

# Un nouveau dispositif d'accueil et d'accompagnement des étudiants entrants à l'université

## *Les enseignants-référents*

> Cathy PERRET, Julien BERTHAUD

Université de Bourgogne, CIPE, IREDU/CNRS

---

> Laurent PICHON

Université de Bourgogne, UFR Sciences de la Vie, de la Terre et de l'Environnement

---

**RÉSUMÉ** • Dans le cadre d'une étude de cas, cet article présente les points de vue des différents acteurs d'un nouveau dispositif pour les étudiants de licence. Ce dispositif qui repose sur l'intervention d'« enseignants-référents » introduit de nouvelles dimensions au métier d'enseignant-chercheur. L'évaluation réalisée montre un décalage entre les perceptions positives des étudiants et celles plus mitigées des enseignants. Différentes questions quant à son intérêt pour tous les étudiants entrants à l'université sont également avancées, notamment au regard d'autres actions d'aide et de soutien pour les étudiants.

**MOTS-CLÉS** • enseignant-chercheur, enseignant-référent, étudiant de première année, université, évaluation de dispositifs d'accompagnement

---

Par le *Bulletin officiel* du 31 octobre 1996, le ministère de l'Éducation nationale a défini et intégré la notion de tutorat au sein des universités françaises. Ses objectifs comprennent l'aide au travail personnel et documentaire, l'appui aux techniques d'auto-évaluation et d'autoformation. Il doit également permettre une plus grande proximité entre étudiants et enseignants. Décliné sous différentes formes (tutorat d'accueil, tutorat d'accompagnement, tutorat méthodologique, tutorat pédagogique, tutorat de service, etc.), le tutorat a progressivement évolué avec l'intégration de

la réforme LMD, l'introduction du plan pour la réussite en licence (PRL) et avec le dernier arrêté relatif à la licence (1<sup>er</sup> août 2011) qui a redéfini sa place au sein des formations universitaires. Avec le PRL, l'orientation et l'accompagnement des étudiants ont été affichés comme prioritaires, et le ministère a alors émis différents souhaits, notamment celui que chaque étudiant puisse disposer de l'aide d'un enseignant-référent auquel s'adresser en cas de problème (MESR, 2008). La présence des enseignants-référents est désormais clairement indiquée dans le dernier arrêté licence (Art. 8).

Le tutorat s'est traduit par une « décomposition de la fonction enseignante » (Annoot, 2012) dans la mesure où il est proposé par des étudiants expérimentés dont la principale mission est d'aider les étudiants entrants à l'université à acquérir la méthodologie de l'enseignement universitaire (ressources documentaires utilisées, attentes des enseignants, déroulement des examens, etc.). Désormais, les dispositifs d'accompagnement des étudiants ne sont plus une fonction réservée exclusivement aux étudiants mais s'étendent aux enseignants universitaires qui se voient confier de nouvelles tâches venant compléter leur enseignement (Annoot, 2012) : accueil et intégration des étudiants, suivi et orientation dans le cursus, insertion professionnelle, etc. Ceci se traduit dans la nouvelle fiche relative aux activités des enseignants-chercheurs du répertoire des métiers où est indiqué notamment : « diriger, évaluer, conseiller, orienter et contribuer à l'insertion professionnelle des étudiants » aux côtés des tâches d'élaboration et de transmission de connaissances, d'organisation des enseignements et des travaux relatifs à la recherche (développement, valorisation, formation, diffusion) (MESR, 2011). Ainsi, la fonction de l'enseignant-référent concerne le suivi pédagogique des étudiants, leur intégration au sein de l'université et leur orientation. Il s'agit également d'identifier le plus tôt possible les difficultés des étudiants afin de pouvoir les diriger vers des dispositifs d'aide et de soutien. Notre analyse des rapports d'évaluation des universités et des licences de l'AERES pour 86 universités françaises, fait apparaître que le dispositif d'enseignants-référents est intégré pour au moins 70 d'entre elles, soit 81 %. Ce constat se révèle légèrement inférieur à celui du comité de suivi de la licence (2011) qui estime cette proportion à 93 % des 69 établissements enquêtés. Dans certaines universités, une charte présentant les missions et les modalités de fonctionnement des enseignants-référents a été instaurée. Le comité de suivi de la licence précise qu'une telle charte est annoncée par 76 % des 69 établissements enquêtés en 2011.

Dans ce nouveau dispositif, né avec le PRL, les enseignants-référents ont jusqu'à présent fait l'objet de peu d'études contrairement au tutorat

(Annoot, 1998 ; Danner *et al.*, 1999 ; Borrás 2011). Cet article s'intéresse à ce dispositif en explorant les points de vue des étudiants et des enseignants. Il s'appuie sur une étude de cas relative au dispositif mis en place au sein de la première année de licence (L1) de Sciences de la Vie, de la Terre et de l'Environnement (SVTE) de l'université de Bourgogne (uB). Cette étude s'inscrit dans le cadre de l'évaluation du PRL menée par le CIPE (Centre d'innovation pédagogique et d'évaluation) de l'uB, en collaboration avec les équipes pédagogiques de l'établissement afin de documenter les actions intéressantes pour les étudiants sans qu'il n'y ait pour l'instant de consensus sur les dispositifs pertinents (Danner *et al.* 1999 ; Parmentier, 2006). Après avoir présenté le contexte de cette étude de cas, sont retracés les points de vue des étudiants puis ceux de l'équipe pédagogique concernée.

## **1. Les enseignants-référents en première année de licence SVTE à l'uB**

Le PRL a créé une opportunité pour de nouveaux dispositifs dans les universités françaises. À l'uB, le PRL tourne autour de trois axes prioritaires : la préparation à la vie professionnelle, la réorientation et orientation active, et l'accompagnement et la pédagogie. Pour les étudiants de première année de licence, l'uB a centré ses actions sur quatre thèmes : l'accueil et le suivi pédagogique renforcés des étudiants, l'enseignement de la méthodologie du travail universitaire, les méthodes pédagogiques rénovées et la réorientation des étudiants en situation d'échec.

Dès la rentrée 2008-2009, 88 actions à destination des étudiants de première année ont ainsi été mises en place à l'uB parmi lesquelles 15 % prévoient de renforcer l'accueil et le suivi de ces étudiants (Perret, 2011). Dans cet objectif, 11 formations pour les étudiants de première année de licence ont permis la mise en place du système des enseignants-référents durant la période 2008-2011. Ce système a été conduit de différentes façons : par exemple, dans une formation, ce sont des chargés de travaux dirigés (TD) qui ont assuré le rôle d'enseignant-référent en se tenant à disposition des étudiants, en assurant des permanences ou en les recevant à la demande ; dans d'autres formations, ce rôle a été dévolu aux responsables de celles-ci qui recevaient soit les étudiants à la demande, soit tous les étudiants en difficultés à l'issue du premier semestre, ou encore à des enseignants de la filière ; dans d'autres, les étudiants ont été reçus lors d'un entretien individuel chaque semestre ; enfin, dans d'autres encore, ces rencontres étaient formalisées par l'instauration d'un contrat d'études ou de réussite avec l'étudiant

concerné. Parfois, seuls les étudiants repérés en difficultés lors des tests de rentrée ou après les examens étaient concernés par ce dispositif, quand celui-ci concernait tous les étudiants ailleurs. Les rencontres pouvaient se faire par groupe d'étudiants ou de manière individuelle selon les formations ou le moment de l'année considéré. Dans toutes les formations, les enseignants-référents se tenaient à disposition des étudiants en dehors des rencontres théoriquement prévues. Cette variété existante à l'uB rappelle celle présentée par le comité de suivi de la licence (2011).

Concernant la première année de la licence SVTE, le système a été organisé en première année de la manière suivante : la présentation du dispositif est faite durant la semaine d'accueil par le directeur des études, puis suivie par une réunion obligatoire de « prise de contact » entre les étudiants d'un groupe et leur enseignant-référent, et enfin, l'organisation d'entretiens individualisés, d'une trentaine de minutes chacun, est prévue quatre à six semaines après la rentrée. Par la suite, la reprise des entretiens a lieu à l'issue des résultats du premier semestre. Ces entretiens sont rendus obligatoires pour les étudiants ayant obtenu des notes inférieures à 8/20 dans un ou plusieurs modules. Enfin, un dernier entretien facultatif se déroule au cours du deuxième semestre. Par ailleurs, une présentation des différents aspects de la vie universitaire a été proposée à chaque groupe d'étudiants sous la forme d'un TD explicatif au tout début de l'année afin d'aborder des sujets souvent problématiques pour les nouveaux venus à l'université, comme les modalités d'examens et de compensation des notes, les contrôles (continus *versus* terminaux), le système AJAC (Ajourné autorisé à composer dans le niveau supérieur), les ABI (Absence injustifiée) et ABJ (Absence justifiée), les différentes sessions d'examens, le PPE (Projet professionnel étudiant), le PRL ou encore le tutorat. Pour les étudiants qui le souhaitent, une continuité du suivi individuel est prévue durant la deuxième année de licence (prises de rendez-vous laissées à l'initiative de l'étudiant) et par un entretien bilan au cours du quatrième semestre, axé notamment sur le projet professionnel.

Les enseignants-référents ont été affectés aux étudiants dès la rentrée 2008 avec pour missions :

- d'accueillir les étudiants dont ils ont la responsabilité ;
- de faire le point avec eux et étudier leur orientation à l'issue du premier semestre ;
- d'identifier et accompagner sans délai les étudiants en difficulté vers des dispositifs de soutien divers.

Les objectifs visés étaient multiples : humaniser et individualiser les relations, présenter les formations de la filière, leurs débouchés et leur

déroulement, faire mieux connaître le monde professionnel afin que les étudiants appréhendent leur besoin en formation, donner des premiers éléments d'orientation pour la construction d'un projet personnel et professionnel et également, permettre de limiter au maximum les décrochages.

Dans cette formation, ce dispositif d'enseignant-référent coexiste avec d'autres actions, comme, par exemple, un module de mise à niveau, des ateliers d'amélioration de la méthodologie du travail universitaire ou encore un programme de révisions proposé entre les deux sessions d'examens. Le module de mise à niveau a pour objectif de permettre aux étudiants identifiés comme présentant le plus de difficultés (par le biais de sessions d'examens anticipés ou de l'analyse des dossiers d'orientation active d'acquérir les notions de base jugées indispensables et ainsi d'accroître leurs chances de réussite. Les notes obtenues dans ce module comptent dans la moyenne générale lorsqu'elles sont supérieures à la moyenne (effet bonus). Le programme d'amélioration de la méthodologie du travail universitaire se présente sous la forme de plusieurs ateliers transversaux aux enseignements. Ceux-ci ont pour objectifs d'entraîner les étudiants aux examens et au travail universitaire et scientifique grâce à des séances de corrections de sujets d'examens et d'ateliers dispensant des notions d'expression écrite, de rédaction, etc. Enfin, le programme de révision propose d'accompagner dans leurs révisions les étudiants ayant échoué aux premières sessions d'examens et qui en expriment le souhait. Il prend la forme de séances de travaux dirigés (TD) au cours desquelles l'examen de la première session est corrigé, les difficultés des étudiants identifiées et les exigences des enseignants ainsi que la méthodologie rappelées.

## **2. L'avis des étudiants sur le dispositif**

Dès l'introduction du PRL, l'uB a fait le choix d'accompagner les actions à destination de la réussite des étudiants par un dispositif d'évaluation. L'évaluation est d'autant plus cruciale que les actions apparaissent comme des expériences pédagogiques nouvelles alors même que la recherche sur la pédagogie universitaire est balbutiante en France (Adangnikou, 2008). Résultant de compromis entre les acteurs universitaires, cette évaluation formative interne est coordonnée par le CIPE en s'appuyant notamment sur des dossiers d'autoévaluation annuels établis par les équipes pédagogiques (Perret, 2011).

Ainsi, dans le cadre de l'évaluation du PRL souhaitée à l'UFR, un questionnaire a été distribué aux étudiants de première année de la licence SVTE lors de la session d'examen de la fin du second semestre,

et ce, durant trois années consécutives. Cette enquête a fait l'objet de modifications marginales au fil du temps, selon les ajustements réalisés annuellement par l'équipe pédagogique. Concernant les enseignants-référents, les étudiants devaient répondre à plusieurs séries de questions renvoyant à leur connaissance et à leur participation au dispositif et, le cas échéant, au nombre d'entretiens effectués avec l'enseignant-référent, mais également à leur perception de l'efficacité de l'action menée : aide à l'intégration, utilité des conseils donnés, disponibilité de l'enseignant, souhait de la poursuite du suivi en deuxième année. Les raisons pour lesquelles les étudiants n'ont pas rencontré leur référent font également l'objet de questionnements : timidité, manque de temps, problèmes d'organisation ou absence de besoin. Enfin, une série de propositions listant différentes missions de l'enseignant-référent est soumise à l'appréciation des étudiants. Le taux de réponse des étudiants varie peu selon les années : 76 % des étudiants inscrits en 2008-2009, 73 % en 2009-2010 et 77 % en 2010-2011.

Ne touchant que les étudiants présents aux examens de fin d'année, cette enquête permet toutefois de dresser plusieurs constats (cf. tableau 1). Tout d'abord, la réunion de présentation remplit son rôle d'information sur le dispositif puisque 94 % des étudiants déclarent être informés de l'existence des enseignants-référents. Les étudiants arrivant tardivement au cours du premier semestre ou au début du deuxième semestre sont probablement moins sensibilisés à cette action. Ils sont un peu moins nombreux à déclarer y avoir participé : selon les années, entre 82 et 87 % déclarent avoir rencontré leur enseignant-référent sous forme d'un entretien individualisé au cours de l'année universitaire, la première réunion de « prise de contact » étant, elle, obligatoire. Au final, en tenant compte des étudiants méconnaissant le dispositif, seulement 6 à 12 % des étudiants ne se rendent pas aux entretiens individuels, parmi lesquels se retrouve certainement un bon pourcentage de doublants. Malgré tout, plus de sept étudiants sur dix estiment que leur enseignant-référent a été disponible pour les recevoir au cours de l'année.

Plus de la moitié des étudiants souhaite poursuivre le suivi avec leur enseignant-référent lors de la deuxième année de licence (54 % en moyenne sur les trois années). Toutefois, les points de vue des étudiants sur le dispositif font réfléchir sur son efficacité. Ainsi, si six étudiants sur dix reconnaissent l'utilité des informations et conseils donnés au cours des entretiens par les enseignants-référents, ils sont en revanche beaucoup moins nombreux à estimer que les enseignants rencontrés ont facilité leur intégration à l'université : 16 % en moyenne. L'objectif initial du dispositif centré sur l'accueil et l'intégration des étudiants entrants à l'université semble donc ne pas être totalement reconnu par les étudiants.

Ce rôle d'aide à l'intégration, dédié ici aux enseignants-référents, n'est-il pas plus reconnu ou efficace lorsqu'il est confié à des tuteurs ? Pour certains de ces étudiants, l'intégration à l'université renvoie sans doute davantage aux interactions avec les pairs pendant et en dehors des cours et à la découverte de la vie étudiante sur le campus universitaire qu'à l'apprentissage du métier d'étudiant et des subtilités des études universitaires auxquelles se réfère l'objectif d'intégration des enseignants-référents.

	<b>2008-2009 (N=302)</b>	<b>2009-2010 (N=267)</b>	<b>2010-2011 (N=308)</b>	<b>TOTAL (N=877)</b>
Saviez-vous qu'un enseignant référent était chargé de vous suivre au cours de votre année de L1 pour vous accompagner durant toute l'année ?	94 %	93 %	94 %	94 %
Avez-vous rencontré votre enseignant référent au cours d'un entretien individuel au cours de l'année ?	82 %	87 %	83 %	84 %
L'enseignant a permis de faciliter votre intégration à l'université.	14 %	16 %	17 %	16 %
L'enseignant a été disponible pour vous recevoir.	77 %	73 %	73 %	75 %
L'enseignant vous a donné des informations et conseils utiles.	60 %	60 %	60 %	60 %
Souhaiteriez-vous avoir un enseignant référent en L2 ?	50 %	55 %	56 %	54 %

Tableau 1 : éléments d'évaluation du dispositif enseignant référent (taux d'accord)

Peu d'étudiants participant au dispositif ont multiplié les rencontres avec leur enseignant-référent (5 %). En fait, 43 % se sont contentés d'un seul entretien individuel et 46 % ont rencontré une deuxième fois leur enseignant-référent après leur entretien initial. Entre les trois années universitaires de cette étude, aucune modification ne peut être avancée. La participation étudiante apparaît relativement forte *a priori*, mais elle ne renvoie pas à une continuité tout au long de l'année contrairement au suivi préconisé initialement par le dispositif.

Nombre d'entretiens	2008-2009 (N=247)	2009-2010 (N=231)	2010-2011 (N=256)	TOTAL (N=734)
1	47 %	39 %	42 %	43 %
2	40 %	48 %	50 %	46 %
3 ou +	4 %	4 %	7 %	5 %
Non réponse	9 %	9 %	1 %	6 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Tableau 2 : nombre d'entretiens avec l'enseignant-référent au cours de l'année

Le principal motif amenant les étudiants à ne pas souhaiter bénéficier du dispositif est qu'ils n'éprouvent pas le besoin de rencontrer leur enseignant-référent (46 %). Les raisons invoquées par les étudiants pour ne pas rencontrer leur enseignant-référent évoluent au fil des années (cf. tableau 3). Certains motifs baissent fortement, comme par exemple le fait de ne pas oser rencontrer les enseignants (-14 points en trois ans), ou de ne pas en ressentir le besoin (-15 points) ou encore l'argument du manque de temps (-18 points). On peut sans doute voir dans ces constats les effets d'une amélioration de la présentation du dispositif auprès des étudiants et/ou une meilleure organisation du dispositif ainsi qu'une meilleure disponibilité des enseignants qui, au départ, n'étaient pas très habitués à ces nouvelles fonctions. Paradoxalement, la proportion d'étudiants indiquant que leur enseignant-référent ne les a pas contacté a plus que doublé d'une année sur l'autre (12 % en 2008-2009, 29 % en 2009-2010) et a presque triplé en deux ans (33 % en 2010-2011) alors même que la prise de rendez-vous pour l'entretien individuel initial doit se faire normalement lors de la séance de « prise de contact » en groupe, elle-même rendue obligatoire et figurant dans l'emploi du temps. Ce phénomène ainsi reste peu explicable à nos yeux.

Pour quelle(s) raison(s) n'avez-vous pas rencontré votre enseignant référent ?	2008-2009 (N=51)	2009-2010 (N=35)	2010-2011 (N=52)	TOTAL (N=138)
Vous n'avez pas osé contacter votre enseignant référent.	22 %	6 %	8 %	12 %
Vous n'éprouviez pas le besoin de le rencontrer.	57 %	37 %	42 %	46 %
Votre enseignant référent ne vous a pas contacté.	12 %	29 %	33 %	24 %
Vous avez préféré prendre contact avec un autre enseignant.	0 %	0 %	4 %	1 %
Vous n'avez pas eu le temps.	24 %	17 %	6 %	15 %
Autre.	10 %	26 %	23 %	19 %

Tableau 3 : éléments ayant conduit les étudiants à ne pas rencontrer leur enseignant référent (taux d'accord)

L'examen des points de vue des étudiants sur les rôles de l'enseignant-référent permet de constater que la hiérarchie des rôles attribués aux enseignants n'évolue pas : l'enseignant-référent sert avant tout à leur donner des éléments d'orientation (70 à 75 %) et à faire le point sur le déroulement de l'année (66 à 70 %), puis, de manière plus marginale, à proposer des dispositifs de soutien (34 à 55 %), à les aider à mieux réussir leur année (38 à 53 %), à les accompagner lorsqu'ils sont en difficulté (40 à 45 %) et à individualiser-renforcer les échanges entre eux et les enseignants (21 à 37 %). Enfin, certains rôles sont moins reconnus comme leur faire connaître le monde professionnel (15 à 26 %), les diriger vers des services particuliers lorsqu'ils sont en difficultés (10 à 23 %) et les accueillir (16 à 22 %). Les étudiants se déclarent finalement globalement satisfaits de l'existence des référents car ils permettent une approche facilitée des enseignants et un dialogue plus ouvert face à des difficultés de différentes natures, notamment pédagogiques.

De votre point de vue, quel est (sont) le(s) rôle(s) de l'enseignant-référent ?	2008-2009 (N=302)	2009-2010 (N=267)	2010-2011 (N=308)	Total (N=877)
Accueillir les étudiants.	22 %	16 %	16 %	18 %
Donner des éléments d'orientation aux étudiants.	75 %	73 %	70 %	73 %
Faire le point sur le déroulement de l'année.	69 %	70 %	66 %	68 %
Proposer des dispositifs de soutien aux étudiants.	55 %	43 %	34 %	44 %
Faire mieux connaître le monde professionnel aux étudiants.	26 %	21 %	15 %	21 %
Accompagner les étudiants ayant des difficultés pour suivre en L1.	45 %	43 %	40 %	43 %
Diriger les étudiants ayant des difficultés ne relevant de la pédagogie vers les services compétents (médecine préventive, assistante sociale, etc.).	23 %	20 %	10 %	18 %
Individualiser et renforcer les échanges entre les étudiants et les enseignants.	37 %	31 %	21 %	29 %
Aider les étudiants à mieux réussir leur première année.	53 %	41 %	38 %	44 %
Aucun.	6 %	3 %	2 %	4 %
Autres.	1 %	2 %	1 %	1 %

Tableau 4 : points de vue des étudiants sur les rôles de l'enseignant-référent (taux d'accord)

Les autres actions proposées en L1 SVTE ont également fait l'objet d'une évaluation par les étudiants au cours de ces trois années, comme par exemple les ateliers de méthodologie universitaire, le programme de révision ou encore les modules de remise à niveau. Ces derniers étant *a priori* réservés aux étudiants en difficultés et le programme de révision n'étant proposé qu'aux seuls volontaires et entre les deux sessions d'examen de fin d'année, seuls les questionnements relatifs aux ateliers de méthodologie universitaire peuvent faire l'objet d'une comparaison directe avec ceux relatifs au dispositif d'enseignant-référent, même si ces actions ont des objectifs différents.

La participation aux ateliers d'amélioration de la méthodologie universitaire, bien que globalement élevée, est un peu plus faible que pour le dispositif d'enseignants-référents puisque seulement 75 % des étudiants déclarent y avoir participé en 2008-2009 et 2010-2011 et 85 % des étudiants de 2009-2010. De manière générale, la satisfaction des

étudiants quant à l'efficacité de cette action et à son organisation est toujours supérieure à 60 % (qui pour rappel est le pourcentage d'étudiants considérant que leur enseignant-référent leur a donné des informations et conseils utiles, cf. tableau 1). À l'inverse, les apports sur la connaissance des modalités d'évaluation (51 % d'avis favorables en moyenne) comme le nombre jugé globalement insuffisant des entraînements pratiques et leurs corrections (46 % en moyenne se déclarent satisfaits) font exceptions (cf. tableau 5). Cette question des évaluations pédagogiques n'est pas sans rappeler ce qu'Oberti (1995) appelle le « flou pédagogique » de la transition du secondaire vers le supérieur ; ce flou étant entretenu par les enseignants peu explicites quant aux pratiques de travail à mettre en œuvre pour réussir, d'après Boyer et Coridian (2002).

	<b>2008-2009 (N=302)</b>	<b>2009-2010 (N=267)</b>	<b>2010-2011 (N=308)</b>	<b>Total (N=877)</b>
Les enseignants vous ont prodigué des conseils en début de cours pour que vous puissiez vous préparer adéquatement aux examens.	65 %	67 %	70 %	67 %
Vous savez ce que vous devez apprendre et comment vous serez noté.	50 %	49 %	54 %	51 %
À l'issue des derniers cours, des TD d'entraînement aux examens vous ont été proposés dans certaines disciplines. Avez-vous suivi ces TD ?	75 %	85 %	76 %	79 %
	<b>2008-2009 (N=228)</b>	<b>2009-2010 (N=227)</b>	<b>2010-2011 (N=234)</b>	<b>Total (N=689)</b>
Les conseils et rappels sur l'expression écrite sont utiles.	56 %	54 %	67 %	59 %
La correction des sujets passés est utile pour réviser et se préparer aux examens.	91 %	93 %	99 %	94 %
Vous comprenez les corrections des contrôles.	89 %	87 %	91 %	89 %
Les entraînements pratiques et leurs corrections sont utiles pour réviser et se préparer aux examens	90 %	91 %	97 %	93 %
Les critères de correction des contrôles passés sont clairs.	66 %	67 %	65 %	66 %
Les entraînements pratiques et leurs corrections sont en nombre suffisant.	50 %	37 %	52 %	46 %
Les exemples et les entraînements sont bien en rapport avec les cours.	89 %	87 %	92 %	89 %
À l'issue des TD vous vous sentez mieux préparés aux examens.	73 %	73 %	84 %	77 %
À l'issue des TD vous connaissez les exigences pour le travail écrit.	81 %	76 %	82 %	79 %

Tableau 5 : points de vue des étudiants sur les enseignements de méthodologie universitaire (taux d'accord)

### **3. Les points de vue de l'équipe pédagogique**

Dans les dossiers d'évaluation annuelle établis par les équipes pédagogiques, chaque action menée est détaillée en termes d'objectifs, de modalités de mise en œuvre, et de résultats attendus, et fait l'objet de commentaires sur la participation et les résultats des étudiants. L'équipe pédagogique donne également son point de vue sur toutes les actions réalisées. L'exploitation des rapports de la filière de SVTE pour les trois années étudiées permet d'apporter des éléments sur l'appréciation du dispositif d'enseignant-référent par l'équipe pédagogique. En parallèle,

dans cette filière, une enquête annuelle auprès des enseignants ayant rempli le rôle d'enseignant-référent a été réalisée par le responsable du PRL de l'UFR. Les taux de participation à ce sondage étaient de 90 % en 2008-2009 et 2010-2011, et 81 % en 2009-2010.

Une trentaine d'enseignants de la formation ont assumé, au moins pendant une année, le rôle d'enseignant-référent (21 pour les deux premières années et 20 la troisième) pour un nombre d'étudiants variant de 367 à 415 selon les années, soit en moyenne 17 à 21 étudiants par enseignant. Ce taux d'encadrement se situe dans la fourchette, de 10 à 30 étudiants par enseignant-référent, repérée comme la plus fréquente au sein des universités par le comité de suivi de la licence (2011). Selon les années, le nombre d'enseignants n'ayant pas pu ou pas souhaité renouveler leur participation au dispositif est variable : deux à la fin de l'année 2008-2009, puis quatre la suivante et trois pour la dernière année. Les motifs d'abandon invoqués sont la surcharge d'enseignements (2 cas), des incompatibilités d'emploi du temps (2 cas) ou encore deux départs en retraite. Plus ponctuellement, l'obtention d'un CRCT (Congé pour recherche), d'un congé maternité ou d'une délégation CNRS a également amené l'enseignant concerné à abandonner. Ainsi, aucun départ n'a été justifié par une baisse de motivation ou un sentiment de perte de temps ou d'inutilité. Par ailleurs et de manière générale, l'équipe pilotant le dispositif souligne l'implication très forte des enseignants, facteur crucial dans la réussite de cette action.

Dès la fin de la première année d'introduction du dispositif d'enseignant-référent, des réflexions ont été engagées par l'équipe pédagogique afin d'améliorer les modalités de sa mise en place, que ce soit concernant la méthode de prise de rendez-vous, le nombre d'entretiens ou la durée de ceux-ci. Ainsi, la première rencontre « étudiant-enseignant » a été rendue obligatoire dès la deuxième année d'implantation du dispositif et directement intégrée dans l'emploi du temps. Proposée sous la forme d'une réunion de « prise de contact », celle-ci a permis d'améliorer les premiers échanges et les prises de rendez-vous individuels. Malgré tout, le taux de rencontre individuelle est resté stable sur les trois années (84 %) (cf. tableau 1). Il faut rappeler cependant qu'une partie des étudiants de L1 sondés n'arrivent qu'en cours d'année (milieu du premier semestre (S1) et début du deuxième semestre (S2) pour les réorientations, étudiants AJAC). Ces derniers ne profitent pas autant de ce dispositif que les néo-entrants s'inscrivant en septembre. En ce qui concerne ces étudiants arrivant tardivement, c'est le directeur des études qui les a accueilli et qui a finalement joué le rôle désormais dévolu aux enseignants-référents. Par ailleurs, le taux de participation des doublants aux entretiens, bien que n'ayant pas fait l'objet

d'une étude particulière, n'est pas aussi élevé qu'attendu, d'après l'enquête menée auprès des enseignants-référents. Il participe donc sans doute aussi au léger décalage observé entre le taux de rencontre individuelle, stable et situé autour des 84 %, et le taux d'étudiants informés de l'opération (94 %).

Les enseignants-référents soulignent également chaque année que la participation étudiante au second entretien est moins forte malgré, parfois, de multiples relances. Ce phénomène est amplifié lors du troisième entretien. L'une des explications tient probablement au fait qu'une partie des étudiants en difficulté a déjà quitté l'UFR lorsque le troisième entretien est proposé, en fin de deuxième semestre. Plusieurs autres explications sont avancées pour expliquer ce phénomène : le caractère « non obligatoire » des entretiens ou encore le fait qu'au cours du temps, les étudiants ont pris leurs marques et leurs habitudes et nécessitent de moins en moins d'aide au sein de l'UFR. L'équipe pédagogique estime malgré tout qu'il n'est pas nécessaire de donner un caractère obligatoire à ces rencontres, en dehors de la première réunion, importante pour la prise de contact, et du premier entretien individuel, indispensable pour faire le point.

Selon l'enquête menée par le responsable du PRL à l'UFR, la quasi-totalité des enseignants-référents est globalement satisfaite du dispositif présenté lors de ces trois années. Certains apprécient particulièrement l'aspect très concret de ces rencontres, d'autres reconnaissent l'intérêt de se frotter au regard des étudiants sur la formation et sur l'environnement universitaire, d'autres encore découvrent mieux les problèmes auxquels les étudiants sont confrontés lors de leur arrivée à l'université, en particulier (mais pas uniquement) lorsque ces problèmes ne sont pas d'ordre pédagogique. De manière récurrente, sont mises en avant par les enseignants-référents des remarques sur les difficultés d'organisation des entretiens, notamment en raison de la lourdeur de l'emploi du temps de la première année de licence SVTE mais également et surtout en raison des comportements des étudiants. Ainsi, sont évoqués la timidité vis-à-vis du corps enseignant, le manque d'effort d'une partie des étudiants ne souhaitant pas se surcharger, et parfois le manque d'intérêt rencontré pour cette aide particulière. Il est intéressant de constater qu'étudiants et enseignants se renvoient la responsabilité du problème d'organisation des entretiens. Si le manque de motivation de certains étudiants a paru évident pour nombre d'enseignants-référents, il est toutefois admis que le dispositif semble plus pertinent pour les primo-entrants à l'université que pour les doublants ; ces derniers s'investissent assez peu dans le dispositif aux yeux des enseignants-référents. Au terme des trois années d'expérimentation du dispositif, l'équipe pédagogique estime, malgré tout,

qu'une partie des étudiants y a trouvé un réel soutien (pédagogique, administratif ou d'aide à l'orientation), même si une majorité d'entre eux ne semble pas réellement en tirer un profit immédiat. L'équipe pilotant le dispositif s'interroge dès lors sur la pertinence de cet accueil et de ce suivi spécifique pour une partie des étudiants, notamment les doublants. Les enquêtes menées auprès des étudiants montrent par ailleurs qu'une partie d'entre eux, n'ayant pas rencontré leur référent, avancent comme argument le fait de ne pas en éprouver le besoin. Malgré tout, 60 % des étudiants ont reconnu l'utilité des conseils et des informations donnés lors des entretiens et plus de 50 % d'entre eux déclarent qu'ils aimeraient bénéficier de ce soutien personnalisé lors de la seconde année de licence

Conformément à cette dernière observation et dès sa deuxième année d'introduction, le dispositif a été étendu aux étudiants de deuxième année. Pourtant, très peu d'étudiants ont alors repris contact avec leur enseignant-référent, malgré les possibilités offertes, difficultés mises sur le compte d'une mauvaise communication en direction des étudiants, qui ont été globalement peu informés. Ainsi, au terme de la première année de mise en place du dispositif en L2, 80 % des enseignants-référents estimaient encore important de continuer à proposer ce type d'entretien/suivi en deuxième année. La faible participation des étudiants de L2 l'année suivante a modifié leur perception. En 2009-2010, 70 % d'entre eux pensaient désormais inutile de maintenir/proposer ce projet en deuxième année. Il est possible que les étudiants intégrant la deuxième année de licence SVTE correspondent pour une bonne partie à ceux qui n'estimaient pas utile le maintien du suivi et sans doute également à ceux qui éprouvaient le moins de difficultés d'adaptation en première année. Cette faible participation des étudiants de deuxième année a conduit l'équipe pédagogique à ne plus leur proposer systématiquement l'aide des enseignants-référents à la rentrée 2010-2011. Les enseignants-référents restent cependant à la disposition des étudiants qui le souhaitent, afin de pouvoir continuer à prodiguer leur aide, notamment en termes de projet professionnel et de choix de parcours.

Pour finir, plusieurs pistes sont à l'étude à l'UFR afin de tenter d'améliorer le dispositif mis en place. Ainsi, le premier entretien sera désormais plus axé sur la transition lycée-université et les suivants plus orientés sur les paramètres de réussite universitaire. Un contrat mutuel d'engagement est également envisagé, qui serait à signer à la fois par l'enseignant-référent et par l'étudiant, afin de formaliser cette action particulière et l'ancrer dans les habitudes universitaires.

## Conclusion

Nombre d'universités ont mis en place le dispositif des enseignants-référents pour le niveau licence dans le cadre du PRL et des nouvelles dispositions d'organisation des études de licence (arrêté du 1<sup>er</sup> août 2011). L'étude de cas présentée ici montre qu'un tel dispositif peut être massivement suivi par les étudiants, notamment en début d'année, et en raison d'un caractère « obligatoire » affirmé même si aucune « sanction » n'est prévue en cas d'absence de participation. Ceci le distingue notamment du tutorat pour lequel le problème de l'absentéisme des étudiants est régulièrement mis en avant (Borras, 2011) mais également d'autres dispositifs d'accueil et d'accompagnement des étudiants de première année de licence vers la réussite. En effet, dans cette filière SVTE de l'uB, rencontrer au moins une fois son enseignant-référent est plus fréquent que participer à des séances de méthodologie universitaire. Le constat du faible nombre de rencontres entre les enseignants-référents et les étudiants comme celui de la faible participation étudiante ne peuvent qu'interroger ces dispositifs d'enseignants-référents repérés par le comité de suivi de la licence (2011). Ce dernier indique que treize établissements ont prévu la mise en place de quatre et six rencontres avec les étudiants chaque année et que deux établissements proposent plus de huit rencontres.

Malgré tout, ce nouveau dispositif n'a probablement pas encore trouvé sa vitesse de croisière. Ainsi, étudiants comme enseignants se renvoient le problème de la non participation étudiante au dispositif. Surtout, ils ont des perceptions différentes du dispositif, les étudiants ayant globalement un avis plus positif. L'enthousiasme des étudiants de première année de licence est cependant à modérer quand seulement 60 % d'entre eux considèrent avoir tiré un réel bénéfice de cette opération et 16 % estiment que leur enseignant-référent a permis de faciliter leur intégration à l'université. Les points de vue des étudiants sont plus positifs concernant les actions de méthodologie universitaire. Au regard de cette étude, il ressort donc que les analyses des effets de ce dispositif sur la réussite des étudiants ne pourront ignorer la question de la participation des étudiants (Morlaix & Perret, 2012), ni de leurs perceptions des actions introduites via le PRL, puisque qu'une partie des étudiants choisit de ne pas suivre les programmes proposés. Bien entendu, d'autres enquêtes et études portant sur les enseignants-référents sont nécessaires pour mieux appréhender ce dispositif, d'autant que des organisations différentes d'une filière à une autre ont été mises au jour dans la seule université de Bourgogne. Cette université peut-elle servir d'exemple pour l'avenir de ce dispositif ? Signalons qu'une formation de l'uB, reconnue comme

exemplaire à l'échelle nationale par l'AMUE (la licence de sciences économique et de gestion) et ayant expérimenté dès le début des années 2000 le dispositif d'enseignant-référent<sup>1</sup>, y a renoncé en 2008-2009, le jugeant inefficace. L'évaluation systématique des actions du PRL à l'uB durant trois années consécutives permet d'apporter un autre regard sur le dispositif d'enseignant-référent : celui-ci a été abandonné par deux formations sur onze seulement durant la période 2008-2011.

Cette introduction des enseignants-référents s'accompagne en parallèle de l'affirmation de nouvelles missions pour les enseignants-chercheurs de l'université. Ces missions d'accueil et d'intégration des étudiants, de suivi et d'orientation dans le cursus, d'insertion professionnelle, etc. qui peuvent trouver leur concrétisation *via* le dispositif d'enseignant-référent n'apparaissent pas au début des années 2000 (Espéret, 2001). Ces missions viennent bouleverser le travail des enseignants-chercheurs, déjà traversé par la prise en charge de nombreuses tâches au sein des universités (Faure *et al.*, 2005). Quelle sera la prise en compte de ces nouvelles missions dans la carrière académique des enseignants-chercheurs ? Enfin, dans les enquêtes menées dans cette étude auprès des enseignants-référents durant les trois années de mise en place, il ressort clairement la nécessité de mieux définir et d'affiner le rôle des enseignants-référents. Une grande partie d'entre eux souligne également un besoin de formation spécifique pour accompagner correctement les étudiants en difficulté, notamment lorsque celles-ci ne sont pas d'ordre pédagogique. Il conviendra donc certainement de se pencher sur cet aspect du programme si le souhait de voir les enseignants-référents jouer un rôle d'interlocuteur privilégié dans la réussite de la transition entre le lycée et l'université se confirme.

**Cathy PERRET**

cathy.perret@u-bourgogne.fr

**Laurent PICHON**

laurent.pichon@u-bourgogne.fr

**Julien BERTHAUD**

julien.berthaud@u-bourgogne.fr

---

<sup>1</sup> Présentation du 30 mars 2006 de l'AMUE « Cycle d'échanges LMD 2<sup>e</sup> journée : innovations pédagogiques ».

## BIBLIOGRAPHIE

- ADANGNIKOU N. (2008). « Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXIV, n° 3.
- ANNOOT E. (1998). « Tutorat et ressources éducatives: La question étudiante », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 43, p. 59-72.
- BORRAS I. (2011). « Le tutorat à l'université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite ? » *Bref du Céreq*, n° 290.
- BOYER R. & CORIDIAN C. (2002). « Réapprendre à apprendre pour réussir sa première année de DEUG », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. XXXI, n° 3, p. 429-452.
- COMITÉ DE SUIVI LICENCE. (2011). « Synthèse de l'enquête du comité de suivi licence sur la mise en œuvre du plan réussite en licence », disponible sur Internet à l'adresse suivante : [http://www.lors.fr/uploads/DOCS/4634\\_resultats\\_enqlicence.pdf](http://www.lors.fr/uploads/DOCS/4634_resultats_enqlicence.pdf) consulté le 9 janvier 2012.
- DANNER M., KEMPF M. et ROUSVOAL J. (1999). « Le tutorat dans les universités françaises », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXV, n° 2, p. 243-270.
- ESPERET E. (2001). *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- FAURE S., SOULIER C. & MILLET M. (2005). *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la table des valeurs académiques ?*, rapport de recherche, disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00602398>, consulté le 13 décembre 2010.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2008). *Plan pluriannuel pour la réussite en licence, document d'orientation*, disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20651/plan-pour-la-reussite-enlicence-730-millions-d-euros-d-ici-2012.html>, consulté le 4 juin 2012.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2011). « Répertoire des métiers : enseignement supérieur et recherche », disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid56838/repertoire-des-metiers-descompetences-s-men.html>, consulté le 14 mai 2012.

- MORLAIX S. & PERRET C. (2012). « Essai de mesure des effets du plan réussite en licence », *Les Documents de travail de l'U*, n° 3.
- OBERTI M. (1995). *Les étudiants et leurs études*, in O. Galland (dir.), *Le monde des étudiants*, p. 23-54.
- PERRET C. (2011). *Évaluation PRL1 2008-09 : conditions de mise en place et points de vue des acteurs*, rapport pour l'université de Bourgogne, disponible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://cipe.u-bourgogne.fr/images/stories/pdf/evaluation%20du%20prl1%202008%20bilan.pdf>>, consulté le 21 novembre 2012.
- PARMENTIER P. (dir.) (2006). *Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'université. Actes de la journée d'étude du 1er décembre 2006*, Namur : Presses Universitaires de Namur.

## ABSTRACT

---

# **A new feature in university student induction and support schemes**

## ***The personal academic tutor***

**ABSTRACT • This paper present a case study on the personal academic tutor, a new feature of the schemes developed to improve undergraduates induction and provide them with academic support during their early years in french universities. This a new dimension for the French academic profession. A survey conducted among students and academic staff highlights a gap between positive perception of students and mixed perception of instructors who question the interest of the feature in comparison with other ways for supporting students.**

**KEYWORDS • academic teachers, university, Bachelor degree studies, evaluation of educational measures, personal academic tutor**

---