taux de non-inscription qui est tout de même important, est dû à un manque d'information ?

II : Peut-être pas un manque d'information mais une information qui pourrait être plus cohérente, plus concrète.

CP : Expliquez-moi.

II : En fait moi ce que j'ai constaté c'est que l'information euh... L'information consiste à ne pas donner l'information pour le tutorat, parce que c'est dur à donner aussi parce que, le tutorat dépend aussi énormément de ce que fait le tuteur.

CP : Hum, hum.

II : Y a pas vraiment la possibilité de définir le tutorat précisément je trouve du coup pour éviter ce piège, j'ai l'impression que les professeurs et nous aussi d'ailleurs, parlons du tutorat mais sans vraiment l'expliquer. C'est vrai on dit « Le tutorat c'est une manière d'augmenter votre réussite mais euh... »

CP : C'est une chance supplémentaire.

II : Une chance supplémentaire. Mais on dit pas vraiment ce que c'est. Comment ça fonctionne, quel va être le contenu, nous-mêmes finalement tuteurs euh...

CP : Vous êtes là pour répondre aux attentes.

II : Pour répondre aux attentes et créer un contenu mais en fait comme y a pas du tout de cohérence entre les différents tuteurs, entre les différentes filières euh, même sur une ossature du tutorat parce qu'on nous a lancé dans le tutorat sans vraiment nous dire ce qu'on avait à faire. Du coup c'est difficile de faire une information concrète dessus. Voilà, c'est impossible de faire une plaquette, une page web comme j'ai pu voir euh... La filière histoire à l'université de Franche-Comté, par exemple donne un assez bon aperçu du tutorat mais celui-ci il est encadré par les professeurs. Là y aura une cohérence.

CP : Il y a plus un cadre.

II : Voilà, y a plus un cadre mais après, ça va plus se rapprocher du module de méthodologie de l'UHA.

CP : D'accord. J'ai cru comprendre que vous aviez été informé par une réunion de vos fonctions de tuteur.

II : Une réunion euh, c'est un bien grand mot. Ça s'est tenu là en bas devant la machine à café. On était cinq, six, entre ceux de droit euh, ça regroupait tous les tuteurs de la Fonderie. C'était plus euh... Nos fonctions de tuteur j'ai pas trouvé qu'elles étaient spécialement discutées ni expliquées. C'était plus du point de vue administratif.

CP : Qui vous a réuni ?

II : C'était une dame.

CP : Madame X ?

II : Je crois oui. C'était y a longtemps donc oui je crois que c'était elle qui nous avait fait ça et c'était plutôt l'occasion de nous donner les formulaires à remplir.

CP : C'était pas une formation ?

II : C'était pas du tout une formation ! Non, non. Du tout, du tout. C'était une réunion d'information euh, « Tel papier à remplir pour vous faire payer, pour signer votre contrat, etc. etc. »

CP : C'était uniquement administratif.

II : Voilà.

CP : C'est décevant pour vous ?

II : Oui et non parce que je m'y attendais. Je pense pas qu'on puisse faire du tutorat en droit, en social, en économie comme on peut le faire en histoire. C'est vrai que c'est difficile de donner des directives. On a eu une feuille qui nous donnait des pistes. Je dois l'avoir avec moi. *(Il prend son sac et cherche la feuille dans ses affaires).*

CP : Ce serait chouette ! Je veux bien la voir sinon je la demanderai au secrétariat.

II : Donc je l'ai suivi avec plus ou moins d'intérêt suivant ce qu'on avait à faire. Ah, voilà ! *(Il me tend la feuille).*

CP : Merci !

II : J'ai l'impression qu'elle est plus axée sur le tutorat qui se pratique ici. Ça m'a l'air beaucoup plus axé pour des L1 en licence littéraire. C'est des pistes, c'est vraiment très général et on n'en a absolument pas discuté.

CP : On vous l'a donnée comme ça ?

II : C'était à nous de nous débrouiller. Bon euh...

CP : Donc c'est le seul outil qu'on vous a donné pour démarrer vos séances de tutorat ?

II : Oui on a eu ça, une salle et des étudiants. *(Rires).*

CP : (Rires). Hum, hum. Bon. Donc j'en reviens à l'information, elle devrait être donnée de manière plus concrète et plus claire. Comment l'envisageriez-vous ? Qui pourrait le faire ? De quelle manière ?

II : De toute façon voilà, faudrait un travail en amont déjà pour structurer le tutorat quand même peut-être filière par filière mais pour donner des bases de travail déjà aux tuteurs, pour savoir dans quoi ils se lancent parce que j'aurais très bien pu avoir deux heures par semaine à leur apprendre à jouer au ping-pong, dans les salles c'est pas très pratique mais euh... (Rires).

CP : (Rires). Personne ne vérifie ce que vous faites ?

II : Ah, j'ai été soumis à aucun contrôle ! Si ce n'est les profs qui s'intéressaient qui nous demandaient « Comment ça se passe ou qu'est-ce qu'on fait ? » mais aucun contrôle formel.

CP : Aucune évaluation de la part des tutorés ?

II : Evaluation si, je leur demande quand même si ça les intéresse, si ça leur plait. Le fait qu'ils viennent deux heures le vendredi soir toutes les semaines moi ça me suffit.

CP : Hum, hum.

II : Voilà pis on en a parlé pour la dernière séance, on a fait une dernière séance on va dire un peu plus récréative pour revenir sur l'ensemble du semestre, un petit peu préparer les examens et manger des gâteaux. Les retours que j'ai eu des étudiants, j'étais dans la salle donc c'est sûr qu'ils étaient très bons ! (Rires).

CP : (Rires).

II : Mais non ils étaient assez contents quand même et je verrai leurs résultats.

CP : J'allais vous poser la question ! Est-ce que vous savez s'ils ont réussi ou pas ?

II : Comme moi ils sont en plein examen mais je m'intéresse de près à ce qu'ils font puisque je les croise quasiment tous les jours au local de l'association donc je sais à peu près quels sujets ils ont, comment ils les ont traité.

CP : Et alors ça devrait donner de belles choses ?

II : C'est dur à voir.

CP : Hum, hum. Et est-ce que vous pensez poursuivre au second semestre ?

II : Après euh, je me suis mis d'accord avec mes étudiants pour poursuivre le tutorat même si c'est hors du cadre de la faculté.

CP : Ah oui ?

II : Bon en réduisant le volume horaires une fois par mois ou une fois toutes les deux semaines pour discuter.

CP : Donc bénévolement.

II : Oui contre des gâteaux. J'ai une très bonne cuisinière dans mes tutorés. (Rires).

CP : D'accord ! (Rires). Donc tout à l'heure, vous m'avez dit que les professeurs présentaient le tutorat en tout début d'année. Vous ne pensez pas que c'est trop précoce ? Les étudiants n'ont encore pas de notes. Ils ne peuvent pas se situer.

II : Le problème c'est qu'il y a très peu d'évaluations au cours du semestre. Que ce soit en L1 ou jusqu'en L3. A l'heure actuelle euh...

CP : Il n'y a pas de contrôle continu ?

II : On a du contrôle continu mais déjà on a énormément de mal à avoir les résultats. On a énormément de mal à se situer par rapport au niveau de la promotion et à connaître son niveau surtout en L1 puisqu'on n'a pas les années d'avant. On peut pas comparer une terminale avec une première année de licence.

CP : Hum, hum.

II : Donc ça donne du mal après euh, pour les redoublants on a une idée de ce qu'il faut travailler.

CP : Hum, hum.

II : Et après euh, pour les pas redoublants, les primo, l'idée c'est plus de travailler directement, en essayant de leur inculquer des méthodes correctes avant justement qu'ils prennent des mauvaises habitudes comme moi j'ai pu prendre en L2 par exemple.

CP : Donc vous pensez que cette réunion a sa place en début d'année ?

II : Je pense que la filière histoire fonctionne comme ça et le fonctionnement à ce niveau-là, le contrôle continu est cohérent parce qu'on a énormément de mal sinon à proposer des devoirs sur des petites choses ponctuelles.

CP : Oui.

II : Donc c'est quand même nécessaire de faire assez peu d'évaluations en cours de semestre mais de se focaliser plus sur des travaux personnels. D'ailleurs on a vu ça aussi en tutorat. J'ai beaucoup travaillé sur l'oral avec eux parce que bah c'est euh...

CP : Ils ont des exposés oraux à présenter.

II : Ils ont des exposés oraux et à partir de la L2 ils ont leurs rattrapages qui se passent à l'oral. D'ailleurs ça a pas été du luxe, on a beaucoup travaillé justement sur la manière de s'exprimer, tout ce qui était communication, sur la construction d'un diaporama, travailler avec ou sans et ils étaient soumis à l'autoévaluation. C'étaient leurs collègues qui les évaluaient après sur leur comportement face au public.

CP : D'accord.

II : Avec un temps à respecter que ce soit dans le plus que dans le moins.

CP : D'accord. Peut-être que vous allez récupérer de nouveaux tutorés au second semestre ! Peut-être que vous serez réembauchés et que le processus reprendra.

II : C'est pas impossible !

CP : Certains peuvent réagir après les premières notes.

II : Oui, c'est largement envisageable ! Surtout que d'après ce que j'ai compris justement le tutorat a en histoire une assez bonne réputation. Il est plutôt bien vu. Y en a beaucoup qui m'ont euh, avec qui j'en ai parlé fin octobre, novembre, décembre qui m'ont « Ah bah oui j'ai raté plein de séances. » Je leur ai dit « C'est pas grave ! Vous pouvez venir ! »

CP : Mais ils ne sont pas venus.

II : Voilà y en a une qui est venue à la troisième séance et qui est restée mais sinon y en a beaucoup qui en tout cas invoquaient ça comme excuse. « C'est trop tard je viendrai le prochain semestre si y en a ! »

CP : D'accord. Vous pensez que c'est trop tard de s'inscrire au second et de ne pas avoir suivi le premier ou pas ?

II : Non puisque finalement euh, en tout cas ce que je propose moi, c'est quand même principalement axé sur les méthodes de commentaires et de dissertation puisque c'est surtout ça qu'on a à l'examen. La méthode de la dissertation on l'a voit quasiment à chaque séance même si c'est pas forcément pendant deux heures, on a toujours un sujet de dissertation type. J'ai réussi à récupérer pas mal de sujets de première année. Je suis assez content y en a qu'on avait traité et qui sont tombés à leurs partiels !

CP : Ah ! Donc s'ils n'ont pas réussi, attention ! (Rires).

II : (Rires). Donc oui, tout ce qui est méthodes finalement le but premier du tutorat il faut continuer de le voir au deuxième semestre.

CP : D'accord. Vous avez réussi à avoir des sujets de première année, est-ce que vous travaillez en collaboration avec les enseignants de votre filière ?

II : Euh non ! Je travaille avec les redoublants pas mal qui me fournissent leurs sujets de partiels et de rattrapages de l'année dernière.

CP : Hum, hum.

II : Voilà, ce qui me fait une base déjà de travail. Le gros problème c'est surtout de me baser sur ce qu'ils font en cours.

CP : Du fait que vous n'avez pas suivi la L1 ?

II : Ça me pose parfois des problèmes mais là où je m'en sors c'est que j'essaie de leur proposer des sujets ou des thèmes de travail qui vont avec les périodes qu'ils étudient en cours mais sans faire doublons avec ce qu'ils voient avec leurs professeurs. Hein euh, déjà de peur de leur dire des conneries ! (Rires). Et aussi, tout simplement de voir autre chose, des choses sur lesquelles où parfois je suis peut-être plus calé ou j'ai quelques connaissances à faire partager. Donc ils en profitent pour récupérer deux, trois trucs à mettre dans leurs copies, que les profs ont pas dit ou qui sont pas forcément en rapport direct avec le cours.

CP : Ok. D'accord.

II : C'est un problème aussi donc je me suis remis dans les cours de L1 parce que j'ai pas eu beaucoup le choix non plus donc j'ai un peu travaillé aussi avec X qui a des cours très bien tenus.

CP : Oui.

II : J'm'en suis servi aussi donc là aussi j'ai récupéré pas mal d'annales, des sujets qui ont eu, il y a deux ans en examen.

CP : Ok ! Donc à aucun moment les professeurs vous demandent ce que vous faites au tutorat ou s'il y a des choses qu'il faudrait qu'ils revoient en cours ?

II : On a assez peu de dialogues finalement avec nos professeurs.

CP : Hum, hum.

II : Parce que déjà les professeurs qui ont en charge les étudiants de L1, je les ai pas. Ils enseignent pas en L3. J'en aurai quelques-uns au semestre prochain donc c'est vrai que ça aide pas au dialogue parce que déjà on se croise très peu et y a pas eu de demandes de leur part, ils ont pas spécialement de regard sur ce que je fais.

CP : C'est regrettable ou pas ?

II : Oui un petit peu.

CP : Vous pourriez attendre quoi des profs ?

II : Mine de rien, j'aime bien sentir que je fais mon tutorat de manière indépendante sans avoir un regard, un contrôle du professeur. C'est agréable. Moi ce que je trouve regrettable c'est justement que ça passe pour du manque d'intérêt et finalement les profs qui présentent vite fait le tutorat au début de l'année et puis finalement qui une fois que c'est réglé « Hop c'est bon ! On a trois tuteurs, on a tant de tutorés. », qui met ça de côté et qui se contente de l'aspect administratif. C'est un peu regrettable sur le principe. Après euh, moi, travailler sans regard extérieur on va dire, si ce n'est celui de X parce qu'on échange pas mal sur le sujet.

CP : Vous collaborez ensemble ?

II : On collabore oui et non parce qu'on a des méthodes de travail très différentes elle et moi. Mais on échange sur ce qu'on fait, quels thèmes on aborde, comment on les travaille.

CP : Oui.

II : Elle comme moi on leur donne une vision sensiblement la même mais qu'on ne s'applique pas nous. On essaie de leur donner des méthodes politiquement correctes. On travaille aussi énormément sur les concepts par exemple. Conceptualiser un mot et le presser jusqu'à ce qu'on en tire plus rien. C'est des choses qu'on fait beaucoup.

CP : D'accord. C'est propre à l'histoire ça.

II : Oui !

II : Je ne le savais pas. On va pouvoir passer aux remarques conclusives. Je souhaiterais savoir ce que vous diriez, vous personnellement, à un étudiant pour qu'il s'inscrive au tutorat.

II : C'est difficile à dire. J'aimerais lui dire que je suis passé par là et qu'il va être confronté à des problèmes que moi je connais et je peux l'aider à régler.

CP : D'accord.

II : Dans une moindre mesure parce que j'ai pas fait de L1 mais bon après euh les problèmes restent relativement les mêmes.

CP : Oui.

II : Je pense que finalement c'est difficile de trouver des arguments pour motiver quelqu'un de venir au tutorat.

CP : Pourquoi ?

II : C'est vraiment une démarche qui est personnelle et finalement tous les étudiants que j'ai en tutorat sont des gens qui sont venus d'eux-mêmes, qu'on n'a pas eu besoin de motiver et qui avait l'idée de faire du tutorat avant même que les profs leur présentent.

CP : D'accord.

II : Je trouve que c'est dommage de devoir les persuader parce que moi j'ai essayé de me vendre auprès des étudiants de L1 qui n'étaient pas tous intéressés. Ça peut être dommage dans le sens où dans la moitié des cas ça peut être inutile voire contre-productif.

CP : De forcer quelqu'un à y aller ?

II : Pas de forcer mais de leur présenter comme ça parce que déjà c'est une manière assez prétentieuse de présenter le tutorat puisque ça nous met nous anciens de L3, de M1 sur un piédestal vis-à-vis d'eux. Ça implique qu'ils se fassent tutorés ou non, une relation assez différente, une relation de supériorité et infériorité entre anciens et nouveaux comme ce que j'ai pu connaître par exemple à l'école d'ingénieurs où l'ancien est mis vraiment sur un piédestal. On rêve tous d'être un ancien mais bon euh... (Rires).

CP : Celui qui a tenu bon jusqu'au bout ! (Rires).

II : Donc cette façon, je trouve que c'est malheureusement la seule façon de présenter pour nous tuteurs le tutorat. On essaie de vendre le tutorat aux étudiants parce que finalement c'est le seul argument qu'on a d'autant plus qu'ils ont des cours de méthodologie donc euh on va pas leur dire « Ah bah vous allez voir la méthodologie ce sera mieux avec nous ! On est beaucoup plus compétents que vos professeurs. » Nous vraiment la seule chose qu'on peut mettre en avant c'est entre guillemets notre expérience, notre ancienneté et puis tout simplement le fait qu'on ait réussi à passer la première et la deuxième année de licence.

CP : Tout à fait.

II : Et c'est une façon qui peut avoir l'effet inverse sur certains étudiants. Certains peuvent se dire « C'est qui ce con-là ? Il se prend pour qui ? » C'est plus finalement aux professeurs je pense à avancer ce côté-là.

CP : Ok. A l'inverse le fait que ce soit un tuteur qui témoigne peut aussi en convaincre certains autres. Ils peuvent aussi se retrouver en l'étudiant-tuteur. S'identifier à l'étudiant plus qu'à un prof.

II : Oui, oui y a ça ! C'est vrai que j'ai l'impression que les tutorés savaient mieux vendre le tutorat que nous. Je pense que c'est plus en en parlant entre eux qu'ils arrivent entre tutorés et non tutorés euh...

CP : J'allais vous poser la question de savoir quelles améliorations pourraient être apportées au fonctionnement du tutorat dans sa présentation. Les anciens tutorés pourraient témoigner sans forcément que ceux-ci soient désormais tuteurs.

II : Oui. D'autant plus que j'ai pu constater avec les étudiants de ma promotion que pour ceux qui avaient été tutorés en L1 y a vraiment un lien qui est resté avec leurs tuteurs ou leurs tutrices. Y en a qui sont maintenant en master 2 ou en première année de doctorat avec qui ils ont toujours un contact malgré la différence d'âge. C'est vrai que pour ceux que je connais le tutorat c'est quand même un très bon souvenir et ça serait intéressant qu'ils en témoignent mais on l'a vu tout à l'heure, je pense que vraiment la présentation du tutorat pourra pas se faire de manière concrète et cohérente tant qu'il y a aura pas une structuration du tutorat.

CP : Au sein même de l'université.

II : Au sein de l'université et même filière par filière. Faudrait élaborer des canons du tutorat pour chaque filière.

CP : Très bien. C'est ma dernière question. Est-ce que vous pensez que le tutorat devrait devenir obligatoire ou resté facultatif puisque si peu d'étudiants s'inscrivent aux séances ? Surtout au vu du taux important d'échec et d'abandon en L1.

II : Le taux d'échec et d'abandon en L1 déjà je pense qu'il a des raisons diverses et variées. Ils sont soixante en L1 en histoire à peu près, je suis pas sûr qu'il en restera quarante pour commencer le deuxième semestre. Oui, on passe à vingt en L2, L3 à peu près.

CP : Hum, hum.

II : C'est des chiffres en plus qui se retrouvent d'une année sur l'autre et donc finalement les gens qui passent de L1 à L2 même en redoublant d'ailleurs hein parce que y a pas mal de monde qui redouble sa L1 par manque de travail et pas forcément par manque de motivation mais finalement c'est ceux qui veulent accéder à la L2 ou à la L3 par la suite. Parce qu'y a très peu d'échec je trouve, en tout cas en histoire, entre la L2 et la L3 et les gens qui redoublent la L2 finissent en L3 à chaque fois.

CP : D'accord.

II : Donc c'est plus un problème vis-à-vis des étudiants qui se présentent en L1 par attente ou pour toucher les bourses. C'est moins le cas cette année mais pendant deux ans euh...

CP : Ça l'a été.

II : Y avait une grosse majorité des étudiants de L1 qui étaient là mais qui n'assistaient pas aux cours. Qui étaient là pour un an. Je pense pas que l'échec en histoire soit associé à un manque de travail un manque de méthodes mais vraiment à ça, plus à un manque de motivation pas induit par la fac mais plus par la volonté de l'étudiant, par ses projets.

CP : Oui.

II : Donc non, un tutorat obligatoire je trouve ça dommage puisque les étudiants qui viennent, viennent parce qu'ils sont motivés. Ce que j'ai trouvé dommage cette année en tout cas c'étaient les plages horaires qu'on avait, qui étaient très courtes et pour moi parce que quand je rentre chez moi le vendredi soir j'ai une heure et demi de route donc ça m'arrange pas des masses et pour les étudiants qui ont parfois des journées chargées.

CP : Oui.

II : Donc je pense que peut-être que les emplois du temps des différentes promotions pourraient être aménagés pour qu'il y ait des créneaux horaires laissés libres avant même qu'on sache combien d'étudiants feront du tutorat. Voilà deux heures laissées libres pour l'ensemble des promotions qui seraient consacrées au tutorat.

CP : D'accord.

II : Ça c'est plus quelque chose à faire. Après bon, moi je préfère avoir six étudiants motivés que vingt-cinq avec douze qui viennent une fois sur deux parce que ça les intéresse pas.

CP : Est-ce que leur participation au tutorat devrait être valorisée ?

II : Une note non puisque qui je suis pour mettre une note ? Disons que ce serait intéressant de les valoriser mais après ça tomberait par effet inverse sur le même problème. C'est-à-dire qu'il y aurait des étudiants qui viendraient au tutorat uniquement pour l'appât du gain.

CP : Oui.

II : Ça enlèverait finalement le côté volontariat de l'étudiant. Je trouve qu'à ce niveau-là ce serait dommage. Il pourrait être valorisé autrement mais après ça c'est dur à définir. Comment valoriser l'étudiant euh...

CP : Disons que la note c'est ce qui porte l'étudiant au cours de sa scolarité.

II : Oui, on court après une note hein.

CP : C'est le salaire de l'étudiant. Donc en suspens, à réfléchir alors.

II : Oui c'est un beau sujet de réflexion. (Silence).

CP : Oui. (Silence).

II : La valorisation du tuteur elle est financière. Pourquoi est-ce qu'elle ne le serait pas aussi pour les tutorés ?

CP : Gratifier les tutorés ? C'est compliqué.

II : Un bon d'achat à la Fnac, quelque chose comme ça par exemple. C'est plus judicieux que de l'argent.

CP : Oui, tout à fait ! Et enfin est-ce que vous pensez que le tutorat devrait devenir ciblé ou bien resté ouvert à tous ?

II : Cibler le tutorat, je pense que ça entraînerait une stigmatisation. C'est une des raisons pour lesquelles il n'est pas stigmatisant je pense, c'est justement qu'il est ouvert à tous. C'est pas réservé à certains types d'étudiants.

CP : Au départ il a tout de même été conçu pour les étudiants en difficulté.

II : Oui mais le fait que ce soit ouvert à tous, ça permet de mettre sur un pied d'égalité des étudiants qui ont des difficultés et des étudiants qui ont moins de difficultés mais aussi de les faire travailler ensemble.

CP : Tout à fait !

II : J'avais sur mes six étudiants un niveau assez hétérogène et ça permet aux meilleurs d'aider les moins bons puisqu'ils se sentaient entre guillemets dans la même merde. C'est un peu péjoratif mais voilà celui qui était assez solitaire avait aussi pas mal de difficultés et du coup ça lui a permis de se faire aider par les autres et ça serait certainement pas passé s'ils avaient pas été en contact avec eux au tutorat.

CP : Oui, c'est très juste. Je n'ai plus de questions à vous poser. Voulez-vous ajouter quelque chose de particulier, quelque chose que j'aurais pu oublier ?

II : Non j'ai rien de spécial à ajouter euh, non pas spécialement. Si vous voulez je vous envoie un mail pour dire comment ça se passe au deuxième semestre.

CP : Oui avec plaisir ! C'est très gentil à vous.

II : Bah pas de problème !

CP : Je vous remercie du temps que vous m'avez accordé et je vous souhaite bonne chance pour les partiels à venir.

II : Merci ! (Rires). Bonne chance à vous aussi !

CP : Merci ! (Rires).

Entretien 10 : Tuteur en droit

CP : Je me présente, je suis en deuxième année de thèse, je travaille sur les dispositifs d'aide à la réussite et plus spécifiquement sur le tutorat méthodologique.

JJ : D'accord.

CP : Au fil de mes recherches, je me suis aperçue que très peu d'étudiants s'inscrivaient au tutorat d'une part, et d'autre part, que ceux qui s'y inscrivaient, sont ceux qui en ont le moins besoin. Je questionne actuellement le facteur informationnel. C'est-à-dire que je me pose la question de savoir si c'est à cause de l'information qui en découle que si peu d'étudiants s'inscrivent aux séances. Voilà pour le cadre de mes recherches. Pour démarrer, j'aimerais que vous vous présentiez, que vous me disiez depuis quand vous êtes tuteur, de combien d'étudiants, qu'est-ce que vous leur faites faire. Globalement il n'y a ni bonne ni bonne mauvaise réponse et puis donc au fur et à mesure je vous poserai les questions que j'ai préparées.

JJ : D'accord. Très bien. Donc je m'appelle X, j'ai 21 ans, je suis étudiant en première année de master à la FSESJ donc à la fac de droit de Mulhouse. J'ai effectué ma première année de licence à Strasbourg donc j'ai pu avoir des expériences un peu différentes et puis ensuite la deuxième et la troisième année à Mulhouse. Voilà donc j'ai obtenu ma licence. Je me suis proposé donc en début d'année universitaire pour faire du tutorat donc pour les étudiants de première année en droit donc. Et euh, étant donné que l'on était finalement peu nombreux, on était que quatre, j'ai été choisi évidemment et ensuite j'ai encadré un groupe de dix personnes, dix jeunes filles. (Rires). Uniquement des filles pour lesquelles j'ai effectué des séances, dix séances jusque début décembre.

CP : D'accord. Donc jusqu'à la veille des examens.

JJ : C'est ça oui.

CP : Ok, donc on va commencer par le premier thème que j'ai intitulé présentation du tutorat méthodologique. J'aimerais savoir ce qu'est selon vous le tutorat et en quoi il consiste.

JJ : En fait personnellement j'ai pas fait de tutorat quand j'étais en première année.

CP : D'accord.

JJ : Je l'ai dit, j'étais à Strasbourg. Strasbourg c'est une très grande fac, on était 1200, 1300 en première année. Le tutorat j'en ai entendu parler quatre, cinq mois après. Voilà je me disais « J'en ai pas besoin, je peux réussir tout seul. » Je pourrai revenir là-dessus après. Mais donc le tutorat, ce que j'imaginai, c'est apporter finalement une aide supplémentaire aux étudiants puisque dans certaines matières ils ont des travaux dirigés mais dans les groupes de travaux dirigés ils sont vingt, trente parfois. A Mulhouse ils sont un petit peu moins quand même mais c'est parfois difficile de bien approfondir la méthodologie ou de bien approfondir telle ou telle notion donc pour moi c'était apporter expliquer des notions qui n'ont pas forcément été comprises mais également apporter une aide méthodologique. Comment faire telle ou telle épreuve parce qu'en droit il y a des méthodologies bien rigoureuses peut-être plus que dans certaines euh, qu'en lettres ou des choses comme ça. Voilà donc c'était une aide à la fois méthodologique et euh, je vais pas dire informative mais sur les notions aussi.

CP : Théorique.

JJ : Théorique voilà.

CP : Très bien. Alors peut-être que vous y avez déjà réfléchi, quels inconvénients et quels avantages comportent le dispositif ?

JJ : Euh, inconvénients. Je dirais pour moi personnellement, c'est qu'au final on reste étudiants. On est quand même dans une année importante en master et on est un peu pris par le temps. Je vois, y a des moments où j'avais un peu du mal à préparer bien mes séances. Je sais que mes camarades préparais pas forcément non plus euh, mettaient pas beaucoup de temps dans la préparation des séances. Et après ça manque peut-être parfois un peu de précision durant les séances de tutorat.

CP : D'accord.

JJ : Euh, les autres inconvénients, bon c'est toujours la même chose c'est un étudiant face à elles, les étudiantes ont tendance à être un peu hésitantes, à ne pas forcément toujours poser des questions, quand je leur demandais de participer, de faire certaines choses, elles participaient pas forcément. Ça venait d'elles plus mais je pense que c'est de plus en plus problématique les gens qui euh.... Manque de participation et d'implication finalement.

CP : D'accord. Mais ce n'est pas le dispositif en lui-même. Ma question portait spécifiquement sur le dispositif, son calendrier, son fonctionnement, etc. Quels inconvénients et quels avantages comporte-il ?

JJ : Les avantages justement c'est que ça permet de partager des expériences avec un étudiant qui est passé par là, d'approfondir des notions comme je l'ai dit, qui n'ont pas pu être approfondies durant les cours ou les travaux dirigés. Euh, aussi répondre aux questions sur les attentes de chaque ou chaque prof. Enfin, parce que les chargés de TD ne répondent pas forcément à ces questions donc dire « Oui je suis par-là, j'ai eu tel examen avec tel prof. Je sais comment ça se passe. » C'est des choses comme ça.

CP : D'accord. Je rebondis sur votre propos, le fait que vous ne soyez pas toujours très préparés, est-ce que vous pensez que les tuteurs manquent de formation ?

JJ : (Silence).

CP : Est-ce qu'il faudrait que vous soyez formés ? Est-ce que vous l'avez été ?

JJ : On a eu euh, je vais pas dire une formation mais une sorte de briefing entre guillemets d'un quart d'heure, vingt minutes par la responsable du tutorat.

CP : Qui est Madame X ?

JJ : Oui c'est ça ! Euh, mais c'est difficile de former quand même puisqu'on est euh, on a quand même des spécificités par filière. On ne peut peut-être pas donner la même formation à un étudiant en lettres qu'à un étudiant en sciences, qu'à un étudiant droit. C'est pas forcément la même chose. Pis je pense que le tutorat doit quand même rester d'une certaine façon un peu libre l'étudiant doit voir lui-même comment il construit sa séance.

CP : D'accord. Donc le fait de ne pas avoir eu une formation digne de ce nom n'est pas un problème pour vous ?

JJ : Non. C'est bien peut-être d'avoir une petite heure comme ça pour un peu défricher, donner des pistes à l'étudiant-tuteur mais je pense qu'il ne faut pas aller dans l'excès d'encadrement. Je pense qu'il faut laisser ça quand même plutôt libre.

CP : D'accord. Et lors de ces quinze, vingt minutes, qu'est-ce qu'il a été dit par la responsable de la filière ?

JJ : (Rires). Je dois vous avouer que j'me souviens plus exactement mais c'est bon déjà des petites aides administratives entre guillemets, noter les noms, des choses comme ça, noter les séances, quand rapporter les papiers, des choses comme ça mais aussi euh, comment commencer, comment aborder, des choses comme ça.

CP : Ok. D'accord. Est-ce que selon vous les étudiants jugent ce dispositif stigmatisant ?

JJ : C'est-à-dire ?

CP : Est-ce qu'il renvoie une image négative pour les étudiants ?

JJ : Y en a peut-être qui doivent se dire et c'est vrai que peut-être que j'étais sur la même posture quand j'étais en première année, peut-être euh, « Oui, j'ai pas besoin de tutorat, je peux réussir tout seul, j'ai pas besoin d'aide, j'ai jamais eu besoin d'aide. » Des choses comme ça. C'est possible oui, en effet.

CP : D'accord.

JJ : Ça existe en effet.

CP : Est-ce que vous l'avez entendu ou est-ce votre propre point de vue, votre propre vécu ?

JJ : Je l'ai pas entendu de la part des premières années mais c'est un vécu propre. C'était un peu ma manière de penser en première année. Bon après j'ai pas eu l'occasion de m'inscrire au tutorat puisque j'étais pas bien informé mais après coup je me suis dit « Bon de toute manière, j'en ai pas forcément besoin. ». Voilà mais c'est vrai que quand on est venu le présenter devant les premières années, puisqu'on est allé à la fin d'un cours, on s'est présenté, on a dit voilà à quoi sert le tutorat. Il y a eu euh, je dirais cinquante à soixante étudiants sur deux cent cinquante étudiants. Bon après y a des redoublants qui sont venus.

CP : D'accord.

JJ : Voilà mais je suis pas sûr qu'au premier abord tous les étudiants voient ça comme une aide à la réussite même pour les meilleurs en fait.

CP : Vous pensez qu'ils le voient comment ?

JJ : J'sais pas. Y en a peut-être finalement comme vous le dites qui voient ça comme euh, pour les gens qui ont du mal en fait alors que c'est pas le cas du tout.

CP : Hum, hum.

JJ : De toute manière les études euh, après je ne sais pas, je ne connais pas les études dans les autres filières mais les études de droit c'est relativement difficile pas forcément par la difficulté des notions mais surtout par la rigueur des épreuves et de méthodologie. Donc euh, le tutorat c'est euh, si les séances sont bien, c'est une aide qui n'est franchement pas facultative, qui est un bon plus.

CP : D'accord. Je passe au thème numéro deux qui est le profil des étudiants. Vous m'avez dit qu'environ une soixantaine c'étaient intéressés au tutorat. Quel type d'étudiants s'inscrit généralement au tutorat selon vous ?

JJ : Euh... C'est difficile à dire. Je pense que c'est des étudiants euh, déjà quand on s'inscrit au tutorat, je pense qu'on a envie de réussir. Je pense que c'est important, on ajoute pas ces deux heures dans la semaine si euh, c'est pas énorme mais ça fait quand même deux heures en plus, deux heures en moins plutôt pour son travail personnel donc c'est qu'on a envie de réussir. Je pense que c'est euh... Voilà, je sais pas quoi ajouter d'autre.

CP : Pour les dix que vous suivez, est-ce que ce sont des étudiants qui rencontrent beaucoup de difficultés ?

JJ : Je pense plutôt que c'étaient des étudiants qui étaient relativement à l'aise au lycée. J'en avais quelques-uns qui avaient des bonnes mentions pour leur bac, après j'avais une majorité de bacs scientifiques soit en S soit en ES et ils se disent « Bon le droit ça à l'air relativement difficile donc je vais mettre toutes les chances de mon côté. »

CP : D'accord donc des étudiants qui sont motivés.

JJ : Oui.

CP : D'accord. Est-ce que vous trouvez que le tutorat tel qu'il est présenté cible les étudiants qui en ont le plus besoin ?

JJ : Non, pas forcément. Je pense qu'il devrait y avoir peut-être plus d'informations. Dire « Vous savez, le droit c'est pas facile. Il faut une certaine rigueur, vous devriez peut-être vous tourner vers le tutorat pour avoir des aides méthodologiques. » Des choses comme ça.

CP : D'accord.

JJ : Je pense qu'il devrait y avoir une meilleure présentation en amont parce qu'évidemment s'il y a quatre étudiants qui viennent comme ça le présenter pendant cinq minutes euh, ils auront peut-être pas le temps de la réflexion.

CP : Alors à la FSESJ dans la filière droit, comment les étudiants prennent-ils connaissance de l'existence du tutorat ?

JJ : Honnêtement, je suis pas sûr qu'en plus de la petite présentation qu'on ait fait toutes les quatre, il y ait eu autre chose.

CP : Cette petite présentation elle était à votre propre initiative ?

JJ : Non, non bien sûr. On nous a demandé. Le département souhaite qu'il y ait des tuteurs. On a eu un mail pour tous les étudiants de master 1.

CP : Hum, hum.

JJ : Et ensuite il y a eu quatre candidatures.

CP : D'accord donc les quatre ont été acceptées et après vous vous êtes concertés et vous êtes dit « On va peut-être intervenir en amphi pour recruter le maximum d'étudiants. »

JJ : C'est ça !

CP : D'accord. Mais le chef de votre département ne vous a pas aidé à cela.

JJ : Bah le cours dans lequel on était c'était le chef de département donc euh... Si on avait voulu envoyé des mails maintenant pour se présenter aux premières années on nous aurait laissé faire évidemment. Maintenant on a préféré se présenter comme ça en direct, face aux étudiants.

CP : Alors qu'est-ce que vous leur avez dit ? Combien de temps ça a duré ?

JJ : Cinq à dix minutes. Une petite présentation de deux, trois minutes ensuite on leur a dit « On vous propose tels horaires. » On est venu avec des feuilles, les étudiants sont venus s'inscrire.

CP : Ah donc il fallait qu'ils s'inscrivent le jour-même, dans l'instant.

JJ : Oui.

CP : D'accord. Qu'est-ce que vous lui reprochez à votre présentation ?

JJ : Euh bon, c'était pas forcément préparé. Le jour même c'était pas forcément très officiel. Voilà ça fait un peu étudiants qui présentent un peu leur truc comme on pourrait le faire pour une association étudiante par exemple. Voilà ça a pas ce côté vraiment officiel. C'est pas comme si c'était un prof qui en faisait la pub, la promotion.

CP : D'accord.

JJ : Bien que le chef de département ait touché un mot et ait dit « C'est important euh... »

CP : Ok. Est-ce qu'ensuite les informations sont répétées ?

JJ : Non, non. C'est dit ce jour-là.

CP : Et c'est à quelle période de l'année ?

JJ : Euh, de mémoire, c'était toute fin septembre ou tout début octobre.

CP : J'imagine qu'à cette date-là, les étudiants ne savent pas encore où ils se situent dans la promotion. Ils n'ont pas encore reçu de notes. Qu'est-ce que vous en pensez ?

JJ : Non, non. C'est compliqué parce que euh, on peut pas commencer plus tard parce que faut que ça corresponde aux séances de travaux dirigés. Y en a dix de séances.

CP : Hum, hum.

JJ : Et c'est vrai qu'en même temps euh, les étudiants qui s'inscrivent ne savent pas euh... Ont déjà reçu leur première plaquette de TD sans les avoir déjà travaillées.

CP : C'est quoi une plaquette de TD ?

JJ : Une plaquette de TD c'est donc un sujet avec une plaquette de feuilles en fait, une dizaine de feuilles qui traitent du sujet et que l'étudiant doit faire.

CP : Donc vous êtes là en tant que tuteur pour aider les étudiants tutorés à travailler cette plaquette ?

JJ : Notamment. C'est pas le premier objectif puisque la plaquette ils doivent la travailler chez eux de manière personnelle mais on peut les aider s'il y a des notions dans la plaquette qu'ils n'ont pas comprises.

CP : D'accord.

JJ : Après il faut pas aller trop loin non plus dans l'aide qu'on leur apporte parce que c'est pas de l'assistanat.

CP : Oui tout à fait. Est-ce que vous pensez que le taux d'inscription qui est en général relativement bas, peut s'expliquer par un manque d'information ?

JJ : Oui, je pense. On pourrait mieux informer les étudiants.

CP : Qu'est-ce que vous pourriez proposer pour que ce soit plus efficace ?

JJ : Une information en tout début d'année quand les étudiants sont encore bien attentifs par exemple. En parler par les officiels entre guillemets, par le département, des choses ça. C'est par là que ça passe le mieux.

CP : Donc une information uniquement orale ?

JJ : Oral ou écrit. Peut-être les deux mêmes ! D'abord une présentation orale ensuite peut-être un rappel par mail. Et ensuite effectivement comme on l'a fait, les étudiants qui viennent se présenter. C'est peut-être une bonne chose qu'ils visualisent les personnes.

CP : Est-ce que vous pensez que ce serait une bonne idée que d'anciens tutorés interviennent même s'ils ne sont pas devenus tuteurs ?

JJ : Parmi les quatre tuteurs là en droit, y en avait un qui avait fait du tutorat et qui a partagé son expérience au moment où on a fait notre présentation mais c'est vrai que euh, bon après c'est peut-être compliqué à organiser mais qu'un tutoré dise que ça l'a aidé à réussir son premier semestre oui, ce serait pas forcément une mauvaise chose.

CP : Pourquoi à votre avis les enseignants ne sont pas plus impliqués dans le recrutement des tutorés ?

JJ : Difficile à dire. C'est peut-être par priorité ou euh... Honnêtement je vois pas.

CP : D'accord. A votre avis, est-ce que tous les étudiants de la FSESJ sont au courant que le tutorat existe ?

JJ : Je ne pense pas. Je vais pas dire que 100% des étudiants le connaissent dans notre département. J'en suis pas persuadé. Une majorité, oui. La totalité, je ne pense pas.

CP : Ok.

JJ : Et dans les autres filières encore moins je pense.

CP : Et parmi ceux qui ont connaissance de l'existence du tutorat, est-ce que vous pensez que tous ont conscience de ses potentialités ?

JJ : Non, je pense pas. Il y a peut-être un manque de retours d'anciens tutorés justement.

CP : Oui. Et est-ce que vous avez pu faire remonter vos impressions à votre chef de département pour améliorer cette présentation ?

JJ : Non justement parce que le département s'en occupe un tout petit peu en amont en envoyant les mails mais après c'est le département des sciences de l'éducation qui s'en occupe administrativement.

CP : D'accord. Et donc qu'attendent les tutorés ? Quelles sont leurs demandes ?

JJ : Au début j'avais des questions sur la méthodologie et vers la fin plutôt des questions sur des notions de cours et ensuite sur comment se passe telle épreuve, comment note tel prof. Voilà, ce sont des retours d'expériences.

CP : Ok. Est-ce que vous avez travaillé en collaboration avec vos professeurs pour organiser vos séances ? Est-ce qu'ils se sont intéressés à ce que vous avez fait ?

JJ : Non mais faut dire qu'on a accès aux différentes séances de travaux dirigés. On peut les trouver sur la plateforme Moodle par exemple. On peut aller demander aussi à ce que le service de reprographie nous envoie aussi les plaquettes donc on sait ce qui est traité en travaux dirigés.

CP : Ok.

JJ : J'ai pu en discuter aussi, bon c'est parce qu'on avait des relations fréquentes, avec le directeur du département. Il m'a dit à un ou deux moments « Vous devriez insister sur ce sujet-là ! »

CP : D'accord. Il est venu vous parler. Très bien. Pour finir sur le manque d'information, qu'est-ce que vous proposeriez d'autre pour qu'il soit comblé ?

JJ : Peut-être du visuel. Je sais pas si c'est pas un peu trop mais par exemple des affiches. On peut imaginer une affiche euh, « Besoin d'aide, pense au tutorat ! » Des choses comme ça.

CP : D'accord. Des affiches qui pourraient interpeller les étudiants.

JJ : Oui voilà.

CP : Très bien. Vous m'avez dit tout à l'heure que vous n'aviez pas suffisamment été informé du tutorat dans votre ancienne faculté, quel est votre ressenti à ce sujet ? Pourquoi vous êtes-vous senti désinformé, méinformé ?

JJ : A vrai dire j'ai le souvenir d'avoir entendu quelques mois après qu'il y avait eu du tutorat. Maintenant je suis pas sûr et certain, ça remonte déjà à presque quatre ans, trois ans et demi, mais j'ai la vague impression que la faculté n'a pas la volonté de faire connaître le dispositif à tout le monde.

CP : D'accord.

JJ : J'extrapole un petit peu. C'est une fac où il y a beaucoup de monde et il y a certainement un écrémage assez massif donc bon c'est difficile de trouver des tuteurs pour autant de personnes. Donc c'est pas un dispositif qui a vocation à s'étendre non plus à trop de monde.

CP : D'accord. Vous pensez que c'est peut-être ciblé ?

JJ : Oui voilà.

CP : Est-ce que vous pensez que les étudiants sont submergés d'informations ?

JJ : Submergés d'informations, non pas forcément.

CP : En début d'année.

JJ : Qu'ils les retiennent pas forcément non mais les informations relativement essentielles euh, « Vous aurez les examens à telle date, euh... » Non j'ai pas l'impression honnêtement.

CP : Pour finir, globalement quelles améliorations pourraient être faites à l'UHA ?

JJ : Peut-être plus d'aides institutionnelles, plus d'aides des départements. Après j'ai pas eu de difficultés particulières, de ce côté-là j'ai demandé le message et je l'ai eu relativement facilement, par exemple une aide du secrétariat pour envoyer des mails aux étudiants, des choses comme ça. Une aide un peu plus officielle entre guillemets.

CP : D'accord. Vous n'avez pas trouvé d'interlocuteur en fait ?

JJ : C'est pas qu'on n'a pas trouvé d'interlocuteur, on n'est pas allé forcément en chercher un non plus mais comme on savait que c'était pas le département qui s'occupait de ça on n'est pas allé vers le secrétariat ou des choses comme ça. On a fait un peu ça de notre côté.

CP : D'accord. Est-ce que vous pensez que le tutorat devrait devenir obligatoire ou bien resté facultatif ?

JJ : Non pour moi ça doit rester facultatif. Ça doit être un acte de volonté de s'inscrire au tutorat.

CP : Pour quelles raisons ?

JJ : Parce que tout le monde n'en n'a pas forcément besoin. Y en a qui peuvent réussir sans tutorat et ça peut être aussi deux heures pendant lesquelles l'étudiant peut faire autre chose. Il peut travailler ou ne pas travailler, libre à lui de faire ce qu'il veut.

CP : Hum, hum.

JJ : Donc pour moi ça doit rester facultatif. Pour qu'il ait une certaine valeur, il faut que l'étudiant vienne de lui-même en fait.

CP : D'accord. Et est-ce que vous pensez qu'il devrait rester ouvert à tous ou bien devenir ciblé ?

JJ : Ça doit rester ouvert à tous. Evidemment si au bout de deux ou trois séances la personne s'aperçoit qu'elle n'en n'a pas du tout besoin euh, maîtrise toute seule les différentes notions, la méthodologie, des trucs comme ça, elle peut tout à fait partir. De toute manière ça reste libre. Les étudiants peuvent venir, partir.

CP : Est-ce que ça a été difficile à gérer pour vous ? Vos étudiants ont-ils suivi toutes les séances ?

JJ : A part au début où j'étais un peu mal organisé, elles étaient huit ou sept, pendant les autres séances je suis jamais descendu en dessous de six étudiantes. A la fin on était huit ou neuf donc euh...

CP : D'accord. Et est-ce que vous allez poursuivre au second semestre ?

JJ : Euh non. On n'a pas la possibilité de poursuivre au second semestre. Pas de manière rémunérée en tout cas donc j'ai dit à mes étudiantes que si elles avaient besoin ponctuellement d'aide d'une ou deux heures elles pouvaient me contacter, y a pas de problème.

CP : Oui.

JJ : Je sais qu'un de mes camarades le referra de manière totalement bénévole pour le deuxième semestre.

CP : D'accord. On vous a prévenu quand que ça ne se ferait qu'au premier semestre ?

JJ : On nous l'a dit dès le début.

CP : Parce que dans certaines filières il est possible de poursuivre au second semestre.

JJ : Sur le plan personnel c'est pas la rémunération qui me pose problème c'est surtout que moi j'ai des activités aussi extérieures et c'est que deux heures aussi toutes les semaines, venir de manière sérieuse, avoir à préparer, ça prend du temps, ça prend disons trois, quatre heures par semaine avec les deux heures de séances. Donc voilà. Donc je leur ai dit que j'étais totalement disponible si elles ont besoin d'aide maintenant faire deux heures toutes les semaines c'est plus possible.

CP : D'accord donc du coup l'an prochain vous ne vous présenterez pas pour être tuteur ?

JJ : Euh, c'est ouvert qu'aux étudiants de master 1. De toute manière en master 2 c'est pas totalement possible puisque déjà ils ont des journées chargées et ensuite au deuxième semestre ils ont un stage donc euh...

CP : Très bien. Je n'ai plus de questions à vous poser, est-ce que vous voudriez aborder un autre thème ? Revenir sur celui de l'information ?

JJ : Je pense avoir tout dit. Sur l'information comme je l'ai dit, peut-être plus de soutien officiel, institutionnel. Je pense que ça aiderait. Après je ne sais pas comment ça se fait dans les autres composantes mais en droit en tout cas y a pas beaucoup d'informations.

CP : Et vous pensez que c'est en phase d'évoluer ou pas du tout ?

JJ : Honnêtement je ne sais pas.

CP : Vous n'en avez pas parlé entre tuteurs ? Vous ne vous êtes pas fait la remarque ?

JJ : On s'est dit que c'était pas très facile à organiser comme ça juste entre nous mais sur l'aide institutionnelle, des choses comme ça, non.

CP : Très bien. Je vous remercie et vous souhaite une bonne continuation.

JJ : Je vous en prie. Vous aussi.

Entretien 11 : Tuteur en lettres modernes
--

CP : Je vous remercie d'être présente aujourd'hui pour cet entretien. Je me présente, je suis en deuxième année de thèse. Je travaille sur les dispositifs d'aide à la réussite qui sont mis en place à l'université et plus spécifiquement sur le tutorat méthodologique. J'interroge le facteur informationnel puisque je me suis aperçue que peu d'étudiants s'inscrivaient au tutorat et que ceux qui s'y inscrivaient étaient ceux qui en avaient le moins besoin.

KK : Hum, hum.

CP : Donc si vous êtes là aujourd'hui c'est pour que j'en sache un peu plus sur l'information qui est donnée dans le département de lettres aux étudiants lorsque vous leur présentez le tutorat.

KK : Hum, hum.

CP : Donc je vais vous laisser vous présenter, me dire combien vous avez suivi d'étudiants cette année, depuis quand vous êtes tutrice. Voilà, toutes les informations qui peuvent m'être utiles. Ensuite j'ai préparé une série de questions, je précise qu'il n'y a ni bonne, ni mauvaise réponse.

KK : D'accord ! (Rires).

CP : Pas d'inquiétude.

KK : Donc, je m'appelle X, je suis en première année de thèse. Du tutorat j'en ai fait dans deux cas. J'en ai fait en fait un peu en début d'année.

CP : Oui.

KK : J'ai rencontré un problème administratif du fait que je n'étais pas encore réinscrite en thèse donc on a dû me faire un contrat en plus particulier.

CP : D'accord.

KK : Et je fais du tutorat LFET donc Langue française et écrits techniques depuis la fin du premier semestre parce qu'un professeur m'a demandé, ils en ont ressenti le besoin et c'est essentiellement des élèves qui sont d'une autre filière.

CP : Qui sont en L1 ?

KK : Qui sont en L1, en sciences de l'éducation majoritairement parce qu'ils ont des problèmes de grammaire, orthographe, plusieurs gros problèmes.

CP : Hum, hum.

KK : Et comme l'autre tuteur et moi nous faisons partie d'une association littéraire, les professeurs nous ont tout de suite demandé parce qu'ils savaient qu'on trouverait tout de suite quelqu'un de disponible.

CP : D'accord.

KK : Donc j'ai suivi au total treize étudiants mais y en avait trois qui étaient proposés en début d'année par le CUFEF et ils ne sont pas toujours tous venus.

CP : Oui.

KK : Une plus régulièrement que les autres, elle était là à chaque fois et quand j'ai dû arrêter parce que j'avais pas un assez gros nombre et qu'elle a dû aller dans l'autre groupe je crois qu'elle a décroché parce que ce n'était plus moi mais en même temps je ne pouvais pas faire de cours particuliers. La fac l'interdit.

CP : Oui.

KK : C'était une élève qui n'était pas forcément très avantagée mais qui avait envie de travailler et qui m'a dit que rien que les euh, j'ai fait trois heures avec elle mais j'ai pu en déclarer que deux parce qu'une fois elle était toute seule, elle a dit que rien que ça, ça l'avait beaucoup, beaucoup aidé. Qu'elle avait beaucoup plus de points dans la moyenne que les autres parce que je lui ai donné des méthodes de travail notamment pour l'apprentissage du latin. Quand y en a qui n'y ont jamais été confronté c'est le cas particulier en lettres et bah, si on suit pas dès le début, on peut pas se rattraper après.

CP : D'accord.

KK : Euh, au niveau de l'information. (Rires).

CP : J'aborderai les thèmes successivement hein. Pour ce qui est de votre présentation, au total, combien étudiants étaient tutorés ?

KK : Tutorat CUFEF j'en ai eu cinq qui s'étaient inscrits et trois qui sont effectivement venus.

CP : D'accord, à toutes les séances, qui ont été réguliers.

KK : Euh, on va dire qu'ils étaient en général deux et y avait toujours une même et les deux autres qui alternaient. C'est un peu euh...

CP : Est-ce qu'ils se connaissaient et qu'ils se donnaient les informations entre eux ou pas du tout ?

KK : Non. J'ai dû les pousser un petit peu pour qu'ils communiquent entre eux parce qu'ils ne se connaissaient pas et des fois ceux qui s'étaient inscrits et qui ne sont finalement pas venus avaient des fois changé d'avis et les deux autres qui étaient venus de temps en temps en fait s'étaient inscrites les deux autres personnes à la base pour ne pas venir toutes seules. Elles avaient peur de venir toutes seules à la séance et du coup comme l'autre personne a un peu abandonné elles ont un peu abandonné de leur côté aussi en fait.

CP : Ok.

KK : Et il a fallu les pousser dans les couloirs pour qu'elles reviennent et après elles ont dit que c'était profitable effectivement.

CP : Ok. Très bien. On va commencer par le thème numéro un. J'aimerais connaître votre définition du tutorat.

KK : Le tutorat on le présente à chaque fois comme une aide méthodologique donc un moyen de progresser à l'université, de réviser, ça peut être basique comme faire des fiches de lecture, etc. et aussi on se présente comme tout simplement une aide pour toutes les questions qu'ils pourraient penser qu'elles sont bêtes et qu'ils viennent nous les poser s'ils n'osent pas les poser aux professeurs puisque on essaie de se présenter aussi un peu comme des étudiants, on les aide à trouver un projet.

CP : D'accord.

KK : C'est comme ça qu'on le voit. On ne se présente pas non plus comme professeur directement parce que moi j'ai suivi des cours de tutorat en première année, je prenais le tuteur comme un professeur et j'osais pas forcément poser plus de questions que ce que je faisais en cours.

CP : Oui.

KK : Et par après j'ai rencontré ma tutrice mais dans le cadre amical, on est devenu très amie mais c'est vrai qu'au début on est intimidé donc on essaie aussi de les mettre à l'aise et pas de les faire paniquer.

CP : Oui.

KK : Après l'officiel et le non officiel c'est vrai que y a des fois des tutorés qui nous demandent de l'aide dans certaines matières parce qu'ils ne comprennent pas la méthode de fonctionnement du prof. Entre le lycée qui est scolaire et l'université où on se retrouve dans un CM où le prof parle, parle, parle, certains sont un peu noyés au milieu surtout ceux qui ont besoin d'avoir en fonction des professeurs des plans très précis et voilà.

CP : Oui.

KK : Donc parfois ce qui nous demandent c'est de réaborder certains points. C'est pas normalement dans le cadre du tutorat mais c'est vrai que c'est souvent demandé un peu toujours pour les mêmes professeurs, et c'est le même type d'étudiants qui demandent parce que c'est ceux qui ont besoin de règles et de limites pour arriver à suivre quoi.

CP : D'accord. Alors à votre avis quels avantages et quels inconvénients regroupe le dispositif ?

KK : Alors l'avantage c'est qu'on prévoit chaque fois deux heures ce qui est plus pratique pour démarrer. Après le problème c'est qui y a un test qui établit si on a besoin du tutorat ou pas au début, à la rentrée.

CP : Oui.

KK : Je ne sais plus mais moi quand je suis arrivée en première année, il était autocorrigé et ça je trouvais que ça ne servait pas forcément à grand-chose parce que la personne voit sa note et se dit « Oui bon, de toute façon je me suis pas concentrée. » Et en fait le désavantage c'est que peut-être, même si c'est très bien que ça commence au premier semestre, ça devrait peut-être des fois aussi commencer euh, on devrait le proposer au deuxième semestre après l'obtention des résultats parce que y a beaucoup d'étudiants qui sont convaincus que bon, c'est toujours passé donc ça passera quand même et qui une fois qu'ils se retrouvent devant les résultats du premier semestre sont complètement déboussolés mais à ce moment-là y a plus de tutorat parce que y avait plus assez de tutorés. (Rires). Voilà, j'en ai discuté avec d'autres tuteurs et les autres tuteurs sont tout à fait d'accord là-dessus.

CP : C'est l'amélioration que vous pourriez apporter au fonctionnement du tutorat.

KK : Oui. C'est faire un deuxième sondage après les résultats du premier semestre pour savoir qui aurait finalement besoin du tutorat parce que du coup après ils sont un peu laissés seuls et c'est des personnes qui abandonnent alors qu'elles sont pas si loin de la moyenne et encadrées, elles pourraient arriver à se remettre sur les rails pour la suite. Mais les étudiants sont totalement convaincus qu'ils en ont pas besoin, que c'est toujours passé et que ça passera quand même mais ils réalisent pas la chute de points qui est à peu près au moins de quatre points. Enfin ça dépend mais en lettres, entre ce qu'on nous demande au lycée et ce qu'on nous demande à l'université y a un monde. On réalise qu'une fois qu'on est devant la copie et étant donné qu'il y a plusieurs matières qui sont juste en contrôle final, c'est la découverte.

CP : D'accord.

KK : Pour ce qui est du contrôle continu, comme maintenant le latin, là les étudiants viennent et ils demandent parce qu'ils se rendent compte qu'ils ont pas les notes espérées mais pour les autres matières ils se disent pas que ça va être la même chose puisque c'est la même langue.

CP : Oui, je comprends. Est-ce que vous pensez que les étudiants jugent le dispositif stigmatisant ?

KK : C'est possible pour certains. Je dirais pas tous parce que y en a qui le prennent vraiment comme une aide. C'est généralement pas ceux qui en ont le plus besoin parce qu'ils sont travailleurs mais ceux qui viennent et qui sont travailleurs, viennent parce qu'ils sont aussi souvent un peu perdus, ils sont tout seuls, ils ont suivi leur voie mais pas forcément avec les amis qu'ils avaient avant donc de côté-là ils viennent et nous interrogent plus facilement, se confient plus facilement sur leur projet.

CP : Oui.

KK : C'est pour les élèves en plus grande difficulté euh, ça va être aussi du cliché mais euh, ceux qui ont toujours voulu avoir l'air les plus cools, les plus détachés, les plus détendus, vont pas y aller juste sur ce principe parce que ça serait admettre qu'ils ont besoin d'aide et c'est pas forcément dans leur mentalité.

CP : D'accord.

KK : Ils sont pas stigmatisés par les autres, absolument pas mais je pense que certains ont dans leur tête l'idée que « Si je vais au tutorat c'est que j'admets que je suis plus faible que les autres. » Les autres le voient pas comme ça ! (Rires).

CP : Oui.

KK : Et y a personne qui fait de remarques et y a aucun problème de ce côté-là mais après plus y a d'élèves inscrits en tutorat, plus y en a qui osent venir.

CP : D'accord !

KK : Ça j'ai déjà vu aussi euh, enfin avec mon année mais avec les années d'après aussi parce que j'ai connu plusieurs tutrices qui sont plus ici euh, si on avait un groupe on va dire de cinq personnes qui venait bah on proposait à une personne qui avait des difficultés nous-même dans la promotion qui arrivait en cours donc au bout de trois ou quatre semaines et qui prenait en route les séances.

CP : D'accord !

KK : Parce qu'on lui avait dit que finalement c'était bien et que c'était pas l'idée qu'elle s'en faisait. Mais il faut que le tutorat arrive à durer assez longtemps pour que y ait cette ambiance dans la promotion qui est visée et que celle-ci s'installe. La meilleure pub pour le tutorat c'est les étudiants eux-mêmes. Même si on est de la promotion d'au-dessus, si on conseille ça marche pas, faut que ce soit quelqu'un de la même promotion. Enfin moi c'est ce que j'ai remarqué.

CP : Très bien ! Vous en avez déjà parlé et c'est le thème numéro deux, il s'agit du profil des étudiants tutorés. Vous m'avez dit qu'il y avait des étudiants travailleurs, d'autres qui avaient besoin d'être rassurés et puis certains qui ne s'imaginent pas le fossé qui existe entre le lycée et la première année de fac, quel type d'étudiants s'inscrit généralement au tutorat ?

KK : Les travailleurs et ceux qui ont besoin de se rassurer, se dire qu'ils étaient peut-être toujours limite mais qu'ils arriveront quand même à passer, ceux qui s'inquiètent vraiment pour leurs résultats et qui ont souvent un projet parfois déjà ambitieux derrière.

CP : D'accord.

KK : J'en ai eu plusieurs qui rêvaient de faire un doctorat. Ceux qui décrochaient très vite, souvent quand on demandait un projet, ils en avaient pas, ils ont fait ça parce qu'ils aiment bien lire, ils sont pas trop à l'aise dans les matières scientifiques euh.

CP : Par défaut ?

KK : Par défaut certains mais y en a beaucoup qui s'inscrivent dans cette filière par défaut parce qu'au lycée on leur dit presque ça va être trop facile.

CP : Ah oui ?

KK : Quand j'ai choisi cette filière en plus à l'université j'avais un professeur qui m'avait dit que j'avais rien à apprendre, que je ferais mieux de faire une prépa, que je ferais pas assez d'histoire et de latin et que comparer à mon niveau, c'était trop faible. Y a du niveau derrière ! (Rires). Je l'ai vu après, j'ai pu le constater mais y a la réputation qui fait beaucoup et qui fait que bah en lettres on a beaucoup d'étudiants inscrits à cause de ça. Y en a qui se désinscrivent en première année aussi parce qu'ils ont fait des concours souvent d'orthophoniste ou des choses comme ça et que les résultats ne viennent qu'après la rentrée donc pour être surs, ils se sont quand même inscrits.

CP : D'accord.

KK : Pour ne pas être sans rien mais c'est des personnes qui si elles réussissent l'année d'après, voilà, partent. Si elles réussissent elles partent au bout de quelques semaines. Et finalement les élèves vraiment motivés pour faire des lettres viennent au tutorat et continuent sans trop de problème avec un projet.

CP : Très bien. Et est-ce que vous avez constaté une différence de type de baccalauréat parmi vos tutorés ?

KK : Parmi mes tutorés j'ai pas forcément toujours posé la question mais on avait constaté parmi notre promotion que c'était en majorité des bacs littéraires, souvent parce que les parents n'avaient pas laissé faire et y avait des bacs S et beaucoup de bacs ES.

CP : Donc des bacs généraux.

KK : Voilà, des bacs généraux essentiellement.

CP : Ok.

KK : Et ces dernières années on a pu constater que beaucoup venaient de filières professionnelles, qui utiliseraient la passerelle et qui arriveraient avec un niveau de langue en français qui est beaucoup moins bon que la moyenne qu'on avait dans les promotions d'avant et quand du coup on leur suggère de s'inscrire au tutorat, c'est déjà pas leur ambition première pour certain. Certains ont utilisé la passerelle parce qu'ils ont trouvé leur voie un peu tardivement et ils décident on va dire de se battre plus que d'autres parce qu'ils ont conscience qu'ils ont pas tous les prérequis et d'autres sont venus là parce qu'ils peuvent avoir la bourse. (Rires). Et c'est vraiment ça donc c'est quelqu'un de complètement démotivé qu'on a en face et qui veut faire le minimum d'heures et qui va même pas à toutes les heures obligatoires. Il va aller à l'examen, mettre son nom sur la copie et la rendre blanche parce que voilà. (Rires).

CP : Hum, hum. Pour obtenir sa bourse.

KK : Pour obtenir sa bourse. Après ce qu'il faut aussi savoir c'est que l'année dernière, les personnes qui venaient de bacs pro, qui changeaient de filière et tout ça sont venues en lettres, pour une bonne partie, ils avaient pas les résultats nécessaires donc ils ont redoublé et en fait cette année y a un système qu'a été mis en place par la fac.

CP : Hum, hum.

KK : C'est qu'à partir d'une certaine période, une fois que les inscriptions étaient censées être terminées, l'université ne peut pas refuser les gens mais elle a juste demandé en lettres, à ce qu'on joigne une lettre de motivation au dossier et de ce fait, il y a eu beaucoup d'étudiants qui ont été découragés donc on s'est pas retrouvé avec tous ceux de l'année dernière mais on les a retrouvés en sciences de l'éducation.

CP : Ah oui ?

KK : C'est des gens qui ont pas trouvé leur voie alors ils font ça en attendant d'avoir le déclic mais ça c'est une minorité et les autres c'est pour avoir la bourse et pour retarder le moment pour travailler en fait.

CP : D'accord. Vous avez abordé plusieurs fois le thème du projet. Est-ce que vous pensez que c'est nécessaire pour réussir à l'université ?

KK : Je pense que c'est une motivation qui fait beaucoup. Ceux qui ont déjà un projet sont déjà plus battants et par exemple s'ils ont une mauvaise note, un mauvais résultat, entre celui qui a 9, il va s'investir vraiment dans les rattrapages, et l'autre va se dire « Si c'est comme ça dès la première année c'est pas la peine que je continue. » J'en connais dans ma promo qui avait aussi suivi le tutorat et qui avaient aussi un projet, chaque année ils ont amélioré leur moyenne générale parce qu'ils ont eu envie. Je pense qu'il est nécessaire qu'on leur montre les possibilités, tout ce qui est possible de faire avec une licence en lettres et de manière un peu plus concrète.

CP : Oui.

KK : Parce qu'on en parle mais en deuxième année et troisième année. Pourtant en parler en première année ça permettrait aux étudiants de se fixer un objectif et de ne pas se dire « Qu'est-ce que je fais l'année prochaine ? » Mais de se dire « Encore deux ans et j'ai mon diplôme et je vais peut-être pouvoir partir et faire ceci- cela. »

CP : Tout à fait. Est-ce que vous pensez que le tutorat cible les étudiants qui en ont le plus besoin ?

KK : On les cible mais c'est pas forcément eux qui viennent. (Rires). En plus du test, je sais pas si c'est pareil dans les autres filières, tous ceux qui veulent faire du tutorat vont se présenter. On parle à chacun pour qu'ils aient pas à l'idée que ce soit quelqu'un d'effrayant qui les attend derrière, qu'ils aient déjà des visages et ce qui fait que certaines personnes se sont déjà adressées à nous, dans les couloirs des fois. Ils ont juste une question, ils vont nous reconnaître dans le couloir et ils vont nous la poser et ne pas forcément venir en tutorat. Après notre objectif il est déjà un petit peu rempli s'ils arrivent déjà à nous poser des questions sans forcément venir euh, c'est déjà bien. Après c'est des questions de l'ordre de l'orientation ou d'ordre administratif. Après on leur dit de venir s'ils ont des difficultés, s'ils ont des doutes et même les bons étudiants qui ont des doutes viennent aussi en fait. Le déclic pour moi c'est les résultats. C'est les résultats qui peuvent les réveiller.

CP : Oui, en effet. On peut tout de suite aborder le thème numéro trois qui est celui de l'information. Vous m'avez dit que vous présentiez le tutorat en début d'année, que vous étiez plusieurs donc a priori les futurs tuteurs, combien de temps dure cette présentation ? Qu'est-ce que vous leur dites précisément ? Est-ce que vous avez des questions ? Comment se passe ensuite l'inscription ? Etc.

KK : Alors d'abord on présente de manière générale le tutorat. Pour ceux qui ont suivi le tutorat on parle aussi de notre propre expérience, ce qui a pu être décisif. On leur dit qu'on leur parlera des différences entre le lycée et l'université pour qu'ils puissent s'adapter au mieux. Déjà avant de parler en général, on demande s'il y a des personnes qui seraient intéressées et après en avoir parlé on inscrit tous nos horaires sur le tableau juste derrière et chacun note les horaires auxquels il est disponible comme après on peut déjà former les groupes.

CP : Oui.

KK : Et de manière générale soit ils se sont déjà tous inscrits sur une feuille avec les mêmes horaires y a pas de souci on peut déjà leur dire qui va dans quel groupe sinon on leur envoie un mail et en général ça débute la semaine d'après.

CP : D'accord. Quand exactement ?

KK : C'est la semaine avant la rentrée.

CP : D'accord. Avant le début des cours. Et est-ce que vous pensez justement que ce n'est pas trop précoce ?

KK : Oui, le fait qu'ils aient pas de notes, y a pas de déclic.

CP : Oui.

KK : Après, ce qui pourrait créer un déclencheur, ça serait d'avoir un espèce de petit examen de quelques minutes par matière avec des questions types.

CP : Est-ce que cela n'est pas déjà fait par le CUFEF via le test de positionnement ?

KK : Moi je détaillerais peut-être un peu plus par matière.

CP : Les questions actuelles sont trop générales ?

KK : Pour certaines choses c'est trop général ou alors faudrait que ce soit noté soit par un professeur soit par un tuteur et écrire à la personne, lui dire « Voilà, tu as des difficultés. C'est pas un problème. Le tutorat pourra t'être utile. C'est ton choix en définitif et le tutorat pourra t'être utile. »

CP : D'accord. Parce que normalement les résultats sont affichés et l'étudiant peut se situer sur une courbe. Ce n'est pas le cas pour les étudiants de lettres ?

KK : Alors faudrait vérifier parce que moi c'était pas le cas.

CP : Bon effectivement les étudiants reçoivent un corrigé pour pouvoir comparer leurs réponses avec les réponses attendues. Et ensuite, en attendant que les tests soient corrigés et que les courbes soient éditées, on ne sait pas très bien ce qu'il se passe. Est-ce que les étudiants savent que les résultats ont été publiés ? Et qu'ils vont les voir ? Quel impact à ce test sur eux, sur leur choix ?

KK : Moi je n'ai vu personne jusqu'à présent qui était venu parce qu'il avait eu des mauvais résultats à ce test.

CP : D'accord.

KK : Parce que même si on peut comparer les mauvaises et les bonnes réponses, ça reste simplement « Là j'ai juste, là j'ai juste, là j'ai faux, là j'ai juste. Ok bah c'est bon j'ai compris. Maintenant je sais que c'est ça et pas ça. » Et ça en reste là alors que peut-être qu'une note, tout simplement fictive euh, créerait une autre réaction parce que ça veut dire qu'à ce moment-là, si ça avait été véritablement noté, « Bah voilà, en fait j'aurais eu 6. » Et l'étudiant va pas se dire « Oui en même temps je me suis pas trop concentré parce que c'était pas noté. » Euh voilà, ça peut créer un déclic de voir la note.

CP : D'accord. C'est tout ce que vous pourriez proposer comme amélioration ?

KK : Pour les cibler, l'idée d'avoir cette note fictive en début mais de reproposez le tutorat au début du deuxième semestre après les résultats. Parce qu'en fait, on a commencé à créer avec notre association aussi et qu'on veut mettre en place, c'est un système de parrainage des premières années. Justement aussi pour se les répartir et les aider ou à trouver un projet ou en fonction de certaines choses qu'ils ne comprennent pas aussi d'insérer un lien parce qu'on s'est rendu compte que le tutorat est aussi souvent pris comme un cours malgré le fait qu'on leur dise qu'on n'est pas des professeurs et qu'on est là pour les aider d'étudiants à étudiants.

CP : Hum, hum.

KK : Donc on voulait instaurer ce système de parrainage tout simplement pour les pousser des fois à plus s'extravertir. Y en a qui ont du mal des fois à s'intégrer dans une promotion et à la longue euh, ça sous-entend pas dès la première année mais fin de deuxième année s'ils sont pas bien ici ils vont soit continuer ou terminer ailleurs soit changer d'endroit en fait.

CP : D'accord.

KK : Voilà.

CP : D'accord. Donc vous travaillez aussi sur ces plans-là dans votre association.

KK : Oui.

CP : Est-ce que vous pensez que lorsque vous intervenez dans l'amphi, tous les étudiants ont ensuite connaissance de l'existence du tutorat ? Est-ce qu'ils sont attentifs ?

KK : Bah déjà la pré-rentrée n'étant pas forcément obligatoire, je sais que tout le monde ne vient pas. (Rires). Donc déjà, ceux qui ne viennent pas parce qu'ils n'ont pas très envie d'être sérieux, c'est pas tous qu'ils veulent pas, c'est qu'ils se disent que la pré-rentrée c'est juste des informations qu'ils ont déjà eu. Ils sont venus par exemple aux portes ouvertes et ils n'en apprendront pas forcément plus. C'est des fois des étudiants qui se sont déjà renseignés avant et qui profitent encore de l'été.

CP : D'accord.

KK : Mais je pense que tout le monde ne sait pas parce que l'information entre les étudiants en début d'année circule très mal. Ça met quand même quelques mois à s'installer pour que quand il y a une information il y ait toute la promotion qui soit au courant. Déjà parce qu'il y a beaucoup de gens et qu'on les connaît pas forcément. En plus s'ils étaient pas là à la pré-rentrée on assimile pas toujours le fait qu'ils soient dans la promotion.

CP : Oui.

KK : Donc euh de ce côté-là je sais pas si tous les étudiants sont au courant du tutorat parce que même au niveau des mails je suis pas toujours convaincue que ce qui vient euh. Ils liront par exemple ceux qui viennent d'un professeur. Service UHA c'est déjà plus les lettres d'information, les trucs réguliers et ils en ont pas particulièrement besoin et après ils vont peut-être oublier de le lire.

CP : D'accord.

KK : L'envoyer en un nom peut-être plutôt qu'un service ça fait peut-être quelque chose psychologiquement.

CP : Oui. Et est-ce que les professeurs répètent ensuite aux étudiants qu'il existe le tutorat ?

KK : Je dirais peut-être la semaine qui suit ou la semaine de la rentrée en fait mais pas forcément trop après. Peut-être qu'ils pourraient effectivement quand ils voient qu'il y a des élèves en difficulté, leur proposer du tutorat. C'est ce qu'il s'est passé donc avec l'autre tutorat que j'ai.

CP : Hum, hum.

KK : Le professeur de langue française et écrits techniques a vu qu'il y avait des difficultés chez des premières années de sciences de l'éducation et a fait quatre groupes de cinq, six à chaque fois en fonction un peu de leurs difficultés. Elle nous a écrit pour nous dire qu'elle avait déjà prévu les horaires des différents groupes.

CP : Hum, hum.

KK : Elle nous a donné à chacun les noms, prénoms.

CP : Hum, hum.

KK : Pour certains les difficultés ciblées qu'ils avaient si c'était pas général et la note à laquelle la personne se situe à peu près si elle doit passer l'examen. « Voilà ça tourne plutôt autour de 10 ou plutôt autour de 4. »

CP : D'accord. Et parmi ceux que vous suivez en Langlaisue française et écrits techniques est-ce qu'ils ont déjà suivi le tutorat méthodologique ou pas ? Est-ce qu'ils s'y sont intéressés ?

KK : Euh... J'avoue que je ne leur ai pas demandé ! (Rires). Parce que c'était en sciences de l'éducation et je ne sais plus s'il y a des tuteurs cette année en sciences de l'éducation.

CP : Oui il y en a.

KK : Je ne sais pas qui c'est les tuteurs en sciences de l'éducation. Et les tutorés je ne les vois plus. Au bout d'un moment ils ne viennent plus. Je ne sais pas s'ils ont eu leurs résultats.

CP : J'aurais bien aimé savoir.

KK : Je vous enverrai ça par mail.

CP : C'est gentil, merci.

KK : Mais après c'est pareil, au niveau des séances, sur les cinq y en a trois qui sont venus. Après la fois d'après ils étaient de nouveaux trois et puis finalement je me suis plutôt retrouvée avec deux, trois et là y a des problèmes à la limite d'information parce qu'on a démarré plus tard ce qui fait qu'on nous a dit de continuer nos séances pendant la semaine on va dire avant les examens, pour les aider aussi à ce moment-là. Il y avait plus cours mais il y avait encore le tutorat ce qui fait que le groupe de la première heure n'est pas venu mais en fait pensant que comme il y avait plus cours, il y avait plus de tutorat.

CP : Défaut de communication.

KK : Défaut de communication mais comme en ce qui me concerne en plus c'est le lundi matin, si les personnes ne viennent pas ou ne passent pas devant le tableau, parce qu'à chaque fois je fais l'effort d'aller réécrire, parce que quelqu'un l'efface, je pense qu'une fois qu'ils se disent que l'information elle est passée, elle est passée. Alors je ne date pas, j'avais pas dit « A partir de telle date etc. » Y a ce défaut de communication-là qui pose problème après, j'ai personnellement envoyé du coup un mail. Faut savoir aussi que quand j'étais étudiante les mails ont les consulte pas si souvent que ça quand on est en première année, deuxième année ou troisième année. Moi j'ai vraiment commencé à les consulter en master quand on doit vraiment assister à des séminaires, rendre des dossiers par internet ou des choses comme ça.

CP : Alors quel est le moyen le plus efficace pour toucher les étudiants ? L'affichage ?

KK : L'affichage à condition de le mettre à plusieurs endroits. Après c'est pareil, c'est pas forcément garanti qu'ils viennent donc je sais pas trop.

CP : Est-ce que vous pensez que les étudiants sont submergés d'informations ?

KK : Des fois.

CP : A quels moments ?

KK : Si on prend rien que ce tableau d'informations, il est multicolore. Il est vraiment plein, plein d'informations. Et y a un autre problème que j'avais noté particulièrement à la FLSH en général et ça c'est en train de s'améliorer, c'est qu'on a beaucoup d'affiches qui sont passées des fois depuis un mois ou des choses comme ça notamment au premier étage et dans les vitrines. Y a des choses qui dataient de 2002.

CP : Ah oui d'accord, ok.

KK : Ça a été mis, c'est sous clé, ça n'a jamais été ôté et donc des fois on regarde et on se dit « Ah mince y avait quelque chose la semaine dernière mais j'ai pas vu qu'il y avait une affiche en plus. »

CP : Y a de trop.

KK : Des fois y a de trop et au niveau des panneaux d'affichage c'est pas assez régulièrement mis à jour.

CP : Est-ce que vous pensez que le taux de non-inscription au tutorat peut s'expliquer par un manque d'information ?

KK : Pas forcément par un manque d'information c'est un manque de motivation. Ils croient pas que ça va vraiment leur servir tout ce qu'ils voient c'est qu'ils ont deux heures en plus dans leur emploi du temps. Qu'ils ont un bloc de deux heures qui n'est pas forcément aux endroits qui les arrangent donc à la limite ça va mieux quand les tuteurs sont en master puisque y a moins de cours donc les horaires sont plus accessibles, y a plus de plages horaires proposées en fait. Parce que souvent quand on est en troisième année, le créneau de libre va être de huit heures à dix heures alors là y aura personne. Y aura personne sauf s'ils sont vraiment très motivés ou sinon ça va être pareil mais dans l'après-midi et c'est déjà des journées longues qui vont se rallonger. Alors que maintenant ce qu'il est possible de faire quand on est en master, comme on est plus libre, c'est d'avoir un bloc de deux heures. Des fois proposer deux fois une heure c'est peut-être aussi bien, ça peut permettre d'alléger, moins en continu ça peut faire moins peur. Mais après ce qu'on risque d'avoir c'est des étudiants qui viennent à une heure mais pas à la deuxième. Mais ils viendront à une heure par semaine ce qui est peut-être finalement mieux que rien. Après c'est juste à nous de nous adapter et de voir ce qu'on peut apporter à chaque fois en une heure.

CP : Oui tout à fait. C'est une idée à laquelle je n'avais pas pensé.

KK : Ce qu'il y a aussi comme possibilité quand il y a des choses comme ça, à partir d'un certain moment dans l'année, les étudiants se mettent à fonctionner soit en binôme soit par quatre et du coup y aura un élève qui viendra au tutorat et qui transmettra l'information aux autres puis ce sera un autre du groupe qui ira à la deuxième séance, etc. pour ne pas avoir forcément des heures en plus mais avoir l'information quand même.

CP : Hum, hum.

KK : Je l'ai déjà vu pour d'autres étudiants, je l'ai déjà vu pour ma promotion aussi, un étudiant qui se rendait au séminaire, qui donnait l'information pour que tout le monde ait l'information quand même.

CP : D'accord. Vous m'avez dit que certains étudiants ne voyaient pas l'intérêt de s'inscrire au tutorat, est-ce que vous pensez que les arguments apportés par les tuteurs ne sont pas assez convaincants ?

KK : Non en fait ça manque de réalisme. Ça manque d'être devant la chose. Je pense que c'est ça parce que ça reste abstrait. On sait que la personne même si c'est le futur tuteur, on se dit « Il veut qu'on y aille parce qu'il veut donner ses cours. » Le professeur il veut qu'on vienne parce que c'est son travail de nous vendre la chose. Donc est-ce que c'est aussi utile qu'on le prétend ?

CP : Hum.

KK : Ou est-ce que le but c'est juste de nous faire venir et finalement on va passer deux heures à s'ennuyer parce qu'on n'en a pas besoin ?

CP : Est-ce que les informations sont trop impersonnelles ?

KK : On essaie de les personnaliser quand nous on a une propre expérience du tutorat. Après c'est vrai que ça peut rester vague puisque comme on dit qu'on va leur donner un apport méthodologique, on essaie de donner quelques exemples. Pourquoi pas faire un espèce de tutorat imposé ? Pourquoi pas faire une première séance générale ? Ça, ça parlerait peut-être plus.

CP : En termes d'organisation ce serait peut-être compliqué à mettre en place non ?

KK : Peut-être pas tellement que ça parce que si chaque année on avait chez nous trois, quatre propositions de personnes qui voulaient bien être tuteurs donc c'est des personnes qui ont déjà parfois enseigné donc le nombre ne fait pas forcément peur. Et du coup, on pourrait diviser la promotion en quatre, dire « Vous venez de telle heure à telle heure. » voire préparer avec les autres tuteurs un travail à préparer pendant deux heures pour qu'ils aient chacun les mêmes pré-requis, sélectionner ce qu'il y a de plus utiles pour être sûr qu'au moins ils aient tous ça et après dire qu'on verra autre chose, donner le programme de la séance suivante. Peut-être qu'il y aura pas tout le monde qui reviendra c'est sûr mais on aura peut-être beaucoup plus de monde.

CP : D'accord !

KK : Mais faudrait imposer.

CP : Imposer une première séance.

KK : Pas la rajouter dans l'emploi du temps mais presque écrire déjà les groupes dans l'emploi du temps et dire « Voilà vous devez choisir entre les quatre créneaux et c'est pour la première semaine et c'est obligatoire. »

CP : D'accord.

KK : Et au moins ils auraient une vue un peu plus concrète de ce que ça peut être.

CP : Oui, tout à fait ! Je reviens sur les informations que vous donnez en début d'année, sont-elles vraiment claires ? Est-ce qu'elles présentent des points à améliorer ?

KK : On s'explique moi je pense le plus clairement qu'on peut. A ce moment-là les étudiants nous ont en face, on se présente, on a eu cette année au moins cinq étudiants qui ont posé des questions et pas forcément sur les créneaux mais euh plus à la limite sur le contenu, sur euh, est-ce qu'il y a du travail en dehors, est-ce que ça peut s'adapter si jamais on a un problème ? Etc.

CP : Qu'est-ce que vous penseriez de distribuer une plaquette lors de cette présentation ?

KK : Pourquoi pas parce que si maintenant il y avait un programme défini comme pour les cours euh, si on avait une plaquette avec tous les points différents qui peuvent être abordés et alors on pourrait pousser la chose jusqu'à mettre la date en fonction de certains groupes, on n'aurait peut-être pas des tutorés à chaque séance mais celui qui aura besoin d'aide pour faire ceci ou faire cela, viendra à telle date. Donc oui, peut-être que donner les informations avant ça aidera.

CP : S'agissant des tuteurs, est-ce que vous pensez qu'il serait bon qu'ils soient formés ?

KK : Pas forcément parce que je trouve qu'on se retrouvera avec vraiment quelque chose de trop scolaire et qui changera pas forcément du collège ou du lycée. Enfin moi je connais les autres tuteurs, souvent on a assisté au tutorat donc c'est une aide d'avoir déjà assisté soi-même, d'avoir été dans la position avec des personnes du groupe.

CP : Est-ce que ça vous le dites quand vous vous présentez ?

KK : Moi à chaque fois je le dis.

CP : Et est-ce que vous pensez que ce serait une bonne idée de faire témoigner d'anciens tutorés sans que ceux-ci soient devenus forcément tuteurs ?

KK : Alors ce serait intéressant de trouver des étudiants tutorés qui ne sont pas devenus tuteurs. Celui qui fait du tutorat avec moi je crois que c'est la troisième année qu'il est tuteur et c'est vrai que si quelqu'un vient et qu'il dit qu'il l'a eu lui comme tuteur et que ça a marché c'est un gage de qualité aussi parce que quand c'est pas les mêmes tuteurs année après année on peut pas forcément avoir ce résultat là ou alors on a les résultats de la personne précédente qui est complètement différente de la suivante.

CP : Oui.

KK : Ce cas-là oui, pas forcément plusieurs personnes mais au moins une qui vient et qui dit « Voilà c'était mon tuteur » ou « c'était ma tutrice » et ce qui lui a particulièrement aidé aussi.

CP : J'aborde maintenant les remarques conclusives. Quels souvenirs gardez-vous du tutorat lorsque vous étiez tutorée ?

KK : Alors déjà je venais d'assez loin. C'est pas forcément pratique question horaires aussi et j'avoue que je n'ai pas assisté à toutes les séances. On va dire que je manquais une séance sur quatre peut-être.

CP : Oui.

KK : Ce que j'ai comme souvenirs, j'ai eu par exemple euh, on avait ancien français encore c'est plus le cas maintenant en première année parce que l'année d'après ils l'ont supprimé et ils l'ont fait démarrer qu'en deuxième année mais je sais qu'au premier semestre quand j'avais le tutorat, j'ai eu 7, ça paraît pas beaucoup mais le reste de la promotion avait 0.5 ! (Rires). Ou 1.5 c'est parmi ce qu'il y avait de mieux.

CP : Hum, hum.

KK : En fait tous les tutorés étaient les seuls à avoir euh, voilà moi j'avais 17, j'étais même parmi les moins bonnes en tutorat mais c'est parce que j'ai pris le truc en route et j'étais pas là tout le temps.

CP : Hum, hum.

KK : Mais d'autres ont eu 19 grâce au tutorat parce que la méthode d'apprentissage ou des fois les points qui n'étaient pas clairs même si c'est pas forcément dans les consignes du tuteur parce qu'ils nous disent bien au départ « Vous devez pas faire cours, vous devez donner une aide méthodologique. » Notre tutrice répondait aux points qui posaient problème parce qu'en plus le professeur qu'on avait à l'époque on va dire nous racontait essentiellement sa vie mais nous interrogeait quand même sur le contenu d'un livre à la fin et quand on arrive pas à apprendre avec juste un livre face à soi c'est problématique. Donc pour le premier semestre, on a tous eu des très bonnes notes et ceux qui avaient déjà eu la moyenne au premier semestre, après au deuxième semestre ils ont pas eu forcément la moyenne parce qu'il y avait plus de tutorat mais s'en sortaient mieux que les autres donc c'était bénéfique de ce côté-là.

CP : Oui.

KK : Ça a été tout simplement une aide pour discuter des expériences, des projets. J'avais pas le même projet que ma tutrice mais y avait deux, trois des amis qui avaient le même projet et quand elle parlait de là où elle en était, de son expérience, c'était aussi très intéressant de ce point de vue là parce que y a une façon de se projeter, de se dire que c'est concret et que c'est plus très loin.

CP : Ok. Donc des souvenirs positifs.

KK : Très positifs. Quand j'ai pas pu y aller c'était à cause du transport parce que pour être à l'heure au tutorat il fallait que je me lève euh, vu qu'il y avait pas beaucoup de bus, je crois trois heures avant et après j'avais deux heures où je faisais rien puis deux heures de tutorat puis trois heures où je faisais rien puis un cours optionnel. Donc euh, des fois le matin c'était dur ! (Rires).

CP : Je comprends. Vous avez tout à l'heure le souhait ou l'idée plutôt que la première séance soit imposée, est-ce que vous pensez que le tutorat dans sa globalité devrait rester facultatif ou bien devenir obligatoire ?

KK : Je pense qu'il doit rester facultatif pour pas que les étudiants se braquent parce que sinon on aura la même chose qu'avec n'importe quel professeur et finalement que ce soit l'étudiant ou le professeur ça changera plus rien.

CP : D'accord.

KK : Après, il y aurait quelque chose de bénéfique à ce que la première séance soit obligatoire avec un thème imposé par rapport à une matière et un professeur qui souhaite qu'on fasse ceci ou cela et qu'on puisse définir pour qu'il y ait la même chose.

CP : D'accord.

KK : Et après si le tutorat est obligatoire je pense que ça va euh.

CP : Ça marchera pas ?

KK : Ça marchera pas euh, bah si, ils viendront mais ça veut pas dire qu'ils écouteront. Ils viendront pas parce que finalement ils ont trouvé que c'était intéressant et que ça leur apporte quelque chose, ils viendront parce qu'il y a une fiche de présence. Voilà, c'est tout.

CP : Et est-ce que vous pensez que les étudiants qui sont inscrits devraient être valorisés ?

KK : Peut-être un peu dans le sens où après y en a pas beaucoup qui tiennent jusqu'à la fin du premier semestre. Faire un point après les résultats du premier semestre je pense que ça peut être très intéressant mais avec les tutorés qui viennent et avec les étudiants de la promotion.

CP : A ce moment-là vous pensez que vous devriez retourner vous présenter et redire ce qu'est le tutorat ?

KK : Redire ce que c'est que le tutorat, non pas forcément parce que ça c'est acquis.

CP : Ok.

KK : Mais plutôt revenir et dire que comme y avait pas assez d'étudiants ça s'est terminé au premier semestre, que maintenant qu'ils ont les résultats ils ont peut-être des souhaits d'aborder certains points ou certaines méthodes et que si c'est le cas, ils ont juste à le dire et qu'on peut rouvrir d'autres séances.

CP : D'accord.

KK : Et à ce moment-là ceux qui n'auront pas forcément été là lors de la première présentation et qui n'auront pas eu toutes les informations pourraient poser leurs questions. Si une personne a constaté des difficultés, elle osera poser des questions ce qu'elle fera pas forcément si elle est arrivée en cours de route et que tout le monde le sait.

CP : D'accord. Et enfin est-ce que vous pensez que le tutorat devrait rester ouvert à tous ou bien devenir ciblé ?

KK : Non, rester ouvert à tous. Même les étudiants qui ont pas trop de difficultés, ils peuvent faire encore mieux grâce au tutorat, certains ont vraiment besoin d'être rassurés parce que dès qu'il y a une information qui circulait pas bien ils peuvent paniquer et rien que le fait de le dire que c'est normal, que c'est comme ça chaque année etc., ça allait mieux. J'avais une étudiante comme ça. Et ensuite souvent moi je sais où trouver l'information, je la demandais moi-même et je la donnais ensuite et ça allait beaucoup mieux. Voilà donc je pense que même les bons étudiants y ont droit parce que sinon après c'est du stress et euh.

CP : Ça peut être manière de gagner confiance en soi, de se rassurer.

KK : Oui. Y en a qui manque de confiance en eux effectivement. Ceux qui ont des bons résultats, généralement manquent de confiance en eux.

CP : Paradoxalement.

KK : Oui.

CP : J'en ai terminé avec mes questions. Est-ce que vous souhaiteriez ajouter quelque chose ?

KK : Non pas forcément. Je trouve que toutes les nouvelles choses qu'il pourrait y avoir on les a abordé. Notamment le fait de vendre un programme et plutôt des séances. Après pour être sûr qu'à certains thèmes il y ait quand même des étudiants, pourquoi pas faire une inscription au préalable pour les séances en question et envoyer des rappels aux étudiants deux semaines avant et peut-être vendre le tutorat un peu à la carte plutôt que comme deux heures ajoutées chaque semaine tout le semestre ou toute l'année.

CP : Est-ce que vous souhaiteriez un soutien de la part de vos professeurs ou pas ? Est-ce que vous pensez que la parole d'un professeur a plus d'impact que celle d'un étudiant qui est tuteur ?

KK : Non pas forcément dans le cadre du tutorat. C'est-à-dire que souvent les professeurs ont parlé du tutorat un peu avant qu'on arrive. Ils nous introduisent avant qu'on se présente nous-mêmes. On va dire que ce qu'on constate c'est que c'est pas particulièrement écouté à la pré-rentrée mais quand nous, on prend la parole, en général toute la promo sur nous est attentive.

CP : D'accord.

KK : Tout le monde nous regarde, nous écoute. Après quand certains ont compris le message global ils décrochent parce qu'ils sont pas intéressés mais on sait que quand on prend la parole, tout le monde capte l'information.

CP : D'accord !

KK : Enfin tous ceux qui sont présents dans la salle parce qu'après quand on demande à quelqu'un qui était juste là pendant la réunion d'expliquer en quoi ça consiste, les trois quarts des informations vont se perdre, ça va être complètement déformé et ça va donner « Ah oui c'est un cours de deux heures en plus pour ceux qui ont des problèmes. C'est un cours de quoi ? Bah je sais pas apparemment t'as un peu de tout. » Non !!! (Rires). Le problème c'est de donner l'information directement vu qu'on intervient qu'une seule fois lors de la pré-rentrée et c'est dommage pour ceux qui ne sont pas là.

CP : Cet aspect est à travailler alors.

KK : Oui là les professeurs qui les voient régulièrement devraient peut-être en parler et puis donc instaurer deux heures séparées et les laisser venir en fonction de leurs difficultés.

CP : Très bien. Merci beaucoup ! C'était très enrichissant.

KK : Merci à vous.

Entretien 12 : Tuteur en allemand
--

CP : Je suis en deuxième année de doctorat en sciences de l'éducation. Je m'intéresse aux dispositifs d'aide à la réussite qui sont mis en place à l'université et plus spécifiquement au tutorat méthodologique. Au fil de mes lectures je me suis aperçue que peu d'étudiants s'inscrivaient au tutorat méthodologique, que ceux qui s'y inscrivaient étaient ceux qui en avaient le moins besoin. Donc en fait j'interroge le facteur informationnel. J'ai donc préparé une trame d'entretien afin de saisir votre avis sur ce point en sachant qu'il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses. Voilà donc pour commencer j'aimerais que vous vous présentiez, que vous me disiez depuis quand vous êtes tuteur, de combien d'étudiants, etc. et puis petit à petit on abordera les différents thèmes que j'ai listés.

LL : Donc moi je suis X, je suis étudiant en troisième année d'allemand ici à la FLSH. J'ai demandé à être tuteur parce que j'ai trouvé que c'était une bonne occasion de pouvoir aider les plus jeunes parce que je m'étais pas inscrit en tutorat la première année parce que je pensais que justement ça allait faire du travail en plus mais c'est pas vrai, c'est plus une aide donc j'ai un peu loupé le coche. Et du coup je me suis dit que si je pouvais aider les plus jeunes à rentrer vraiment dans le cadre de la fac ce serait une bonne chose. Donc au niveau de mon année de tutorat enfin du premier semestre de tutorat, j'avais huit élèves sur une classe de vingt-cinq donc y a trente inscrits mais vingt-cinq étudiants assidus en cours. Et donc j'avais huit élèves et c'était un niveau très aléatoire en fait. Y avait des personnes qui n'avaient peut-être pas besoin forcément d'avoir le tutorat et des personnes qui en avaient grandement besoin. Donc c'était un niveau inégal.

CP : D'accord. Ok pour votre présentation. Alors pour commencer j'aimerais savoir ce qu'est pour vous le tutorat.

LL : C'est pour en quelque sorte parrainer, entre guillemets, de nouveaux étudiants à rentrer vraiment dans le cadre de la fac parce que par rapport au collège c'est quelque chose de très différent. Donc de pouvoir les accompagner à travers leur entrée justement à la fac au niveau des cours qu'ils vont recevoir et de l'administration aussi de la fac. Tout ce qui change c'est quelque chose qui peut permettre aux étudiants de se sentir plus à l'aise. C'est un peu la vision que j'ai du tutorat.

CP : D'accord. Très bien. A votre avis, quels avantages et quels inconvénients regroupe ce dispositif ?

LL : Alors au niveau des avantages je dirais justement pouvoir apporter une aide individuelle à chaque personne parce que chaque personne a des attentes différentes. Et au niveau des inconvénients je dirais surtout des inconvénients matériels plutôt. C'est-à-dire des problèmes de salles ou des problèmes de créneaux horaires. Trouver quand est ce que chacun est disponible sachant qu'il y a certains cours que certains suivent et que certains ne suivent pas.

CP : Hum, hum.

LL : Donc c'était un peu difficile au début de trouver des horaires qui convenaient aux deux sachant aussi que moi en L3 j'ai un peu plus d'heures du coup et que les L1 n'étaient pas forcément disponibles à ce moment-là. On a réussi à trouver des créneaux horaires mais euh...

CP : La mise en place des séances peut être difficile. A votre avis est-ce que les étudiants ont une image stigmatisante du dispositif ?

LL : Je pense que oui parce que pour certains étudiants c'est une heure en plus à mettre dans l'emploi du temps et ça peut être un moins si on veut parce que certains étudiants sont et se disent « J'aurai assez de travail à faire à la maison pour en plus prendre un cours en plus et venir deux heures en plus. Ces deux heures pourraient me permettre de faire autre chose à la place. » Je pense que du coup c'est un peu déstabilisant pour certains.

CP : D'accord. Mais est-ce que les étudiants qui sont tutorés sont perçus négativement à votre avis par leurs pairs ?

LL : Non je pense pas. Je pense que de côté-là y a pas de euh... C'est un choix libre en fait. J'ai pas senti une gêne par rapport aux autres élèves.

CP : Très bien. Pour revenir au profil des étudiants, à quoi ressemblaient les vôtres ?

LL : Alors, j'avais un groupe uniquement féminin.

CP : C'est du à la filière ?

LL : Oui sûrement. Nous par exemple en L3 on est trois garçons sur un total de douze et en L1 si je me trompe il y avait aussi trois garçons sur un total par exemple de vingt-cinq.

CP : Ok.

LL : Euh, ensuite j'avais un groupe qui était très différent. C'est-à-dire qu'il y avait quatre personnes qui avaient un très bon bagage en allemand derrière eux et qui s'étaient inscrits en tutorat pour être rassurés en quelque sorte. Se dire bah justement ils avaient choisi la bonne filière et que leur niveau était suffisant. Et j'avais quatre personnes qui étaient venus en tutorat pour vraiment avoir une aide spécifique dans la matière parce qu'ils avaient déjà des lacunes à la base.

CP : D'accord.

LL : Et deux, trois élèves qui justement s'étaient inscrits en allemand parce qu'ils savaient pas vraiment quoi faire d'autre. Et du coup le tutorat ça leur a plus permis de chercher leur voix en quelque sorte plutôt qu'une aide vraiment dans la matière et une ou deux personnes m'ont donc plus posé des questions sur la façon dont on peut changer de filière plutôt que poursuivre la filière. Ils cherchaient un peu plus la motivation.

CP : Ok. Est-ce que ce sont des personnes pour qui la fac était un second choix ?

LL : Voilà c'est ça. Pour ces quatre personnes c'était un second choix et les quatre autres, elles ont choisi la faculté d'allemand parce qu'elles voulaient en plus aller dans le cursus intégré et par rapport à ce cursus elles avaient beaucoup de problèmes parce qu'elles trouvaient qu'elles étaient pas assez renseignées là-dessus. Elles cherchaient un peu des réponses au tutorat et pour les quatre personnes qui voulaient s'inscrire ailleurs c'était un peu la même chose, elles voulaient surtout euh, elles avaient surtout des questions sur leur projet professionnel plutôt que sur la matière.

CP : Ok. Bien ! Est-ce qu'à votre avis le tutorat cible les étudiants qui en ont le plus besoin ?

LL : Je dirais pas comme ça parce que c'est pas obligatoire donc c'est vraiment selon la motivation de chacun donc c'est-à-dire qu'il y a des étudiants qui en auraient certainement besoin mais qui ont pas la motivation suffisante pour se dire qu'on va rajouter encore deux heures de cours dans la semaine. Et dans ce cadre-là, je dirais que ça devrait pas être obligatoire mais il faudrait peut-être un peu mieux vendre le tutorat en quelque sorte pour que les personnes puissent se rendre compte qu'elles ont quand même besoin d'aide et qu'elles n'aient pas la crainte de se rajouter encore deux heures de cours.

CP : Et pour ces quatre étudiantes qui avaient choisi la filière allemand par défaut et qui se sont tout de même inscrites au tutorat, quelles étaient leurs principales motivations ?

LL : Au début c'était d'essayer de raccrocher les wagons c'est-à-dire de pouvoir se rendre compte que finalement elles avaient fait un bon choix, que leur deuxième choix était bon. Et du coup elles voulaient continuer à vouloir rester en allemand et au fur et à mesure des cours, au fur et à mesure du temps qui passait je sentais que leurs questions étaient « Comment puis-je me diriger vers une autre filière ? » Elles ont décroché.

CP : D'accord. Ok. Je passe au thème numéro trois qui est le tutorat et l'information. Est-ce que vous pourriez m'expliquer comment la majorité des étudiants prennent connaissance de cet outil ?

LL : Alors c'est une professeure d'allemand qui a expliqué euh, qui a pris du temps sur son heure de cours pour expliquer ce qu'était le tutorat. Donc à la base elles ont passé un test de euh...

CP : Positionnement.

LL : Positionnement voilà, et par rapport aux résultats du test, alors cette professeure a en quelque sorte fait la publicité pour le tutorat et elle a dit que cette matière entre guillemets était bonne à prendre pour ceux qui avaient encore quelques petites lacunes et celles qui voulaient progresser encore c'est toujours deux heures de plus, deux heures de pris et deux heures où justement on s'occupe spécifiquement de chacun vu que c'est en groupe réduit, y a plus de possibilité d'évoquer en fait des problèmes qui sont plus personnels. Donc par rapport à ça c'est donc le professeur qui a fait le pas.

CP : D'accord.

LL : C'est la professeure qui s'occupe du tutorat dans le secteur allemand et par rapport à sa publicité, les élèves ont pu s'inscrire aux cours et par rapport aux résultats aussi.

CP : L'inscription concrètement elle se passe comment ? C'est elle qui a fait passer une fiche ?

LL : Oui voilà c'est ça !

CP : Vous, vous n'êtes pas intervenu ?

LL : Non.

CP : A aucun moment pour vous présenter, présenter le tutorat.

LL : A aucun moment. Non, ça ne s'est pas passé comme ça.

CP : Ok. Par rapport aux tests de positionnement puisque vous l'avez évoqué, est-ce que vous savez comment ils ont été interprétés ensuite ?

LL : Personnellement on m'a fait part d'aucun résultat du test. Je sais par rapport au fait que je l'ai passé aussi en L1 de quoi il s'agissait mais des résultats personnels de chacun j'en ai pas eu connaissance.

CP : Est-ce que vous savez si les étudiants prennent connaissance de leurs résultats ?

LL : Oui.

CP : Et est-ce que ces résultats ont eu un impact sur leur choix ?

LL : Je pense pour la majorité en fait, non parce qu'elles étaient déjà parties dans l'idée de s'inscrire. C'est pas par rapport au test, je pense qu'ils ont déjà une idée prédéfinie de ce qu'ils veulent ou pas.

CP : De leur motivation.

LL : Voilà.

CP : Vous, comment vous le percevez ce test de positionnement étant donné que vous y avez été soumis ?

LL : Je pense qu'il est mal ciblé. C'est-à-dire que c'est un test euh, je veux pas m'avancer, peut-être que c'est pas vrai mais euh, il me semble que c'est un test qui est commun à toutes les filières de la fac donc je pense que c'est pas assez bien ciblé.

CP : C'est trop général ?

LL : Voilà c'est un peu trop général et concrètement y a pas vraiment d'explications. On vous donne à faire un test et suivant les résultats on vous dit si vous feriez mieux d'aller au tutorat ou pas.

CP : En somme vous pensez que ce test est inutile ou pas, tel qu'il est conçu ?

LL : Tel qu'il est conçu oui. Il faudrait peut-être faire ça un peu différemment c'est-à-dire vraiment cibler euh, pas forcément des questions de culture générale mais des questions précises. « Pensez-vous que vous avez besoin d'aide pendant cette année ? » Euh...

CP : Mais ce qu'on cherche à savoir à travers ce test c'est quel est le niveau de l'étudiant par rapport à ce qui va lui être demandé dans la suite de ses études. Donc vous pensez que ce type de questions serait quand même opportun ?

LL : Je pense oui, et quelque chose de moins général aussi.

CP : Il ne faut pas chercher à évaluer seulement le niveau du jeune en allemand par exemple.

LL : Non.

CP : C'est pas utile.

LL : Il le faut quand même parce qu'il faut quand même savoir où il se situe par rapport au reste de la classe mais il faut pas que ça se joue que là-dessus.

CP : Vous pensez qu'il serait utile de mettre quoi comme questions du coup ?

LL : Des choses un peu plus générales aussi, « Etes-vous à l'aise à la fac ? Comment s'est déroulée votre inscription ? Pensez-vous être suivi ? Pensez-vous être suffisamment aidé par rapport aux administrations de la fac ? »

CP : Oui mais du coup le test il intervient très, très tôt dans l'année.

LL : C'est vrai mais on peut déjà se faire un peu une idée. Déjà rien que par rapport à l'inscription, on peut déjà se faire une idée et puis le premier jour où on arrive à la fac on est un peu encadré c'est vrai mais y a des questions qui persistent tout au long de l'année et j'ai pu m'en rendre compte. Par exemple au tutorat même dans les dernières semaines les élèves ne savaient pas vraiment comment se passeraient les examens.

CP : Il y a beaucoup d'interrogations.

LL : Voilà et beaucoup d'interrogations qui restent sans réponse parce que bah des fois les professeurs n'ont pas la capacité de répondre aux questions et les élèves ne savent vraiment pas vers qui se tourner.

CP : D'accord.

LL : Par expérience, par vécu de la fac j'ai déjà pu répondre à certaines de ces questions mais après quand c'est des questions un peu plus personnelles c'est des fois difficile d'y répondre directement quoi. Je sais pas toujours vers qui me tourner.

CP : Est-ce que vous êtes en lien avec vos professeurs pour mener vos séances de tutorat ?

LL : Très peu. Très peu, j'ai demandé quelques conseils à certains professeurs mais en dehors de ça c'est très libre. C'est très libre en fait.

CP : Est-ce que c'est regrettable ou pas ?

LL : Euh c'est un peu regrettable. C'est vrai que ce serait bien de travailler ensemble mais après c'est peut-être aussi à moi d'y aller. Enfin, quand j'ai posé des questions aux professeurs concernés, j'ai toujours eu des bonnes réponses et ils ont toujours pris le temps de m'expliquer ce qui se déroulerait ou ils ont toujours pris le temps de répondre à mes questions et donc du coup pour moi ça me facilitait aussi la façon de répondre aux élèves. C'est quelque chose d'assez personnel aussi le tutorat je pense. Les professeurs ne peuvent pas forcément avoir toujours réponse à tout et moi je fais de mon mieux pour répondre aux élèves et du coup quand j'ai eu besoin d'un professeur ils ont toujours été présents. Je peux pas m'en plaindre.

CP : Bien. Est-ce qu'à votre avis, sur la réunion d'information enfin la présentation plutôt de votre professeure, est-ce que tout le monde a connaissance du dispositif ?

LL : Je pense que c'est expliqué assez vaguement donc c'est quelque chose d'assez expéditif et je pense pas que ça a eu un grand impact sur le choix des élèves justement. Ils avaient déjà une idée sur la question avant.

CP : D'accord. Et pourquoi c'est expéditif justement ? Parce que les professeurs eux-mêmes n'y croient pas ?

LL : Je pense que c'est un problème de temps plutôt. Sachant qu'on a parfois juste deux heures de cours par semestre avec chaque professeur, c'est des fois compliqué de prendre une demi-heure sur un cours et d'expliquer le tutorat en sachant que c'est pas vraiment en rapport avec la matière que le professeur enseigne et du coup je pense que c'est fait assez rapidement. C'est un manque de temps.

CP : D'accord. Est-ce que vous pensez que le taux de non-inscription qui est élevé peut s'expliquer par un manque d'information ?

LL : Oui. Ils sont peut-être pas assez poussés vers la chose. C'est-à-dire qu'en arrivant à la fac y a certaines personnes qui sont un peu perdues et du fait qu'on n'ait pas beaucoup d'explications, ils vont pas oser en fait y aller par eux-mêmes. Donc c'est sûr que c'est un choix personnel et qu'arriver à la fac il faut savoir aussi un petit peu s'imposer de temps en temps mais y a des élèves qui ont été un peu je vais pas dire chouchoutés mais c'est vrai enfin au lycée on était mieux encadré et du coup, on avait plus une idée de ce qu'on voulait faire et des choses comme ça et à la fac on est un peu lâché dans la nature si je puis dire et du coup le fait de proposer des cours, de proposer des aides c'est pas forcément tout de suite accepté et ils se posent peut-être des fois trop de questions du genre « Est-ce que ça va me prendre trop d'heures ? Est-ce que j'aurai encore du temps pour moi ? Est-ce que ça va justement m'aider ou est-ce que je vais prendre ces heures-là et que ça va rien me faire du tout ? » Donc c'est peut-être un peu ça le problème aussi.

CP : Dans votre cas les étudiants qui se sont inscrits en début d'année est-ce qu'ils ont été présents tout au long du semestre ?

LL : Alors pour les personnes qui veulent réussir dans cette filière, elles ont été présentes tout au long de l'année et pour celles qui avaient un peu de mal j'ai eu une période de mou à peu près en novembre.

CP : De combien de séances ?

LL : Trois, quatre. Et à la fin elles sont revenues parce qu'elles avaient de nouveau des questions à me poser. Par contre au début j'ai pas eu de souci, elles ont toutes été présentes dès le départ. C'est vrai qu'en novembre j'ai eu une petite période de mou. C'est à ce moment-là qu'elles ont vu que ça allait être très dur pour elles de réussir et qu'elles avaient un peu de retard à combler et je pense que pour certaines d'entre elles, elles ont un peu lâché prise à ce moment-là.

CP : Ok. J'en reviens aux informations. Pensez-vous qu'elles soient trop impersonnelles et que l'étudiant ait du mal à se dire que le tutorat est fait pour lui ?

LL : Oui ! C'est trop global.

CP : C'est trop général, d'accord. Et cette réunion d'information vous pensez qu'elle intervient au bon moment tout au début de l'année sachant que les étudiants n'ont pas encore eu de notes et que les résultats du test ne sont pas très bien exploités ?

LL : C'est peut-être un peu trop tôt c'est vrai. Mais après c'est toujours le même problème, c'est que le temps passe très vite. C'est-à-dire que le semestre passe très vite donc si on attend je sais pas, un mois après le début des cours pour commencer le tutorat c'est peut-être un peu trop tard aussi. Et au début on a toujours des questions donc euh, c'est assez paradoxal. C'est-à-dire que c'est peut-être un peu trop tôt au niveau des cours mais c'est jamais trop tôt au niveau des questions qu'on a à poser.

CP : En allemand vous êtes en contrôle continu ?

LL : Ça dépend des matières. Y a des matières qui sont en contrôle continu et y a tous les CM, tous les cours magistraux qui sont en partiel final. Donc un peu délicat de savoir notre niveau avant qu'on ait reçu notre premier relevé de notes.

CP : D'accord. Qui intervient quand ?

LL : On va avoir nos résultats début février !

CP : Donc entre septembre et février, l'étudiant ne sait pas du tout où il se situe ?

LL : C'est à peu près ça. C'est à peu près ça. C'est-à-dire qu'il a certainement quelques notes dans tous les cours qui sont en TD mais ils sont pas très nombreux et par contre pour avoir un résultat global c'est-à-dire la moyenne générale et pour savoir les critiques ils doivent attendre jusqu'en février.

CP : Et après les petites notes qui sont tombées vous n'avez pas eu d'autres inscriptions ?

LL : Non.

CP : Ok. Qu'est-ce que vous pourriez proposer d'autre que la présentation d'un professeur pour que davantage d'étudiants s'inscrivent au tutorat ? Comment verriez-vous les choses dans l'idéal ?

LL : Dans l'idéal ce serait peut-être de pouvoir faire un cours obligatoire entre guillemets pour déjà montrer à tous les élèves ce que c'est, pour pouvoir répondre à toutes les questions de tout le monde et de pouvoir présenter la matière de façon à ce que chacun puisse se faire une idée concrète de ce qu'est le tutorat et de ce que ça pourrait lui apporter.

CP : D'accord.

LL : C'est -à-dire oui, trouver une heure où on pourrait simplement s'asseoir, discuter de ce qui pourrait poser problème à chacun et à partir de ce moment-là, faire une liste de ceux qui s'inscriraient au tutorat.

CP : Ok.

LL : Je pense que ce serait une bonne solution. Après est-ce que c'est possible ou pas euh, ça dépend de l'administration. Je n'ai pas le pouvoir de décider de ça mais je pense que ce serait une bonne solution !

CP : D'accord. Pas de communication écrite ? Plaquette ou affiche ?

LL : Si pourquoi pas ! Ça pourrait aussi être fait.

CP : Est-ce que les étudiants sont submergés d'informations à votre avis au point de ne pas saisir celles qui leur sont fournies ?

LL : Non je pense pas. Je pense pas du tout. Justement les informations c'est justement à nous d'aller les chercher à la fac donc c'est plutôt délicat. Je pense qu'on a un peu un manque au niveau des informations même si c'est délicat. Je ne sais pas qui pourrait apporter plus d'information mais c'est un peu un manque parce que par rapport au secrétariat d'allemand, maintenant il est ouvert plus que les matins si je me trompe pas donc il faut vraiment savoir déjà les horaires pour aller s'informer et parfois même quand on va au secrétariat d'allemand et qu'on pose une question on n'a pas toujours la réponse en sortant donc on nous dirige un peu partout. Du coup c'est assez perturbant et on n'est pas sûr d'avoir la réponse finalement. On demande un peu à tout le monde et la réponse on l'a pas toujours. C'est un peu perturbant donc rien que par rapport à ça ce serait bien d'avoir plus d'information.

CP : D'accord. On aborde maintenant les remarques conclusives. J'ai compris que vous aviez été étudiant en L1 à l'UHA mais que vous n'aviez pas bénéficié du tutorat. Est-ce que vous pourriez m'en expliquer les raisons et me dire après coup quel est votre ressenti à ce sujet.

LL : (Rires). Je me suis pas inscrit au tutorat à l'époque parce que je me suis dit « Maintenant je vais arriver à la fac et je vais avoir beaucoup de travail personnel à côté. » Ce qui a été le cas mais j'aurai très bien pu faire du tutorat et ne pas avoir forcément des lacunes dans les matières. J'aurais quand même eu le temps de faire mes devoirs à côté.

CP : Oui.

LL : Du coup j'ai regretté de ne pas faire du tutorat parce que je pense que ça aurait répondu à pas mal de mes questions, ça m'aurait plus rassuré par rapport aux examens qui arrivaient parce que comme je le disais, les étudiants ne savent pas ce que c'est vraiment. C'est vrai que ça vient très vite et une fois qu'on est sur sa chaise le jour de l'examen on se dit « Finalement j'aurais peut-être dû faire tutorat ça m'aurait évité de me poser quelques questions avant. » Et je pense que ça permet de pouvoir partager avec le tuteur une expérience que lui a déjà vécu et de ce fait là ça permet d'être un peu plus serein par rapport aux cours, aux examens, comment se préparer mentalement, physiquement, ce qu'on a le droit de faire ou pas, etc. Et du coup c'est vrai que j'ai un peu regretté de ne pas avoir fait tutorat en première année.

CP : Je comprends mais vous avez réussi tout de même. Alors qu'est-ce que vous diriez à un étudiant pour l'inciter à s'inscrire au tutorat ? Personnellement, en quelques mots.

LL : En quelques mots, que ça va tout simplement beaucoup l'aider rien que par rapport aux examens et à la manière de voir les choses à la faculté. Donc à l'intégration, aux réponses à ses questions plus personnelles et ensuite à l'aide aux devoirs et aux révisions.

CP : D'accord ! Ma dernière question était « Pensez-vous que le tutorat devrait devenir obligatoire ou rester facultatif ? » Vous seriez donc pour une première séance obligatoire.

LL : Oui.

CP : Et que les autres soient facultatives.

LL : Voilà. Ce serait mon avis personnel parce que pour se faire une idée c'est bien d'y assister au moins une fois. Pour le rendre obligatoire je pense pas parce que c'est quand même le choix personnel de chacun et je pense que certains n'auraient pas forcément besoin du tutorat.

CP : D'accord.

LL : Parce que si on force les étudiants, ils viendront forcément avec des griefs. Mais oui au moins une séance obligatoire histoire de voir ce qu'est vraiment le tutorat, ça libérerait certains esprits aussi.

CP : Très bien. Est-ce qu'en tant que tuteur une formation vous a manqué ?

LL : Alors en tant que tuteur j'ai été convoqué avec la tutrice de sciences de l'éducation et la tutrice d'italien il me semble. On a eu une petite réunion de trois quarts d'heure à peu près sur les formalités donc on nous expliqué un peu quel serait notre rôle et ce que l'on aurait le droit de dire et pas.

CP : Qui vous a dispensé cette formation ?

LL : Il y avait Madame X et Monsieur X. Il nous ont distribué des feuilles sur lesquelles on avait des squelettes de ce qu'on pouvait faire en cours, de ce qu'on devait dire aux élèves et ensuite il nous ont dit à peu près comment se déroulerait une séance, quels étaient les objectifs des séances et il nous ont donné des croquis de fiche de présence. Ça a été assez rapide et expéditif mais complet. En sortant de là j'avais à peu près une idée de ce qu'allait être les cours de tutorat bien que c'est plutôt grâce aux élèves ensuite qu'on sait ce qu'on doit apporter et approfondir ou pas mais en sortant de là j'avais déjà une idée de ce que j'allais leur dire la première fois que je les verrais et de ce que l'on allait faire à peu près au cours de l'année et oui ça a été assez complet.

CP : Donc c'était satisfaisant.

LL : Oui. J'avais pas de remarques à faire par rapport à ça.

CP : Est-ce qu'on vous a dit entre guillemets que le bureau des sciences de l'éducation était ouvert si vous aviez une quelconque question ? Est-ce que vous avez senti qu'il était possible de faire appel à eux en cas de difficulté ?

LL : A Monsieur X ?

CP : Le département des sciences de l'éducation en général.

LL : Il me semble que Monsieur X nous a dit qu'il serait bien sûr possible de lui écrire un mail si on avait une question particulière ou pas au cours de l'année. Il se trouve que j'en ai pas eu spécialement besoin mais euh, j'ai travaillé en collaboration avec la tutrice des sciences de l'éducation aussi parce que cette personne a fait le cursus intégré de Fribourg.

CP : D'accord.

LL : Et il y avait deux, trois personnes dans mon groupe de tutorat qui voulait également faire ce cursus là et du coup j'ai pu lui poser des questions et elles ont pu se rencontrer aussi et du coup ça a été un travail de collaboration entre les deux groupes et ça s'est bien passé.

CP : D'accord.

LL : Les personnes ont eu des réponses à leurs questions donc elles étaient contentes de ce côté-là et au niveau de l'administration de la fac j'ai pas de remarques particulières à faire mais si j'avais eu une question ils auraient été présents, ils ont répondu sans problème donc y avait pas de problème de ce côté-là.

CP : Ok. J'en ai terminé avec mes questions. Souhaitez-vous revenir sur l'un de ces thèmes ou ajouter quelque chose ?

LL : Je trouve ça un petit peu dommage qu'on n'arrête net au deuxième semestre. C'est un peu dommage parce que j'ai l'impression que j'abandonne en quelque sorte mes élèves mais je leur ai dit au dernier cours que si vraiment elles avaient besoin de moi y avait pas de problème, elles ont mon adresse euh, voilà on a sympathisé donc elles ont mes coordonnées, elles savent qu'elles peuvent me joindre à n'importe quel moment. En ce moment j'ai encore deux, trois de mes élèves qui me posent des questions par mails et je prends le temps de leur répondre. Je pense que je vais encore les réunir une fois.

CP : Hum, hum.

LL : Une fois qu'elles auront eu leurs résultats pour pouvoir en parler, pour leur expliquer si elles doivent passer aux rattrapages.

CP : C'est gentil de votre part de ne pas les lâcher comme ça.

LL : Non c'est normal. On s'attache forcément aux élèves qu'on a en face de nous et on a envie qu'elles réussissent.

CP : Je comprends. Très bien. Je vous remercie pour toutes les informations que vous m'avez apportées et vous souhaite une bonne continuation.

LL : De rien. J'espère que ça pourra aider.

CP : C'est certain !

LL : Merci !

CP : Merci à vous !

Entretien 13 : Tuteur en histoire
--

CP : Je me présente, je suis en deuxième année de thèse en sciences de l'éducation. Je travaille sur les dispositifs d'aide à la réussite qui sont mis en place à l'université et plus spécifiquement sur le tutorat méthodologique. Au fil de mes lectures je me suis aperçue que peu d'étudiants s'inscrivaient aux séances de tutorat et que ceux qui s'y inscrivaient étaient ceux qui en avaient le moins besoin.

MM : C'est vrai ! J'ai aussi constaté ça.

CP : Et face à ce constat en fait, j'interroge le facteur informationnel. Est-ce parce que l'information fait défaut que si peu d'étudiants s'inscrivent au tutorat ?

MM : Non moi je pense pas que c'est ça. Je pense que c'est plutôt une question d'emploi du temps. Les étudiants en fait regardent beaucoup par rapport à l'emploi du temps. En fait ça rajoute deux heures donc ils se disent que ça fait encore deux heures de cours en plus et ils ont pas envie de venir à la fac. Donc c'est surtout pour ça.

CP : Le tutorat est présenté comme un cours alors que ce n'en est pas un.

MM : Voilà ce serait plutôt ça. Y a de l'information quand même, y a beaucoup de mails qui s'échangent. Même moi j'envoie des mails, y a des profs qu'envoient des mails donc y a quand même euh...

CP : Quelque chose qui est fait.

MM : Oui voilà.

CP : Voilà donc pour commencer je vais vous laisser vous présenter à votre tour. Vous allez me dire depuis quand vous êtes tutrice, de combien d'étudiants, comment se sont déroulées vos séances, très brièvement hein, et puis donc au fur et à mesure on abordera les différents thèmes que j'ai préparés en sachant bien sûr qu'il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses.

MM : Oui (Rires).

CP : Donc pas d'inquiétude à ce niveau-là. Je vous écoute.

MM : Je m'appelle X, je suis tutrice depuis le mois de septembre donc en histoire et j'ai eu trois étudiants dans mon groupe.

CP : D'accord.

MM : J'aurais peut-être pu en avoir plus mais j'ai eu un problème d'horaires en fait au début ce qui fait que y a pas beaucoup d'étudiants qui se sont inscrits. J'ai dû changer plusieurs fois l'horaire ce qui fait que je me suis retrouvée avec trois étudiants.

CP : Oui.

MM : Dans l'ensemble ça s'est plutôt bien passé, enfin pour moi c'était une bonne expérience. Vu que je veux faire enseignante j'ai eu un bon entrainement pour faire ça et j'espère que ça les a aidé niveau méthodologie.

CP : D'accord. Vous êtes en L3, M1 ?

MM : L3.

CP : Ok. Alors pour commencer j'aimerais savoir quelle définition vous me donneriez du tutorat ? Comment est-ce que vous le percevez ?

MM : Le tutorat pour moi c'est un accompagnement des étudiants pour faire la transition entre le lycée et l'université. Pour voir les différentes méthodes qui varient beaucoup du lycée à la fac parce que l'histoire c'est vraiment pas pareil qu'au lycée et je pense que c'est un bon moyen de se familiariser avec la faculté et d'avoir quelqu'un à qui poser des questions quand on est un peu perdu. Voilà.

CP : Ok. Très bien. Quels avantages et quels inconvénients regroupent le dispositif ?

MM : Avantages, on apprend à parler avec un étudiant de niveau supérieur. Ça permet d'avoir un peu plus de contact, de vivre la fac, euh... D'avoir quelqu'un à qui poser des questions, de réussir à assimiler les méthodes, les connaissances en même temps parce qu'en histoire euh... (Silence). Au tutorat on nous a dit d'apprendre les méthodes mais en histoire c'est indissociable des connaissances donc ça permet de travailler les connaissances en même temps et de oui, de leur montrer les techniques de travail de la faculté.

CP : D'accord. Est-ce que vous pensez que les étudiants de la filière histoire ont une image négative du tutorat ? Est-ce que c'est stigmatisant d'être un étudiant tutoré ?

MM : Non je pense pas. Ça veut dire qu'on a envie de travailler, qu'on a envie de réussir et qu'on se donne les moyens. Mais tout de suite, « Ah, tu restes deux heures en plus ! » C'est toujours la question de rester en plus en fait.

CP : Et les trois étudiants que vous avez suivis, est-ce qu'ils étaient assidus ? Est-ce qu'ils sont venus du début à la fin ?

MM : Non ! Enfin ils essayaient d'être assidus mais des fois y en a qui oubliaient enfin c'est ce qui disaient ou bien y a des séances où ils venaient pas tous. Des fois je me retrouvais avec deux étudiants.

CP : Vous pensez que c'est un manque de motivation ?

MM : Ils ne prennent pas ça au sérieux en fait je pense d'un côté.

CP : Parce que y a pas de notes ?

MM : Voilà y a pas de notes et en plus ils se disent « On n'est pas beaucoup, déjà qu'on vient euh... » Voilà !

CP : Ok, d'accord ! On passe au second thème qui est le profil des étudiants tutorés. S'agissant des vôtres, quel type de bac ils avaient, étaient-ce des étudiants en grande difficulté ou à l'inverse très, très bons ?

MM : Ils étaient dans la moyenne en fait. Y en a un qui venait de ES, un de L et une fille qui venait de CAP de coiffure je crois ou quelque chose comme ça et elle avait fait après encore un bac mais ça je sais plus quel bac c'était mais elle avait un parcours assez atypique.

CP : Hum, hum.

MM : Et ils avaient pas vraiment la méthodologie. C'était ça le principal problème je pense.

CP : D'accord, ok. Est-ce que vous pensez que le tutorat, tel qu'il est présenté, cible les étudiants qui en ont le plus besoin ?

MM : Cible c'est-à-dire ? C'est par rapport à l'information ?

CP : Oui.

MM : Je pense oui. C'est pour tout le monde et en général ils expliquent enfin les professeurs ou ceux qui font le tutorat expliquent le but donc les étudiants qui se sentent concernés y vont.

CP : D'accord. Car l'on constate aussi que ceux qui s'inscrivent au tutorat font partie des meilleurs étudiants donc ce sont des étudiants qui pourraient très bien se débrouiller tout seul mais qui manquent tout simplement de confiance en eux.

MM : Oui. Dans le groupe à X, j'ai remarqué ça. Dans mon groupe pas vraiment. Ils avaient besoin de méthodes et ensuite ils avaient besoin de conseils pour la gestion du temps, des examens ou des choses comme ça parce qu'ils arrivent pas à gérer le temps.

CP : Le tutorat a en partie été créé pour ce type de problématique justement. Alors, quand ils se sont inscrits au tutorat, quelles étaient leurs motivations, leurs attentes ?

MM : Leurs attentes c'était de réussir à composer de bons devoirs en fait.

CP : A réussir leur semestre.

MM : Voilà c'est ça.

CP : Hum, hum. On va pouvoir passer au thème numéro 3 et qui est celui de l'information. Comment est-ce que la majorité des étudiants prennent connaissance de cet outil ?

MM : C'est par mail et les professeurs aussi en parlent.

CP : Qui est envoyé par qui ?

MM : Y a une maître de conférences qui se charge de ça. Après ils en parlent aussi devant toute la promo en amphi, c'est peut-être du bouche à oreille aussi entre eux, je ne sais pas après comment ça se passe pour eux mais y a des informations en amphithéâtre et par mail encore.

CP : Vous pouvez m'expliquer peut-être un petit peu comme ça se déroule en amphi ?

MM : En amphi alors en fait y a toute la promo qui est rassemblée et le professeur en début de cours dit « Oui, y a des séances de tutorat qui sont organisées. Je fais passer une feuille avec des créneaux horaires. » Que nous avons définis avec X et X.

CP : Hum, hum.

MM : Voilà euh, les étudiants se notent.

CP : Donc il faut avoir pris sa décision dans l'instant.

MM : Je pense oui, mais après y a encore du temps pour s'inscrire. Y a peut-être une semaine de réflexion et ils en ont peut-être déjà parlé avant. Donc c'est pas vraiment non plus devant le fait accompli.

CP : D'accord.

MM : Ça a déjà été présenté.

CP : Ok. Et vous savez en L1, les étudiants passent un test de positionnement ?

MM : Oui. Je l'avais fait aussi.

CP : Voilà. Quel impact a ce test sur le choix des étudiants à votre avis ?

MM : Je vais peut-être parler pour ma personne. Moi quand je l'ai fait, ça m'a un petit peu fait peur parce que je me suis dit euh, « Je sais pas grand-chose ! » Je me trompais beaucoup enfin euh...

CP : Est-ce que les résultats ont été publiés ?

MM : Moi ça m'dit rien.

CP : Donc personne après ne vous a dit de penser au tutorat ?

MM : Non pas que je me souviene.

CP : Quelle est l'utilité du test alors ?

MM : Pour nous, pour se remettre en question.

CP : Donc vous vous êtes inscrite au tutorat en voyant la fiche d'autocorrection ?

MM : Oui. J'avais pas assez confiance en moi, je voulais quand même être sûre de réussir mon semestre et voilà.

CP : Et le tutorat vous a aidé ?

MM : Oui ! Ça m'a beaucoup aidé.

CP : Est-ce que ce dont vous avez pu bénéficier en séances de tutorat vous avait été présenté ou est-ce que vous vous êtes un peu inscrite à l'aveugle en vous disant « Quoiqu'il en soit, je veux faire du tutorat ? »

MM : Oui c'est ça.

CP : Vous vous étiez déjà décidée avant d'avoir toutes les infos.

MM : Oui c'est ça. Je me suis dit « Je fais le maximum pour réussir. »

CP : Quoi que l'on vous aurait proposé comme dispositif, vous l'auriez accepté.

MM : Oui c'est ça.

CP : Très bien. A votre avis, pourquoi est-ce que les étudiants ont ou non recours au tutorat ?

MM : Comme je l'ai dit c'est surtout à cause des horaires je pense. J'ai vu là avec mes tutorés cette année euh, j'ai eu par exemple « Oh là ça me va pas faut déplacer ! » ou « Je suis pas là ! » Donc surtout à cause des horaires.

CP : Certains étaient intéressés mais ce sont pas inscrits à cause des horaires.

MM : Ça je sais pas, j'ai pas eu d'autres nouvelles parce que euh...

CP : Ok.

MM : Ils choisissent beaucoup en fonction des horaires en fait.

CP : Ok. Est-ce que vous pensez que le taux de non-inscription est dû à un manque d'information ?

MM : Non je pense pas que c'est ça. Je pense que y a assez d'informations même moi j'envoie des mails.

CP : Du tout ?

MM : Non et même on a un local d'histoire et y a souvent des premières années qui viennent, on en parle. J'ai même dit à mes tutorés qu'ils en fassent un peu la pub, qu'ils en parlent et que j'accepterai encore qu'ils viennent au bout d'un mois par exemple mais euh...

CP : Y a pas eu de nouvelles inscriptions.

MM : Non.

CP : Alors pensez-vous que les informations qui sont données sont trop impersonnelles ?

MM : Impersonnelles, c'est-à-dire ?

CP : Pas suffisamment ciblées ? C'est-à-dire que la présentation est peut-être trop globale et que les étudiants ont du mal à s'identifier à ce qui est dit et à se dire que finalement ça pourrait leur être utile.

MM : Ça je sais pas. Peut-être qu'il faudrait un peu plus cibler. Peut-être.

CP : Parce qu'on leur présente le tutorat, on leur fait passer le test et puis après on leur dit plus rien.

MM : C'est ça. « Faut s'inscrire au tutorat, c'est bien pour vous, ça peut vous aider. » Voilà mais euh...

CP : Concrètement ils n'en savent pas davantage quoi.

MM : Non pas spécialement.

CP : Ok. Est-ce que vous pensez que la réunion d'information qui est faite en amphi et dont vous m'avez parlé tout à l'heure, est faite au bon moment de l'année ?

MM : Oui c'est au début de l'année, au début des cours je pense que c'est euh...

CP : C'est pas trop tôt ?

MM : Non, non c'est bien. On arrive justement du lycée, on propose des aides déjà donc euh...

CP : Vous ne pensez pas que le fait de ne pas avoir de notes rebute certains étudiants ?

MM : Non je pense justement qu'ils préfèrent ne pas avoir de notes. En histoire je sais qu'ils ont une méthodologie universitaire. Je sais plus ce que c'est. MTU je crois. Et là ils ont une note il me semble et ils font aussi de la méthode, ce genre de chose. Je pense que c'est mieux pour eux qu'ils n'aient pas de notes à mon avis.

CP : En fait pardon, je voulais dire que les étudiants après avoir eu une ou deux notes pourraient se dire qu'ils devraient s'inscrire au tutorat si celles-ci sont moyennes ou basses.

MM : Non moi je pense c'est mieux de dire tout de suite ce qui existe et là les étudiants vraiment motivés pourront vraiment aller vers le tutorat.

CP : D'accord.

MM : Je conçois qu'il faut pas se prendre une claque avant de faire quelque chose.

CP : Disons que ça pourrait être révélateur pour certains, de faire le lien.

MM : Ça pourrait ! Mais je trouve ça dommage. Je pense que ça doit venir de soi.

CP : Oui. Donc hormis une réunion d'information telle qu'elle est faite dans le département d'histoire et l'envoi de mails, qu'est-ce que vous pourriez proposer d'autre pour que les primo-entrants soient davantage au courant de ce qu'est le tutorat ?

MM : Qu'est-ce qui pourrait être fait d'autre euh... Je ne vois pas du tout. (Rires). Je ne sais pas.

CP : Pour les inciter à s'inscrire puisque manifestement il y a quand même un problème.

MM : Hum. Je ne sais pas, peut-être déjà en parler au lycée. Ce serait peut-être trop tôt non ? Je ne sais pas, je pense que y a assez d'informations mais c'est sûrement un manque de motivation ou euh...

CP : Ok. Alors s'il y a assez d'informations, est-ce que vous pensez qu'ils sont submergés d'informations au point de ne pas saisir de qui leur est dit ?

MM : Non, non.

CP : Parce qu'un individu qui est rationnel, qui est là pour réussir et à qui on offre un outil d'aide à la réussite mais qui ne le saisit pas. C'est tout de même interrogateur.

MM : Oui ou alors ils ont confiance en eux donc ils ont pas besoin du tutorat. C'est les horaires et ça. C'est le fait qu'ils pensent avoir confiance en eux, qu'ils pensent y arriver parce qu'ils avaient des bonnes notes au lycée, ils ont eu une bonne note au bac donc forcément ça devrait aller à la fac aussi. Donc ils auraient pas besoin du tutorat.

CP : Et pourtant on sait que le taux d'échec et d'abandon est très, très important en L1 à la faculté.

MM : Oui.

CP : Ok donc on va pouvoir aborder les remarques conclusives. Vous m'avez dit que vous étiez vous-même tutorée lorsque vous étiez en L1.

MM : Oui.

CP : Quels souvenirs est-ce qu'il vous en reste globalement ?

MM : Globalement bah déjà les méthodes. Oui euh, à chaque fois que j'avais des questions que ce soit sur l'organisation de la fac ou est tel ou tel bureau, comment se passe l'administration, elle me répondait ma tutrice donc ça m'a beaucoup aidé.

CP : Hum, hum.

MM : Elle m'a donné un exemple de comment faire le tutorat cette année et des connaissances. Ouais elle m'a appris des choses que j'avais pas forcément vues en cours, elle m'a permis de compléter mes cours et voilà.

CP : D'accord. Que du positif alors !

MM : Voilà, que du positif !

CP : Si vous aviez à inciter un étudiant à s'inscrire, qu'est-ce que vous lui diriez ?

MM : Je lui dirais qu'il faut prendre les choses en mains s'il veut vraiment réussir son semestre et sa première année. Moi je suis là pour aider. S'il a des questions il peut me les poser. Voilà.

CP : Ok. Est-ce que vous pensez que le tutorat devrait devenir obligatoire ou bien rester facultatif ?

MM : Moi je pense que ça doit rester facultatif parce que après ça devient comme nous. Là on a MTU, maintenant ça deviendrait pareil donc je sais pas si euh... Faut que ça vienne de soi, je pense que c'est ça.

CP : Et est-ce que vous pensez qu'il doit rester ouvert à tous ou bien devenir ciblé ?

MM : Non, je crois plutôt qu'il doit rester ouvert à tous.

CP : D'accord. Parce qu'au départ, il est fait pour les étudiants qui sont en difficulté.

MM : Oui, non je pense qu'il faut accueillir tout le monde. Après si y a certains étudiants, même s'ils sont bons et qui ont peur ou je sais pas, c'est quand même bien et après ça peut peut-être aider ceux qui ont aussi du mal, ils peuvent s'aider entre eux justement. Donc je pense que c'est mieux que ce soit ouvert à tous.

CP : D'accord. Très bien. Je n'ai plus de questions à vous poser. Est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose ?

MM : Non, je crois que ça va. J'ai tout dit il me semble.

CP : Ecoutez, je vous remercie et je vous souhaite une bonne continuation.

MM : De rien. Merci, vous aussi.

CP : Je vous souhaite aussi une bonne continuation.

Entretien 14 : Tuteur en droit

CP : Je me présente, je suis en deuxième année de thèse, en sciences de l'éducation et je travaille sur les dispositifs d'aide à la réussite qui sont mis en place à l'université. Je m'intéresse plus spécifiquement au tutorat méthodologique. Au fil de mes lectures, je me suis aperçue que le tutorat méthodologique n'était pas prisé des étudiants et que ceux qui s'inscrivaient aux séances étaient ceux qui en avaient le moins besoin. J'interroge donc le facteur informationnel.

NN : D'accord.

CP : Voilà globalement ma problématique. Donc dans un premier temps je vais vous laisser vous présenter, me dire de quelle filière vous êtes tuteur, combien vous avez suivi d'étudiants cette année, etc. Et puis ensuite je vous poserai différentes questions auxquelles il n'y a bien sûr ni bonnes, ni mauvaises réponses.

NN : D'accord, ok. Donc je suis X, j'ai 22 ans, je suis en filière droit en option droit du Travail. J'avais un groupe qui était constitué d'à peu près une dizaine de personnes. Donc au fur et à mesure il y avait de moins en moins de personnes mais la moyenne était de dix.

CP : D'accord. Ils étaient combien d'inscrits au départ ?

NN : Au départ je pense qu'il y en avait entre quinze et vingt.

CP : D'accord.

NN : Et finalement ça s'est stagné au niveau de dix.

CP : D'accord.

NN : Ils étaient assez réguliers. Ils venaient tout le temps.

CP : D'accord. Est-ce que vous vouliez ajouter quelque chose ou est-ce que l'on passe au thème numéro 1 ?

NN : Non ça va.

CP : Ok. Alors il s'agit de la présentation du tutorat méthodologique et dans un premier j'aimerais savoir ce qu'est le tutorat selon vous. Comment est-ce que vous pouvez le définir ?

NN : Je pense que le tutorat peut se définir de multiples manières mais selon mon point de vue ça permet une approche plus vers l'inconnu. Ça permet d'apporter des outils qui sont nécessaires surtout pour une première année en faculté.

CP : Quelle sorte d'outils par exemple ?

NN : Par exemple ça peut être du vocabulaire comme de la méthodologie ou de la lecture juridique. Tout ce qui permet vraiment une approche de la matière.

CP : D'accord, très bien. Quels avantages et quels inconvénients regroupent le tutorat méthodologique selon vous ?

NN : Alors parmi les avantages, je pense qu'avoir un tuteur c'est avoir une sorte d'exemple. Les étudiants m'ont déjà dit « Vraiment, on se sent à l'aise dans le sens où on connaît quelqu'un qui est entre guillemets âgé, qui est déjà passé par les étapes auxquelles on souhaite passer parce que justement on est là pour faire du droit et on veut réussir. » Donc ils se sentent à l'aise. Ils ont l'impression qu'ils vont pas forcément dire de bêtises. Ils savent qu'ils sont là pour apprendre et ils savent que je suis là aussi pour les aider.

CP : D'accord.

NN : Parmi les inconvénients, voilà le tutorat il intervient en première année, donc soit on aime ce qu'on fait, soit on n'aime pas mais ça influence grandement sur le tutorat ou pas. Après l'autre inconvénient c'est que c'est pas forcément imposé et du coup les étudiants ont un certain relâchement au fur et à mesure des semaines. Ce qui fait qu'un groupe de vingt finit par aboutir à un groupe entre huit et dix.

CP : Sur la question du volontariat et de l'obligation, on y viendra. Ça fait partie de mes questions. C'est bien que vous les souleviez. Est-ce qu'à votre avis les étudiants jugent le dispositif négativement ? Est-ce que ce serait stigmatisant d'être tutoré ?

NN : Je pense pas. Vu l'influence qu'il y a eu quand on a fait l'annonce pour le tutorat, y a eu pas mal de monde et euh, je pense que personne s'est sentie gênée, ne s'est dit « Oh non j'ai trop honte ! » Fallait s'inscrire sur une liste, au contraire y avait énormément de monde. On était cinq tuteurs et tout le monde avait un groupe. Je pense que c'était plus une opportunité qu'une honte et puis généralement ils viennent par groupe de deux ou trois. « Oui je viens avec mon ami ! » Donc ça facilite la construction du groupe et ça motive les autres à venir s'inscrire.

CP : Ok, parfait. Thème numéro 2, le profil des étudiants tutorés. Quels types d'étudiants s'inscrit généralement au tutorat ?

NN : Je pense que ça coule de source mais ce sont des étudiants dont les parents ne sont pas cadres. Je pense plutôt de profession ouvrière. Après pour ce qui est de la profession des parents je ne connais pas. Je sais qu'il y avait une étudiante qui avait ses parents qui étaient divorcés. Après sans vouloir rentrer dans la stigmatisation, ce que je n'aime pas, mais j'avais des filles qui venaient ce qu'on appelle entre guillemets des cités mais qui avaient pas du tout le profil. En soi, y a pas du tout de profil qui existe par rapport à ça. Et sinon j'avais un petit peu de tout. J'avais une étudiante qui était un peu plus renfermée sur elle-même comme j'avais une autre étudiante qui était un peu plus extravagante, plus ouverte, plus joyeuse. Vraiment j'avais des profils très différents et c'était vraiment un bon jeu de devoir s'adapter à ces étudiants.

CP : Ok. Vous l'avez soulevé, au niveau des baccalauréats qu'ils ont pu obtenir, est-ce que vous savez de quelles filières ils provenaient ?

NN : Je ne sais pas de quelles filières mais bizarrement quand on voit les étudiants on devine à peu près. Par exemple ceux qui ont fait S, on voit qu'ils sont un peu plus renfermés sur eux, qu'ils sont un peu plus dans leur coin. Je pense que ceux qui ont fait ES ont une plus grande joie de vivre ce qui est pas le cas des S. On voit qu'ils sont un peu plus ouverts, un peu plus curieux. Donc par rapport aux profils des étudiants, je pense que facilement j'aurais pu reconnaître de quelle filière ils venaient.

CP : Hum, hum.

NN : Par exemple deux étudiants qui étaient chacun de leur côté, en fait on avait fait un exercice, ils s'étaient regroupés et du coup y a une certaine amitié qui s'est créée entre eux mais je suis persuadé qu'ils venaient de S.

CP : D'accord. Pas de bacs technos ni de bacs pros ?

NN : Ça pas à ma connaissance.

CP : Que des bacs généraux.

NN : Oui.

CP : D'accord. Est-ce que le tutorat, tel qu'il est présenté, cible les étudiants qui en ont le plus besoin ?

NN : L'avantage c'est que c'est des étudiants qui présentent le tutorat et c'est pas les professeurs qui font passer le message. Donc c'est déjà un excellent point puisqu'on sait de quoi on parle et puisque nous sommes tuteurs, on a cette force de persuasion vu qu'on maîtrise entre guillemets le sujet et la matière.

CP : C'est la deuxième année que vous êtes tuteur ?

NN : Non c'est la première année.

CP : D'accord.

NN : C'est la première fois et j'en ai aussi bénéficié.

CP : Ah d'accord !

NN : Et du coup on a fait cette présentation-là devant un amphi, l'inconvénient c'est qu'il n'y avait pas tout le monde. C'est des cours magistraux. On y vient ou on n'y vient pas.

CP : Hum, hum.

NN : Donc est-ce que tout le monde a entendu le message ou pas, je sais pas mais le bouche à oreille fait que.

CP : Hum, hum.

NN : Parce qu'au final, au fur et à mesure j'ai des étudiants qui se sont rajoutés à mon groupe et que je n'avais pas initialement.

CP : Donc le bouche à oreille a aussi fait son effet.

NN : A fonctionné, oui.

CP : Parmi les étudiants que vous avez suivis, quelles étaient leurs motivations ? Pourquoi se sont-ils inscrits au tutorat ?

NN : Je pense qu'il y a différentes motivations. La première c'est la découverte. Le droit est une filière qui est considérée comme prestigieuse, sans dénigrer les autres, comme difficile, comme laborieuse mais qui finalement donne un certain statut. D'autres qui finalement veulent faire ça pour atteindre un certain métier, X ou Y. Je pense pas que j'avais des étudiants qui ont été poussés par leurs parents.

CP : Hum, hum.

NN : Je pense pas mais je pense que ça diverge entre la volonté de découvrir et ceux qui ont des objectifs du style devenir juge ou autres. Je pense que ça peut être les deux axes principaux.

CP : D'accord. Euh, est-ce que certains vous ont dit « Je souhaite simplement venir pour réussir mon année. » ? Sans avoir de projet à long terme.

NN : Non mais personnellement j'ai considéré que s'ils veulent faire du tutorat, c'est qu'ils veulent réussir.

CP : Oui.

NN : Vu que c'est un choix de participer au tutorat ou pas, moi personnellement j'ai estimé que s'ils sont là c'est pour réussir.

CP : D'accord, ok. Passons au thème numéro 3 qui porte sur le tutorat et l'information. Comment est-ce que les étudiants de la filière droit prennent connaissance de l'existence du tutorat ? Vous avez évoqué une présentation, est-ce que vous pourriez m'en dire davantage ?

NN : Par la manière actuelle, à savoir le numérique. On a reçu un mail et du coup c'est comme ça qu'on a été informé.

CP : Oui, vous en tant que tuteur.

NN : Non, l'ensemble des étudiants a été informé.

CP : Un mail qui émane de qui ?

NN : Qui émane de la direction générale je crois. Ça vient de la FLSH, du secrétariat général donc tous les étudiants ont reçu le mail.

CP : D'accord.

NN : Donc il a été retranscrit par l'une de nos professeurs qui est en charge du département de droit et je me souviens d'avoir vu son nom parmi les adresses mails.

CP : Ok. Donc je crois que l'on s'est mal compris. A qui a été adressé ce mail ?

NN : Aux étudiants de M1 et de M2 et ensuite charge aux volontaires, aux tuteurs de faire l'annonce qui a lieu en amphi.

CP : D'accord. Cette fois je comprends mieux. Ce mail avait pour objectif de recruter des tuteurs.

NN : Voilà. Donc nous on a pris l'initiative d'aller dans un amphithéâtre, de consulter au préalable le professeur, et du coup on a fait une annonce ouverte. Malheureusement, c'est ce que je disais avant, c'est qu'on sait pas si y avait tous les étudiants ou pas parce qu'on n'a pas prévenu.

CP : Vous êtes intervenus qu'une seule fois ?

NN : Oui. On est intervenu une seule fois mais on est intervenu dans le cours où on estimait que c'était le professeur qui avait entre guillemets le plus d'influence, où on était persuadé qu'il y aurait le maximum d'étudiants pour ce cours.

CP : Et ça a été le cas ? L'amphi était au complet ?

NN : L'amphi était plein oui. Même si c'était un cours du lundi matin de 8 heures à 10 heures. L'amphi était plein.

CP : D'accord. Pourquoi est-ce qu'à votre avis les étudiants n'ont pas tous recours au tutorat ?

NN : Je pense que certains se reposent sur leurs acquis du bac. Peut-être d'autres ont une certaine fierté mais ce qui m'étonnerait vu le nombre d'étudiants qui s'est proposé pour participer aux séances de tutorat. Après éventuellement le manque d'informations parce que la première année tout le monde ne se connaît pas donc si on n'est pas là lors de la réunion je vois mal ce qui pourrait les tenir informés. Je pense que ça peut être les trois raisons principales.

CP : D'accord. Comment est-ce que s'organise votre présentation ? Qu'est-ce que vous leur avez dit ? Combien de temps ça a duré ? Est-ce que vous avez utilisé des supports visuels ? Comment est-ce que vous avez procédé ?

NN : D'abord on a attendu que le professeur finisse son cours. Ensuite on est allé dans l'amphithéâtre et donc à tour de rôle on s'est présenté, on a expliqué ce pour quoi on était là par contre on n'a utilisé aucun support. C'était une simple présentation orale.

CP : Hum, hum.

NN : Et donc on était cinq tuteurs et y en a un qui a parlé au nom de tous. Ensuite on s'est présenté, tour après tour. Par contre celui qui s'est prononcé au nom de tous, il avait une sacrée force de persuasion, vraiment ! Il a vraiment vendu du rêve ! Il leur a vraiment dit concrètement que s'ils voulaient réussir fallait faire du tutorat, qu'on connaissait les méthodologies, qu'on savait comment éviter les erreurs et qu'il le recommandait vraiment.

CP : Oui.

NN : Donc moi, si j'avais été en première année j'aurais signé directement ! Il a une prestance orale impressionnante. Donc voilà, on n'a pas utilisé de supports, c'était une simple présentation orale.

CP : D'accord. Et l'amphi était attentif ?

NN : Alors est-ce qu'ils étaient attentifs pour nous je sais pas parce qu'il y avait le professeur derrière nous mais oui ils étaient attentifs. Tout le monde est resté assis, concentré.

CP : Ok. Est-ce que les informations qui ont été délivrées par votre camarade étaient impersonnelles ?

NN : Non, je pense pas. Je pense qu'il a vraiment frappé un bon coup parce qu'il a été réaliste. Il a dit les choses comme il les pensait. Il leur a pas simplement dit « Venez faire du tutorat ! » Il leur a expliqué le pourquoi du comment. C'est comme si il leur avait mis les difficultés en face d'eux. Leur dire « Ecoutez, si vous venez pas, vous allez pas réussir. » Et les étudiants eux-mêmes savent qu'il y a à peu près peut-être 10% qui réussissent la première année. Donc je pense pas que c'était impersonnel. Enfin, en soi quand on fait tuteur on est obligé de mettre en avant notre propre expérience. Donc éventuellement ça peut être personnel mais moi je me suis retrouvé dans ses propos. Je pense que j'aurais dit la même chose.

CP : Ok. Vous avez été convaincu.

NN : Voilà ! Pas de la même manière, j'aurais peut-être été un peu moins direct mais je leur aurais fait comprendre que c'est vraiment important parce que moi-même je l'ai fait.

CP : D'accord. Et ça vous a aidé pour réussir ?

NN : Oui.

CP : Très bien. Est-ce que votre réunion d'informations est intervenue au bon moment dans l'année ?

NN : Alors je l'ai trouvé tardive mais bien placée. Elle a eu lieu il me semble début octobre et elle était bien placée parce qu'on est intervenu une semaine avant les TD. Donc sachant que les étudiants avaient déjà reçu les plaquettes pour les préparer, je pense qu'ils ont rencontré pas mal de difficultés et je pense qu'ils ont voulu traiter justement de ces TD, les voir avec quelqu'un qui comprend les termes et l'ensemble des exercices à faire. Je pense que c'est intervenu au bon moment.

CP : Ils ont été mis face à leurs difficultés en recevant ces plaquettes avant la réunion.

NN : Voilà.

CP : Vous pensez que si les plaquettes n'avaient pas été distribuées, ils auraient été moins nombreux à s'inscrire ?

NN : Je pense pas. Je pense qu'ils auraient quand même été nombreux par curiosité je pense.

CP : Ok. Est-ce que vous savez si l'année dernière la présentation s'est déroulée de la même manière ou si chaque année elle est nouvelle ?

NN : Alors je vais parler en connaissance de cause, y a trois ans, c'était aussi la même chose. Présentation orale des tuteurs en amphithéâtre.

CP : D'accord. Est-ce qu'il manque selon vous des supports visuels, une plaquette, une brochure à distribuer aux étudiants ? Des affiches à placarder dans les couloirs ?

NN : Des affiches oui. Je pense pas une plaquette. Je pense pas qu'ils vont la lire parce qu'ils lisent même pas en entier une plaquette de travail à faire donc je pense pas qu'ils vont lire une brochure. Par contre des affiches, j'y serais favorable mais le problème c'est qu'il faut savoir combien de tuteurs on aura. C'est une bonne chose de vouloir attirer les étudiants mais si y a pas assez de tuteurs euh... Moi personnellement j'avais un seul groupe mais un autre tuteur en avait deux. Il avait à peu près une quarantaine d'étudiants. On était cinq à se présenter en tant que tuteurs sur une promo de cinquante, soixante personnes. Y en a qui sont je pense juste pas intéressés, y en a qui se sentent tout simplement pas capables de gérer un groupe, ou je pense que pour certains c'est une question de temps.

CP : Hum, hum.

NN : En master on doit constituer un dossier donc tout le monde ne veut pas.

CP : Ok. Donc hormis cette présentation et des affiches est-ce que vous auriez quelque chose d'autre à proposer pour améliorer le caractère informationnel du tutorat ?

NN : Un appui des professeurs.

CP : D'accord.

NN : Lorsqu'on est intervenu en amphithéâtre, le professeur avait fait une toute petite déclaration qui stipulait qu'il y était favorable, que ça pouvait être nécessaire. Je pense qu'avoir un meilleur appui et surtout une présentation euh... Enfin, je vais revenir sur la brochure.

CP : Hum, hum.

NN : Et je vais revenir sur mes propos. Je pense que ça peut être une excellente idée mais que l'on distribue cette brochure lors des inscriptions universitaires. Lorsqu'on s'inscrit à la mutuelle et tout ce qui va avec, je pense qu'on pourrait mettre un stand de tutorat. Je pense que si on met un stand pour la vie étudiante, on pourrait aussi mettre un stand pour le tutorat.

CP : D'accord.

NN : Ça permet à l'université d'augmenter ses chiffres, d'augmenter sa réussite et de diminuer le taux d'échec qui s'explique mais qui est partout pareil.

CP : Hum, hum. Donc on va aborder les remarques conclusives, vous étiez vous-même étudiant à l'UHA, vous avez-vous-même bénéficié du tutorat, quels souvenirs est-ce qu'il vous en reste ?

NN : Alors je sais qu'ils m'ont aidé. Un peu dans la méthodologie mais ils m'ont plus réconforté.

CP : Hum, hum.

NN : Le problème c'est qu'on était donc un groupe entre cinq et dix mais qu'au fur et à mesure les gens ne venaient pas et je sais que j'avais pas fini tout un semestre de tutorat. J'avais peut-être fait quatre ou cinq séances mais ensuite ça ne se faisait plus.

CP : D'accord. Et pourquoi les gens ne venaient pas ? C'est un réel problème que l'on rencontre.

NN : Je pense que soit ils se désintéressent de la matière, soit ils n'accrochent pas avec le tuteur ou soit ils estiment qu'ils en ont pas besoin. Ils sont venus à la première et pas à la deuxième. C'est justement ce que l'un de mes camarades avait souligné. Il leur avait carrément dit « Vous pouvez venir à la première séance voir si ça vous plait et si ça vous plait pas bah vous pouvez partir. Libre choix à vous mais venez au moins juste voir et avoir un aperçu. »

CP : D'accord. Et pour ceux qui se désintéressent de la matière, ce sont des étudiants qui quitteront la filière droit à la fin de l'année ?

NN : Euh je pense. Je me souviens pas être allé au tutorat avec une personne qui aujourd'hui est avec moi en cours. Bon après le fait est que chacun prend des directions totalement différentes. C'est pas pour autant qu'ils ne réussissent pas. Après le tutorat n'est pas forcément vital. On peut réussir sans.

CP : Oui.

NN : Moi j'ai participé au tutorat et j'ai pas eu mon premier semestre. Du coup j'ai intégré le cursus réussite mais je reste persuadé que ça m'a aidé.

CP : Vous dites que ça vous a réconforté. Est-ce que vous manquiez de confiance en vous ?

NN : Je pense que oui. Le problème c'est que quand on arrive en première année de fac, on connaît personne, on connaît rien et du coup on est totalement perdu. Et là, par magie on a un tuteur, quelqu'un qui a de l'expérience, qui sait de quoi il parle. En fait c'est comme si on avait un mini-professeur devant nous donc on a une approche qui est totalement différente, qui est amicale mais qui reste pédagogique. Contrairement à un professeur qui doit gérer trois cent cinquante personnes et voilà, y a pas d'amitié concrètement ! (Rires).

CP : Oui.

NN : C'est tout à fait normal, c'est professionnel. Mais oui je pense que c'est avoir un ami-tuteur. C'est avoir moins l'impression peut-être de dire des bêtises, savoir qu'il est là pour nous, pour nous aider et qu'ouvertement on pourrait poser n'importe quelle question.

CP : Sans gêne.

NN : Voilà, sans gêne parce qu'on sait qu'il est justement là pour nous aider. C'est un choix de sa part donc c'est un choix qu'il doit assumer jusqu'au bout.

CP : D'accord. En tant que tuteur, avez-vous eu une formation pour vous aider à assurer vos fonctions ?

NN : On a eu avec nos contrats de travail un genre de journal de bord que personnellement j'aime pas. Je vais être honnête, je l'ai pas rempli parce que je voyais pas l'intérêt.

CP : A quoi est-ce qu'il ressemble ?

NN : En fait c'était une fiche A4, on devait expliquer ce qu'on faisait. Concrètement je vois pas l'intérêt.

CP : Et c'était à rendre à quelqu'un ?

NN : Il me semble que c'était à rendre mais vraiment je l'ai pas rempli parce que je voyais pas l'intérêt. D'abord, même si je l'avais rempli, je vois pas ce que la scolarité en aurait fait. Je veux dire, j'ai fait les heures que je devais faire, je les ai remplies, je peux justifier que je faisais mes heures de tutorat, j'ai dix témoins et je comprends pas pourquoi faire un journal de bord. Si c'était un justificatif, d'accord, ça aurait du sens mais sinon je vois pas l'intérêt, vraiment.

CP : On vous l'a présenté comment ?

NN : En fait on nous l'a donné avec le contrat de travail. On nous a dit qu'il fallait revenir sur ce qui était écrit dessus donc concrètement, y avait rien de nouveau. Franchement non, j'en vois pas l'utilité. Je vois pas ce que ça pouvait apporter.

CP : Donc ça ne vous a pas aidé à construire vos séances.

NN : Non mais pourtant y avait une méthodologie qui nous expliquait éventuellement comment on pouvait présenter, ce qu'on pouvait traiter, comment s'organiser mais je suis pas pour cette politique de dire sur un bout de papier ce qu'on doit faire en fait.

CP : Oui. De toute façon charge à vous d'utiliser les outils qui vous sont fournis.

NN : Oui, voilà.

CP : Est-ce que du coup vous avez reproduit les séances dont vous avez pu bénéficier en tant que tuteur ? Est-ce que votre tuteur a été un modèle ?

NN : Non. Ça n'a pas été un modèle dans le sens où on revoyait des parties de cours mais en fait on avait commencé avec l'introduction et beaucoup d'étudiants savent que l'introduction c'est forcément quelque chose qu'il y aura à l'examen. Du coup j'ai vraiment préféré cibler par rapport aux plaquettes de TD. On revenait sur les outils qui leur permettraient de faire par exemple un cas pratique, de comprendre comment étudier, comment raisonner. J'ai préféré cibler. Les deux premières, je suis revenu sur la méthodologie, j'ai présenté les différents types d'exercices comme une fiche d'arrêt, une décision de justice, etc. Je suis allé puiser dans des livres pour qu'ils aient de bons exemples.

CP : Très bien. Le tutorat a été présenté aux L1 par votre camarade, vous, qu'est-ce que vous diriez à un étudiant pour le convaincre de s'inscrire au tutorat ?

NN : Je parlerais franchement. Je lui expliquerais qu'il y a vraiment un taux d'échec qui est très élevé. Qu'il commencerait son année avec une balle dans le pied dans le sens où il connaît pas les exercices, il sait pas comment les traiter, même le vocabulaire juridique il peut être très difficile. Ok on va chercher les dix premiers mots mais après ça va être long et on n'aura peut-être plus l'énergie de le faire. Je proposerais ça vraiment comme une aide même si je ne suis pas vital.

CP : Ok. On en a parlé tout en début d'entretien, est-ce que vous pensez que le tutorat devrait devenir obligatoire ou bien rester facultatif ?

NN : Je pense qu'il devrait rester facultatif mais avoir plus de moyens et plus de soutien.

CP : Est-ce que vous pouvez développer ?

NN : Au niveau des moyens, ce serait rien que le fait d'avoir un feutre, un compte de photocopies parce que c'est moi qui les faisais à mes frais et puis avoir la possibilité d'emprunter des ouvrages à la bibliothèque. Donc des moyens matériels. Et plus de soutien avec notamment par des affiches ou par des brochures comme on l'a dit auparavant ou simplement une vraie réunion d'information. L'approche avec les étudiants est une bonne chose, c'est-à-dire que je pense qu'il y a un meilleur impact mais avoir une vraie réunion et que euh, c'est une chose tout bête mais que ce soit inscrit sur l'emploi du temps. Que l'étudiant voit qu'il y a une réunion tutorat d'organiser. Et puis je pense plus de publicité lors de la pré-rentrée avec l'envoi d'un mail aux étudiants parce que c'est vrai que c'est bête d'envoyer un mail pour recruter les tuteurs mais pas aux étudiants de L1 pour les informer.

CP : Oui, c'est comme cela que je l'avais compris au départ.

NN : Non, non, non. Après, est-ce qu'ils ont reçu un mail, je pense pas. Sinon on n'aurait pas intervenu et même s'ils avaient reçu un mail ils auraient pas su quand parce qu'on est intervenu de nous-mêmes. On en avait discuter avec le professeur mais je crois pas que le professeur a dit ouvertement « Ecoutez lundi il y a aura une intervention. » Donc je pense pas qu'ils aient reçu de mail, vraiment pas.

CP : D'accord. Et que pensez-vous d'un soutien des professeurs ? C'est-à-dire qu'il serait bon qu'ils rappellent l'existence du tutorat après votre intervention.

NN : Je pense que c'est nécessaire. Pourquoi ? Parce que si on fait du tutorat c'est essentiellement pour les deux matières les plus importantes, les deux matières à plus grand coefficient. Celles auxquelles on a des TD. Après comme je l'ai dit aux étudiants « Le reste, c'est à vous d'aller en cours, de prendre des notes, de faire des fiches. Moi personnellement j'ai rien à vous expliquer. Pour les autres matières, y a des TD, y a des devoirs à faire, là c'est nécessaire qu'il y ait du tutorat. » Donc oui, je pense que les professeurs concernés devraient éventuellement, pas plus s'impliquer mais faire une petite pique de rappel.

CP : Vous pensez que ce n'est pas fait.

NN : Non.

CP : D'accord. Est-ce que vous pensez que le tutorat doit rester ouvert ou devenir ciblé ?

NN : Non rester ouvert à tous pour éviter qu'il ne soit stigmatisant.

CP : Très bien. Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

NN : Demander de l'aide c'est pas forcément avoir honte ou mettre de côté sa fierté, je pense que c'est plus une preuve de maturité. Les étudiants qui ont dix-huit ans qui quittent le lycée et qui arrivent à l'université je pense que c'est pas directement des adultes. Je pense que c'est des étudiants avec trois mois en plus dans la tête et donc ils doivent essayer le tutorat. Ils ne doivent pas se dire qu'ils devront être réguliers parce qu'ils ont quand même peur. Je l'ai senti quand je devais les faire émarger. Ils ne savaient pas que c'était pour le secrétariat afin de prouver mes heures pour que je sois payé.

CP : D'accord. Merci pour tout.

NN : De rien.

Entretien 15 : Tuteur en droit

CP : Je vais commencer par me présenter, je suis en deuxième année de thèse en sciences de l'éducation. Je travaille sur les dispositifs d'aide à la réussite qui sont mis en place à l'université et plus spécifiquement sur le tutorat méthodologique. Voilà donc en fait j'interroge le facteur informationnel. On sait que peu d'étudiants s'inscrivent aux séances de tutorat et que ceux qui s'y inscrivent sont ceux qui en ont le moins besoin donc je cherche à comprendre pourquoi et notamment si c'est du à l'information. Dans un premier temps je vais vous laisser vous présenter, me dire en quelle année d'études vous êtes, de quelle filière, combien d'étudiants vous avez suivi et puis ensuite je vous poserai une série de questions auxquelles il n'y ni bonnes, ni mauvaises réponses.

OO : Moi c'est X, je suis en quatrième année en fac de droit à Mulhouse. J'ai déjà fait des cours de tutorat mais j'en n'ai jamais suivi y compris en première année et c'était très variable selon les séances et les emplois du temps mais on va dire que j'ai suivi une quinzaine d'étudiants en tutorat.

CP : Ok. Très bien. Dans un premier temps j'aimerais que vous me présentiez le tutorat c'est-à-dire comment est-ce que vous définiriez ce dispositif ?

OO : Alors ça a été un peu délicat au début à trouver l'aide à apporter et qui ne soit pas celle justement du chargé de TD. Enfin surtout selon les questions qu'ils posaient c'était de trouver la bonne mesure. Et finalement je voyais plus ça comme des conseils de quelqu'un qui était déjà passé par là, ou faire en sorte qu'ils se posent les bonnes questions pour les aider à répondre à un devoir. Je leur ai jamais donné la réponse ou fait un plan mais je faisais en sorte que par eux-mêmes ils arrivent à le faire en trouvant les bonnes questions.

CP : D'accord. Mais le tutorat en termes d'aide, de dispositif, qu'est-ce que c'est pour vous ?

OO : C'est un peu plus, c'est vraiment une bonne chose. On a la chance de pouvoir le faire dans un cadre qui est confortable parce que c'est organisé et géré par la fac donc on n'a pas besoin de courir à droite à gauche, on peut utiliser les mails. Les outils mis en place par la fac sont très bons et après faut que les étudiants eux-mêmes se bougent.

CP : D'accord. Ok. Quels avantages et quels inconvénients possèdent le dispositif selon vous ?

OO : L'inconvénient c'est qu'il commence un peu tard, fin octobre si je me souviens bien. Les étudiants ont déjà eu le temps de stresser, ils ont peut-être déjà eu une séance de TD. Il faudrait commencer début octobre. Après c'est pas forcément très facile à mettre en place pour des raisons administratives mais ce serait plus pratique parce qu'on aurait peut-être plus de temps dans le semestre pour entre guillemets les rassurer, les materner parce que souvent c'est aussi ça et commencer au début du deuxième semestre ce serait une bonne chose parce qu'après les examens ou les galops d'essai pour le premier semestre ils sont très démotivés, ils ont du mal et du coup, ne pas pouvoir les voir, du moins dans un cadre informel, après les examens du premier semestre, ça peut être dur. C'est qu'on les a accompagnés jusqu'aux exams et une fois que les TD recommencent pour le deuxième semestre, là ils se retrouvent tout seul et s'ils ont des questions euh...

CP : D'accord. Donc l'inconvénient c'est qu'il s'arrête à la fin du premier semestre.

OO : Oui. Pas forcément le faire jusqu'à la fin de l'année mais jusqu'en février, jusqu'aux vacances, ce serait pas forcément une mauvaise chose.

CP : D'accord. Est-ce que vous pensez que les étudiants jugent le dispositif comme stigmatisant ?

OO : Donc parce que ceux qui viennent en fait ce sont ceux qui sont sérieux. Comme ça a été dit au début, ceux qui en profitent c'est ceux qui pourraient éventuellement s'en passer. (Rires).

CP : Très bien. Alors justement, quels types d'étudiants avez-vous eu dans votre groupe ?

OO : Des étudiants moyens qui avaient surtout besoin d'être rassurés et d'être orientés. Ils avaient pas suffisamment confiance en eux-mêmes pour oser répondre à une dissertation. Ils osaient pas y répondre parce que ils avaient besoin d'être rassurés, d'avoir une certaine approbation parce que y a la sanction du chargé de TD et de l'examen final qu'ils avaient pas au lycée parce qu'ils étaient plus accompagnés, plus pris par la main et c'est un peu ça qu'ils récupèrent et en tant que tuteur je devais les aider et vraiment faire en sorte qu'ils y arrivent par eux-mêmes.

CP : D'accord. Est-ce que vous savez quel bac avaient obtenu vos tutorés ?

OO : ES, S majoritairement.

CP : D'accord donc des bacs généraux.

OO : Généraux mais pas de littéraires.

CP : Et pas de bacs pros ni technos ?

OO : De ce que j'ai su, non.

CP : Ok. Est-ce qu'à votre avis le tutorat cible les étudiants qui en ont le plus besoin ?

OO : C'est un peu délicat parce que ça cible personne et tout le monde à la fois dans le sens où c'est une annonce générale qui est faite à toute la promo. Donc ça cible on va dire tous les étudiants présents ce jour-là. Et après la relation qui s'installe entre le tuteur et les tutorés c'est ceux qui sont déjà suffisamment travailleurs pour réussir par eux-mêmes.

CP : D'accord. Alors qu'elles étaient leurs principales motivations ? Pourquoi est-ce qu'ils se sont inscrits au tutorat ?

OO : Parce qu'ils avaient vraiment envie de réussir leur semestre, parce que généralement ceux qui sont là sont conscients du fossé qu'il y a entre le lycée et l'université et du coup c'est pour arriver à faire la liaison, arriver à s'accrocher, ne pas se démoraliser même s'ils en ont pas forcément conscience. Souvent c'était plus une cellule psychologique que du tutorat même si on travaillait sur les devoirs quand même mais c'est le besoin d'avoir quelqu'un qui leur donne un coup de pouce, qui les aide parce que le chargé de TD, même s'il fait très bien son boulot il a une dimension très formelle. Un chargé de TD, surtout pour les étudiants en première année, ça reste un prof. Et donc ils ont vraiment besoin de quelqu'un qui ne soit pas prof qui puisse les aider.

CP : D'accord. Donc s'agissant du tutorat et de l'information, comment est-ce que les étudiants de la filière droit prennent connaissance de l'existence du tutorat ?

OO : Les professeurs font généralement passer un message ou mettent un message sur le tableau d'information et une fois que les étudiants pour le tutorat ont été recrutés, on passe en amphitheâtre un jour où on est sûr d'avoir une majorité d'étudiants présents, faire un message, indiquer nos disponibilités et c'est après eux qui nous contactent.

CP : D'accord donc un message écrit de la part des professeurs au tableau.

OO : Pas forcément d'un professeur mais de l'administration oui. Et après c'est nous qui les contactons et une fois que ça, ça a été fait, on a récupéré les adresses mails et c'est par mails et par le biais de l'emploi du temps.

CP : Donc les professeurs n'interviennent pas ?

OO : Non.

CP : A aucun moment ?

OO : Non.

CP : D'accord. Et est-ce que vous trouvez que c'est regrettable ?

OO : Pas nécessairement parce que je pense que si les professeurs interviennent plus ça pourrait effrayer certains tutorés qui pensent que euh, qu'ils pourraient voir ça comme une obligation, quelque chose de trop formel alors que il n'y ait pas par exemple d'appel ou de présence obligatoire comme en TD, c'est plutôt un avantage parce que ça les rassure en fait. Y a moins cette notion d'évaluation et de jugement.

CP : D'accord. Est-ce qu'à votre avis tous les étudiants de L1 ont eu connaissance de l'existence du tutorat ?

OO : Honnêtement, je pense. Peut-être qu'y en a qui en ont pas eu connaissance mais comment dire, c'est pas forcément ceux qui sont les plus assidus à la fac. Enfin, les outils sont là. Si après les étudiants font pas un minimum d'efforts pour avoir les informations, par exemple être présents dans l'amphi, c'est pas euh... On peut rien faire de plus.

CP : Est-ce que pendant votre présentation les étudiants étaient calmes, attentifs ?

OO : Oui ! (Rires).

CP : D'accord. Donc l'information est passée.

OO : Oui ! De ce côté-là je vois pas ce qu'on pourrait faire de plus en tant que professeurs et tuteurs.

CP : Et est-ce que vous pensez que les étudiants sont submergés d'informations quand ils arrivent à l'université ?

OO : C'est pas qu'ils sont submergés, c'est plus qu'ils sont paniqués. C'est qu'il y a effectivement peut-être beaucoup d'informations mais c'est plus un manque de réflexion. Pas dans le sens où ils sont bêtes mais dans le sens où ils sont peut-être un peu paniqués et à confondre et à aller trop vite.

CP : D'accord.

OO : Ce serait plus dans ce sens-là.

CP : Ok. Dans la gestion de l'information.

OO : Oui voilà.

CP : D'accord. Est-ce que vous pensez que le taux de non-inscription aux séances de tutorat qui est élevé au niveau de la faculté, peut s'expliquer par un manque d'information ?

OO : Peut-être mais ça serait dans le sens où ils n'arrivent pas à se rendre compte de ce que peut être le tutorat. Je pense que y en a beaucoup au début qui voient ça comme un TD supplémentaire en fait. Ils pensent qu'ils sont obligés de venir jusqu'au mois de décembre. Ce qui peut leur faire peur parce qu'ils trouvent que leur emploi du temps est déjà assez chargé comme ça. Et ils arrivent pas oui, à savoir ce que c'est et ce que ça peut leur apporter. Beaucoup d'étudiants par exemple renoncent à y aller au bout d'un moment parce qu'ils estiment que ça leur prend trop de temps. Sur une séance de deux heures ils estiment qu'ils feraient mieux de bosser chez eux plutôt que de profiter du tutorat pour réellement bien travailler.

CP : Alors qu'est-ce qui pourrait être mis en place pour remédier à cela ?

OO : Une dose de motivation pour les étudiants. Je sais pas. Faudrait qu'ils se prennent en main en fait. C'est une question délicate. A part que les étudiants acceptent l'idée que ça prend peut-être du temps parce qu'effectivement faut être présent, mais sur le long terme, ils y gagnent. Sur une semaine où ils sont débordés ils vont gagner deux heures à ne pas y aller mais au final quand il y aura les examens, les galops ou un devoir à rendre, le fait d'avoir travaillé correctement dès le départ, ça leur fera gagner du temps par la suite.

CP : Oui. Et au niveau de l'information ?

OO : Peut-être éventuellement, j'en suis pas convaincue absolument, un message après les vacances de la Toussaint. Les relancer pour le tutorat, leur rappeler que ça existe, qu'ils peuvent venir au moins en cours d'année, même s'ils ont pas fait les premières séances faut pas qu'ils hésitent à venir par la suite.

CP : Et le message devrait être diffusé par qui ?

OO : N'importe qui ! (Rires). Du moment que le message passe c'est l'essentiel. Eventuellement par l'administration mais j'ai conscience qu'elle a suffisamment de travail comme ça et qu'elle n'a pas forcément envie de s'en rajouter. Et si c'est l'administration, comme je l'ai déjà dit avant, ça peut effrayer les étudiants donc peut-être que ça serait à nous aussi de plus communiquer.

CP : Hum, hum.

OO : Mais sachant qu'on a aussi nos cours à côté, on n'a pas forcément envie d'aller courir après les étudiants pour qu'ils suivent le tutorat.

CP : D'accord. Et en termes de compréhension de l'information, du message, c'est-à-dire que le tutorat peut vraiment leur être utile, en quoi il consiste, etc. j'ai cru comprendre que selon vous le message n'était pas assez clair donc qu'est-ce que vous pourriez proposer d'autre ?

OO : Peut-être une présentation plus euh... Alors je me souviens plus de comment se passe la première journée des étudiants, leur intégration, si on leur en parle ou pas mais par exemple pendant ces journées-là, développer ce que c'est, rappeler la différence avec un TD, préciser que c'est vraiment une aide, un bonus et pas une contrainte technique.

CP : D'accord. Au risque d'insister, ça n'a pas été fait lors de votre présentation ?

OO : Y a eu deux, trois mots, pas forcément développés de la part du professeur. C'était juste pour présenter les étudiants qui allaient faire le tutorat et nous laisser la parole par la suite. Donc il a juste dit ce qu'était le tutorat, que c'était une aide pour les étudiants sans expliquer les techniques.

CP : D'accord. Donc le tuteur qui a pris la parole ensuite n'a pas approfondi ses propos ?

OO : En fait on a surtout parlé de nos disponibilités. C'était vraiment l'enjeu parce que c'est là où il peut y avoir des difficultés. Même si on est motivé et les étudiants aussi, faut trouver un créneau qui conviennent à tout le monde. C'est pas forcément évident. Ou un créneau qui convienne à plus de deux personnes ! (Rires). Ça c'est vrai que c'est un peu euh...

CP : Problématique.

OO : Oui. Après si on laissait durer le tutorat un peu plus longtemps, ça permettrait d'être plus inscrit dans la tradition de l'étudiant.

CP : D'accord, ok. Est-ce que vous pensez que les informations qui ont été délivrées lors de votre présentation étaient trop impersonnelles ? Ce qui signifierait que les étudiants n'ont pas pu se projeter dans le dispositif que vous avez présenté.

OO : Honnêtement je me souviens juste qu'on ait discuté des créneaux disponibles qu'on avait pour chacun et de comment on allait faire. Du contenu même du tutorat, là j'avoue que ça n'a pas vraiment été abordé. Chacun fait à sa manière. Moi par exemple je sais que je prépare relativement peu mes séances de tutorat pas par manque de conscience mais plutôt parce que je préférerais répondre à leurs questions et faire au fur et à mesure sachant que je prenais quand même la peine de m'informer de la mise en état de mon cours, de relire mes anciens TD pour savoir ce qu'on exigeait d'eux alors que d'autres préparaient des cas pratiques auxquels les étudiants devaient répondre de manière plus scolaire, plus classique on va dire. Chacun fait comme il le sent.

CP : Hum, hum. A ce sujet vous n'avez pas été formée pour mener vos séances de tutorat ?

OO : Non.

CP : C'est vous qui les organisiez comme vous le souhaitiez. J'en reviens à la réunion d'information, que vous avez organisé entre tuteurs, est-ce qu'elle intervient au bon moment selon vous ?

OO : Elle intervient deux, trois semaines après la rentrée ce qui comme ça peut paraître anodin mais deux, trois semaines ça peut être assez conséquent avec le rythme de la fac. Donc peut-être un peu plus tôt car les étudiants ont eu le temps de prendre leur rythme donc si c'était vraiment un peu plus tôt ils prendraient ça en marche, en même temps qu'ils prennent le rythme à la fac.

CP : D'accord mais n'est-ce pas trop tôt sachant qu'ils n'ont reçu aucune note et qu'ils ne savent pas quelles difficultés les attendent ?

OO : Peut-être à ce moment-là faire la réunion de présentation plus tôt et commencer le tutorat à la date habituelle mais c'est vrai que je pense que légèrement plus tôt pour qu'ils sachent qui on est, pour qu'ils aient le temps de se décider, le temps de voir comment ça irait dans l'emploi du temps, ça pourrait être une bonne chose.

CP : D'accord. Et donc vous pensez que les étudiants ont compris l'intérêt de s'inscrire au tutorat ?

OO : Ceux qui viennent dans l'ensemble, oui. Après ceux qui viennent pas, on peut pas faire de miracle non plus, y en a toujours qui s'y intéresseront pas mais gagner quelques étudiants ou ceux qui ont peur finalement de manquer de temps ou qui osent si elle était un tout petit peu plus tôt.

CP : D'accord. Donc vous avez déjà répondu à la question, je souhaitais savoir si les finalités étaient clairement explicitées lors de votre réunion d'information. Euh...

OO : Peut-être pas, c'est en gros peut-être la faute de ceux qui organisent, c'est-à-dire nous, les étudiants de quatrième année qui organisons le tutorat. C'est vrai que c'était un peu bidon, on cherchait à trouver un créneau où les étudiants pourront venir, pas trop contraignant à tenir sur un semestre. Peut-être qu'on était vraiment trop orienté sur ça que sur les finalités du tutorat. Dans la présentation générale, je ne garantis pas de les avoir bien développées.

CP : D'accord. Donc hormis une réunion d'information, qu'est-ce que vous pourriez proposer pour que davantage d'étudiants s'inscrivent aux séances ?

OO : (Silence). Je sais pas ! (Rires).

CP : Qu'est-ce qui pourrait être mis en place ?

OO : Il faudrait trouver l'équilibre entre les motiver mais pas les forcer. C'est arriver à leur faire comprendre que c'est une chance, un bonus. Leur faire comprendre qu'il y a un cadre logistique et institutionnel qui leur permet ça et d'en profiter parce que c'est pas donner à tous.

CP : L'intervention des professeurs vous ne pensez pas que c'est une bonne chose ?

OO : Ça pourrait parce que ça donnerait un cadre plus formel au tutorat, plus sérieux mais ce que j'ai peur en demandant aux professeurs ou à l'administration d'intervenir plus, c'est que les étudiants confondent ça avec des TD et qu'ils refusent parce qu'ils aient peur.

CP : Hum, hum.

OO : On pourrait faire quelque chose sur l'information mais je pense que c'est aussi les étudiants eux-mêmes en tant que euh, parce que le tutorat c'est quand même se prendre en main et les étudiants n'y sont pas forcément prêts surtout quand ils arrivent.

CP : Oui. Vous m'avez dit qu'en tant qu'étudiante de L1 vous n'aviez pas bénéficié du tutorat, est-ce que je peux savoir pourquoi ?

OO : Comme ceux qui ne veulent pas se prendre en main. La fac me plaisait et je ressentais pas spécialement le besoin d'avoir un coup de main. J'étais dans le milieu associatif donc j'étais déjà intégrée et socialisée avec des étudiants plus avancés si j'avais des questions je pouvais leur poser directement donc pour moi c'était une aide superflue.

CP : D'accord.

OO : Le système était une bonne chose mais pas pour moi.

CP : Alors vous, qu'est-ce que vous diriez à un étudiant pour qu'il s'inscrive au tutorat ?

OO : Qu'il n'hésite pas à venir même s'il fait qu'une séance, même s'il peut pas tout le temps venir. On comprend bien qu'il y a des contraintes tels que le bus, les transports, qu'on peut être fatigué mais que c'est toujours ça de pris. Qu'ils n'hésitent pas à poser leurs questions aussi parce qu'on est tous passés par là, y a pas de questions bêtes, même si on n'ose pas trop et pis même si la question est bête au moins on aura une réponse valable, qu'on ne transmet aucune information aux profs, à leurs parents donc faut vraiment pas qu'ils hésitent, faut vraiment qu'ils osent nous faire confiance et se lâcher. C'est aussi avec le temps mais les premières séances souvent on peut avoir du mal à travailler avec eux parce qu'ils sont trop renfermés sur eux-mêmes. Faut pas qu'y hésitent, si y a des gens qui osent pas venir et bah ils ont qu'à prendre les questions des gens qui osent pas venir on est disponible par mail, par téléphone si jamais vraiment ils ont une question urgente et que voilà y a pas de contraintes, c'est pas noté, y a pas de présence obligatoire, pas de transmission à l'administration donc faut vraiment qu'ils se relâchent de ce côté-là.

CP : D'accord. Et le fait que ce ne soit pas noté, est-ce que vous pensez que c'est un problème ? Comment dire euh... Est-ce que si les tutorés étaient gratifiés d'une note pour participer à ces séances ce ne serait pas une bonne chose ?

OO : Je pense que non parce que y a déjà les TD pour ça, y a le contrôle continu pour aider les étudiants avant les examens. Le tutorat c'est vraiment une aide, c'est à eux de la saisir, c'est à eux de se prendre en main. Sinon ce serait pas la fac mais l'enseignement du lycée. Eventuellement le faire plus connaître, malgré toutes les difficultés qu'il peut y avoir, les informations peuvent s'égarer, se noyer dans la masse euh, peut-être en parler dès la rentrée pour que les étudiants aient le temps de se préparer mentalement et après je pense que c'est vraiment aux étudiants de se prendre en main.

CP : Hum, hum.

OO : On peut faire tous les messages d'information qu'on veut, j'ai été dans l'associatif, j'ai vu qu'on peut diffuser l'info par tous les moyens, autant de fois qu'on veut, au bout d'un moment si l'interlocuteur au bout ne se décide pas à réagir, ça passera pas.

CP : D'accord. Et est-ce que vous pensez que le tutorat devrait devenir obligatoire ou rester facultatif ?

OO : Non, je pense qu'il doit rester facultatif pour qu'en profitent ceux qui le veulent parce que si on le rend obligatoire, ceux qui auront pas envie de le suivre, ne participeront pas se mettront dans un coin en attendant que ça se passe donc ça sera plus une gêne pour ceux qui veulent travailler mais qui ne sont pas forcément à l'aise en TD parce que y a plus de monde, qu'une aide.

CP : D'accord. Ok. Et est-ce qu'il devrait rester ouvert à tous ou bien devenir ciblé ?

OO : Rester ouvert à tous parce que ça reste une chance à saisir donc faut pas restreindre cette chance donc sans être obligatoire mais rester ouvert à tous.

CP : Très bien. Ecoutez, je vous remercie ! Est-ce que vous avez quelque chose à ajouter ?

OO : Non ! J'ai aimé faire le tutorat et j'espère en faire plus tard, c'était chouette !

CP : Et vous regrettez de ne pas vous y être inscrite en L1 du coup ?

OO : Non, j'ai eu ma première année du premier coup, sans trop de difficultés, ça aurait pu être pire donc ça va ! Mais je suis contente que ça existe en tout cas !

CP : Ok ! Je vous remercie. Merci beaucoup !

OO : Merci à vous !

Entretien 16 : Tuteur en sciences de l'éducation

CP : Je me présente, je suis en deuxième année de thèse, en sciences de l'éducation. Je travaille sur les dispositifs d'aide à la réussite qui sont mis en place à l'université et plus spécifiquement sur le tutorat méthodologique. Et donc, j'interroge le facteur informationnel puisqu'on s'est aperçu que très peu d'étudiants s'inscrivaient aux séances qui étaient organisées par les tuteurs et que ceux qui s'y inscrivaient étaient ceux qui en avaient le moins besoin. Voilà, donc dans un premier temps je vais vous laisser vous présenter, me dire peut-être quel est votre âge, de quelle filière vous provenez, combien d'étudiants vous avez suivis, comment ce sont déroulées vos séances si vous le souhaitez, ensuite je vous poserai une question et je vous précise qu'il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses.

PP : (Rires). Alors je m'appelle X. En fait je fais le cursus intégré donc c'est un cursus franco-allemand donc l'année dernière, en deuxième année j'étais en Allemagne et là je suis en troisième année donc je suis rattachée à la filière allemande mais en fait je suis quasiment tous les cours de sciences de l'éduc'.

CP : Hum, hum.

PP : C'est pour ça que j'étais tutrice en sciences de l'éducation. J'avais un groupe au maximum d'une quinzaine d'élèves à peu près mais ils venaient pas tous à chaque fois. Euh, j'ai pris beaucoup de plaisir à le faire, c'était vraiment très enrichissant pour moi d'autant plus que j'ai suivi trois cours en L1, donc du coup c'était encore plus intéressant parce que je pouvais parler des cours qu'on avait en commun et des profs donc ça c'était vraiment super intéressant. Après j'avais aussi un bon groupe après comme dit c'était des élèves qui étaient motivés et qui travaillaient déjà bien à la base et voilà, on a eu tutorat jusqu'à la semaine avant les partiels donc avant les vacances de Noël et ça s'est très bien passé et j'étais très contente de le faire.

CP : D'accord. Très bien. Alors dans un premier temps j'aimerais que vous me donniez votre propre définition du tutorat.

PP : Alors le tutorat pour moi, enfin ce que j'ai essayé de leur transmettre, c'est toute la méthodologie de l'université.

CP : Oui.

PP : Donc comment ça se passe pour les partiels, la prise de notes parce qu'après y a pas vraiment euh, y a pas une réelle différence avec le lycée je trouve. J'avais aussi suivi le tutorat en première année et le tutorat qui est mis en place c'est plus voilà de la méthodologie. Après si on revoyait ça ce serait peut-être intéressant parce que ce qu'ils demandaient, c'est ce qu'on a fait aussi vers la fin parce que c'était plus vraiment du tutorat méthodologique, c'était plus retravailler un peu les cours pour avoir plus d'aide au niveau des cours et c'est vrai que je trouve que ce serait pas mal d'avoir plus un tutorat comme ça.

CP : D'accord. Ok. Est-ce que vous pourriez me donner les avantages que regroupe le dispositif et puis aussi les inconvénients que vous avez pu relever.

PP : Alors les avantages je pense déjà au niveau du groupe parce que faut savoir qu'en L1 sciences de l'éduc' ils sont plus de cent. Donc du coup je pense qu'avec le tutorat ils ont pu euh, enfin ils étaient que quinze et du coup ils se sont retrouvés et déjà ça a créé un groupe.

CP : Oui.

PP : Après ce qu'on a fait et ce que je leur ai proposé dès le début c'est de faire un groupe sur Facebook aussi. Du coup on a fait un groupe sur Facebook aussi et comme ça on a pu se partager euh, si jamais y en a un qui n'était pas là en cours ou on a aussi fait des fiches pour les partiels du coup on les a aussi mises en commun sur Facebook.

CP : D'accord.

PP : Comme ça c'était vachement plus intéressant et puis je sais que nous comme on est cursus intégré on reçoit pas tous les mails donc ils me prévenaient quand les profs étaient pas là ou des choses ça. Donc ça je trouve ça pas mal pour créer un esprit de groupe.

CP : Une cohésion.

PP : Voilà c'est ça parce que dans un amphi de cent c'est pas possible quoi du coup ça c'est déjà pas mal. Après les autres avantages, ce qui est souvent ressorti, je leur avais demandé parce que vers la fin euh, au bout d'un moment y a plus de contenu à leur expliquer. Quand on a fait le tour, prise de notes, partiels, tout ça c'est vrai que c'est assez délicat de trouver des nouveaux thèmes et du coup ils m'ont dit que ça faisait du bien de se retrouver chaque semaine pour un peu dire les problèmes qu'ils avaient pu rencontrer et tout ça.

CP : Oui.

PP : Du coup je pense que l'avantage c'est plus aussi de pouvoir se poser et enfin de pouvoir dire ce qu'ils ont ressenti et aussi de se rendre compte qu'ils sont pas les seuls à avoir ressenti ça et qui y en a d'autres qui ont vécu aussi la même chose donc je pense que le fait de parler ça fait du bien aussi. Après je pense aussi que leur expliquer comment ça se passait les partiels et tout ça je sais que moi en première année on me l'avait pas expliqué et quand on se retrouve, c'est bête, mais devant la copie et qu'il faut marquer son nom et ensuite coller la bordure par exemple, c'est tout bête mais ça si on le sait pas ça fait euh, perdre du temps donc du coup je pense que ça aussi c'était bien donc c'est un avantage par rapport à ça et puis ouais après répondre à toutes les questions qu'ils se posent.

CP : D'accord.

PP : Après l'inconvénient euh, enfin l'inconvénient qu'ils m'ont souvent dit c'est « On vient pour deux heures mais au final on n'a rien au bout ! » Et je leur ai dit « Ouais mais peut-être que vous aurez de meilleures notes que les autres et du coup ça sera ça votre récompense entre guillemets. » Et pis ils ont souvent dit « Ouais mais ce serait bien qu'on ait une note ! » Après c'est à cause du système français aussi. Quand on fait quelque chose on a envie d'avoir des résultats à côté mais voilà.

CP : Vous n'êtes pas d'accord avec le principe de les gratifier pour leur présence, leur engagement ?

PP : Ah si ! Moi je leur ai dit « Si je pouvais je le ferais ! » Je trouverais ça intéressant aussi. Après je pense que du coup y en aurait beaucoup plus qui ferait le tutorat. C'est toujours comme ça ! Après l'autre inconvénient que je trouve c'est que normalement on n'a pas le droit de travailler les cours avec eux ou de rentrer dans le contenu en fait de la licence. Ça je trouve ça dommage parce que je sais que moi quand j'en ai fait du coup en L1, j'étais en allemand, quand j'avais fait le tutorat je pensais vraiment que ça allait m'apporter des aides au niveau de la langue même et ça, ça m'aurait vraiment servi et je sais que ça m'avait déçue par rapport à ça.

CP : Effectivement c'est pas toléré. Est-ce que vous pensez que les étudiants ont une image négative du tutorat ?

PP : Non je pense pas. Ils ont euh, au début je sais que quand on c'était retrouvé avec X, c'est elle qui s'occupe des sciences de l'éduc' et elle avait présenté, bon y en a beaucoup qui étaient partis mais y en avait je pense une trentaine voire un peu plus qui étaient restés. Après tout le monde s'est pas inscrit mais je pense qu'ils ont pas une image négative. Je pense juste qu'ils sont conscients que c'est les bons élèves qui y vont et qu'au final ça va plus porter sur la méthodologie que sur le contenu et je pense pas qu'ils aient une image négative.

CP : Ce n'est pas stigmatisant d'être tutoré ?

PP : Oh non ! Ça je pense pas du tout !

CP : D'accord.

PP : Je pense que c'est plus vu euh, ceux qui y vont c'est les bons élèves. C'est plus cette image là qu'on a.

CP : Est-ce que vous pourriez me dresser le profil des étudiants que vous aviez au tutorat ?

PP : Y en avait deux qui venaient de Nouvelle-Calédonie donc eux ils étaient vraiment motivés pour connaître le système un peu français parce que c'est vrai qu'il y a des différences et euh, eux ils venaient vraiment pour savoir la méthodologie et tout ça.

CP : Oui.

PP : Après y en avait trois ou quatre qui étaient étrangères du coup elles avaient plus des soucis de langue et je pense que ça les rassurait de venir. Et après y en avait trois. On va dire que c'était les très bonnes élèves de sciences de l'éduc'. Du coup elles venaient parce que je pense euh, ah non y en a une parmi les trois qui avait fait médecine les deux années précédentes et du coup elle avait loupé la médecine et je pense que ça l'a rassurait de faire le tutorat pour bien se remettre et cette fois-ci réussir. Sinon les autres c'était des bonnes élèves et je pense qu'elles suivaient le tutorat parce que c'était bien de le faire.

CP : Au niveau du type de baccalauréat qu'ils ont obtenu, est-ce que vous êtes au courant ?

PP : En fait au début on s'est tous un peu présenté et y en a beaucoup qui venaient euh, qui avaient déjà une ou deux années où ils avaient fait autre chose en fait. Y a quasiment personne qui venait directement du baccalauréat.

CP : D'accord. Au niveau du bac c'était plus des bacs généraux, des bacs technos ?

PP : Je crois que c'était plus des bacs généraux.

CP : D'accord. Est-ce que vous pensez que le tutorat cible les étudiants qui en ont le plus besoin ?

PP : Je pense pas puisque les étudiants qui en auraient le plus besoin, ils auraient plus besoin de contenu que euh, enfin je pense que ça va avec contenu et méthodologie et je pense que la méthodologie ne suffit pas pour les étudiants qui en auraient le plus besoin.

CP : Pour les plus en difficulté.

PP : Voilà c'est ça.

CP : Pour les personnes qui sont venues dans votre groupe, quelles étaient leurs principales motivations ? Elles étaient en attente de quoi ?

PP : Elles étaient en attente au début de euh, je sais qu'on a pris beaucoup de temps pour la prise de notes et après plus sur le déroulement des partiels. Ce que les profs attendaient des partiels. Après c'était un peu délicat comme c'était la première année y avait pas de partiels blancs ou de choses comme ça donc on a un peu du faire avec ce que les profs nous disaient même moi des fois je savais pas exactement. Après ils étaient aussi en attente de contenu et je les fais aussi parce qu'en fait on avait cours le lundi après-midi ensemble avec un prof et ensuite on avait les deux heures de tutorat et des fois on était complètement perdu après le cours là donc pendant le tutorat je leur disais « Bon maintenant on se pose, chacun fait une partie ou des choses comme ça. » On travaillait vachement en groupe parce que pareil ça aide à créer un esprit de groupe et après on mettait tout en commun et du coup j'ai travaillé un peu sur le contenu et je pense qu'ils l'attendaient aussi et ça leur a fait du bien.

CP : Très bien. Cette année, comment est-ce que les étudiants ont pris connaissance de l'existence du tutorat ?

PP : Je crois que c'est X du coup qui est venue leur parler une fois, leur dire, et ensuite moi je me suis présentée à eux avec X toujours et on leur a expliqué un peu ce qu'on allait faire en tutorat, et après on leur a fait passer des listes, ils se sont inscrits et après je leur ai tout transmis par mail, la salle et tout ça.

CP : D'accord. Donc les deux autres tutrices ne sont pas intervenues en même temps que vous.

PP : Non parce qu'au début j'étais la seule à m'être proposée et ensuite c'est Monsieur X qui m'a dit qui y en avait deux autres et du coup je leur ai passé une autre liste et elles se sont débrouillées avec ça mais j'ai jamais su qui elles étaient.

CP : Est-ce que vous pensez du coup que la totalité des étudiants savent que le tutorat existe ?

PP : Alors après si le jour où Madame X est venue il manquait des élèves ou quoi que ce soit, ça on sait jamais. Après c'est vrai que y a jamais eu de mail pour annoncer qu'il allait y avoir une tutrice ou un tuteur. Ça c'est vrai que ça euh...

CP : C'est regrettable.

PP : Ouais peut-être. Surtout avec un amphi de cent personnes on sait jamais et je sais pas si les élèves entre eux ont le réflexe de se transmettre ce genre d'information.

CP : Pourquoi est-ce que vous pensez que certains étudiants n'ont pas recours au tutorat ?

PP : Bah je pense qui y en a beaucoup euh, quand on regarde ça fait deux heures dans la semaine. Après je pense qui y en a qui travaillent à côté c'est peut-être beaucoup et si au final en plus ils reçoivent pas de notes comme ils disent euh, peut-être que du coup y a pas cette motivation à y aller. Ils voient pas vraiment le réel bénéfice que ça pourrait leur apporter.

CP : Est-ce que vous pensez que les informations qui leur ont été apportées étaient trop impersonnelles ?

PP : Après c'est délicat de donner des informations un peu plus personnelles. Devant quarante personnes totalement différentes euh...

CP : La présentation était très générale ?

PP : Oui assez.

CP : Est-ce que vous pensez que la réunion d'information est intervenue au bon moment ?

PP : Oui parce que c'était dans les premières euh... En fait on a rencontré euh, on a été sollicité pour le tutorat fin septembre. On a eu une réunion entre les tuteurs pour un peu nous expliquer ce qu'on allait devoir faire et dès la première semaine d'octobre j'ai pris les noms de ceux qui voulaient le faire et la deuxième semaine d'octobre on a commencé. Donc ça va.

CP : D'accord. Est-ce que vous pensez que ce n'est pas difficile pour les étudiants de s'apercevoir qu'ils ont besoin d'être tutorés alors qu'ils n'ont reçu encore aucune note ?

PP : Comme c'est pas un tutorat sur le contenu je pense pas parce que là c'est plus pour l'avant comme c'est sur la méthodologie je pense que du coup c'est pas l'image de quelqu'un qui va nous apporter du soutien scolaire je pense que c'est plus l'image de quelqu'un qui va nous expliquer comment ça se passe à l'université. Donc y a pas cette image entre guillemets « Je suis mauvais, j'ai besoin d'un tuteur. » Comme c'est pas du contenu.

CP : Ok. Que pensez-vous du test de positionnement auquel sont soumis les étudiants en début d'année ?

PP : Alors je l'avais aussi fait en allemand en première année mais au final on le rend, c'est anonyme et pis après on reçoit une sorte de classement mais il faut encore avoir la feuille pour pouvoir se positionner dans le classement et personnellement j'avais même pas regardé où j'étais positionnée dans le classement. Après j'ai pas fait celui des sciences de l'éduc, j'ai pas vu à quoi il ressemblait mais euh, après je trouve ça pas très logique parce que comme le tutorat proposé c'est de la méthodologie ça n'a rien à voir. Enfin je sais qu'à mon époque c'était des questions en allemand donc c'était vraiment sur le contenu et après ils nous proposaient un tutorat méthodologique donc je trouvais que c'était pas très logique. Après j'ai pas vu celui de sciences de l'éduc' donc je sais pas du tout si c'était plus du euh, après je pense pas qu'ils aient posé des questions sur la méthodologie ça me paraîtrait un peu bizarre.

CP : Globalement vous le jugez utile ce test ?

PP : Même si après on reçoit une mauvaise note entre guillemets au test, de toute façon le tutorat après c'est de la méthodologie donc y a pas de lien en fait. Donc peut-être qu'ils sont bien conçus mais au final on leur apporte pas ce dont ils ont besoin parce que s'ils se rendent compte que finalement ils ont des lacunes en grammaire par exemple pour moi qui était en allemand et bah, au final le tutorat il m'apporte aucune solution pour la grammaire donc après même si le test nous fait aller en tutorat après il ne répond pas à nos besoins donc euh...

CP : Oui.

PP : Après le test je pense qu'il est très bien conçu. C'est juste que la suite n'est pas logique par rapport au test.

CP : D'accord. J'en reviens à la réunion d'information, est-ce que vous l'avez trouvée efficace ?

PP : Comme on avait assez d'inscrits après je pense que oui. On a réussi un peu à les motiver. Après ce que je trouvais bien c'est qu'on leur a dit « Voilà vous pouvez venir à la première séance pour voir un peu comment ça se passe avec la tutrice et tout ça mais après vous êtes pas obligés de vous inscrire ! Vous verrez. » Donc ça je trouvais ça bien parce qu'on leur laissait le choix de voir après si ça leur plaisait ou pas.

CP : Est-ce que vous pensez que les finalités ont été clairement explicitées ?

PP : Je pense que X elle a été assez claire sur le fait que c'était pas euh, que j'allais pas leur expliquer les cours ou leur apprendre de nouveaux contenus. Que ça allait être sur la prise de notes, comment faire des fiches, les partiels comment ça se passe, comment répondre et tout ça donc oui je pense que c'était assez clair ce qu'elle a expliqué.

CP : Ok. Qu'est-ce que vous pourriez proposer d'autres hormis cette réunion d'information et puis l'envoi d'un email comme vous l'avez dit tout à l'heure pour que davantage d'étudiants s'inscrivent au tutorat ?

PP : Je pense que les mails ce serait déjà plus intéressant. Après euh... Je sais que Monsieur X il a écrit des articles sur le tutorat, sur les bénéfices et tout ça donc peut-être aussi leur envoyer ça par mail pour qu'ils se rendent compte que c'est utile. Après peut-être faire un peu plus de pub entre guillemets.

CP : Oui. Comment concrètement ? Avec votre expérience de tutrice et d'ancienne tutorée.

PP : Moi j'étais une élève sérieuse. Quand on m'avait dit ça j'avais dit oui tout de suite hein. Faut faire le plus de choses pour réussir après pour motiver ceux qui viennent pas souvent c'est vrai que c'est un peu plus délicat. Après ceux qui viennent pas souvent ils auront pas forcément leur année non plus.

CP : Oui.

PP : A partir du moment où on entre à la fac c'est quand même à nous de nous débrouiller et d'aller chercher les informations et là euh, le tutorat c'est aussi un peu la même chose donc euh, si on leur envoie déjà des mails, si après X elle vient, si moi je suis là pour me présenter, après je pense que c'est aussi à eux de faire la démarche d'y aller. On ne peut pas non plus les forcer.

CP : Très bien. Est-ce que vous pensez que les étudiants sont submergés d'informations en début d'année et que du coup ils ne seraient pas en mesure de capter toutes les informations qu'ils reçoivent ?

PP : J'avais pas le sentiment d'être submergée. C'est sûr qu'il y a quelques euh, qu'il y a beaucoup de choses à faire mais euh, j'ai pas la sensation là. Après le tutorat il est quand même venu début octobre et y a quand même eu le temps de faire passer des informations et peut-être qu'ils en avaient moins début octobre et que c'était le bon moment pour le faire. Je suis pas sûre qu'il y ait eu ce sentiment de trop plein d'informations.

CP : D'accord. Vous ne pensez pas que le taux de non-inscription et du à un manque d'information ou à une mésinformation ?

PP : Non ça je pense pas. Je pense qu'il est du simplement au fait qu'ils reçoivent rien en contrepartie et ça je pense que c'est en tant qu'étudiants français, on a besoin d'avoir quelque chose quand on fait quelque chose.

CP : Il faudrait davantage le vendre ?

PP : Peut-être mais euh... Je serais pour leur donner quelque chose en plus mais de là à leur donner une note, ce serait peut-être un petit peu euh... Je sais pas. J'arrive pas à trancher parce que si y avait le système de notes, la note forcément elle serait bonne je pense parce qu'on peut pas les euh, parce qu'en plus c'est dur de noter quelque chose comme du tutorat parce que ça va être quoi ? La présence, s'ils ont participé ? Ce serait un peu bizarre. Et après si y avait une note je pense qui y aurait quasiment tout le monde d'inscrit pour essayer d'avoir des points en plus. C'est dur à trancher.

CP : C'est difficile. On va aborder les remarques conclusives. Vous m'avez dit que vous étiez vous-même étudiante à l'UHA en première année, que vous avez aussi bénéficié du tutorat, quels souvenirs est-ce que vous en avez ?

PP : Un souvenir assez décevant parce qu'en fait notre tutrice a tout bâclé en trois semaines.

CP : Ah bon ?

PP : Du coup le tutorat a été fait en trois séances donc on a eu toutes les informations mais en trois semaines et après je pense qu'elle avait d'autres impératifs du coup elle avait arrêté. Du coup ça m'a pas servi à grand-chose. Et pareil j'avais cette attente de euh, on va m'aider à progresser en allemand et finalement on m'a juste expliqué le contenu. Moi c'est sûr que vers la fin y avait moins de choses à dire mais ça fait toujours du bien de voir quelqu'un de plus grand qui puisse répondre à toutes nos questions et surtout que des questions on en a pendant tout le semestre, surtout pendant les partiels.

CP : Tout à fait. Est-ce que vous pensez que le tutorat devrait devenir obligatoire ou bien rester facultatif ?

PP : C'est une bonne question ! (Rires). Du coup obligatoire euh, je sais pas. Après c'est sûr que ça ferait du bien à tous les élèves de savoir comment ça se passe à la fac et tout ça, surtout au début. Pour les informations essentielles et pour l'administration c'est sûr que ce serait bien, surtout en première année quand on arrive à la fac. Après je sais pas si c'était obligatoire euh, si tout le monde viendrait en fait. Déjà qui y en a beaucoup qui viennent pas à tous les cours euh, je sais pas si c'est une solution.

CP : Et est-ce que vous pensez qu'il doit rester ouvert à tous ou bien devenir ciblé ?

PP : Non je pense qu'il faut qu'il reste ouvert à tous parce que d'un côté ce serait pas juste pour les bons élèves qui aiment bien venir pour se rassurer. Pis aussi, je trouve que quand on a un groupe comme ça hétérogène, l'avantage c'est qu'ils vont tous pouvoir s'aider et les bons élèves vont pouvoir motiver les autres et leur apporter des informations et du coup si c'était ciblé, je pense que déjà ça perdrait cette image « C'est bien d'aller en tutorat, c'est sympa on discute bien et tout et c'est pour tout le monde ! » Alors que si c'était ciblé, ça deviendrait pour les faibles et du coup ça aurait moins cette image et je pense que du coup y aurait encore moins de monde qui irait.

CP : Pour terminer, que vous diriez à un étudiant pour l'inciter à s'inscrire au tutorat ?

PP : Je lui dirais que déjà c'est un bon esprit, c'est un travail en groupe, qu'on apprend à connaître mieux les gens, à faire des rencontres aussi. Enfin je sais que pour moi ça a été vraiment très enrichissant et j'ai appris beaucoup de choses et après je pense que quand on arrive en première année c'est jamais évident.

CP : Oui.

PP : Y a beaucoup de changement pis surtout qu'à l'université les informations faut aller les chercher soi-même et des fois c'est un peu compliqué et du coup je pense que le tutorat il aide vraiment bien pour ça. Après c'est sûr que si on est en attente de contenu on serait déçu du tutorat. Ça c'est sûr que ce serait la conclusion que j'aurais.

CP : D'accord. Très bien. Est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose ?

PP : Je pense que j'ai tout dit ! (Rires).

CP : Alors merci beaucoup !

PP : De rien ! C'était avec plaisir.

Entretien 17 : Tuteur en histoire

CP : Dans un premier temps je vais me présenter et puis ensuite ce sera à vous. Dans un deuxième temps je vous poserai une série de questions auxquelles il n’y ni bonnes, ni mauvaises réponses, moi ce que je souhaite c’est avoir votre avis de tutrice via les séances de tutorat que vous avez organisées cette année. Voilà, donc pour ma part je suis doctorante en sciences de l’éducation, en deuxième année, je travaille sur les dispositifs d’aide à la réussite mis en place à l’université et je me penche plus particulièrement sur le cas du tutorat méthodologique. En fait on s’est aperçu que très peu d’étudiants s’inscrivaient aux séances et que ceux qui s’y inscrivaient étaient ceux qui en avaient le moins besoin. Donc du coup moi j’interroge le facteur informationnel c’est pour ça, vous le verrez, qu’il y a beaucoup de questions sur l’information qui a été faite sur le tutorat dans votre filière. Voilà, je vous laisse vous présenter !

QQ : Donc j’ai fait une licence en histoire que j’ai commencée en 2010 et là un master en histoire des économies et des sociétés industrielles en Europe. J’ai suivi quatre étudiants qui sont venus à la première séance et trois seulement aux suivantes.

CP : D’accord donc quatre inscrits et trois assidus.

QQ : Oui.

CP : Très bien. Alors j’aimerais que vous me donniez votre propre définition du tutorat. Qu’est-ce que le tutorat pour vous ?

QQ : Bah c’est l’occasion de rencontrer des étudiants qui sont plus avancés dans leurs études, qui peuvent donner des conseils à la fois euh, des conseils un peu sur tout, des conseils méthodologiques, des conseils plus précis par rapport aux professeurs qu’eux ont éventuellement eu et les attentes particulières de chacun et aussi sur une éventuelle orientation ou réorientation.

CP : Ok. Quels sont les avantages que vous avez pu noter de ce dispositif ?

QQ : Euh, je sais pas trop parce que comme vous l’avez dit avant, pour moi ceux qui étaient inscrits n’en n’avaient pas forcément besoin.

CP : Oui.

QQ : Parce que beaucoup de choses que je leur disais, ils le savaient déjà ! Et pis ils étaient plus assidus que moi encore alors voilà j'avais pas forcément grand-chose à leur apprendre dans la forme en tout cas. Après sur le fond, là effectivement ils m'ont envoyé euh, en fait on a fait beaucoup de travail par internet. Ils m'ont envoyé les premiers devoirs que eux avaient à faire et là j'essayais de les corriger sur le fond et la forme. Et là y avait effectivement beaucoup de choses à reprendre mais après tout ce qui était techniques d'apprentissage, faire des fiches, lire les livres à côté, ça effectivement eux ils avaient pas besoin d'aide sur ce point-là, ils étaient déjà autonomes.

CP : D'accord. Alors quels inconvénients regroupe-t-il ?

QQ : Pour eux ou pour moi ?

CP : Pour tous les deux.

QQ : Je pense que ceux qui s'inscrivent considèrent que c'est important et c'est d'ailleurs pour ça qu'ils s'inscrivent mais en même temps, en première année en tout cas, y a un emploi du temps qui est déjà tellement chargé que pour eux c'est pas évident et c'est pour ça qu'on a fait que quatre séances ensemble parce qu'ils ont dû annuler beaucoup et carrément y mettre terme au bout d'un moment parce qu'on se retrouvait à faire les séances assez tard le soir et ils avaient un emploi du temps beaucoup trop chargé pour réussir à me caser dedans.

CP : Hum, hum.

QQ : Et pour moi bah j'ai été contente de partager mon savoir-faire et j'ai pas eu spécialement d'inconvénients.

CP : D'accord. Est-ce que vous pensez que le tutorat est perçu négativement par les étudiants ?

QQ : Pour ceux qui s'y inscrivent pas, oui je pense. Enfin pas pour tous mais pour une bonne partie je sais que moi à l'époque, quand on nous en avait parlé, je m'y étais inscrite mais on était trois dans mon groupe sur cent-vingt étudiants hein, c'est quand même pas beaucoup. La plupart considérait qu'ils étaient trop bien pour ça et que c'était juste une perte de temps.

CP : Est-ce que c'est stigmatisant ? Est-ce que tutorat égal élèves en difficulté ?

QQ : Euh non mais par contre les élèves qui ne se considèrent pas en difficulté automatiquement n'y vont pas alors que parfois ils feraient mieux d'y aller. Non justement pas puisque les élèves qui s'inscrivent sont bons déjà à la base !

CP : En fait comment se fait-il que ceux qui en ont besoin ne s'y inscrivent pas ?

QQ : Parce qu'en général, ceux qui en ont besoin, sont ceux qui passent le moins de temps, c'est ceux qui consacrent le moins de temps à leurs études et donc ils vont pas perdre deux heures par semaine à aller s'inscrire à un cours de tutorat. Enfin moi c'est comme ça que je vois les choses.

CP : Ok. Concernant les trois étudiants que vous avez suivis, est-ce que vous savez de quel bac est-ce qu'ils étaient issus ? Quel était leur profil ?

QQ : Alors y avait une L, deux ES et un S.

CP : Et le quatrième qui a démissionné, c'était pour quelle raison ?

QQ : J'ai pas trop eu de nouvelles en fait. Apparemment par manque de temps mais bon puisqu'ils étaient tous dans le même groupe et que ses camarades venaient euh... C'était plus par préoccupation personnelle je dirais. Il y a eu une fois une histoire d'anniversaire euh... (Rires).

CP : Ok. Donc des bacheliers généraux et quelles étaient leurs motivations, leurs attentes ?

QQ : Je dirais qu'il y en avait deux, donc y avait qu'un seul garçon dans le groupe, qui lui était issu d'une filière S, et lui était assez sûr de lui.

CP : Hum, hum.

QQ : Quand on faisait des exercices tous ensemble c'est lui qui s'en sortait à chaque fois le mieux, qui finissait le premier euh, voilà ! Par contre une, celle qui a suivi le plus longtemps les cours, j'ai fait deux séances avec elle seule, elle, elle était très bien hein, je pense qu'elle devait avoir de très bonnes notes avant et pis elle s'en sortait aussi bien quand on faisait des exercices et tout ça mais c'est celle qui avait le moins confiance en elle et qui je pense pensait aller le moins loin alors qu'au final ça avait l'air d'être une élève sérieuse et tout.

CP : Hum, hum.

QQ : Et la dernière euh, elle était moins impliquée que les autres mais j'ai eu l'impression que c'était quelqu'un qui avait des facilités et qui avait pas forcément besoin de se donner beaucoup de mal pour y arriver.

CP : Donc de bons étudiants dans l'ensemble. Est-ce qu'à votre avis le tutorat cible les étudiants qui en ont le plus besoin ?

QQ : Disons que je pense que cette élève qui avait un manque de confiance en elle, c'était important pour elle de suivre le tutorat. Par contre le garçon en particulier qui était issu d'une filière S, je pense que lui a l'habitude d'être un bon élève et que pour lui ça coulait de source, que de suivre le tutorat ne pouvait pas lui faire de mal et que donc il s'est inscrit mais je pense que la plupart des élèves qui en ont réellement besoin, enfin qui en aurait eu réellement besoin, et pour lesquels y a de forte chance qu'ils échouent à un moment ou à un autre, je pense qu'eux ça leur a pas traversé l'esprit à un moment ou à un autre de s'inscrire.

CP : D'accord. Donc question de motivation et d'intérêt.

QQ : De mon vécu à moi en tant qu'étudiante je pense que c'est ça et de tous les élèves qui ont suivi le tutorat à l'époque où moi j'étais en première année de licence d'histoire, tout ceux qui ont suivi le tutorat ont réussi. En même temps on est passé de cent huit à vingt-cinq mais euh... (Rires).

CP : D'accord. Donc on va passer au thème qui m'intéresse tout spécialement, comment est-ce que dans le département d'histoire, les étudiants prennent connaissance de l'existence du tutorat ?

QQ : Pour cette année je sais pas mais je sais que nous c'était la première journée, la plupart des professeurs étaient là en même temps, y avait pas un cours particulier et on nous donnait un questionnaire sur un peu une culture générale historique et on nous conseillait en fonction des résultats qu'on avait euh, en dessous d'un certain résultat on nous conseillait d'aller au tutorat, seulement vu que c'est pas obligatoire beaucoup se donnent pas la peine. Moi je sais que vu que j'avais eu mon bac au rattrapage et que j'étais pas une travailleuse euh... En fait, j'avais des notes moyennes parce que le simple fait d'écouter en classe me suffisait mais j'avais peur qu'à la fac ça suffise plus.

CP : Oui.

QQ : Moi je m'y suis inscrite pour avoir cette méthodologie que j'avais pas su acquérir toute seule au lycée mais j'étais loin d'être celle qui avait eu la plus mauvaise note et pourtant on était peut-être en tout une dizaine d'inscrits sur la promo.

CP : Hum, hum. Donc vous en tant que tutrice, vous n'êtes pas intervenue pour présenter le tutorat ?

QQ : Non.

CP : Ce sont donc les professeurs qui l'ont présenté.

QQ : Voilà, ce sont les professeurs qui l'ont présenté, qui ont reçu les demandes des élèves et qui nous les ont communiquées mais nous on est rentré en contact avec les élèves seulement à partir du moment où eux c'étaient inscrits.

CP : Ok. Est-ce que vous savez si l'administration a joué un rôle dans l'information?

QQ : Je ne sais pas. Je sais que c'est une professeure qui est rentrée en contact avec nous et que c'était celle auprès desquels les élèves devaient aller s'inscrire mais est-ce que l'administration est intervenue entre, non. C'est nous-mêmes qui avons trouvé la salle, les horaires donc je pense pas que l'administration ait joué un rôle.

CP : D'accord. Y a pas eu d'affiches, y a pas eu d'emails d'envoyés ?

QQ : Email je sais pas, affichage non. Normalement c'est vrai le jour de la rentrée que ce questionnaire est fait et il est fait chaque année, qu'on encourage les élèves à y aller et surtout ceux qui ont les plus mauvais résultats.

CP : D'accord.

QQ : C'est pour ça que l'inscription au tutorat a lieu relativement tard aussi. Pour laisser le temps aux professeurs de corriger ce questionnaire et aux élèves les plus en difficulté de se rendre compte et de s'inscrire.

CP : D'accord. Du coup vous me parlez de questionnaire, je pense que vous avez dû le passer aussi quand vous étiez en L1, le département des sciences de l'éducation organise un test de positionnement, est-ce que vous vous en souvenez ?

QQ : Oui ! Il me semble que je l'ai encore d'ailleurs. (Rires).

CP : (Rires). Quels souvenirs est-ce que vous gardez de ce test ? Est-ce que vous le trouvez utile, bien conçu, bien mis en relation avec le tutorat ?

QQ : Bah c'était essentiellement des questions euh... C'était vraiment pour placer l'étudiant dans euh, pour que les professeurs sachent à quel niveau d'historien ils ont affaire.

CP : Hum, hum.

QQ : S'ils doivent reprendre les bases à chaque cours en expliquant chaque nouvel événement ou si les bases sont déjà acquises donc le rapport avec le tutorat y en avait pas réellement, c'était plus, « Si vous avez une mauvaise note, allez-y ! » Et ça n'avait pas de rapport en plus parce que les tuteurs n'enseignent pas. On va pas donner un cours d'histoire aux élèves. On va pas leur rattraper ce qu'ils ont pas eux-mêmes acquis au collège et au lycée. Nous ce qu'on leur enseigne c'est de la méthode enfin ce qu'on leur enseigne, ce qu'on essaie de leur faire comprendre c'est la méthode que nous-mêmes on a réussi à acquérir, c'est une méthode d'apprentissage, de rédaction mais en aucun cas de euh, on leur rappelle pas de dates, on leur apporte pas de théorie. Donc effectivement il n'y a aucun rapport entre les deux.

CP : Hum, hum.

QQ : Après c'est peut-être que justement, puisqu'en histoire la méthode compte autant que la théorie, ils conseillent aux élèves les plus mauvais en théorie d'aller au tutorat pour rattraper ce manque théorique en méthodologie. Mais c'est pas apporté comme ça, c'est mon interprétation comme ça là sur le coup. Voilà mais sinon effectivement, y a pas de rapport direct.

CP : Ok. Et donc les professeurs qui présentent le tutorat, comment est-ce qu'ils s'y prennent exactement ? Qu'est-ce qu'ils disent ?

QQ : Euh, le nombre d'étudiants qu'il y aura, le nombre d'heures par semaine et qui nous encouragent à y aller si on a de mauvais résultats et pis c'est à peu près tout. Disons que tout le monde sait forcément que des cours de tutorat sont mis en place à moins d'être absent ce jour-là mais euh...

CP : Il n'y a pas de piqûres de rappel après ?

QQ : Il me semble que nous on nous avait dit « Méfiez-vous, la date de fin approche pour s'inscrire ! » Mais euh...

CP : Celui qui ne sait pas ce que c'est !

QQ : Voilà ! Et pis ils nous précisent pas, enfin il me semble parce que ça remonte quand même maintenant, y a pas vraiment d'explications sur le contenu de ce qu'on va éventuellement nous apprendre. C'est pour ça d'ailleurs que les tuteurs sont très libres ... Mais je pense que puisque les professeurs ne se mettent pas en rapport avec les tuteurs, le tuteur apprend ce que lui il veut et pas ce que le professeur pourrait attendre de lui et inversement le professeur ne peut pas dire « Voilà les tuteurs vont vous apportez ça ! » puisque lui-même s'est jamais mis en relation avec le tuteur.

CP : C'est regrettable qu'il n'y ait pas de lien entre vous ?

QQ : Bah c'est vrai que ce serait bien peut-être de faire en début d'année euh, je veux dire les secrétaires sont pas là en été mais les mails fonctionnent quand même donc peut-être qu'à la fin de l'année on pourrait envoyer un mail « Oui, si vous êtes prêts à faire du tutorat l'année prochaine euh, le jour de la rentrée on va organiser une réunion machin. » et même si tous les tuteurs ne sont pas là ! Qu'il y en ait au moins un ou deux qui soient là, qu'ils présentent ce qu'ils ont l'attention de faire ou parce que eux en ont suivi, leurs souvenirs ou tout simplement ce qu'on a envie d'apporter et comme ça, ce que nous on entend et des professeurs et des élèves, les demandes, on peut les rapporter éventuellement par la suite aux tuteurs qui se rapporteront mais qui y en ait au moins un, je sais pas, un responsable des tuteurs ou voilà, qui soit présent le jour de la rentrée pour dire ce que lui a l'attention de faire et éventuellement il y a eu un échange de mails ou un échange de cinq minutes avant le début du cours et avec le prof pour savoir ce que lui attend. C'est vrai que ça, ça pourrait être bénéfique de ce point de vue-là.

CP : D'accord.

QQ : Et puis éventuellement aussi que le responsable du tutorat ait le mail de la promo pour les relancer de temps en temps, pour apporter des informations supplémentaires. Qui y ait aussi la possibilité de faire un plus ample aménagement parce que même moi hein, euh en tant que tutrice, quand on nous a dit qu'on allait faire euh, quand on m'a proposé de faire le tutorat, on m'a proposé un nombre d'heures par semaine mais on m'a pas dit sur combien de temps ça devait avoir lieu. Du coup bah moi y en a une qui est venue une fois et les autres sont venus trois fois en tout sauf la dernière qui est venue deux fois supplémentaires seule.

CP : D'accord.

QQ : Mais euh, je savais pas si je devais faire une fiche de présence pour les obliger à venir, si je devais faire en sorte qu'ils viennent plus longtemps, moins longtemps. Du coup ce serait bien que nous on le sache, que les étudiants le sachent et qu'on puisse aménager ça pour qu'ils sachent que si dans deux mois ils ont un problème et qu'ils ont envie de revenir vers moi, qu'ils puissent revenir parce qu'on a arrêté de se voir avant les vacances de Noël, j'en ai juste revu une, une fois, après les vacances de Noël mais j'ai pas eu de nouvelles d'eux après les examens. Est-ce que ça s'est bien passé ? Est-ce qu'ils ont de nouveau besoin de moi maintenant ? Est-ce qu'ils savent qu'ils peuvent revenir vers moi et que même sans salaire **derrière je suis prête à les aider ?**

CP : Tout ça n'a pas été dit.

QQ : Non. Enfin moi je leur ai dit qu'ils avaient mon numéro et mon mail et que voilà mais y a pas vraiment de euh...

CP : De cadre.

QQ : Voilà. En fait c'est un peu euh, en fait c'est à la fois super important et à la fois laissé complètement à l'appréciation du tuteur qui en tant qu'élève souvent de dernière année de licence euh, sait pas trop.

CP : Hum, hum. Donc vous constatez qu'il y a quand même un problème d'information.

QQ : Hum, hum.

CP : Dans votre filière en tout cas.

QQ : Oui, je sais pas comme ça se passe ailleurs mais c'est que la filière histoire en général est mal organisée. (Rires).

CP : (Rires). Est-ce que les professeurs sont les meilleurs interlocuteurs pour que le maximum d'étudiants s'inscrivent au tutorat ?

QQ : Je pense pas déjà parce que parfois quand on arrive à la fac, on n'a pas du tout la même relation avec un professeur en fac qu'au lycée et on a l'habitude de prendre avec une certaine distance ce que disent les professeurs.

CP : Hum, hum.

QQ : Si c'était un élève qui venait présenter la chose, les autres élèves le prendraient peut-être mieux surtout s'il est cool, pas très sérieux et en même temps, je vais quand même dire que oui parce que le professeur a peut-être lui-même été un jour tuteur et puis ça fait peut-être des années qu'il suit ça.

CP : Hum, hum.

QQ : Mais en même temps quand je vois le questionnaire qu'ils proposent pour orienter ou non les élèves vers le tutorat, je me dis que finalement ils savent peut-être pas tant que ça donc c'est vrai que c'est une question intéressante mais ça c'est à lui qu'il faudrait la poser. (Rires).

CP : De manière générale, pourquoi est-ce que vous pensez que les étudiants n'ont pas recours au tutorat ?

QQ : Une partie parce qu'ils savent qu'ils en ont pas besoin.

CP : Oui.

QQ : Et qui ont probablement raison. Et une partie euh, déjà de toute façon ce qui est clair et net pour moi, c'est qui y a une partie en histoire uniquement pour toucher une bourse.

CP : Hum, hum.

QQ : Ou parce qu'ils ont vu de la lumière ou voilà. Mais ils ont pas une réelle intention de passer en deuxième année. Ça s'est vu dans notre promo à nous et ça se voit dans la plupart des promos d'histoire. Nous on a quand même été bien décimé mais pour toutes les promos on diminue quand même bien les effectifs de la première à la deuxième année et je pense que ça vient de ce phénomène-là.

CP : Hum, hum.

QQ : Des élèves qui viennent juste parce qu'ils savaient pas quoi faire après le bac et qui voilà, qui de toute façon n'ont pas l'attention de réussir et donc ne vont pas s'inscrire.

CP : On est d'accord.

QQ : Et après y a une partie des élèves peut-être un peu timide, un peu euh, qui savent pas, qui ont pas été suffisamment bien informés ou qui se disent que c'est pas assez bien pour eux.

CP : Hum, hum.

QQ : Je pense qu'il doit y avoir plein de raisons individuelles mais je pense que la plus grande partie c'est parce qu'ils estiment ne pas en avoir besoin tout simplement parce qu'ils avaient déjà de bonnes notes au lycée et voilà. Mais après ça c'est subjectif parce que les élèves ont du mal à l'entendre, je sais pas si c'est aux professeurs de leur dire, mais selon le lycée dont on vient, y a des possibilités de surnotation, de plein de choses différentes qui font que on était bon élève au lycée et on le sera pas à la fac et inversement. Moi j'étais très moyenne au lycée et je me suis améliorée en arrivant à la fac. Les élèves ont du mal à comprendre. Ils le savent mais ils ne comprennent pas qu'entre le lycée et la fac c'est tout un monde et qu'on n'est pas du tout le même élève entre le lycée et la fac et à la limite le tutorat ça devrait même euh, la première séance devrait être obligatoire pour tous, pour que tout le monde voit ce que c'est et puisse réaliser s'ils en ont réellement besoin ou pas quoi.

CP : Alors justement j'allais vous poser la question. Est-ce que vous pensez que le tutorat devrait devenir obligatoire ou rester facultatif ?

QQ : Bah à la limite une séance obligatoire pour que tout le monde voit ce que c'est.

CP : Hum, hum.

QQ : Mais ce que moi je me dis, c'est qu'à la limite, faudrait laisser passer un temps pour que les professeurs apprennent à connaître les élèves et voir lesquels en ont besoin ou pas et au deuxième semestre, surtout après les examens, mettre un certain nombre de sessions obligatoires un peu comme au lycée avec les cours de soutien.

CP : Oui.

QQ : Que ça devienne obligatoire en dessous d'une certaine moyenne. Ça, ça pourrait ne pas être une mauvaise chose pour un certain nombre d'élèves parce que quand un prof lit une copie il voit bien euh, on connaît sa leçon par cœur mais en méthodologie on est nul ou alors on n'a pas du tout envie de travailler alors ça sert carrément à rien de les mettre en tutorat et ça concernerait du coup que les élèves qui en ont vraiment besoin.

CP : Oui.

QQ : Effectivement ça pourrait être une bonne chose de mettre ça obligatoire après qu'on ait jugé que c'était nécessaire.

CP : Oui. Je m'interrogeais justement sur la réunion d'information mise en place en début d'année. Est-ce qu'elle n'est pas trop précoce sachant que les étudiants n'ont encore reçu aucune note malgré le test de positionnement ?

QQ : Moi je pense que si parce que la preuve, c'est un moment après qu'on ait fait les premières séances de tutorat, qu'ils m'ont envoyé leurs devoirs et que j'ai pu leur corriger. Donc à la limite, moi à la première séance je leur ai juste raconté mon parcours. J'avais rien de spécial à leur dire.

CP : Et ils n'avaient pas de questions particulières ?

QQ : Non puisque eux n'avaient quasiment pas commencé les cours donc ils avaient pas de question, ils avaient jamais eu de devoirs donc jamais eu de notes non plus, donc je leur ai dit des choses qu'ils savaient déjà et y a forcément des choses qu'ils auraient eu besoin de savoir mais on ne savait ni eux ni moi qu'ils en avaient besoin.

CP : D'accord. Et pensez-vous qu'il doit rester ouvert à tous ou devenir ciblé ?

QQ : Le rendre obligatoire pour certains mais ne pas interdire à un élève d'y aller s'il veut y aller. On ne peut pas le fermer à ceux qui veulent y aller mais par contre un certain nombre devrait euh... Après on peut pas non plus euh, à la fac y a quand même cette liberté qu'on n'a pas au lycée mais moi je pense quand même que ça pourrait aider un certain nombre d'élèves. A partir du deuxième semestre parce que les obliger à y aller dès le début ça n'a aucun sens !

CP : Oui. Si l'on récapitule, globalement quelles améliorations pourriez-vous proposer pour la mise en place du tutorat à l'UHA ?

QQ : Déjà je pense qu'il faudrait mettre en place au moins, au minimum, un échange de mails entre le professeur qui organise le tutorat, les tuteurs et éventuellement les tuteurs entre eux. Moi les deux tuteurs de la filière histoire m'avaient proposé un rendez-vous pour qu'on discute un peu de ce que l'on allait leur proposer. J'avoue que j'ai pas pris le temps de prendre rendez-vous avec eux puisque je fais deux masters, c'est un petit peu compliqué de trouver parfois un créneau pour les autres donc je leur avais fait un petit récapitulatif par mail mais il devrait y avoir au minimum un échange de mails avec le professeur organisateur et éventuellement avec les autres tuteurs histoire qu'on leur dise à tous la même chose puisque justement s'ils s'inscrivent au tutorat c'est pour apprendre la méthodologie et ce serait qu'on soit pas pénalisé par le tuteur qu'on a.

CP : Oui, tout à fait.

QQ : Parce que c'est vrai que quand on veut devenir tuteur y a pas d'entretien d'embauche, y a rien. Et voilà moi en première année mon tuteur il ne venait pas une fois sur deux, il nous prévenait pas forcément quand il venait pas. Et pis il nous proposait des travaux qu'on corrigeait jamais et pis j'ai pas forcément appris grand-chose, grand-chose avec lui. Il était pas forcément très investi. On sentait qu'il était là parce qu'il avait besoin d'argent et voilà.

CP : D'accord.

QQ : Je sais pas s'il faut mettre en place avant un entretien d'embauche parce qu'un entretien d'embauche c'est subjectif pour moi mais c'est vrai qu'il devrait y avoir un échange entre tuteurs avant pour qu'ils s'accordent sur ce qu'ils vont apprendre.

CP : Vous n'avez pas été informée par le département des sciences de l'éducation de ce que vous pouviez faire, ne pas faire. Quels allaient être votre rôle en tant que tutrice ?

QQ : Je ne crois pas. Je me suis inscrite en dernière minute aussi et pis j'avais un problème de redirection de mails de la part de l'administration ce qui fait que j'ai été informée genre deux, trois jours avant que j'aie mon premier cours. J'avais pas encore signé le contrat, j'avais rien du tout puisque j'avais un problème de redirection de mails donc peut-être que je l'ai jamais eu.

CP : Ok. J'ai cru comprendre que vous n'aviez pas un très, très bon souvenir de vos séances de tutorat lorsque vous étiez étudiante en L1.

QQ : Bah si parce que mon tuteur était sympathique et il m'a donné deux, trois conseils mais c'est vrai que euh, disons que lui était très sympathique et qu'il savait ce qu'il disait mais en même temps puisqu'il était pas très assidu, je garde un bon souvenir du personnage mais j'ai pas forcément le souvenir d'avoir appris beaucoup de choses avec lui. Je dis pas que ça m'a servi à rien mais ça m'a pas été aussi utile que je le pensais.

CP : Il n'a pas répondu à vos attentes.

QQ : Nous on avait eu la chance que ça commence un tout petit peu plus tard, on avait pu aller le voir avec des devoirs qu'on avait eu mais ça n'avait abouti à rien. On a eu cette chance d'avoir des devoirs à lui proposer mais ça n'avait pas été fait.

CP : Je vois. On en arrive à la conclusion. Que diriez-vous à un étudiant pour l'inciter à s'inscrire au tutorat, pour l'informer de ses bienfaits ?

QQ : Je prendrais juste mon parcours comme exemple. C'est que moi j'ai fait le tutorat, il m'a pas servi à grand-chose, mais je veux dire que moi je pensais que ça glisserait tout seul parce que ça avait toujours glissé tout seul malgré qu'on m'avait prévenu, prévenu et reprévenu qu'en fac c'était pas pareil mais puisque la simple présence en cours avait jusqu'à présent suffit, que j'avais pas de travail à fournir à côté je pensais que ça marcherait pareil à la fac sauf que ça marche pas comme ça ! La méthodologie fait soixante-dix pourcents de la note et que cette méthodologie, vu le nombre qu'on est en première année, pour vraiment bien l'acquérir, le mieux c'est quand même le tutorat parce qu'en plus si on a un tuteur qui est sympa on a vraiment une possibilité d'avoir quelqu'un qui tout au long de l'année va vous suivre, il va vous envoyer un devoir, il va vous orienter. Moi c'est ce que j'ai fait ! Ils m'envoyaient des mails, je prenais le temps de le lire en entier, de leur dire ce qui allait pas au niveau du contenu, du fond, de la forme, d'un peu tout et c'est ça qui est bien au tutorat ! C'est qu'on a la chance d'avoir quelqu'un après qui va vous suivre mais individuellement toute l'année et on n'est pas noyé dans la masse des cents, cent-cinquante étudiants. Même si y a des groupes, on est quand même soixante dans un groupe, on n'a pas forcément l'occasion d'avoir quelqu'un de proche derrière nous, de juste pour soi. Et ça c'est l'avantage d'un tuteur.

CP : Oui.

QQ : Et comme on dit, même si au lycée on s'en sortait bien, à la fac les méthodes sont pas les mêmes et un tuteur peut aider. Et y a aussi les anecdotes sur les professeurs qui ont chacun leurs demandes propres, qu'ils vont pas forcément vous exposer dont vous vous rendrez compte qu'au fur et à mesure des devoirs, qu'un tuteur il va pouvoir vous orienter, vous conseiller un peu sur tout.

CP : D'accord. Dernière petite question, est-ce que quand on est étudiant en L1 on a l'impression d'être submergé d'informations ?

QQ : Euh, non.

CP : Qui pourraient noyer les informations sur le tutorat.

QQ : Non. Je pense pas parce qu'ils prennent justement toute la première demi-journée pour nous faire visiter les lieux, nous présenter un peu les professeurs, l'emploi du temps et nous faire ce fameux questionnaire donc y a pas non plus euh, disons qui y a pas suffisamment d'informations pour qu'on puisse zapper celle-là quoi. Moi je pense vraiment que c'est parce qu'elle est pas assez bien vendue.

CP : D'accord.

QQ : Et puis parce qu'il y a des élèves qui sont récalcitrants aussi mais ça on ne pourra jamais rien faire contre à moins de rendre ça obligatoire au vu des notes mais même là, si l'élève est récalcitrant, il est récalcitrant hein.

CP : Oui. Ecoutez je vous remercie. Merci beaucoup pour toutes ces informations.

QQ : Je vous en prie.

Entretien 18 : Tuteur en langues étrangères appliquées

CP : Je vous remercie d'être présente ici aujourd'hui pour répondre à mes questions. Je me présente plus amplement, je travaille sur les dispositifs d'aide à la réussite qui sont mis en place à l'université et plus particulièrement sur le tutorat méthodologique parce qu'on s'est aperçu que peu d'étudiants s'inscrivaient aux séances proposées par les tuteurs et que les étudiants qui s'y inscrivent sont ceux qui en ont le moins besoin.

RR : C'est vrai.

CP : Donc je suis partie de ces deux constats et j'interroge en fait plus spécifiquement le caractère informationnel, c'est-à-dire, est-ce que ce serait dû à l'information que peu d'étudiants s'inscrivent au tutorat. Voilà, donc dans un premier temps je vais vous laisser vous présenter et puis ensuite je vous poserai une série de questions. D'accord ?

RR : Oui !

CP : Donc je vous écoute pour votre présentation.

RR : Donc c'est la première fois que j'ai fait du tutorat comme je suis en troisième année en fait de LEA. J'ai eu des étudiants de première année donc faut savoir que c'est l'année où ils sont le plus nombreux parce qu'ils étaient cent-cinquante je crois au début. C'est vraiment euh, donc moi euh en première année on était une centaine donc c'est quand même un nombre important. Donc faut savoir qu'il y a des gens qui sont motivés et d'autres qui attendent, surtout en LEA, qui attendent des fois d'autres concours, des résultats de concours ou des trucs comme ça.

CP : D'accord.

RR : Donc ils sont pas forcément intéressés en fait. Mais bon je pense que c'est toutes les premières années comme ça. Et du coup comme y a une filière allemand et anglais espagnol, on s'est présenté chacune. On était deux en fait avec une en allemand et moi en espagnol.

CP : D'accord.

RR : Et en même temps il y a aussi la filière économie et la filière traduction. Moi j'étais en économie et l'autre en traduction. On a été deux tutrices en fait.

CP : Ok.

RR : Donc on a fait un mail je crois pour annoncer le tutorat. Et après on s'est présenté dans les classes en fait. Enfin par groupe et euh, donc là on a eu beaucoup d'inscriptions. C'était difficile de trouver des créneaux parce qu'ils étaient très nombreux. C'était pas facile pour eux mais on a trouvé. Donc beaucoup d'inscriptions mais au final pas autant de personnes que d'inscrits.

CP : Donc il y a eu des assidus et des démissionnaires après l'inscription.

RR : Oui. Ceux qui sont même pas venus à la première séance.

CP : C'était le cas de la majorité d'entre eux ?

RR : Y avait une bonne trentaine d'inscrits et au final j'avais une vingtaine d'étudiants.

CP : Vous avez suivi vingt étudiants tout au long du semestre.

RR : Non y en a qui sont venus à quelques-unes ou quand ils pouvaient mais y avait un bon groupe qui était vraiment là tout le temps.

CP : Et dans ce groupe ils étaient ?

RR : Ils étaient une douzaine à être là chaque semaine. Donc c'est pas facile au niveau de l'organisation.

CP : J'imagine.

RR : On fait tout plein de matières donc euh, ça dépend vraiment de leurs besoins.

CP : Oui. Alors pour commencer j'aimerais que vous me donniez votre propre définition du tutorat.

RR : Je pense que c'est une aide qu'ils peuvent saisir pour déjà se rassurer, pour poser des questions, pour découvrir l'université puisque je pense que si on est à l'université juste pour les cours et qu'on repart chez soi c'est pas vraiment euh, être étudiant et ouais d'abord plus un soutien et après pour ceux qui ont des difficultés une aide dans la méthodologie.

CP : Ok. Alors quels avantages est-ce que vous percevez dans le dispositif ?

RR : Au niveau méthodologique déjà, comme nous on a de l'expérience on peut leur donner des conseils et au niveau des professeurs notamment on peut leur dire les méthodologies préférées par les professeurs.

CP : Oui.

RR : Et je trouve que comme on est des étudiants on peut plus facilement discuté avec eux, je sais pas moi, s'ils commencent à râler sur quelque chose on peut leur dire « Bah non c'est euh... » Enfin on peut leur expliquer pourquoi c'est comme ça. Je pense que c'est plus simple comme contact et en même temps on a quand même moins d'autorité donc euh, y a des points positifs et négatifs.

CP : Oui. Alors justement, les points négatifs, quels sont-ils selon vous ?

RR : On peut pas contrôler la présence. Déjà y en a qui m'ont demandé s'ils devaient émarger pour la bourse. Comme les boursiers n'ont pas le droit à un certain nombre d'absences donc ils m'ont demandé et comme je savais pas, je leur ai pas dit ! (Rires). En fait on peut pas vraiment contrôler parce que c'est pas noté et pis c'est volontaire. D'un côté il faut qu'ils soient volontaires sinon c'est pas intéressant mais d'un côté ceux qui sont volontaires sont pas forcément dans le besoin.

CP : Oui.

RR : C'est pour ça, pendant la réunion ils nous ont expliqué que c'était pour lutter contre ceux qui abandonnent.

CP : Oui.

RR : Mais ceux qui abandonnent je pense qu'ils abandonnent quoi qu'il en soit. Ceux qui sont là par dépit, s'ils s'intéressent pas et que de toute façon s'ils viennent pas en cours, ils vont pas venir en tutorat. C'est pour ça, c'est les intéressés qui viennent.

CP : Les intéressés donc ceux qui auraient réussi quoi qu'il en soit ?

RR : Non pas forcément ceux qui réussissent mais ceux qui euh... En fait y a différents profils. Y en a qui euh...

CP : C'est l'objet d'une prochaine question.

RR : Ah ! Elles sont bien faites les questions ! (Rires).

CP : Je vous remercie ! (Rires). J'ai essayé de les penser comme il fallait mais je peux encore en oublier. Donc maintenant que vous m'avez exposé les avantages et les inconvénients du dispositif j'aimerais savoir si vous pensez que le tutorat est stigmatisant pour les étudiants. C'est-à-dire, est-ce qu'un étudiant qui est inscrit au tutorat et qui suit les séances pourrait être perçu négativement, pourrait être blâmé ?

RR : Je pense pas. Je pense de toute façon que n'importe quel étudiant, s'il commence à s'intéresser un peu aux cours par rapport à d'autres qui ne s'intéressent pas, les autres vont le stigmatiser.

CP : D'accord.

RR : Donc certains hein ! En tout cas en première année c'est ce que je vois et d'après ce que les autres m'ont rapporté aussi.

CP : Hum, hum.

RR : Je pense que quand ils sont un bon groupe, on peut faire de bonnes choses et je pense pas qu'ils soient stigmatisés.

CP : Donc le tutorat n'est pas victime d'une mauvaise image ?

RR : Je pense pas. En tout cas pas en LEA.

CP : Ok ! Alors j'en viens aux étudiants que vous avez suivis, est-ce que vous pourriez me dresser leur profil ?

RR : Alors je dirais qu'il y a ceux qui sont doués et qui viennent en tutorat pour apprendre mais qu'on ne peut pas forcément satisfaire parce qu'il faut aider la majorité.

CP : Hum, hum.

RR : Donc ils sont intéressés mais le tutorat c'est pas pour eux. Peut-être qu'il faudrait une autre solution.

CP : Un tutorat d'excellence.

RR : Ouais peut-être quelque chose comme ça. Je sais qu'au lycée pour ceux qui voulaient aller en prépa, ils faisaient une heure de plus. Peut-être que pour ceux qui sont intéressés ça pourrait être bien pour eux.

CP : Oui.

RR : Parce que du coup quand ils vont en tutorat ils servent plus à aider les autres qu'à s'aider qu'eux-mêmes. Ensuite y a ceux qui ont besoin de se rassurer mais qui sont quand même bons. En L1 c'est un peu particulier, y a un peu de tout ! Ils veulent se rassurer dans les nouvelles matières comme le droit et avoir des bonnes bases et bien réussir leur année.

CP : Oui.

RR : Ensuite y a ceux qui viennent au début histoire de voir comme ça se passe mais je pense qu'ils abandonnent aussi les cours.

CP : Ça va de pair.

RR : Je pense.

CP : Bien. Est-ce que vous avez constaté une différence de baccalauréat ?

RR : Je leur avais demandé. La plupart sont de bacs généraux et quelques bacs pros mais pas trop.

CP : Est-ce que vous pensez que le tutorat cible les étudiants qui en ont le plus besoin ?

RR : En fait faut cibler ce dont les étudiants ont besoin et pour ça faut qu'ils ciblent ce dont ils ont besoin eux et c'est pas toujours facile parce que faut s'arranger avec les étudiants, leur demander ce qu'ils préféreraient donc au début je leur ai demandé s'ils avaient des questions, je leur ai demandé se présenter pour qu'eux-mêmes se connaissent et moi les connaître. On a discuté de la fac parce que c'est quand même différent comme système par rapport au lycée et ensuite on a discuté des matières et de ce dont ils avaient besoin. J'ai essayé de leur apporté une aide méthodologique par rapport aux matières ou par rapport à leurs devoirs pour ne pas que ce soit une charge de travail en plus, que s'ils viennent, ça leur permette d'aller plus vite.

CP : D'accord. Alors qu'elles étaient leurs attentes ?

RR : Y en a qui voulaient faire les devoirs mais j'ai essayé à chaque fois de pas faire juste de l'aide aux devoirs mais je leur apportais de la méthodologie pour leur expliquer comment faire leurs devoirs. C'est surtout aussi par rapport aux partiels en fait. Savoir l'expérience que j'ai eu par rapport aux partiels, savoir à quoi s'attendre et puis y en avait c'était pour se rassurer. Y en a qui voulait aussi travailler la méthodologie de la dissertation mais c'est compliqué parce que je pense qu'ils l'avaient déjà fait au lycée mais qu'ils l'avaient pas comprise plus donc je pense que c'est un travail plus long que quelques heures de tutorat.

CP : Ok. Alors j'en viens au tutorat et à l'information. Comment est-ce que la majorité des étudiants ont pris connaissance de l'existence du tutorat pour la filière LEA ? Vous m'avez dit précédemment qu'il y avait eu l'envoi d'un email et d'une présentation en salle de classe.

RR : Hum, hum.

CP : Est-ce vous qui avez rédigé l'email ?

RR : Oui avec une professeure responsable du tutorat que moi j'ai aussi.

CP : Ok. Et concrètement dans l'email il était dit quoi ?

RR : Qu'on mettait en place des séances de tutorat et qu'ils pouvaient venir en fait avec les créneaux horaires à chaque, qu'ils pouvaient me contacter, les salles.

CP : D'accord.

RR : Et en même temps j'avais réservé les salles donc elles étaient disponibles mais comme ils ont du mal à s'adapter, avec leur système d'emploi du temps ils m'ont pas trouvé en fait. Donc c'était un peu difficile au début ! (Rires).

CP : En effet ! (Rires).

RR : Après on s'est présenté. Là on avait pris des rendez-vous et c'est vrai qu'au début ça n'a pas fonctionné tout de suite donc j'ai renvoyé un mail pour leur dire.

CP : Ok. Donc un email, une présentation en salle de classe donc là j'imagine que vous avez présenté le tutorat.

RR : Oui, oui ! On a dit ce qu'on allait faire. On s'est débrouillé pour trouver une heure qui les arrangeait eux et nous.

CP : En fait j'ai l'impression que dans l'information qui a été diffusée, qu'il s'agissait plutôt d'organiser les séances. Est-ce que vous avez présenté réellement le tutorat, ses bienfaits ?

RR : Oui, oui ! On a dit qu'on était des élèves sérieuses, qu'on voulait les aider à s'intégrer, les aider en méthodologie. On a bien dit que c'était pas de l'aide aux devoirs mais plutôt des solutions méthodologiques.

CP : Ok. Donc après votre présentation ils savaient ce que pouvait leur apporter le tutorat.

RR : Oui, oui ils savaient ! On leur a dit qu'ils pouvaient nous poser des questions, qu'on était plus un parrain, une marraine.

CP : Ok, d'accord. Donc à votre avis est-ce que les cent-cinquante étudiants savent que le tutorat existe ?

RR : Non, je pense pas.

CP : A cause de quoi ?

RR : Déjà de l'absentéisme. Y en a qui sont inscrits mais qui viennent pas à la fac.

CP : Hum, hum.

RR : Y savent qui y a du tutorat mais ils savent pas ce que c'est. Y en a qui sont un peu à l'Ouest ! (Rires).

CP : Est-ce que vous pensez que ceux qui ne savent pas que ça existe mais qui seraient des élèves volontaires, ont été submergés d'informations de toute part et que du coup ils n'auraient pas saisi celles données sur le tutorat ?

RR : Je pense pas. C'est vrai qu'au début ils ont l'air d'être assez seuls et ouais je pense avoir peut-être donné beaucoup d'informations mais après y a toujours une possibilité de demander aux autres je pense. Ça dépend. Je saurais pas dire. Je sais pas.

CP : Ok. Pas de problème. Alors à votre avis, pourquoi est-ce que les étudiants n'ont pas recours au tutorat ?

RR : Y a ceux qui sont pas intéressés pour faire des heures en plus parce qu'ils ont vingt-heures je crois en première année par semaine.

CP : Hum, hum.

RR : Plus se mettre dans le rythme, le travail à la maison et c'est pareil ça fait beaucoup. Et pis s'ils connaissent pas le tuteur peut-être qu'ils ont pas envie d'y aller, moi je l'avais fait aussi en première année le tutorat et je me suis retrouvée justement à aider les autres et c'était pas bénéfique.

CP : Hum, hum.

RR : Moi je sais que j'avais pas envie d'y aller pour aider les autres alors que moi j'apprenais rien.

CP : Je comprends.

RR : Et sinon je pense que y en a d'autres ils sont pas intéressés ou peut-être qu'ils pensent que ça ne les aidera pas.

CP : Peut-être qu'ils n'en ont aussi pas besoin.

RR : Oui aussi ! Mais y en a qui en auraient besoin mais qui sont pas intéressés.

CP : Ok. Donc du coup est-ce que vous pensez que le taux de non-participation qui est élevé est dû à un manque d'information ?

RR : Non. Non, je pense pas. Je pense que s'ils voulaient vraiment avoir de l'aide ils chercheraient. Enfin ils trouveraient l'information je pense.

CP : D'accord. Et pensez-vous que les informations que vous leur avez données étaient trop impersonnelles et que du coup ils n'ont pas pu s'identifier ?

RR : Non parce qu'on s'est présenté quand même un peu personnellement et après quand je les ai repris par groupe, je me suis aussi à chaque fois présentée et je les ai laissé se présenter.

CP : **Hum, hum.**

RR : Je les vois encore maintenant, je leur dis bonjour et tout ça. On discute. Y avait quand même un aspect personnel mais après je sais que par rapport à l'autre tutrice ils ont peut-être eu des préférences certains même juste comme ça à se diriger plus vers une personne que vers une autre.

CP : Pensez-vous que l'envoi de votre email ainsi que vos présentations en salle de classe étaient organisés à la bonne période, au bon moment dans l'année ?

RR : Oui parce que c'était avant octobre ou tout début octobre et euh, bon y avait encore des problèmes d'emploi du temps donc pour le choix des dates c'était pas facile mais en fait c'était assez rapide à faire donc on est juste passé, on s'est représenté et après ils ont noté donc c'était assez bien organisé. C'était pas tout de suite à la rentrée.

CP : C'était pas trop tôt, pas trop précoce sachant qu'ils n'ont encore pas eu de notes ?

RR : Non y a déjà des devoirs.

CP : Donc des demandes.

RR : Oui et surtout en fait il faudrait qu'ils demandent aux professeurs les choses qui leur seront demandées et ce qu'il y aura aux partiels pour après pouvoir s'organiser avec le tuteur parce qu'ils se retrouvaient une ou deux semaines avant à me demander « Ah mais comment on fait ça, ça, ça ? ».

CP : **Hum, hum.**

RR : Donc c'est vrai que la période était assez bien choisie puisqu'on a pu prendre notre temps pour discuter déjà de l'université et après vraiment se concentrer sur la méthodologie.

CP : Ok ! Est-ce que vous avez travaillé en partenariat avec vos professeurs pour savoir les points que vous pouviez aborder en tutorat ?

RR : Non. En fait comme j'avais eu les professeurs déjà avant et que euh, j'ai essayé de me débrouiller entre moi ce que j'avais comme souvenirs et du travail que je devais fournir et les problèmes des étudiants.

CP : Vous vous êtes adaptée.

RR : Oui. Mais souvent ils venaient le jour même avec une chose à faire.

CP : Donc hormis vos présentations en salle de classe et l'envoi d'un email, qu'est-ce que vous auriez envie de proposer d'autre pour inciter davantage d'étudiants à s'inscrire ?

RR : (Silence).

CP : Ou est-ce suffisant selon vous ?

RR : Après si on veut vraiment les inciter je pense qu'il faudrait faire un système de présence comme la présence aux cours mais après ce serait plus du tutorat !

CP : Mais en termes d'information ?

RR : Y avait pas de réunion pour les futurs tutorés ?

CP : Je ne sais pas comme c'est organisé en LEA. Est-ce que les professeurs parlent du tutorat ?

RR : Ça je ne sais pas. La professeure avec qui j'ai fait l'email elle leur en a reparlé en tout cas.

CP : D'accord.

RR : Oui, oui comme elle connaît assez bien en plus.

CP : D'accord et vous savez, en début d'année les étudiants passent un test de positionnement.

RR : En LEA aussi ?

CP : Oui, oui.

RR : Parce que nous on l'avait pas passé.

CP : Ah bon ?

RR : Parce qu'on venait de la Fonderie en fait.

CP : Pourtant c'est mis en place dans tout l'UHA.

RR : Bah moi en première année je l'ai pas passé.

CP : Donc vous ne savez pas le lien qui est fait entre le passage du questionnaire, la publication des résultats et le discours des professeurs ensuite.

RR : Non comme pour moi y en a pas eu.

CP : Ok. Alors vous m'avez dit que vous aviez été étudiante en première année ici à l'UHA et que vous aviez été tutorée. Quels souvenirs est-ce qu'il vous en reste ?

RR : En fait je suis allée à deux séances et par rapport à la tutrice, elle avait du mal à se souvenir des cours en fait mais ça j'ai eu aussi moi le même problème. Les étudiants viennent des fois avec des points particuliers, des trucs que nous on a fait y a deux ans, forcément on s'en souvient plus.

CP : Mais il ne vous a pas été bénéfique parce que votre niveau était au-delà de celui des autres.

RR : Oui et puis j'avais déjà la méthodologie.

CP : Ok. Vous vous étiez inscrite pourquoi ?

RR : Par curiosité et pis je me suis dit que c'était une possibilité de mettre toutes les chances de mon côté.

CP : Alors qu'est-ce que vous diriez vous personnellement à un étudiant pour l'inciter à s'inscrire ?

RR : Que ça peut donner des pistes pour l'intégration à l'université, que c'est un avantage de pouvoir discuter avec un autre étudiant qui est en troisième année et qui connaît les professeurs, leur fonctionnement et aussi pour la méthodologie, des astuces comme les sites ou aller ou ne pas aller, des choses comme ça.

CP : Très bien. Dernière question, pensez-vous que le tutorat devrait devenir obligatoire ou bien reste facultatif ?

RR : Bonne question ! Je pense qu'on devrait se servir justement de ce test. Ceux qui en ont besoin devraient être fortement incités à y aller par les professeurs. Je vais justement donner la liste des étudiants qui ont assisté au tutorat au jury des professeurs. Je pense que ça peut être bénéfique.

CP : C'est eux qui en ont fait la demande ?

RR : On en a discuté avec certains professeurs et je pense que ça peut être bénéfique parce que y a pas de raison que ceux qui ont suivi les séances assidument ça ne leur rapporte rien.

CP : C'est un problème qu'ils ne soient pas gratifiés ?

RR : Oui parce que y en a qui sont bons et qui viennent pas les mains dans les poches. S'ils fournissent plus de travail que d'autres je pense que c'est bien de les valoriser. Mais obligatoire, s'il y a des élèves qui doivent démissionner, ils démissionneront forcément je pense. S'ils sèchent les cours obligatoires, ils vont sécher le tutorat. Je pense qu'un groupe motivé c'est un groupe qui n'est pas forcément obligé et c'est vrai qu'avec un groupe motivé on travaille très, très bien.

CP : Oui, c'est certain.

RR : Ils venaient avec plaisir, ils m'ont dit merci.

CP : Ah, très bien ! Et puisque vous avez été confrontée au problème, est-ce que vous pensez qu'il devrait resté ouvert à tous ou bien devenir ciblé ?

RR : Je pense qu'il faudrait le faire plus ciblé. Peut-être des groupes de niveau mais après c'est difficile avec les groupes parce que y a des groupes de langues, avec les emplois du temps c'est peut-être pas possible. Peut-être qu'il faudrait réserver une plage horaires pour le tutorat et après faire des groupes.

CP : Des plages horaires communes aux L1 et aux tuteurs ?

RR : Oui. Après ce serait peut-être compliqué avec les heures et tout ça mais faire des groupes de niveau. Un groupe de vraiment très motivés, un groupe de personnes avec un niveau moyen et peut-être un groupe de personnes en difficulté mais quand même motivés à venir. Avec ceux qui sont pas motivés on peut pas faire grand-chose.

CP : Vous préféreriez donc des groupes homogènes plutôt qu'hétérogènes.

RR : Oui. Pour moi des fois c'était pratique parce qu'entre eux quand je faisais des groupes ils s'aidaient mais par moment ceux qui étaient moins bons utilisaient plus ceux qui suivaient en cours.

CP : Oui.

RR : Donc quand ils s'entraident entre eux moi je pense que c'est bien d'avoir un groupe hétérogène mais quand ceux qui ne travaillent pas profitent de ceux qui travaillent, des notes des autres par exemple. Je leur apprenais à prendre des notes donc chacun faisait le résumé de ces cours et ceux qui avaient séché un cours de deux heures en profitaient là pour en une demi-heure récupérer le plan du cours. Et ça, ça ne me plaisait pas.

CP : Oui, je comprends. Ecoutez je vous remercie, avez-vous quelque chose à ajouter ?

RR : Non. C'est un très bon sujet de recherche.

CP : Je vous remercie. Bonne continuation et merci d'être venue aujourd'hui.

Entretien 19 : Tuteur en administration économique et sociale

CP : Je suis en deuxième année de thèse, en sciences de l'éducation. Je travaille sur les dispositifs d'aide à la réussite qui sont mis en place à l'université et plus spécifiquement sur le tutorat méthodologique.

SS : Hum, hum.

CP : Voilà donc en fait au fil de mes lectures je me suis aperçue que très peu d'étudiants s'inscrivaient aux séances de tutorat de manière générale et que ces étudiants en fait très souvent c'était ceux qui en avaient le moins besoin. Donc j'interroge le facteur informationnel. J'aimerais savoir si le fait qu'il y ait très peu d'étudiants inscrits c'est dû à l'information et si le fait que ce soit les bons élèves aussi.

SS : Ok.

CP : Donc dans un premier temps je vais vous laisser vous présenter.

SS : Ok.

CP : Et puis ensuite je vous poserai une série de questions et voilà tranquillement vous pourrez me donner votre avis.

SS : Ça roule.

CP : Je vous écoute pour votre présentation.

SS : Bon bah alors moi c'est X, je suis en troisième d'AES parcours Administration. Et on m'a demandé en septembre, c'était assez tard d'ailleurs, fin septembre, si je voulais faire du tutorat et mi-octobre ouais, tout a été fait. Ça a quand même pris un certain temps avant de se déclencher. Voilà j'ai accepté pour le premier semestre. Le deuxième semestre j'ai pas réitéré le truc parce que j'ai déjà eu quelques problèmes pour valider le dernier semestre sinon j'aurais continué volontiers.

CP : D'accord. Vous avez suivi combien d'étudiants ?

SS : Ça dépendait des cours mais en moyenne on était quatre, cinq. Sachant qu'il y avait deux groupes donc X et moi.

CP : Ok. Et en première année la filière AES compte combien d'étudiants environ ?

SS : Environ, moi à mon époque on était à peu près cent-trente. Bon parmi ces cent-trente y avait beaucoup d'absents ou d'inexistants. Je saurais pas dire le nombre exact mais c'est comme d'hab', en moyenne on était une trentaine en cours.

CP : D'accord. Alors pour commencer est-ce que vous pourriez me donner votre propre définition du tutorat ?

SS : Personnellement c'est d'abord donner des méthodes parce que je suis pas un prof de tout à la fois et je suis pas bon dans toutes les matières donc c'est plutôt donner des méthodes et des clés. Je peux donner aussi des méthodes des professeurs au niveau des interrogations et comment ils peuvent apprendre pareil. Et ensuite plutôt des notions, du savoir pur quoi.

CP : D'accord.

SS : Après euh, surtout des méthodes pour réviser parce que ils auront pas un suivi tutorat tout au long du truc. Quand je faisais le tutorat j'allais dans l'optique vraiment d'aider du maximum que je pouvais. Pas spécialement être un prof mais plus être quelqu'un vers qui ils pourraient avoir plus d'informations parce que c'est vrai qu'à la fac ça manque d'informations.

CP : D'accord. Quels sont les avantages que regroupe le tutorat selon vous ?

SS : Pour le premier semestre, ce qui est vraiment pratique c'est qu'on connaît pas les méthodes des professeurs et donc qui y a souvent qu'un seul partiel par professeur, rares sont ceux qui en font deux, ça permet de connaître les méthodes à l'avance. Ensuite si ça commence assez tôt, connaître à peu près comment est-ce que le prof fait son cours aussi. Pourquoi pas aussi partager le cours que moi j'avais avec eux sachant que j'ai quand même dû faire le tutorat à un moment où la maquette avait changé. Donc c'était totalement différent que ce que j'avais fait en première année. Y avait beaucoup de choses que j'avais pas touchées.

CP : Ok. Et en termes d'inconvénients ?

SS : En termes d'inconvénients euh, le principal inconvénient que j'ai pu voir, apparemment c'est pas un inconvénient mais s'en est quand même un, c'est le fait que ce soit pas obligatoire. A un certain moment on était une quinzaine alors qu'à d'autres on était quatre, cinq.

CP : C'est difficile à gérer pour le tuteur ?

SS : On sait jamais qui est-ce qui y aura quoi. J'y allais dans l'optique que les élèves choisissaient de venir ou pas donc j'obligeais pas. Mais ouais ça peut être un avantage comme un inconvénient.

CP : Nous reviendrons un peu plus tard sur le caractère obligatoire justement. Est-ce que vous pensez que les étudiants perçoivent le dispositif négativement ?

SS : Au lycée oui mais ici vu que c'est un choix qui est fait par les élèves et surtout en AES y a pas vraiment de discussion entre les groupes, entre chaque élève, toute la classe ne forme pas un noyau dur moi en tout cas de mon expérience et de ce que j'ai un peu discuté avec les élèves, absolument pas.

CP : Ok.

SS : Au contraire ! Par exemple ils avaient les interros en avance donc c'était un peu avantageux pour eux donc je pense pas. C'était un plus quand même.

CP : Ok ! J'en reviens aux étudiants que vous avez suivis, les quatre, cinq assidus peut-être si on peut les appeler comme ça, sur quinze inscrits au départ c'est ça ?

SS : Y en avait un peu moins de quinze, on va dire une douzaine.

CP : D'accord. Donc douze inscrits et quatre, cinq assidus.

SS : Ouais.

CP : Quel était leur profil ?

SS : En fait c'était que des anciens ES, certains étaient plus vieux que moi parce qu'ils avaient déjà redoublé leur année de lycée il me semble. C'était pas des gens qui venaient de bac pro ou de STG. Y en avait quelques-uns mais c'étaient pas les plus assidus.

CP : Ok.

SS : Pourtant ça se voyait qu'ils avaient un peu du mal notamment en sociologie ou autres.

CP : Hum, hum. Normalement le tutorat s'adresse à ces personnes-là qui sont pas ou peu préparées aux exigences académiques.

SS : Ouais.

CP : Donc c'est intéressant de savoir qui s'y inscrit et qui est assidu par la suite. S'inscrire c'est une chose mais participer s'en est une autre.

SS : Ouais ce que j'ai vu c'est que les personnes qui étaient assidues c'était plus des personnes qui étaient pas vraiment sûres d'elles et qui s'attendaient à un niveau un peu plus élevé que ce qu'elles ont eu à faire. C'était surtout pour se rassurer je pense.

CP : Manque de confiance en elles.

SS : Ouais c'est ça, totalement. Elles viennent de ES et je leur ai fait comprendre clairement que les gens qui viennent de ES en AES elles étaient clairement avantagées parce que le programme de ES est repris en AES majoritairement, en tout cas pour la première année.

CP : D'accord. Quelles étaient leurs motivations ? Pourquoi est-ce qu'elles se sont inscrites au tutorat, hormis pour se rassurer ?

SS : Dans les matières où ils s'attendaient à ce que les profs soient le plus exigeants, par exemple en socio ou en droit public, toutes les matières qu'ils ont absolument jamais vu donc le droit dans l'ensemble, l'économie euh, bon l'économie ils l'avaient déjà vu mais là c'est un peu plus pointu.

CP : Hum, hum.

SS : Donc avoir des informations sur les interros qui vont être faites par ces profs-là et sur les attentes qu'ils ont aussi ces profs-là.

CP : Ok.

SS : Outre ça c'était aussi de la méthodo.

CP : Oui. Est-ce que vous pensez que le tutorat, tel qu'il est organisé, présenté, cible les étudiants qui en ont le plus besoin ?

SS : Non. Je pense que le tutorat cible plutôt les étudiants qui en veulent. Pas spécialement ceux qui en ont besoin mais ceux qui veulent être sûrs d'avoir leur première année et mettre toutes les chances de leur côté.

CP : D'accord. Ils auraient pu très bien réussir seuls.

SS : Voilà.

CP : Comment en AES les étudiants prennent-ils connaissance de l'existence du tutorat ?

SS : C'est Monsieur X, directeur du département AES qui est venu pendant les cours et leur a fait part qu'il y avait du tutorat. Donc après il est venu nous voir nous pour mettre une date en place et ensuite aller les revoir pour dire la date et les horaires de tutorat.

CP : Ok.

SS : Ensuite ça se faisait pas mail.

CP : L'échange entre vous et les étudiants ?

SS : Oui.

CP : Vous n'êtes pas intervenus pour présenter le tutorat ?

SS : Non pas au sein de la classe. En fait on a présenté le tutorat aux gens qui étaient intéressés par le tutorat. La première séance s'est faite dans un amphi avec plus d'élèves que ce qui me semblait qui y avait au final en tutorés. Ouais c'est déjà une pré-sélection quoi. C'est les gens qui étaient déjà intéressés par le tutorat qui allaient voir la présentation du tutorat.

CP : « Le tutorat existe. Si vous êtes intéressés, venez à la réunion ! »

SS : Voilà ! (Rires).

CP : Ok, d'accord ! Est-ce qu'il y a eu d'autres choses de mis en place ?

SS : Euh non. Dans quel sens ?

CP : Des affiches, des brochures, etc.

SS : Non !

CP : Ok donc si je récapitule, c'est le directeur du département AES qui a dit que le tutorat existait. Ensuite il a organisé une présentation avec les tuteurs de présents et là vous leur avez dit ce qu'était le tutorat et donc ensuite par mail vous avez pu échanger pour vous mettre d'accord sur les créneaux.

SS : Non d'abord il a fait savoir qu'il y avait du tutorat, ensuite il est venu nous voir pour nous parler de l'horaire.

CP : C'est lui qui a organisé l'horaire.

SS : Voilà.

CP : Ok.

SS : Avec nous pour savoir qu'est-ce qui nous arrangeait le plus.

CP : Hum.

SS : Et ensuite il l'a dit aux élèves et on s'est retrouvé à ce créneau horaire la première séance. C'était une séance de présentation.

CP : Ok, très bien ! Est-ce que vous pensez que tous les étudiants de la filière AES ont connaissance de l'existence du tutorat ?

SS : Moi je pense pas. Je vais prendre mon cas personnel. En première année moi j'ai jamais su qu'il y avait du tutorat.

CP : Ah ouais ?

SS : Alors je sais pas si y en avait vraiment mais je pense hein. Moi j'en avais absolument pas eu vent !

CP : Pour quelles raisons ?

SS : Pour des raisons personnelles, je m'intéressais pas plus que ça à la vie extérieure des cours mais moi je suis venu un mois et demi après donc je pense que ça devait être dû à ça.

CP : Ok.

SS : Mais je pense que ça a été dit une seule fois et plus personne en a parlé.

CP : Ce sera peut-être une amélioration que vous pourrez proposer tout à l'heure quand on en parlera.

SS : Ouais.

CP : Si vous n'étiez pas là au début de l'année, vous ne savez peut-être pas qu'il existe un test de positionnement auquel sont soumis tous les étudiants de L1 de l'UHA quelle que soit leur filière.

SS : Non, ça je savais pas.

CP : Vous n'en avez pas entendu parler ?

SS : Non.

CP : Donc vous ne savez pas si le professeur fait le lien avec ce test-là lorsqu'il présente le tutorat.

SS : Moi j'ai jamais eu vent de ce test de niveau mais ça me dérange pas parce que c'est assez clivant quoi.

CP : C'est-à-dire que c'est un test qui permet à l'étudiant de s'auto-corriger et savoir ensuite s'il a besoin du tutorat ou pas.

SS : Ok.

CP : Pourquoi selon vous si peu d'étudiants s'inscrivent au tutorat ?

SS : Je pense que c'est déjà le manque d'informations. Ensuite ça provient aussi je pense des élèves eux-mêmes. Je pense que l'horaire était pas spécialement euh, c'était de midi et demi à quatorze heures donc c'est sûr qu'il faut faire certains sacrifices. A la place de deux heures de trou euh...

CP : Ce n'était pas deux heures mais une heure et demie ?

SS : Ouais. Donc voilà y a ça. Moi je pense que c'est surtout les horaires, le manque d'informations et le fait qu'en fac y ait beaucoup d'heures je pense qu'ils se disent que s'en rajouter c'est pas spécialement obligatoire.

CP : Ça alourdit leur emploi du temps.

SS : Ouais et je pense qu'ils voient ça vraiment en tant qu'accessoire. On va au tutorat qu'à partir du moment où on sait qui y a une interro le lendemain quoi.

CP : Certains étudiants venaient uniquement quand il fallait préparer un point précis ?

SS : Ouais ! Par exemple y avait l'interro de socio qui était le mercredi et nous on avait tutorat le mardi et le mardi juste avant c'était là où j'avais le plus d'élèves quoi. (Rires).

CP : Ok. Par intérêt.

SS : Oui. Après moi ça je peux le comprendre mais je leur ai fait comprendre que c'était un travail sur le long terme.

CP : Tout à fait.

SS : Que c'était pas moi qui allait leur donner le vingt ou alors la bonne note.

CP : Pour les informations qui ont été données, même en petit nombre, est-ce que vous pensez qu'elles étaient trop impersonnelles et que du coup les étudiants n'ont pas pu s'identifier ?

SS : En fonction de leurs besoins ?

CP : Oui.

SS : Vu que je viens de savoir qu'il y a un test d'entrée je pense que ce test d'entrée devrait être plus euh, pas obliger les élèves mais on devrait leur faire comprendre de manière plus coercitive que le tutorat ça pourrait les aider. Après le problème c'est que le tutorat il est basé sur la volonté des élèves donc on peut pas les obliger en fonction du test qui a été fait en début d'année d'y aller.

CP : Oui.

SS : Pis même ce serait pas bon je pense pour les personnes qui font le tutorat parce que y aurait des élèves qui seraient là sans vraiment le vouloir donc euh, on n'a pas la formation je pense pour gérer ce genre d'élèves.

CP : Les professeurs pourraient inciter davantage les étudiants.

SS : Ouais ! Ça chaponnerait un peu les élèves, ça permettrait de les rassurer. Même s'ils n'y vont pas au moins ils sauraient qu'il y a un moyen de les suivre.

CP : Oui.

SS : Et il faudrait informer plus sur le long terme. Pas le dire qu'une seule fois en septembre pis après fini. Par exemple à mi-semester leur rappeler qu'il y a le tutorat et pourquoi pas pendant la semaine de révision.

CP : Oui.

SS : Parce que là ils avaient une semaine de révision et y avait pas grand monde à la séance de la semaine de révision même s'ils avaient une semaine quoi ! Donc pourquoi pas en parler avant cette semaine qu'il y a du tutorat parce que moi je leur avais fait clairement comprendre que c'était aussi la semaine de révision pour moi, qu'on pouvait faire d'autres horaires que le mardi mais non au final ça n'a rien changé.

CP : Du coup ce que vous proposeriez en termes d'améliorations, c'est le fait que les professeurs s'investissent davantage dans l'information qui est faite sur le tutorat, qu'il y ait des rappels.

SS : Ouais.

CP : Et à part est-ce que d'autres choses devraient être faites ?

SS : (Silence). Bah l'information déjà. Ensuite pourquoi pas oui, utiliser un peu plus les tests qui sont faits.

CP : Oui. En termes d'informations, comment verriez-vous les choses dans l'idéal ?

SS : Bah envoyer un mail déjà à chaque personne, ensuite que ce soit rappelé par les professeurs mais pas les professeurs euh, si c'est rappelé par les professeurs qui sont pas les plus euh, qu'on va considérer comme les plus importants.

CP : Parce qu'ils ont des matières à petit coef ?

SS : Voilà. Je veux pas être méchant ni rien mais le prof d'info s'il dit « Allez au tutorat ! » par rapport au prof de droit euh, ça a moins de poids.

CP : Ok.

SS : Ça a moins de poids aux yeux des élèves. Après je pense qu'il faut garder le fait que ce soit pas obligatoire même pour les gens qui en auraient besoin.

CP : Ok. Donc vous êtes pour que le tutorat reste facultatif.

SS : Ouais voilà.

CP : Très bien. Et est-ce que vous pensez que le tutorat devrait rester ouvert à tous ou bien devenir ciblé ?

SS : Le tutorat il sert surtout à rassurer. C'est surtout ça le problème. C'est le fait de devoir rassurer. Après pour les bons élèves c'est un moyen pour eux de réviser. J'ai eu aussi affaire à des élèves qui avaient des besoins comme en socio. Y avait une personne qui comprenait tout simplement pas, qui au final est venue à deux séances et n'est plus venue après.

CP : D'accord.

SS : Donc moi j'allais rien dire mais en clair elle a fait les séances jusqu'à l'interro de socio. Je crois qu'elle a pas eu une si bonne note que ça mais ensuite elle est plus venue quoi.

CP : Pourtant ça a un intérêt pour ces personnes-là.

SS : Ouais ça a un intérêt pour ces personnes-là mais après moi le problème que j'ai eu avec cette personne en particulier c'est que ça se voyait qu'elle avait un besoin vraiment personnel. Moi je devais respecter un certain timing pour essayer d'à peu près tout faire et là à certains endroits toute la classe comprenait à part cette personne donc là c'est vraiment le moment où je me suis dit qu'une aide plus personnelle ce serait pourquoi pas une solution.

CP : Très bien. Je n'ai plus de questions. On a balayé toutes celles que j'avais prévues, est-ce que vous voulez ajouter quelque chose ?

SS : Non, je pense qu'on a fait le tour. Ouais, je pense que le tutorat faut que ça reste. Après ça marche pas parce que on regarde surtout les élèves qui en ont le plus besoin mais c'est pas eux qui y vont. Après pour les personnes qui en ont pas spécialement besoin mais qui viennent quand même c'est un plus pour eux.

CP : Oui mais elles en auraient pas spécialement eu besoin pour réussir.

SS : Oui elles en auraient pas spécialement eu besoin mais je pense que leurs notes seraient un peu moins bonnes quand mêmes.

CP : Oui.

SS : Ils me l'ont fait comprendre. J'avais demandé aux profs. Ça je l'avais pas dit aussi mais j'ai pu faire l'intermédiaire.

CP : C'est vrai ! Je ne vous ai pas posé la question. Avez-vous travaillé en partenariat avec vos professeurs ?

SS : Oui j'ai travaillé avec certains professeurs qui voulaient bien parce que bon ils sont pas obligés, histoire de donner des questions pour les entrainer un peu avant l'interro. Les personnes m'ont dit que ces questions se rapprochaient vraiment de l'éval donc ça les a vraiment aidé.

CP : Ça les aide pour préparer l'évaluation mais si au second semestre y a plus de tutorat, comment est-ce qu'elles vont faire ?

SS : C'est des personnes qui sincèrement, si j'étais pas là, elles y arriveraient aussi.

CP : D'accord.

SS : Et vu qu'elles ont les mêmes profs maintenant, elles connaissent les méthodes des professeurs.

CP : Hum, hum.

SS : Donc je leur ai fait comprendre que si elles voulaient demander quelles seront la forme des interros, ils répondent.

CP : D'accord.

SS : Je pense que maintenant ils l'ont compris donc je pense que ces personnes elles vont plus au tutorat qu'elles ne devraient y aller.

CP : Bien. Je vous remercie.

SS : Pareillement.

Entretien 20 : Tuteur en administration économique et sociale
--

CP : Alors voilà comme va se dérouler l'entretien, je vais commencer par me présenter ainsi que mes recherches. Je vous laisserai la parole ensuite pour que vous vous présentiez à votre tour et puis je vous poserai une série de questions que j'ai préparée.

TT : Parfait.

CP : Sachez qu'il n'y ni bonnes, ni mauvaises réponses aux questions c'est simplement votre avis, votre vécu de tuteur dont il s'agit.

TT : D'accord.

CP : Donc pour ma part je suis en deuxième année de thèse en sciences de l'éducation. Je travaille sur les dispositifs d'aide à la réussite qui sont mis en place à l'université et je m'intéresse plus spécifiquement au tutorat méthodologique et notamment à toute l'information qui en est faite. Vous verrez qu'il y a beaucoup de questions ou plusieurs questions sur l'information du tutorat dans votre filière. Voilà, maintenant je vous laisse vous présenter, me dire peut-être quel est votre niveau d'études, combien d'étudiants vous avez suivi, rapidement comment se sont passées vos séances et puis on commencera l'entretien avec mes questions.

TT : Je suis en première année de master Responsabilité Sociale et Environnementale. Par rapport au tutorat j'ai suivi une douzaine d'étudiants. Dans l'ensemble ça s'est très bien passé honnêtement donc j'ai eu un bon retour. Ils sont venus me voir pour voir si c'est possible de prolonger la durée et ça, ça prouve aussi qu'ils ont apprécié. Voilà, je crois que c'est tout.

CP : Ok, pas de problème, c'est court, succinct, j'ai les informations qu'il me faut, c'est parfait. Donc vous avez suivi une douzaine d'étudiants.

TT : Oui, une douzaine mais pendant les séances ils étaient pas tout le temps douze. J'en avais une douzaine dans l'ensemble, peut-être même un peu plus. Je crois que le maximum c'était dix, onze, comme ça et ça c'était une fois, deux. Y en a qui sont venus qu'à la fin, ils savaient pas que ça existait alors qu'il y a eu une information avec le prof, avec la personne responsable des L1.

CP : Oui.

TT : Et puis les autres qui venaient leur ont dit de venir, que c'était bien. Ça c'est aussi le retour que j'avais. Ça augmentait le flux en fait.

CP : Ok, vous avez eu des inscrits qui se sont greffés au groupe petit à petit en fait.

TT : Oui, c'est ça.

CP : Pas forcément à l'issue de la présentation.

TT : Oui, voilà. A l'issue de la présentation y en avait une dizaine il me semble, peut-être un peu plus. Ils sont pas tous venus aussi. Pour les L1 ils étaient très peu à être là dans l'amphi. Ils sont pas tous venus.

CP : Hum, hum.

TT : Après ces six personnes qui venaient, à chaque fois elles emmenaient des gens avec eux.

CP : Donc c'est le bouche à oreille qui a bien fonctionné.

TT : Je pense, oui.

CP : Très bien. Alors pour commencer, est-ce que vous pourriez me donner votre propre définition du tutorat ?

TT : Pour moi le tutorat c'est, comment dire ? C'est une personne qui va venir aider un groupe d'étudiants, qui va leur apprendre des méthodes, des façons de faire qu'ils n'ont pas l'habitude d'utiliser parce que c'est vrai que les premières années ils débarquent dans un autre milieu, ils sont un peu laissés dans la jungle là. Le tutorat je l'ai perçu comme quelqu'un qui vient pour inculquer des méthodes, en première année de master on a quand des méthodes de travail, on essaie de les aider, de les rassurer. C'est un suivi en fait pas si scolaire que ça, c'est plus sur la méthode en fait.

CP : Ok, très bien. Quels sont les avantages et les inconvénients que regroupe le tutorat à votre avis ?

TT : Pour moi, c'est un vrai travail sur la personne. Comment on va se faire comprendre ? L'avantage aussi c'est d'avoir un groupe de personnes. Plus tard je me destine aussi au métier d'enseignant. Ça m'a aidé à travailler sur moi, à essayer de trouver d'autres qualités.

CP : La pédagogie par exemple.

TT : Voilà ! La pédagogie. Essayer de voir si les gens comprennent, si la méthode marche, s'ils prennent plaisir. L'inconvénient, je pense qu'on est un peu laissé à notre compte. En tant que tuteur on n'a pas de contact avec le responsable, ni rien. On parlait de temps en temps mais pas plus que ça. Et avant, on n'a pas eu une sorte de formation.

CP : Pour savoir quel serait votre rôle.

TT : C'est ça. On a eu une petite réunion. Je me rappelle plus le nom de la personne avec qui on a eu la réunion.

CP : C'était une dame ?

TT : Oui.

CP : Madame X ?

TT : Je crois, oui.

CP : Ok. Ça consistait en quoi ? Qu'est-ce que vous avez appris ?

TT : Elle expliquait un peu les documents qui fallait remplir et tout mais moi je m'attendais plus à une journée sur le rôle du tuteur. C'est ça notre envie. Le partage des compétences, comment les faire passer. Je pense qu'il manque quelque chose qu'il faudrait mettre en place.

CP : Ok. C'est plus une réunion d'information.

TT : Cette réunion elle a duré un quart d'heure, même pas. On pourrait même en faire une après pour qu'on puisse dire ce qu'on a fait, qu'est-ce qui marche, qu'est-ce qui marche pas. On a tous notre façon de faire mais il faudrait quand même une base sur laquelle s'appuyer.

CP : Donc vous avez fait ce que vous vouliez de votre côté ?

TT : J'ai fait ce que je voulais. Voilà, c'est ça.

CP : Ok. Est-ce que le tutorat a une bonne image en AES ?

TT : Il me semble que oui parce que par rapport à ce que j'ai pu voir, les étudiants ils ont un certain respect, une certaine forme d'admiration, dans le sens où on est là, on prend du temps pour venir leur expliquer. La question que je me pose maintenant c'est pourquoi il y a eu si peu de personnes ? C'est dû à quoi ? Est-ce que c'est dû à une mauvaise image ou à un manque d'information ?

CP : Hum.

TT : C'est la question que je me pose.

CP : Je me la pose aussi.

TT : Et par rapport aux étudiants que j'ai eu, c'est très, très positif et pour moi et pour eux je pense, parce qu'ils m'ont demandé de prolonger pour le deuxième semestre.

CP : Et alors ce sera fait ?

TT : Bah je leur ai dit qu'il fallait voir si c'est possible parce que je crois que le contrat s'arrête au vingt.

CP : Normalement c'est le premier semestre uniquement.

TT : Voilà, c'est ça en fait. Mais peut-être qu'ils sont prêts à mettre les moyens en œuvre mais moi je leur ai dit que si un jour ils ont quelque chose à faire, parce que c'est un groupe avec lequel j'ai sympathisé aussi, je prendrai de mon temps, y a pas de souci.

CP : D'accord.

TT : J'ai des gens qui étaient appliqués donc euh...

CP : Oui.

TT : Donc la bonne image, je sais pas vraiment.

CP : C'est-à-dire, est-ce que l'étudiant tutorat souffre ou pourrait souffrir d'une mauvaise image ? Est-ce que quand on est tutoré on est perçu négativement par les autres qui ne le sont pas ?

TT : Je ne crois pas. Mes étudiants qui venaient au tutorat c'est des gens sérieux, des gens motivés qui avaient de bons résultats. Certains, certaines avaient un manque de confiance en eux. C'est aussi le rôle du tutorat je pense de leur donner confiance. « Voilà, vous êtes là, n'ayez pas peur, ayez confiance en vous. » Donc non, ils souffrent pas de ça, au contraire ! C'est un groupe qui est responsable de la circulation de l'information, etc. Après pour être sûr faudrait leur faire passer un questionnaire pour leur demander.

CP : Ok.

TT : Les autres ils sont pas venus pourquoi ? Parce qu'ils sont pas concernés. Ce serait intéressant d'avoir leur avis.

CP : Tout à fait. Je l'ai fait. Je vous expliquerai à la fin de l'entretien.

TT : D'accord.

CP : Donc c'est bien. Est-ce qu'on peut poursuivre sur le profil des étudiants que vous avez suivis ? De quel bac ils provenaient ? S'ils étaient en difficulté ou pas ?

TT : C'est une des premières choses sur laquelle je me suis appliqué. Savoir la provenance des gens parce que c'est vrai que selon le bac qu'on a fait, on a tendance à avoir des difficultés dans certaines matières. La licence AES c'est une licence assez généraliste qui regroupe pas mal de matières comme la comptabilité, le droit, l'économie, la gestion, tout ça.

CP : Oui.

TT : Et certains étudiants, ceux qui ont un bac ES, ont aucune notion de comptabilité donc ils sont très à l'aise en économie et tout ça mais question de logique, de comptabilité, ils étaient vraiment perdus ceux-là. Les autres venaient de bac STG, bac S.

CP : Ok.

TT : Donc j'ai eu ces trois bacs là. Par rapport à leur provenance, je me suis appliqué à savoir quelles étaient leurs difficultés mais j'en n'ai pas eu un seul vraiment avec de réelles difficultés.

CP : D'accord, donc c'est des gens qui n'auraient pas forcément eu besoin du tutorat, qui auraient pu réussir par eux-mêmes ?

TT : S'ils sont venus je pense qu'ils en ont senti le besoin quand même par rapport à certaines matières, c'est aussi le but. C'est pour ça que je dis que c'était des étudiants appliqués. Leur volonté c'était de réussir dans ces matières-là, d'essayer de comprendre un peu plus parce que le tutorat c'est fait pour voir les bases et leur inculquer les méthodes. C'est se mettre en situation de comptable, c'est une autre façon de faire, c'est un cours qui est différent.

CP : Oui.

TT : Après par la suite j'ai eu quelques étudiants qui étaient un peu plus en difficulté. Certains étaient perdus, ça se voit dans le regard de toute façon. On le remarque tout de suite et par rapport à ça, les gens qui venaient c'est un peu plus ceux qui avaient des difficultés.

CP : Qui ont attendu de suivre les cours et d'avoir quelques notes ?

TT : Oui. Je crois pas qu'il y ait de contrôle continu ici. Donc c'est ça la difficulté, avoir un programme et si d'autres veulent voir autre chose c'est un peu difficile.

CP : Oui. (Silence). J'ai perdu ma question. (Silence). Ah oui ! Et du coup est-ce qu'ils ont formulé leurs besoins, leurs attentes lors des premières séances ?

TT : Je leur ai dit clairement « Je suis là, j'ai une idée de ce que je veux faire mais maintenant je suis à votre écoute selon vos attentes, selon ce que vous voulez. S'il y a un cours que vous voulez approfondir, on va essayer de le reprendre. » C'est vrai qu'en cours l'enseignant n'a pas toujours le temps d'expliquer en détails et de leur faire comprendre les subtilités de la chose. On s'est mis d'accord, trente minutes sur ça, trente minutes sur ça et trente minutes sur ça. On avait une heure trente par séance.

CP : Pas deux heures ? C'est étonnant.

TT : Oui, parce qu'en fait l'enseignant a fait en sorte de placer un créneau qui convenait à tout le monde. C'était le mardi de midi trente à quatorze heures.

CP : D'accord, ok.

TT : J'aurais aimé que ce soit un vendredi ou un autre jour mais bon. Apparemment c'est le seul créneau qu'ils ont trouvé. Le reste du temps c'était pas possible.

CP : Hum, hum. Est-ce que vous pensez que le tutorat cible les étudiants qui en ont le plus besoin ?

TT : A mon avis c'est plus des étudiants qui n'en n'ont pas besoin que ceux qui en ont réellement besoin.

CP : Ok. J'en viens au tutorat et à l'information. Comment les étudiants de la filière AES prennent connaissance de l'existence du tutorat ?

TT : C'est Monsieur X, qui est responsable des L1, qui les a en cours évidemment, qui leur a fait passer l'information en cours. Je sais pas s'il leur a envoyé un mail ou pas. Mais pendant deux, trois semaines il leur a fait passer l'information. C'est comme ça, on va dire que c'est le professeur principal, qui leur fait passer l'information et qui leur dit qu'il y avait une réunion avec les tuteurs. Le jour de J, le jour de la réunion, y avait X et moi, on leur a expliqué comment ça allait se dérouler par rapport aux informations que nous aussi on a reçu parce que c'est vrai qu'on n'avait pas fait ça auparavant mais bon.

CP : Vous n'avez pas été tutoré ?

TT : Non. On a eu des étudiants de master et de L3 qui nous ont aidé deux ou trois fois mais c'était un système de parrainage. C'était pas assez suivi, c'était pas assez sérieux je trouve.

CP : Ok. Est-ce que vous pensez que du coup tous les étudiants d'AES savent que ça existe ?

TT : Je pense pas que tout le monde le sache. Le problème en AES, surtout en première année, c'est qui y a des personnes qui viennent pas. C'est difficile à gérer ces personnes-là parce qu'on sait pas si c'est un manque de sérieux mais en tout cas je pense que le professeur a pris soin d'avertir ceux qui étaient en cours. Je sais juste pas s'ils leur envoient un mail à tous.

CP : Ok. Pourquoi est-ce que selon vous certains étudiants n'ont pas recours au tutorat ? Tous ceux qui n'ont pas recours au tutorat c'est pour quelles raisons ?

TT : Bonne question ! Je sais pas.

CP : Pourquoi est-ce que vous, vous n'êtes pas allé au tutorat par exemple ?

TT : Moi j'étais intéressé mais j'étais pas informé. C'était vraiment un manque d'information. Les étudiants n'ont pas dit qu'ils y avaient des étudiants de M1 et L3 qui étaient à notre écoute mais ils nous ont pas dit qui sont ces étudiants. Quand nous, on a commencé à faire connaissance c'est là où justement le contact s'est fait. Mais à part ça y a pas une journée complète. C'est une séance d'une heure où ils viennent, ils expliquent, ce qu'ils font, par rapport à quoi ils pourraient aider. Y a vraiment un manque d'information.

CP : D'accord.

TT : Après y en a certains éventuellement pour qui ça ne signifie rien, pour eux c'est pas important, c'est utile.

CP : Tout le monde n'en n'a pas besoin de toute façon.

TT : Bien sûr ! Moi j'en n'ai pas eu et ça m'a pas empêché de réussir. Mais c'est vrai que par rapport aux étudiants que j'ai eus et par rapport aux retours que j'ai eus, il me semble qu'ils ont apprécié ces séances. Donc c'est pas si inutile que ça !

CP : Est-ce que vous pensez que la réunion d'information ou la présentation de la part du responsable de filière intervient au bon moment dans l'année ?

TT : La réunion elle a eu lieu un mois avant le début des séances. Au début il cherchait des tuteurs. Dans tout le processus, à chaque phase y a un manque d'information. C'est confus. Pour trouver un tuteur par exemple, on est une trentaine en M1, j'étais le seul. Je pense qu'il visait deux, trois autres étudiants qui avaient aussi les capacités d'être assez pédagogue mais ils ont pas voulu.

CP : Hum.

TT : Je sais pas, peut-être qu'ils ont eu peur aussi d'avoir des étudiants de première année en face d'eux, d'être perdus, de pas se retrouver dans les cours, dans la méthodologie, tout ça.

CP : Oui.

TT : Or y en a d'autres qui avaient largement les capacités pour le faire. Moi c'est vrai que c'est quelque chose qui m'intéressait. J'aime beaucoup donner des cours, j'aide beaucoup à l'extérieur de la fac. Depuis tout petit je fais ça donc pour moi, ça m'a pas posé de problème.

CP : Hum, hum.

TT : Donc rien que pour le recrutement des tuteurs y a un problème.

CP : Comment ça s'est passé pour le recrutement des tuteurs ?

TT : C'est le responsable des L1 qui nous a informé de cette possibilité.

CP : Oralement ou par écrit ?

TT : Oralement parce que c'est vrai qu'on est une petite classe de trente. Il nous a demandé de passer l'information à ceux qui n'étaient pas là. Il me semble qu'on a reçu juste un mail une fois de lui pour voir si on avait bien réfléchi. Pour ça c'est difficile quoi.

CP : Hum.

TT : Et pour qu'il ait recruté un tuteur de L3, ça en dit long sur la difficulté.

CP : J'ai compris. Du coup c'est pas trop précoce sa réunion en septembre ?

TT : Je pense pas. Je pense juste que c'est la manière, la façon d'aborder le tutorat qu'il faudrait revoir.

CP : Ok.

TT : L'idéal pour moi, c'est les étudiants qui devraient le présenter. C'est beaucoup plus concret. Dire ce qu'ils ont fait, en quoi ça leur a été utile.

CP : Donc ce que vous proposeriez en plus de la réunion de présentation du mois de septembre et en plus de votre intervention en tant que tuteur, ce serait de faire intervenir d'autres personnes qui ont été tutorées mais qui ne sont pas forcément devenues tuteurs ?

TT : Oui. Le meilleur je pense que ce serait de prendre des étudiants de L2 donc, qui viennent juste de passer, qu'ils parlent de leur expérience, en bien ou en mal peu importe, mais qu'il y ait vraiment ce retour-là.

CP : D'accord.

TT : Je pense que ce serait plus intéressant. En fait c'est pas précoce, c'est qu'ils savent pas de quoi il s'agit.

CP : Effectivement c'est difficile de s'inscrire quand on ne sait pas ce que c'est.

TT : J'ai des étudiants qui sont venus à la dernière séance. Je me suis dit que c'était les étudiants qui leur avaient fait passer le message, que c'était le bouche à oreille et ça a marché.

CP : Oui.

TT : Donc la méthode qui a été mise en place, je crois pas que ce soit la bonne.

CP : Ok. Vous savez, en première année, les étudiants ont passé un test de positionnement. Vous avez dû le passer aussi normalement.

TT : C'est-à-dire ?

CP : C'est un test que passe tous les étudiants de L1 de l'UHA avec une partie qui est commune, avec une partie culture générale, une partie tests psychotechniques et puis après il y a des questions un peu plus ciblées quant à leur filière. Après quand ils ont terminé le test, ils déposent leur copie et reçoivent une fiche d'autocorrection. Après les résultats sont publiés sous forme de courbe et l'étudiant juge s'il a besoin ou non du tutorat. Ça vous dit quelque chose ?

TT : Mais moi j'ai pas eu ça parce qu'en fait, pardon je l'ai pas dit dans ma petite présentation, auparavant j'ai fait un BTS.

CP : Vous êtes arrivé en L3 ?

TT : Non, non. J'ai recommencé en L1. Mais le test je l'ai pas fait.

CP : Et les étudiants ne vous en ont pas parlé de ce test ?

TT : Non, c'est la première fois que j'entends parler de ça.

CP : Ok. Du coup est-ce que vous auriez quelque chose à ajouter sur le fonctionnement du tutorat et toute l'information qui en est faite ? Hormis tout ce que vous m'avez dit, je ne veux pas vous faire tout répéter. Présentation du professeur, présentation des tuteurs, témoignages d'anciens tutorés.

TT : C'est vraiment le concentré de tous ces témoignages qui peut faire en sorte que les étudiants adhèrent au tutorat et qu'ils en verront l'utilité. Donc par rapport à ça, je ne saurais que rajouter.

CP : Ok. Pas de problème ! Donc vous avez été étudiant en L1 mais vous n'avez pas bénéficié du tutorat parce que vous le connaissiez mal.

TT : Oui. J'ai même un doute sur le fait qu'ils nous aient été présentés. Si ça se trouve y avait pas de tuteur. Ça faut qu'ils le prévoient en amont. Nous, on a commencé plus tard justement comme y avait pas de volontaires.

CP : D'accord. Vous m'avez aussi dit que c'était un problème que les tuteurs ne soient pas formés.

TT : Faudrait qu'on ait un peu plus d'informations. Chacun essaie de faire quelque chose de bien mais faudrait quand même aider à organiser les séances en faisant intervenir d'anciens tuteurs peut-être. On n'a pas fait ça auparavant donc voilà, peut-être que certains veulent le faire mais que certains n'ont pas les méthodes, la personnalité aussi. Des fois on pense pouvoir le faire mais si on a du mal après à s'en sortir comment faire ? Moi c'était pas mon cas mais peut-être que certains tuteurs étaient perdus au bout de deux, trois séances et si y a pas la garantie d'avoir quelqu'un avec qui on peut discuter, qui puisse nous aider, qui peut nous rassurer.

CP : C'est un peu comme si le tutorat était mis en place parce que c'est une obligation.

TT : C'est mis en place à la va-vite. C'est ce que j'ai ressenti. J'ai pas ressenti une réelle implication de la faculté. C'est vrai qu'il manque un peu ça. C'est peut-être parce que c'est que le début. Je sais pas de quand ça date.

CP : 1996.

TT : Ça en dit long. Faudrait anticiper.

CP : D'accord. On est toujours dans l'optique d'inciter les étudiants à s'inscrire aux séances, est-ce que vous pensez que le tutorat devrait devenir obligatoire ou rester facultatif ? Pour ceux qui sont en difficulté pour que le tutorat s'adresse en priorité à ces personnes.

TT : Si c'est obligatoire et qu'elles ont pas envie de venir elles vont déranger plus qu'autre chose. Quand c'est facultatif, ceux qui viennent, ils sont motivés. Ça c'est le côté positif, maintenant s'ils viennent plus, quand c'est facultatif, on peut rien faire. Dans mon groupe, ceux qui me venaient pas m'ont toujours prévenu. J'ai apprécié ce côté respectueux.

CP : Oui.

TT : Pour les étudiants qui sont dans le besoin, faudrait leur faire prendre conscience que c'est bien pour eux. Leur dire que ce serait dans leur intérêt. Une question d'organisation, faudrait que ce soit plus structuré.

CP : Ok. Je retiens. Dernière question, est-ce que vous pensez qu'il doit rester ouvert à tous ou bien devenir ciblé ?

TT : Je pense ouvert à tous. Honnêtement je pense ouvert à tous parce que tous les étudiants peuvent avoir un problème. L'étudiant qui réussit mais qui ressent le besoin d'y aller, pourquoi il ne pourrait pas y aller ? Ils prennent la place de personne. Après, si y a trop de demandes, là faudra faire un choix.

CP : Dans ce cas !

TT : Faudrait que ça reste ouvert à tout le monde à condition qu'il y ait de la place. Si y a beaucoup de monde, la fac, le service, met en place assez de tuteurs si y a les moyens financiers. Donc oui, il doit rester ouvert à tout le monde à condition qu'il y ait de la place et assez de tuteurs de manière à ce que les cours puissent être suivis dans de bonnes conditions.

CP : Très bien ! Je n'ai plus aucune question à vous poser, est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose pour conclure ?

TT : Ce que je souhaite ajouter c'est que moi en tant que tuteur j'ai vraiment apprécié d'être tuteur, de faire le tutorat dans le sens où on a des étudiants qui sont là, qui sont motivés. J'ai beaucoup aimé cette relation-là, elle m'a beaucoup apporté. On apprend beaucoup sur soi, à se remettre en question. Ça apporte beaucoup au tuteur. Si on est appliqué, voilà.

CP : On reçoit aussi.

TT : On reçoit aussi ! J'étais pour ma part impliqué dans ce tutorat. Maintenant je les croise, on se dit « Bonjour, ça va ? », c'est très agréable, c'est amical et je pense que c'est très riche.

CP : Oui.

TT : Je pense que tous les étudiants qui se destinent à être enseignant ou manager devraient être tuteur. Certains dans ma classe avaient les capacités. Ça fait quatre ans qu'on se connaît. Y en a un qui a regretté quand il a vu ce que je faisais. C'est quelque chose de très positif mais faudrait que ce soit plus organisé.

CP : A tous les niveaux.

TT : A tous les niveaux ! Y a plein de choses qui pourraient améliorer ce service. Je pense qu'il est pas inutile.

CP : Il est mal exploité.

TT : Il est très mal exploité ! C'est dommage. (Rires).

CP : Exactement, c'est mot de la fin. C'est dommage.

TT : Mais quand on dit que c'est dommage c'est qu'il y a plein de choses à faire et ça c'est positif !

CP : Oui ! (Rires). Je vous remercie !

TT : Je vous en prie. (Rires).

Entretien 21 : Tuteur en sciences de l'éducation

CP : Je me présente, je suis en deuxième année de thèse, en sciences de l'éducation. Je travaille sur les dispositifs d'aide à la réussite qui sont mis en place à l'université.

UU : D'accord.

CP : Et plus spécifiquement sur le tutorat méthodologique. Donc en fait je me suis aperçue au fil de mes lectures que très peu d'étudiants s'inscrivaient aux séances de tutorat organisées par les tuteurs et que les personnes qui s'y inscrivaient étaient celles qui en avaient le moins besoin donc j'interroge le facteur informationnel. Beaucoup de questions seront axées sur l'information. Dans un premier temps j'aimerais que vous vous présentiez et puis ensuite je vous poserai une série de questions.

UU : D'accord. J'ai fait un bac Comptabilité et Gestion des Entreprises et après j'ai fait un BTS Assistant de Gestion. Par la suite franchement ça me plaisait pas le monde de l'entreprise et tout ça donc j'ai entendu parler des sciences de l'éducation et tout ça par une amie dont la sœur faisait une année en sciences de l'éduc'. Le monde de l'entreprise s'était pas mon truc donc je me suis pourquoi pas ! D'abord j'ai passé comme une validation d'acquis sur deux bouquins. Je devais lire deux livres, c'était Monsieur X et Monsieur X qui dirigeaient le truc, c'était trois questions sur le premier livre et trois questions sur le deuxième. C'était pas très long. L'examen il a duré même pas deux heures, une heure et demie quelque chose comme ça.

CP : Ok.

UU : Et après on m'a dit comme quoi je l'avais réussi et fallait que j'aie mon BTS pour pouvoir justement m'inscrire parce que j'avais encore pas eu la réponse par rapport à mon BTS.

CP : Oui.

UU : Et après on m'a dit que j'étais acceptée et tout, je me suis inscrite, j'ai passé l'année, j'ai réussi et donc j'ai décidé de continuer même si j'avais pas d'idée à la base sur quoi je voulais terminer donc je me suis dit je termine mes années d'études. J'ai toujours eu l'idée de finir de toute manière mes études donc par la suite j'ai continué jusqu'à maintenant en M2 sciences de l'éduc'.

CP : Ok pour le parcours.

UU : C'était long désolée.

CP : Non, non c'est très bien. C'est précis. Combien d'étudiants avez-vous suivi d'étudiants cette année ? Combien c'était inscrit dans le groupe ?

UU : Donc au départ j'avais six étudiants. A la première réunion pour mettre les choses au clair, comment ça allait se passer et tout, j'en avais six. La semaine qui suivait, j'ai eu plus personne. Ce qui s'est passé c'est que moi je me suis inscrite un peu en retard donc ces élèves ils étaient déjà suivis par une autre tutrice donc elle s'est retrouvée elle avec douze élèves.

CP : D'accord.

UU : Donc par la suite Monsieur X il en parlé à ma sœur que y en avait une de nous deux qui euh... En fait je voulais pas trop m'engager dans ce projet, je savais pas trop si j'allais avoir le temps pour ça.

CP : Ok.

UU : Donc par la suite Monsieur X nous a rappelé qu'une de nous deux c'était engagée. Moi vu que j'avais pas eu de suite, moi je m'étais proposée mais j'ai pas eu de suite, j'ai pas eu de mail, personne ne m'a dit que j'étais en fin de compte prise ou quoi que ce soit.

CP : Hum, hum.

UU : Donc par la suite il en a parlé avec ma sœur donc là j'ai su que j'avais des élèves. J'ai été voir X, elle m'a donné la liste de mes élèves et je suis partie voir directement la tutrice qui s'est retrouvée avec les douze élèves.

CP : D'accord.

UU : Donc elle, ce qui s'est passé, c'est que ces six élèves-là, à la base ils venaient plus à ces cours. Donc elle, ce qu'elle a fait, elle m'a donné les élèves qui venaient plus. J'ai rien dit, j'ai accepté. Moi je suis pas là pour faire des conflits ou quoi que ce soit. J'étais en retard donc j'allais encore pas faire ma grosse tête ! « Oh non, ça me plait pas ! » Bref, après j'ai eu de la chance. Ils étaient là les six.

CP : Donc ils sont quand même revenus.

UU : Ouais, ils sont revenus parce qu'ils avaient eu pas cours. C'est pour ça qu'ils venaient pas régulièrement.

CP : D'accord.

UU : C'est comme au collègue hein, quand on sait qu'un prof il est pas là l'après-midi on est libre quoi ! Ils vont pas revenir pour le tutorat quand on sait qui y a pas de notes, qu'y a rien derrière. Après par la suite je les ai récupéré, j'ai pris une salle et voilà je leur ai expliqué comment ça se passait le tutorat, ils avaient des questions, je leur ai rappelé ce que c'était, que y avait pas d'obligation, que je devais répondre à leurs questions. Voilà quoi c'était selon leur volonté à eux et que c'était pas du tout une obligation, c'était aussi leur rappeler ça hein !

CP : Oui.

UU : Voilà par la suite j'ai terminé le cours et y en avait déjà une qui m'avait dit qu'elle voulait plus revenir. Après je lui ai demandé pourquoi, elle m'a dit que de toute manière c'était déjà réfléchi, qu'elle y pensait depuis longtemps. Elle voulait voir ce que c'était à la base au départ.

CP : De la curiosité.

UU : Voilà, que de la curiosité. Elle voulait voir ce que c'était, ce que ça allait lui apporter. Et au final elle a dit « Voilà, ça m'a suffi. J'avais qu'une seule question à poser à l'une des tutrices, elle m'a répondu, maintenant j'ai plus besoin. »

CP : Ok pour le groupe. Est-ce que les cinq sont restés tout le semestre ?

UU : Normalement ils devaient être là tout le semestre mais non. En fait ils ont décidé de plus du tout venir. J'ai eu de la chance, c'est d'avoir pris le numéro de quelques-unes donc ce qui m'a permis de les contacter par message parce que moi je me déplaçais quand même ! Je venais, je me retrouvais toute seule. Bon j'allais voir quand même X pour lui dire les choses pour ne pas me retrouver en conflit, pour dire que moi j'étais présente quand même et elle m'a expliqué d'inscrire quand même mes heures comme si je les faisais pour que comme ça je sois rémunérée.

CP : D'accord.

UU : Donc par la suite ces élèves venaient plus du tout et grâce aux personnes avec qui j'avais récupéré quand même un numéro, elles ont décidé quand même de suivre avec moi quelques séances.

CP : Ok. Et elles étaient combien au final ces personnes ?

UU : Au début j'étais avec une seule et après j'ai fini avec deux.

CP : Donc concrètement vous avez pu donner combien de séances ?

UU : Oyé ! Normalement y avait une feuille où j'avais inscrit. Essaie de la récupérer chez X. Au moins tu verras la fréquence, le nombre d'inscrits, tout ça.

CP : Mais à peu près ?

UU : En tout cas c'était pas conséquent.

CP : Donc pas suffisant pour améliorer un niveau ?

UU : Bah elles à la base elles m'ont dit qu'elles avaient réussi le test, qu'elles avaient pas vraiment de difficultés, que c'était juste pour elles, juste comme ça.

CP : Ok. Alors selon toi quels sont les inconvénients du dispositif et les avantages aussi ?

UU : Les inconvénients pour moi c'est que les élèves ils savent pas réellement pourquoi ils sont là. Ils s'attendent à ce qu'on leur fasse un cours, ils s'attendent à ce qu'on leur donne un cours en plus de ce qu'ils reçoivent de chez chaque enseignant.

CP : Hum, hum.

UU : C'est un gros problème. Pour eux, dès qu'ils entendent qu'on donne pas de cours, qu'on va rien donner, ah ils voient plus l'intérêt de venir. « En fin de compte, pourquoi je viens si au final c'est pas pour un cours je vois pas l'intérêt de venir. »

CP : Ok. Et les avantages ?

UU : Les avantages ? (Rires). Si, y a quand même des avantages. Pour celles qui ont souhaité quand même continuer, j'ai quand même pu les aider par rapport à leur rapport de stage, par rapport à des méthodes et tout ça.

CP : Hum, hum.

UU : Et même par rapport au fait que c'est nouveau pour elles. Elles ont pas l'habitude d'avoir un cursus universitaire. Pour elles c'est nouveau, c'est plus comme au lycée.

CP : Tout à fait.

UU : Alors elles se retrouvent des fois avec des semaines où elles vont pas avoir cours et tout donc elles se disent « On doit se gérer nous-mêmes ! » alors qu'elles-mêmes elles se sentent comme des enfants.

CP : Hum, hum.

UU : Donc le fait qu'elles doivent se gérer elles-mêmes, elles ont du mal. Pour elles c'est nouveau et alors on doit répondre quand même à tout ça.

CP : Les aider à devenir autonome.

UU : Voilà ! L'autonomie, le fait que même quand elles se sentent mieux par rapport à leur appréhension, leurs problèmes et tout, par rapport aux enseignants elles doivent aussi gérer leurs écrits, comment rédiger et tout, comment elles doivent réviser aussi par rapport aux examens.

CP : Donc vous avez pu les aider sur tous ces points.

UU : Ouais un peu. Les conseiller. Pour moi je considère que c'est à elles de faire le travail. Moi je peux que les conseiller.

CP : Hum, hum.

UU : Je peux pas faire plus, je peux leur donner des manières de travailler après c'est à elle de faire. Après je sais pas si ça a aidé à la fin.

CP : Ok. Du coup vous n'avez pas eu de retour sur leurs notes, leur réussite au semestre ?

UU : Non. Normalement je devais les voir vendredi mais le problème c'est qu'ils avaient toujours pas leurs résultats et même le rendez-vous on n'a pas pu le faire parce que même moi avec mon stage j'ai eu des réunions et tout et ça n'a pas pu se faire.

CP : Hum, hum.

UU : Mais je me suis dit qu'aujourd'hui j'allais leur envoyer un message pour savoir. Au final j'ai oublié, j'ai complètement oublié.

CP : Ce n'est pas trop tard. Est-ce que tu penses que les étudiants jugent le dispositif négativement ? Est-ce que c'est stigmatisant d'être tutoré ?

UU : En tout cas elles veulent pas dire qu'elles ont pas réussi. Pour elles c'est l'histoire du test.

CP : Ok. Alors le test c'est intéressant. Vous ne l'avez pas passé puisque la L1 n'existait pas mais effectivement il y a eu un test avec ensuite une fiche d'auto-correction qui est donnée et moi j'aimerais savoir quel lien est fait entre le tutorat et ce test.

UU : J'en ai aucune idée.

CP : Est-ce que les étudiants vont voir leurs résultats ?

UU : Je sais pas du tout. Cette histoire de test euh, je sais qu'à la première réunion que Monsieur X avait fait un test, c'est tout ce que je sais. Et à la fin je leur ai juste posé la question pour savoir si elles étaient là à cause de la non –réussite du test ou pas. Moi je voulais juste savoir et d'après elles, toutes elles l'ont réussi et peut-être que personne n'a osé me dire la vérité et vu que moi j'ai pas accès non plus à ces données, je sais pas du tout.

CP : Alors quel type d'étudiants s'inscrit généralement au tutorat ?

UU : Bah c'était en général toutes des filles et toutes elles envisageaient de devenir enseignantes à la fin.

CP : Ok.

UU : Mais toutes elles étaient pas renseignées pour savoir l'orientation, comment ça se passait donc je devais aussi répondre et donner des réponses sur des questions d'orientation. La plupart d'entre elles c'étaient ça.

CP : D'accord. Donc leurs motivations, avoir des informations sur leur orientation, une aide méthodologique, apprendre à réviser, à prendre des notes.

UU : Exactement.

CP : Et puis elles attendaient surtout un cours.

UU : Elles attendaient un cours sur les notions qu'elles n'ont pas maîtrisées ou qu'elles n'ont pas comprises. Je leur ai expliqué que l'ensemble des cours qu'elles reçoivent aujourd'hui moi je les ai pas reçu donc je pouvais pas leur apporter un cours.

CP : En plus ce n'est pas le rôle du tuteur.

UU : En plus ! Exactement. Mais après moi ce que je leur ai proposé c'est une méthode de travail, de travailler en groupe. Par exemple nous, ce qui s'est passé en L3, c'est qu'on a eu une élève qui nous mettait l'ensemble des cours sur une plateforme sur Internet et on avait accès. Ça c'était excellent !

CP : Hum, hum.

UU : C'était trop bien alors moi je leur ai proposé pour celles qui avaient des difficultés, je voyais que par rapport à la prise de notes que c'était pas clair, que c'était pas bien ordonné, tout ça. Je constatais, je voyais qui y en avait qui étaient déjà un peu perdues donc moi par rapport à celles qui avaient l'outil informatique et tout j'ai proposé, vu que c'est un groupe, ça y est ils vont commencer à se connaître, ils vont partager des choses et tout, pour moi voilà, cette manière de travailler pourrait leur servir.

CP : Hum, hum.

UU : Je leur ai proposé ça, mettre leurs notes sur une plateforme pour qu'ils se les partagent et tout. Alors là ! « Mais moi j'ai pas envie de mettre des notes pour des personnes qui vont jamais venir ! Je vais travailler pour elles ! Et tatati ! » Et moi je m'attendais pas du tout à cette réaction. Je me suis dit alors la fille qui a dû nous donner ses cours pendant toute l'année elle devait être vraiment généreuse hein ! Elle devait avoir un bon cœur !

CP : Hum, hum.

UU : Je m'attendais pas à ça, je m'attendais pas à cette réaction.

CP : Très individuelle.

UU : Voilà. Elles pensaient à elles et pour leur réussite à elles, pas pour tout le monde.

CP : Peut-être parce qu'elles ne se connaissaient pas beaucoup non plus. Je ne sais pas.

UU : Oui peut-être. Je sais pas.

CP : Et alors du coup en sciences de l'éducation, comment est-ce que les étudiants ont appris que le tutorat existait ? Comment ça s'est déroulé ?

UU : Bah je pense que Monsieur X a dû leur en parler. Je sais pas non plus ! Je peux pas répondre à cette question ! (Rires).

CP : Vous ne savez pas.

UU : Je pense que c'est Monsieur X, vu qu'il a fait le test il a dû en parler. « Oui inscrivez-vous ! Inscrivez-vous ! ». Ça doit venir de lui. C'est ce que je pense après je sais pas du tout.

CP : Donc le responsable de la filière.

UU : Voilà, exactement ! Celui qui a fait le test.

CP : Ok. Est-ce que tu penses que tous les étudiants ont connaissance de l'existence du tutorat ? Est-ce que ça a suffi que ce soit Monsieur X qui présente le tutorat ?

UU : (Rires). Franchement j'étais pas présente. Je sais pas comment lui il l'a présenté donc je peux pas juger quelque chose que euh...

CP : Oui. Pourquoi selon vous il y a des étudiants qui n'ont pas recours au tutorat alors qu'ils pourraient en avoir besoin ?

UU : Peut-être qu'ils se sont inscrits juste pour s'inscrire dans quelque chose. Peut-être que c'est pas leur orientation qu'ils souhaitaient peut-être de faire, peut-être que c'est pas ce qu'ils voulaient, peut-être qu'ils attendent autre chose, peut-être qu'ils ont postulé à des choses et qu'ils attendent des réponses.

CP : Des étudiants qui sont là dans l'attente.

UU : En attente ou peut-être qu'ils se disaient « On n'a pas de difficultés. » ou peut-être « Pourquoi faire le tutorat puisqu'au final c'est des étudiants ? », peut-être le fait qu'on soit étudiant ils doivent peut-être avoir une image « Les étudiants de toute façon ils y connaissent rien, on va avoir affaire à un prof donc ça va rien m'apporter. » Peut-être que c'est l'une des raisons, je sais pas.

CP : Oui et est-ce que tu penses que le taux de non-inscription et de non-participation qui est très élevé est dû à un manque d'information ?

UU : Ça m'étonnerait parce que quand même, dès le départ, dès qu'ils sont mis dans la filière, y a eu cette histoire de test. Après je pense que derrière Monsieur X il a quand même, pour qui y ait quand même des élèves, il a quand même dû rabâcher la chose plusieurs fois avant que euh... Après faudrait voir avec lui parce que euh... Mais si je pense que lui il a été vraiment euh...

CP : Investi.

UU : Oui, oui.

CP : Du coup pour les informations comme vous ne savez pas, je vais sauter beaucoup de questions. Est-ce que vous savez à quel moment il a présenté le tutorat ? A quelle période de l'année ?

UU : Je sais, c'est au moment où on a eu nous le jour de euh... C'était au mois de septembre.

CP : Hum, hum.

UU : Parce que ce jour-là il était venu en retard, c'était notre rentrée à nous aux M2. C'était notre journée d'information et lui il devait venir pour présenter le M2 mais il a dit qu'il était venu en retard parce qu'il faisait le test justement. Ce fameux test ! (Rires).

CP : Est-ce que ce n'est pas trop précoce de présenter le tutorat alors que les étudiants n'ont pas encore suivi beaucoup de cours, y a pas de notes, si bien sûr il y a le test mais comment est-il exploité ensuite par les profs ?

UU : Moi je me dis que le tutorat c'est bien de le faire tout de suite parce que c'est une méthodologie quand même.

CP : D'accord.

UU : On peut aider, les manières de travailler et quand même on l'a pas fait tout de suite. On n'a pas commencé au mois de septembre, on a commencé au mois d'octobre et moi j'ai pas commencé tout de suite donc encore quelques semaines plus tard.

CP : Donc ils ont quand même eu le temps de repérer leurs difficultés.

UU : Voilà !

CP : Du coup, qu'est-ce que vous pourriez proposer pour qu'il y ait davantage d'étudiants qui s'inscrivent au tutorat ? En termes d'information, qu'est-ce qu'il pourrait être fait en sciences de l'éducation ? Comment est-ce que vous voyez les choses dans l'idéal ?

UU : Recruter plutôt les tuteurs très tôt pour pouvoir les présenter aux élèves, présenter ces personnes, dire quelles compétences elles ont, qu'est-ce qu'elles vont leur apporter. Que ce soit clair.

CP : Hum, hum.

UU : Clair tout de suite. Pas quelque chose qui n'est pas claire, qui est floue pour eux et chaque élève va aussi parler d'elle-même. Elle va dire ce qu'elle pourrait apporter, comment ça va se passer, comment ça va se dérouler même si l'enseignant lui l'a déjà fait. Que ça vient de la bouche de personne qui va s'occuper d'eux ce serait aussi bien, tout de suite, pas attendre qu'on se voit je ne sais quand. Moi je préfère, franchement c'est mieux !

CP : Oui. Tout à fait ! Que les tuteurs puissent aller se présenter, présenter ce qu'est le tutorat.

UU : Exactement ! Ou peut-être, le fait de nous voir, qu'on est des personnes qui vont les mettre à l'aise et pas de se dire « Oh peut-être que c'est une personne qui va être chiant et qui va être sur mon dos ! » Je sais pas quelle idée ils peuvent avoir derrière la tête. « C'est qui cette personne étudiante qui va m'énerver ? Encore une de plus ! » (Rires). Je sais pas quelle image eux ils ont.

CP : Oui, tout à fait ! Donc une présentation des tuteurs. Autre chose encore ou pas ?

UU : Présentation des tuteurs euh... (Silence). Je pense que c'est suffisant.

CP : Pas d'envoi d'emails, pas d'affiches ?

UU : Non ! Je vois pas l'intérêt. Après on va les polluer carrément. (Rires). Non je me dis oui, juste aux personnes qui sont vraiment intéressées quoi, vraiment aux élèves. C'est pas la peine d'en faire toute une euh...

CP : Très bien. Ça va être très court puisqu'il n'y avait pas de L1. Alors justement, qu'est-ce que vous diriez personnellement à un étudiant pour l'inciter à s'inscrire au tutorat ?

UU : Pour l'inciter à s'inscrire, je lui dirais que c'est une aide pour lui, pour son travail, c'est une méthodologie pour lui, pour l'aider, pour les questions qu'il a, par rapport à lui-même, même il fait sortir des choses, des ressentis par rapport aux cours, par rapport aux enseignants, ça lui permet aussi de se décharger par rapport à tout ce qu'il ressent vu que dans les cours voilà, ils peuvent pas faire ça ! Ils peuvent pas parler d'eux-mêmes, ce qu'ils ressentent, comment ils se sentent, c'est aussi une manière d'extérioriser tout ça.

CP : Très bien. Et est-ce que vous pensez que le tutorat devrait devenir obligatoire ou bien rester facultatif pour les élèves en difficulté ?

UU : Facultatif.

CP : Pour quelles raisons ?

UU : Si ça va devenir obligatoire, on va avoir des élèves qui vont venir mais voilà ils vont venir parce qu'ils sont obligés. Ils vont pas vraiment participer, ils vont être là ils vont pas être actifs ou même si on le rend obligatoire je crois pas que ces personnes vont vraiment venir.

CP : Quoi qu'il en soit elles sont démissionnaires ?

UU : Voilà ! Exactement, exactement.

CP : Ok.

UU : Je pense pas qu'ils vont vraiment venir et même je vois pas l'intérêt. Une personne qui n'est pas intéressée, « Pourquoi je vais me prendre la tête à venir ? »

CP : Comment est-ce qu'un individu rationnel, qui s'inscrit à la faculté en L1, qui a peut-être des difficultés et à qui on propose une aide à la réussite, s'il ne la saisit pas, pour quelles raisons est-ce qu'il s'est inscrit ?

UU : Il se dit peut-être « J'en suis capable ! » (Rires). Il voulait foncer dans le mur ! (Rires). Après chacun a ses motivations et ses objectifs dans la vie. On peut avoir des objectifs, comme la plupart d'entre elles voulaient devenir enseignantes, si elles sont pas régulières et qu'elles viennent pas aux cours et qu'elles s'absentent et tout euh, elles peuvent rester rêver jusqu'à demain, attendre que leurs mères les réveillent chaque matin ! Mais à moi elles me l'ont dit, le fait qu'elles se réveillent pas chaque matin à des heures précises, ça les a dérégulé. Le cursus universitaire pour elles euh, vu que c'est vraiment une fracture du lycée à l'université c'est vraie une fracture pour elles. C'est pas le même suivi, y a trop d'étudiants, y a trop de liberté ! Elle m'a dit « Y a trop de liberté ! Y a trop liberté ! » (Rires). « Mais sois-contente t'as des libertés ! Tu serais encore au lycée en train de faire un BTS euh, ce serait encore chiant quoi ! »

CP : Peut-être que la faculté n'est pas faite pour elle tout simplement. Peut-être que le BTS lui aurait plus convenu, d'avoir un cadre.

UU : Ouais. En tout cas elle en avait besoin et elle se sentait trop libre.

CP : Dernière question, est-ce qu'il devrait rester ouvert à tous ou bien devenir ciblé ?

UU : Ciblé.

CP : Cibler, quelles personnes ?

UU : Quand même celles qui ont des difficultés, celles qui ont échoué au test, réellement. Celles qui l'ont réussi et qui souhaitent venir c'est bien, tant mieux mais faut vraiment s'axer quand même sur ceux qui ont des difficultés. Peut-être que par la suite ils vont se rendre compte que ça va leur servir.

CP : Hum, hum. Et au second semestre là du coup ça continue ?

UU : Non, non. C'est terminé.

CP : Est-ce que ce ne serait pas une bonne chose que ça continue toute l'année ?

UU : Euh, j'aurais pas pu moi.

CP : Ok. Et pour les tutorés ? Parce qu'on s'arrête juste avant les partiels, ensuite on se retrouve avec ses résultats et si les résultats ne sont pas bons ?

UU : Hum. Mais on donne les outils donc qu'est-ce qu'on va apporter de plus ?

CP : Donc les quatre mois sont suffisants.

UU : De toute manière le problème c'est qu'ils suivent pas. Ils sont pas réguliers. C'est pas des personnes qui souhaitent tout le temps euh...

CP : Oui. Et vous avez travaillé avec les professeurs, en partenariat pour savoir quels étaient leurs besoins ?

UU : Non. En tout cas pour mon cas, non mais je sais que y a une autre tutrice, vu que c'était une L3 elle connaissait bien les enseignants et les nouveaux enseignants. Pour elle c'était beaucoup plus facile mais moi par rapport à mes enseignants euh, moi je connaissais pas leurs enseignants et je pouvais pas les rencontrer parce que je connais pas leur emploi du temps et d'ailleurs globalement j'avais pas le temps.

CP : Ok. Ecoutez merci ! Est-ce que vous avez quelque chose à ajouter sur le tutorat ?

UU : Je crois que je vous ai tout dit ! (Rires).

CP : Merci !

UU : Bonne chance pour les je ne sais combien de minutes ! (Rires).

Entretien 22 : Tuteur en sciences de l'éducation

CP : Je me présente brièvement, je suis actuellement doctorante en sciences de l'éducation. Je travaille sur les dispositifs d'aide à la réussite et plus particulièrement sur le tutorat méthodologique. Au vu du taux important de non-participation aux séances organisées par les tuteurs, j'interroge le facteur informationnel.

VV : Hum, hum.

CP : Donc dans un premier temps je vous laisser vous présenter et puis ensuite je vous poserai une série de questions.

VV : Donc moi je m'appelle X, j'ai fait un bac Comptabilité Finances et Entreprises. Ensuite j'ai fait un BTS Négociation et Relation Clients, NRC et par la suite bah j'ai découvert le monde du commerce par le biais des stages et j'ai remarqué que c'était pas du tout mon monde, que vraiment ça correspondait pas à mon profil, pas à ma personnalité. Le monde du commerce c'est pas du tout ça alors par la suite on avait une amie moi et ma sœur qui avait sa sœur qui faisait la licence sciences de l'éducation. Elle m'a expliqué voilà, la licence que c'était etc., que c'était super donc voilà on a dit pourquoi pas vu que mon stage de deuxième année de BTS ça m'a permis de le faire dans une association. Donc j'ai découvert l'environnement, le monde social et vraiment c'était un autre monde, c'était pas du tout le monde de l'entreprise où c'était atteindre les objectifs, t'avais le droit aux réprimandes etc., c'était vraiment très, très différent.

CP : Hum, hum.

VV : Donc j'ai passé le test, une VAE pour pouvoir faire la licence. On a réussi le test et après comme j'ai aussi eu mon BTS entre temps donc j'ai fait la première année de licence et ensuite j'ai eu envie de continuer en master parce que ça me plaisait. Ça correspondait à ce que je voulais faire.

CP : Ok.

VV : Mais je précise bien que c'était pas le monde de l'enseignement qui m'intéressait.

CP : Très bien. Alors combien avez-vous suivi d'étudiants cette année et comment se sont déroulées les séances ?

VV : J'avais cinq étudiants, toutes des filles. Une qui m'envoyait des mails mais qui n'assistait jamais aux cours. Au départ elle m'a envoyé un mail me dire qu'elle allait venir mais que le mercredi elle pouvait pas venir parce qu'elle avait un module. Moi je faisais le tutorat le lundi et le mercredi. Je lui ai dit « C'est pas grave ! » donc pensant qu'elle allait venir mais en fait par la suite elle est pas du tout revenue et elle arrêta pas de m'envoyer des mails en disant « Oui ce jour-là, j'ai pas pu me libérer, je viendrai la prochaine fois, etc. etc. » On s'amusait à s'envoyer des mails et en fait je l'ai jamais vue. Au final je me suis retrouvée avec cinq.

CP : Hum, hum.

VV : Donc elles étaient toutes régulières. Elles je les ai eu le premier jour donc c'était mes élèves à moi quoi. Celles qu'on m'a attirées.

CP : D'accord.

VV : Et en fait, justement sur les cinq, y en avait cinq qui, c'est ce que j'ai dit avant, suivaient un module le mercredi. Elles avaient une UE.

CP : Parce que vous faisiez une heure le lundi, une heure le mercredi ?

VV : Voilà, c'est ça ! Parce que j'essayais de m'arranger aussi pour être disponible parce que même moi mon emploi du temps ne me le permettait pas.

CP : Hum, hum.

VV : Et ce qui fait que voilà le mercredi des fois j'étais qu'avec deux élèves. Et au bout d'un moment, carrément ces trois personnes-là, elles venaient plus. Elles venaient plus du tout parce qu'en fait voilà, y a des profs qui étaient absents donc elles voyaient pas l'intérêt de venir.

CP : Ok.

VV : Et à la fin je me suis retrouvée qu'avec deux élèves et parfois je me retrouvais seule et je me pointais et personne n'avait eu l'idée de me prévenir. Jusqu'au jour où je me disais, « Est-ce que je vais leur envoyer un message méchant ? » en disant « Voilà, moi je me présente et vous vous faites même un geste ou m'envoyer un message pour me dire que vous allez être absentes. » Ça franchement ça m'a énervé parce que plusieurs fois elles m'ont fait le coup.

CP : Je comprends.

VV : Et plusieurs fois j'ai hésité à leur faire ce mail ou ce message.

CP : Ok. Alors en termes de profil d'étudiants ?

VV : C'était toutes des filles, y avait dans les trois filles, là que j'ai dit qui faisaient le module ensemble, elles étaient très proches et les trois avaient une idée précise. C'était de s'inscrire à l'IUFM après la licence.

CP : D'accord.

VV : Et y en a une des trois qui m'a expliqué que c'était pas sa première année en fait universitaire, que c'était sa deuxième et qu'elle était inscrite là parce qu'en fait elle a échoué au test d'éducatrice spécialisée ou de jeunes enfants, un truc comme ça.

CP : Hum, hum.

VV : Elle a compris qu'en faisant la licence elle validait des modules qui lui permettait de passer ce qu'elle voulait donc elle a usé de stratégies, elle s'est inscrite parce qu'elle voulait arriver à son but de départ qui était de faire ça.

CP : Ok.

VV : Contrairement aux deux autres qui voulaient poursuivre dans la filière sciences de l'éducation.

CP : Ok.

VV : Et les deux autres filles, elles étaient là un peu perdues. Parce que y aussi autre chose, on va aussi parler du milieu social, c'est la réalité des choses. C'est que ces trois filles-là, celles qui voulaient faire de l'enseignement, elles avaient dans leur entourage quelqu'un qui était déjà dans l'enseignement, qui connaissait la filière, etc. Les deux autres qui étaient là un peu perdues, elles, elles avaient pas du tout le profil. Leur milieu social, leur environnement, ça dépassait pas plus que leur bac ou etc. donc elles avaient pas réellement une information sur comment ça se passe à l'université, qu'est-ce qu'on peut devenir, sur quoi ça va déboucher donc le milieu social aussi influence réellement les choix.

CP : Hum, hum.

VV : Elles savaient que cette filière ça permettait de faire des choses simples, à leur niveau, c'était pas des maths ou de la physique donc voilà elles s'étaient inscrites à cause de ça.

CP : D'accord. Ok mais sans projet.

VV : Sans projet. Non elles avaient pas de projet et savaient réellement vers quoi ça pouvait déboucher.

CP : Et en termes de baccalauréat alors puisqu'on a parlé de milieu socio-professionnel, quel bac est-ce qu'elles avaient ?

VV : Donc sur les cinq, les deux qui ont un milieu social qui est un peu voilà quoi, elles avaient un bac STG et les trois autres, elles c'était général, deux ES et une S.

CP : Pas de bac pro ?

VV : Non.

CP : Ok. Quels sont les avantages et les inconvénients selon vous du dispositif ?

VV : Les avantages bah c'est de permettre à ces élèves-là de rencontrer d'autres élèves qui sont passés voilà, ont un niveau qui est satisfaisant on va dire. (Rires). Sans se vanter. Mais voilà, l'avantage c'est de pouvoir rencontrer des autres personnes qui pourront leur apprendre des stratégies qu'ils vont pouvoir réutiliser en classe.

CP : Hum, hum.

VV : Parce que c'est la vérité, la prise de notes, c'est pas celle qu'on fait au lycée ou au collège. C'est différent. Y a un prof qui parle et toi tu dois noter les informations importantes. Quelle est l'information importante ? C'est la question qu'on se pose tous. Soit tu te mets à gratter tout ce qui raconte, soit tu te mets à enregistrer comme ça, faut trouver une stratégie !

CP : Hum.

VV : Donc elles l'ont pas ! Elles l'ont pas et celles qui l'ont, elle est pas ordonnée. Au bout d'un moment elle se fatiguait parce qu'elle a trop noté. Tout simplement, c'est une question de physique.

CP : Hum.

VV : L'avantage ouais, ils voient au moins des stratégies nouvelles. Faire autrement que de prendre des notes à n'importe quel moment comme ça. Organiser son travail aussi parce que ils savent pas comment organiser leur travail parce qu'en fait, ils ont les cours, ils ont les cours, ils ont les cours mais y a pas d'évaluation, y a pas d'examen.

CP : Oui.

VV : Ok, d'accord, c'est bien j'engrange de la théorie mais quand elles vont se retrouver le jour de l'évaluation, vont-elles réviser ? Donc organiser ses révisions, faire des recherches aussi à côté, faut pas se contenter de la théorie du prof, faut essayer de comprendre ce que t'as pas compris et je leur ai expliqué aussi qu'il fallait oser poser des questions. C'est pas parce qu'on est dans un amphithéâtre où on est cent-soixante-dix personnes ou j'sais pas combien qu'il faut te sentir timide. Elles étaient timides ! C''étaient encore des enfants. C'est ce qu'on peut dire, c'est des enfants.

CP : Hum, hum.

VV : Il faut leur apprendre à devenir adulte et cette phase-là, ça prend du temps. Le tutorat ça aide à leur donner de la confiance en eux, les aider à organiser leur travail, avoir d'autres méthodologies, aussi avoir un autre langage parce que le langage du prof et le langage de l'élève, les pairs entre eux c'est un autre langage. Moi je les tutoyais, je leur montrais que j'étais également à leur niveau.

CP : Hum, hum.

VV : Et franchement des fois elles avaient des questions mais moi je connaissais même pas leur cours. Elles avaient des questions de cours, je les aidais, je cherchais sur le net et je réinterprétais et en même temps ça permettait d'échanger. Ça c'était les avantages. Par contre, l'inconvénient c'est que voilà, les créneaux horaires entre leur agenda et mon agenda, fallait s'amuser.

CP : Hum, hum.

VV : L'assiduité, donc faut faire preuve de régularité quand tu t'inscris dans quelque chose. Pas venir quand tu sais que tu vas avoir un partiel. Quand ils entendaient l'échéance du partiel, elles se disaient « Oui, c'est bientôt, il faut que j'y retourne ! » Donc moi j'avais une vague où y avait personne et d'un coup y avait la vague où y avait tout le monde. Ils avaient besoin de moi et là voilà hein.

CP : C'est un peu tard.

VV : C'est un peu tard ! Le manque de régularité c'est ça. Et aussi y a aussi des personnes qui pensent que le tutorat c'est parce qu'ils sont faibles. On est là parce qu'on est faible. Ça c'est un inconvénient.

CP : Le tutorat est victime d'une image négative.

VV : Voilà, ouais ! En fait non, c'est pas le tutorat en lui-même qui est victime d'une image négative. C'est que les gens ils pensent que si je suis inscrite dans un cours, un truc du tutorat c'est un cours de soutien donc on va me voir comme la petite personne qui est faible.

CP : Ok.

VV : Donc si toi on te perçoit comme la faible, tu as une image négative, logiquement.

CP : Bien sûr.

VV : C'est ça le problème, c'est ça l'inconvénient. J'espère que j'ai été claire ! (Rires).

CP : Très claire ! Est-ce que vous pensez que le tutorat cible les étudiants qui en ont le plus besoin ?

VV : Euh, non parce que justement, ils font le test d'accord ? La plupart l'ont réussi. Y en a une qui l'avait pas réussi. Et c'est aussi autre chose, y a d'autres facteurs, y a pas que le test.

CP : Oui.

VV : La copine s'est inscrite donc je m'inscris. Y a l'influence de l'autre. Faut aussi penser à ça, c'est pas que le test.

CP : Oui.

VV : C'était quoi déjà la question de départ ?

CP : Est-ce que vous pensez que le tutorat cible les étudiants qui en ont le plus besoin ?

VV : Non, il cible pas réellement parce que tout le monde peut s'inscrire même si elles ont réussi ou échoué au test. Et euh voilà, nous les tuteurs on sait pas les résultats de ces tests. On sait pas sur quoi ils portent donc comment déterminer un positionnement de l'élève. Si je résume, on est en sciences de l'éduc', le test il est sensé positionner l'élève donc s'il positionne un élève c'est qu'il est sensé après être exploité pour aider les tuteurs.

CP : Hum, hum.

VV : Donc si y a pas tout ça, comment est-ce que nous on va exploiter les données si nous-mêmes on n'a pas les données ? (Rires).

CP : Est-ce que vous avez été en contact avec les professeurs ?

VV : Le professeur responsable c'est Monsieur X, il nous a parlé d'un poste de tuteur qui était très bien rémunéré. Voilà c'était ça, une offre généreuse. (Rires).

CP : Ok. Pas de formation pour les tuteurs ?

VV : Si y a une formation d'une journée.

CP : Comment est-ce que ça se déroule ?

VV : J'ai pas assisté à cette formation, je sais plus pourquoi. (Silence). Je crois que j'étais même pas informée qu'il y avait une formation. C'est pour ça que j'y étais pas ! Et par la suite quand j'ai appris qu'il y avait une journée où les tuteurs ils étaient soi-disant formés, on m'a donné un livret et m'a dit « C'est ça le rôle du tuteur ! »

CP : Et alors ?

VV : Bah je l'ai lu et voilà c'était très, très. Comment dire ? (Rires). Est-ce qu'il exprimait vraiment le rôle du tuteur ?

CP : C'est pas convaincant ?

VV : Non !

CP : C'est un reproche que vous faites au fonctionnement du tutorat le manque de formation des tuteurs ? Pensez-vous qu'il soit difficile de trouver des tuteurs donc qu'on pourrait prendre n'importe qui ?

VV : Déjà ouais. Au départ ouais ! Trouver des candidats qui donnent de leur temps, c'est vrai on est rémunéré mais faut vraiment trouver un créneau qui va t'arranger toi, arranger les autres en plus de tes cours donc tu vas donner de ton temps. Je dis pas qu'on est en train de faire du bénévolat mais voilà faut aussi se dire ça. Est-ce que je suis à l'aise en face d'un groupe d'élèves, est-ce que vraiment j'ai quelque chose à apporter ? Est-ce que je maîtrise ? Est-ce que réellement moi j'ai les capacités de découvrir mes méthodologies ? Est-ce que moi je procède à des stratégies ? Comment moi je fais ?

CP : Oui.

VV : Déjà il faut se poser des questions sur soi-même ! Pour aider l'autre, si toi-même tu sais pas comment tu procèdes, comment tu vas aider l'autre ? Si tu sais pas comment toi tu fais, comment tu vas l'aider ?

CP : C'est juste.

VV : Et donc, ça c'est un problème. D'accord y a une journée d'information mais cette journée suffit-elle ? Je sais pas moi. Je peux écouter et pas pratiquer. C'est l'expérience d'étudiant. Si toi ton expérience t'en retiens rien, qu'est-ce que tu veux à l'autre en face qui est là en attente, qui découvre, est-ce que toi-même tu vas lui procurer quelque chose de positif ? Est-ce que tu vas lui transférer quelque chose qui va lui servir ? Il faut aussi répondre à son besoin tout simplement.

CP : Alors justement, qu'est-ce qu'ils attendaient réellement vos tutorés ?

VV : Donc moi le premier jour ça a été clair et net, je leur ai expliqué à mon petit groupe. « Le tutorat d'après vous qu'est-ce que c'est ? » La grande question. « Bah c'est du soutien, on va avoir des cours et tu vas nous aider à faire nos devoirs. » Alors je leur ai dit « C'est qui qui vous a dit ça ? » donc euh, « C'est ce qu'on pense ! » Eux-mêmes ils sont pas informés sur le tutorat.

CP : Oui.

VV : Le tutorat ils savent pas ce que c'est. « T'es sensé nous accompagner dans notre vie étudiante et nous aider faire nos devoirs. » Alors après je leur ai dit « Mais le tutorat c'est une sorte de coach ! (Rires). Je suis là pour vous motiver, vous donner envie de continuer à faire ce que vous faites, à vous soutenir, à vous donner confiance en vous, à vous donner des méthodologies, à vous aider à les utiliser. » Je leur ai expliqué qu'il fallait pas hésiter à aller à la bibliothèque, y en a partout des bibliothèques mais on en a une qui est bien grande voilà. Le SCD qu'est-ce que c'était, ils savaient pas qu'est-ce que c'était le SCD. Ils ont découvert. Franchement au départ ouais, je leur ai fait découvrir la fac. Ils m'ont dit « Ouais, on a eu une visite de la BU. » mais voilà quoi ! « D'accord vous avez eu une visite c'est bien ! Vous savez au moins où aller ? C'est où votre secteur ? (Rires) ».

CP : Ils savaient pas.

VV : Ils savaient pas ! Ils étaient en train de découvrir et ils s'imaginaient que j'allais leur faire cours, que j'allais leur faire leurs devoirs hein, tout simplement. Ils ont découvert que c'était pas ça ! (Rires).

CP : Ils ont été déçus ?

VV : Oui parce qu'ils pensaient que j'allais faire un cours magistral. Le premier jour j'ai parlé, parlé et j'ai pas eu d'interaction. J'ai été déçue moi-même, je me suis dit « Qu'est-ce que je fais là avec eux ? Pourquoi eux ils réagissent pas ? » Je parlais, parlais et personne réagissait, personne me disait ce qui voulait, j'étais dans l'attente. Au deuxième cours je me suis dit qu'il fallait que je fasse autrement, je leur ai demandé ce qu'ils voulaient alors là ils ont commencé à me parler de leurs problèmes, c'est qu'ils ont compris, pas compris. C'est là que j'ai découvert que je pouvais les aider autrement.

CP : Hum, hum.

VV : Je leur ai bien expliqué qu'il y aurait pas un cours mais ils attendaient toujours ce fameux cours. C'était psychologique ! Pour eux on faisait rien ! Ouais, pour eux donner des conseils, expliquer une méthodologie etc., on faisait rien parce qu'ils grattaient pas. Tout simplement ils grattaient pas. Y en a une elle me l'a dit clairement. Et alors quand je leur ai dit euh, une fois j'ai parlé, parlé pendant une heure, j'attendais leur réaction etc., etc., et là je leur ai dit « On va faire une pause. »

CP : Ils étaient étonnés ?

VV : « Une pause ? Mais on est en pause depuis tout à l'heure ? » Alors je leur ai dit « Oui, vous vous êtes en pause mais moi pendant une heure je vous ai parlé donc je prends une pause, j'ai besoin d'une pause. » J'ai découvert que moi, je leur ai servi à rien et ils pensaient qu'ils étaient en pause donc après même si tu expliques plusieurs fois c'est quoi le rôle du tuteur, ces apprenantes-là, elles ont pas percuté, elles ont pas compris réellement l'intérêt, elles pensaient toujours au cours magistral. C'était automatique pour elles.

CP : C'était ancré.

VV : Voilà c'est ça. Il faut donner le cours et faire les devoirs. Si elles pouvaient me sortir les devoirs elles me les sortiraient avec un cahier de textes, comme les enfants. (Rires). Franchement c'est ça !

CP : Ok. Comment est-ce que les étudiants ont appris que le tutorat existait ?

VV : Franchement je pense qu'ils ont eu un professeur, le responsable de la filière qui leur a expliqué qu'il y avait une aide pour accompagner les élèves qui s'appelle le tutorat. Après pour te dire, je ne sais pas plus.

CP : Est-ce que vous pensez qu'ils ont tous connaissance de son existence ?

VV : S'ils ont assisté à ce cours-là ou à cette journée-là, qu'ils ont pas été absents je pense qu'ils ont été informés que le tutorat ça existait. Je suppose.

CP : Et sur ses finalités ?

VV : Après c'est ce que j'ai dit ! Est-ce que c'est un cours de soutien ? Est-ce que c'est encore un truc en plus ? Est-ce que ça va rapporter des points ?

CP : Hum, hum.

VV : Pour eux le tutorat c'est un cours de soutien. S'ils se sont inscrits c'est par curiosité ou parce qu'ils veulent atteindre un objectif supérieur, vraiment euh, voilà.

CP : Ok et donc selon vous est-ce que le taux d'inscription qui est bas peut s'expliquer par un manque d'information ? Est-ce que la présentation de Monsieur X est suffisante ?

VV : Ça dépend de comment il a été présenté. Je sais pas comment il a été présenté à ces gens-là. S'il les a motivé, il leur a expliqué tout, le pourquoi du comment, vraiment à quel profil s'était destiné et que c'était pas que pour les faibles hein, faut aussi le préciser parce que les gens ils pensent peut-être que c'est que pour les faibles, peut-être que y en a qui se sont autocensurés en pensant que c'était que pour les faibles et que c'était pas pour eux même s'ils ont réussi le test.

CP : Hum, hum.

VV : Je sais pas comme ça a été présenté ! Si la présentation elle a été bien faite, je vois pas encore pourquoi on va encore les informer du tutorat mais comme j'ai dit, si tout le monde était présent ce jour-là. Faut penser à la présence.

CP : Hum, hum.

VV : Peut-être leur envoyer un mail ! Tout simplement, envoyer un mail à toute la filière. Tout le monde est informé, tous les critères, les profils, etc. etc. Ils s'identifieront peut-être.

CP : Pour vous il est idéal d'envoyer un mail avec toute la description du tutorat, ce qu'il sera fait, etc.

VV : Au moins ils ont l'information. Tout le monde a une adresse électronique, une adresse mail de l'UHA donc c'est obligé, ils vont lire leurs mails à un moment donné. Et à la journée d'information ou quand ils ont été accueillis peut-être, ça doit être ça, le jour où ils sont accueillis tous les élèves, là où ils distribuent les livrets de l'étudiant avec l'emploi du temps, etc. Les professeurs ont qu'à parler du tutorat. Voilà ça fait une ouverture !

CP : Ok. Donc vous proposez la mise en place d'un email et est-ce que vous pensez que quelque chose d'autre pourrait être fait hormis ces présentations ?

VV : Type affichage, etc. ?

CP : Oui par exemple.

VV : Non. Si eux-mêmes ils savent pas comment c'est la fac, où trouver l'information, etc. je sais pas si une affiche posée quelque part dans un endroit va leur servir. Je suis d'accord, tu mets une affiche mais si elle est pas visible, elle va pas euh...

CP : Mais pour lui donner un petit peu plus d'importance à ce tutorat ? Pour montrer que c'est pas quelque chose qu'on fuit, auquel on s'inscrit très rapidement. Que faire pour que ce soit plus officiel, reconnu ?

VV : Moi je dirais que déjà il faut sélectionner les tuteurs à l'avance et dire que voilà euh... Avant même de faire ce test ! Moi je pense que ce test-là, il devrait même pas exister. Si c'est un test de positionnement, nous tuteurs on est sensé avoir les résultats pour avoir le profil, etc. pour à la fin remédier à quelque chose. On va remédier à quoi ?

CP : Ils peuvent venir avec leurs attentes.

VV : Mais le test, lui-même il répond à quoi le test ? Où est l'intérêt ? Alors je fais pas de test, je propose le tutorat à qui veut. Et celui qui veut, il s'inscrit et celui qui veut pas, il s'inscrit pas. Y a pas de test donc y a pas de faibles, y a pas de réussite au test donc je suis le meilleur et pis voilà on enlève cette option du test !

CP : Normalement il est censé être utile aux étudiants.

VV : Justement ce test il obsède les étudiants. « C'est le test, le test et si j'ai réussi le test j'ai pas besoin du tutorat et si moi j'ai raté le test j'ai besoin du tutorat donc je suis logiquement faible, je suis pas fait pour les études. » Etc., pourquoi un test ? On enlève le test parce que tout le monde peut s'inscrire. Au final si on réfléchit bien, même ceux qui ont réussi le test peuvent s'inscrire. Donc pourquoi garder un test qui est censé sélectionner.

CP : Inciter.

VV : On va jouer sur les mots, qui est censé inciter un certain public, ciblé qui aurait raté ce fameux test et qu'on va le diriger en lui laissant le libre choix.

CP : Je pense qu'il est mal exploité et peut-être mal conçu.

CP : Moi je pense que c'est un truc type système français où y a le test. Le fameux test, on va filtrer. On va filtrer, toujours on est en train de filtrer, ça sert à rien parce qu'à la fin c'est bien on a filtré mais les élèves qui sont censés être retenus ne viennent pas de un, de deux, les résultats ne sont pas communiqués aux tuteurs donc non exploités, de trois on sait pas sur quoi ils sont évalués réellement. Mais moi je vais apporter quoi en tant que tuteur si je suis pas censé faire un cours ? Je vais leur apporter quoi sur ça ? C'est la réalité, si je positionne un élève, je vais lui faire un renforcement après.

CP : En fait il n'y a pas de lien entre tout ça.

VV : Voilà c'est ça. Si le test il sert à rien, on l'enlève. Tout simplement ! Comme ça le tutorat il est vu autrement et pas par le biais d'un test.

CP : C'est vraiment ressorti dans le groupe l'importance du test ?

VV : Bah oui ! Tout le monde parle du test ! Et ceux qui ratent c'est pas toujours parce qu'ils ont pas les capacités c'est parce qu'ils se sont mis une pression. Y a d'autres facteurs.

CP : Alors du coup, qu'est-ce que vous diriez aux étudiants si vous aviez l'occasion de vous présenter pour leur vendre le tutorat ?

VV : Bah que le tutorat c'est un moyen de rencontrer d'autres personnes du monde étudiant, de voir un autre niveau, ça peut leur donner envie, d'avoir des informations autres que celles données par les professeurs, un autre langage également, si y a des choses qu'ils ont pas compris, entre étudiants on se comprend, avoir confiance en lui, pouvoir partager ses appréhensions, ses peurs, peur de l'échec.

CP : Hum, hum.

VV : Faut leur expliquer que le tutorat c'est un moyen d'accompagner l'élève, d'échanger avec d'autres de personnes, de rencontrer un autre milieu, de voir les études autrement hein c'est pas que des évaluations et des examens, y a aussi d'autres personnes, faire le travail en équipe aussi !

CP : Hum, hum.

VV : Ils sont très, très individualistes. C'est chacun pour soi et Dieu pour tous ! En classe je l'ai vu, c'était les trois petites copines par là et les deux autres, les inconnues, faut pas qu'on se rencontre hein ! Pourtant elles sont dans la même classe, la même salle, elles s'asseyaient pas cote à cote. Y avait un fossé pourtant elles fréquentent le même tuteur. Elles sont censés resserrés les liens. Moi j'essayais de faire l'intermédiaire mais ça marchait pas. Le tutorat c'est le moyen de créer des liens et d'affronter en groupe leurs difficultés et pas être seul dans son monde.

CP : D'accord.

VV : Le tutorat ça permet de créer des liens entre les L1, entre les nouveaux élèves. C'est pas fait que pour donner des cours ou donner des leçons.

CP : Alors est-ce que vous pensez qu'il devrait devenir obligatoire ou rester facultatif ?

VV : Rester facultatif tout simplement parce qu'obligatoire, dans l'obligation on enlève la motivation et sans motivation ça sert à rien. Moi je dis que ça doit rester facultatif parce que si tu es motivé à faire quelque chose, d'accord tu vas les faire avec la difficulté, l'échec, etc. mais tu vas les faire parce que y a une motivation derrière. Si on t'oblige à les faire tu sais même pas pourquoi tu les fais, tu sais juste que t'es obligé donc ça à rien. A la fin t'aurais des élèves d'accord, de la régularité d'accord mais au final on va dire échec, pourquoi ? C'est le tuteur qu'est pas bon, il a mal transféré ses savoirs etc., etc. et en fait par la suite on va découvrir que c'est parce qu'il y a une obligation. Donc l'obligation c'est stigmatisant, c'est négatif.

CP : D'accord.

VV : Quand on fait les choses par obligation, on n'est plus motivé, y a plus d'intérêt derrière.

CP : Et en restant facultatif, est-ce que faudrait qu'il reste aussi ouvert à tous ou bien devenir ciblé ? Parce que le problème qui se pose c'est qu'il y a de très bons étudiants qui sont tutorés parce qu'ils veulent mettre toutes les chances de leur côté pour réussir mais qui se retrouvent avec des étudiants qui sont plus en difficulté donc du coup ils n'en tirent pas grand-chose du tutorat.

VV : Moi je pense qu'il doit rester ouvert à tous. Pourquoi restreindre quelque chose qui peut être bénéfique à tout le monde ? Je suis d'accord que l'élève faible ne va pas voir tout de suite l'intérêt. Justement c'est ce que j'ai dit, c'est aussi une question de milieu social. L'élève qui est fort, fort entre guillemets, qui a un bon niveau, il sait que tous ces outils c'est un moyen d'aider encore plus à sa réussite. L'autre qui est un petit peu faible, lui il se dit que ces outils-là c'est encore un truc en plus, une charge donc il s'imagine même pas que c'est un outil qui va l'aider.

CP : Oui.

VV : Donc justement si on le laisse ouvert à tout le monde ça permet de mélanger les milieux sociaux, ça montre aussi des stratégies, peut-être que l'élève qui est bon il va expliquer sa méthode, peut-être que l'élève faible à côté va écouter, va découvrir. Y a un partage. Si on met des faibles entre faibles, on reste faible. Faut dire ce qui est ! Restreindre des personnes, les cibler c'est vraiment stigmatiser. Garder les victimes entre victimes euh, on en fait euh...

CP : Des victimes.

VV : (Rires). Oui en plus imagine à la fin, ils se sont inscrits au tutorat par obligation, ils ont fait le truc par obligation et ils échouent aux partiels. Imagine le fracas ! Imagine le fracas que ça fait à l'élève. « Je me suis donné les moyens, je me suis obligé à faire des trucs et au final je réussis même pas. »

CP : Vous pensez que l'université est faite pour tout le monde ?

VV : Je pense qu'elle est faite pour tout le monde si on fait le partage des stratégies, des méthodes de travail, etc. entre tous ouais. Franchement y a pas un milieu social plus favorisé que l'autre.

CP : Bien. Ecoutez je vous remercie, est-ce que vous avez quelque chose à ajouter ?

VV : Non. Sauf sur le profil des tuteurs. Faut se dire que ça dépend du cursus universitaire qu'ils ont eu. Ensuite qui dit que t'es un bon tuteur, que tu sais leur parler, que tu leur fais pas peur ou que carrément tu les enfonces dans leur handicap, dans leurs difficultés ?

CP : Donc vous proposeriez une formation des tuteurs ?

VV : (Silence).

CP : Sachant qu'ils sont déjà durs à trouver.

VV : C'est ça aussi le problème. Après oui, une formation des tuteurs pourquoi pas. Mais pas une formation avec une feuille où on t'explique c'est quoi un jeu de rôles et un jeu de société etc., expliquer comment faire une prise de notes.

CP : Une vraie formation.

VV : Une vraie formation qui explique comment transférer des savoirs, comment parfaire leurs acquis sans pour autant être le professeur.

CP : Oui.

VV : Et bien expliquer que le tuteur n'est pas un prof parce que y en avait des tuteurs qui se prenaient pour le prof hein ! « C'est mes élèves, c'est ma salle ! (Rires). C'est carrément une prise de pouvoir, du calme, on est collègue ! (Rires). C'est tes pairs, ils sont aussi comme toi, t'es une élève. Reste dans ton rôle. » Sinon voilà.

CP : Merci beaucoup. Merci pour cette piste.

VV : Y a pas de quoi ! (Rires).

Entretien 23 : Tuteur en droit

CP : Je me présente, je suis en deuxième année de thèse en sciences de l'éducation, je travaille sur les dispositifs d'aide à la réussite qui sont mis en place à l'université et plus particulièrement sur le tutorat méthodologique. Donc en fait au fil de mes lectures je me suis aperçue que peu d'étudiants s'inscrivaient aux séances organisées par les tuteurs et que les personnes qui s'y inscrivent sont celles qui en ont le moins besoin, c'est-à-dire qu'elles pourraient réussir par elles-mêmes. Donc j'interroge le facteur informationnel, vous remarquerez que beaucoup de questions portent sur l'information. je vais vous laisser un petit temps pour vous présenter à votre tour et ensuite je vous poserai une série de questions en sachant qu'il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses et que vous m'apportez simplement votre avis de tuteur.

WW : D'accord.

CP : Voilà donc je vous écoute pour votre présentation.

WW : Je m'appelle X, je suis en master 1 droit à l'UHA. Euh, donc j'ai assuré le tutorat durant le premier semestre et je le continue là, ce deuxième semestre. Le premier semestre je suis payé par l'UHA, le deuxième je le fais bénévolement pour les étudiants qui me l'ont demandé. Je l'ai proposé, les étudiants ont accepté et ils m'ont tous dit qu'ils voulaient continuer. Les effectifs ont un petit peu diminué par rapport à ce que j'avais au premier semestre mais j'ai un petit groupe quand même chaque semaine. Au premier semestre j'avais deux groupes de tutorat donc un de trente et un autre d'une quinzaine d'étudiants.

CP : Inscrits ou participants ?

WW : Inscrits et participants. Le groupe de trente c'était un peu particulier parce que suite à des événements personnels, j'ai dû annuler des séances ce qui fait que ça s'est très vite réduit et j'ai fait que cinq séances qu'avec les autres j'en ai fait presque une dizaine.

CP : D'accord.

WW : Ce qui fait qu'avec le deuxième groupe de quinze j'ai beaucoup plus de personnes avec qui je suis resté en contact et qui sont revenues au deuxième semestre alors que sur le premier groupe de trente j'en ai deux ou trois.

CP : D'accord.

WW : A côté de ça, pour la présentation euh, j'ai déjà donné des cours à différents moments, des cours à des élèves de 5^{ème}, 3^{ème}. Quand j'étais en troisième année j'ai donné des cours à une personne qui reprenait ses études de droit après neuf ans de travail, elle avait déjà un bac + 2 en droit et elle reprenait au niveau + 3. C'est un peu ma fierté d'avoir réussi à donner des cours à quelqu'un qui avait le même niveau que moi.

CP : Oui.

WW : Voilà à peu près pour ma présentation. J'aidais à faire des dissertations, j'aidais à faire des commentaires, j'aidais en méthodologie et j'expliquais les cours.

CP : Ok, d'accord. Vous n'avez pas rempli la fonction d'enseignant déclaré ?

WW : Non, non. Je ne suis pas enseignant déclaré. J'aide simplement aux devoirs. Enfin appelez ça des devoirs à l'université c'est un peu spécial mais j'aidais la personne à se remettre dans le rythme de la fac et en dehors j'ai toujours aidé mes camarades, mes amis pour réussir leur TD. Les années précédentes je les aidais, je leur donnais mon avis.

CP : Très bien. Donc vous avez cette fibre de pédagogue.

WW : Je sais pas si j'ai la fibre mais en tout cas j'adore ça donc ça vient et le fait est que je sois un des meilleurs de la promotion aide aussi les gens à venir me consulter et j'aide volontiers les personnes.

CP : Ok. Très bien ! Alors pour commencer j'aimerais que vous me donniez votre propre définition du tutorat.

WW : Je dirais que c'est simplement une aide que l'on apporte aux étudiants. Une aide dans le sens où l'étudiant on va l'aider à comprendre la méthode, c'est une aide ou un conseil, les deux, dans le sens où on va les aider à s'intégrer à l'université, à rentrer dans le moule, une aide où on va leur donner des conseils de méthodologie et voire même les aider à comprendre les TD, ce qu'on attend d'eux. On attendait de nous qu'on soit au départ juste sur la méthode, je suis allé très souvent beaucoup plus loin que ça en regardant les dissertations, en donnant des conseils sur ce que je pensais être bien ou pas bien. C'est vraiment plus qu'une aide, plus qu'une méthodologie. On aide l'étudiant à comprendre la faculté et à réussir ses études.

CP : Ok. Quels avantages regroupent selon vous le dispositif et quels inconvénients également ?

WW : Alors les avantages euh, pour avoir été tutoré et tuteur, l'avantage c'est qu'on est en master 1, c'est quelqu'un qui a déjà un bac + 4 dans la matière et quelqu'un qui a déjà quatre ans dans l'université généralement. Donc c'est quelqu'un qui connaît l'université, qui connaît les profs, qui connaît ce qu'on attend des étudiants. Tout ça on peut leur apporter. Un bac + 4 c'est aussi quelqu'un qui a de la méthode, qui a des techniques pour réussir, qui a compris les cours et c'est tout ça qu'on peut apporter à l'étudiant pour réussir.

CP : Hum, hum.

WW : C'est-à-dire qu'un étudiant normal il va mettre aller on peut compter presque un an pour trouver sa méthode de travail et apprendre. Certains vont mettre carrément deux ans pour réussir, alors certains vont passer en deuxième année, d'autres vont rester en L1 et vont redoubler mais en général, on peut compter qu'on a pour les meilleurs et les plus rapides, on a à peu près un semestre et pour les plus longs c'est deux ans. L'avantage avec un master 1 c'est qu'on peut réduire cette durée d'adaptation et de compréhension du système droit.

CP : Oui.

WW : En droit on a un système de penser, de réflexion, de techniques et d'approches qui est bien particulier et d'avoir un master 1 en face de nous qui peut faire passer ce message ça aide à comprendre et on accélère le processus. Donc la réussite est facilitée ou accélérée par le tutorat. Donc après compréhension de l'université, renseignements et tout ça on est aussi là.

CP : Oui.

WW : Après les inconvénients bah, on n'est pas un prof. On n'est pas chargé de TD donc on peut dire des choses et un chargé de TD peut repasser derrière et dire le contraire. J'ai des avis sur des chargés de TD qui sont pas toujours très glorieux à leur égard et parfois quand j'ai un étudiant qui dit « Voilà on nous a dit ça. » Je lui dis « Non ! C'est pas ça. » Donc parfois on est en contradiction et on doit leur dire « Moi je vous dis ça, si votre chargé de TD il vous dit le contraire bah vous faites ce que vous dit le chargé de TD puisque c'est lui qui vous met la note. » En tutorat on met pas de notes, on est là en conseil, on est là en soutien, on n'est pas un prof pour mettre une note.

CP : D'accord donc c'est selon vous un inconvénient.

WW : C'est un inconvénient pour l'étudiant qui est en face de nous. Après je suis pas en train de dire qu'il faut qu'on puisse mettre des notes. C'est pas ça. C'est simplement qu'on doit toujours garder une distance entre ce qu'on dit et ce qui est attendu derrière.

CP : Est-ce que vous pensez que les étudiants perçoivent le tutorat de manière négative ?

WW : Oui, pas de manière générale mais j'ai beaucoup d'amis qui aujourd'hui en master 1 m'ont dit clairement qu'à l'époque ils avaient refusé de venir en tutorat parce qu'ils pensaient que c'était vraiment pour les plus mauvais, ceux qui comprenaient rien. Ils se sont dit « Non, non ! Je ne suis pas dans ce cadre-là et je veux pas y aller. » Quand moi j'étais en L1 j'ai eu une autre approche. Moi je voulais réussir à tout prix. On m'a donné un outil pour réussir, ouais pour la définition du tutorat, c'est aussi un outil pour l'étudiant, c'est un outil, j'y suis allé pour ça. Pour avoir quelque chose en plus et si à un moment j'ai eu cette connotation d'étudiants qui étaient mauvais en schématisant hein, l'aperçu d'étudiants mauvais qui venaient en tutorat, je l'ai mis de côté mais je sais qu'il y a beaucoup de personnes qui ont une perception assez négative du tutorat.

CP : Ce qui pourrait expliquer un taux d'inscription plutôt bas selon vous.

WW : Exactement.

CP : C'est intéressant au niveau de l'information qui en a été faite mais on y reviendra tout à l'heure. Avant cela j'aurais aimé savoir quel type d'étudiants vous avez suivi. Si vous aviez la possibilité de dresser un profil, lequel serait-il ?

WW : C'est assez varié.

CP : Hum, hum.

WW : J'ai eu, j'ai encore des étudiants qui sont au premier semestre parmi les dix premiers de la promotion et j'ai des personnes qui ont eu leur semestre grâce à euh, y a eu un cas particulier cette année pour l'examen c'est-à-dire qui y a un prof où y a eu dix-huit de moyenne à son examen donc ça aide beaucoup à avoir son semestre. Y en a plusieurs qui m'ont dit qu'ils l'ont eu grâce à ça, qu'ils l'ont admis donc j'ai vraiment un peu de tout. J'ai pas eu d'étudiants ou en tout cas ils sont pas restés très longtemps, qui étaient vraiment mauvais, qui partaient de zéro et qui allaient pas y arriver.

CP : D'accord.

WW : Toutes les personnes qui arrivent en tutorat sont généralement des personnes qui vont réussir. Même pour les moins bons, on va tourner autour de huit de moyenne donc après c'est des étudiants qui peuvent entrer dans le cursus Réussite et même avoir leurs deux premières années en trois ans. Après le reste du temps c'est des étudiants qui vont parfois redoubler mais ils vont tous normalement réussir leurs études de droit sauf si ça les rebute et qu'à un moment donné ils aiment plus ce qu'ils font mais s'ils s'accrochent ils vont tous réussir.

CP : Au niveau des différences de baccalauréat, est-ce que vous avez pu en constater ?

WW : On a les trois bacs généraux, des bacs technologiques on n'en a pas ou très peu. J'ai fait les Journées des Carrières, à chaque fois qu'on a des bacs pros euh, c'est très difficile pour eux de rentrer. La filière technologique STG, quand j'étais au lycée, les gens qui y allaient, ils étaient cool. On va pas se mentir. Ils le disaient eux-mêmes. Nous c'est l'opinion qu'on avait d'eux mais ils le disaient eux-mêmes que c'était cool.

CP : Hum, hum.

WW : Aujourd'hui je ne sais pas si ça a changé mais quelqu'un qui venait d'un tel bac il avait pas la même méthode ou en tout cas la même habitude de travailler. L'attente qu'on attendait de nous dans les bacs généraux était un peu plus élevée.

CP : Hum, hum.

WW : En général, les bacs STG ont beaucoup plus de mal à réussir des études de droit, ont besoin d'un encadrement plus fort et vont généralement sur des DUT et reviennent en troisième année dans des études de droit. Ils ont besoin de passer par le cap du DUT parce que l'encadrement est plus fort.

CP : Donc est-ce que vous avez suivi des bacs technos et pros ou pas ?

WW : Non.

CP : Parce qu'au départ, le tutorat méthodologique a été pensé et créé pour ces types de bac notamment puisque comme vous l'avez très bien cerné, ils sont peu préparés aux attentes académiques de l'université.

WW : Oui mais le problème déjà, nous quand on vient en droit, les profs qui sont là aux Journées des Carrières ils le déconseillent généralement et ils préfèrent les envoyer en DUT.

CP : Oui.

WW : J'ai pas d'a priori plus que ça. Je pense que quelqu'un qui veut travailler, il y arrive, qu'il vienne d'un bac STG ou d'un autre ça pose pas de difficultés sauf qu'il va mettre beaucoup plus de temps, beaucoup plus de volonté pour y arriver et pour ça faut l'affronter, faut vouloir s'accrocher.

CP : D'accord. Est-ce que vous pensez que le tutorat cible les étudiants qui en ont le plus besoin ?

WW : C'est pas forcément ceux qui en ont le plus besoin. En fait le tutorat ça va viser particulièrement ceux qui sont pas rassurés et ceux qui veulent à tout prix réussir enfin pas à tout prix mais qui ont envie d'y arriver et qui se disent « Bon j'ai peut-être besoin d'un coup de pouce et je veux vraiment mettre toutes les chances de mon côté. » C'est peut-être à peu près les deux grosses catégories d'étudiants qu'on a.

CP : Hum, hum.

WW : C'est pour ça aussi que ceux qui viennent au tutorat, c'est deux heures en plus par semaine. Moi je les avais le vendredi matin à huit heures, c'était difficile pour moi de me lever pour huit heures, c'était difficile pour eux de venir pour huit heures donc eux, ils étaient vraiment très motivés pour venir et ceux qui venaient ils voulaient y arriver ! Ils venaient pas juste pour voir, ils venaient là pour bosser et c'est pour ça qu'ils réussissent mieux. Y a une motivation en plus donc c'est pas forcément que les étudiants ils vont mieux réussir parce qu'ils ont au départ un bagage qui leur permet de mieux réussir, c'est simplement qu'ils ont une motivation supplémentaire. Et c'est ça qui va jouer beaucoup parce que le travail on peut le fournir simplement quand il faut se mettre à bosser bah il faut se mettre à bosser. On augmente la quantité de travail tout au long du semestre. A partir du moment où y a quelqu'un qui va être moins motivé, il va relâcher et il va pas y arriver. Quelqu'un qui est motivé il va réussir à garder le cap et il va réussir à s'accrocher et il va réussir. Donc c'est simplement la motivation qui va jouer.

CP : D'accord. Quelles autres motivations, attentes, avez-vous pu distinguer dans leurs discours ?

WW : Je leur avais demandé à la première séance ce qu'ils attendaient. C'est vraiment de l'attente vis-à-vis des TD. C'est vraiment le truc qui fait peur quand on arrive en première année. Ils voulaient être rassurés par rapport à ça.

CP : D'accord.

WW : Ils voulaient comprendre les techniques, comprendre les méthodes, comment faire pour réussir et comment on joue par rapport aux profs, les différentes attentes, les examens, comprendre le fonctionnement de l'université. Ça c'est l'une des attentes. C'est comprendre comment ça marche parce qu'ils sont lâchés dans un milieu qu'ils connaissent pas.

CP : D'accord. Je passe au thème suivant qui est celui de l'information. Comment est-ce que la majorité des étudiants ont pris connaissance de l'existence du tutorat ?

WW : On a fait une intervention en amphithéâtre. On était quatre, cinq tuteurs. J'ai un doute. Quatre je crois. On s'était mis d'accord sur le moment donc intervenir à un moment où y a plus d'étudiants dans l'amphithéâtre. On s'est retrouvé avant le cours, on a été demander au professeur de pouvoir faire une intervention et on est rentré dans l'amphithéâtre à la fin et on a expliqué pourquoi on était là. C'est à ce moment-là que l'information passe. C'est par cette intervention.

CP : D'accord.

WW : Sinon y a pas d'information préalable qui est faite.

CP : Très bien. Et qu'est-ce que vous leur avez dit aux étudiants alors ? Comment est-ce que vous leur avez vendu le tutorat ?

WW : Il se trouve que je leur ai plutôt bien vendu. Alors y a deux facteurs qui ont fait que j'ai eu deux groupes.

CP : Hum, hum.

WW : Le premier de trente qui est assez exceptionnel. Y en a aucun de mes amis qui a eu autant d'étudiants. Je crois pas que ça se voit souvent d'avoir trente étudiants dans un seul groupe.

CP : Oui !

WW : Quand on a présenté les choses, on s'est présenté chacun. Je pourrai pas refaire tout ce qui a été dit mais en gros, j'ai expliqué que le tutorat servait à réussir. J'ai balancé un chiffre, celui qu'on nous avait donné à l'époque, j'ai dit que 90% des étudiants qui s'inscrivent au tutorat vont avoir leur première année.

CP : Ok !

WW : Je pense que ça a pas mal aidé à l'inscription que ce soit chez moi chez les autres, ça aide beaucoup de dire que ceux qui s'inscrivent, en général vont réussir. C'est la motivation et l'idée de se dire « Je vais réussir ! ». Après on leur explique aussi ce qu'on va faire. On va les aider dans la méthode, on va leur expliquer l'université, le fonctionnement des TD. Et moi ce que j'ai essayé d'apporter en plus c'est mes techniques pour réussir mes dissertations, mes commentaires, mes cas pratiques et les choses en plus qui m'ont permis n'ont pas d'être à douze mais de monter à quatorze de moyenne et d'être parmi les meilleurs. Ça c'est l'un des éléments qui a amené du monde chez les autres ou chez moi, enfin c'est pareil.

CP : Ok. Est-ce que vous pensez que la grande majorité des étudiants de la filière droit sont au courant que le tutorat existe à l'issue de cette présentation ?

WW : En étant pessimiste, on va dire que 70% des étudiants de première année, qui après notre intervention, savaient que le tutorat existe.

CP : En d'autres termes, est-ce suffisant de présenter le tutorat uniquement en amphithéâtre ?

WW : Suffisant c'est difficile. Mais quand on intervient en amphithéâtre début octobre, toutes les personnes qui ne sont pas motivées, qui n'ont pas envie de rester, c'était un lundi matin à huit heures donc y avait que les gens qui sont motivés.

CP : Hum, hum.

WW : Donc l'information elle touche 70% des étudiants de la promotion mais c'est ces 70% d'étudiants qui sont les plus motivés, qui sont là pour les études et qui sont pas là juste euh, en schématisant, pour la bourse. Ou en tout cas les gens à qui ça ne plaît pas ou à qui le système de l'université ne convient pas, ils sont déjà partis.

CP : Oui.

WW : Donc notre information ne les touche pas donc on va toucher ceux que ça intéresse particulièrement et éventuellement si y en a qui sont absents, l'information elle circule quand même entre les étudiants. Donc elle peut être légèrement insuffisante mais on va toucher les étudiants qui sont intéressés.

CP : D'accord.

WW : Donc plus d'informations forcément n'est pas pertinent après peut-être qu'un mail de la part de l'université ou en tout cas nous on aurait pu demander à notre personne qui gère l'information d'envoyer un mail aux étudiants.

CP : Justement alors quelles autres propositions pourriez-vous faire pour améliorer toute l'information qui tourne autour du tutorat ?

WW : Déjà qu'on ait l'impression quand on vient qu'il y a l'université derrière je pense que ça peut être un atout pour le tutorat. On n'est pas juste là quatre étudiants de master 1 à dire « Ecoutez les gars si vous voulez venir nous voir, on est là. » Faut qu'on ait l'impression de sérieux. C'est ma manière de voir les choses, je ne sais pas si c'est partagé mais je crois que quand on vient il faut qu'il y ait une impression de compétences. Qu'on ait vraiment quelque chose à apporter et quand ils viennent nous voir on ait des réponses à leur donner. Pas juste « Peut-être, peut-être pas. »

CP : Hum, hum.

WW : Ça, ça peut pas fonctionner. Le tuteur c'est quelqu'un de compétent, à qui on peut poser des questions et sur qui les étudiants de première année peuvent se reposer s'ils ont besoin. Donc quand on vient faut tout de suite qu'on dégage cette impression de compétences. Le mail de l'université peut préparer cette intervention. La deuxième chose c'est, y a un avantage, y a un inconvénient, lorsque j'étais en L1, une personne du CUFEF était avec les tuteurs, elle a commencé à faire une présentation. Ça donne un cadre beaucoup plus formel donc de nouveau on a cette impression de rigueur, de sérieux. Le désavantage c'est qu'on peut pas dire tout ce qu'on veut devant la personne du CUFEF et que j'aurais peut-être pas tenu le même discours si y avait eu la personne du CUFEF ce jour-là.

CP : Très bien. Vous avez dit que les tuteurs étaient des personnes qui avaient des compétences, certes puisqu'ils sont arrivés en M1, pensez-vous malgré tout que tous les tuteurs sont à même de mener des séances de tutorat efficaces sachant qu'ils n'ont pas été formés voire même informés de leurs fonctions ?

WW : Clairement, non. Non. Je pense que cette année en droit on n'a pas eu de souci. Les quatre personnes avaient toute envie à un moment donné de donner des conseils avec chacun leurs avantages et leurs inconvénients. Je peux essayer d'être compétent mais y a des choses que je ne maîtrise pas.

CP : C'est normal.

WW : Je vais pas non plus me mettre sur un piédestal en disant que c'était parfait, loin de là. Je sais aussi qu'en première année y a des personnes qui ont dit que leur tutorat était nul à chier. Pour être très franc ils m'ont dit « Moi j'ai plus envie d'y retourner. On fait des choses qui nous servent à rien. » Quand j'étais en L1 j'ai eu un tuteur qui était excellent vraiment, c'est ça qui m'a donné envie de le faire cette année et j'ai essayé d'utiliser les mêmes techniques et ça a fonctionné. En tout cas j'ai eu pas mal d'étudiants qui ont réussi. Le résultat on le voit sur les étudiants qui bossent, qui réussissent leur premier semestre. Moi quand je les ai revus, je me suis dit que si j'avais été efficace, ils devaient avoir eu leur premier semestre et j'ai pas eu trop de surprise. Même les personnes qui ont eu neuf, je sais qu'elles vont avoir leurs années. Mais y a vraiment des tuteurs qui n'ont pas leur place.

CP : Qu'est-ce que vous pourriez proposer une fois de plus pour que les tuteurs qui sont choisis soient de qualité ? Il me semble que vous avez eu une petite réunion d'information avec une personne du CUFEF pour vous présenter brièvement ce qu'était le tutorat et ce que vous alliez devoir faire. Qu'est-ce que vous avez pensé de tout ça ?

WW : Disons que c'était un peu spécial. Ça s'est fait un peu entre deux tasses de café. On est invité à un horaire, tout le monde arrive au compte-goutte, on se rend compte qu'il y a toutes les filières qui sont là et je pense pas qu'on fasse le tutorat de la même façon quand on est en Maths, en droit.

CP : Les méthodes ne sont pas les mêmes.

WW : Voilà. Les méthodes ne peuvent pas être les mêmes, on va pas expliquer les mêmes choses. Après le CUFEF est dans son rôle en disant qu'on est là pour apporter une aide méthodologique. On n'est pas là pour expliquer les cours. Moi je les ai expliqués parfois, je suis allé au-delà de mon rôle. Je pense que le CUFEF reste dans son rôle en expliquant que c'est de la méthodologie. Il nous donne des documents qui peuvent nous aider à mettre en place des choses mais ça se fait sur une demi-heure ! Vous avez quinze personnes qui sont là, on est devant le bureau, on n'est même pas dans une salle qui est prévue pour nous. On arrive au compte-goutte, on explique les choses au fur et à mesure, on répète pour ceux qui arrivent donc c'est pas efficace. Est-ce qu'il y a besoin de plus, je ne sais pas.

CP : Le cadre n'est pas convaincant.

WW : C'est pas convaincant. On est plus là pour recevoir le contrat et pas pour autre chose.

CP : Vous auriez préféré une demi-journée voire une journée complète. Comment est-ce que vous verriez les choses ?

WW : Faire ça dans un cadre un peu plus formel, qu'on prenne le temps. Là c'était entre midi et deux alors c'est un peu difficile de trouver un horaire qui convienne à tout le monde. Concrètement on peut peut-être pas faire autrement mais n'empêche qu'on prenne vraiment une heure pour en parler, pour expliquer les choses, ça vaut peut-être le coup qu'on explique les différentes méthodes à chaque fois. Après est-ce que la personne du CUFEF a le temps ? Est-ce qu'elle sait comment se fait le tutorat chez chacun, dans toutes les filières ? C'est une autre histoire mais peut-être qu'on prenne un peu plus de temps. Pas forcément une demi-journée mais au moins une heure pour parler de ça dans un cadre qui est beaucoup plus formel. Je veux dire qu'on prenne une salle pour ça, qu'on se mette autour de la table, qu'on s'asseye tous et qu'on prenne le temps d'en parler. Là on était tous debout, on avait quasiment tous gardé nos vestes, on était prêt à partir.

CP : D'accord. Est-ce que vous seriez pour une sélection des tuteurs sachant qu'ils sont déjà difficiles à trouver ?

WW : C'est déjà difficile à trouver, c'est compliqué parce que comment sélectionner un tuteur. Est-ce qu'on peut dire à quelqu'un qu'on exige de lui qu'il ait des compétences, qu'il ait donné des cours et tout, ça me paraît difficile. Y a des gens qui n'avaient jamais de cours et qui se sont très bien débrouillés en tutorat.

CP : Oui.

WW : Voilà. Ça dépend de la personne, ça dépend de la motivation qu'on a à mettre dedans. On peut pas le savoir avant. Le tuteur c'est un peu de la chance hein, on peut tomber sur quelqu'un qui a envie de le faire et on peut tomber sur quelqu'un qui arrive et qui dit « Bon bah voilà vous avez des questions sur ce qui s'est passé ? Oui, non ? Bon bah on s'en va. » Le mec il fait signer la feuille, il va empocher les deux heures de salaire de la semaine et pis il va repartir. Donc la sélection ce serait bien mais y a pas de critères pour les sélectionner. Ça va dépendre de la volonté de la personne de s'y mettre dedans, de vouloir enseigner quelque chose ou expliquer les choses et ça bah, il faudrait faire un entretien avec la personne et même ça je suis pas sûr que ça suffise.

CP : Hum, hum.

WW : Faut avoir le temps de faire les entretiens, faire un entretien avec chaque personne qui postule ce serait intéressant et éventuellement réduire le nombre de tuteurs, leur permettre de faire à chaque fois deux groupes comme ce que j'ai fait.

CP : Oui. Comme vous l'avez dit. Les étudiants entre eux échangent et donc le bouche à oreille fonctionne aussi. S'ils entendent que le tutorat n'a pas été concluant pour l'un ou l'autre étudiants ils auront forcément pas envie de s'y inscrire.

WW : C'est surtout que si une année le tutorat est très bon, l'année d'après y a une image positive qui va s'en dégager et plus de gens vont s'y inscrire. Si le tutorat devient moins bon, y a une image complètement négative qui va ressortir et on aura personne. Donc plus on aura de tuteurs compétents, plus y aura de monde mais à un moment donné ça fonctionne sur le bouche à oreille et il suffit qu'une année y ait quelqu'un qui vienne faire un peu n'importe quoi, pour déconner et discuter de choses et d'autres que de faire du tutorat, vous avez tout le système du tutorat qui va tomber pour l'année d'après.

CP : On est d'accord. Vous avez donc évoqué l'intervention d'une personne du CUFEF, est-ce que vous pourriez me donner votre avis sur le test de positionnement qui a été conçu et qui est donc diffusé en début d'année aux étudiants de L1 afin qu'ils puissent se positionner et prendre leur décision quant à une possible inscription au tutorat.

WW : Et bah c'est très drôle parce que ce test je l'ai passé aussi. J'ai jamais eu les résultats. Je suis pas sûr que les L1 de cette année aient reçu leurs résultats eux aussi.

CP : Alors en fait je sais que les étudiants repartent avec une fiche d'autocorrection donc qu'ils peuvent déjà s'évaluer eux-mêmes. Ensuite les copies sont données à des étudiants qui vont saisir leurs réponses afin de former une courbe. Normalement ces courbes sont affichées à l'attention des étudiants et chacun est libre d'aller les consulter et de prendre sa décision.

WW : Dans l'hypothèse où elles sont affichées mais comme ici elles ne sont pas affichées on le saura jamais. Quand on vient de la Fonderie on ne va pas prendre une demi-heure pour aller jusqu'à l'Illberg pour aller les consulter. Surtout qu'on n'a jamais eu de mail ni aucune information sur ces résultats.

CP : Voilà comment est-ce que vous euh, quel regard vous portez sur ce test ?

WW : Dans l'immédiat il sert à rien.

CP : Oui.

WW : Voilà.

CP : Parce qu'il est mal conçu ou parce qu'il n'est pas exploité ? Ou les deux ?

WW : Sur la conception j'ai pas d'avis dessus. Je pense que c'est certainement fait par des personnes qui ont réfléchi à la chose donc j'ai pas vraiment d'avis mais c'est sur les résultats, sur ce qu'on en fait. Je veux dire que si on fait un test, si on dit aux étudiants « Voilà ça va vous servir à vous positionner. » mais qu'à un moment donné on leur dit pas « Voilà vous pouvez consulter vos résultats à tel endroit ou qu'il y a un affichage. », je veux dire ça sert à rien. On a beau avoir la feuille à la fin avec les réponses, on n'a pas pris le temps de noter à chaque fois ce qu'on a mis donc on s'est pas si on a juste ou faux. Surtout que si je me souviens bien y a quand même plusieurs pages de questions, on peut pas se souvenir de cinquante questions. Je suis pas capable de me souvenir des cinquante questions qu'on m'a posées et sortir ce que j'ai mis.

CP : Hum, hum.

WW : Ça peut pas fonctionner donc il faut qu'à un moment le CUFEF fasse un système d'affichage avec les résultats de chacun ou alors qu'il envoie un mail à chaque personne avec ses résultats. Y a quelque chose à faire derrière. Ça peut être intéressant mais il faut l'utiliser. Je sais pas où c'est affiché mais si c'est affiché à l'Illberg devant le bureau du CUFEF y a personne qui va aller les regarder.

CP : Tout à fait. Ensuite quelles informations pourraient découler de ce test ? Est-ce que les professeurs font un lien entre le tutorat et ce test ? Est-ce que les professeurs vont rappeler que le tutorat existe ?

WW : Je pense qu'il y a un ou deux professeurs qui vont en parler à différents moments. Après comme on n'est pas dans l'amphithéâtre on sait pas ce qui est dit. Quand nous on est intervenu, je sais que Monsieur X, avant qu'on intervienne, qu'on prenne la parole, il a quand même dit deux, trois mots là-dessus et qu'on était en master 1 donc que ça valait peut-être le coup d'écouter ce qu'on avait à dire.

CP : Ok.

WW : Donc ça donne un cadre aussi différent. Après sur ces tests, comme personne ne voit les résultats, bah je pense qu'on nous les donne parce qu'il faut nous les donner.

CP : A l'heure actuelle il est inutile.

WW : Voilà.

CP : Hum. D'accord. J'en reviens à la présentation que vous avez faites, est-ce que vous ne pensez pas qu'elle était trop précoce sachant que les étudiants n'ont encore reçu aucune note et que les cours commencent tout juste ?

WW : On intervient en octobre donc ça fait deux, trois semaines que les cours ont commencé. On intervient au dernier moment. On ne peut pas intervenir plus tard parce qu'il faut qu'on intervienne au moment où au plus tard ils ont reçu leur première plaquette de TD. Si on intervient après, ils vont réfléchir par eux-mêmes, trouver les solutions par eux-mêmes et dans ce cas-là le tutorat va perdre tout son sens parce qu'ils vont trouver les solutions eux-mêmes et là on va en perdre beaucoup. Si on intervient plus tôt, ils verront pas l'intérêt forcément et on n'aura pas forcément la matière de quoi expliquer. Enfin moi j'ai de la matière pour les trois premières séances avec trois gros exercices dont j'ai expliqué la méthode.

CP : Grâce à la plaquette de TD.

WW : Pas forcément grâce à la plaquette de TD. C'est difficile d'expliquer un cas pratique quand on n'en n'a pas eu sous la main, quand on n'a pas vu ce que c'est. On peut pas expliquer une dissertation, s'ils ont pas eu un petit peu de cours derrière et qu'on ne leur a pas donné leur première dissert'. Donc la première dissert' qu'on va leur donner en droit Constitutionnel, ils vont se dire « Mais comment je fais ? ». Y a des cours de méthodologie qui sont donnés, les séances sont en amphithéâtre mais ça leur suffit pas. On est perdu même avec ça. C'est là qu'ils se disent « Le tutorat si on me le propose, j'y vais. » et là on intervient nous et on a un peu plus de monde. Donc on intervient juste au bon moment je trouve.

CP : Juste au bon moment.

WW : Faut pas qu'on vienne plus tard. Peut-être plus tôt ça peut être intéressant, ça peut permettre de former les groupes et de faire ça euh, parce qu'au moment où on est intervenu on a dû faire les groupes tout de suite, envoyer les mails en fixant les horaires, regarder avec le secrétariat donc ça va très vite. En plus comme j'avais deux groupes fallait que j'aie des autorisations, faire les contrats donc ça va très, très vite sur la même semaine.

CP : Oui.

WW : Donc commencer une semaine avant ça peut être intéressant pour décharger du stress sur le moment mais l'intervention peut pas avoir lieu plus tard.

CP : Ok, d'accord. Donc vous étiez étudiant à l'UHA, vous avez aussi bénéficié du tutorat, est-ce que vous pourriez m'en dire davantage sur les souvenirs qu'il vous en reste ?

WW : Excellents.

CP : Je l'avais senti.

WW : C'est vraiment la chose qui m'a permis de réussir ma première année.

CP : D'accord.

WW : J'aurais peut-être réussi sans ça, j'en sais rien mais je sais que ça m'a beaucoup aidé à me mettre dans euh, à comprendre le système, à comprendre le raisonnement juridique et à partir du moment où j'ai compris, j'ai réussi. Avant je ramais, je cherchais par moi-même, je trouvais pas. On a fait les séances de tutorat, on a fait des cas pratiques, on a revu la méthodo, on a refait les choses, on a appris à lire des arrêts. Du coup je suis arrivé en deuxième année, j'étais mieux préparé que la plupart de mes camarades. Vraiment ça a été la chose déterminante pour la première année et la deuxième année.

CP : D'accord. Pensez-vous que le tutorat devrait devenir obligatoire ou bien rester facultatif ?

WW : Non, rester facultatif.

CP : Pour quelles raisons ?

WW : Parce que les meilleurs qui n'en n'ont pas besoin vont arriver et vont s'ennuyer.

CP : Hum, hum.

WW : Voilà. Clairement on s'assoit devant une table et puis on attend que ça se passe. Les moins bons ils en ont rien à faire. Enfin ceux qui n'en n'ont rien à faire bah ils ont rien à faire là, ça sert à rien.

CP : Hum, hum.

WW : Il faut vraiment garder ceux qui sont vraiment motivés à venir. Parce que quand on vient en tutorat, enfin chacun sa méthode. Certains vont faire que parler mais moi j'ai essayé de mettre en place une interactivité où c'est eux qui travaillent et moi j'accompagne. A partir de ce moment-là, si on a des personnes qui n'en n'ont à rien à faire, qui veulent rester assis sur une chaise et attendre, ça n'a aucun intérêt.

CP : Hum, hum.

WW : Parce que si c'était comme ça on se mettrait à jouer aux cartes et puis on attendrait que les deux heures passent. Je serais payé, eux ils auraient fait leur deux heures obligatoires, ils seraient sur la liste, tout le monde serait content.

CP : Et est-ce que vous seriez au moins pour une première séance obligatoire afin que chacun puisse juger de l'intérêt du tutorat pour son propre cas ?

WW : C'est intéressant à partir du moment où on reste en petits groupes. J'ai eu un groupe de quinze, j'ai eu un groupe de trente, on ne travaille pas de la même façon, on n'entre pas du tout dans le même cadre. Quand on a un groupe de quinze, on les connaît tous par leur prénom à la fin de la première séance. Le lien se fait beaucoup plus facilement. Avec trente, au bout de la troisième séance, en plus y a eu des interruptions, j'connais pas les prénoms. J'en ai encore ce semestre, je fais semblant mais j'connais pas leur prénom hein ! (Rires).

CP : (Rires).

WW : C'est un gros problème parce qu'on n'a pas le même contact.

CP : Oui.

WW : Quand on a une classe de trente en face, on n'est plus le tuteur cool, sympa. Il faut réussir à maintenir un calme dans la salle et faut avoir un peu d'autorité sur les choses parce que sinon ça devient une foire impossible.

CP : Hum, hum.

WW : Je comprends maintenant les profs qui ont trente personnes en face d'eux. Il faut savoir garder le cap sur les choses et il faut que ça reste des petits groupes motivés. Une première séance obligatoire oui mais sur des petits groupes et je pense que ça dégouterait des personnes en voyant, quelqu'un qui en aurait besoin, qui se trouvent avec des meilleurs ou des personnes qui n'en n'ont à rien à faire où y a pas de dynamique qui se met en place, ça va pas l'attirer.

CP : Hum, hum.

WW : Mais à partir du moment où y a une dynamique qui se met en place, où on apporte quelque chose aux étudiants. Si y a pas ça, ça sert à rien. C'est pas un cours ! C'est un tutorat, on est là pour échanger, pour discuter sur les choses. Si y a pas ce dynamisme, si on sort pas du cadre du cours ça sert plus à rien on perd tout notre sens.

CP : Tout à fait. Le tutorat perd tout son sens. Donc du coup vous l'avez touché du doigt cette question, est-ce que vous pensez qu'il devrait rester ouvert à tous ou bien devenir ciblé ?

WW : Non, il faut que ça reste ouvert à tous. Quelqu'un qui a des difficultés, qui sans le tutorat arriverait à quatre de moyenne au premier semestre, si le tutorat lui permet de s'accrocher à la chose, si le tutorat lui permet d'atteindre le sept, huit, il pourra atteindre le cursus Réussite et il pourra réussir grâce à ça.

CP : Hum, hum.

WW : Donc faut que ça reste ouvert à tous, à toutes les personnes qui sont motivées.

CP : D'accord.

WW : Parce que même quelqu'un qui va pas forcément réussir, s'il est motivé et qu'il vient participer en tutorat, c'est un moteur pour le groupe et ça peut permettre de faire avancer les autres. On fixe pas les individualités. C'est un groupe qu'on cherche à lancer et le fait qu'il y ait des personnes motivées qui participent ça peut aider tout le groupe.

CP : D'accord. Vous ne seriez pas pour un tutorat de l'excellence ?

WW : Non, ça sert à rien.

CP : Puisque certains étudiants très bons sont en demande supplémentaire d'enseignement sauf que dans les séances actuelles ils s'ennuient.

WW : La solution pour ces personnes-là qui sont en recherche c'est pas du tutorat. C'est une filière d'excellence. C'est-à-dire faire des classes Premium. Ça se passe à Bordeaux ou Toulouse j'ai un doute, où ils ont une L1, le premier semestre est en commun et après le premier semestre ils prennent les meilleurs, les cinquante ou cent meilleurs je sais plus combien ils sont. Ils font une promotion spéciale pour eux avec des cours en plus et des trucs en plus.

CP : D'accord.

WW : Donc pour eux ce serait intéressant un truc comme ça mais du tutorat pour les personnes qui sont excellentes, on va leur donner des trucs pour être encore meilleures ? Non. Alors ça va être intéressant parce qu'on va discuter de choses juridiques, on va développer mais bon c'est plus du tutorat.

CP : Très bien. Je vous remercie. Est-ce que vous avez quelque chose à ajouter ? J'en ai terminé avec mes questions.

WW : Non, je crois que j'ai dit tout ce que je trouvais important.

CP : Très bien. Merci !

WW : De rien.

Entretien 24 : Tuteur en culture littéraire européenne et en italien

CP : Je me présente, je suis actuellement en deuxième année de thèse, en sciences de l'éducation. Je travaille sur les dispositifs d'aide à la réussite qui sont mis en place à l'université et plus particulièrement sur le tutorat méthodologique. En fait au fil de mes lectures je me suis aperçue que les étudiants qui s'inscrivaient aux séances de tutorat étaient peu et que ces personnes n'étaient pas celles visées au départ par le tutorat. Donc c'est celles qui auraient pu réussir seules en fait, d'elles-mêmes. J'interroge donc le facteur informationnel c'est-à-dire que je cherche à savoir si l'information qui est faite au sujet du tutorat est efficace. Voilà donc je vous poserai une série de questions auxquelles il n'y ni bonnes, ni mauvaises réponses. Moi tout ce que je veux c'est votre avis de tutrice. Donc dans un premier temps je vous laisser vous présenter et petit à petit on abordera les différents thèmes. Je vous écoute.

XX : D'accord. Moi je suis X, j'ai fait la tutrice d'italien à l'UHA cette année. J'ai fait du tutorat au sein de la FLSH pour la première année de CLE donc la licence Culture Littéraire Européenne et pour la licence d'italien justement et je suis aussi tutrice de langues au CLAM pour le côté exclusivement linguistique.

CP : Très bien. Alors combien d'étudiants avez-vous tutoré cette année ?

XX : Alors je parle exclusivement de la FLSH, ils sont cinq étudiants qui ont suivi constamment et puis il y a eu aussi deux, trois étudiants qui sont venus deux ou trois fois.

CP : D'accord, donc huit inscrits et on va dire cinq assidus, cinq qui sont venus régulièrement et qui se sont investis.

XX : Oui.

CP : Alors, est-ce que vous pourriez me donner votre propre définition du tutorat ?

XX : Je définis le tutorat comme une possibilité de soutien au parcours académique, au niveau méthodologique mais même au niveau contenu parce que forcément les étudiants qui sont en première année ils demandent quand même une aide au niveau du contenu.

CP : Oui.

XX : C'est inévitable.

CP : Oui, c'est revenu régulièrement dans les entretiens. C'est-à-dire que le CUFEF dit que les tuteurs ne doivent pas donner de cours mais les tuteurs sont quand même obligés de le faire.

XX : Oui.

CP : Alors quels inconvénients avez-vous pu remarquer dans le dispositif et puis quels avantages aussi ?

XX : Ce qui nous était demandé c'était de faire plutôt un tutorat méthodologique justement. Par contre c'était presque impossible parce que les étudiants ont demandé ce soutien au contenu et donc c'était presque impossible de leur parler de prises de notes ou j'sais pas quoi.

CP : Oui.

XX : Je l'ai fait pendant la première séance justement avec les deux étudiants qui avaient moins besoin de ça, qui étaient plus préparés soit au niveau méthodologique soit au niveau du contenu. Par contre avec les étudiants qui avaient plus de difficultés, ça a été presque impossible parce qu'ils avaient besoin d'une aide sur le contenu. Donc voilà, ça, ça a posé plein de problèmes. Il faut revoir un peu la structure de ce soutien. Par contre oui, les avantages, ils ont quand même bénéficié d'une aide extérieure qui n'est pas le professeur donc dans la relation c'est plus relaxé, tranquille. Ils n'avaient pas peur de demander des choses qui pouvaient sembler un peu ingénues et donc ça sûrement c'est le bénéfice du tutorat.

CP : Oui. Vous êtes en quelle année ?

XX : Moi je suis en première année de master CLE. Je suis diplômée en Italie. C'est ma première année en France.

CP : D'accord. Est-ce que vous pensez que les étudiants ont une image négative du tutorat dans la filière CLE et italien ?

XX : Non, pas du tout. Peut-être qu'au début ils sont pas très enthousiastes de suivre le tutorat parce que quand même ça fait deux heures de cours en plus de leur point de vue naturellement. Donc au début quand ils ont pas besoin, ils ont pas d'examen et alors ils sont pas très enthousiastes de venir au tutorat mais quand même le tuteur est considéré comme une figure amicale, comme une figure différente du professeur justement.

CP : D'accord. Alors est-ce que vous pourriez me décrire un peu le groupe des cinq étudiants que vous avez suivi ?

XX : Ils sont divisés en deux groupes parce que justement j'ai eu les CLE et les licences italien et le groupe de la licence CLE c'était le moins nombreux. C'était deux personnes plus une personne qui est venue deux ou trois fois.

CP : Hum, hum.

XX : Et c'était le groupe le plus intéressé, le plus assidu et le plus préparé. Peut-être qu'il n'avait pas grand besoin du tutorat. L'autre groupe, le groupe de licence italien par contre c'était le moins préparé, c'était même le plus difficile à former parce que j'ai commencé le tutorat avec les licences italien deux ou trois semaines après celui de CLE pas par la volonté du département mais simplement parce que les étudiants ne venaient pas. Et donc pour les premières deux et trois semaines, c'est vérifié ce que je disais tout à l'heure, c'est-à-dire qu'au début de l'année ils pensaient pas avoir besoin d'un tuteur et ils sont arrivés plutôt à proximité des examens et là alors elles sont devenues assidues aussi mais elles euh, c'étaient des filles c'est pour ça que je dis « elles » mais euh, qui avaient peut-être plus besoin.

CP : D'accord. C'est ce qu'on constate en général.

XX : Hum, hum.

CP : Alors quelles étaient les principales motivations et attentes des tutorés ? Qu'est-ce qu'ils attendaient précisément hormis un cours ?

XX : Les tutorées ?

CP : Oui.

XX : Bon elles attendaient vraiment un contenu. Elles attendaient ça.

CP : C'est ce qu'elles pensaient recevoir en tout cas.

XX : Oui parce que c'est aussi le message que font passer les professeurs.

CP : Ah ! Alors on va y venir justement. Le thème qui suit est celui qui m'intéresse tout particulièrement si on peut dire ça comme ça puisqu'il traite de l'information et du tutorat justement. Comment est-ce que les étudiants ont pris connaissance de l'existence du tutorat ? Comment est-ce ça se déroule dans le département d'italien et CLE ?

XX : Normalement ils ont reçu un mail par le département.

CP : Par Madame X qui est directrice du département ?

XX : Non, par les secrétaires je pense.

CP : D'accord.

XX : Parce que c'est plutôt les secrétaires qui gère le fonctionnement du tutorat. Et puis les professeurs ont parlé dans leur classe du tutorat, donc qu'il y a cette possibilité. Je sais seulement que les professeurs ont parlé de cette possibilité en classe.

CP : Donc un email envoyé de la part du secrétariat plus une présentation en classe par les professeurs.

XX : Oui.

CP : Est-ce que vous savez ce qu'il y avait d'écrit dans l'email ?

XX : Non, je sais pas. Peut-être qu'il m'est arrivée une copie mais je l'ai pas lue peut-être. Je l'ai seulement un peu regardée mais c'est sûrement qu'il y avait cette possibilité de tutorat méthodologique comme une aide à l'approche du monde universitaire.

CP : Ok, donc c'était pas très développé ?

XX : Non, je pense pas. En fait je me souviens pas très bien.

CP : Ok, et les professeurs comment est-ce qu'ils présentent le tutorat selon vous ?

XX : A mon avis, en fait je sais pas réellement mais à mon avis ils le présentent comme un soutien général, pas strictement méthodologique, mais parce que justement c'est ce de quoi que les étudiants ont besoin en fait. Les étudiants ont surtout besoin aussi d'un soutien au niveau du contenu. Pas seulement de comment étudier mais comment vraiment accrocher les arguments parce que parfois ils savent pas faire.

CP : Et est-ce que vous vous êtes intervenue pour vous présenter et pour leur dire de s'inscrire au tutorat ?

XX : Oui, je suis intervenue dans une séance de justement Madame X je crois qui avait les deux classes donc les CLE et les L1 d'italien ensemble. Donc je suis arrivée, je me suis présentée et j'ai dit « Je suis le tuteur, je suis à votre disposition pour voir votre problème d'approche avec le monde universitaire et donc voilà. »

CP : Vous n'avez pas mis l'accent sur le contenu ?

XX : Non, pas du tout.

CP : Ok. Est-ce que selon vous tous les étudiants de la licence CLE et de la licence italien ont connaissance de l'existence du tutorat ?

XX : Je pense que oui parce que les professeurs ont dit à plusieurs reprises qu'il y a ce dispositif donc sauf en cas d'absence d'un mois je pense que oui, ils sont informés.

CP : Ok. Pourquoi selon vous les étudiants n'ont pas recours au tutorat ?

XX : Peut-être parce que certains sûrement ils sont gênés de faire deux heures de cours en plus parce qu'ils le voient quand même comme rester deux heures de plus à l'université après les cours donc c'est disons que c'est un peu encore scolaire et oui il y a des étudiants qui n'en n'ont pas besoin. Par exemple j'avais une étudiante qui est venue aux premières séances de tutorat de CLE mais qui était tout à fait capable de se gérer elle-même et elle est plus venue et ça c'est bien.

CP : Oui. Est-ce que vous pensez que les personnes qui se sont inscrites mais qui ont démissionné, c'est-à-dire qui ne sont pas venues régulièrement ensuite, les deux, trois personnes dont vous m'avez parlé tout à l'heure, ça peut s'expliquer par un manque d'informations ?

XX : Je pense pas. Je pense pas parce qu'elles savaient que le tutorat existait.

CP : Elles avaient suivi quelques séances.

XX : Oui, elles avaient suivi quelques séances donc non, je pense pas.

CP : Ça pourrait être dû à quoi ?

XX : Sauf ce cas de l'étudiante qui n'en avait pas besoin, bon les autres peut-être parce qu'elles avaient pas grande envie de le faire en fait.

CP : C'est un manque de motivation.

XX : Oui.

CP : Est-ce que vous savez si elles ont passé quand même les partiels ?

XX : Alors en fait je ne suis pas informée parce que j'ai suivi mes étudiantes mais les autres je ne sais pas.

CP : D'accord. Disons qu'il est possible qu'elles aient démissionné de la filière complètement.

XX : Peut-être qu'elles avaient seulement un manque de volonté au début. En fait quand on sort du lycée on voit que l'université c'est beaucoup plus relaxé, beaucoup plus tranquille, on n'est pas obligé de venir aux cours, etc. alors tout ce qui est facultatif forcément dans un premier temps semble un peu euh, si on n'a pas grande envie de le faire euh, on le fait pas en fait. Mais je sais pas, peut-être qu'elles ont démissionné de la filière, peut-être.

CP : D'accord. Qu'est-ce que vous pourriez proposer d'autres hormis l'envoi d'un email par le secrétariat, une présentation de la part des professeurs et puis votre présentation pour que davantage d'étudiants s'inscrivent au tutorat ? Pour qu'ils soient mieux informés ?

XX : En fait je pense qu'au niveau de l'information, plus que ça je ne sais pas vraiment quoi faire parce que au niveau de l'information ils sont bien informés surtout ici. Bon moi je viens d'Italie, je trouve qu'ici ils sont beaucoup plus suivis par les professeurs, par l'université en générale ils sont beaucoup plus aidés et donc je pense qu'ils sont informés. Au niveau de l'information je trouve que c'est suffisant.

CP : D'accord. Est-ce que par hasard vous êtes au courant que les étudiants inscrits en L1 passent un test de positionnement en début d'année ?

XX : Non, je ne savais pas.

CP : D'accord, donc on ne pourra pas en parler. C'est pas grave. Donc vous n'étiez pas en première année alors euh... Est-ce que vous pensez que le tutorat devrait devenir obligatoire ou bien rester facultatif ?

XX : Non, moi je trouve que c'est bien qu'il reste facultatif parce que bon, il y a des étudiants qui n'en pas besoin et en plus s'il devient obligatoire ça change forcément le rapport avec le tuteur, c'est sûr.

CP : Oui.

XX : Et en plus, nous on a peu d'étudiants qui suivent le tutorat mais en fait l'idée c'est euh, en fait on envisage d'avoir des étudiants qui ont besoin du tutorat.

CP : Hum, hum.

XX : Donc forcément si je me trouve pas avec quatre ou cinq étudiants mais avec quinze, vingt étudiants, forcément je peux pas les suivre comme il faut.

CP : C'est l'avantage aussi du tutorat, c'est vrai. Et est-ce que vous pensez qu'il devrait rester ouvert à tous ou bien devenir plus ciblé ?

XX : Non, je pense que c'est bien qu'il reste ouvert à tous. En fait l'étudiant qui s'inscrit mais qui ne suit pas régulièrement, c'est bien qu'il ait la possibilité de venir une fois demander quelque chose s'il a besoin, s'il a un doute. Je trouve que c'est bien qu'il reste ouvert à tout le monde.

CP : D'accord. Et est-ce que vous avez eu l'occasion de travailler en partenariat avec les professeurs du département ?

XX : Oui, je travaille en partenariat. Au niveau du tutorat on a un peu discuté de euh... En fait j'ai eu des échanges avec eux à proximité des examens pour en fait préparer les étudiants là vraiment au niveau méthodologique à ce que le professeur voulait.

CP : D'accord.

XX : Donc je sais pas, par exemple « Je vais faire un questionnaire avec des petites réponses ou plutôt je vais demander une dissertation. » pour que les étudiants soient préparés à l'examen au niveau méthodologique.

CP : Ok. Et est-ce que vous allez poursuivre le tutorat au second semestre ?

XX : Non, pour le moment sûrement pas. En fait on a parlé avec la secrétaire en début de semestre de la possibilité de poursuivre mais il y a aussi des questions d'argent tout simplement, de paiement. On n'a pas forcément les moyens de poursuivre mais c'est bien qu'il y a déjà au premier semestre parce que là c'est le plus difficile pour les premières années.

CP : Oui.

XX : Et puis on espère qu'ils vont devenir capables de se gérer. Oui, en fait je ne sais pas si ça serait correct que le tutorat devienne un soutien constant en fait.

CP : Pourquoi ?

XX : Parce que je pense que quand même le parcours universitaire est un parcours d'excellence, un parcours élitaire quand même et donc il faut être à la hauteur de le suivre donc c'est bien d'avoir un soutien au début parce que c'est un monde tellement différent du lycée qu'il faut quelqu'un qui nous aide à s'habituer mais à un certain point. Ça ne peut pas devenir une aide constante en fait pendant les trois années. C'est pas le but du parcours universitaire en fait. C'est bien pour l'école, même au lycée peut-être mais pas à l'université.

CP : Tout à fait. Ecoutez je n'ai plus de questions à vous poser étant donné que vous n'avez pas été étudiante en L1 chez nous et que le test de positionnement n'a pas été a priori mis en valeur dans la présentation du tutorat.

XX : Hum, hum.

CP : Voilà. Est-ce que vous avez quelque chose à ajouter ?

XX : Je sais pas. Ça a été une expérience de faire le tutorat avec des gens aussi jeunes parce que ici euh, je savais pas mais ici euh, vous faites seulement trois années de lycée et en Italie on fait cinq années.

CP : D'accord.

XX : Donc les gens que j'ai suivis étaient assez moins âgés que moi.

CP : Vous sortez du lycée à vingt ans ?

XX : A dix-neuf ans.

CP : D'accord.

XX : Parce que vous vous faites quatre années de collège et en fait nous on fait trois années de collège.

CP : D'accord.

XX : Donc on sort à dix-neuf ans du lycée et alors là j'avais des gens de dix-huit ans oui, dix-huit, dix-neuf ans et donc j'ai vu quand même qu'ils avaient en fait besoin plus que je pensais d'une aide pour entrer dans le monde universitaire.

CP : Très bien. C'est une piste de réflexion. Ecoutez, je vous remercie !

XX : Mais de rien !

Entretien 25 : Tuteur en anglais

CP : Voilà, donc je me présente, je suis en deuxième année de thèse, en sciences de l'éducation. Je travaille sur les dispositifs d'aide à la réussite qui sont mis en place à l'université et donc plus spécifiquement sur le tutorat méthodologique. Donc j'interroge le facteur informationnel puisqu'en fait, au fil de mes recherches, je me suis aperçue que très peu d'étudiants s'inscrivaient aux séances organisées par les tuteurs et que les personnes qui s'y inscrivaient étaient celles qui en avaient le moins besoin. Donc dans un premier temps je vais vous laisser vous présenter et puis dans un deuxième temps je vous poserai une série de questions auxquelles je précise, il n'y ni bonnes, ni mauvaises réponses. Il s'agit simplement de votre avis personnel issu de votre vécu.

YY : D'accord, très bien.

CP : Donc voilà, je vous écoute pour votre présentation.

YY : Donc je suis étudiante en première année de master en anglais donc en littérature anglophone et civilisation anglophone.

CP : D'accord.

YY : Et donc c'était ma première expérience de tutorat. J'avais jamais enseigné outre mesure avant donc c'était une première pour moi.

CP : Oui.

YY : J'ai seulement fait des séances de tutorat pour le premier semestre.

CP : Très bien. Combien est-ce que vous avez suivi d'étudiants cette année ?

YY : Deux seulement.

CP : D'accord. Alors, on reviendra sur leur profil un petit peu plus tard. Pour commencer, j'aimerais que vous me donniez votre propre définition du tutorat. Qu'est-ce c'est pour vous, en quoi est-ce que ça consiste ?

YY : Alors pour moi le tutorat ce serait une sorte vraiment d'accompagnement des étudiants dans la jungle qu'est l'université. Je trouve qu'il y a un assez grand gouffre entre le lycée et l'université. Les étudiants ne sont pas préparés à ce genre d'adaptation abrupte. Donc oui, pour moi le tuteur c'est ce lien entre le corps enseignant et les étudiants.

CP : D'accord. Parfait. Est-ce que vous pourriez me donner ses avantages et ses inconvénients ?

YY : De mon point de vue de tutrice ?

CP : Oui.

YY : Alors je vais commencer par les avantages peut-être.

CP : Oui.

YY : Personnellement ce qui m'a plu et ce qui m'a encouragé à poursuivre les séances de tutorat, c'est l'interaction avec les étudiants. Le principe du tutorat c'est quand même un groupe à effectif réduit donc ça permet tout de suite un peu plus d'interactions et les élèves enfin les étudiants ne sont pas en face d'un professeur donc l'autorité même et donc ils peuvent laisser un peu libre cours à leur expression etc. donc ça c'est pour moi l'avantage majeur.

CP : D'accord.

YY : En inconvénient euh, alors je dirais peut-être la durée. Ça paraît un peu court. On peut pas trop faire de miracle avec deux heures par semaine et comme on se voit rarement en dehors. C'est juste, comment dire ? Une aide à un moment T donnée et du coup comme c'est assez sporadique c'est pas euh, c'est pas que ça fait pas ses fruits mais les résultats sont forcément limités.

CP : D'accord. Vous seriez pour que le tutorat se poursuive au second semestre ?

YY : Oui.

CP : Et ce n'est pas le cas pour quelle raison dans la filière anglais ?

YY : Alors on m'avait dit que c'était pour des raisons essentiellement budgétaires.

CP : Ok. Effectivement les années précédentes il était la plupart du temps poursuivi au second semestre. Cette année c'est un peu différent.

YY : Hum.

CP : Est-ce que vous pensez que les étudiants perçoivent négativement le tutorat pour qu'ils soient si peu à s'y inscrire ?

YY : Oui, je pense qu'ils le perçoivent assez négativement. Après j'ose espérer que ça tende à évoluer un petit peu mais de mon point de vue d'étudiante moi j'aimais aller au tutorat même si les professeurs euh, comment dire ? Estimaient que j'en n'avais pas réellement besoin mais comment dire ? Oui je pense que c'est d'un côté péjoratif pas le mot en lui-même mais toutes les connotations autour.

CP : Est-ce que vous pourriez m'en dire davantage sur tout ce côté péjoratif du tutorat ? Comment est-ce que vous percevez cette image ?

YY : Quand j'essaie de me mettre à la place d'un étudiant type qui pourrait potentiellement s'inscrire dans les séances de tutorat, immédiatement il y aura cette idée d'étudiant déficient qui a des lacunes et donc ses lacunes sont tellement visibles que peut-être que les autres étudiants euh... Oui je pense plutôt de ce côté-là.

CP : D'accord, ok. Alors j'en reviens aux étudiants que vous avez suivis, aux étudiantes peut-être.

YY : Etudiantes, oui.

CP : Est-ce que vous pourriez me dresser leur profil ? Comment est-ce qu'elles se présentaient, pourquoi est-ce qu'elles se sont inscrites, peut-être de quel baccalauréat elles provenaient, etc. ?

YY : Alors toutes les deux étaient des amies qui étaient ensemble au lycée donc elles avaient suivi une filière technologique.

CP : Hum, hum.

YY : Si je me rappelle bien en Sciences et Technologies de la Chimie, quelque chose comme ça.

CP : D'accord.

YY : Donc elles se sentaient déjà assez diminuées du fait qu'elles n'avaient pas suivi une filière littéraire et qu'elles avaient comment dire ? Opter pour un parcours universitaire dans le domaine des Sciences Humaines et en fait c'était leur handicap.

CP : Hum, hum.

YY : J'ai pas perçu ça vraiment comme un handicap mais pour elles c'était ça. Donc pour elles les séances de tutorat c'étaient pour combler leurs lacunes en grammaire, en vocabulaire, etc.

CP : Elles attendaient donc un cours ?

YY : Elles attendaient donc un cours, enfin je l'ai remarqué tout de suite, plus qu'une aide méthodologique en soi. Ça serait un des inconvénients du concept général du tutorat, c'est qu'on n'explique pas aux élèves, enfin aux étudiants, qu'il s'agit avant tout d'une aide méthodologique et pas d'un rattrapage de cours.

CP : Vous avez remarqué qu'elles s'attendaient à un cours supplémentaire.

YY : Oui, j'ai d'ailleurs dû changer ma trame parce que je sentais bien que ce n'était pas ce à quoi elles s'attendaient, ce à quoi elles attendaient de moi donc euh...

CP : Vous vous êtes adaptée.

YY : Oui, je me suis adaptée assez rapidement.

CP : Ok. Donc vous avez donné davantage d'informations sur le contenu, des informations sur la grammaire, le vocabulaire, etc. beaucoup plus qu'une aide méthodologique.

YY : Euh, j'ai quand même essayé d'allier les deux, euh comment dire ? Les deux composantes, autant en méthodologie que sur le contenu. Enfin personnellement je ne fais pas tellement de différences entre les deux, je trouve que c'est pas très pertinent mais j'ai dû quand même axer sur le contenu et prendre plus de temps pour elles.

CP : Ok, très bien. Est-ce que vous pensez que le tutorat cible les étudiants qui en ont le plus besoin tel qu'il est présenté, organisé actuellement ?

YY : Je pense pas nécessairement du fait que déjà le tutorat c'est quelque chose à saisir. C'est une démarche libre que l'étudiant prend. Je sais pas exactement comment il était organisé. Je sais qu'il y avait eu un test au préalable et tout ça mais qu'ils avaient eu des résultats assez vagues, une courbe etc.

CP : On y reviendra.

YY : J'étais un peu surprise quand on m'a dit comme se déroulait la chose. Donc c'est pas forcément ceux qui en avaient le plus besoin qui se sentaient concernés, peut-être ceux qui avaient un certain complexe vis-à-vis de leur domaine d'études ou peut-être simplement des personnes qui avaient remarqué que leurs résultats étaient en dessous de la moyenne ou ce genre de choses.

CP : D'accord. Alors on va maintenant aborder le thème du tutorat et de l'information. Comment est-ce que la majorité des étudiants prennent connaissance de l'existence du tutorat dans le département d'anglais ?

YY : Alors c'est principalement les professeurs et dans le département d'anglais il y avait une responsable pour le tutorat. Je suis quand même venue avec un de mes camarades pour la réunion de pré-rentrée des premières années pour me présenter.

CP : Hum, hum.

YY : Donc là c'est déjà un premier contact pour annoncer le tutorat mais j'ai remarqué que ça leur avait été rappelé de nombreuses fois, ça traverse l'esprit des étudiants. La plupart doit se dire « Pourquoi pas ! Peut-être ! » et puis après ils oublient au fil du temps.

CP : D'accord, ok.

YY : Par rapport à mon expérience je sais qu'il y avait une élève, dès le premier jour, dès la rentrée, elle est venue vers moi, elle m'avait dit qu'elle était vraiment intéressée par le tutorat et quoiqu'il arrive, que ses résultats au test du tutorat soient satisfaisants ou pas, elle assisterait aux cours. Et puis finalement, je l'ai pas revu. Je sais pas si elle a changé de filière mais en tout cas je l'ai pas vu dans mes cours de tutorat.

CP : Oui. J'en reviens du coup au test de positionnement qu'ont passé les étudiants et dont vous avez entendu parler, je ne sais pas si vous l'avez-vous-même passé.

YY : Non. Je n'étais pas ici en première année. Je prenais des cours par correspondance.

CP : Ok, d'accord. Alors qu'est-ce que vous savez au sujet de ce test ?

YY : J'ai pas assisté au déroulement du test en lui-même donc je vous dis franchement, pas grand-chose. J'en suis même pas sûre, c'est peut-être un genre de QCM, de questionnaire à choix multiples ou ce genre de chose.

CP : Ou sinon est-ce que vous savez quel lien est fait entre les résultats du test et l'exploitation qui en est faite par les professeurs ensuite ?

YY : Pas véritablement en fait. On a une formation pour les tuteurs mais on n'a pas vraiment été sensibilisé de ce côté-là, ce qui est peut-être quelque chose à regretter mais donc euh, non.

CP : Et est-ce que les étudiants vous en ont parlé de ce test ?

YY : Vraiment très brièvement parce que je me posais la question « Pourquoi si peu d'étudiants ? ».

CP : Oui.

YY : Enfin encore moins d'étudiants que les années précédentes parce que j'avais posé la question à la responsable.

CP : Oui.

YY : Et elle avait émis l'hypothèse que c'était dû au fait que les résultats des tests de tutorat n'étaient pas encore arrivés, que les élèves du coup n'avaient pas eu une sorte, pour ceux qui nécessitent ce genre de chose, une sorte d'électrochoc qui les aurait fait réagir en fait.

CP : D'accord.

YY : Et donc oui, par rapport aux étudiantes, on en a parlé très brièvement parce qu'apparemment c'était juste un résultat sur une courbe et pas plus que ça.

CP : Ok. Et entre les premières inscriptions et la publication des résultats, vous n'avez pas eu davantage d'inscrits ?

YY : Non, pas davantage.

CP : Et est-ce que vous avez été la seule tutrice pour votre filière ?

YY : Oui.

CP : Sur combien d'étudiants à peu près inscrits en début d'année ?

YY : En L1 vous voulez dire ?

CP : Oui.

YY : Je sais pas exactement mais peut-être soixante-dix, quatre-vingt.

CP : D'accord, ok. Alors est-ce que vous pensez que la totalité ou la quasi-totalité des étudiants inscrits en anglais, savent que le tutorat existe ?

YY : Je pense qu'ils le savent mais je pense qu'on n'insiste pas suffisamment sur son utilité et peut-être qu'il faudrait leur montrer, je sais pas, des statistiques ou quelque chose de pratique pour qu'ils puissent prendre conscience des effets positifs que ça peut avoir sur la scolarité des étudiants. De ce côté-là je pense qu'ils ne sont pas assez sensibilisés.

CP : D'accord.

YY : Pour eux le tutorat c'est si on a besoin d'aide et sinon on peut se gérer tout seul.

CP : D'accord. Pourquoi, à votre avis, il n'y a pas plus d'étudiants qui ont recours au tutorat ? Quelles sont vos explications ?

YY : C'est une question simple comme ça mais euh... (Rires).

CP : Oui. (Rires).

YY : Il faut se mettre à la place du coup des étudiants. Tout d'abord ça peut être dû à cette valeur un petit peu dévalorisante.

CP : Hum.

YY : Peut-être aussi que d'être face à leurs lacunes j'imagine que c'est quelque chose d'assez perturbant et peu rassurant pour la suite des études. Je pense que certains ne se rendent pas compte de l'utilité du tutorat et d'autres ne se rendent tout simplement pas compte de leurs lacunes, ils n'en n'ont pas conscience donc ça ne leur est d'aucune utilité en fait.

CP : D'accord. Est-ce que vous pensez que ce taux peut s'expliquer par un manque d'informations ou une mésinformation ?

YY : Oui. J'opterais plutôt pour la mésinformation. Disons que pour moi mentionner le simple fait que le tutorat existe n'est pas quelque chose de suffisant. Il faudrait développer un peu plus pour tout simplement convaincre les étudiants des aspects bénéfiques de la chose.

CP : Oui.

YY : Donc mésinformation, oui d'un côté. Enfin un manque d'informations c'est aussi un peu de la mésinformation aussi.

CP : D'accord. Alors justement, qu'est-ce que vous pourriez proposer comme remédiations, comme améliorations pour que, eh bien les étudiants, aient connaissance des effets bénéfiques que peut leur apporter le tutorat et son potentiel ?

YY : Alors dans l'immédiat, moi je proposerais que tous les étudiants assistent à des séances de tutorat au début de l'année.

CP : Oui.

YY : Simplement pour voir comment ça se passe parce que généralement quand les étudiants font le premier pas d'aller essayer juste comme ça euh, assister à une séance de tutorat, généralement si ça les intéressent et s'ils voient véritablement les impacts positifs, enfin il faudrait faire ça sur plusieurs semaines pour voir, ils y resteront et du coup et ils en parleront sûrement à leurs camarades et donc ça bougera peut-être un peu plus. Donc voilà.

CP : D'accord.

YY : Parce que je pense que les étudiants ont besoin de quelque chose de plus concret et de quelque chose de plus pragmatique, de plus tangible je dirais.

CP : Oui.

YY : De plus palpable pour être convaincus de l'utilité de la chose. Sinon ce sera pour eux juste une perte de temps surtout euh, comment dire ? Je sais pas, j'ai pas été ici en première année donc je sais pas vraiment comme ça se passe mais enfin j'ai jeté un coup d'œil aux emplois du temps, ils sont parfois quand même relativement chargés. Il faut donc aussi s'adapter à l'emploi du temps de l'étudiant. Ça paraît simple comme ça mais c'est pas anodin parce qu'un étudiant qui a cours toute la journée et qui a seulement une heure de pause ne viendra pas au tutorat.

CP : Oui.

YY : Donc il faut prendre en compte aussi les disponibilités de l'étudiant.

CP : Tout à fait. Est-ce que vous pensez que la réunion d'informations qui est faite en début d'année n'est pas trop précoce ? Est-ce qu'elle intervient au bon moment selon vous ?

YY : (Silence).

CP : Sachant que les étudiants n'ont pas encore eu de notes, n'ont pas eu encore de devoirs à faire. Qu'est-ce que vous en pensez ?

YY : Je ne sais pas véritablement si elle est trop précoce mais peut-être qu'il faudrait davantage opter pour un suivi. Faire plusieurs réunions et pas seulement une seule et après les étudiants sont jetés en pâture, excusez-moi l'expression, dans l'université ! (Rires). Ça peut être perturbant pour eux. Quand je suis arrivée ici en deuxième année mais pour moi c'était comme une première année.

CP : Bien sûr.

YY : Quand on n'a pas un suivi qui vient du corps enseignant, du corps administratif, c'est assez compliqué de se repérer tout seul dans la jungle des matières, des options, des cours obligatoires et j'en passe. Donc oui, peut-être une première réunion d'introduction et ensuite une réunion où là on se base sur quelque chose de plus concret, sur les résultats.

CP : Ok, très bien. Vous personnellement, qu'est-ce que vous diriez à un étudiant pour l'inciter à s'inscrire, pour le convaincre de l'utilité du tutorat ?

YY : Je lui dirais que le tutorat, premièrement ce n'est pas limité à un domaine. Comme c'est une aide méthodologique ça peut être appliqué à bon nombre de filières, domaines, etc. C'est quelque chose qui va lui servir pour toute sa vie, pas seulement pour le parcours universitaire mais aussi quand il faudra rechercher un emploi stable, etc. Toutes ces petites méthodes, ce seront comme des automatismes et ça va leur servir pour tout en fait.

CP : D'accord. Donc des informations qui sont plutôt personnelles.

YY : Hum, hum.

CP : Est-ce que vous pensez que le tutorat devrait devenir obligatoire ou bien rester facultatif ?

YY : Je pense qu'il devrait rester facultatif parce que le côté obligatoire de la chose peut-être va faire perdre l'essence même du tutorat. Dans le sens où je pense que l'étudiant a quand même un certain esprit critique qu'il est sensé développer et que la démarche vienne de l'étudiant ça n'en sera que plus bénéfique pour lui.

CP : Très bien. Est-ce que vous pensez qu'il devrait rester ouvert à tous ou bien devenir ciblé ?

YY : Je pense qu'il devrait rester ouvert à tous parce que tout simplement pourquoi réfréner ceux qui ont une soif d'apprendre ou une motivation assez importante ?

CP : Oui.

YY : Ça ne crée pas de barrière entre ceux qui sont ciblés dans le sens littéral du terme donc qui sont pointés du doigt et ceux qui veulent y arriver. Y a une sorte de mixité parce que finalement y a pas tellement de différence. Je pense que tout le monde pourrait avoir besoin du tutorat.

CP : D'accord, très bien. Dernière petite question pour conclure, est-ce que vous pensez que s'il y avait une meilleure présentation du tutorat, il y aurait davantage d'étudiants inscrits ?

YY : J'ose espérer en tout cas qu'il y aurait plus d'étudiants. En tout cas je pense qu'il faut apporter des preuves entre guillemets de l'efficacité de ce genre de dispositif pour inciter les étudiants parce que je pense que les étudiants ont besoin de ce genre d'aspect concret pour être convaincus.

CP : D'accord. Est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose en particulier ?

YY : Comme ça non mais je suis sûre que quand je vais partir j'aurai plein d'idées ! (Rires).

CP : N'hésitez pas à m'en faire part par email alors ! (Rires).

YY : D'accord !

CP : En tout cas je vous remercie beaucoup.

YY : De rien.

Entretien 26 : Tuteur en lettres modernes
--

CP : Je me présente, je suis actuellement en deuxième année de thèse en sciences de l'éducation. Je travaille sur les dispositifs d'aide à la réussite qui sont mis en place à l'université et plus particulièrement sur le tutorat méthodologique. Si vous êtes ici aujourd'hui donc, c'est pour répondre à plusieurs de mes questions qui vous le remarquerez, portent notamment sur l'information qui est faite autour du tutorat. Voilà, donc tout d'abord je vais vous laisser vous présenter et puis je vous poserai une série de questions auxquelles bien sûr il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse. Ce qui m'intéresse c'est votre propre avis.

ZZ : D'accord.

CP : Voilà, donc je vous écoute pour votre propre présentation.

ZZ : Bah déjà je suis X, je suis en deuxième année de master en recherche en lettres modernes. J'ai commencé le tutorat depuis à peu près trois ans.

CP : D'accord.

ZZ : Donc voilà.

CP : C'est la troisième année que vous êtes tuteur.

ZZ : C'est ma troisième année de tutorat, ouais.

CP : Hum, hum. Ok, alors pour commencer, est-ce que vous pourriez me donner votre propre définition du tutorat ?

ZZ : Je verrais le tutorat comme un accompagnement entre des nouveaux étudiants qui sont encore euh, qui ont encore la mentalité lycéenne et c'est une espèce de période de transition pour passer du lycée aux exigences de l'université. Elles sont pas les mêmes et justement il y a un temps d'adaptation pour les étudiants de première année. C'est comme ça que je vois le tutorat. Comme un étudiant qui est passé par là, qui sait ce qui peut poser problème ou les avantages que peut avoir le système universitaire et qui justement conseille les étudiants pour voilà, pour éviter tout écueil et peut-être aussi tout échec au premier semestre.

CP : Très bien. Quels sont les avantages et aussi les inconvénients que regroupe ce dispositif selon vous ?

ZZ : Alors, les avantages euh, peut-être qu'il n'y a pas à l'université cette proximité qu'ont les lycéens avec leurs professeurs mais on est un peu à cas à part ici parce que la fac est plus petite donc il y a quand même cet échange qui se fait au fur et à mesure mais je pense pas tout de suite. Je pense aussi qu'il y a une appréhension des nouveaux étudiants à faire ce passage vers les professeurs pour parler de leurs problèmes universitaires. Je pense qu'il y a cet avantage de créer justement un lien entre les anciens étudiants et les nouveaux étudiants. Ça pour moi c'est le principal avantage.

CP : Hum, hum.

ZZ : Après en inconvénients, qu'est-ce qui peut y avoir ? (Silence). Peut-être euh, je sais pas si s'en est un ou pas, le fait que ça ne soit pas obligatoire.

CP : Hum, hum. On y reviendra.

ZZ : Le fait qu'il y ait justement cette base de volontariat qui n'est pas forcément ferme jusqu'à la fin du premier semestre donc jusqu'à la fin où normalement le tutorat s'arrête. Y a ça qui peut poser problème. Et aussi peut-être une peur des étudiants. J'ai remarqué surtout quand on commence à en parler, ils ont l'air très motivé et pis après cette motivation se dissout un peu au fur et à mesure. Donc il y a peut-être cet inconvénient-là.

CP : Très bien. Est-ce que vous pensez que les étudiants ont une image négative du tutorat ?

ZZ : (Silence).

CP : Est-ce que ça pourrait être stigmatisant d'être tutoré ?

ZZ : Je sais pas. J'ai jamais pensé à ça. Peut-être, peut-être. Oui, y a peut-être cette espèce de vanité de se dire « Je vois pas pourquoi je devrais aller. Je pense que je suis bon. » Y a peut-être ça aussi mais après y a toujours cet espèce de paradoxe. Ce sont toujours les meilleurs étudiants enfin ceux qui ont toujours le plus de chance de réussir leur premier semestre parce qu'ils ont déjà une bonne base et justement ils sont prêts à passer au système universitaire ce qui fait qu'on a toujours les meilleurs qui viennent au tutorat et pas les moins bons. Après ça peut être la paresse aussi vu qu'il y a cette liberté de pas aller aux CM donc ils voient pas pourquoi ils se rajouteraient encore des heures en plus. Y a peut-être justement cette nouvelle liberté qu'ils sont en train d'acquérir et qu'ils veulent expérimenter jusqu'au bout. Donc c'est peut-être ça.

CP : Oui, c'est peut-être ça aussi. Mais pour revenir sur cette stigmatisation qu'il pourrait y avoir à s'y inscrire, qu'est-ce que vous en pensez ? Vous n'avez pas d'avis ? Vous n'avez pas entendu de discours de ce type ?

ZZ : Non, j'ai jamais entendu de discours de ce type. Jamais, jamais.

CP : D'accord.

ZZ : Après je peux très bien comprendre que cette pensée peut être là chez certains étudiants. Non, non. J'en ai jamais entendu parler, ni d'autres tuteurs, ni de euh, non, non. Justement, il y a cette base du volontariat donc ils ont passé outre cette pensée de stigmatisation. Peut-être que ceux qui ne viennent pas justement sont encore à ce stade-là.

CP : Hum, hum.

ZZ : Mais je sais pas si ça joue un rôle vraiment primordial dans le choix.

CP : Pas de problème ! Alors pour en venir au groupe que vous avez suivi cette année, quel type d'étudiants s'inscrit selon vous généralement au tutorat ?

ZZ : Pour la filière lettres c'est surtout des étudiants qui n'étaient pas dans une filière littéraire au lycée. Par exemple ils ont pas fait de bac L. J'en avais certains qui ont fait des bacs ES soit qui ont fait des premières années, c'est aussi des réorientations. Donc y a peut-être cette volonté justement de pas recommencer un échec qu'ils avaient déjà fait dans une autre licence. pour moi, ceux qu'on voit au tutorat et qui restent jusqu'à la fin, parce que y aussi une catégorie de personnes qui viennent à deux, trois séances, et pis après qui disparaissent.

CP : Tout à fait.

ZZ : Ceux qui le suivent régulièrement, jusqu'à la fin, à mon avis, ce sont des personnes qui ont besoin de prendre un peu confiance en eux, en ce qu'ils sont capables de faire dans leurs études et qui ont besoin voilà, d'acquérir plus de confiance.

CP : D'accord. Au niveau des baccalauréats, qu'est-ce que vous constatez ? Est-ce que vous constatez une différence ? Est-ce qu'il y aurait plus de personnes inscrites au tutorat titulaires d'un bac général, d'un bac techno, d'un bac pro ?

ZZ : Bac général. C'est surtout des bacs généraux.

CP : D'accord, ok. Est-ce que vous pensez que le tutorat cible les étudiants qui en ont le plus besoin ? Je rebondis sur ce que vous avez dit tout à l'heure, ceux qui s'y inscrivent sont ceux qui pourraient réussir seuls si je résume.

ZZ : Hum, hum. Mais cette question du volontariat justement euh, si on veut à mon avis cibler un certain comment dire ? Il y a aussi ces tests de tutorat donc c'est une première base qui pouvait leur dire que soit ils doivent suivre des cours enfin, qu'ils sont invités à suivre des cours, soit ils peuvent s'en passer. Et euh, je sais pas. Si on doit cibler à mon avis un certain public il faudrait inclure à mon avis ses cours dans la maquette générale de première année. Justement, si on veut limiter le taux d'échec, le fait que certains étudiants partent justement après les premières mauvaises notes qu'ils ont eu au cours du semestre et se disant qu'ils ne peuvent pas poursuivre.

CP : D'accord, d'accord. Je rebondis sur les tests dont vous venez de parler, quelles sont vos pensées à ce sujet ? Quel est votre avis sur ces tests ?

ZZ : Un peu administratif. J'en sais rien, très carrés, très formels. Bon après, je sais pas. Est-ce que les étudiants comprennent vraiment quand ils arrivent le premier jour, lors de la pré-rentrée, on leur dit généralement qu'ils doivent passer des tests l'après-midi. Y a certaines choses de logique qui paraissent un peu bizarres pour certaines matières donc je sais pas. Peut-être pas les faire tout de suite à la pré-rentrée. Peut-être les faire dans les semaines qui suivent. Bon après faut mettre ça en place aussi donc je sais pas. J'ai toujours été un peu dubitatif face à ces tests. On en a besoin aussi pour savoir, c'est aussi cette question d'autoévaluation qui peut-être pose problème.

CP : Hum, hum.

ZZ : Euh, je sais pas. Je sais pas. Les tests me rendent assez ouais, assez dubitatif. Je vois leur utilité mais euh.

CP : Vous n'êtes pas convaincu.

ZZ : Je suis pas convaincu et peut-être que les étudiants eux-mêmes sont pas plus convaincus.

CP : D'accord. Est-ce qu'ils sont exploités par les professeurs de la filière lettres les résultats issus des tests ?

ZZ : J'en ai rarement entendu parler.

CP : D'accord. Est-ce que les étudiants vous en parlent eux-mêmes ?

ZZ : Peu. Comme ça dans les couloirs mais j'en ai pas entendu parler souvent de ces tests.

CP : Ok donc pour l'instant ils sont inutiles.

ZZ : Bah oui ! Oui, oui ! Ils sont peu utilisés donc c'est peut-être ça, oui.

CP : C'est là tout le problème ! Bien. Vous n'êtes pas le seul à le dire. (Rires). Quelles étaient leurs principales motivations à vos tutorés ? Qu'est-ce qu'ils attendaient du tutorat ?

ZZ : Ils attendaient des conseils par rapport aux attentes des professeurs euh, revoir la méthodologie, appuyer les propos de méthodologie qui sont présentés en cours et peut-être pas assez accentués et sur lesquels ils voulaient revenir justement pour qu'on les explique mieux, pour qu'on revienne dessus et qu'ils puissent ensuite repartir vers le professeur et voir ce qui était demandé. C'est surtout ça. Bon après en lettres y a quelque chose qui pose problème. C'est le latin et euh, mais un peu dans une moindre mesure tout ce qui est sciences de langage. C'est des nouvelles matières. Peu d'étudiants ont fait du Latin dans le cursus secondaire et donc y a ces nouvelles matières qui arrivent et là ça les déboussolent un peu.

CP : D'accord, donc vous avez été là pour les aider.

ZZ : Aussi un peu. Comment aborder le Latin, ce qui faut faire, les questions voilà de choses à apprendre, de choses à réviser régulièrement parce que sinon ils vont pas y arriver, c'est quelque chose qui dure sur trois ans donc il faut y revenir constamment.

CP : Hum, hum. D'accord, donc on en vient au thème principal je dirais et qui est celui de l'information. Comment est-ce que la majorité des étudiants prennent connaissance de l'existence du tutorat ici en lettres ? Comment ça se passe ?

ZZ : Comment ça se passe ? Alors d'habitude les deux années précédentes, y avait des étudiants qui voulaient faire le tutorat qui allaient voir les étudiants de première année lors d'un cours magistral et qui leur en parlaient et qui faisaient ensuite passer une liste. Ensuite on les contactait par mail pour convenir euh, enfin on leur donnait une date où on leur expliquait plus précisément parce que le cours magistral ne laisse pas forcément assez de temps pour bien expliquer, pour bien revenir sur les questions donc on leur donnait une date de réunion où on leur expliquait tout.

CP : Hum, hum.

ZZ : Et normalement, en fonction du nombre, on formait des groupes. Là cette année y a quelque chose qui a été mis en place par l'association du Bateau Livre c'est un espèce de principe de parrain/marraine.

CP : Hum, hum.

ZZ : Donc en fait les étudiants de première année étaient pris en charge le jour de la pré-rentrée par des étudiants soit de L3 soit de master.

CP : D'accord.

ZZ : Mais, il y a eu un petit souci, c'est qu'il y a pas eu de transmission entre ces parrains/marraines donc ça ne fonctionne pas du tout. Absolument pas. Y a eu une bonne lancée mais y a pas eu justement une poursuite derrière qui justement aurait permis de créer un lien entre les étudiants. Chaque étudiant en fait qui était là à la pré-rentrée étaient pris en charge dans un groupe donc chaque étudiant normalement était au courant de ce dispositif. En fait y a pas eu de poursuite derrière et pour le tutorat je suis allée les voir, je leur ai dit qu'il y avait du tutorat qui existait. Ils étaient pas au courant.

CP : Y a pas eu un mot de la part des professeurs ?

ZZ : Y a peut-être eu un mot mais vaguement. Ils en ont entendu parler mais comme y a eu une foule d'informations qu'on leur donne en début d'année ils se sont dit « Oui, on va nous en reparler ! » et tout ça donc j'ai regardé leur emploi du temps, je suis allée les voir, je leur ai dit que ça existait, je leur ai fait passer une liste et voilà ils se sont inscrits.

CP : D'accord. Et donc vous avez suivi combien d'étudiants cette année ?

ZZ : J'en avais six.

CP : Six assidus ?

ZZ : Non, six en tout et y en a deux qui étaient pas du tout assidus.

CP : D'accord.

ZZ : Enfin les premières semaines elles étaient là, les quatre premières semaines et pis d'un coup elles ont disparu.

CP : Donc vous en avez suivi quatre.

ZZ : Quatre régulièrement, ouais.

CP : Ok. Donc vous regrettez ce manque d'informations au sujet du tutorat ?

ZZ : Oui !

CP : C'est quelque chose que vous pouvez noter ?

ZZ : Oui, oui ! J'ai envie de dire que si on ne va pas soi-même donner des informations sur le tutorat aux étudiants je pense qui y en aurait même pas eu.

CP : D'accord, ok. Pendant que j'y pense, quel discours est-ce que vous tenez à vos tutorés sur l'emprunt de livres, la fréquentation de la bibliothèque, etc. ? Qu'est-ce que vous leur dites ?

ZZ : Alors ça c'est un problème que j'ai remarqué quand moi-même j'étais en première année quand j'avais fait euh, j'ai fait deux premières années donc euh, je savais comment fonctionnait la bibliothèque et tout ça mais quand je suis arrivé ici, y a ce qu'ils appellent les TD DOC là, qui font partie de la maquette. Ça c'est très tard en fait. C'est au mois de novembre. Je veux dire à quelques semaines des premiers examens, dans la période justement où les étudiants devraient déjà savoir emprunter les livres et tout ça.

CP : Hum, hum.

ZZ : Savoir comment marche la fonction recherche des documents donc ce que je faisais la première ou la deuxième séance, la première c'était plutôt une prise de contact, la deuxième séance on allait à la bibliothèque, je leur disais ce qui leur fallait, ce qu'ils appellent les essentiels s'ils en avaient besoin. Je leur disais que le cours magistral ne suffisait pas et qu'il fallait qu'ils approfondissent derrière ce cours pour avoir des connaissances lors des examens. Je leur donnais justement tout ce qui était essentiel sur la littérature je leur disais « C'est là ! Vous savez où c'est. » Je leur disais aussi comment marche le système d'Internet enfin le système technologique et je leur montrais aussi les sites sur lesquels ils pouvaient aller. Les bases de données, tout ce qui est Universalis et tout ça, ça vient trop tard à mon avis. Tout ce qui leur est utile pour les exposés parce qu'ils en ont aussi pas mal donc tout pour avoir une base de recherche quoi.

CP : Ok. Et ça, ça vient trop tard.

ZZ : Ça à mon avis, du point de vue du système universitaire, ça vient toujours trop tard. C'est pour ça que je le prenais en charge dès les premières semaines. Je leur disais « Ecoutez, c'est là, c'est là, c'est là. Vous pouvez travailler. Vous avez plus d'excuse pour ne pas travailler justement. »

CP : Et donc ils y sont allés ?

ZZ : Ils y sont allés, ouais. Les plus assidus ont pris le fil tout de suite.

CP : Ok, d'accord ! Très bien. Est-ce que vous pensez que, si j'ai bien compris avec le peu d'informations qui a été donné sur le tutorat, la totalité des étudiants de lettres sait que ça existe ou la quasi-totalité ?

ZZ : J'ai envie de dire j'en doute. J'en doute parce que je sais que tous les étudiants sont pas là à la pré-rentrée. Donc le test du tutorat ils l'ont pas passé donc ils ne savent pas forcément que derrière y a du tutorat. Ensuite à mon avis quand je suis allé les voir ils étaient pas tous là et pis y a eu ce truc de parrain/marraine qui aurait pu très bien marcher mais qui est tombé à l'eau.

CP : D'accord. Alors comment est-ce que vous pouvez expliquer cela ? Est-ce que c'est du à un manque d'information ? Est-ce qu'ils sont submergés d'informations ? Comment est-ce que vous pouvez expliquer que les étudiants n'ont pas recours au tutorat ?

ZZ : Je pense qu'ils sont submergés d'informations surtout. Ils sont submergés d'informations. Et c'est surtout une question d'emploi du temps aussi, des salles qui sont pas disponibles tout de suite, dès les premières semaines.

CP : Hum, hum.

ZZ : Donc y a encore ce stress supplémentaire donc après je pense qu'une grande partie savaient qu'il y avait du tutorat. J'avais une liste sur laquelle y avait le double du nombre de personnes que je vous avais dit. Est-ce qu'ils se sont dit « Oui, je vais le faire. » et puis la semaine suivante « Oh bah non. J'ai changé d'avis je veux pas y aller. »

CP : Hum, hum. Et pourquoi est-ce qu'ils ne s'y inscrivent pas finalement ? Pourquoi est-ce qu'ils changent d'avis ?

ZZ : Je voulais aller leur demander. Je pense que cette liberté de choix premièrement. Y a aussi euh... Qu'est-ce qui peut y avoir d'autres ? (Silence). Ou alors la façon dont je l'ai présenté, donc je l'ai très mal présenté.

CP : Pourquoi ?

ZZ : Non, je sais pas. Ou alors peut-être la distance aussi avec le euh, y a peut-être encore trop de distance entre un étudiant de master par rapport à un étudiant de L1. J'ai remarqué que quand j'étais en L3 ils étaient beaucoup plus réceptifs. Oui, je sais pas pourquoi, y a cette question de niveau d'études qui peut effrayer peut-être. Qu'est-ce qui peut y avoir d'autres ? (Silence). Oui, peut-être cette décision d'y aller et de changer d'avis au cours de la semaine. Peut-être ça.

CP : D'accord. Et est-ce que vous pensez que le moment où vous êtes intervenu c'était le bon ? Est-ce que c'était pas trop précoce ou trop tard ?

ZZ : Pour moi le moment était ni trop précoce ni trop tardif. J'y suis allé la deuxième et la troisième semaine.

CP : Vous y êtes allé deux fois.

ZZ : J'y suis allé deux fois, oui. Mais pour aller appâter le client surtout ! (Rires). Je pense que c'est une bonne période. La première semaine je sais qui sont euh, la mise en place des cours, les nouveaux professeurs, les exigences de chacun donc avec tout ça à prendre en compte ils sont peut-être pas réceptifs au tutorat. A mon avis la quatrième semaine, dès qu'il y a eu un mois de cours c'est trop tard.

CP : C'est trop tard.

ZZ : C'est dans les trois premières semaines que ça doit être dit et mis en place en fait.

CP : Ok ! Qu'est-ce que vous leur avez dit du coup à ces étudiants ?

ZZ : Qu'est-ce que je leur ai raconté ? Alors je leur ai présenté le tutorat comme un dispositif d'accompagnement justement et que c'était pas de l'assistantat. Enfin je veux dire que c'était ouvert à tous, quel que soit le niveau et que faut pas prendre ça justement comme le fait que ce soit les moins bons qui viennent à ces cours de tutorat.

CP : D'accord.

ZZ : Qu'est-ce que je leur ai dit encore ? Je leur ai dit que ça pouvait être assez flexible en fonction de leur emploi du temps, quoi d'autres ? Je leur ai dit que c'était un moyen de créer une relation entre quelqu'un qui est passé par là, qui sait ce qui faut faire ou ce qui faut pas faire, et puis leur donner des conseils pour éviter les erreurs qu'il a vu soit faire par d'autres étudiants soit par lui-même.

CP : Hum.

ZZ : C'était surtout ça. Et après j'ai dit aussi que c'était un lieu de paroles, que s'ils avaient des problèmes, que ce soit d'un point de vue administratif ou d'un point de vue l'enseignement ou des choses qu'ils comprennent pas, les exigences qu'ils n'ont pas saisi, qu'il fallait le dire justement et en parler.

CP : Tout à fait.

ZZ : J'ai présenté à peu près ça comme ça.

CP : C'était très complet. Qu'est-ce que vous proposeriez d'autres hormis donc vous deux présentations pour que l'information sur le tutorat puisse passer comme il faut au sein du département des lettres ? Comment est-ce que vous verriez les choses dans l'idéal avec ces trois années de recul que vous avez ?

ZZ : Après peut-être qu'il faudrait un peu plus de lien avec les professeurs, que le discours soit homogène en fait entre les professeurs et les étudiants. Après y a peut-être pas eu justement cet échange entre les professeurs et les étudiants. Bon moi peut-être pas habitude je savais comment ça fonctionnait. La première année y en avait peut-être plus. Certains professeurs demandaient comment ça se passait, tout ça.

CP : Ça vous ne l'avez pas vu cette année ?

ZZ : Ça je l'ai peu vu cette année je crois. Je pense aussi que les professeurs se sont dit qu'avec le dispositif parrain/marraine la part du boulot était faite donc ils ont peut-être pas assez accentué là-dessus. Bon après je suis en train de casser ce dispositif qui a été mis en place mais pour moi il a pas été efficace du tout.

CP : Hum, hum.

ZZ : Il a pas été efficace.

CP : En fait vous pensiez remplacer le tutorat par ce dispositif ?

ZZ : Je sais pas du tout.

CP : Quels étaient ces objectifs ?

ZZ : Il a commencé à être réfléchi à peu près cette période, vers mars avril. J'ai pas compris. Est-ce que c'était quelque chose pour dire y a un parrain ou une marraine qui peut devenir par ailleurs tuteur derrière ? Je pense que c'était fait pour ça. Justement de couper la promo en groupes homogènes pour que chacun puisse être informé et ne puisse pas dire qu'il n'a pas été au courant. Mais après c'est vrai que ça faisait un peu doublon.

CP : Et l'idée émanait de qui ?

ZZ : D'une personne qui est membre du bureau ici.

CP : Mais d'un étudiant ?

ZZ : D'une étudiante, ouais.

CP : D'accord, pas d'un professeur.

ZZ : Non, non d'une étudiante et ça a été mis en place en concertation avec les professeurs, c'est passé au département de lettres, je crois que ça en a même été parlé aussi au conseil de la FLSH.

CP : Ah oui !

ZZ : Donc la chose était connue ! Après y a peut-être pas eu le travail derrière pour que cette chose puisse prendre vie.

CP : Ok. Et hormis ces partenariats avec les professeurs, est-ce que vous proposeriez autre chose ?

ZZ : Qu'est-ce qu'on peut proposer d'autres ? L'information peut être prise en charge par le tissu associatif. Je sais pas. Peut-être même simplement une fiche qui peut être donnée avec le dossier de présentation à la rentrée, leur expliquant ce qu'est le tutorat, en quoi ça consiste, en quoi consiste aussi les tests et pis leur dire aussi qu'il y a des étudiants qui sont prêts à s'investir pour les aider à réussir. C'est peut-être un support papier qui manque !

CP : Un support papier qui serait donné à l'inscription.

ZZ : Oui ! Oui, oui !

CP : Ok ! D'accord. Est-ce que vous avez été étudiant en L1 ici à la FLSH ?

ZZ : Oui.

CP : Est-ce que vous avez aussi bénéficié du tutorat ?

ZZ : J'en ai pas bénéficié, non.

CP : Pour quelles raisons ?

ZZ : Pour quelles raisons ? Je vais vous dire pourquoi. J'ai fait d'abord une année de droit à La Fonderie, à l'UHA.

CP : Oui.

ZZ : Et je pense qu'en venant en lettres, je me suis dit « Tu sais comment fonctionne le système universitaire, tu sais comment fonctionnent les bibliothèques, tu n'as peut-être pas forcément besoin de choses enfin, de conseils dont tu connais déjà euh... »

CP : Les tenants et les aboutissants.

ZZ : Les tenants et les aboutissants. Et pis non, non j'ai commencé directement à travailler. Y a cette question aussi du travail, de savoir qu'il faut travailler tout de suite ! (Rires). Et pas après les vacances de la Toussaint mais je demandais aussi généralement à ceux qui faisaient du tutorat, parce que je connaissais des étudiants, ce qu'ils faisaient en cours de tutorat.

CP : Hum, hum. Ça ne vous a pas donné envie d'y aller ?

ZZ : Non parce que j'estimais que voilà, je savais. Je savais qu'il fallait être assidu aux cours, aux TD, qu'il fallait pas prendre trop de liberté avec le travail et tout ça donc euh...

CP : Et en droit, quand vous étiez en L1 vous n'avez pas bénéficié du tutorat non plus ?

ZZ : En droit euh, alors ça a été présenté à la va-vite. Mais vraiment à la va-vite !

CP : D'accord.

ZZ : Et à une période, il me semble, très tardive ! A quelques semaines des examens.

CP : Oui, d'accord.

ZZ : Soit c'était avant les vacances d'octobre donc les premiers temps des contrôles continus mais ça a été présenté très, très tardivement.

CP : Ok. Donc c'est toujours ce problème d'information.

ZZ : Oui ! Oui, oui, oui.

CP : Ok. Est-ce que vous pensez que le tutorat devrait devenir obligatoire ou bien rester facultatif pour que ça fonctionne bien ?

ZZ : Après est-ce qu'on doit l'imposer à tout le monde ? (Silence). Je sais pas. Peut-être en faire une espèce d'option, soit du tutorat soit je sais pas moi, un autre cours. En expliquant bien les modalités du tutorat. Est-ce qu'il doit devenir obligatoire ou pas ?

CP : Du moins pour les élèves en difficulté puisqu'il s'adresse d'abord à eux.

ZZ : Oui, peut-être à eux. Oui peut-être le rendre obligatoire pour ceux qui en ont vraiment besoin sans l'interdire à ceux qui ont envie de l'essayer.

CP : D'accord, ok ! C'était la question suivante, pensez-vous qu'il doit rester ouvert à tous ou bien devenir ciblé ?

ZZ : Ouvert à tous quand même.

CP : D'accord.

ZZ : Oui il faut qu'il soit quand même ouvert à ceux qui euh, eux peut-être savent pas qu'ils en ont pas vraiment besoin c'est plutôt nous qui regardons et nous disons « Bon à mon avis il va réussir, je vois pas euh, à moins de faire une grosse bêtise je vois pas pourquoi il réussirait pas son année. » Donc non, non ! Ça permet aussi de leur faire prendre confiance en eux et de se dire qu'ils ont les capacités justement pour réussir à l'université.

CP : D'accord, donc on le laisse ouvert à tous.

ZZ : Oui !

CP : Bien. Très bien. Moi je n'ai plus de questions à vous poser, est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose sur le tutorat ?

ZZ : Non, je crois que j'ai tout dit.

CP : Très bien. Eh bien je vous remercie beaucoup.

ZZ : Merci à vous.

ANNEXE 7

TABLES DE DONNEES ISSUES DU TRI A PLAT

Les tables données ci-dessous sont issues du tri à plat. Elles ne font état que des questions fermées.

Profil

(Questions 1 à 13)

Filière	Effectif	Total (%)
Sciences de l'éducation	87	22,19
Droit	46	11,73
Histoire	45	11,48
Langues Etrangères Appliquées	43	10,97
Administration Economique et Sociale	40	10,20
Anglais	29	7,40
Lettres	21	5,36
Sciences de gestion	20	5,10
Allemand	15	3,83
Physique-chimie	15	3,83
Mathématiques-informatique	13	3,32
Cultures Littéraires Européennes	10	2,55
Italien	6	1,53
Cycle préparatoire 1 ENSISA-ENSCMu	2	0,51
Total	392	100,00

Année de naissance	Effectif	Total (%)
1990 et <	12	3,06
1991	22	5,61
1992	20	5,10
1993	55	14,03
1994	92	23,47
1995 et >	182	46,43
Ne se prononcent pas	9	2,30
Total	392	100,00

Genre	Effectif	Total (%)
Féminin	285	72,70
Masculin	105	26,79
Ne se prononcent pas	2	0,51
Total	392	100,00

Activité salariale	Effectif	Total (%)
Inactifs	341	86,99
Travaillent à temps complet	6	1,53
Travaillent à temps partiel	45	11,48
Total	392	100,00

Activité salariale en lien avec sa filière d'études	Effectif	Total (%)
Sans lien avec la filière d'études	43	10,97
En lien avec la filière d'études	8	2,04
Non concernés	341	86,99
Total	392	100,00

Bourse	Effectif	Total (%)
Boursiers	179	45,66
Non boursiers	213	54,34
Total	392	100,00

Origine	Effectif	Total (%)
Française	369	94,13
Etrangère	23	5,87
Total	392	100,00

Avoir obtenu un baccalauréat de type	Effectif	Total (%)
Général ES	124	31,63
Général L	74	18,88
Général S	67	17,09
Technologique Hôtellerie	1	0,26
Technologique ST2S	17	4,34
Technologique STAV	2	0,51
Technologique STI2D	7	1,79
Technologique STL	5	1,28
Technologique STMG	36	9,18
Professionnel	37	9,44
DAEU A	5	1,28
DAEU B	1	0,26
Diplôme étranger	13	3,32
Ne se prononcent pas	3	0,77
Total	392	100,00

Avoir choisi son baccalauréat	Effectif	Total (%)
Oui	341	86,99
Non	51	13,01
Total	392	100,00

Avoir obtenu une mention au baccalauréat	Effectif	Total (%)
Sans mention	173	44,13
Mention assez bien	101	25,77
Mention bien	44	11,22
Mention très bien	22	5,61
Rattrapage	49	12,50
Ne se prononcent pas	3	0,77
Total	392	100,00

Année d'obtention du baccalauréat	Effectif	Total (%)
Bac 2010 et <	24	6,12
Bac 2011	32	8,16
Bac 2012	78	19,90
Bac 2013	248	63,27
Ne se prononcent pas	10	2,55
Total	392	100,00

Catégorie socio-professionnelle du père	Effectif	Total (%)
Artisan, commerçant et chef d'entreprise	42	10,71
Cadre et profession intellectuelle supérieure	67	17,09
Employé	97	24,74
Ouvrier	81	20,66
Profession intermédiaire	14	3,57
Retraité	36	9,18
Sans profession	25	6,38
Ne se prononcent pas	30	7,65
Total	392	100,00

Catégorie socio-professionnelle de la mère	Effectif	Total (%)
Agriculteur	1	0,26
Artisan, commerçant et chef d'entreprise	11	2,81
Cadre et profession intellectuelle supérieure	32	8,16
Employé	167	42,60
Ouvrier	23	5,87
Profession intermédiaire	30	7,65
Retraité	11	2,81
Sans profession	101	25,77
Ne se prononcent pas	16	4,08
Total	392	100,00

Résultats au premier semestre	Effectif	Total (%)
Reçus	161	41,07
Admis sur décision du jury	3	0,77
Ajournés	125	31,89
Défaillants	41	10,46
Ne se prononcent pas	62	15,82
Total	392	100,00

Parcours scolaire et universitaire

(Questions 14 à 27)

Avoir eu recours à un soutien pour réussir	Effectif	Total (%)
Oui	108	27,55
Non	284	72,45
Total	392	100,00

Type de soutien pour réussir	Effectif	Total (%)
Cours particuliers à domicile	39	9,95
Soutien scolaire à l'école	25	6,38
Cours particuliers et soutien scolaire à l'école	17	4,34
Cours particuliers et autres ²	4	1,02
Cours particuliers et soutien des proches	2	0,51
Cours particuliers et soutien scolaire et autres	1	0,26
Soutien scolaire et autres	3	0,77
Soutien des proches	6	1,53
Autres	7	1,79
Non se prononcent pas	4	1,02
Aucune aide	284	72,45
Total	392	100,00

Nombre de redoublements	Effectif	Total (%)
Zéro	254	64,80
Un	111	28,32
Deux	26	6,63
Trois	1	0,26
Total	392	100,00

Niveau redoublé	Effectif	Total (%)
Primaire	9	2,30
Primaire et collège	1	0,26
Primaire et lycée	4	1,02
Primaire et lycée et université	1	0,26
Collège	19	4,85
Collège et lycée	1	0,26
Collège et université	6	1,53
Lycée	44	11,22
Lycée et université	14	3,57
Université	39	9,95
Total	392	100,00

² L'item « Autres » regroupe les cours d'été, l'Université Populaire, les cours de préparation, les cours collectifs et le soutien des animateurs du périscolaire.

Avoir redoublé sa première année de licence	Effectif	Total (%)
Oui	56	14,29
Non	336	85,71
Total	392	100,00

Justifications de redoublement en première année de licence	Effectif	Total (%)
Difficultés d'adaptation	4	7,1
Difficultés d'adaptation et d'intégration	3	5,4
Difficultés d'adaptation et problèmes personnels	2	3,6
Manque d'encadrement	2	3,6
Manque d'encadrement et difficultés d'adaptation	2	3,6
Manque motivation	7	12,5
Manque motivation et difficultés d'adaptation	1	1,8
Manque motivation et d'encadrement	1	1,8
Manque motivation, d'encadrement et difficultés d'adaptation	1	1,8
Manque motivation et problèmes personnels	3	5,4
Causes multiples	4	7,1
Problèmes personnels	11	19,6
Manque de travail	3	5,4
Manque de travail et difficultés d'adaptation	2	3,6
Manque de travail, d'encadrement et difficultés d'adaptation	1	1,8
Manque de travail et de motivation	5	8,9
Manque de travail, de motivation et d'encadrement	2	3,6
Manque de travail et problèmes personnels	2	3,6
Total	56	100,00

Redoublement en première année de licence avec réorientation	Effectif	Total (%)
Oui	36	9,18
Non	29	7,40
Non concernés	327	83,42
Total	392	100,00

Inscription à l'université libre et volontaire	Effectif	Total (%)
Oui	379	96,68
Non	13	3,32
Total	392	100,00

Avis du professeur responsable de la formation	Effectif	Total (%)
Avis A	94	23,98
Avis B	13	3,32
Avis C	6	1,53
Ne se prononcent pas	279	71,17
Total	392	100,00

Inscription à l'université par choix	Effectif	Total (%)
Personnel	342	87,24
Conseillé	50	12,76
Total	392	100,00

S'être inscrit à l'université pour réussir	Effectif	Total (%)
Oui	332	84,69
Non, dans l'attente d'une réorientation	40	10,20
Non, par défaut	20	5,10
Total	392	100,00

Etre soutenu par sa famille	Effectif	Total (%)
Oui	352	89,80
Non	40	10,20
Total	392	100,00

Avoir un projet professionnel	Effectif	Total (%)
Oui	260	66,33
Non	132	33,67
Total	392	100,00

Etre satisfait de sa filière d'études	Effectif	Total (%)
Oui, satisfaits	219	55,87
Oui, très satisfaits	126	32,14
Non	47	11,99
Total	392	100,00

Vie universitaire et sociale

(Questions 28 à 32)

Etre adhérent d'une association universitaire	Effectif	Total (%)
Oui	45	11,48
Non	347	88,52
Total	392	100,00

Pratiquer un sport proposé par l'université	Effectif	Total (%)
Oui	174	44,39
Non	218	55,61
Total	392	100,00

Participer aux soirées, repas, sorties, activités,... organisés par l'université	Effectif	Total (%)
Jamais	278	70,92
Parfois	94	23,98
Souvent	20	5,10
Total	392	100,00

Evoluer au sein d'un groupe d'amis	Effectif	Total (%)
Oui	349	89,03
Non	43	10,97
Total	392	100,00

Se plaire à l'université	Effectif	Total (%)
Oui	348	88,78
Non	44	11,22
Total	392	100,00

Engagement
(Questions 33 à 50)

Nombre d'heures travaillées par semaine	Effectif	Total (%)
0 à 5 heures	113	28,83
5 à 10 heures	152	38,78
10 à 15 heures	93	23,72
Plus de 15 heures	28	7,14
Ne se prononcent pas	6	1,53
Total	392	100,00

Etudier le week-end	Effectif	Total (%)
Parfois	221	56,38
Tous	121	30,87
Non	46	11,73
Ne se prononcent pas	4	1,02
Total	392	100,00

Travailler seul ou en groupe	Effectif	Total (%)
Seuls	350	89,29
En groupe	42	10,71
Total	392	100,00

Se qualifier d'étudiant autonome	Effectif	Total (%)
Oui	332	84,69
Non	53	13,52
Ne se prononcent pas	7	1,79
Total	392	100,00

Etre présent à tous les cours	Effectif	Total (%)
Oui, présents à tous les cours	326	83,16
Non, présents uniquement aux cours les plus importants	53	13,52
Non, souvent absents	13	3,32
Total	392	100,00

Approfondir les cours par des lectures	Effectif	Total (%)
Jamais	63	16,07
Rarement	206	52,55
Souvent	117	29,85
Ne se prononcent pas	6	1,53
Total	392	100,00

Méthodes employées pour réviser ses cours	Effectif	Total (%)
Relecture	138	35,20
Fiches	126	32,14
Relecture et fiches	45	11,48
Relecture et fiches et exercices	19	4,85
Exercices	17	4,34
Fiches et exercices	12	3,06
Relecture et exercices	12	3,06
Actions personnelles	8	2,04
Relecture et actions personnelles	6	1,53
Pas de méthode	3	0,77
Exercices et actions personnelles	2	0,51
Relecture et fiches et actions personnelles	2	0,51
Fiches et actions personnelles	1	0,26
Fiches et exercices et actions personnelles	1	0,26
Total	392	100,00

Etablir un programme pour faciliter son organisation	Effectif	Total (%)
Oui	135	34,44
Non	257	65,56
Total	392	100,00

Aides employées pour vaincre ses difficultés	Effectif	Total (%)
Camarades	93	23,72
Entourage et camarades	46	11,73
Recherches à la BU et camarades	40	10,20
Recherches à la BU	27	6,89
Entourage	25	6,38
Recherches à la BU, entourage et camarades	23	5,87
Entourage, professeurs et camarades	19	4,85
Aucune aide	19	4,85
Recherches à la BU, professeurs et camarades	18	4,59
Recherches à la BU, entourage, professeurs et camarades	17	4,34
Professeurs et camarades	14	3,57
Recherches personnelles	7	1,79
Recherches à la BU et professeurs	6	1,53
Entourage, camarades et recherches personnelles	5	1,28
Recherches à la BU et entourage	5	1,28
Camarades et recherches personnelles	4	1,02
Professeurs	3	0,77
Professeurs, camarades et recherches personnelles	3	0,77
Professeurs et recherches personnelles	3	0,77
Recherches à la BU et recherches personnelles	3	0,77
Entourage et professeurs	2	0,51
Toutes les aides	2	0,51
Entourage, professeurs, camarades et recherches personnelles	1	0,26
Entourage, professeurs et recherches personnelles	1	0,26
Entourage et recherches personnelles	1	0,26
Recherches à la BU, camarades et recherches personnelles	1	0,26
Recherches à la BU, entourage, camarades et recherches personnelles	1	0,26
Recherches à la BU, entourage et professeurs	1	0,26
Recherches à la BU, entourage et recherches personnelles	1	0,26
Recherches à la BU, professeurs et recherches personnelles	1	0,26
Total	392	100,00

Solliciter l'aide de ses professeurs	Effectif	Total (%)
Jamais	116	29,59
Rarement	230	58,67
Souvent	46	11,73
Total	392	100,00

Méthodes employées pour contacter ses professeurs	Effectif	Total (%)
Aucun contact	133	33,93
Courriel	68	17,35
Face à face	169	43,11
Face à face et courriel	22	5,61
Total	392	100,00

Fréquenter la bibliothèque universitaire	Effectif	Total (%)
Jamais	25	6,38
Rarement	133	33,93
Souvent	181	46,17
Très souvent	53	13,52
Total	392	100,00

Emprunter des ouvrages à la bibliothèque universitaire	Effectif	Total (%)
Jamais	157	40,05
Rarement	142	36,22
Très fréquemment	60	15,31
Sur demande du professeur	33	8,42
Total	392	100,00

Lire d'autres ouvrages que ceux conseillés par ses professeurs	Effectif	Total (%)
Oui	201	51,28
Non	191	48,72
Total	392	100,00

Faire des rapprochements entre les matières étudiées	Effectif	Total (%)
Oui	328	83,67
Non	64	16,33
Total	392	100,00

Faire des rapprochements avec ses propres connaissances	Effectif	Total (%)
Oui	355	90,56
Non	37	9,44
Total	392	100,00

Travailler au-delà de ce qui est demandé par ses professeurs	Effectif	Total (%)
Oui	138	35,20
Non	254	64,80
Total	392	100,00

Penser obtenir son premier semestre	Effectif	Total (%)
Oui	207	52,81
Non	143	36,48
Ne se prononcent pas	42	10,71
Total	392	100,00

Informations sur le tutorat méthodologique

(Questions 51 à 53, 55 à 57, 59 à 62 et 64)

Connaître l'existence du tutorat	Effectif	Total (%)
Oui	368	93,88
Non	24	6,12
Total	392	100,00

Avoir connaissance de l'existence du tutorat avant son inscription à l'université	Effectif	Total (%)
Oui	132	33,67
Non	260	66,33
Total	392	100,00

Sources d'informations ³	Effectif	Total (%)
Non concernés	220	56,12
Relations	62	15,82
Professeurs	34	8,67
Administration	17	4,34
Médias	15	3,83
Relations et médias	11	2,81
Professeurs et relations	7	1,79
Professeurs, relations et médias	5	1,28
Administration et médias	4	1,02
Professeurs et médias	4	1,02
Relations et administration	4	1,02
Professeurs et administration	3	0,77
Professeurs, administration et médias	2	0,51
Professeurs, relations et administration	2	0,51
Professeurs, relations, administration et médias	1	0,26
Relations, administration et médias	1	0,26
Total	392	100,00

³ Ils sont 260 à dire ne pas connaître le tutorat avant l'université, mais parmi eux, 40 répondent quand même à la question sur la provenance des informations. Cette incongruité se justifie par le fait que nous ayons estimé que la réponse à cette question ne tenait pas compte du « Si oui », et qu'il était pertinent de garder les données en l'état.

Utilité des diverses informations délivrées en début d'année	Effectif	Total (%)
Se repérer	192	48,98
Se rassurer	45	11,48
S'intégrer	34	8,67
Apprendre	33	8,42
Ne se prononcent pas	28	7,14
Réussir	11	2,81
Se repérer et s'intégrer	10	2,55
Se repérer, s'intégrer et se rassurer	6	1,53
Apprendre et se repérer	5	1,28
Apprendre et s'intégrer	4	1,02
Apprendre, se repérer et s'intégrer	4	1,02
Apprendre et se rassurer	2	0,51
Apprendre, se repérer, s'intégrer et se rassurer	2	0,51
Apprendre, se repérer et se rassurer	2	0,51
S'intégrer et se rassurer	2	0,51
Se repérer et se rassurer	2	0,51
Réussir et apprendre	2	0,51
Réussir, apprendre, se repérer, s'intégrer et se rassurer	2	0,51
Réussir, se repérer et s'intégrer	2	0,51
Réussir, se repérer et se rassurer	2	0,51
Réussir, apprendre et s'intégrer	1	0,26
Réussir, se repérer, s'intégrer et se rassurer	1	0,26
Total	392	100,00

Avoir le sentiment d'avoir reçu trop d'informations	Effectif	Total (%)
Oui	84	21,43
Non	291	74,23
Ne se prononcent pas	17	4,34
Total	392	100,00

Avoir retenu les informations diffusées en début d'année	Effectif	Total (%)
Aucune	6	1,53
Très peu	86	21,94
La plupart	270	68,88
Toutes	30	7,65
Total	392	100,00

Avoir été attentif lorsque ces informations ont été données	Effectif	Total (%)
Oui	312	79,59
Non	53	13,52
Ne se prononcent pas	27	6,89
Total	392	100,00

Avoir obtenu en début d'année des informations relatives au tutorat	Effectif	Total (%)
Nombreuses	110	28,06
Peu	193	49,23
Trop peu	37	9,44
Aucune	23	5,87
Ne se prononcent pas	29	7,40
Total	392	100,00

Sources des informations relatives au tutorat	Effectif	Total (%)
Professeurs	93	23,72
Responsable de la formation	42	10,71
N'ont pas reçu d'informations	40	10,20
Professeurs et responsable de la formation	36	9,18
Professeurs et tuteurs	23	5,87
Ne savent plus	21	5,36
Administration	15	3,83
Professeurs et étudiants	13	3,32
Professeurs et administration	12	3,06
Professeurs, responsable de la formation et tuteurs	12	3,06
Professeurs, tuteurs et étudiants	11	2,81
Professeurs, responsable de la formation et administration	9	2,30
Tuteurs	9	2,30
Etudiants	7	1,79
Professeurs, administration et étudiants	5	1,28
Professeurs, responsable de la formation et étudiants	5	1,28
Professeurs, responsable de la formation, tuteurs et étudiants	5	1,28
Professeurs, administration et tuteurs	4	1,02
Professeurs, responsable de la formation, administration et étudiants	4	1,02
Professeurs, responsable de la formation, administration et tuteurs	4	1,02
Responsable de la formation et administration	4	1,02
Responsable de la formation et étudiants	4	1,02
Tuteurs et étudiants	3	0,77
Professeurs, administration, tuteurs et étudiants	2	0,51
Professeurs, responsable de la formation, administration, tuteurs et étudiants	2	0,51
Responsable de la formation, administration et tuteurs	2	0,51
Responsable de la formation et tuteurs	2	0,51
Responsable de la formation, tuteurs et étudiants	2	0,51
Responsable de la formation, administration et étudiants	1	0,26
Total	392	100,00

Clarté des informations relatives au tutorat	Effectif	Total (%)
Oui, suffisamment claires	223	56,89
Oui, très claires	77	19,64
Non, peu claires	43	10,97
Non, incompréhensibles	3	0,77
Ne se prononcent pas	46	11,73
Total	392	100,00

Avoir été convaincu par les arguments avancés en faveur du tutorat	Effectif	Total (%)
Oui, convaincus	197	50,26
Oui, très convaincus	25	6,38
Non, pas convaincus	92	23,47
N'ont reçu aucune information	9	2,30
Ne se prononcent pas	69	17,60
Total	392	100,00

Utilisation du dispositif et Potentialités
(Questions 66 à 69, 72 à 74, 76 à 78, 80, 82 à 88)

Penser posséder les compétences pour réussir	Effectif	Total (%)
Oui	345	88,01
Non	47	11,99
Total	392	100,00

Proposition et utilisation d'un dispositif d'aide à la réussite	Effectif	Total (%)
Dispositif proposé et l'ont utilisé	46	11,73
Dispositif proposé mais ne l'ont pas utilisé	67	17,09
Aucun dispositif proposé	140	35,71
Ne se savent pas ce qu'est un dispositif d'aide à la réussite	139	35,46
Total	392	100,00

Utilisation du dispositif volontaire ou imposée	Effectif	Total (%)
Démarche volontaire	45	11,48
Démarche imposée	1	0,26
Non concernés	346	88,27
Total	392	100,00

Aptitude à reconnaître un dispositif d'aide à la réussite	Effectif	Total (%)
Tutorat	86	21,94
Effectifs réduits en TD	73	18,62
Aucun	49	12,50
Tutorat et effectifs réduits en TD	44	11,22
Tutorat, cours de soutien et effectifs réduits en TD	30	7,65
Tutorat et cours de soutien	17	4,34
Enseignants-référents	16	4,08
Cours de soutien et effectifs réduits en TD	15	3,83
Cours de soutien	13	3,32
Cours de soutien, effectifs réduits en TD, enseignants-référents et tutorat	11	2,81
Enseignants-référents et effectifs réduits en TD	10	2,55
Tutorat et enseignants-référents	10	2,55
Tutorat, enseignants-référents et effectifs réduits en TD	9	2,30
Enseignants-référents et cours de soutien	4	1,02
Tutorat, enseignants-référents et cours de soutien	3	0,77
Enseignants-référents, cours de soutien et effectifs réduits en TD	2	0,51
Total	392	100,00

Inscription au tutorat	Effectif	Total (%)
Oui	116	29,59
Non	276	70,41
Total	392	100,00

Motifs de non-inscription au tutorat	Effectif	Total (%)
Tutorat	116	29,59
Parce qu'ils ne le jugent pas utile	83	21,17
Manque de temps et emploi du temps inadapté	63	16,07
Ne se prononcent pas	24	6,12
Manque de motivation et parce qu'ils peuvent réussir sans se faire aider	19	4,85
Manque de temps, emploi du temps inadapté, manque de motivation et parce qu'ils peuvent réussir sans se faire aider	17	4,34
Manque de motivation, parce qu'ils peuvent réussir sans se faire aider et parce qu'ils ne le jugent pas utile	16	4,08
Manque d'informations	15	3,83
Manque de temps, emploi du temps inadapté et parce qu'ils ne le jugent pas utile	14	3,57
Manque de temps et de motivation et parce qu'ils ne le jugent utile	9	2,30
Manque de temps et d'informations, emploi du temps inadapté	5	1,28
Manque de temps, de motivation et d'informations	4	1,02
Tous motifs	3	0,77
Manque de motivation et d'informations et parce qu'ils peuvent réussir sans se faire aider	2	0,51
Manque de temps et d'informations et parce qu'ils ne le jugent pas utile	1	0,26
Manque d'informations et parce qu'ils ne le jugent pas utiles	1	0,26
Total	392	100,00

Fréquence de participation aux séances de tutorat	Effectif	Total (%)
A toutes les séances	61	52,59
A quelques séances	43	37,07
A la première séance uniquement	6	5,17
Ne se prononcent pas	4	3,45
A aucune séance	2	1,72
Total	116	100,00

Utilité du tutorat	Effectif	Total (%)
Apports méthodologiques, révisions, préparation aux examens	11	9,48
Apports méthodologiques, révisions, préparation aux examens, aide à la compréhension et confiance en soi	11	9,48
Apports méthodologiques, révisions, préparation aux examens et aide à la compréhension	10	8,62
Inutile	8	6,90
Apports méthodologiques et aide à la compréhension	8	6,90
Ne se prononcent pas	7	6,03
Apports méthodologiques	6	5,17
Apports méthodologiques et préparation aux examens	5	4,31
Révisions	5	4,31
Apports méthodologiques, aide à la compréhension et confiance en soi	4	3,45
Apports méthodologiques, préparation aux examens et aide à la compréhension	4	3,45
Préparation aux examens	4	3,45
Aide à la compréhension	3	2,59
Apports méthodologiques, préparation aux examens, aide à la compréhension et confiance en soi	3	2,59
Apports méthodologiques, préparation aux examens et confiance en soi	3	2,59
Apports méthodologiques et révisions	3	2,59
Apports méthodologiques, révisions et aide à la compréhension	3	2,59
Confiance en soi	2	1,72
Apports méthodologiques, révisions, aide à la compréhension et confiance en soi	2	1,72
Apports méthodologiques, révisions, préparation aux examens et confiance en soi	2	1,72
Révisions et aide à la compréhension	2	1,72
Révisions et préparation aux examens	2	1,72
Révisions, préparation aux examens, aide à la compréhension et confiance en soi	2	1,72
Révisions, préparation aux examens et confiance en soi	2	1,72
Apports méthodologiques, révisions et confiance en soi	1	0,86
Préparation aux examens et aide à la compréhension	1	0,86
Révisions et confiance en soi	1	0,86
Révisions, préparation aux examens et aide à la compréhension	1	0,86
Total	116	100,00

Le tutorat a répondu à ses attentes	Effectif	Total (%)
Oui	91	78,45
Non	20	17,24
Ne se prononcent pas	5	4,31
Total	116	100,00

Avoir atteint ses objectifs fixés lors de l'inscription au tutorat	Effectif	Total (%)
Oui	70	60,34
Non	32	27,59
Ne se prononcent pas	14	12,07
Total	116	100,00

Avoir passé le test de positionnement	Effectif	Total (%)
Oui	288	73,47
Non	61	15,56
Ne se prononcent pas	43	10,97
Total	392	100,00

Avoir pris connaissance des résultats de son test de positionnement	Effectif	Total (%)
Oui	154	39,29
Non	131	33,42
Non concernés	104	26,53
Ne se prononcent pas	3	0,77
Total	392	100,00

Avoir tenu compte de ses résultats au test de positionnement pour s'inscrire au tutorat	Effectif	Total (%)
Non, leur décision était déjà prise	120	30,61
Non concernés	104	26,53
Oui, bien que leurs résultats étaient convenables	60	15,31
Ne se prononcent pas	51	13,01
Non, car ils trouvent ce test mal conçu	46	11,73
Oui, car leurs résultats étaient médiocres	11	2,81
Total	392	100,00

Connaître le public cible du tutorat	Effectif	Total (%)
Tous les étudiants	203	51,79
Les étudiants en difficulté	102	26,02
Ne se prononcent pas	60	15,31
Les étudiants moyens	16	4,08
Les étudiants studieux	11	2,81
Total	392	100,00

Penser qu'il est stigmatisant d'être tutoré	Effectif	Total (%)
Oui	43	10,97
Non	279	71,17
Ne se prononcent pas	70	17,86
Total	392	100,00

Penser que le tutorat est utile lorsque l'on est étudiant en première année	Effectif	Total (%)
Oui	267	68,11
Non	18	4,59
Sans avis	73	18,62
Ne se prononcent pas	34	8,67
Total	392	100,00

Penser que le tutorat peut permettre aux étudiants de réussir leur premier semestre	Effectif	Total (%)
Oui, c'est certain	88	22,45
Oui, peut-être	251	64,03
Non	20	5,10
Ne se prononcent pas	33	8,42
Total	392	100,00