



Mobilisation et réussite des étudiants tutorés en Licence de psychologie

Christine Cannard, Frédéric Entenmann, Sophie Paris, Florian Delmas et
Christian Graff



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/631>

DOI : [10.4000/ripes.631](https://doi.org/10.4000/ripes.631)

ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Christine Cannard, Frédéric Entenmann, Sophie Paris, Florian Delmas et Christian Graff, « Mobilisation et réussite des étudiants tutorés en Licence de psychologie », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 28(2) | 2012, mis en ligne le 06 novembre 2012, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/631> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.631>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Mobilisation et réussite des étudiants tutorés en Licence de psychologie

Christine Cannard, Frédéric Entenmann, Sophie Paris, Florian Delmas et Christian Graff

1. Introduction

- 1 Le fait qu'en France l'université permette un libre accès aux études supérieures transforme la première année universitaire en une année de sélection, voire parfois d'orientation pour certains étudiants (Romainville & Noël, 1998). Il n'est, en effet, pas rare de voir des étudiants s'inscrire par défaut à l'université parce que l'accès à une filière sélective leur a été refusé, parce qu'ils n'ont pas respecté les dates d'inscription ou parce qu'ils tentent d'esquisser leur projet professionnel. Il est alors légitime de se demander si les taux d'échec, qui ne cessent d'être sur le devant de la scène médiatique, permettent de réellement cerner à quel point les étudiants ont réellement échoué. En effet, pour bien comprendre ce que l'on entend par réussite et échec chez nos étudiants, il faut cerner avant tout le fonctionnement universitaire en termes d'évaluation.
- 2 L'université française fonctionne sur la base de deux semestres (qui ne durent en réalité que 4 mois et demi chacun), sanctionnés chacun par une première session d'examen (en janvier et en mai) avec une deuxième session dite de rattrapage en juin. L'étudiant qui n'obtient pas une moyenne générale supérieure à 10 à sa première session doit repasser, en deuxième session, les unités d'enseignement dont la note est inférieure à 10. A Grenoble, les deuxièmes sessions (rattrapage du premier semestre ET du deuxième semestre) se déroulent successivement sur une période de 15 jours à la fin de l'année universitaire. Dans la mesure où les deux semestres se compensent en première année, les étudiants peuvent très bien ne pas repasser la deuxième session du premier semestre, si la mauvaise moyenne de celui-ci est compensée par une bonne

moyenne au second semestre. Selon l'Application pour la gestion des enseignements et des étudiants (ci-après, Apogée), le logiciel de gestion des scolarités des universités françaises, différentes populations étudiantes vont alors être définies : on dira de celui qui a obtenu une moyenne générale inférieure à 10, autrement dit qui n'a pas réussi son semestre ou son année, qu'il est ajourné (AJ), en sachant que celui qui échoue un semestre sur les deux peut être autorisé par le jury à s'inscrire en deuxième année en même temps que de pouvoir repasser le semestre où il a été ajourné. On parlera, dans ce cas, de passage *a minima* (AJAC). Lorsqu'un étudiant est absent à au moins un examen, on dira qu'il est défaillant (DEF) : pour le logiciel il n'y a aucune différence entre l'étudiant défaillant toute l'année, défaillant à tous ses examens et celui qui n'a pas pu assister à un examen seulement. Au final, lorsqu'un étudiant a obtenu une moyenne générale annuelle supérieure ou égale à 10, on dira qu'il est admis en deuxième année (ADM). Sur cette base, le procès-verbal de délibération d'admission précise alors le nombre total d'étudiants inscrits administratifs (soit ceux qui ont payé leurs frais d'inscription), et le prorata d'étudiants admis, ajournés, et absents (soit ceux qui ont été défaillants à au moins un examen) sur le nombre d'inscrits.

- 3 Dans ce contexte, comment accepter le « taux de réussite » en première année tel que défini par Apogée et attendu par le Ministère ?
- 4 Prenons l'exemple de l'Université de Pierre Mendès France à Grenoble. En 2010, nous avons eu au Département de psychologie :
 - Sur 567 étudiants inscrits : 30,6 % sont admis, 8 % passent *a minima*, 8 % sont ajournés et 53,4 % sont défaillants ;
 - Sur 246 étudiants qui se sont présentés à tous les examens (étudiants non défaillants) : 66 % sont admis, 17 % passent *a minima* et 17 % sont ajournés.
- 5 Il nous paraît plus pertinent de considérer ce dernier calcul comme le plus juste pour calculer le taux de réussite ou d'échec en licence. En effet, lorsque le logiciel Apogée rapporte le taux d'étudiants admis au nombre d'étudiants inscrits administrativement, il considère que les étudiants échouent alors même qu'ils ne se sont pas déplacés aux examens. Le faible taux de présence, qui est ici seulement de 46,6 %, est à nos yeux assez saisissant pour expliquer, à lui seul, un des premiers facteurs indirects « d'échec » en première année de Licence, puisqu'on ne peut évidemment pas réussir un examen auquel on ne se présente pas. Clamer que 70 % d'étudiants échouent en première année est une affirmation fortement biaisée puisqu'ils sont 53,4 % à ne pas se présenter aux examens. L'échec n'est que de 34 % lorsqu'on ne prend en compte que les étudiants inscrits administrativement qui restent à l'université jusqu'au bout et passent tous les examens.
- 6 Indépendamment des modalités de calcul, une question clé émerge. Comment pallier les défaillances ou les abandons des étudiants de première année de licence (L1) ?
- 7 Les causes communément évoquées pour expliquer les abandons ou pour désigner les obstacles à la réussite sont :
 - la procrastination ;
 - l'anxiété ou un stress trop important ;
 - la défense de l'estime de soi ;
 - le manque d'objectifs ou au contraire des objectifs trop élevés et inatteignables ;
 - le manque de travail certain ;
 - le sentiment de liberté totale ;
 - les buts de performance versus les buts personnels ;

- le travail individuel versus le travail en groupe ;
 - la compétition versus la coopération ;
 - le manque de motivation ;
 - l'absence de planification ;
 - les différences sociales ;
 - l'isolement social ;
 - l'alcool et la drogue, les troubles du sommeil et/ou les troubles alimentaires ;
 - la dépression ;
 - les problèmes personnels familiaux.
- 8 Afin de répondre aux objectifs du "Plan de Réussite en Licence" proposé par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et pour tenter de remédier à certains de ces obstacles, nous avons proposé un dispositif tutoriel en présentiel aux étudiants de L1 en Psychologie à Grenoble. Après examen de la littérature sur le tutorat (Alava & Clanet, 2000 ; Annot, 2001 ; Baudrit, 2007 ; Fornasieri, Lafont, Poteaux, & Séré, 2003 ; Galand, Neuville, & Frenay, 2005 ; Gerbier & Sauvaître, 2003) et mûre réflexion entre plusieurs enseignants, nous avons opté pour deux types de tutorat, un tutorat disciplinaire axé sur les contenus, et un tutorat d'accompagnement, qui fait l'objet de la présente étude, sous la forme de petits groupes de 7 ou 8 étudiants, animés par les étudiants de Master 1 ou 2. Ne faisant pas partie de la maquette des études en licence, le tutorat est un temps de travail qui s'ajoute aux activités régulières prévues dans l'organisation des études.
- 9 L'intérêt d'un tel dispositif est multiple :
- Face au sentiment de liberté ressenti par l'étudiant de première année qui sort du lycée, le tuteur peut relever l'intérêt de chaque enseignement et l'importance de l'assiduité et du travail personnel à fournir (auto-discipline et volonté) ; autrement dit, lui conseiller vivement de se donner des objectifs, autres que des buts de performance et des buts d'évitement (Pintrich, 2000) et l'amener vers une plus forte motivation et une plus grande autonomie ;
 - Face au sentiment d'isolement total ressenti par l'étudiant décontenancé par les cours magistraux à gros effectif et l'anonymat dû à l'absence d'appel en amphithéâtre, le tuteur peut créer un lien social entre les étudiants présents dans le groupe, proposer un lieu de parole libre et protégé où l'on peut tout dire en toute confidentialité ;
 - Face au comportement attentiste de l'étudiant qui n'est évalué qu'en fin de semestre, le tuteur doit faire comprendre à l'étudiant qu'il doit lui-même construire ses savoirs (responsabilité individuelle) et réfléchir à ses stratégies d'apprentissage (cognitives, métacognitives, affectives et de gestion des ressources). Une majorité d'étudiants ne savent pas encore qu'ils ne savent pas travailler à l'université. Ils attendent bien souvent l'approche de l'examen pour se mettre au travail. La prise de conscience est tardive et est à la base d'un grand nombre d'abandons. L'étudiant réalise, un peu tard, qu'il ne sait pas comment s'y prendre pour préparer ses examens. C'est pourquoi le tuteur doit faire le point sur les éventuelles difficultés de l'étudiant dans son processus d'apprentissage (qu'elles soient motivationnelles, méthodologiques ou disciplinaires) afin d'éviter sa démobilité jusqu'aux partiels.
- 10 Dans ce contexte, le tuteur doit avoir une capacité d'observation et d'écoute attentive de chaque étudiant qu'il encadre dans ses séances de tutorat. L'objectif est d'apprendre à l'étudiant à se connaître, à savoir comment il travaille, à comprendre comment il

apprend et enfin comment il restitue les connaissances. L'accompagnement peut être à la fois :

- **Informatif** : donner un maximum d'informations à l'étudiant sur son avenir au sein de la vie universitaire et de ses perspectives ;
 - **Préventif** : donner aux étudiants toute une série d'outils nécessaires à la réussite universitaire, tels que l'initiation aux méthodes de travail, l'étude de stratégies d'apprentissage ou le perfectionnement de l'expression orale et écrite suivant les attentes du monde universitaire ;
 - **Formatif** : développer des compétences indispensables à la formation de l'étudiant mais surtout à son futur professionnel) (Quintin, 2008 ; Romainville & Noël, 1998).
- 11 La diversité méthodologique est essentielle à la réussite du projet d'apprendre. C'est ce que défend, entre autres, la psychologie cognitive en soulignant l'importance en particulier des processus métacognitifs dans l'apprentissage. Ces derniers désignent les procédures de contrôle et de régulation que l'apprenant peut mettre en œuvre sur son propre fonctionnement cognitif et la connaissance qu'il a de ce fonctionnement.
- 12 Les bilans des recherches faites ces 30 dernières années par Martini et Shore (2008) et Baker (2010) révèlent un consensus qui dit que :
1. Les élèves qui réussissent le mieux sont ceux qui sont conscients de leurs capacités cognitives dans un domaine donné (haut niveau de connaissance métacognitive) et qui savent contrôler leur propres processus d'apprentissage en fonction de cette connaissance ;
 2. La connaissance de la tâche demandée est meilleure chez les plus performants qui savent ce qu'on attend d'eux et qui savent relier le nouveau savoir à des connaissances antérieures déjà acquises ;
 3. Les plus performants ont à leur disposition un répertoire de stratégies parmi lesquelles ils puisent de façon adéquate pour atteindre l'objectif final ;
 4. Les élèves doués sont ceux qui non seulement ont conscience de leurs connaissances métacognitives (connaître la tâche, la stratégie à suivre, etc.) mais aussi ceux qui savent les appliquer (savoir planifier est une chose, suivre son planning en est une autre !).
- 13 Cependant, l'appropriation du savoir ne passe pas seulement par le développement de ces compétences métacognitives. En effet, le fonctionnement cognitif ne peut être séparé des motivations qui le suscitent, des émotions et sentiments qui l'accompagnent (Shankland, 2009). En proposant un lieu de parole libre et protégé, parallèle à ses études, le dispositif de tutorat permet à l'étudiant de recevoir de l'attention d'une manière quasiment individualisée au cours de son apprentissage. De plus, il rend possible une relation de confiance privilégiée avec le tuteur. Les aspects sociaux y sont donc déterminants, tout autant que les aspects cognitifs. Du point de vue des constructivistes, le groupe est à la fois le lieu potentiel du débat et du conflit d'idées, qui sont des stimulants de l'activité intellectuelle grâce au questionnement qu'il nourrit, à l'écoute mutuelle qu'il développe, à la décentration des points de vue qu'il provoque.
- 14 Conscients de ce qu'apporte le tutorat sur cette base, la présente recherche, de nature exploratoire, entreprend d'analyser les effets de la participation à un tutorat d'accompagnement sur le taux de réussite et le taux d'abandon des étudiants (très nombreux) en licence de psychologie. Cet article est résolument prospectif. Nous cherchons à identifier ce qu'il convient de retenir de cette expérience pour une meilleure mise en œuvre de cette forme de tutorat pour les prochaines années. Face au coût que cela engendre mais aussi à l'investissement de nombreuses personnes (la

coordinatrice du dispositif, le comité de pilotage, la gestionnaire de scolarité et les tuteurs), il nous paraissait en effet indispensable d'évaluer les atouts du dispositif lui-même dans les missions qui lui étaient imparties. Dans quelle mesure le tutorat d'accompagnement permet-il d'augmenter les chances de réussite des étudiants en première année de Licence à l'Université ? Telle est notre questionnement.

2. Méthodologie : d'un dispositif innovant à une enquête exploratoire

2.1. Pourquoi privilégier le tutorat ?

- 15 L'objectif principal du tutorat est de faire bénéficier les étudiants d'un accompagnement méthodologique mais, aussi et avant tout, humain dès le début de leur parcours de formation afin d'éviter les abandons à la première session d'examen, en janvier, puis en fin d'année en se focalisant sur l'étudiant et son parcours singulier. A travers quelques séances de soutien, il consiste à assister l'étudiant dans la formulation de son projet de formation et dans sa démarche d'apprentissage. Le défi est d'autant plus grand que l'étudiant, à la sortie du lycée, a une image de la psychologie et des psychologues parfois bien différente de celle qui l'attend dans ses deux premières années d'étude. La relation privilégiée avec le tuteur peut aussi permettre au tuteur d'exprimer des difficultés personnelles (par exemple, mal-être, problèmes familiaux, hospitalisation) qui peuvent être, sous son accord, retransmises à la coordinatrice du dispositif ainsi qu'aux enseignants présents au jury d'admission (pour justifier les absences, l'abandon ou les mauvais résultats, par exemple).
- 16 L'objectif secondaire du tutorat est d'améliorer le dispositif de formation, ou tout au moins d'informer l'équipe pédagogique, en permettant aux étudiants d'avoir l'opportunité de faire remonter des informations à l'institution (commission pédagogique).

2.2. Les effets attendus du tutorat

- 17 Notre enquête exploratoire repose sur trois hypothèses :
1. Du fait de l'accompagnement à caractère socio-affectif proposé à l'étudiant, tout au long du parcours de formation, on s'attend à ce que la fréquentation du tutorat diminue le décrochage universitaire. Autrement dit, les étudiants qui se sont inscrits au tutorat seront moins défaillants aux examens que les étudiants non inscrits ;
 2. La préparation aux examens et l'accompagnement méthodologique dispensés dans le cadre d'une participation au tutorat amènent l'étudiant dans de meilleures conditions de préparation à l'examen qu'en l'absence de participation. On s'attend à ce que les étudiants qui fréquentent le tutorat aient de meilleurs résultats à l'examen que ceux qui ne le fréquentent pas ;
 3. L'assiduité et l'investissement d'un étudiant étant des facteurs de réussite forts, on s'attend à ce que les étudiants assidus au tutorat (c'est-à-dire présents à plus de 4 séances) aient de meilleurs résultats et soient moins défaillants que les étudiants non assidus (c'est-à-dire présents seulement une ou deux fois).

2.3. Les participants

- 18 Le tutorat s'adresse à tous les étudiants de L1 de Psychologie de l'Université Pierre Mendès France de Grenoble, à savoir 567 inscrits en octobre 2010. Il est basé sur le volontariat. Durant l'année 2010-2011, 196 étudiants se sont inscrits volontairement au tutorat, soit un total de 34.6 %. Cependant, sur cet effectif d'étudiants inscrits, 27 se sont désengagés, dès le lendemain, et n'ont assisté à aucune séance. Ils avaient cru que le tutorat était obligatoire et quand ils ont su qu'il ne l'était pas, ils se sont retirés. Les réunions d'information, le bouche à oreille et les réorientations ont entraîné des désengagements ou des engagements tout au long de l'année. Au vu du taux d'absentéisme observée l'année précédente et dès la 3^{ème} séance de l'année observée, et eu égard au coût financier de ce dispositif, nous avons été amené à supprimer des groupes au deuxième semestre. Des tutorés ont « disparu » en même temps que leurs tuteurs, alors qu'on pensait qu'ils allaient pouvoir rejoindre les groupes restants. Au final, 63 lettres de désengagements ont été reçues durant l'année, et 169 étudiants ont assisté à au moins une séance (82,3 % de filles, sachant que dans l'ensemble des étudiants de L1, nous avions cette année-là 79 % de filles).

2.4. Le dispositif du tutorat

2.4.1. L'organisation et le fonctionnement

- 19 Un premier appel aux enseignants a été fait en juin/juillet 2010 pour recruter les membres constitutifs d'un comité de pilotage. Cinq volontaires ont permis de rassembler différents domaines disciplinaires : psychologie cognitive, psychologie sociale, psychologie clinique et psychologie du travail. C'était important pour notre travail de réflexion. En effet, le dispositif du tutorat ainsi que le contenu des séances sont vivement discutés par les tuteurs et le comité de pilotage, en amont et en aval des séances. Le dispositif est ainsi en permanence remis en question et amélioré au fil des mois et des années.
- 20 L'engagement de l'étudiant dans le tutorat a fait l'objet d'une charte signée par l'étudiant, le tuteur, la responsable du Plan de Réussite en Licence, la coordinatrice du dispositif, et le directeur du département. Elle comportait les droits et les devoirs de chacun, et précisait comment chacun s'engage dans un contrat de réussite. Le désengagement de l'étudiant pouvait avoir lieu tout au long de l'année sur demande signée adressée au coordinateur du tutorat.
- 21 Le tuteur définissait le cadre et les règles de fonctionnement du groupe. Avec un préavis de quinze jours, il fixait un lieu, un jour et une heure pour se retrouver. Les séances de tous les groupes figuraient dans l'emploi du temps de la semaine de l'étudiant. Au départ, chaque groupe devait être plus ou moins fermé avec une liste préétablie des membres. Or, peu à peu la composition s'est ouverte avec des effectifs fluctuant du fait des départs et des arrivées. Il n'en demeure pas moins qu'il était important de définir des règles et des accords quant au fonctionnement. Nous avons choisi à cet effet de nous référer aux principes définis en psychologie clinique pour les groupes restreints (Anzieu, 2007). On conseille, notamment, aux étudiants de ne pas censurer leurs pensées, leurs sentiments, leurs émotions et de les exprimer dans un libre-échange avec les autres. En effet, le travail du groupe est fondé sur l'échange verbal. Tout ce qui se passe et tout ce qui est dit dans le groupe reste à la discrétion des

étudiants du groupe, sinon il n'y a plus de possibilité de libre échange, de liberté de pensée, de parole ou d'expression de sentiments. Si les participants souhaitaient faire remonter des informations (personnelles ou non, concernant les enseignements ou le fonctionnement administratif), ces informations devaient alors être anonymes. On mit aussi en garde contre des échanges intempestifs ou des rencontres tuteur/tutorés en dehors des séances. Il s'agissait de préserver les relations propres au groupe et surtout la vie de l'étudiant-tuteur d'autant plus que certains étudiants de L1 peuvent être très anxieux et se révéler très envahissants. Cependant, le tuteur pouvait adapter ce principe selon son appréciation de la situation. Enfin, la règle qui nous paraissait primordiale était celle de la régularité de présence. Elle était d'autant plus importante que ce n'est pas seulement l'étudiant qui est concerné par la qualité du travail mais tout le groupe. La dynamique de groupe dépendait de la présence et des contributions de chacun au fil des séances.

- 22 Avant chaque séance de tutorat, les tuteurs étaient réunis par la coordinatrice du dispositif pour une réunion de préparation et de formation. Étaient donnés, à cette occasion, les documents de travail à distribuer lors de chaque séance, la feuille de route explicitant l'objectif de la séance et la démarche à suivre. La préparation de la séance avec les tuteurs et les échanges permettaient de prendre connaissance des documents, des exercices et des concepts théoriques sous-jacents, de prendre conscience des difficultés de chacun à atteindre l'objectif et de vérifier la faisabilité du projet (en temps et en œuvre). La supervision était permanente et les problèmes éventuels ont été réglés le plus rapidement possible. Les tutorés eux-mêmes ont été invités à écrire directement à la coordinatrice à tout moment s'ils le désiraient.
- 23 Après chaque séance de tutorat, un compte-rendu était demandé à chaque tuteur reprenant tous les points vus en séance et déclinés sur la feuille de route. Une synthèse de tous les comptes rendus, rédigée par la coordinatrice, était ensuite mise à disposition sur l'environnement numérique de travail des étudiants de L1, après supervision du comité de pilotage et réponse à toutes les questions posées.

2.4.2. Le recrutement et la formation du tuteur

- 24 Le tuteur devait avoir le statut étudiant, de première ou deuxième année de master de psychologie. Il devait avoir une bonne connaissance de l'Université, de son fonctionnement, de ses enseignements, de ses services et avoir fait la majorité de son cursus à Grenoble. Il devait posséder un bon sens de l'écoute et une certaine capacité d'analyse afin de cibler les difficultés et les demandes de l'étudiant. Le tuteur devait croire en ce qu'il mettait en place et garder toujours en tête l'objectif de réussite universitaire (responsabilité, motivation, implication, assiduité). Dans la mesure où le tutorat concerne le suivi de petits groupes d'étudiants en présentiel, il a été demandé au tuteur d'avoir certaines facilités à communiquer devant un groupe et d'être capable de gérer une séance (structurer sa séance, mais aussi gérer les émotions individuelles et groupales, donner la parole et dynamiser le groupe).
- 25 Enfin, dans la mesure où plusieurs tuteurs ont été recrutés et que le dispositif était coordonné par un comité de pilotage, le tuteur devait accepter d'échanger avec les autres tuteurs, être capable de faire un bilan de ses séances de groupe, faire remonter les informations et échanger avec les enseignants référents.

- 26 Il devait être clair pour tous que le tuteur, dans ce contexte, n'est pas un enseignant, n'est pas un documentaliste, n'est pas un Conseiller d'Orientation Psychologue et encore moins un psychologue.
- 27 Un appel aux volontaires a été fait sur l'environnement numérique de travail des masters ainsi qu'en cours magistraux, avec demande de CV et de lettres de motivation. Quinze tuteurs ont répondu à l'appel et, dans la mesure où aucun ne présentait, lors d'un entretien, des difficultés manifestes de communication ou une totale absence d'intérêt, tous ont été recrutés. A raison de 8 étudiants en moyenne par groupe, 21 groupes d'étudiants tutorés ont été constitués, un tuteur pouvant encadrer deux groupes.

2.4.3. Les contenus des séances

- 28 Le contenu des séances a été établi en fonction de nombreuses lectures sur le tutorat et à partir de nos connaissances en psychologie, dans ses différentes approches (clinique, cognitive, sociale, travail), et en sciences de l'éducation. Un des livres ressources principaux est celui de Piolat et Vauclair (2008), "Réussir son premier cycle en psycho".
- 29 La structure de base des séances se présente comme suit :

Pour toutes les séances
<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance des membres du groupe : présentation du tuteur et tour de table. • Qu'avez-vous fait depuis la dernière fois ? En termes de lecture (cours, livres, internet, etc.) ou de recherche : avez-vous posé des questions aux profs (durant le cours, à la pause, en permanence, etc) ? En termes d'écriture : quelle est la dernière fois où vous avez écrit quelque chose ? De quel type d'écrit s'agissait-il ? Les étudiants ne doivent pas se sentir évalués ni jugés. • Avez-vous repensé à votre orientation ? • Comment décririez-vous votre motivation aujourd'hui sur une échelle de 0 à 20 ? • A partir de la séance 2 : le tuteur donne les réponses de la commission de pilotage aux questions des tutorés posées lors de la séance précédente. • Evaluation de la séance : déterminer si possible si le contenu de la séance a répondu aux attentes. Quelles sont les interventions qui ont eu peu, voire pas d'effet ? Et celles sur lesquelles il ne vaut, dès lors, pas la peine que le tuteur s'attarde ?
Séance 1 (octobre) : Qui suis-je ? Où suis-je ? Où vais-je ?
<p>Représentation de chacun sur le tutorat</p> <p>Qu'est-ce que pour vous le tutorat ? Pourquoi êtes-vous volontaire ? (en complément du questionnaire donné au moment de la signature du contrat d'engagement)</p> <p>Représentation de chacun sur les études de psychologie et l'année à venir</p> <p>Travail de groupe à partir de la méthode du photolangage (Vacheret, 2010) afin de permettre à chacun, à partir de 24 photographies en couleur, d'échanger sur les différentes façons de voir et de comprendre le monde universitaire, partager les représentations passées et futures des études de psychologie et les expériences de chacun.</p> <p>Connaissances des ressources universitaires</p> <p>Rappeler toutes les ressources universitaires mises à leur disposition sur le campus de Grenoble.</p>

Séance 2 (novembre) : Comment je travaille ? Comment j'apprends ?

Remplir le questionnaire d'aide à l'apprentissage.

But 1 : toujours trouver quelque chose que l'étudiant sait faire pour positiver et le remettre en confiance. Réinjecter le plaisir d'apprendre et d'aller en cours.

But 2 : repérer les freins à la réussite bien à l'avance, ne pas attendre les révisions.

L'objectif est de faire prendre conscience à l'étudiant que l'on ne peut pas donner de recette miracle pour réussir, car ce qui marche pour l'un peut marcher pour l'autre mais pas obligatoirement, chacun fonctionnant différemment et à son rythme. L'important est de les faire réfléchir sur pourquoi et comment cela peut marcher ou pas, et de déterminer tous ensemble les points forts et les points à améliorer pour chacun.

Séance 3 (décembre) : Comment je prépare mes examens ?**Comportement en vue des examens**

Comment abordent-ils l'examen à venir ? Que doivent-ils encore mettre en place d'ici l'examen ? Qu'en est-il des impasses ? Des compensations des matières et des UE ? De la croyance en ses capacités personnelles ? Ont-ils réfléchi à tout ça ? Qu'en est-il des stratégies de comportements en ce qui concerne les deux sessions d'examen ? Qu'en est-il du travail sur les annales ? Les ont-ils regardées, imprimées ? Comment trouver le lien avec les cours ? Comment trouver les réponses dans les cours ?

Il ne sert à rien de travailler beaucoup si ce n'est pas de manière efficace. La séance tente de faire comprendre à l'étudiant comment fonctionne le semestre et les sessions d'examen, comment travailler en amont pour préparer ses examens et apprendre à planifier les activités qui permettent d'arriver dans les meilleures conditions possibles de préparation à l'examen.

Savoir ce que l'on attend d'eux pour l'examen

A partir de quelques annales, on apprend à l'étudiant à distinguer les types d'examen, les différentes consignes procédurales et les différents types de questions (décrire, justifier, expliquer, commenter, interpréter, analyser, etc). A partir de copies anonymes, on travaille sur les réponses afin de faire la différence entre une « réponse juste » (i.e. ce que dit l'étudiant n'est pas faux), la réponse « attendue » et la réponse « incorrecte » de l'étudiant (i.e. ce n'est pas faux au sens où ce qui est dit est juste en termes de connaissances théoriques, mais ça ne répond pas à la question, donc ce n'est pas la réponse attendue). Enfin on donne quelques conseils à suivre une fois devant sa copie le jour de l'examen.

Bien rappeler que ce n'est pas une séance de révision : le tuteur ne referra pas les annales avec eux, ni de rappels de cours et encore moins du soutien disciplinaire. Les annales ne sont que des supports pour le travail de la séance.

Séance 4 (janvier) : Où en suis-je ?

Cette séance est une séance post-examen et clôture le dispositif tutorat du premier semestre.

Bilan examen

Un questionnaire a été mis à disposition sur leur environnement numérique de travail dans le cadre du plan de réussite en licence.

Bilan méthode : de façon générale, comment ai-je étudié ce semestre ?

On demande à l'étudiant dans un petit questionnaire de dire dans quelle mesure l'énoncé correspond à la manière dont il a étudié ce semestre. Exemples : « j'ai appris par cœur », « j'ai fait des fiches de lecture ».

Bilan projet : qu'en est-il aujourd'hui de mon projet d'étude ?

On demande à l'étudiant dans un petit questionnaire de dire dans quelle mesure l'énoncé répond à ce que lui apportent ses études en psychologie en fonction de ce qu'il en attendait. Exemples : « Ces études confirment mon projet professionnel », « Je désire continuer en L2 (deuxième année de licence) si je réussis », « Je désire changer d'orientation ».

Bilan du dispositif tutorat : qu'est-ce que ça m'a apporté concrètement ?

On demande à l'étudiant dans un petit questionnaire de dire dans quelle mesure le tutorat a répondu à ses attentes du point de vue des études (« mieux comprendre les attentes des enseignants »), du point de vue personnel (« créer des liens amicaux ») et du point de vue institutionnel (« mieux connaître l'institution universitaire »).

Séance 5 (mars) : Choisir son itinéraire de réussite

Dans toute élaboration de projet, on réfléchit avant d'agir, et on s'en donne les moyens. Cette séance a pour objectif de montrer aux étudiants que l'objectif de réussir devient un projet à réaliser et à mener à bien. Le tuteur demande tout d'abord à chaque étudiant de prendre une décision en complétant la phrase suivante : « pour réussir mon année, je dois ».

Le tuteur demande ensuite de faire un état des lieux de la situation actuelle. C'est la phase d'exploration de tout projet : que s'est-il passé jusque là ? Que dois-je changer ? Les échanges entre tuteur et tutorés doivent pouvoir permettre de spécifier les matières que l'étudiant préfère, les matières qu'il doit approfondir (recherche de notes, de cours, de lectures) ou étudier davantage (en groupe ou en individuel), les matières pour lesquelles il aimerait obtenir du tutorat disciplinaire entre la première et la deuxième session d'examen.

Ensuite vient la phase de réalisation : ordonner ses actions et établir un calendrier. La planification est l'un des premiers facteurs de réussite.

Lister enfin les moyens nécessaires mis à disposition, les obstacles que l'étudiant pense rencontrer ? Rechercher ensemble des solutions qui permettent de résoudre les obstacles ou de les contourner.

Séance 6 (avril) : Préparation aux examens du semestre 2 et de la deuxième session

Reprise de ce qui s'était fait en séance 3 avec bilan de l'année.

2.4.5. Le déroulement

- 30 Les étudiants inscrits au tutorat (feuille d'engagement signée et rendue lors de la réunion d'information initiale) ont été séparés en 21 groupes de 7 ou 8 en fonction de leur emploi du temps. La collaboration avec la gestionnaire de scolarité des L1 était primordiale à cet effet. Les étudiants ont été avertis par mail, sur l'environnement

numérique de travail et sur tableau d'affichage, de chaque séance de tutorat. Un rappel en amphithéâtre a malgré tout été nécessaire.

- 31 Vu la difficulté de faire concorder les disponibilités des étudiants de L1 (tutorés) et des étudiants de masters (tuteurs), il a été convenu d'une séance par mois uniquement d'octobre à mai. Il est, en effet, difficile de gérer les changements d'emploi du temps de certains masters en cours d'année et le changement d'emploi du temps au deuxième semestre pour tous. Les séances duraient deux heures. Les tuteurs faisaient l'appel à chaque séance et on demanda à l'étudiant tutoré d'avertir son tuteur de tout changement de situation le concernant par rapport au tutorat (absence justifiée par exemple).

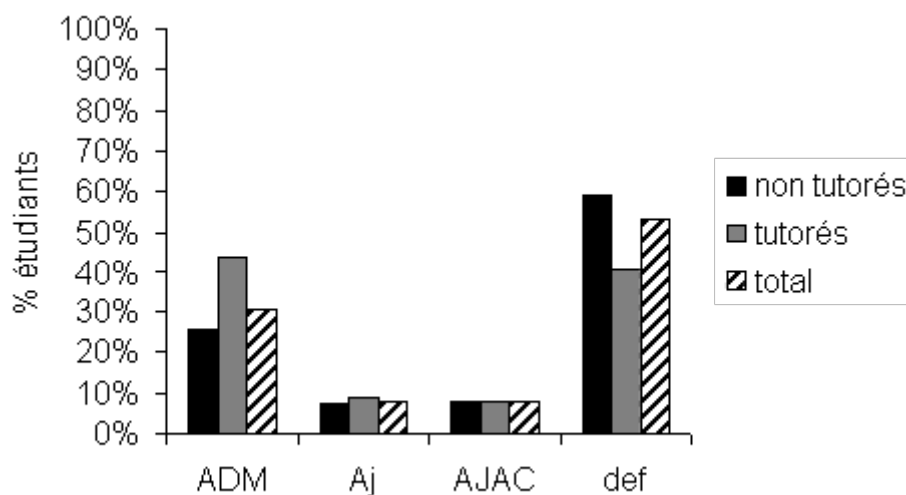
3. Résultats

3.1. Analyse quantitative

3.1.1. Impact du tutorat sur la réussite en licence

- 32 En ce qui concerne le devenir des étudiants, les résultats (figure 1) révèlent 30.7 % d'admis en L2 (soit 174 étudiants) et 53.4 % de défaillants (soit 303 étudiants) pour l'année 2010-2011. Parmi les non-tutorés (soit 398 étudiants), 25 % sont admis (n = 101) et 59 % sont défaillants (n = 235) ; parmi les tutorés (soit 169 étudiants), 43 % sont admis (n = 73) et 40 % sont défaillants (n = 68). Une analyse de χ^2 montre qu'il existe un lien entre le devenir de l'étudiant (admis, ajournés, ajac, défaillants) et le suivi du tutorat (tutorés vs non tutorés) : $\chi^2(3) = 20.412, p < .001$. La proportion d'étudiants admis est plus importante chez les tutorés que chez les non-tutorés, la proportion d'étudiants défaillants est plus importante chez les non-tutorés.

Figure 1 : validation de l'année en L1 selon l'engagement dans le tutorat.



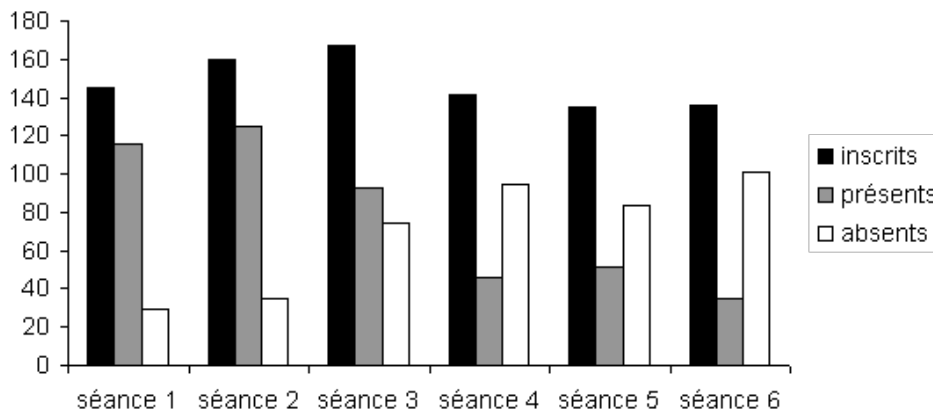
- 33 En ce qui concerne la note finale, si on enlève les défaillants (303 étudiants), et que l'on garde ainsi seulement les étudiants qui ont obtenu une note finale¹, les 99 étudiants tutorés ont une moyenne supérieure (m = 11,02 et s = 2,39) aux 149 non tutorés (m =

10,23 et $s = 2.34$) et la différence est statistiquement significative avec $t(246) = 2,60$ à $p < .01$.

3.1.2. Impact de l'assiduité au tutorat sur la réussite en licence

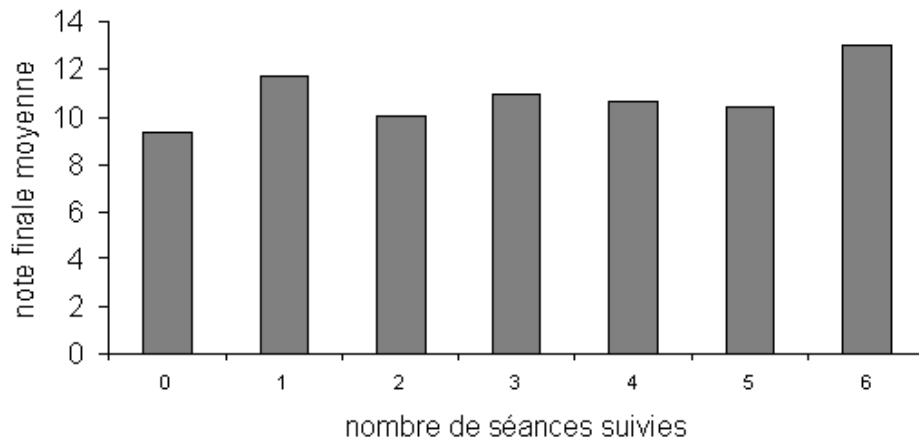
- 34 Tout d'abord, on ne peut que déplorer la fluctuation des effectifs et leur diminution au fil des séances (figure 2). Le nombre de présents diminue au fil des mois et le nombre de désengagés et d'absents augmente. Nous rappelons que l'engagement et le désengagement étaient possibles d'une séance à l'autre, même s'il était fortement conseillé de s'engager sur toutes les séances.

Figure 2 : nombre d'inscrits, présents ou absents à chaque séance de tutorat



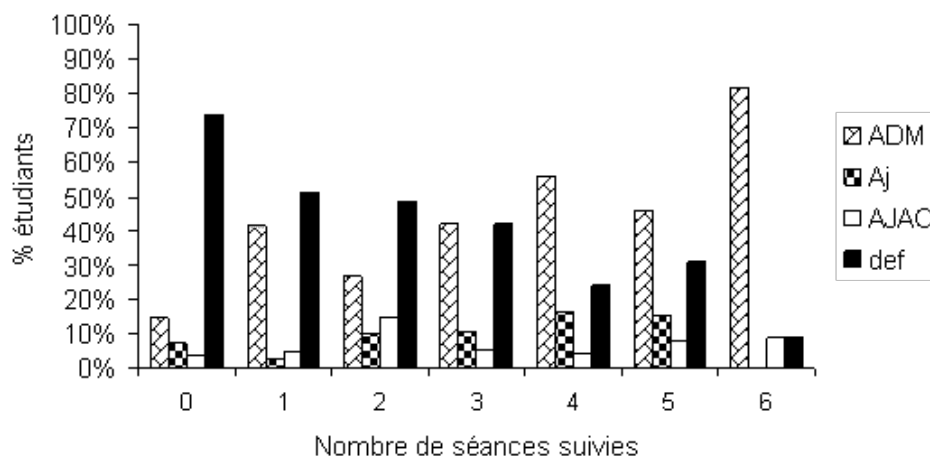
- 35 En termes d'assiduité, sur les 169 étudiants inscrits au tutorat, il ne reste que 99 étudiants qui ont assisté à au moins une séance et qui ont obtenu une note finale aux examens. Parmi eux, 20 ont assisté à une seule séance, 20 ont assisté à deux séances, 22 à trois séances, 19 à quatre séances, 8 à cinq séances et 10 aux six séances (figure 3). Dans la mesure où les effectifs sont inégaux d'un groupe à l'autre, nous allons considérer l'assiduité selon deux critères et comparer des groupes à effectifs équivalents : les assidus sont ceux qui ont assisté à quatre séances au moins ($n = 37$) et les non assidus sont ceux qui ont assisté à une ou deux séances seulement ($n = 40$).

Figure 3 : pourcentage d'étudiants selon l'assiduité aux séances de tutorat



- 36 Selon ce critère d'assiduité, le taux d'admission est supérieur et le taux de défaillance est inférieur pour les étudiants assidus par rapport à ceux qui n'assistent qu'à une ou deux séances (graphique 4).

Figure 4 : taux d'admission en L2 en fonction de l'assiduité aux séances de tutorat



Note : ADM (admis), Aj (ajournés), AJAC (passage *a minima*) et DEF (défaillant).

- 37 En ce qui concerne la comparaison de la note moyenne finale obtenue par le groupe des assidus ($m = 11.23$ et $s = 2.95$) et celle obtenue par le groupe des non assidus ($m = 10.85$ et $s = 2.20$), la différence révélée par le t de Student n'est pas significative : $t(75) = 0.64$, $p = 0.5$.

3.2. Analyse qualitative des échanges tenus durant les séances

- 38 Les comptes rendus des tuteurs permettent de dégager les principaux questionnements des étudiants. De manière générale, les tuteurs rapportent que les étudiants sont plus aptes à parler de leurs difficultés que de leurs points forts. En début d'année, c'est plutôt la compréhension de leur nouveau métier d'étudiant : s'adapter au monde

universitaire (anonymat, peu de relations avec les enseignants, pas de contrôles réguliers, autonomie totale, pas de méthode de travail). Puis, les questions les plus fréquemment posées pendant les séances concernent la préparation aux examens : comment extraire ce qui est essentiel des cours ? Que faire des lectures conseillées ? Et surtout comment organiser son travail personnel et gérer son temps ? A l'approche de l'examen, reviennent les questions sur la gestion du temps mais, aux dires des étudiants, se rajoute la gestion du stress, surtout chez ceux qui ont attendu avant de se mettre au travail faute de savoir comment s'y prendre, par quel bout commencer, ou faute de motivation, ou encore faute de travail personnel et de rigueur universitaire.

- 39 Les étudiants reconnaissent que le tutorat les aide à faire le point sur leurs points forts et leurs points faibles, à bien définir les obstacles à l'apprentissage et les moyens pour parfois les contourner. Les étudiants se sont rendus compte que les autres aussi doivent gérer les mêmes inquiétudes qu'eux. Du coup, c'est plus facile à assumer. Certains étudiants disent se sentir moins perdus après les séances. A travers les questionnaires à remplir et les témoignages des uns et des autres, certains furent même étonnés du travail qu'ils effectuaient en réalité sans s'en rendre compte. Ils ont compris également toute l'importance de planifier les moments d'apprentissage et de révision, même si certains y sont encore hermétiques ou incapables de s'y tenir. La séance 3 ou 6 qui porte sur la préparation à l'examen semble être celle qui les satisfait le plus car les conseils prodigués ont été pertinents pour les soutenir dans leurs révisions, leur donner des repères, les rassurer ... ou pas (déclat non négligeable chez certains qui ont pris peur). La majorité des tutorés s'est montrée très intéressée et attentive. Les étudiants ont participé activement et ont apprécié de recevoir des solutions concrètes.
- 40 De même, ils ont apprécié d'échanger avec des masters qui pouvaient donner du sens aux apprentissages de la première année en les situant dans le parcours universitaire dans sa globalité (licence-master-doctorat), car une majorité exprime le fait de ne pas trouver un intérêt à faire de la biologie, des statistiques et de l'anglais, par exemple, lorsqu'on veut devenir psychologue clinicien comme l'indique les propos suivants :
- 41 « *Ça aide toujours de se réunir et de trouver les réponses à certaines questions qu'on pourrait se poser, mais surtout d'avoir quelqu'un qui nous encourage, ça booste pour les exams.* »
- 42 « *La séance de tutorat m'aide surtout au niveau de la motivation : on sort gonflés à bloc ! J'aime beaucoup pouvoir échanger avec les autres. On vit les même choses mais pas de la même manière donc c'est bien de pouvoir en parler, de donner des idées aux autres (planning, méthodes...) Et puis toi [le tuteur], tu nous parles de ton expérience passée, de ce qui a marché, ou le contraire. Et ça aide !* »
- 43 L'esprit d'entraide et de solidarité dans les groupes avec des propositions de se passer des cours, des documents, de faire des révisions ensemble, d'échanger les fiches, le soutien du tuteur, les conseils reçus et la motivation sans faille de certains, sont autant de facteurs de motivation qui ressortent des échanges. La motivation est moteur pour les uns mais reste un problème pour d'autres qui en manquent justement. Ils nous disent : « *Comment se motiver quand on n'a pas d'échéance proche ?* », « *Comment se motiver lorsqu'on n'a pas ses résultats du premier semestre ?* » Aux dires des étudiants tutorés, il est difficile de se remettre dans le bain et de se motiver après les vacances et en l'absence des notes après les partiels. Cela pose problème aux étudiants d'être dans l'attente des résultats alors que le deuxième semestre a déjà commencé depuis trois semaines. La motivation est, en effet, très souvent tributaire des résultats et du ressenti vis-à-vis du premier semestre. Pourtant, à la question « *Après ce premier semestre, comment*

percevez-vous votre année universitaire ? » les étudiants, de façon générale, se disent plutôt optimistes pour la suite de l'année.

4. Discussion

- 44 Dans quelle mesure le tutorat d'accompagnement permet-il d'augmenter les chances de réussite des étudiants en première année de Licence à l'Université ? Telle était notre question initiale. Malgré l'approche exploratoire de la recherche et la prudence requise quant à l'interprétation des résultats, il semble bien que le tutorat prévienne contre l'abandon des études. Le nombre de défaillants est moindre chez les tutorés que chez les non tutorés. Or, pour augmenter ses chances de réussite en licence il faut bien évidemment aller aux examens. On peut dire que le tutorat répond en partie aux missions qui lui étaient allouées, puisqu'il mobilise les étudiants jusqu'au bout, et les motive à continuer malgré les difficultés rencontrées.
- 45 Dès la première séance, en effet, on sent le désir de parler de soi, de son vécu universitaire, de toutes les questions qui interpellent. D'après les analyses qualitatives des réponses des étudiants et du vécu subjectif du tuteur, on peut d'ailleurs penser que le tutorat n'est jamais inutile dans la mesure où le tutorat complète, renforce et/ou développe des compétences spécifiques aux attentes universitaires permettant aux étudiants tutorés de mieux réussir en licence par rapport à ceux qui n'assistent qu'aux cours magistraux. L'aspect impliquant du tutorat, la participation active des tutorés, l'évaluation formative, le caractère bienveillant et affectif des échanges, mais aussi le rapport au savoir transmis dans ce tutorat sont autant de facteurs soutenus par les défenseurs de la pédagogie nouvelle pour que les étudiants, comme tout apprenant, donnent du sens à leurs études en les considérant comme une formation à la fois motivante et signifiante... ce qui est loin d'être le cas pour une majorité de bons étudiants qui se contentent bien souvent d'une formation signifiante (Not, 1998).
- 46 Selon Not (1998) qui a travaillé sur les jeunes de collèges et lycées, « l'apathie constatée chez nombre d'adolescents scolarisés serait due à la non prise en compte de ce qui est vraiment l'attente de l'adolescent scolarisé : la construction de ce projet de soi qui donne signification à son existence singulière » (p. 64). Il suggère que la question essentielle de l'élève adolescent est « pourquoi apprendre ». Autrement dit, ni la question du « comment apprendre » centrée sur l'efficacité des méthodes pédagogiques, ni celle du « comment motiver les adolescents » qui inquiète les enseignants, ne concernent vraiment les jeunes. C'est bien plutôt celle du sens à donner aux divers apprentissages qui remplissent le temps scolaire. Ne pouvons-nous pas penser la même chose avec nos étudiants de L1, tout juste sortis du lycée pour ne pas dire de leur adolescence ? Alors qu'ils réclament des méthodes pour apprendre, la majorité se désengage peu à peu du tutorat au fil des mois signalant peut-être, par là, que ça ne répond pas à leurs attentes. Le plus important pour eux serait de donner du sens à leurs études, d'autant plus lorsque la première année ne correspond pas à ce qu'ils attendaient de la psychologie, eux qui n'en ont bien souvent qu'une représentation biaisée, fondée sur leurs cours de philosophie du lycée, la lecture de magazines grand public ou les séries télévisées. Penser, selon Not, en termes de lien entre motivation et signification permettrait alors de penser que l'association de la formation universitaire à des accompagnements tutoriaux de différentes sortes rendrait cette formation à la fois motivante et signifiante aux yeux des étudiants. C'est la

situation idéale visée, où l'étudiant aime les activités académiques proposées car il y trouve le matériau du projet de soi qui l'habite. L'université deviendrait ainsi le lieu d'accomplissement du jeune adulte, personnel et professionnel.

- 47 La question principale repose, dès lors, sur les défaillances. Que penser du taux important de défaillants ? Comment y remédier ? En première année, la démobilité peut être comprise comme le signe d'une interrogation du sens de la scolarité par les jeunes adultes et de leurs perceptions des attentes et actions éducatives (Prêteur, Constans, & Féchant, 2004). Le sens de l'expérience universitaire ne se ramène pas à la seule utilité fonctionnelle et pragmatique des savoirs. Il est aussi expérience subjective d'un rapport à des activités et à un processus d'appropriation et de transformation de soi (Rochex, 1995). Encore faut-il pouvoir mesurer la réussite en licence dans ce sens aussi et pas seulement se limiter à la réussite aux examens (Leclercq & Parmentier, 2011).
- 48 L'absentéisme des tutorés peut s'expliquer, quant à elle, par le fonctionnement même du tutorat, un peu comme un « service à la carte », malgré le fait de faire signer la charte d'engagement au départ. Les étudiants savent qu'ils ne risquent aucune sanction et n'ont même pas le respect de se désengager ou d'en avertir le tuteur. Tous ceux qui ont mis en place du tutorat à l'université ont bien montré qu'il est très difficile de mobiliser les étudiants. Leurs attentes à l'égard du tutorat sont différenciées. Les demandes formulées semblent révéler le rapport des jeunes aux études et reflètent très souvent l'image du tutorat disciplinaire qu'ils ont connu préalablement au lycée. D'ailleurs, ceux qui étaient contre justifiaient leur désengagement, par exemple, par la perspective de cours supplémentaires dans leur emploi du temps - « *2h de plus m'dame!!* » - alors même que le tutorat ne portait que sur une séance de soutien mensuelle ou, encore, par le peu d'intérêt de ce dispositif. « *Ça va nous servir à rien si c'est pas du cours.* » « *Je n'en ai pas besoin car je vais pas rester en psycho.* » Certains abandonnaient après la première séance à laquelle ils assistaient car ils trouvaient qu'on ne leur donnait pas de méthode. Ceux-là attendaient la recette miracle pour réussir. Cela pouvait provenir aussi du tuteur lui-même. Nous avons retrouvé les mêmes difficultés décrites par Alava et Clanet (2000) ; malgré la formation, certains tuteurs ont du mal à structurer leur séance, à relancer la parole et le débat lorsque les étudiants sont trop passifs, et/ou déclencher des demandes lorsque la demande est absente pour obtenir, par exemple, un comportement proactif. D'autres tuteurs, parfois les mêmes, ne parviennent qu'à rendre compte de leur propre parcours, leurs propres méthodes d'apprentissage et ne facilitent pas la prise de distance nécessaire à toute action méthodologique, car ils ne sont pas en mesure, eux-mêmes, de connaître ou décrire les savoir-faire méthodologiques qu'ils ont utilisés et qu'ils utilisent encore. D'autres, enfin, considèrent que la fonction du tutorat est plus sociale que scolaire et ne voient dans les séances que des rencontres et des espaces de parole copains/copains.
- 49 Après la synthèse de tous les bilans de tutorat au fil des mois, il s'en dégage un bilan plutôt mitigé pour les étudiants. Certains ont l'impression que cela leur a apporté des choses, mais ne les ont pas utilisées par la suite dans leur travail quotidien. D'autres précisent que ça leur apporte dans certains domaines (parler des cours, rencontrer d'autres étudiants et discuter avec un master), mais pas dans d'autres (aide aux examens et compréhension des consignes). D'autres encore en sont vraiment satisfaits et pensent qu'ils auraient décroché des études sans le soutien du tuteur, les rencontres mensuelles, les conseils prodigués et la connaissance des autres. Il s'agit d'un temps de

rencontre très apprécié par les étudiants réguliers qui viennent y chercher parfois seulement du soutien et du réconfort (relation de confiance instaurée entre tuteurs et tutorés, recherche d'encouragement et de motivation). Ceux-là ont très peur que le dispositif s'arrête, faute d'étudiants présents, et le réclament en L2. On voit bien que l'accompagnement méthodologique fondé sur le développement des compétences métacognitives a du mal à s'imposer dans l'esprit des étudiants. La compétence méthodologique que réclame l'étudiant de L1, telle que « savoir faire une fiche de lecture » ou encore « savoir prendre des notes en cours » n'est rien si elle reste instrumentale. Comme le souligne Romainville (2007), la compétence méthodologique ne prendra sens qu'à partir du moment où elle sera mise en œuvre dans des contextes divers et significatifs. Si l'étudiant cherche simplement à obtenir une stratégie peu intégrée à ses pratiques, cette stratégie sera considérée comme « inerte » car peu mobilisable et abandonnée sitôt que le contexte ne les mobilise plus. C'est tout l'intérêt de l'approche métacognitive que d'apprendre à l'étudiant à réfléchir consciemment sur ses manières d'apprendre, lui permettant ainsi de les adapter à la situation du moment (Romainville, 1993). Pourtant la métacognition a été trop peu exercée dans le secondaire et l'est aussi trop peu à l'université. Noël et Leclercq (2011) montrent combien « elle devrait être intégrée non seulement aux méthodes de formation mais aussi aux dispositifs d'évaluation, que leur visée soit formative ou certificative. Et ce dans chaque cours ainsi que d'une manière transversale » (p. 58). L'étudiant qui en a compris l'intérêt est celui qui, assidu, voit le tutorat réellement comme une articulation entre son travail personnel et ce qu'il entend en cours et en TD. Sans savoir si ce sont des compétences personnelles acquises préalablement ou des compétences développées par le tutorat, on peut en tout cas constater, dans notre étude, que celui qui a assisté au tutorat abandonne moins ses études et a de meilleurs résultats en moyenne que celui qui n'y a pas assisté.

5. Conclusion

- 50 Il convient de faire une lecture prudente des résultats. Une des premières limites de la recherche est bien sûr le faible effectif des tutorés qui nous incite à rester prudents quant à la généralisation des résultats. La deuxième limite concerne les tuteurs eux-mêmes. Etant donné l'absence de sélection réelle des tuteurs en début d'année et malgré une formation préparatoire en groupe avant chaque séance de tutorat, nous ne pouvons faire abstraction, comme discuté plus haut, de la diversité des modes d'intervention des tuteurs et le rôle qu'ils se donnaient selon leur personnalité, leur propre vécu des études, leur propre compréhension des compétences métacognitives.
- 51 S'il est vrai qu'un lien existe entre le taux de défaillance (plus faible), l'admission en L2 et la participation au tutorat, on ne peut toutefois pas affirmer qu'il s'agit d'un lien causal et le débat reste ouvert à ce sujet. Qui sont ces étudiants qui s'inscrivent, qui plus est volontairement ? Est-ce ceux qui n'en ont pas besoin comme certains le pensent ? Une analyse préliminaire sur le type de baccalauréat² obtenu avant de venir en psychologie montre qu'il y a un fort pourcentage de baccalauréat général chez ceux qui s'inscrivent au tutorat (comme c'est le cas pour la promotion totale), mais un peu plus de baccalauréat professionnel et moins de baccalauréat technologique que dans la population qui ne s'inscrit pas. Dans la mesure où ce sont ceux du baccalauréat général qui réussissent, en général, le mieux, on pourrait penser que le tutorat n'a été utile qu'à

ceux qui auraient réussi eu égard à leurs performances académiques préalables. Cependant, lorsqu'on voit les moyennes de ceux qui se sont inscrits, on a tout autant les premiers de la promotion (entre 16/20 et 18/20 de moyenne) que ceux qui ont été ajournés avec 4/20 de moyenne. On sait que certains détenteurs du baccalauréat l'ont obtenu de justesse et que le critère du baccalauréat n'est pas toujours prédictif (Entenmann & Cannard, soumis).

- 52 Au-delà du tutorat, l'étude met particulièrement en évidence la complexité d'appréhender et de mesurer la réussite en première année au-delà des critères du Ministère de l'Enseignement Supérieur fondé sur le seul passage en deuxième année. La difficulté d'évaluer la réussite ou la progression de ces étudiants est d'autant plus grande que dans une discipline comme la psychologie, il n'existe pas de pré-évaluation, contrairement au tutorat disciplinaire (Entenmann & Cannard, soumis). En effet, il paraît difficile - mais peut-être pas impossible après tout - d'envisager un pré-test pour des étudiants qui n'ont jamais fait de psychologie avant leur entrée universitaire. On comprend qu'il est important de continuer à réfléchir aux propositions d'actions d'accompagnement à mener auprès des étudiants de L1, qui restent, personne ne peut le nier, une population bien à part des étudiants de licence. Nous souscrivons à l'idée qu'il faut continuer à clarifier et formaliser ces actions, comme le soulignent les membres du groupe AdAPTE qui travaillent dans ce sens (Salmon, Baillet, Boulvain, Cobut, Couperanne, Duchateau et al., 2009).

BIBLIOGRAPHIE

- Alava, S., & Clanet, J. (2000). Éléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales : regards croisés sur la fonction de tuteur. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 545-570.
- Annoot, E. (2001). Le tutorat ou le temps suspendu. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 383-402.
- Anzieu, D. (2007). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : Presses universitaires de France.
- Baker, L. (2010). Metacognition. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education (Third edition)* (pp. 204-210). Oxford : Elsevier.
- Baudrit, A. (2007). *Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Entenmann, F., & Cannard, C. (soumis). Efficacité d'une modalité d'intervention tutorale proactive sur la progression en anglais des étudiants en première année de licence de psychologie.
- 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.
- Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique : comprendre pour mieux prévenir ? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 35, 5-17.
- Gerbier, Y., & Sauvaître, H. (2003). Une classification des tutorats. *Recherche et Formation*, 43, 7-27.

- Leclercq, D., & Parmentier, P. (2011). Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant primant ? Dans P. Parmentier (Ed.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique* (Vol. 1, pp. 6-9). Bruxelles : CIUF.
- Martini, R., & Shore, B. M. (2008). Pointing to parallels in ability-related differences in the use of metacognition in academic and psychomotor tasks. *Learning and individual differences, 18*, 237-247.
- Noël, B., & Leclercq, D. (2011). Comment développer des capacités cognitives et métacognitives ? Dans P. Parmentier (Ed.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique* (Vol. 11, pp. 55-60). Bruxelles : CIUF.
- Not, L. (1998). Où va la pédagogie du projet ? Dans C. Philibert & G. Wiel (Eds.), *Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie* (pp. 64-70). Lyon : Chroniques Sociales.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways : The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 544-555.
- Piolat, A., & Vauclair, J. (2008). *Réussir son premier cycle en psycho*. Bruxelles : De Boeck.
- Prêteur, Y., Constans, S., & Féchant, H. (2004). Rapport au savoir et (dé)mobilité scolaire chez les collégiens de troisième. *Pratiques psychologiques, 10*, 119-132.
- Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet. Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. Thèse de doctorat non publié, Université Stendhal, Grenoble.
- Rochex, J. Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : Presses universitaires de France.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques. Dans F. Pons & P.-A. Doudin (Eds.), *La conscience chez l'enfant et l'élève* (pp. 108-130). Québec : Presses universitaires du Québec.
- Romainville, M., & Noël, B. (1998). Les dispositifs d'accompagnement pédagogique au premier cycle. *Gestion de l'enseignement supérieur, 10*(2), 63-80.
- Salmon, D., Baillet, D., Boulvain, M., Cobut, B., Coupremagne, M., Duchateau, D., et al. (2009). Construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique. Synthèse d'échanges et d'analyse de pratiques professionnelles en Communauté française de Belgique. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur [En ligne], 25*(2). Disponible à : <http://ripes.revues.org/252>
- Shankland, R. (2009). *Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales : de l'apprentissage à l'école à l'entrée dans l'enseignement supérieur*. Paris : L'Harmattan.
- Vacheret, C. (2010). Le photolangage, une médiation thérapeutique un bref historique des théories groupales. *Le Carnet PSY, 1*(141), 39-42.

NOTES

1. Il arrive que certains étudiants redoublants ne soient pas cotés défaillants même s'ils sont défaillants sur l'année en cours s'ils ont réussi un premier semestre durant leur première année d'étude. Dans ce cas ils n'ont pas de note pour l'année en cours et apparaissent comme AJAC.

2. Diplôme obtenu en réussissant l'examen qui clôture les trois années du lycée ou en validant les acquis de l'expérience après des années d'apprentissage. Trois filières existent en France : baccalauréat général (parcours économique et social, littéraire ou scientifique), technologique (sciences et technologies, hôtellerie, musique et danse) ou professionnel. Ce diplôme qui permet l'accès aux études supérieures s'appelle différemment dans le monde.

RÉSUMÉS

De nature exploratoire, cette recherche analyse les effets de la participation à un tutorat d'accompagnement sur le taux de réussite et le taux d'abandon des étudiants en première année de licence en psychologie. 29,8 % des étudiants de cette cohorte ont assisté, de manière volontaire, à au moins une séance sur les 6 séances de groupe mensuelles proposées. Malgré la prudence à tenir quant à l'interprétation des résultats, l'étude montre que les défections des étudiants tutorés sont plus rares (40 %) et les admissions plus fréquentes (43 %) que les étudiants non tutorés (respectivement 59 % et 25 %), d'autant plus s'ils sont assidus (au moins 4 séances). Le fait de pouvoir se passer les notes de cours, de réviser ensemble, le soutien du tuteur, les conseils reçus et l'enthousiasme sans faille de certains, sont autant de facteurs de motivation et de réussite énoncés par les tutorés. Pourtant, on ne peut que déplorer la fluctuation des effectifs et leur diminution au fil des séances.

The aim of this exploratory study is to analyse how mentoring affects academic success and dropout rates amongst first year students in psychology. 29.8 % of volunteer students attended at least one monthly group tutoring session out of six. Even though the findings should be interpreted with great care, the study shows that the students who attended these tutoring sessions were more likely to succeed (43 %) and less likely to drop out (40 %) than those who did not participate in the mentorship program (25 % and 59 % respectively). When questioned, learners pinpointed various motivational and academic success factors that are inherent to these tutoring sessions, such as cohesion and support amongst peers, advice offered by the tutors, extreme motivation and encouragement amongst the learners and tutors, revision study groups, and sharing lecture notes. However, it is regrettable that the number of attendees varied session after session.

INDEX

Keywords : academic success, mentorship, metacognition, on-site tutoring, student academic support, student dropout, university entrance

Mots-clés : abandon universitaire, accompagnement des étudiants, entrée à l'université, métacognition, réussite en licence, tutorat par les pairs

AUTEURS

CHRISTINE CANNARD

Coordinatrice du dispositif tutorat
Laboratoire de Psychologie et NeuroCognition
Université Pierre Mendès France
BP 47
38040 GRENOBLE Cedex 9
Tél : 00 (33) 476827807
christine.cannard@upmf-grenoble.fr

FRÉDÉRIC ENTENMANN

Département LANSAD
Université Stendhal - Grenoble3
LANSAD - Maison des langues
1141 avenue centrale
38400 St Martin d'Hères
frederic.entenmann@u-grenoble3.fr

SOPHIE PARIS

Responsable du Plan de Réussite en Licence (PRL)
Université Pierre Mendès France
BP 47
38040 GRENOBLE Cedex 9
sophie.paris@upmf-grenoble.fr

FLORIAN DELMAS

Responsable de la licence
Laboratoire Interuniversitaire de Psychologie (LIP)
Université Pierre Mendès France, Département de Psychologie
BP 4
38040 GRENOBLE Cedex 9
florian.delmas@upmf-grenoble.fr

CHRISTIAN GRAFF

Responsable du Département de Psychologie
Université Pierre Mendès France,
BP 47
38040 GRENOBLE Cedex 9
Christian.graff@upmf-grenoble.fr