



HAL
open science

Le rôle de l'accès à l'information et des capacités attentionnelles limitées des étudiants dans le recours au tutorat méthodologique.

Charlotte Pourcelot, Sandoss Ben Abid-Zarrouk, Pascal Marquet

► To cite this version:

Charlotte Pourcelot, Sandoss Ben Abid-Zarrouk, Pascal Marquet. Le rôle de l'accès à l'information et des capacités attentionnelles limitées des étudiants dans le recours au tutorat méthodologique.. Congrès de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Aug 2013, Montpellier, France. hal-01967264

HAL Id: hal-01967264

<https://hal.science/hal-01967264>

Submitted on 30 Dec 2018

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

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

**(141) - Le rôle de l'accès à l'information et des capacités attentionnelles
limitées des étudiants dans le recours au tutorat méthodologique.**

Charlotte POURCELOT

Doctorante, Université de Strasbourg, LISEC Alsace, France

Sandoss BEN ABID ZARROUK

Maître de Conférences, Université de Haute-Alsace, LISEC Alsace, France

Pascal MARQUET

Professeur des Universités, Université de Strasbourg, LISEC Alsace, France

Mots-clés

Tutorat méthodologique, Primo-entrants, Information, Capacités attentionnelles.

Résumé

Cet article porte sur l'ouverture du baccalauréat puis irrémédiablement, de l'enseignement supérieur en France. Puis, il dresse le cadre dans lequel s'inscrivent l'échec, l'abandon et le décrochage universitaire toujours plus prégnants en première année de Licence, et rend compte de la création du tutorat méthodologique, un dispositif qui s'est mis en place dans les Universités françaises au cours des années 1990. L'étude tente de mieux comprendre les raisons qui poussent seulement une minorité des étudiants primo-entrants à recourir au tutorat et qui plus est, ceux qui en ont le moins besoin (Romainville et Michaut, 2012 et Ben Abid Zarrouk et Weisser, 2013). Pour cela, nous interrogeons les rôles attribués à l'information qui jusqu'à maintenant, ont été peu évalués, et ce, en prenant appui sur des sources bibliographiques et une enquête empirique locale.

Introduction

Depuis que l'obligation d'instruction a été instaurée par les lois de J. Ferry en 1881, les pouvoirs publics n'ont cessé de favoriser l'accès à l'éducation. Cette ère de propagation de l'enseignement s'est notamment traduite de la fin des années 1980 au milieu des années 1990, par une forte hausse des effectifs étudiants. Désormais, l'échec à l'Université est significatif, notamment en première année. C'est pourquoi il fait partie des handicaps prédominants de l'Université française lorsque l'on tente d'évaluer sa qualité (Alava et Romainville, 2001). Les chiffres parlent d'eux-mêmes, en 2008, 30% des étudiants ont redoublé, 16% se sont réorientés et 6% ont abandonné (MESR, 2008 ; Millet 2012). « *Le diplôme est également une protection contre le chômage : si 43 % des débutants sans diplôme sont au chômage en 2002, « seulement » 10 % des diplômés du supérieur sont sans emploi. À diplôme intermédiaire, risque intermédiaire : le taux de chômage des bacheliers est de 14 %, celui des débutants disposant d'un diplôme inférieur au baccalauréat de 23 %* » (Givord, 2005). Obtenir un diplôme du supérieur est devenu, petit à petit et de plus en plus nécessaire, pour contrer les lacunes croissantes auxquelles sont confrontés les jeunes à leur entrée sur le marché de l'emploi. De cette manière, le tutorat qui a pour but *in fine* une amélioration de la réussite en première année, fut instauré par circulaire en 1996 et généralisé à la rentrée 1997-1998 dans les Universités (Bédouret, 2004). Malgré tout, le taux d'échec ne cesse de croître depuis 20 ans (Mohib, Sonntag, Werckmann, 2010).

L'objet de cette contribution est l'étude et l'analyse de l'accès à la disponibilité de l'information des étudiants primo-entrants dans le cadre du tutorat. Conséquemment, après avoir rappelé le contexte de la recherche et définit le tutorat méthodologique, nous exposerons une enquête portant sur l'appropriation des informations relatives à ce dispositif par 59 étudiants de L1 inscrits à l'UHA.

1. Contexte de la recherche

Créé en 1808 par Napoléon, le premier grade universitaire français est le baccalauréat. La création du bac technologique en 1968 puis du bac professionnel en 1985 a facilité l'élargissement progressif du cercle des bacheliers. De 200 000 au milieu des années 1950, le nombre d'étudiants a été multiplié par 10 en près de 50 ans et ce, sous l'effet de l'accroissement démographique, de l'élévation du niveau de vie et de politiques éducatives successives visant à élever le niveau de formation (Gayraud, 2009). L'ouverture du baccalauréat permis celle de l'enseignement supérieur. L'étude d'Albouy et Tavan (2007) montre parfaitement que le statut des études supérieures s'est métamorphosé. « *L'ouverture du supérieur a été rapide et de grande ampleur : en seulement quinze ans, la part de jeunes obtenant un diplôme du supérieur a doublé, passant de 21% pour les générations nées entre 1960 et 1962 à 42% pour celles nées entre 1975 et 1977. Elle a de plus concerné tous les milieux sociaux : l'enseignement supérieur accueille aujourd'hui un public qui en était auparavant largement exclu. Un quart des enfants d'ouvriers possèdent désormais un diplôme du supérieur, contre à peine un sur dix il y a quinze ans.* »

Récemment, selon la cinquième édition de « L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche »¹ publiée par le MESR en avril 2012, « 55% d'une génération accède à

¹ http://www.enseignement-sup-ville-moyennes.fr/upload/publication/PDF_1247_Etat%20ESR_2011.pdf

l'enseignement supérieur ». Toutefois, les disparités sociales d'accès persistent encore et toujours. « 27% des enfants de cadres sortent diplômés d'une grande école ou de l'Université (bac +5 ou plus) contre 7% des enfants d'ouvriers. » De surcroît, les secteurs de formation sont socialement marqués. Les filières technologiques courtes, en particulier les STS et les IUT, sont peu sélectives socialement et apparaissent les plus « populaires » tandis que le secteur des grandes écoles accueille majoritairement des enfants de milieux sociaux favorisés.

Aujourd'hui, le faible taux de réussite en première année constitue avec les sorties sans diplôme, les deux points « sensibles » mis en avant par les politiques. « *Un tiers seulement environ des étudiants entrant à l'Université, obtiennent leur Licence en trois ans* »² affirmait un rapport de la Cour des Comptes publié en 2012. D'après la note d'information publiée mercredi 10 avril 2013 par le MESR³, l'échec en Licence reste massif. Bien que les étudiantes, plus nombreuses à s'inscrire, réussissent mieux que leurs homologues masculins (écart de 9,5% entre les deux taux de réussite), c'est la scolarité suivie avant le baccalauréat qui a la plus grande influence sur la réussite des étudiants. En témoignent les quelques 2,7% titulaires d'un baccalauréat professionnel réussissant en trois ans, contre plus du tiers des bacheliers généraux. Les bacheliers technologiques aussi rencontrent des difficultés avec moins de 10% de réussite. Outre le genre et le type de baccalauréat obtenu, l'âge et l'origine sociale sont également déterminants. Alors que les jeunes qui ont décroché leur baccalauréat sans avoir redoublé se révèlent brillants à l'Université, ceux qui ont déjà pris du retard dans le secondaire peinent à décrocher leur Licence. Enfin, plus de 31% des étudiants issus de familles très favorisées obtiennent leur Licence en trois années, contre 21% des étudiants issus de familles défavorisées.

Dans ce contexte, un projet de loi appelé « loi Fioraso », a été présenté pour tenter d'améliorer la réussite étudiante. Adopté le 10 juillet 2013 par l'Assemblée nationale⁴ il introduit notamment une spécialisation progressive en Licence pour permettre des réorientations sans redoublement et renforce la priorité accordée aux bacheliers professionnels et technologiques pour entrer en STS et IUT avec l'instauration de quotas par académie et par filière pour éviter que ces derniers, mal préparés, ne s'inscrivent à la faculté par défaut et y échouent. L'abandon d'études avant l'obtention du diplôme semble perçu comme une faiblesse et discrédite les jeunes sortant avec un niveau de qualification intermédiaire, équivalent à un niveau « bac + rien » (Legendre, 2002). « *La question du décrochage est souvent sujette à controverses dans sa définition et sa mesure. S'agissant de la définition ou de la sémantique, de nombreuses thèses s'affrontent, de ceux qui lui préfèrent le terme d'« abandon » ou d'« évaporation » jusqu'à ceux qui contestent le concept de « décrochage » au motif que beaucoup d'étudiants concernés n'auraient en fait, jamais « accroché ».* Ils ne pourraient donc pas « décrocher ». Le décrochage étudiant consiste, pour un jeune, à sortir de l'enseignement supérieur dans lequel il s'était inscrit, sans obtenir le moindre diplôme »⁵. La difficulté statistique quant à elle, est de faire la part, au sein des

² <http://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/Rapport-public-annuel-2012>

³ http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2013/15/5/NI_MESR_13_02_248155.pdf

⁴ <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid72978/le-parlement-adopte-le-projet-de-loi-pour-l-enseignement-superieur-et-la-recherche.html>

⁵ <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid56550/remise-du-rapport-du-senateur-demuyndck-sur-le-decrochage-a-l-universite.html>

arrêts d'études constatés dans les différentes formations, entre ce qui relève de la réorientation, qui se traduira plus tard par l'obtention d'un diplôme et ce qui résulte de l'arrêt définitif sans diplôme, soit rapide, soit après plusieurs redoublements et réorientations. « *La difficulté aujourd'hui est moins d'accéder à l'enseignement supérieur que d'y rester* », souligne un rapport publié en 2007 par l'OVE. D'après les données du MEN, poursuivent des études supérieures longues ou courtes : 98% des bacheliers généraux, 78% des bacheliers technologiques et 23% des bacheliers professionnels. Toutefois, le MEN (2009) ainsi que le rapport de juin 2011 réalisé par le sénateur C. Demuynck et portant sur la réalité du décrochage à l'Université⁶, montre qu'un peu moins d'un étudiant sur cinq, soit 19%, sort de l'enseignement supérieur français sans diplôme. Chiffre en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE qui est de 30% certes, mais qui représente tout de même près de 75 000 jeunes. De façon générale, les chercheurs expliquent le décrochage universitaire et son accroissement par la massification des effectifs dans l'enseignement supérieur due au processus de démocratisation scolaire entamé en France depuis les années 1960. Les étudiants, de plus en plus hétérogènes dans leur profil en termes de caractéristiques culturelles, sociales ou économiques, ne seraient pas ou plus égaux face aux exigences de la culture universitaire autrefois réservée à une élite. En vue d'endiguer ce fléau, un dispositif fut développé : le tutorat méthodologique.

2. Le tutorat méthodologique

« *Le tutorat vise à favoriser la réussite de l'étudiant en lui permettant de s'adapter aux exigences méthodologiques nouvelles des études supérieures. Il est organisé pendant les six premiers mois au cours de la première année de DEUG. Il s'effectue sur la base du volontariat pour les étudiants. Il ne fait l'objet d'aucune évaluation ou notation rentrant dans le contrôle des connaissances. Toutes dispositions seront prises, par les établissements, pour que les étudiants qui en ont le plus besoin puissent bénéficier des séances de tutorat.* » (C. Forestier, Circulaire du 24.10.1996). Conçu à titre expérimental en 1992, le tutorat est généralisé au sein des Universités françaises et institutionnalisé par circulaire en 1996. L'arrêté du 18 mars 1998 relatif à son organisation et à sa validation vise à favoriser la réussite des étudiants peu préparés à l'enseignement académique. Ce dispositif d'appui se présente sous la forme de tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique. Les formes du tutorat d'accompagnement peuvent être variées (aide au travail personnel, aide au travail documentaire,...). Le cadre national du tutorat est peu prescriptif et laisse une grande liberté aux Universités. Ces dernières instaurent donc au niveau décentralisé des pratiques très variées (Borras, 2011). Complément du tutorat d'accueil et d'intégration des nouveaux étudiants organisé à la rentrée universitaire, il est destiné à prévenir les difficultés que rencontrent les étudiants primo-entrants, voire à y remédier. Cette mission d'accompagnement auprès d'étudiants volontaires peut être ponctuelle ou régulière et est assurée par des pairs plus avancés qu'eux dans le cursus universitaire. Nommés « tuteurs », ce ne sont donc ni des enseignants ni des personnels administratifs. (Annoot, 2001). Ils ont pour rôles de guider et d'assister leurs « tutorés », en leur délivrant les clés pour combler leurs « manques » et réussir à l'Université. (Gerbier et Sauvaître, 2003). En aucun cas ils ne sont chargés de se substituer aux enseignants.

⁶ Ibid

3. Problématique

C'est dans ce contexte que nous constatons actuellement que seule une minorité des étudiants primo-entrants ont recours au tutorat méthodologique et qui plus est, ceux qui en ont le moins besoin (Romainville et Michaut, 2012 et Ben Abid Zarrouk et Weisser, 2013). Pour quelles raisons les Universités ne parviennent-elles pas à comptabiliser davantage d'étudiants tutorés ? Pourquoi ce dispositif, pourtant conçu pour aider à réussir, n'est-il pas prisé des étudiants ? Les primo-entrants ont-ils connaissance de son existence, de son fonctionnement, de ses finalités et de ses capacités à faire réussir ? Sont-ils suffisamment et correctement informés ? Les travaux de Borrás (2011) ont commencé à montrer qu'une information insuffisamment prise en compte par les étudiants primo-entrants pourrait être l'une des explications à cette défaillance. Nous nous intéresserons donc particulièrement à ce facteur qu'est l'information pour tenter d'expliquer cette faible fréquentation aux séances organisées par les tuteurs. En effet, la surabondance informationnelle est-elle impliquée ? L'Université parvient-elle à capter et à retenir l'attention de ses étudiants ? Les capacités cognitives de ces derniers sont-elles limitées au point de ne plus saisir les informations capitales et d'exploiter efficacement l'ensemble des informations auxquelles ils ont accès ? Afin de tenter de répondre à ces questions, nous avons mené une enquête au sein de la Faculté des Sciences et Techniques (FST) de l'Université de Haute-Alsace (UHA).

4. Méthodologie

4.1. *Population d'étude*

Parmi les trois facultés que compte l'UHA, une seule population a été enquêtée. Il s'agit d'étudiants inscrits en Licence première année Sciences et Technologie en 2012/2013, filière proposée par la FST. Parmi ces 104 étudiants inscrits, 59 (56.7%) ont participé à notre enquête.

4.2. *Outil*

L'enquête a été effectuée en mai 2013 à partir d'un questionnaire d'abord testé auprès d'étudiants de Master 1 Sciences de l'Education. Les professeurs et le personnel administratif de la FST ont permis la diffusion de notre outil puis sa collecte.

Afin d'étudier le rôle de l'accès à l'information et des capacités attentionnelles limitées des étudiants dans le recours au tutorat méthodologique, le questionnaire est composé principalement de questions fermées. Il n'est pas nominatif mais suggère aux enquêtés d'inscrire leur numéro étudiant. Cette information nous permettra de contacter les étudiants pour de futurs entretiens semi-directifs. De plus, le questionnaire se divise en dix parties. Pour davantage de clarté dans le descriptif de notre méthodologie, certaines d'entre elles ont pu être regroupées. Ainsi ;

- la première permet une description de la population à travers ses caractéristiques socio-économiques (*Année de naissance, Type de baccalauréat obtenu, CSP*),

- la seconde et la troisième ont pour but d'identifier les parcours scolaires et universitaires des enquêtés (*Avez-vous déjà redoublé ?*, *Avez-vous choisi librement et volontairement de vous inscrire à l'Université ?*),
- la quatrième et la cinquième visent à dresser un profil selon leur degré d'intégration au sein de l'Université et d'investissement dans leurs études (*Etes-vous adhérent(e) d'une association universitaire ?*, *Pratiquez-vous un sport proposé par l'Université ?*, *Etes-vous présent(e) à tous les cours dispensés par vos professeurs ?*),
- la sixième et la septième abordent le tutorat méthodologique et la connaissance qu'ils en ont (*Connaissez-vous le CUFEF*, *L'existence du tutorat ?*, *Arguments incitatifs pour la participation au tutorat ?*),
- les huitième et neuvième parties concernent les informations sur le tutorat méthodologique délivrées par l'UHA ainsi que l'inscription et la participation à un dispositif d'aide à la réussite et l'image que ceux-ci connotent (*En début d'année universitaire, vous êtes-vous senti(e) submergé(e) d'information ?*, *Cette année, avez-vous bénéficié d'un dispositif d'aide à la réussite ?*,...),
- la dixième et dernière partie est consacrée aux commentaires libres.

4.3. Méthode d'analyse

Le questionnaire a été conçu à l'aide du logiciel *Le Sphinx*. Les réponses obtenues sont classifiées au sein de tableaux ; variable, items, valeurs absolues et pourcentages. Précisons que l'exposé de nos résultats sera restitué sous forme de tri à plat et suivra l'ordre chronologique du questionnaire d'enquête.

5. Résultats

5.1. Profil des enquêtés

5.1.1. Caractéristiques personnelles

Parmi nos 59 étudiants, 61% (36), sont des garçons et 39% (23), sont des filles. La majorité, soit 44% (26), est née en 1994 sachant que le plus âgé est de 1977.

S'agissant du salariat étudiant, 6 ont un emploi, 5 à temps partiel. Cet emploi est sans lien avec le domaine qu'ils étudient donc ils ne peuvent transférer ce qu'ils apprennent, les champs de référence sont trop éloignés. Selon Gruel (2002) et Béduwé et Giret (2004), le temps hebdomadaire de travail, la proximité ou l'éloignement du contenu du travail au regard de la formation sont des critères particulièrement discriminants ayant des incidences sur les études. D'une manière générale, plus le temps consacré à une activité salariée est conséquent, plus les risques d'échecs, d'abandons ou de retards sont importants. Le salariat étudiant répond à plusieurs attentes dont certaines sont liées à des préoccupations financières et à « *d'autres raisons difficilement quantifiables, comme le souhait d'autonomie,*

de reconnaissance sociale ou de volonté de découverte du monde du travail et la recherche d'expériences professionnelles » (Bérail, 2007).

Tableau 1 : Type de baccalauréat obtenu

Baccalauréat Professionnel	Baccalauréat Technologique	Baccalauréat Général	Non réponse
3.4% (2)	8.5% (5)	86.4% (51)	1.7% (1)

La grande majorité des enquêtés a obtenu un bac général mais les filières technologique et professionnelle sont aussi présentes. « *Les nouvelles filières du baccalauréat, technologique et professionnelle, visent avant tout une insertion professionnelle immédiate et donnent moins souvent lieu à une poursuite d'études dans le supérieur* » (Esquieu, Poulet-Coulibando, 2002).

Tableau 2 : Obtention d'une mention

Au rattrapage	Sans mention	Assez bien	Bien	Non réponse
15.3% (9)	37.3% (22)	27.1% (16)	15.3% (9)	5.08% (3)

Parmi ces bacheliers, l'obtention d'une mention est assez disparate. Plus du tiers de nos enquêtés ont obtenu leur bac sans mention. « *Avoir le baccalauréat, quelle que soit la série, reste l'objectif à atteindre* » (OVE, 2009).

Tableau 3 : Catégories socio-professionnelles

CSP	Père	%	Mère	%
Agriculteur exploitant	0	0	0	0
Artisan, commerçant et chef d'entreprise	5	8.5	1	1.7
Cadre et profession intermédiaire supérieure	13	22	5	8.5
Profession intermédiaire	2	3.4	2	3.4
Employé	12	20.3	20	33.9
Ouvrier	6	10.2	4	6.8
Retraité	9	15.3	3	5.1
Autre personne sans activité professionnelle	4	6.8	21	35.6
Situation inconnue	4	6.8	2	3.4
Décédé	2	3.4	1	1.7
Non réponse	2	3.4	0	0

Enfin, 22% soit 13 étudiants ont un père cadre ou de profession intellectuelle supérieure suivi de près par 20.3% (12) de leurs pairs dont le chef de famille est employé. S'agissant de la mère, pour plus du premier tiers (35.6%) elle est sans activité professionnelle alors que pour le second tiers (33.9%), elle est employée.

5.1.2. Caractéristiques scolaires

Seuls 22% (13) des enquêtés a bénéficié d'une aide personnalisée : 10 de cours particuliers et 3 de soutien scolaire. Moins du tiers a donc déjà fait l'expérience d'un dispositif d'aide et sont donc peu à en connaître les rouages. Pourtant, 42.4% (25) sont en retard. 27.1% (16) ont redoublé une seule fois, 10.2% (6), deux fois et 5.1% (3), trois fois. 23.7% (14) d'entre eux ont échoué à l'Université. Notre cohorte est donc principalement constituée de primo-entrants.

5.1.3. Caractéristiques universitaires

S'agissant des 14 redoublants de l'Université, 12 ont échoué en première année. Les principales raisons évoquées sont le manque de travail (16.9%), de motivation (10.2%) et les difficultés d'adaptation (6.8%).

De plus, près de 90% (53) disent s'être inscrits à l'Université librement et volontairement. 8.5% (5) y ont été contraints. « *Les inscriptions par défaut à l'Université sont majoritairement le fait d'étudiants dont l'admission dans une filière sélective courte a été refusée* » (OVE, 2009).

La quasi-totalité (96.6%) affirment s'être inscrits dans l'optique de réussir. Plus de la moitié 52.5% (31) sont très soutenus par leur famille mais 42.4% (25) le sont moyennement. Cette orientation leur avait-elle été déconseillée par leurs proches ? En 1994 Dubet, identifia les « vrais étudiants ». Ceux-ci sont portés par un projet professionnel, une vocation intellectuelle et une forte intégration dans le milieu étudiant correspondant au profil de certains étudiants en médecine. Concernant nos enquêtés, 40.7% (24) n'avaient pas de projet de formation avant d'entrer à l'Université. Pour ces étudiants, « *[...] le diplôme n'est pas la finalité de la formation et il s'agit plutôt dans un premier temps de découvrir et d'expérimenter la fac [...]* » (OVE, 2009). Finalement, du choix de leur filière, 61% (36) se disent satisfaits, 18.6% (11) très satisfaits, 16.9% (10) pas du tout satisfaits.

S'agissant de leur vie universitaire et sociale, peu sont investis, seuls 13.6% (8) sont adhérents d'une association universitaire, 55.9% (33) n'assistent jamais à des soirées, repas, sorties, activités. 42.4% (25) pratiquent un sport régi par l'Université. « *La sociabilité à l'Université n'est pas un supplément d'âme mais bien une nécessité.* » (Dubet, 1994). 88.1% (52) de nos enquêtés font partie d'un groupe d'amis mais ils sont 44.1% (26) à se plaire moyennement à l'Université.

S'agissant de leur façon de travailler, 71.2% (42) étudient seuls. C'est pourquoi 84.7% (50) se qualifient d'étudiants autonomes, capables de s'autogérer. 61% (36) assistent à la totalité des cours contre 35.6% (21) qui sélectionnent leurs matières et participent uniquement aux cours qu'ils jugent les plus importants. 59.3% (35) sollicitent rarement leurs professeurs afin qu'ils leur viennent en aide. Enfin, pour étudier, 37.3% (22) des enquêtés se rendent à la BU. 40.7% disent y emprunter rarement des livres. On peut donc supposer qu'ils s'y rendent pour travailler et mettre leur temps libre à profit.

A la suite de cette première analyse nous avons cherché à cerner les approches des étudiants vis-à-vis du tutorat méthodologique.

5.2. *Approches des enquêtés sur le tutorat*

93.2% (55) des étudiants ne connaissent pas le Centre Universitaire de Formation des Enseignants et des Formateurs (CUFEF). L'UHA fut l'une des pionnières dans l'instauration du tutorat. En collaboration avec les doyens de chaque faculté, ses membres sont chargés de sa présentation, de sa mise en place et de son bon fonctionnement. En parallèle, il propose également une formation complète aux Sciences de l'Education et est rattaché à la Faculté Lettres, Langues, et Sciences Humaines (FLSH).

Pourtant, 94.9% (56) déclarent de ne pas avoir rencontré de membre du CUFEF ou du département des Sciences de l'Education. Etaient-ils présents lors de la réunion de présentation ? Si oui, ont-ils été attentifs aux propos et informations délivrés ? Submergés d'informations les ont-ils tout simplement oubliées ? *« A la différence des générations précédentes où l'information constituait une denrée rare, les individus du XXIème siècle, notamment dans les pays développés, vivent de plus en plus dans des environnements extrêmement riches en informations, et cette tendance va croissant. Cette surabondance informationnelle est notamment liée aux nouvelles technologies de l'information et de communication (NTIC) qui transforment l'information en un bien disponible, quasi-instantanément, indépendamment de la localisation géographique du producteur et du consommateur et à un coût relativement faible. »* (Benabid et Grolleau, 2003). S'agissant du tutorat méthodologique proprement dit, 88.1% (52) des étudiants connaissent son existence. Parmi ces derniers, plus de la moitié 62.7% (37) ont appris son existence à l'Université. Pour d'autres, la première fois c'est un(e) ami(e) qui leur en parlé (13.6%) ou un professeur (10.2%). Précisons que cette question comporte un taux de non réponse de 66.1% (39) ! Preuve qu'ils ne se souviennent pas de la manière dont ils ont été informés et que leurs capacités attentionnelles se sont trouvées limitées. Enfin, les étudiants savent définir le tutorat méthodologique et maîtrisent ses objectifs. Les verbes les plus couramment cités sont les suivants ; *« encadrer », « aider les étudiants de première année à réussir », « s'adapter », « acquérir une méthode de travail et de révision », « être autonome », « s'améliorer », « cibler les problèmes pour mieux y remédier ».*

Dans un troisième temps, nous avons cherché à évaluer la qualité des informations relatives au tutorat et la manière dont elles ont été perçues par les étudiants.

5.3. *Le tutorat méthodologique et son information perçus par les enquêtés*

En début d'année universitaire, les informations délivrées par l'Université ainsi que l'affiliation à ce nouvel univers décrites par Coulon en 1997 peuvent paraître colossales à l'étudiant. Le processus d'affiliation explique que *« les étudiants doivent non seulement prendre connaissance des règles explicites régissant l'Université mais aussi celles qui demeurent implicites, pour s'intégrer »* (OVE, 2009).

De plus, *« conformément à la maxime "trop d'informations tue l'information", plusieurs auteurs suggèrent le passage d'une économie de l'information vers une économie de l'attention, où la capacité à capter et à retenir l'attention devient le bien rare, objet de l'échange »* (Benabid et Grolleau, 2003). A ce titre, près de la moitié des enquêtés 44.1% (26) avouent s'être sentis submergés d'information à leur entrée à l'Université. 50.8% (30) disent avoir reçu peu d'informations au sujet du tutorat en début d'année et 6.8% (4) trop

peu. Ces données nous amène logiquement à aborder le thème de l'attention qui n'est pas nouveau. « [...], les capacités cognitives des individus sont limitées et ne leur permettent pas d'exploiter efficacement l'ensemble des informations auxquelles ils ont accès. [...] Cette surabondance d'informations facilement accessible a dépassé les capacités des individus à les traiter, d'où le passage d'une rareté de l'information à une rareté de l'attention » (Davenport et Beck, 2000).

Pour plus de la moitié d'entre eux (55.9%), les informations relatives au tutorat leur ont été transmises par un ou plusieurs de leurs professeurs ainsi que par le responsable de formation (22%) ou encore par des étudiants tutorés ou l'ayant été (16.9%). Ces informations étaient suffisamment claires pour 59.3% (35) d'entre eux et les arguments avancés pour les séduire nombreux et variés ; « *Ceux qui vont au tutorat réussissent plus* », « *Le tutorat c'est un plus* », « *Les interactions se font entre étudiants* », « *Le tutorat est différent des cours* », « *Le tutorat augmente le taux de réussite* », « *Vous pourrez y étudier les différentes notions incomprises* », « *Il vous permettra de progresser, trouver vos erreurs* », « *Le tutorat est gratuit* », « *C'est un coup de pouce pour ceux qui ne se sentent pas capables de réussir* ».

57.7% (34) des étudiants n'ont pas été convaincus par ces arguments d'autant plus que 84.7% (50) disent posséder les compétences requises pour réussir.

5.4. La place des dispositifs d'aide à la réussite parmi les étudiants

54.2% (32) des enquêtés n'ont bénéficié d'aucun dispositif d'aide à la réussite cette année. Seuls 6 se sont inscrits volontairement à une aide personnalisée, autre que le tutorat, proposée par la FST. S'agissant du tutorat méthodologique, à l'UHA, les étudiants volontaires sont constitués en petits groupes de 7 en moyenne encadrés par un tuteur. Celui-ci est généralement un étudiant de Master ou de CAPES formé, encadré et rémunéré par le CUFEF. Ces groupes fonctionnent au premier semestre de la première année de Licence. Cette année, seuls 10 étudiants sur 59 enquêtés se sont inscrits en début d'année pour bénéficier de cette aide. Mais 4 n'ont participé qu'à la première séance, 5 à quelques-unes, 1 à toutes. Malgré une participation toute relative, 6 sur 10 disent s'être impliqués activement.

Le graphique ci-dessous présente les différents motifs revendiqués par les étudiants pour expliquer leur non recours au tutorat.

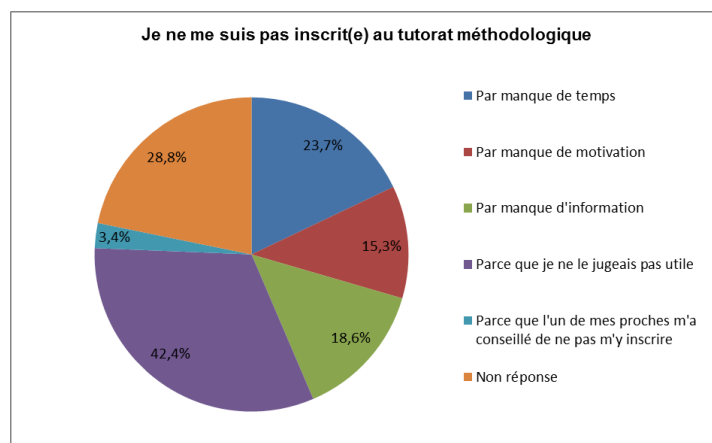


Tableau 4 : Motifs revendiqués pour expliquer le non recours au tutorat

Manque de temps	Manque de motivation	Manque d'information	Inutile	Déconseillé	Autre(s)	Non réponse
23.7% (14)	15.3% (9)	18.6% (11)	42.4% (25)	3.4% (2)	5.1% (3)	23.7% (14)

Près de la moitié (42.4%) des étudiants déclarent ne pas juger utile de s'inscrire au tutorat méthodologique. Cette donnée est à mettre en relation avec la possession des compétences requises pour réussir à laquelle 84.7% ont répondu positivement. On comprend donc qu'un étudiant qui a confiance en ses capacités de réussite ne juge pas utile de bénéficier d'un dispositif d'aide à la réussite. Afin de motiver les primo-entrants à s'inscrire aux séances de tutorat méthodologique, des tests cognitifs et spécifiques à leur filière sont organisés la semaine de pré-rentrée. Les résultats de ces derniers sont totalement anonymes, seul l'étudiant peut y avoir accès et décider s'il s'inscrit ou non dans un groupe de tutorat. Cet outil a suscité l'intérêt de 57.6% (34) de nos enquêtés mais n'a suffi à réunir davantage de tutorés. D'ailleurs, 27.1% (16) n'en avaient que faire des résultats de ce test et avaient décidé dès le départ de ne pas bénéficier du tutorat. Pour 50.8% (30) d'entre eux, le tutorat s'adresse à tous les étudiants sans distinction. Mais 39% (23) jugent qu'ils s'adressent aux étudiants en difficultés. Un simple test réalisé lors de la pré-rentrée suffirait-il à mettre en exergue les difficultés d'un étudiant ? Comment percevoir objectivement ses capacités et ses lacunes lorsque les cours n'ont pas encore débuté et qu'aucune évaluation notée n'a été effectuée ? Selon Borrás (2011), « *la précocité de l'offre de tutorat et plus généralement les défauts dans son organisation semblent aussi augmenter les taux de refus* ». De plus, notons que le tutorat ne souffre pas d'une stigmatisation quelconque. 72.9% (43) des étudiants déclarent qu'il n'est pas stigmatisant d'y participer. 54.2% (32) affirment que le tutorat est utile pour les étudiants de première année. Pourquoi alors ne s'y sont-ils pas inscrits ? Qui plus est, plus du tiers (33.9%), n'a pas d'avis sur la question. Autant d'étudiants à convaincre de son utilité donc. Cette frilosité est aussi palpable lorsque 71.2% (42) des enquêtés disent que « *oui, peut-être* » le tutorat peut permettre aux étudiants de première année de réussir.

Concluons ces résultats par les quelques commentaires mitigés rédigés par nos enquêtés. Pour certains, le tutorat est « *inutile car mal organisé* ». Il faudrait que « *les horaires soient adaptés aux étudiants* ». Pour d'autres, « *il est préférable que le tutorat dure une année entière et pas un seul semestre car personnellement, ça m'a trop aidée* » et le tutorat « *était bien car on était en petite comité mais c'est dommage que ça a pas continué au 2^{ème} semestre. Il faut poursuivre le tutorat malgré le peu de personne inscrit* ».

Conclusion

L'ouverture rapide du supérieur depuis le début des années 1980 nous invite à réexaminer la question de la réussite étudiante. Nous nous sommes penchés sur le tutorat dont les objectifs sont de pallier les difficultés rencontrées par les « nouveaux étudiants ». Par cette recherche de type quantitatif, nous avons cherché à cerner les approches des étudiants vis-à-vis du tutorat. Puis nous avons voulu savoir comment ils le percevaient. Dans un troisième temps, nous avons tenté d'estimer la qualité de retransmission des informations délivrées à

son sujet tout en interrogeant le rôle occupé par les capacités attentionnelles des étudiants. Les résultats sont à prendre avec précaution notamment par la faiblesse de l'échantillon sur lequel a porté l'étude. Malgré cette limite, nous avons pu montrer que le tutorat, pour notre cas particulier, est un dispositif connu de notre public mais que ni la description qui en est faite, ni les arguments avancés ne suffisent à convaincre les étudiants de s'y inscrire. Le test de pré-rentrée nous interroge également car les étudiants n'y prêtent guère attention. Pourtant, il joue un rôle clé dans la prise de décision puisque « [...] quand ils sont renseignés sur leurs compétences par les tests de pré-rentrée et qu'ils les comparent aux attentes universitaires, ils sont proportionnellement plus nombreux à s'inscrire au tutorat. Nous avons également pu montrer que les taux de participation au tutorat avaient décliné les deux années où les tests n'avaient pas été organisés. Nous en avons conclu que les informations qui permettent à l'étudiant d'abord d'estimer ses compétences puis de les comparer à ses pairs et aux attentes institutionnelles sont essentielles afin qu'il puisse élaborer des stratégies de réussites optimales » (Ben Abid Zarrouk et Weisser, 2013).

Incontestablement, l'Université ne parvient pas actuellement à capter l'attention de tous ses étudiants. Quant à leurs capacités attentionnelles, une part importante se dit submergée d'information en début d'année, période durant laquelle le tutorat est promu. La surabondance informationnelle est donc impliquée dans ce choix de non-recours au tutorat. « Un individu est en effet mitraillé à longueur de journée par ce qui peut être considéré comme des consommateurs d'attention. L'attention d'un individu peut être attirée par des sources diverses. La première englobe les personnes et aspects liés à sa propre vie. Les sources qui y sont externes viennent ensuite dans l'ordre des priorités » (Gachet et Schibli, 2006). Ce qui conduit à penser que les établissements universitaires devraient tendre vers une meilleure information et mettre en place des stratégies de communication innovantes. Sans conteste ils doivent parvenir à attirer l'attention de leurs étudiants malgré la grande quantité de sources d'information et de sollicitations auxquels ils sont confrontés au quotidien. « Il s'agit d'une tâche difficile dans la mesure où l'attention de l'être humain n'est pas élastique et présente des limites. L'individu est alors saturé et ne peut accorder d'attention supplémentaire. Ce phénomène est appelé rareté de l'attention » (Gachet et Schibli, 2006).

A ce stade de notre réflexion, l'économie de l'attention mérite d'être creusée. Quels facteurs réduisent l'attention ? Comment l'Université peut-elle s'imposer dans cette bataille ? Comment peut-elle capturer l'attention de son public et le convaincre ? Autant de questions qui feront l'objet d'autres enquêtes et investigations.

Bibliographie

Alava, S. et Romainville, M. (2001), « Les pratiques d'étude entre socialisation et cognition », Revue française de pédagogie, n°136, pp. 159-180.

Albouy, V. et Tavan, C. (2007), « Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur », Économie et Statistique, n° 410, pp. 3-22. (En ligne). http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/Ecostat410A.pdf

Annoot, E. (2001), « Le tutorat ou le temps suspendu », Revue des Sciences de l'Éducation, Vol XXVI, n°2, pp.383-402.

- Bédouret, T. (2004), « Les interventions pédagogiques des tuteurs au sein d'actions tutorales à l'université. », Recherches et éducations, n°6. (En ligne). <http://rechercheseducations.revues.org/index331.html>
- Béduwé, C., et Giret, J-F. (2004), Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ?, Céreq, Notes emploi formation, n°7.
- Benabid, S. et Grolleau, G. (2003). Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : un instrument potentiel au service de l'économie sociale ? Innovations, n°17, p. 139-155. (En ligne). <http://www.cairn.info/revue-innovations-2003-1-page-139.htm>
- Ben Abid Zarrouk, S. et Weisser, M. (2013), « Les stratégies de réussite des étudiants et leur influence sur l'efficacité du tutorat. », Recherches en éducation.
- Borras, I. (2011), « Evaluation du non recours au tutorat à l'université », Net.Doc, n°85. 1-31. (En ligne). <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Net.Doc/Evaluation-du-non-recours-au-tutorat-a-l-universite>
- Coulon, A. (1997), *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.
- Davenport, T-H. et Beck, J-C., (2000), *The Attention Economy*, Harvard Business School Press, Harvard, MA.
- Dubet, F. (1994), *Les étudiants*, in Universités et ville, Paris, L'Harmattan.
- Esquieu P., et Poulet-Coulibando P. (2002), « Vers un enseignement secondaire de masse : 1985-2001 », in Données Sociales - La société française.
- Gayraud, L. (2009), « Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? », Net.Doc, n° 59.
- Gerbier, Y., et Sauvaître, H. (2003), « Une classification des tutorats », Recherche et Formation, n°43, 29-45.
- Givord, P. (2005), « Formes particulières d'emploi et insertion des jeunes », Economie et Statistique n°388-389. (En ligne). http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/es388-389q.pdf
- Gruel, L. (2002), *Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur*, OVE infos, n°2.
- Legendre F. (2002), *Les étudiants fantômes. Les sorties précoces de l'université Paris VIII*, Rapport de recherche, OVE Université Paris VIII.
- Mohib, N., Sonntag, M. et Werckmann, F. (2010), « Le tutorat méthodologique en école d'ingénieurs est-ce encore une bonne idée ? » Colloque de l'AREF, Septembre 2010.
- OVE. (2009), *Du secondaire au supérieur. Continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes*. Panorama des savoirs, La documentation Française.
- OVE. (2009), *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*. Etudes & recherche. La documentation Française.
- Romainville, M. Michaut, C. (sous la direction de), (2012), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Paris, De Boeck.

Sitographie

<http://www.education.gouv.fr/cid143/le-baccalaureat.html>

Consulté le 26 juin 2013

<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR004.pdf>

Consulté le 26 juin 2013

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000132/0000.pdf>

Consulté le 29 juin 2013

<http://fresques.ina.fr/jalons/fiche-media/InaEdu01815/l-abandon-de-l-objectif-de-80-de-bacheliers.html>

Consulté le 29 juin 2013

http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/docs_doc_travail/g2007-06.pdf

Consulté le 30 juin 2013

<http://www.cereq.fr/index.php/content/download/562/8279/file/netdoc59.pdf>

Consulté le 30 juin 2013

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid72978/le-parlement-adopte-le-projet-de-loi-pour-l-enseignement-superieur-et-la-recherche.html>

Consulté le 31 juillet 2013

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid56550/remise-du-rapport-du-senateur-demuynck-sur-le-decrochage-a-l-universite.html>

Consulté le 31 juillet 2013

<http://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/Rapport-public-annuel-2012>

Consulté le 31 juillet 2013

http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2013/15/5/NI_MESR_13_02_248155.pdf

Consulté le 31 juillet 2013

http://www.enseignement-sup-villes-moyennes.fr/upload/publication/PDF_1247_Etat%20ESR_2011.pdf

Consulté le 1er août 2013

http://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Rapports/2012/2012-15_enseignement_superieur_rapport.pdf

Consulté le 1er août 2013

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_fr.htm

Consulté le 1er août 2013

<http://www.touteurope.eu/fr/actions/social/education-formation/presentation/l-enseignement-superieur-dans-l-ue/le-processus-de-bologne.html>

Consulté le 2 août 2013

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/074000745/0000.pdf>

Consulté le 9 août 2013

[http://diuf.unifr.ch/is/studentprojects/pdf/reports/CRM_SS06_Attention_Economy_\(AnneGach_et_PatrickSchibli\).pdf](http://diuf.unifr.ch/is/studentprojects/pdf/reports/CRM_SS06_Attention_Economy_(AnneGach_et_PatrickSchibli).pdf)

Consulté le 12 août 2013