

## **La désaffection du tutorat par les étudiants à l'Université : enjeux, mises en œuvre et analyse du phénomène par les tuteurs**

Charlotte POURCELOT

Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche en Sciences de l'Éducation à l'Université Paul Valéry-Montpellier 3

Chercheure associée au LISEC (EA 2310) et au LIRDEF (EA 3749)

[charlotte.pourcelot@univ-montp3.fr](mailto:charlotte.pourcelot@univ-montp3.fr)

*RÉSUMÉ. Les universités françaises sont en crise car le taux d'échec et d'abandon y est prégnant. Les réformes nées ou naissantes poursuivent ainsi toutes le même but : la réussite du plus grand nombre. Alors que plusieurs dispositifs d'aide sont désormais offerts aux étudiants, cet article se concentre sur la faible utilisation du tutorat méthodologique et interroge la variable « Information » en posant l'hypothèse que la promotion de ce dispositif est lacunaire. Vingt-deux tuteurs ont été invités à s'exprimer sur les stratégies communicatives de leur université. L'analyse des propos recensés a permis de mettre en évidence certaines défaillances et de formuler des recommandations en vue d'améliorer les pratiques organisationnelles et informationnelles, et de favoriser in fine la participation des étudiants.*

*MOTS-CLÉS : Désaffection du tutorat. Tuteurs. Entretiens semi-directifs. Stratégies communicatives. Recommandations.*

*SUMMARY. French universities are facing a deep crisis because of the high rates of failure and withdrawal. The existing reforms or those being tested are all aiming at the same target: the success of the largest possible number among students. While many assistive devices are now given to students, this article is putting the stress on the low use of methodological mentoring and is questioning the informational factor, by putting the hypothesis that the promotion of this device is incomplete. . Twenty-two mentors have been invited to express themselves about the communicative strategies of their universities. The analysis of the collected survey enabled us to highlight certain failures and thus, provide recommendations in order to improve organizational and informative practices and to ultimately promote the participation of students.*

*KEY WORDS : Tutoring disaffection. Tutors. Semi-directive interviews. Communicative strategies. Recommendations*

## Introduction

En France, la première année de Licence cristallise des inquiétudes et des interrogations, notamment au regard de l'important taux d'échec et d'abandon.<sup>1</sup> Les institutions d'enseignement supérieur sont donc le lieu de diverses pratiques de soutien et d'accompagnement.

Issu d'une thèse de Doctorat en Sciences de l'Education sur le non-recours au tutorat méthodologique (Pourcelot, 2015), et fondé sur une enquête exploratoire et qualitative, cet article à visée d'intervention s'appuyant sur la recherche, s'intéresse à l'une des plus anciennes d'entre elles : le tutorat méthodologique. Il a notamment pour objectif de décrire la promotion du tutorat telle qu'elle est pratiquée à l'Université de Haute-Alsace (UHA) et les perceptions des tuteurs à ce propos, car plusieurs chercheurs ont constaté que les étudiants tutorés sont d'une part, peu nombreux, et d'autre part, souvent non directement concernés (Laterrasse, Alberti, & De Léonardis, 2002 ; Romainville & Michaut, 2012 ; Ben Abid-Zarrouk & Weisser, 2013).

Dans cette contribution, nous faisons l'hypothèse que la promotion de ce dispositif d'aide à la réussite est lacunaire et qu'elle pourrait être améliorée dans le but d'accroître la fréquentation des séances. En guise de cadre théorique, nous présenterons l'émergence du tutorat méthodologique, son fonctionnement et ses finalités, puis nous synthétiserons les évaluations dont il a fait l'objet. Ensuite nous donnerons la parole à vingt-deux tuteurs issus de l'UHA pour découvrir comment les néobacheliers sont informés et nous proposerons en discussion plusieurs recommandations à l'intention des universités qui offrent ce dispositif.

## Cadrage théorique

L'échec et l'abandon caractérisent le premier cycle des universités françaises. Ils questionnent, tourmentent, car les chiffres, après avoir explosé, ne reculent pas. Afin de faciliter l'affiliation de son public primo-entrant et notamment des étudiants à risque, l'Université met donc en place divers outils de remédiation dont certains ont été institutionnalisés à l'issue de lois ou de réformes tels que le tutorat (1996 ; 1997 ; 1998).

Confucius aurait déjà noté que l'on apprendrait mieux de ses pairs que de ses maîtres. Héritier de l'enseignement mutuel développé en Angleterre, le tutorat a été adopté en France au début du XIX<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 du tutorat méthodologique, en passant par l'école élémentaire et le secondaire qui ont vu se développer depuis les années quatre-vingts, tant en France qu'à l'étranger, de nombreuses expériences tutorales. Le tutorat est également au centre de plusieurs 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). Puisque la fonction tutorale est

---

<sup>1</sup> « Quatre étudiants sur dix obtiennent un diplôme de Licence (générale ou professionnelle) 3 ou 4 ans après leur première inscription en L1 » (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2016b, p. 1).

pratiquée à différents niveaux : dans les écoles et dans les entreprises, les pratiques tutorales sont nombreuses et diversifiées.

Le tutorat a fait l'objet de maintes définitions dont nous proposons ici une analyse. On peut remarquer que les notions d'aide et d'accompagnement y sont omniprésentes. Ainsi, comme le confirme Danner, Kempf, & Rousvoal (1999), le tutorat est une forme moderne de l'enseignement mutuel. Brixhe (1998, p. 8) rappelle d'ailleurs que c'est « une aide sur laquelle s'appuie celui qui n'est pas encore assez solide pour être autonome ». Cette situation pédagogique s'effectue « notamment sur la base d'un mécanisme d'identification, alors qu'aucun des acteurs n'est a priori un professionnel de l'enseignement » (Lepage & Romainville, 2009, p. 13). Concentrons-nous sur l'Université, trois modalités de tutorat y sont généralement distinguées : le tutorat d'accueil, le tutorat d'accompagnement, et le tutorat méthodologique. Dans cette contribution, nous nous focaliserons uniquement sur sa troisième forme car c'est bien l'étude de sa faible utilisation qui a motivé cette recherche.

Le tutorat méthodologique est un dispositif d'aide à la réussite proposé en première année de Licence. C'est un complément du tutorat d'accueil et d'accompagnement, et il est destiné à prévenir les difficultés que rencontrent les primo-entrants, voire à y remédier. Il doit leur permettre 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) 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 (PRL) impulsé en 2007, le tutorat méthodologique dépend de la politique de l'établissement alors qu'il correspondait jusqu'alors à un dispositif d'Etat.

En France, la volonté de faire évoluer la pédagogie universitaire pour répondre à l'hétérogénéité culturelle et sociale croissante d'effectifs étudiants de plus en plus conséquents, et la réduction du taux d'échec en première année en proposant un soutien à ceux qui en auraient le plus besoin, est à l'origine de la mise en place du tutorat méthodologique. Les tuteurs sont des étudiants plus avancés dans le cursus universitaire, ils ont pour rôle de guider et d'assister leurs « tutorés » en leur délivrant les clés pour combler leurs « manques » et réussir à l'Université (Gerber & Sauvaître, 2003). Pour Topping (1996), il s'agit d'une relation d'aide à l'apprentissage entre individus d'un groupe social similaire. « Dans la lignée de l'approche développée par Vygotsky et Bruner, il 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). Plusieurs études montrent que le dispositif est avantageux pour les tutorés mais aussi pour les tuteurs parce qu'il est générateur d'apprentissages et de compétences notamment pédagogiques (Topping, 1996 ; Galbraith & Winterbottom, 2011 ; De Backer, Van Keer & Valcke, 2012).

La mise en place du tutorat est donc liée d'une part, à l'arrivée de nouvelles catégories d'étudiants à l'Université, et d'autre part, au constat récurrent dans les années quatre-vingts de la faible rentabilité des premiers cycles universitaires (Alberti & Laterrasse, 2002), où les étudiants échouaient massivement au niveau du Diplôme d'Etudes Universitaires Générales (DEUG). Plusieurs textes montrent les circonstances et le cadrage institutionnel de ce dispositif : l'arrêté du 26 mai 1992, la circulaire du 24 octobre 1996, la circulaire du 16 mars 1997, l'arrêté du 9 avril 1997, l'arrêté du 18 mars 1998. Il est à noter que l'arrêté du 18 mars 1998 contredit la circulaire du 24 octobre 1996. En effet, le Bulletin Officiel (BO) de 1996 stipule que : «

Toutes les dispositions seront prises, par les établissements, pour que les étudiants qui en ont le plus besoin bénéficient des séances de tutorat ». Nous en déduisons que le dispositif est réservé aux étudiants qui rencontrent des difficultés et que sa mise en place est déléguée aux établissements. Or, dans l'arrêté de 1998, il est accessible à « tous les étudiants qui le souhaitent ». On constate l'abrogation d'une décision forte (« toutes dispositions seront prises »), au bénéfice d'un caractère beaucoup moins systématique (« organisent prioritairement »). Enfin, l'article 5 de l'arrêté du 18 mars 1998 dit que chaque établissement devra obligatoirement organiser tous les ans une évaluation qualitative et quantitative du tutorat pour établir son efficacité et la présenter au conseil compétent. Les travaux menés dans ce sens constituent la problématique de notre étude.

### **Problématisation et objectifs de l'étude**

Les évaluations portant sur l'efficacité du tutorat méthodologique 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). Le tutorat est aussi une aide efficace car il facilite l'affiliation institutionnelle (Alberti & Laterrasse, 2002). On perçoit cependant que même s'il n'est pas sans dérive possible, notamment vers des missions qui devraient relever des enseignants, il s'agit d'une forme d'aide qui permet la prise en compte du rapport au savoir des étudiants. Le tutorat peut donc, pour ceux qui savent s'en saisir, constituer un moment de réflexion sur soi, son rapport aux études et au savoir (Charlot, 1997). Ce faisant, il paraît être une aide efficace non seulement pour l'affiliation institutionnelle mais surtout, et à condition qu'il ne se limite pas à quelques séances de mise en contact avec le personnel administratif, un appui réel pour l'acculturation (Coulon, 1997) et l'affiliation intellectuelle.

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 seconde enquête réalisée par Ben Abid-Zarrouk & Weisser (2013) a montré que le tutorat est un facteur de réussite s'il est utilisé par les étudiants de façon optimale, c'est-à-dire pour ce qu'il a été conçu : un soutien méthodologique. Si les tutorés réussissent mieux que les non-tutorés, ce constat est à relativiser puisqu'il semble que le tutorat soit fréquenté par des individus qui auraient réussi sans et qui le jugeraient utile. Ce sont donc plutôt ceux qui maîtrisent le métier d'étudiant qui s'orientent vers le tutorat, renforçant ainsi leur avantage académique, tandis que les étudiants les plus fragiles s'en détournent alors même qu'il pourrait leur être bénéfique. En d'autres termes, d'après Michaut (2003), ce dispositif n'aurait pas fait la preuve de son efficacité car il n'est pas strictement offert aux étudiants les plus enclins à échouer et qu'il est fréquenté de façon trop irrégulière.

L'un des problèmes rencontrés dans cette lutte contre l'échec et l'abandon, est le manque de participation aux séances de tutorat méthodologique. Le tutorat est peu prisé des étudiants, peu s'en saisissent. Pour tenter d'en comprendre les raisons, nous avons interrogé l'« information » à travers les stratégies de communication des acteurs de l'UHA car il s'agit d'une variable plus facile à modifier tandis que la motivation demanderait un renforcement du Service d'Information et d'Orientation (SIO) de l'Université. Notre objet d'étude questionne donc le public cible du tutorat que sont les étudiants à risque tels que les « nouveaux étudiants », diplômés d'un baccalauréat technologique ou professionnel. Cette tranche de la population étudiante auquel il s'adresse, déserte le dispositif alors qu'elle est pourtant peu préparée à la poursuite d'études académiques, et est menacée par l'échec. En effet, ce dispositif de soutien conçu pour les étudiants « fragiles » ou au parcours scolaire moyen (baccalauréat obtenu en

retard et sans mention), est fondé sur le principe de volontariat et une politique de libre-accès. Les meilleurs se l'accapameraient tandis que les plus faibles y renonceraient (Danner, 2000).

Comment justifier ce manque d'engouement pour un dispositif susceptible de les aider à réussir ? Le manque d'implication institutionnelle serait-il à l'origine du faible taux de participation aux séances ? De prime abord, cette désaffection peut être due à des raisons pratiques comme l'incompatibilité des emplois du temps étudiants/tuteurs ou l'absence de besoin ressenti par les étudiants. Toutefois, Borrás (2011b) pense que le tutorat pourrait attirer davantage d'étudiants s'il était suffisamment promu et valorisé. « Le moment où le tutorat est proposé doit être bien pensé ; ni trop tôt pour que les étudiants y voient un intérêt au regard de leurs premières expériences universitaires, ni trop tard pour qu'il reste utile » (p. 2).

Cet article s'attache à vérifier l'hypothèse selon laquelle la promotion du tutorat méthodologique est lacunaire. Nous avons donc fait le choix d'effectuer une enquête qualitative en interrogeant les tuteurs de l'UHA<sup>2</sup> d'une part, dans le but de découvrir les actions de communication mises en œuvre *in situ*, et d'autre part, de vérifier si elles sont lacunaires. En d'autres termes, dans une approche de la complexité, nous essayons de comprendre le point de vue des tuteurs sans qu'il soit privilégié comme mode d'accès à la compréhension du non-recours au tutorat.

Au moment de l'enquête, on notera que parmi les 1045 étudiants inscrits en première année de Licence 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 ;
- Les bacheliers technologiques sont les plus nombreux à démissionner ou à abandonner leurs études (82 %), et les bacheliers professionnels sont ceux qui échouent le plus souvent (92 %).<sup>3</sup>

## L'enquête qualitative

Descriptive, cette section présente d'une part les acteurs du tutorat méthodologique à l'UHA et d'autre part, la méthodologie d'enquête employée.

### 2.1. Contexte

---

<sup>2</sup> Nous rappelons à cette occasion que les conditions de réalisation et de mise en œuvre du tutorat méthodologique sont laissées à l'initiative des acteurs locaux. Ainsi, s'il peut faire l'objet d'une simple information, le tutorat peut aussi être suggéré voire préconisé à des publics spécifiques ou à l'issue de tests de positionnement réalisés en début d'année.

<sup>3</sup> Ces données nous ont été transmises par le Service de l'Aide au Pilotage (SAP) de l'UHA.

Trois groupes d'acteurs principaux agissent en faveur de la présentation et [de](#) la promotion du tutorat méthodologique.

### 2.1.1. L'équipe enseignante

Dans chaque filière, les enseignants œuvrent en faveur du tutorat. Lors de la pré-rentrée organisée début septembre, ils transmettent les premières informations concernant ses objectifs et son déroulement. La présence des étudiants à l'Université n'étant pas obligatoire lors des cours magistraux, cette réunion d'information a généralement lieu au début d'un cours judicieusement choisi. Cette présentation est l'occasion pour les enseignants d'inviter les tuteurs à se faire connaître.

#### *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.

#### *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. En guise d'introduction et de présentation, ils décrivent à leur tour succinctement le tutorat et rappellent ses bénéfices et son importance dans le parcours d'un étudiant primo-entrant. Ils endossent également le rôle de référents des tuteurs et sont chargés de les préparer aux tâches qui leur sont confiées. Ils constituent sans conteste une base de réflexion pour conjuguer information et efficacité du dispositif.

Au-delà de ces conditions de mise en œuvre, il nous a semblé important de recueillir des données plus qualitatives, centrées sur les tuteurs eux-mêmes car cette position leur confère un rôle particulièrement important.

## 2.2. Méthodologie de recherche

Les trois facultés que compte l'UHA invitent les tuteurs à présenter et à promouvoir le tutorat auprès des étudiants. Il a donc été envisagé de tous les interviewer. Ce souhait s'est concrétisé grâce à la liste des volontaires détenue par le département des Sciences de l'Éducation qui nous a été utile pour 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 inscrits en nombre suffisant. Le tableau ci-après dresse leur profil.

<b>Tuteur n°</b>	<b>Sexe</b>	<b>Filière</b>	<b>Ancienneté (en année)</b>	<b>Situation d'être tutoré(e)</b>	<b>Étudiants suivis (en <math>\Sigma</math>)</b>	<b>Intervention au(s) semestre(s)</b>
1	F	Licence 3	1	Tutorée	2	1 et 2

		Lettres Modernes				
2	F	Master 1 Anglais	2	Tutorée	5 à 10	1 et 2
3	M	Master 1 Lettres Modernes	1	Non tutoré	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 tutoré	2	1 et 2
Spécificité : Tuteur également en Mathématiques.						
5	M	Licence 3 Histoire	1	Non tutoré	6	1 et 2
6	M	Master 1 Droit	1	Non tutoré	10	1
7	F	Doctorat 1 Lettres Modernes	1	Tutorée	3	1
8	M	Licence 3 Allemand	1	Non tutoré	8	1
9	F	Licence 3 Histoire	1	Tutorée	3	1
10	M	Master 1 Droit	1	Tutoré	10	1
11	F	Master 1 Droit	2	Non tutorée	15	1
12	F	Licence 3 Sciences de l'Éducation	1	Tutorée	15	1
Spécificité : Étudiante rattachée à la filière Allemande.						

13	F	Master 1 Histoire	1	Tutorée	3	1 et 2
14	F	Licence 3 Langues Étrangères Appliquées	1	Tutorée	12	1
15	M	Licence 3 Administration Économique et Sociale	1	Non tutoré	5	1
16	M	Master 1 Administration Économique et Sociale	1	Non tutoré	12	1
17	F	Master 2 Sciences de l'Éducation	1	Non tutorée	2	1
18	F	Master 2 Sciences de l'Éducation	1	Non tutorée	5	1
19	M	Master 1 Droit	1	Tutoré	15	1 et 2
20	F	Master 1 Cultures Littéraires Européennes	1	Non tutorée	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 tutorée	2	1
22	M	Master 2 Lettres Modernes	3	Non tutoré	6	1

**Tableau 1.** Profils des tuteurs interviewés.

Les entretiens ont été conduits autour des questions suivantes :

- Comment la majorité des étudiants prennent-ils connaissance de cet outil d'aide à la réussite ?
- Quels acteurs sont impliqués dans la promotion du tutorat ?
- Tous les primo-entrants selon vous ont-ils connaissance du tutorat ?
- Pourquoi les étudiants ont-ils ou non recours au tutorat ?
- Le taux de refus peut-il s'expliquer par un manque d'information ?
- Jugez-vous les informations délivrées trop impersonnelles ?
- Que proposez-vous pour que davantage d'étudiants primo-entrants s'inscrivent aux séances de tutorat ?

Fondés sur les travaux de Borrás (2011a ; 2011b), d'Annoot (2001 ; 2012), et d'Annoot, Marchat, & Poteaux (2003), ils ont permis de saisir les témoignages et les interprétations des tuteurs en respectant leurs propres cadres de références (langage, catégories mentales) (Quivy & Campenhoudt, 2006). Au préalable, les participants ont été assurés 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 au début de l'entretien. Ce rappel profite à l'interviewé qui se sent ainsi en confiance et libre de s'exprimer.

Tous les tuteurs recrutés ont accepté de participer à cette enquête, et le contenu des entretiens a fait l'objet d'une analyse de contenu. Cette analyse est proche du résumé qui est neutre et qui se veut une photographie simplifiée du texte (Blanchet & Gotman, 2007). Ce corpus est constitué de la retranscription mot à mot des propos de l'interviewer et de l'interviewé, il a fait l'objet d'une analyse entretien par entretien afin d'extraire les fragments de discours portant une signification. « Il s'agit de rendre compte pour chaque entretien de la logique du monde référentiel décrit par rapport aux hypothèses » (ibid., p. 91). L'analyse de contenu thématique paraît appropriée pour cette enquête car toute analyse qualitative passe par une certaine forme de thématization (Paillé & Mucchielli, 2008). Ainsi, les premiers résultats traduisent les éléments intéressants de chaque déclaration qui ont été extraits puis regroupés par thème.

### **Premiers résultats**

Les résultats de cette enquête mettent au jour diverses tensions organisationnelles et informationnelles, et révèlent notamment une certaine incertitude quant à l'efficacité des actions de communication effectuées.

La réunion d'information organisée début septembre serait trop précoce car les étudiants n'auraient pas le temps de repérer leurs difficultés ou leurs manques. D'après cette tutrice en lettres modernes : *[...] le fait qu'ils n'aient pas de notes, il n'y a pas de déclic*. S'il est regrettable que les étudiants aient à s'inscrire au tutorat avant d'avoir obtenu leurs premières notes, curseurs qui leur permettraient certes de se situer, nous pouvons toutefois nous demander quelle est l'utilité des résultats au test de positionnement. Générés puis placardés sous forme de courbe au secrétariat de certains départements uniquement, ils ne semblent pas atteindre leur cible. Cette transmission générale des résultats, lorsqu'elle est effectuée, paraît défailante car aucun avis n'est formulé sur la nécessité d'être tutoré. Ni exploités, ni valorisés, les résultats

n'auraient vraisemblablement aucun impact sur la décision des étudiants : *Jusqu'à présent, je n'ai vu personne venir parce qu'il avait eu de mauvais résultats à ce test* (Tutrice en lettres modernes). Cet autre tuteur abonde dans ce sens et déclare : *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). L'utilité du test de positionnement n'est pas remise en cause par les tuteurs, c'est bien la diffusion des résultats que les étudiants ont obtenu qui pose problème et qu'ils tentent de solutionner. *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 CUFFEF [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).

D'autre part, comme en témoignent ces deux tuteurs, la promotion du tutorat n'atteindrait probablement pas son but car les indications ne seraient pas suffisamment précises, elle serait de ce fait, perfectible : *On pourrait mieux informer les étudiants* (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). Et ce d'autant plus que les tuteurs ne se concertent pas avant de présenter le dispositif. Ils s'expriment sans avoir préalablement mis en commun leurs discours et auraient donc tendance à improviser : *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* (Tuteur en droit).

La déstructuration de la présentation associée au peu de temps qui lui est dédié durant un cours en amphithéâtre ne leur permettraient ni de retenir l'attention des étudiants : *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), ni de les convaincre de la nécessité de participer au tutorat.

Cette sensibilisation à l'aide à la réussite semble lacunaire et approximative. Cette tutrice laisse entendre que les bénéfices du tutorat sont insuffisamment développés : *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).

D'autres déclarations traduisent une faible participation des acteurs : tuteurs et anciens tutorés, enseignants, et personnel administratif. Au grand regret des tuteurs, les anciens tutorés et les enseignants n'interviendraient pas suffisamment : *Il y a peut-être un manque de retours d'anciens tutorés* (Tuteur en droit), pourtant ils souhaitent leur appui qu'ils jugent nécessaire à l'assise de leurs discours : *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). *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 enseignants connaissent-ils suffisamment le dispositif de tutorat ? *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). Les tuteurs

souhaitent enfin [...] 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).

Les témoignages recueillis illustrent plusieurs déficiences dont principalement 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. Comme le résume ce tuteur : *Je pense que la présentation du tutorat ne pourra pas se faire de manière concrète et cohérente tant qu'il n'y aura pas une structuration du tutorat* (Tuteur en histoire), ils révèlent néanmoins plusieurs pistes d'amélioration que nous nous proposons de présenter ci-après.

## **Discussion et recommandations des tuteurs**

L'accumulation des textes législatifs en faveur du tutorat témoigne de la faiblesse récurrente du dispositif en termes d'attractivité et d'utilisation. En effet, s'il s'est développé depuis longtemps au sein des universités françaises, le fait est qu'il attire toujours aussi peu d'étudiants. Si l'on ne peut faire l'hypothèse qu'il ne suffit pas d'informer car d'autres obstacles proviennent d'un manque de connaissance du public visé, on ne peut toutefois faire l'économie de la question de l'information. A défaut de fournir un processus informationnel bien rôdé, cette enquête sollicite les tuteurs pour qu'ils deviennent les porte-voix, les incitants de l'évolution et de la participation au tutorat, un dispositif auquel ils croient et dont ils sont les chefs d'orchestre.

Comme nous l'avons précédemment évoqué, les travaux dédiés à l'évaluation du tutorat méthodologique ont porté sur ses effets globaux et ont été entrepris sous un angle quantitatif (chiffres de fréquentation et de réussite). La piste informationnelle a donc jusqu'à présent été peu investiguée. Néanmoins, les résultats mis au jour par notre étude confirment d'une part, les recherches de Beaupère & Boudesseul (2009) selon lesquelles ce dispositif d'aide semble peu sollicité puisque méconnu de ces derniers. L'information en communication de masse telle qu'elle est pratiquée à l'UHA semble nourrir et constituer cette défaillance. Les travaux de Borrás (2011a ; 2011b) ont d'ailleurs commencé à expliquer cette méconnaissance en montrant que les étudiants parviendraient difficilement à prendre en compte les informations délivrées à cause de la précocité de leur diffusion, de leur impersonnalité et de leur insuffisance. C'est du moins ce que laisse entendre le témoignage que nous avons recueilli auprès d'une tutrice en anglais : *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.*

De plus, l'enquête qualitative menée à partir de journaux de bord rédigés par les tuteurs (Annoot, Marchat & Poteaux, 2003) a montré qu'ils se disaient insatisfaits de la fréquentation des séances de tutorat, trop faible, et de l'insignifiante reconnaissance de leur activité par les enseignants. « Déçu de la faible participation d'étudiants, il regrette que les professeurs ne parlent pas assez du tutorat » (p. 49). Notre enquête corrobore ce sentiment et traduit le manque d'implication des enseignants dans la promotion du dispositif comme en témoigne ce tuteur en histoire : *[...] 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.*

Dans ce contexte, à la question « Que proposez-vous pour que davantage d'étudiants primo-entrants s'inscrivent aux séances de tutorat ? », l'analyse discursive des vingt-deux témoignages recueillis a montré que l'UHA pouvait remédier à la faible utilisation du tutorat en améliorant divers aspects organisationnels et informationnels. En reconnaissant effectivement que la

promotion de ce dispositif d'aide à la réussite est lacunaire, la diffusion de l'information peut progresser à trois niveaux.

- Niveau 1 : Les tuteurs et les anciens tutorés :

Les tuteurs et les anciens tutorés, bien qu'ils aient déjà leur place au sein de la promotion du tutorat, sont encouragés à : tisser des liens avec les enseignants afin d'être au plus proche des attentes universitaires et des besoins des étudiants, et à 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 de leur réussite, à recommander le tutorat en vantant ses atouts, à convaincre de l'utilité du tutorat pour encourager les candidatures, et à répondre aux interrogations des étudiants en cas de doute.

- Niveau 2 : Les enseignants :

Les enseignants sont invités à : présenter les tuteurs officiellement aux étudiants, et ce pour leur conférer un véritable statut, à rappeler à plusieurs reprises l'existence du tutorat, à connaître ses objectifs avec précision, à être convaincus de ses potentialités pour le valoriser, et à collaborer avec les tuteurs.

- Niveau 3 : Le personnel administratif :

Le personnel administratif est sollicité pour : promouvoir le tutorat auprès des étudiants (courriels, affiches, flyers, page web), pour 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, pour transmettre un relevé de notes ou d'appréciations à mi-semester afin d'encourager les étudiants en difficulté à se tourner vers le tutorat.

Dans le but de favoriser la participation des étudiants ciblés par le dispositif et de renforcer la présentation et la promotion du dispositif, les propos des tuteurs ont également permis la rédaction d'axes d'amélioration organisationnelle.

- Axe 1 : Outiller et illustrer la présentation du tutorat :

Selon les tuteurs, les informations délivrées seraient parfois vagues, trop peu d'explications seraient données, et les propos tenus s'en tiendraient aux textes officiels. Cette approximation pourrait s'expliquer par le fait que les tuteurs ne se concertent pas avant leur intervention. Préoccupés par l'aspect logistique, le laps de temps qui leur est accordé serait trop court pour convaincre les étudiants du bien-fondé de s'inscrire aux séances de tutorat. Il serait donc opportun d'employer des outils concrets comme des tableaux statistiques pour que les étudiants puissent s'identifier plus facilement aux informations orales actuellement délivrées.

- Axe 2 : Capter l'attention des étudiants :

Les tuteurs souhaiteraient intervenir lors des travaux dirigés car ils remarquent que les étudiants sont particulièrement inattentifs lors de leur présentation orale en amphithéâtre. On suppose que l'inattention est une barrière qui freine, voire bloque les étudiants dans leur prise de décision puisque certaines informations leur échappent.

Le tutorat n'est-il qu'un élément second dans l'architecture universitaire que les étudiants ont bien du mal à comprendre ? Comment dépasser leur « inattention » pour favoriser leur « implication » ? Si l'information en communication de masse est à elle seule, insuffisante, il conviendrait de repérer dans un second temps les destinataires du dispositif.

- Axe 3 : Exploiter et valoriser les résultats au test de positionnement :

Les tuteurs suggèrent que le test de positionnement soit davantage valorisé et que ses résultats soient exploités. Transmis par certains secrétariats uniquement, ils n'auraient pas d'impact sur les étudiants « à risque » puisqu'ils ne sont accompagnés d'aucune mention sur la nécessité d'être tutoré. Cette transmission générale des résultats, lorsqu'elle est effectuée, semble défailante, d'où la nécessité d'une communication individualisée.

## **Conclusion**

Fort de travaux liminaires sur la désaffection du tutorat (Annoot, 2001, 2003, 2012 ; Borrás, 2011a, 2011b), cette enquête a exploré les défaillances organisationnelles et informationnelles d'une université française et amorcé différents axes de remédiation susceptibles d'améliorer la fréquentation du tutorat par les étudiants les plus concernés : implication plus intense des acteurs, outillage plus important de la présentation, concentration des étudiants, exploitation des résultats du test de positionnement.

Au-delà de ces aspects, il semble que le faible taux de participation mériterait d'être interrogé à travers ses difficultés conceptuelles qui font penser un système à partir de ceux qui savent pour ceux qui ne savent pas. A l'heure actuelle, le tutorat témoigne d'une bonne volonté qui se traduit par le déploiement de différents moyens certes, mais il paraît aller à l'encontre de la pédagogie qui part de l'apprenant.

Qu'en est-il également de la question du ciblage des étudiants ? Evoquée à travers le test de positionnement, celle-ci reste entière. Comment mieux repérer les étudiants à risque d'échec ? Doit-on mettre en place un outil à l'échelle nationale ou laisser agir les universités ? Quels critères de ciblage doivent être retenus pour minimiser le caractère stigmatisant du dispositif ? Doit-il être diagnostique et révéler précisément les lacunes des apprenants ? Verra-t-on la fréquentation s'améliorer si les étudiants sont informés de leurs faiblesses académiques ? Peut-on imaginer que le dispositif soit personnalisé, adapté aux besoins de chacun ? Ces questionnements constituent la suite logique de notre réflexion sur la fréquentation du tutorat et son caractère informationnel.

## **Références bibliographiques**

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, France : L'Harmattan.

Annoot, E. (2012). *La réussite à l'Université. Du tutorat au plan réussite*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Annoot, E. (2001). Le tutorat ou le temps suspendu. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26(2), 383-402.

Annoot, E., Marchat, J.-F., & Poteaux, N. (2003). Regards de tuteurs. *Recherche et Formation*, (43), 47-63.

- Beaupère, N., & Boudesseul, G. (2009). *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*. Paris, France : La documentation Française.
- Bédouret, T. (2004). Les interventions pédagogiques des tuteurs au sein d'actions tutorales à l'université. *Recherches & Educations*, (6).
- Ben Abid-Zarrouk, S., & Weisser, M. (2013). Les stratégies de réussite des étudiants et leur influence sur l'efficacité du tutorat. *Recherches en éducation*, (16), 90-104.
- Berzin, C. (2009). Tutorat et apprentissages scolaires. *Carrefours de l'éducation*, (27), 3-6.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'entretien*. Paris, France : Armand Colin.
- 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 Céreq*, (290), 1-4.
- 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.
- Bulletin officiel enseignement supérieur et recherche. (1996). *Mise en place du tutorat étudiant*, (39).
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris, France : Anthropos.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Danner, M. (2000). A qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? *Revue des Sciences de l'Education*, 33(1), 25-41.
- Danner, M., Kempf, M., & Rousvoal, J. (1999). Le tutorat dans les universités françaises. *Revue des Sciences de l'Education*, 25(2), 243-270.
- Danner, M. (1999). *Améliorer la réussite en premier cycle universitaire : évaluation externe des effets du tutorat d'accompagnement* (Thèse de doctorat inédite). Université de Bourgogne.
- De Backer, L., Van Keer, H. & Valcke, M. (2012). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive knowledge and regulation. *Instructional Science*, 40(3), 559-588. DOI : 10.1007/s11251-011-9190-5
- Galbraith, J., & Winterbottom, M. (2011). Peer-tutoring : What's in it for the tutor. *Educational Studies*, (37), 321-332. DOI : 10.1080/03055698.2010.506330
- Gerbier, Y., & Sauvaître, H. (2003). Une classification des tutorats. *Recherche et Formation*, (43), 29-45.
- Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche. (2010). *Note relative à la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence (Rapport n°2010-091)*. Paris : Ministère de l'Education Nationale & Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

- Keller, J.-M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10(3), 2-10.
- 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.
- 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'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2016a). *Repères & références statistiques*. Repéré à [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/97/5/depp\\_rers\\_2016\\_614975.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/97/5/depp_rers_2016_614975.pdf)
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2016b). *Parcours et réussite aux diplômes universitaires : les indicateurs de la session 2015*. Repéré à [http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2016/17/3/NF\\_16.15\\_-\\_Reussite\\_diplomes\\_univ\\_2015\\_668173.pdf](http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2016/17/3/NF_16.15_-_Reussite_diplomes_univ_2015_668173.pdf)
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (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](http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2013/44/7/NI_MESR_13_10_283447.pdf)
- Olry-Louis, I. (2008). Processus dialogiques de l'accompagnement : le cas des interactions de tutelle. *Pratiques psychologiques*, (14), 405-420. DOI : 10.1016/j.prps.2008.05.007
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : 2<sup>ème</sup> Edition, Armand Colin.
- Pourcelot, C. (2015). *L'influence de la surabondance informationnelle sur le non-recours au tutorat méthodologique en première année universitaire*. Thèse de Doctorat, Université de Haute-Alsace. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01331645/document>
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, France : 3<sup>ème</sup> Edition, Dunod.
- Romainville, M., & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Paris, France : De Boeck.
- Topping, K.-J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education : a typology and review of the literature. *Higher Education*, (32), 321-345. DOI : 10.1007/BF00138870

## **Note**

Titre de l'article : La désaffection du tutorat par les étudiants à l'Université : enjeux, mises en œuvre et analyse du phénomène par les tuteurs

Nom de l'auteur : Charlotte POURCELOT

Fonction : Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche en Sciences de l'Education à l'Université Paul Valéry-Montpellier 3

Chercheure associée au LISEC (EA 2310) et au LIRDEF (EA 3749)

Adresse électronique : [charlotte.pourcelot@univ-montp3.fr](mailto:charlotte.pourcelot@univ-montp3.fr)