



**HAL**  
open science

## Incidences des conditions de vie sur l'échec en licence

Philippe Mossé, José Rose

► **To cite this version:**

Philippe Mossé, José Rose. Incidences des conditions de vie sur l'échec en licence. [Rapport de recherche] Laboratoire d'économie et sociologie du travail (LEST). 2012, pp.1. halshs-03225730

**HAL Id: halshs-03225730**

**<https://shs.hal.science/halshs-03225730>**

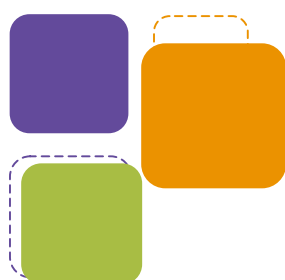
Submitted on 10 Mar 2023

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



# «Incidences des conditions de vie sur l'échec en licence et rôle des bourses»

RAPPORT D'ÉVALUATION  
Septembre 2012

PHILIPPE MOSSÉ ET JOSÉ ROSE



Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative  
Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse  
95 avenue de France – 75650 Paris cedex 13  
[www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse](http://www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse)



Cette évaluation a été financée par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse dans le cadre de l'appel à projets lancé en 2009 par le Ministère chargé de la jeunesse.

Son identifiant est : AP1 147\_EVA, sa thématique : le « décrochage ».

Le fonds d'expérimentation est destiné à favoriser la réussite scolaire des élèves et améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de vingt-cinq ans. Il a pour ambition de tester de nouvelles politiques de jeunesse grâce à la méthodologie de l'expérimentation sociale. A cette fin, il impulse et soutient des initiatives innovantes, sur différents territoires et selon des modalités variables et rigoureusement évaluées. Les conclusions des évaluations externes guideront les réflexions nationales et locales sur de possibles généralisations ou extensions de dispositifs à d'autres territoires.

Les résultats de cette étude n'engagent que leurs auteurs, et ne sauraient en aucun cas engager le Ministère.

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Education populaire et de la Vie associative  
Direction de la Jeunesse, de l'Education populaire et de la Vie associative

Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse

95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13

Téléphone : 01 40 45 93 22

<http://www.experimentationsociale.fr>

Pour plus d'informations sur le déroulement du projet, vous pouvez consulter sur le site [www.experimentationsociale.fr](http://www.experimentationsociale.fr) la note de restitution finale soumise au FEJ par le porteur de projet .





## FICHE SYNTHÉTIQUE

intitulé du projet

### **Incidences des conditions de vie sur l'échec en licence et rôle des bourses**

Thématique : « décrochage »

#### **Structure porteuse du projet**

CROUS et Ove de l'Université de Provence

Nom et Prénom de la personne en charge du projet, Fonction dans la structure

Idoya de Poncins et Sylvie David

#### **Structure porteuse de l'évaluation**

Lest UMR 7317, Aix en Provence

Nom et Prénom de la personne en charge de l'évaluation, Fonction dans la structure

Philippe Mossé (DR Cnrs) et José Rose (Pr)

Durée d'expérimentation :

Trois ans

Date de remise du rapport d'évaluation :

Septembre 2012



## RÉSUMÉ (UNE PAGE MAXIMUM)

### **L'expérimentation**

L'objectif initial de l'expérimentation était d'identifier l'effet de la bourse sur la réussite des étudiants de première année de licence et d'expérimenter des dispositifs susceptibles d'améliorer la situation. Une première phase d'études a consisté à interroger une cohorte d'étudiants afin d'affiner les variables « prédictives » d'un risque de « décrochage ». Ensuite, l'expérimentation proprement dite, intitulée « tutorat de repérage et de guidage », consistait en la mise en place d'un dispositif facilitant l'accès de ces étudiants aux diverses ressources d'information et d'aide. Il ne s'agissait donc pas de sur-ajouter un dispositif aux dispositifs existants mais bien d'expérimenter de nouvelles manières de faire. L'action expérimentale proprement dite s'est essentiellement déroulée entre juin et décembre 2011 et a consisté à poster deux tuteurs dans les bureaux de la scolarité de façon à repérer, dès leur inscription et à partir d'un questionnaire centré sur les informations prédictives de difficultés à venir, les étudiants pressentis et à les orienter vers les dispositifs pédagogiques ou sociaux existants. Au total, pour les deux filières, les tuteurs ont repéré 165 étudiants susceptibles de se trouver en difficulté. Plusieurs étudiants ont sans doute mobilisé les services, mais seuls trois ou quatre étudiants se sont présentés aux CROUS en déclarant avoir été orientés par un tuteur.

### **Rôle de l'évaluateur**

Comme annoncé au départ, le rôle de l'évaluateur a plutôt relevé de l'accompagnement, voire du conseil, que de l'évaluation externe proprement dite. A cet égard, la régularité des relations entre les évaluateurs et les porteurs du projet s'est confirmée tout au long de l'opération. En chemin, le rôle des évaluateurs s'est avéré plus important que prévu, notamment pour aider les porteurs du projet expérimental à surmonter les difficultés en évitant d'éventuelles dérives par rapport aux objectifs initiaux. L'évaluation a été essentiellement qualitative. Le corpus de l'évaluation est composé d'entretiens réalisés auprès d'une douzaine d'acteurs centraux du dispositif. Les évaluateurs ont assigné à ces entretiens quatre objectifs principaux : vérifier l'effectivité du dispositif, son existence et son déroulement concret ; évaluer le ressenti vis-à-vis de l'expérimentation, sa place dans l'institution et son efficacité ; confronter le dispositif mis en place et les attentes des acteurs ; connaître les opinions sur le décrochage étudiant et les aides à mettre en place.

### **Conclusions et perspectives.**

La premier enseignement concerne le déroulement même de l'expérimentation et a trait au rôle des tuteurs. Compte-tenu de leur importance dans le repérage et le guidage, il convient de veiller particulièrement à leur recrutement et de les former en conséquence. Le deuxième concerne le comportement des étudiants qui se sont avérés plutôt perdus et peu motivés. Enfin, cette expérimentation a été un révélateur de difficultés organisationnelle et institutionnelles majeures. En terme de perspective, la question principale est celle de l'extension de ce dispositif expérimental. L'essai est envisageable dans la mesure où le problème se pose sans doute dans des termes analogues dans les universités, où les objectifs seraient sans doute les mêmes et parce que ce dispositif vient simplement compléter une offre préexistante. En revanche, la généralisation pose d'autres problèmes liés aux moyens matériels et humains à mettre en place et à la mobilisation forte à assurer tant chez les enseignants que chez les tuteurs et les personnels. Au final, il est possible de tirer quelques conclusions de politique publique. La première concerne l'ampleur sociale du phénomène de « décrochage » ou de « non accrochage » aux études universitaires dont on voit mieux les contours et donc les éventuels remèdes. La seconde a trait à la confusion établie en France entre politique de formation et politique de la jeunesse. A cet égard, une bonne connaissance du public étudiant est un préalable à toute action publique.

\*\*\*



## NOTE DE SYNTHÈSE (6 PAGES MAXIMUM)

### 1. Objectifs et modalités de l'expérimentation

L'objectif initial de l'expérimentation était d'identifier l'effet de la bourse sur la réussite ou l'abandon des étudiants de première année de licence et d'expérimenter des dispositifs susceptibles d'améliorer la situation. Plus généralement, il s'agissait de mettre au jour les facteurs permettant de caractériser et d'expliquer le décrochage d'un nombre important d'étudiants dans quelques filières retenues pour l'importance de leurs effectifs et la diversité de leur public, ceci en soulignant l'articulation entre les dimensions scolaires et sociales de ce phénomène.

L'expérimentation proprement dite, intitulée « tutorat de repérage et de guidage », consistait en un dispositif ciblé et adapté susceptible de favoriser la réussite des néo-entrants à l'université en facilitant leur accès aux diverses ressources d'information et d'aide. Il ne s'agissait donc pas de sur-ajouter un dispositif aux dispositifs existants mais bien d'expérimenter de nouvelles manières de faire.

Il était prévu au départ de suivre un panel d'une centaine d'étudiants néo-bacheliers inscrits en première année de licence dans une filière Lettres, Arts, Sciences Humaines et Sociales de l'Université de Provence ; cinq vagues d'entretiens semi-directifs étaient envisagées au cours de la première année d'étude pour cerner leur choix d'orientation, leur trajectoire scolaire et personnelle, leurs conditions de vie et leurs projets. Ceci devait permettre d'identifier les facteurs susceptibles d'expliquer le décrochage.

Cette première phase a rencontré plusieurs obstacles qui ont conduit à repousser d'un an la mise en œuvre de l'expérimentation et à centrer l'évaluation non sur les résultats (impacts, diminution du décrochage, etc.) mais sur l'effectivité et les conditions de réussite d'un tel dispositif. Elle a tout de même permis d'asseoir l'expérimentation sur des bases solides concernant les typologies d'abandon ou de décrochage ainsi que les paramètres permettant de les prédire.

Durant cette phase, les expérimentateurs ont été attentifs à ce que les entretiens soient les plus complets et les plus représentatifs possibles. C'est la raison pour laquelle nombre de discussions entre porteurs et évaluateurs ont porté sur l'élaboration des guides d'entretiens, la définition du protocole et le choix des populations à enquêter.

Cette première étape a eu un réel effet sur l'approche des porteurs et donc sur l'évaluation qui s'en est suivie. Ainsi, la conception de la notion de décrochage et celle du rôle de l'université dans sa réduction ont légèrement évolué. Il est en effet apparu que ce terme n'était pas le plus pertinent pour rendre compte d'une diversité d'attitudes à l'égard du cursus de formation et qu'il convenait plutôt de s'intéresser aux étudiants en difficulté ou en situation de fragilité à l'égard de la réussite ou de la poursuite du projet initial. Toutes les formes de prise de distance plus ou moins volontaire à l'égard de la formation sont à examiner ainsi que l'ensemble des phénomènes (sociaux, psychologiques, contextuels) qui en sont les causes.

La seconde étape, celle de l'expérimentation proprement dite, a débuté par une phase de préparation consistant essentiellement à informer et former les tuteurs chargés du repérage des étudiants ciblés. On a également discuté du choix des filières pour finalement limiter l'expérimentation à deux départements volontaires, les Lettres modernes et l'Histoire de l'art. Ceci devait garantir l'implication des universitaires concernés tout en préservant une certaine variété de situations.

L'action expérimentale s'est essentiellement déroulée entre juin et décembre 2011 et a consisté à poster en permanence deux tuteurs dans les bureaux de la scolarité de façon à

repérer, dès leur inscription et à partir d'un questionnaire centré sur les informations supposées prédictives de difficultés à venir, les étudiants pressentis et à les orienter vers les dispositifs pédagogiques ou sociaux existants. Ce tutorat de repérage et de guidage vient ainsi compléter les tutorats pédagogiques actuellement en place et l'accompagnement social traditionnellement assuré par le CROUS.

La mise en place a été délicate, notamment parce qu'il a fallu convaincre les responsables de départements, trouver des volontaires pour le tutorat et fournir les ressources nécessaires. On a également noté des difficultés d'articulation entre le tutorat d'accueil et le tutorat pédagogique qui confirment l'importance de l'ajustement entre ce dispositif nouveau et ceux déjà en vigueur.

## **2. Rôle de l'évaluateur**

La réponse à l'appel d'offre présentait de façon précise les modalités d'évaluation du projet et, pour l'essentiel, elles ont été mises en œuvre dans l'esprit indiqué. L'objectif général se résumait en trois points. Il s'agissait d'abord de veiller à la qualité scientifique de la démarche, à la pertinence de la méthode d'exploration et à la rigueur de l'analyse des résultats. Il convenait ensuite de s'assurer, à toutes les étapes, de la conformité du dispositif de travail avec les objectifs affichés dans le projet d'expérimentation. Enfin, il fallait suivre le travail afin qu'à l'issue de l'expérimentation les conditions de repérage des étudiants en difficulté soient créées et les possibilités d'amélioration des dispositifs en place soient confortées.

Plusieurs étapes avaient été programmées. La première concernait la collecte des études disponibles sur les facteurs de réussite et l'effet spécifique des ressources financières. Venait ensuite la validation du dispositif de collecte de données spécifiques : choix de la population, protocole d'enquête, construction des supports. La troisième avait trait au suivi du déroulement effectif des diverses étapes d'investigation, au respect des calendriers et au contrôle des effets d'attrition. Il s'agissait ensuite de veiller à la rigueur d'analyse des résultats et à leur mise en correspondance avec d'autres travaux. La cinquième concernait la mise en place et le suivi de l'expérimentation proprement dite et l'analyse précise de cet accompagnement renforcé des jeunes en difficulté. Enfin, il était prévu d'examiner la pertinence des recommandations et leur conformité avec les résultats obtenus.

Comme annoncé au départ, le rôle de l'évaluateur a plutôt relevé de l'accompagnement, voire du conseil, que de l'évaluation externe proprement dite. A cet égard, la régularité des relations entre les évaluateurs et les porteurs du projet s'est confirmée tout au long de l'opération. En chemin, le rôle des évaluateurs s'est avéré plus important que prévu, notamment pour aider les porteurs du projet expérimental à surmonter les difficultés en évitant d'éventuelles dérives par rapport aux objectifs initiaux. Ceci a permis de construire progressivement un partenariat exigeant.

Ainsi, les évaluateurs se sont engagés assez directement dans le travail en suggérant divers ajustements et en faisant régulièrement des propositions pour préserver l'objectif scientifique du projet tout en l'ajustant aux obstacles rencontrés. Ceci n'est pas allé de soi dans la mesure, par exemple, où il s'est avéré difficile de trouver un nombre suffisant d'étudiants volontaires pour être suivis sur un an et demi.

Cette coopération s'est réalisée au sein des comités de pilotage et au cours de séances de travail régulièrement programmées et donnant lieu à des compte-rendus précis. Toutefois, le retard lors de la signature de la convention n'a pas facilité la recherche d'un bon positionnement des évaluateurs. Ainsi, une partie non négligeable des premières discussions a porté sur la nature de leur intervention.

Enfin, lors de la phase de préparation et de réalisation de l'expérimentation proprement dite, les évaluateurs ont été plus discrets. Sur cette dernière période, ils se sont concentrés sur leur travail d'évaluateurs plus « externes ». A la posture de partenariat exigeant des premiers



temps a donc succédé celle de l'évaluateur d'impact. Cela s'est concrètement traduit par le fait que ce n'est que dans la dernière phase de l'étude (printemps - été 2012) que les évaluateurs ont eux-mêmes investigué auprès des protagonistes de l'Université.

Cette évaluation a été essentiellement qualitative. Une étude quantitative avait été envisagée au départ car cela aurait permis d'apporter des résultats statistiquement plus représentatifs et de mesurer l'ampleur des constats effectués ce qui aurait bien complété les résultats des entretiens qui offrent de leur côté des éléments de compréhension plus approfondie. Par ailleurs, seule une approche quantitative aurait permis de mesurer l'impact de ce dispositif expérimental. Ceci s'est révélée impossible à réaliser pour de nombreuses raisons ayant trait à la fois à la faiblesse des effectifs concernés, au manque de recul et à l'insuffisance des données collectées.

Le corpus de l'évaluation est donc composé d'entretiens réalisés auprès d'acteurs centraux du dispositif : responsables des filières impliquées dans le dispositif (Lettres modernes, Histoire de l'art et archéologie) ou pressenties (LEA anglais/espagnol, Psychologie, Histoire), tuteurs et personnels du CROUS. Les évaluateurs ont assigné à ces entretiens quatre objectifs principaux : vérifier l'effectivité du dispositif, son existence et son déroulement concret ; évaluer le ressenti vis-à-vis de l'expérimentation, sa place dans l'institution et son efficacité ; confronter le dispositif mis en place et les attentes des acteurs ; connaître les opinions sur le décrochage étudiant et les aides à mettre en place.

Au total, pour les deux filières retenues, les tuteurs ont repéré 165 étudiants susceptibles de se trouver en difficulté et orientés vers le CROUS ou les services pédagogiques. Ces chiffres représentent l'impact réel de l'expérimentation tel qu'il peut être perçu par les porteurs. Il s'avère aussi que seuls trois ou quatre étudiants se sont présentés aux services du CROUS en déclarant avoir été orientés par le tuteur mais d'autres l'ont peut-être fait sans le savoir ou sans le dire. Compte tenu de ces petits effectifs, il ne saurait être question de parler de succès ou d'échec de l'expérimentation, c'est à dire de porter un jugement scientifiquement fondé sur son effet supposé sur les parcours. Mais l'évaluation ainsi menée permet toutefois de poser les bases d'un diagnostic quant à la transposabilité et les conditions de mise en œuvre plus large d'une expérience de ce genre.

### **3. Les résultats de l'enquête auprès des acteurs**

La première phase de travail avait permis, grâce aux entretiens réalisés auprès des étudiants, d'obtenir déjà des résultats intéressants. Ainsi, le choix de l'université, souvent influencé par le lieu d'habitation, se présente souvent comme une solution d'attente voire par défaut. L'influence des conditions de vie est également déterminante dans le processus d'estudiantisation avec un rôle important de la durée du trajet, du travail salarié, de la densité des réseaux sociaux et de la capacité d'autonomie. Enfin, les difficultés rencontrées relèvent tout à la fois, et souvent de façon cumulative, des modes de vie (situation financière et familiale, rapports aux autres étudiants) et du fonctionnement de l'université (problèmes de relations avec les services et d'organisation des études, manque d'information, complexité des circuits administratifs). On retrouve là les résultats des recherches qui mettent en avant les facteurs de réussite (poids essentiel des caractéristiques individuelles, du parcours et du choix de la filière, de la motivation, des modes de vie, de la contrainte du travail salarié), les facteurs d'adaptation (la discipline, la disponibilité, le soutien administratif, les capacités personnelles) et les facteurs de risque (difficultés rencontrées au premier trimestre, absentéisme, échecs aux contrôles, absence de projet personnel et professionnel).

Mais ce sont surtout les résultats de l'expérimentation qu'il convient de développer ici. Auparavant, quelques difficultés de mise en œuvre sont à rappeler. Il est apparu ainsi que le soutien des responsables de filières était décisif mais pas acquis d'avance car il exige des démarches dont le poids serait élevé en cas de généralisation. Des processus de perte d'étudiants au cours de l'expérimentation se sont également confirmés et sont du même ordre

que ceux observés durant la phase initiale. La mise en place du tutorat d'accueil n'est pas allée de soi notamment parce qu'il a fallu convaincre les responsables, trouver des volontaires et leur donner les ressources nécessaires à leur activité. On a également noté des difficultés d'articulation entre les tutorats d'accueil et pédagogique qui confirment l'importance de l'ajustement entre ce dispositif nouveau et ceux déjà en vigueur.

Plusieurs conclusions apparaissent finalement au vu de ces entretiens.

La première concerne le déroulement même de l'expérimentation. Si en amont le dispositif a été bien préparé, il n'est pas certain qu'il ait été suivi à toutes les étapes de façon méthodique. Les tuteurs ont finalement eu une forte autonomie de travail ce qui a pu générer un effet d'hétérogénéité et les responsables n'ont pas toujours été associés à l'évolution du travail ni informés des résultats. C'est un point à améliorer si l'on se place dans une perspective d'essaimage. Il est également apparu à ce propos que la mise en place de l'expérimentation est restée très méconnue dans l'institution sans doute pour des problèmes d'information mais aussi d'intérêt.

La deuxième a trait au rôle des tuteurs. Compte-tenu de leur importance dans le repérage et le guidage, il convient de veiller particulièrement à leur recrutement et de les former et les informer en conséquence. Ceci est d'autant plus important que la relation individuelle instaurée avec les étudiants crée un climat de confiance qui exige en retour beaucoup de pertinence dans les conseils donnés. Il est essentiel que les tuteurs connaissent bien tous les dispositifs pédagogiques et sociaux à disposition des étudiants et réalisent éventuellement des supports de travail spécifiques. Il s'agit aussi de trouver le bon tempo pour leur intervention ce qui n'a sans doute pas été le cas ici.

La troisième concerne le comportement des étudiants qui se sont révélés en conformité avec ce que les recherches récentes montrent : plutôt perdus, peu motivés, sans perspectives claires et plus ou moins engagés. Ils apparaissent en général fuyants, y compris lorsqu'ils sont en difficulté sociale ou économique. Une bonne connaissance du public s'impose avant de vouloir l'aider.

La quatrième a trait aux facteurs d'échec et d'abandon qui se révèlent, là encore, à l'image de ce que les recherches ont montré. Apparaissent ainsi nettement la difficulté de transition entre le lycée et l'université, le rôle déterminant des difficultés financières et matérielles, la difficulté à se repérer dans un monde complexe et à comprendre les règles plus ou moins explicites qui le régissent, l'influence du projet personnel, etc..

La cinquième concerne le contexte et les obstacles qu'il génère. Cette expérimentation, qui dénote au regard des pratiques habituelles et de droit commun à l'université, a en effet été un révélateur de difficultés organisationnelles et institutionnelles majeures. Sont ainsi apparus les dysfonctionnements des services administratifs, la distance des universitaires, souvent surchargés et plus préoccupés par la recherche que par la réussite de leurs étudiants, le manque de lien et de mise en cohérence entre les services, l'importance des initiatives locales souvent méconnues et qui ne donnent lieu à aucun bilan, la faiblesse du partenariat CROUS-Fac. Et pourtant, l'expérimentation a montré que cette collaboration était possible et le plus souvent bien vécue mais qu'elle nécessitait une certaine dose de volontarisme.

La mise en place du dispositif a aussi été l'occasion de voir comment fonctionnaient les nombreux dispositifs mis en place ces dernières années pour favoriser la réussite des étudiants : référents enseignants, tutorat pédagogique. Il apparaît à ce propos que l'engagement des universitaires est très variable selon les filières. Et le problème majeur de tous ces dispositifs est celui de l'absence de sélection qui conduit à ce que le tutorat, parce qu'il est fondé sur le volontariat et justifié par la crainte de stigmatisation, profite moins à ceux qui en auraient le plus besoin. Il a là une option de fond à prendre pour l'avenir.

La sixième a trait à l'appréciation de l'expérimentation dans son ensemble. Globalement, les acteurs rencontrés sont assez convaincus de l'intérêt d'un dispositif venant en complément

des divers dispositifs mis en place dans le plan licence. L'essentiel semble résider dans le lien individuel et la continuité ainsi établis.

Quelques thèmes généraux sont également apparus. Il en est ainsi de l'hypothèse selon laquelle les étudiants se distingueraient par leur implication dans les études ce qui entraînerait diverses sortes de « décrochage » (certains étant en fait des réaccrochages réussis) et donc divers soutiens à apporter.

Pour conclure sur ce point, il faut tout de même dire que ce rapport d'évaluation a été rédigé avant que l'on ait connaissance des résultats et de l'impact sur les cursus ce qui limite sa portée. Il est toutefois assez probable que cet impact soit faible compte tenu du peu de personnes ayant effectivement et réellement été repérées par les tuteurs puis adressées aux services concernés.

#### **4. Perspectives**

En préalable, il convient de rappeler les limites de cette expérimentation et celles de l'évaluation.

L'expérimentation a porté sur un nombre restreint d'étudiants appartenant à deux filières de formation. L'évaluation a essentiellement été qualitative et ne repose en rien sur une méthode expérimentale. Les effectifs concernés comme la démarche retenue ne le permettaient pas. Il n'est donc pas possible de démontrer un effet qui serait bien « l'impact du dispositif expérimenté (dans le contexte de l'expérimentation et sur la population concernée) ». En revanche, les entretiens dressent un tableau à la fois cohérent et contrasté de l'impact de l'expérimentation

Il faut aussi noter le bon accueil de ce dispositif exprimé tant par les étudiants que par les tuteurs, les gestionnaires et les responsables de département impliqués. Cela augure bien d'une possible pérennisation de ce dispositif.

La question principale est en effet celle de l'extension de ce dispositif expérimental soit sous forme d'essaimage progressif soit sous forme de généralisation décrétée. L'essaimage est envisageable dans la mesure où le problème se pose sans doute dans des termes analogues dans les universités, où les objectifs seraient sans doute les mêmes et parce que ce dispositif vient simplement compléter une offre préexistante. En revanche, la généralisation pose d'autres problèmes liés aux moyens matériels et humains à mettre en place et à la mobilisation forte à assurer tant chez les enseignants que chez les tuteurs et les personnels.

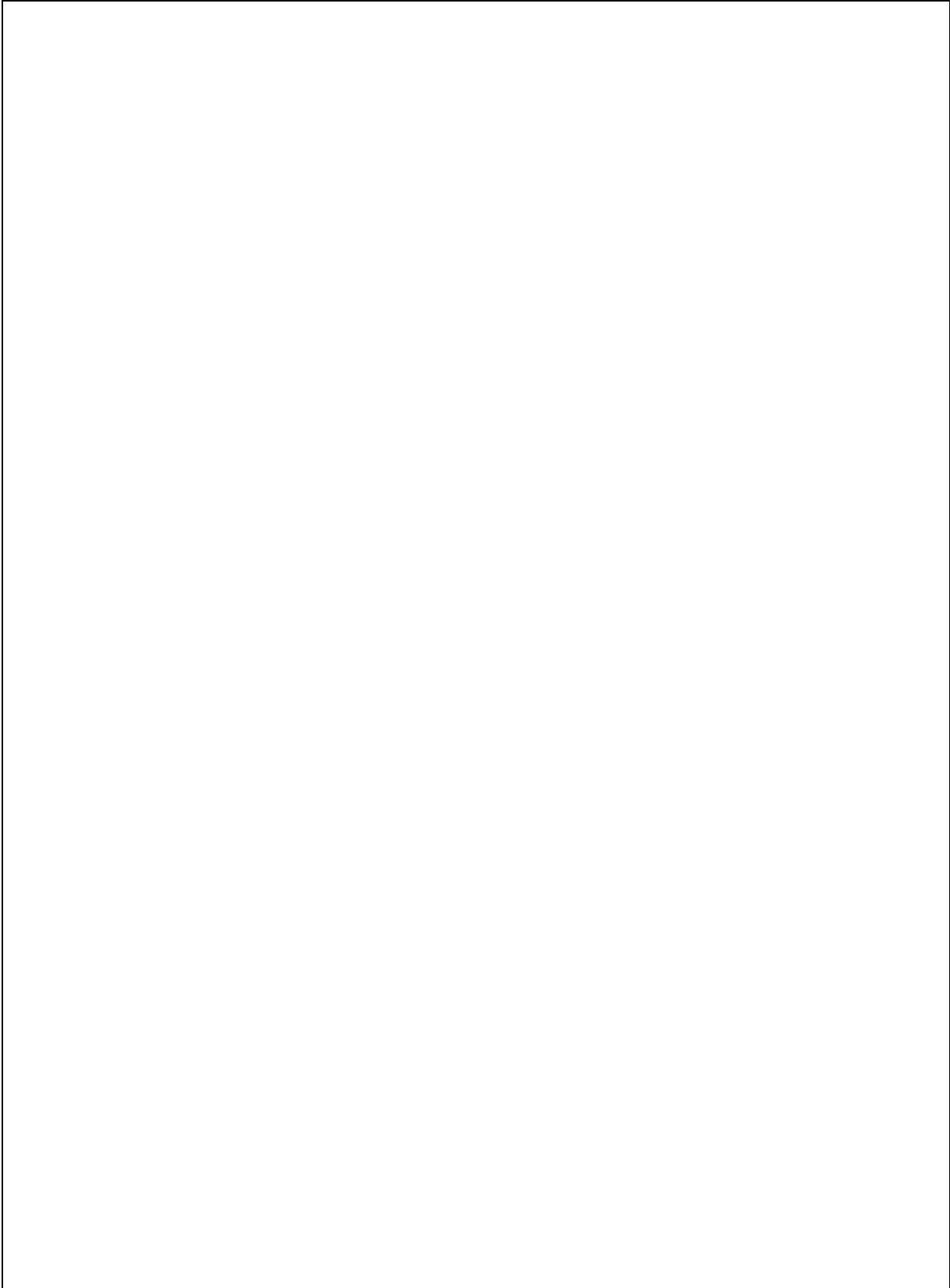
La seconde question est celle de l'évolution du dispositif lui-même. Les observations faites permettent de suggérer quelques améliorations. On note ainsi que le soutien des responsables de filières exige des démarches dont le poids serait élevé en cas de généralisation. On a aussi vu la difficulté à fidéliser les étudiants. On a constaté l'importance des moyens à mettre en oeuvre. On a noté des difficultés d'articulation entre le tutorat d'accueil et le tutorat pédagogique. On a vu la difficulté à assurer une forme de continuité.

D'une manière générale et quel que soit le niveau (filière, établissement, zone géographique) de reproduction de l'expérience, il faudra prendre en compte le fait que le tutorat de repérage se met en place dans un environnement qui ne l'attend pas. Les conditions de son acceptabilité et de sa reproductibilité doivent donc être construites en amont de l'expérience et, sauf moyens exceptionnels, ne peuvent pas être attendues du dispositif de tutorat de repérage lui-même. Il apparaît aussi que les actions contre le décrochage doivent être intégrées dans un ensemble plus large. Enfin, on pourrait imaginer une déclinaison de cette expérimentation en plusieurs formes plus adaptées à la diversité des publics étudiants : repérage rapide des plus en difficulté avec orientation rapide et contrainte vers une aide pédagogique ou sociale, diffusion de l'information auprès de tous les étudiants pour favoriser l'usage des autres dispositifs existants, couplage entre tous les dispositifs disponibles (tutorat d'accueil, référents, tutorat pédagogique, MTU, CCI), etc..

Au final, il est possible de tirer quelques conclusions de politique publique. La première concerne l'ampleur sociale du phénomène de « décrochage » ou de « non accrochage » aux études universitaires dont on voit mieux les contours et donc les éventuels remèdes. La deuxième a trait à la confusion établie en France entre politique de formation et politique de la jeunesse. A cet égard, une bonne connaissance du public étudiant est un préalable à toute action publique. La troisième est celle du ciblage des mesures de politique publique, laquelle pose certes une question de principe mais l'ampleur du problème justifie sans doute que l'on avance dans cette direction.

Enfin, les enseignements qui peuvent être tirés de cette expérimentation en terme de suivi et d'évaluation sont de deux ordres. D'une part on peut imaginer que la dimension accompagnatrice du rôle des évaluateurs n'est sans doute pas nécessaire dès lors que l'expérimentation est reconduite sous forme de droit commun. En effet, le travail préparatoire ne sera plus à assumer. En revanche, on peut s'étonner du fait que après avoir misé sur l'évaluation d'une manière scientifique, les promoteurs du Programme considèrent que le droit commun des éventuelles suites à donner aux expérimentations « réussies » se déroule « en l'absence d'évaluateur ». De ce point de vue, il est clair que l'expérimentation qu'il s'agit ici d'évaluer plaide pour que l'évaluation, sinon de l'efficacité du moins de l'effectivité soit intégrée à toute expérience de ce type. Notre expérimentation a plutôt montré que « la question pertinente en matière de politique publique » n'était pas « comment faire en l'absence d'évaluateur ? » mais « quelques sont les conditions à remplir pour qu'une évaluation prenne sa place dans le droit commun ? ».

\*\*\*





## **PLAN DU RAPPORT**

<b>Introduction générale</b>	<b>p. 14</b>
<b>I/L'Expérimentation</b>	<b>p. 15</b>
<b>I.1/Objectifs du projet</b>	<b>p. 15</b>
<b>1.2/L'action expérimentée</b>	<b>p. 16</b>
<b>1.3/Ecart entre l'expérimentation et les pratiques habituelles</b>	<b>p. 19</b>
<b>1.4/ Influence éventuelle de l'évaluateur</b>	<b>p. 23</b>
<b>2/ Objectifs et modalités de l'évaluation</b>	<b>p. 24</b>
<b>2.1/ Le protocole de l'évaluation</b>	<b>p. 24</b>
<b>2.2/Une évaluation qualitative</b>	<b>p. 25</b>
<b>2.3 Validité interne</b>	<b>p. 27</b>
<b>3/ Enseignements de politique publique</b>	<b>p. 28</b>
<b>3.1/ Le décrochage ?</b>	<b>p. 28</b>
<b>3.2/ Résultats de l'évaluation</b>	<b>p. 31</b>
<b>3.3/ Validité externe</b>	<b>p. 34</b>
<b>Conclusion générale</b>	<b>p. 38</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>p. 41</b>
<b>Annexes</b>	<b>p.42</b>



# RAPPORT D'ÉVALUATION

## INTRODUCTION GENERALE

La particularité de ce projet est que l'expérimentation proprement dite, intitulée « tutorat de repérage », a été précédée d'une phase d'investigation poussée qui s'est étendue sur deux années. Celle-ci a essentiellement pris la forme du suivi d'une cohorte d'étudiants de première année interrogés pendant plus de dix-huit mois. Bien sûr, des phénomènes d'attrition inhérents à ce genre d'exercice se sont manifestés. Mais cette première phase a permis d'asseoir l'expérimentation sur des bases scientifiques solides concernant les typologies d'abandon ou de décrochage ainsi que les paramètres permettant de les prédire. Les évaluateurs ont été très présents durant cette période de recherche en soutien aux porteurs du projet tant sur les plans méthodologique que théorique. Le rapport qui reprend l'ensemble de ce travail sera disponible en octobre 2012.

Le FEJ demandant aux évaluateurs de centrer leur rapport d'évaluation sur la seule expérimentation, celui-ci ne rend compte que d'une partie (correspondant essentiellement à la dernière année du Projet 147) du travail de suivi, de conseils et d'accompagnement réalisé par les évaluateurs. Pour avoir une idée plus complète de leur rôle d'ensemble, le lecteur peut prendre connaissance des rapports d'étape disponibles sur le site du FEJ. Toutefois, afin de rendre compte de l'expérimentation proprement dite, ce rapport vise aussi à l'inscrire dans cette démarche plus large. Il comprend donc à plusieurs reprises des allusions à la phase initiale (2009 à janvier 2011).

Il faut aussi noter que l'évaluation n'a pu être réalisée sur des bases quantitatives ou strictement inspirées des sciences expérimentales. Des notions telles que « population témoin » ou « analyse coût bénéfice » n'ont pas vraiment de sens ici. Ce rapport montre pourquoi et surtout, il propose une alternative sous la forme d'une évaluation de l'effectivité de l'expérimentation et de son impact potentiel sur les pratiques, des traces qu'elle a laissés aux yeux des protagonistes. Ce travail d'évaluation, qui a suivi celui d'accompagnement méthodologique du projet, s'adosse donc à un matériau qualitatif composé d'entretiens auprès des protagonistes de l'expérimentation.

Dans le but de rendre cette approche à la fois lisible et comparable, le plan proposé par le FEJ sous le terme « trame » a été suivi même si, pour des raisons de pertinence, toutes les rubriques n'ont pas été remplies.

## I/ L'EXPERIMENTATION

### 1.1/ Objectifs du projet et nature de l'action expérimentée

Le projet, porté par le CROUS et l'OVE de l'Université de Provence <sup>1</sup> vise à connaître les raisons de l'échec/abandon en première année de licence et à expérimenter des dispositifs susceptibles de le réduire. L'objectif initial de l'expérimentation était d'identifier l'effet de la bourse sur la réussite ou l'abandon des étudiants de première année de licence. Plus généralement, il s'agissait de mettre au jour les facteurs permettant de caractériser et d'expliquer le décrochage d'un nombre important d'étudiants dans quelques filières retenues pour l'importance de leurs effectifs et la diversité de leur public.

A l'issue de cette expérimentation, les porteurs de projet envisageaient de proposer la mise en place de dispositifs ciblés et adaptés à la prévention des décrochages et des abandons. Pour cela, il convenait de mettre d'abord en place un suivi régulier d'étudiants par entretiens semi-directifs en cinq vagues d'enquêtes réalisées au cours de la première année universitaire d'une centaine d'étudiants de l'Université de Provence entrant dans le champ : néo-bacheliers ; baccalauréat série L ou ES ; inscription en L1 dans les filières Lettres, Art Sciences Humaines et Sociales.

Le travail a débuté par la construction d'un panel d'étudiants néo-bacheliers afin de les interroger sur leur choix d'orientation, leur trajectoire scolaire et personnelle, leurs conditions de vie et leurs projets.

La première étape de l'étude était donc destinée à organiser la suite de l'investigation sur des bases et des connaissances argumentées et contextualisées. En effet, si la méthodologie retenue pour réaliser l'étude repose sur des entretiens qualitatifs c'est parce que ceux-ci apparaissent comme indispensables à la mise à jour des facteurs du décrochage ou des difficultés rencontrées par les étudiants et surtout à la réalisation dans de bonnes conditions de l'expérimentation proprement dite. Dès lors, les expérimentateurs ont été attentifs à ce que ces entretiens soient les plus complets et les plus représentatifs possibles. C'est la raison pour laquelle nombre de discussions entre porteurs et évaluateurs ont porté sur l'élaboration des guides d'entretiens, la définition du protocole et le choix des populations à enquêter.

Dans la pratique, de très nombreuses difficultés ont conduit les porteurs à réviser à la baisse l'effectif des étudiants régulièrement suivis. Les principales raisons tiennent à l'attrition de la cohorte et à l'impossibilité de conserver un contact avec les étudiants.

Ceci a eu pour conséquence que les résultats de cette enquête n'ont que partiellement impacté la définition des modalités de l'expérimentation.

Toutefois, cette première phase a eu un réel effet sur l'approche des porteurs et donc sur l'évaluation qui s'en est suivie. En effet, au plan de la méthode, si l'objectif initial n'a pas varié, la conception de la notion même de décrochage et celle du rôle de l'institution universitaire dans sa réduction ont légèrement évolué.

Il est en effet apparu, à la suite des discussions entre les évaluateurs et les porteurs de projet, que ce terme de décrochage n'était sans doute pas le plus pertinent pour rendre compte d'une diversité d'attitudes à l'égard du cursus de formation entrepris et qu'il convenait sans doute plutôt de s'intéresser aux étudiants en difficulté ou en situation de fragilité à l'égard de la réussite ou de la poursuite du projet initial.

---

<sup>1</sup> Au cours de la période qui couvre le projet, les trois Universités d'Aix Marseille (de la Méditerranée, Paul Cézanne et de Provence ) ont fusionné sous le sigle commun « AMU » pour Aix Marseille Université. De leur côté, les services du CROUS étaient communs avant la fusion et couvraient donc une large zone géographique englobant, notamment, Avignon et Gap.



En effet, le terme de décrocheur<sup>2</sup> (Beaupère, 2007 ; Beaupère 2009 ; Boudesseul, 2012) fait implicitement référence au rapport à l'enseignement, en évoquant l'absentéisme, et à la réussite aux examens, en focalisant l'attention sur les seuls absents aux examens. Certes, ces dimensions et ces indicateurs sont importants mais il convient également de prendre en compte toutes les formes de prise de distance plus ou moins volontaire à l'égard de la formation et de mettre l'accent sur l'ensemble des phénomènes, qu'ils soient sociaux, psychologiques ou contextuels, qui en sont les causes.

Dès lors, il est apparu clairement à l'issue de l'analyse des premiers entretiens avec les étudiants que la finalité de l'expérimentation peut ne pas être de maintenir l'étudiant « à tout prix » dans une filière mais de faire en sorte qu'il puisse éventuellement être réorienté dans de bonnes conditions ailleurs dans l'université voire en dehors d'elle.

L'expérimentation s'est déroulée dans un deuxième temps et a été précédée d'une phase de préparation consistant essentiellement à informer et former les tuteurs chargés du repérage des étudiants potentiellement en risque de connaître des difficultés lors de leur première année.

## 1.2/ L'action expérimentée

Etant donné les difficultés rencontrées à la fois lors du démarrage et plus tard au moment de la mise en place des entretiens auprès des « vagues » d'étudiants, le report de l'expérimentation à la rentrée 2011 est apparu aux yeux des porteurs comme des évaluateurs, la solution garantissant une mise en œuvre correcte de l'expérimentation. Seul ce report permettait par exemple que les résultats de l'enquête qualitative soient effectivement intégrés en appui de l'expérimentation. Ce report ayant été accepté par le Fonds, l'expérimentation a été mise en place au printemps 2011 et réalisée durant l'été et l'automne 2011.

Il est à noter que le Comité de Pilotage réuni en janvier 2011 a permis de ré-affirmer que la finalité de l'expérimentation ne pouvait pas être de sur-ajouter un dispositif aux dispositifs existants mais bien d'expérimenter de nouvelles manières de faire. Ce qu'un des porteurs exprime en ces termes lors du dernier comité de pilotage (septembre 2012) : *« l'expérimentation a été tuilée sur les dispositifs existants .. on oriente vers les dispositifs existants tout en se démarquant au travers du lien explicite entre le CROUS et l'Université »*. De fait, tout au long de l'étude et de l'expérimentation, l'objectif est resté conforme à celui énoncé dans le projet initial, à savoir repérer et guider les étudiants les plus fragiles dans le cadre d'un tutorat d'accueil individualisé vers les dispositifs existants que ces derniers apportent une réponse sociale, pédagogique ou organisationnelle.

L'action expérimentée s'est donc essentiellement déroulée entre juin 2011 et décembre 2011. Elle a consisté à poster en permanence deux tuteurs (un par filière) dans les bureaux de la scolarité de façon à repérer, dès leur inscription et à partir d'indicateurs supposés prédictifs de difficultés à venir dans la poursuite des études, les étudiants pressentis comme pouvant être en difficulté au cours de leur première année et à les orienter vers les dispositifs pédagogiques ou sociaux-économiques existants.

La préparation de l'expérimentation proprement dite a également été conduite en étroite collaboration.

Ceci a d'abord permis de préciser son orientation générale. Il s'agit de tester un nouveau dispositif d'accompagnement individuel permettant de repérer le plus tôt possible les étudiants les plus « fragiles » pour les guider vers les réponses institutionnelles adéquates et

---

<sup>2</sup> Source : N. Beaupère, G. Boudesseul, *Quitter l'université sans diplôme, quatre figures du décrochage étudiant*, Bref Céreq, n° 265, juin 2009.

disponibles à l'université de Provence et/ou au CROUS : ce « tutorat de repérage et de guidage » n'est pas un dispositif de plus mais une façon de compléter et de conforter les tutorats pédagogiques et l'accompagnement social actuellement en place. Ceci se justifie par les résultats mêmes de l'enquête initiale qui a montré que les difficultés de néo-entrants résidaient souvent dans des problèmes d'adaptation et un manque de lisibilité de l'institution. Durant cette phase, on a également discuté du choix des filières pour finalement limiter l'expérimentation à deux filières volontaires, celles de Lettres modernes et d'Histoire de l'art. Ceci devait garantir l'implication des universitaires concernés tout en préservant une certaine variété de situations.

L'évaluateur s'est également préoccupé des procédures mises en place. Ainsi, le questionnaire administré aux étudiants lors de leur inscription a été validé par l'évaluateur et il reprend les divers indicateurs issus de la première étape de travail et susceptibles de constituer des facteurs prédictifs. Les indicateurs combinent, et c'est là une des originalités du dispositif, des dimensions universitaires et sociales. Ce questionnaire a été administré par des tuteurs recrutés et formés à cet effet et invités à repérer rapidement les informations les plus prédictives (orientation choisie, existence d'un projet, distance de l'université, contrainte d'un travail salarié) et à orienter aussitôt les étudiants vers les services existants, notamment le service social du CROUS et les dispositifs mis en place par les départements.

De leur côté, les documents destinés à faciliter l'information des étudiants et des universitaires, notamment une fiche de procédure, ont été validés en réunion de travail. Enfin, le choix des tuteurs a été effectué par les expérimentateurs ainsi que leur formation et leur suivi.

### **1.2.1/ Le point de vue des Tuteurs**

Concernant le déroulement concret de l'expérimentation, le plus éclairant est d'écouter les tuteurs eux-mêmes. L'une d'elle raconte son expérience en termes nuancés, sinon critiques : *« Je suis arrivée un peu par hasard sur ce projet-là, j'avais fait une demande pour être tutrice pédagogique, pour donner des cours aux première année. Dans la foulée, au mois de septembre, je me suis trouvée un peu parachutée là, les autres tuteurs étaient là depuis juin, ils avaient commencé à travailler en juin.. Moi, j'ai un peu pris le train en route, on m'a expliqué ce qu'il fallait faire ... On m'a dit que c'était une forme de tutorat, qu'il fallait faire remplir des questionnaires et répondre aux questions des étudiants... j'ai eu une première réunion avec [un porteur] et deux tuteurs ... c'était une petite réunion pour nous montrer ... ce que je devrais faire, les questionnaires, puis la seconde partie au secrétariat pédagogique, à réceptionner plus les étudiants et à faire les appels téléphoniques pour leur demander comment ils s'en sortaient, s'ils avaient des problèmes... Voilà. Oui. C'est pour ça que je me suis retrouvée catapultée sur le projet Hirsch alors que je voulais seulement un poste de tutrice pédagogique.*

Cette même tutrice émet des réserves à propos du questionnaire qui avait été élaboré sur la base de l'étude de cohorte : *« certaines questions, les étudiants ils rigolaient doucement. Non, on ne m'a pas expliqué. On m'a juste donné un questionnaire à faire remplir... On m'a dit de remplir les questionnaires, première phase. Deuxième phase, les appels téléphoniques, on m'a donné le listing de tous les étudiants et quand ils avaient coché la case "oui" pour être suivi, ou que le tuteur avait décrété qu'il fallait qu'ils soient suivis, il fallait les appeler, prendre un peu la température des premiers jours à la fac, savoir si ça allait, aussi bien au niveau de la fac pour l'organisation qu'au niveau du CROUS. S'ils étaient boursiers, s'ils avaient des problème pour recevoir leur bourse... Après, j'ai fait certains questionnaires qui apparemment ont disparu, qui n'ont jamais été insérés dans l'étude, je ne sais pas ce qu'ils sont devenus... ».*

Un autre tuteur, présent dans l'expérimentation dès l'origine, c'est à dire en juin 2011 a vécu plus positivement son rôle :

*Je connaissais déjà le CROUS puisque pendant la première partie de mes études, j'étais boursier. De toutes façons, le CROUS, je sais ce qu'il fait. Je n'avais pas de logement, j'aurais pu y avoir droit mais je n'avais pas demandé à l'époque, mais après, les aides du CROUS, la bourse, le logement, les aides ponctuelles en cours d'année et les assistantes sociales, les RestoU, je connais, je connaissais tous les dispositifs. Après, ce dispositif-là, par rapport au décrochage, on nous l'a présenté à ce moment-là, lors d'une petite réunion d'information. On nous a dit comment ça avait été fait l'année dernière, sur 2011, et comment ils souhaitaient le mettre en place différemment, de façon plus complète, plus globale, enfin, plus en amont, de ce que j'en ai compris le dispositif était vraiment au début un suivi mais il n'y avait pas d'accueil des étudiants à leur inscription administrative ».*

Ce jugement favorable est d'abord du au fait que ce tuteur, considéré comme exceptionnel par les autres protagonistes, a fait preuve d'un engagement sans faille et dépassant largement sa mission dans le cours de l'expérimentation :

*« [J'ai des contacts avec les référents]...mais ça n'a rien à voir avec le dispositif, rien du tout. Mais si, je leur dit, je leur fais tous mes compte-rendus, je leur fais suivre la newsletter, dès qu'il y a un problème, que je ne sois pas capable de résoudre, je le leur dis. Dans 9 cas sur 10, les problèmes, je les résous moi. Mais c'est vrai qu'au niveau du suivi après, j'ai vu, moi, dans le courant de l'année, en tant que tuteur multifonctions, des étudiants qui ont décroché. Je ne suis pas sûr que ces étudiants-là aient été identifiés comme susceptibles de décrocher par le dispositif ».*

### **1.2.2/ Le choix des tuteurs : un enjeu central**

Une responsable de filière impliquée dans le dispositif résume à la fois le sentiment positif vis à vis de l'action expérimentée et l'importance à accorder au recrutement et à la formation des tuteurs chargés de repérer les étudiants « fragiles » : Selon elle, une des tutrices « a eu beaucoup de contacts avec les étudiants...a répondu aux questions...très présente dans les couloirs...avec des rendez-vous...Elle a une bonne relation avec les étudiants...C'est un peu comme un phare, un repère pour les étudiants...Les étudiants l'avaient bien identifié et ils la voyaient pour demander tout autre chose, par exemple comment on fait à la bibliothèque...

*C'est une bonne chose ce tutorat. Au début, les étudiants sont réticents à parler d'eux-mêmes...L'enquête est très personnelle, on leur parle de leur mode de vie, ça fait un peu renseignements généraux...mais ensuite ils parlent...leur difficulté à se retrouver dans cette grande maison.*

*Il y a un problème de recrutement des tuteurs à cette période. Le calendrier n'est pas bon car ils ne sont pas très disponibles en juin-juillet...Ils ont atteint un degré de saturation de la fac, en juin on part ou on va travailler...Il faudrait envisager une carotte financière, mieux les payer*

*La formation a été assurée par le CROUS...On ne nous a pas sollicité pour donner des informations sur la filière mais la monitrice était bien informée sur la filière...La formation des tuteurs c'est essentiel ».*

Le choix des tuteurs apparaît ainsi comme un point clé de la mise en œuvre de l'expérimentation et aussi une des conditions de sa réussite.

Une autre enseignante confirme cela : « Pour cibler les étudiants qui ne savent pas faire leur demande de bourse, faut le faire plus tôt avant le 30 avril... Il faut aussi que les tuteurs soient mieux renseignés sur les services du CROUS...Chez nous, les conseillers de plate-forme sont tous boursiers...il faudrait peut-être que les tuteurs le soient aussi pour qu'ils savent ce que

*c'est...Je n'ai jamais vu les tuteurs, c'est dommage...Il faudrait qu'ils interviennent plus tôt ».*

*Le témoignage d'un autre enseignant interrogé va dans le même sens : « Nous, nous avons eu une chance inouïe en Lettres Modernes, nous avons eu des tuteurs dans ce projet Hirsch. C'est nous qui avons suggérés, trouvés [les tuteurs] , et on savait déjà la qualité du travail qu'ils nous faisaient dans le tutorat classique dont un thésard, et qui nous a fait un boulot remarquable. ... c'est quelqu'un qui travaille à l'extérieur, qui est plus âgé, qui est en reprise d'études, il a pris ça à bras le corps d'une façon extraordinaire ... a fait un boulot hors du commun, entre son mailing, sa newsletter, il a fait quand même un boulot qui a eu, à mon avis, des répercussions au-delà du projet Hirsch. .. parce que du coup, le tutorat classique des heures de soutien a mieux marché cette année. »*

De ce point de vue, la qualité des étudiants recrutés comme tuteur de repérage est cruciale. Ainsi, une personne du CROUS précise : *« On a fait une sélection, le service social était impliqué dans ce processus. Ces étudiants sont là pour accompagner, mais je crois qu'on a été très ambitieux. Parce que l'étudiant référent reste quand même un étudiant lui-même, et qu'on ne peut pas demander [tout] à un étudiant ».*

La responsable du service social du CROUS confirme le rôle décisif de la maturité et de l'engagement du tuteur dans la qualité de son travail. Elle parle ainsi d'un des tuteurs ayant su garantir, du fait de son parcours et de sa pratique, une double légitimité, à la fois vis à vis des étudiants et des enseignants. *« ...Il a une maturité... Une maturité de vie, il a une trentaine d'années. Peut être que pour lui, ça a été difficile et que du coup, il retransmet ce qu'il a appris...Oui, je ne sais même pas comment il a été recruté, celui-ci. Il était déjà tuteur pédagogique depuis un moment, lui. »*

### **1.3/ Ecart entre l'expérimentation et les pratiques habituelles**

Comme nous y invite la « trame » proposée par le FEJ, un point important est à souligner : l'écart entre l'expérimentation et les pratiques habituelles et de droit commun à l'université. A cet égard, il convient de distinguer les deux porteurs de projet – le CROUS et l'OVE – qui n'ont pas les mêmes activités ni les mêmes pratiques.

Pour l'OVE, la dimension de repérage des étudiants et la préoccupation pour le décrochage sont inscrites dans son programme courant d'activité d'enquêtes du moins quant à la production et la diffusion de statistiques ce qui ne veut pas dire que les universitaires se les approprient et en fassent un véritable usage comme repère pour leurs décisions concernant la formation.

Un enseignant, responsable des études depuis longtemps, précise cela : *« Ben, on a une longue expérience, par le biais de l'OVE, des questionnaires, on a les enquêtes, les évaluations des enseignements mais aussi des filières, et donc depuis le temps, enfin je ne sais pas ce qui en était trop à U2 et U3 mais je pense que pour Provence c'était largement en pointe sur ce qui était Observatoire de la Vie Etudiante, on a quand même réussi à monter des journées nationales ».*

Le CROUS, quant à lui, a une toute autre orientation puisqu'il offre à l'ensemble des étudiants des services. Toutefois, sa pratique des aides exceptionnelles et sa position d'interlocuteur des étudiants en difficulté l'ont sensibilisé à ce problème.

C'est la raison pour laquelle les deux organismes ont souhaité répondre ensemble car ils pressentaient à la fois l'urgence de la situation et la nécessité que combiner les diverses dimensions de la vie des jeunes. L'innovation apportée par l'expérimentation réside ainsi, et avant tout, dans la coopération qu'elle induit ou sur laquelle elle repose entre les services de la scolarité ou pédagogiques et les personnels du CROUS. Le comité de pilotage a montré que

cette collaboration était possible et le plus souvent bien vécue mais qu'elle nécessitait une dose de volontarisme sous l'œil des évaluateurs.

### **1.3.1/ Côté université, des pratiques plus systématisées ?**

Du côté des universitaires impliqués dans l'expérimentation, celle-ci a été plutôt bien vue mais n'a pas modifié fondamentalement les pratiques. Comme le dit une responsable d'une des deux filières concernées : *« Ce projet Hirsch nous a beaucoup aidés car les tuteurs d'accueil pouvaient informer les étudiants sur le tutorat pédagogique et les orienter vers ce tutorat.... Dans le tutorat ce sont les meilleurs qui viennent alors qu'ils n'en n'ont pas besoin... On fait beaucoup, les effectifs progressent, on a quintuplé cette année mais ça fait pas plus que 40 sur les 400 étudiants... On a un référent par niveau et par parcours qui organise des permanences au service de tous les étudiants demandeurs mais il y a quatre chats qui viennent... les fiches pédagogiques sont signées par lui ou par le directeur des études ou par moi ».*

Un autre responsable de filière, non directement concerné par l'expérimentation, précise que des formules existent qui visent à faciliter l'intégration des étudiants dans l'université. *« Il existe une association des étudiants en psychologie et on organise une fête dans le département réunissant 500 étudiants ».* L'expérimentation lui semble être du même esprit et il la trouve donc a priori intéressante. La différence majeure est que ce dispositif est ouvert aux volontaires tandis que l'expérimentation est plus ciblée puisqu'elle définit, sur la base de critères préalablement repérés, des populations pour lesquelles l'accueil et le suivi sont mis en place. *« Pourquoi pas cibler, car les moyens ne sont pas infinis mais il faut que les critères soient bons et aussi prendre en considération le risque de stigmatisation mais il faut le prendre car le risque inverse de ne rien faire pour ceux qui ont de vrais besoins est supérieur. »*

L'analyse des écarts aux pratiques habituelles passe aussi par une bonne connaissance des dispositifs mis en place ces dernières années et un positionnement de l'expérimentation à leur égard..

Concernant les référents enseignants, mis en place dans le cadre du plan réussite en licence de 2008, la filière de psychologie avait ainsi mis en place un dispositif ambitieux avec 17 enseignants référents sur les 60 en poste, chacun assurant un groupe de TD. Diverses étapes étaient respectées : accueil en début d'année, entretien libre au cours du 1<sup>o</sup> semestre, analyse des résultats aux examens et incitation, par courrier individuel auprès de tous ceux qui n'avaient pas la moyenne pour un nouvel entretien au cours du second semestre. Ainsi, *« les enseignants référents doivent recevoir les étudiants, leur dire de revenir les voir et de les orienter vers le tutorat, sachant que, malheureusement, les étudiants qui vont vers le tutorat, ce sont plutôt les bons étudiants... c'est de l'auto-repérage. Il y a des éléments de repérage, mais on ne va pas les poursuivre, et c'est sans doute une faille, s'ils ne se manifestent pas. ...* Finalement, le bilan n'a guère été concluant : *« ça n'a pas bien marché, on a réussi à maintenir un lien avec 10 à 20% des étudiants ; c'est pas facile à gérer ; la motivation et l'implication des enseignants étaient souvent réduites (sur les 17 certains avaient des compétences académiques et humaines, d'autres une seule, d'autres aucunes)... Du coup, on a abandonné... je n'étais pas trop d'accord, c'est un peu une déception... »*

Concernant le tutorat pédagogique, créé il y a plus longtemps, le même responsable de filière précise le rôle de cette quinzaine de tuteurs engagés dans son département :

*« Les tuteurs sont des étudiants de M1 et M2 mais ils sont peu nombreux, seulement 10 ou 15 alors que l'on a 250 étudiants en master... C'est difficile de trouver des candidats, ils ont une surcharge de travail, le master c'est à plein-temps... la seule façon d'améliorer serait d'alléger la maquette de master ou de faire appel à des doctorants. »*

*La formation est assurée par le responsable d'UE qui les connaît et ça se fait directement. Le bilan est assez inégal, c'est toujours un petit pourcentage et pas ceux qui décrochent. Mais nous n'avons pas fait de bilan chiffré ni qualitatif précis.*

*Ca marche bien quand ils ont à faire un travail chez eux, par exemple un compte-rendu d'expérience, et que le tuteur les aide à faire ce travail ; Ca marche mal quand il s'agit d'éclaircir des points du cours car ils ne viennent pas. L'université manque de formes d'accueil extra-académiques, des associations, des activités culturelles et sportives. Il y a eu quelques efforts mais on est très loin de pays comme l'Australie, les pays anglo-saxons en général. Et aussi l'absence de travail d'équipe...Avant, il y avait des équipes pédagogiques, on avait des réunions régulières...Maintenant c'est terminé, chacun travaille dans son coin, beaucoup de collègues prennent moins le temps de se concerter, c'est beaucoup plus individualiste. Globalement, il y a une dégradation malgré le plan licence qui a apporté pourtant de bonnes choses, le tutorat, le contrôle continu...Mais c'est en termes d'implication des enseignants...la souffrance au travail s'est accentuée, énormément...C'est lié à la pression sur la recherche et à la surcharge de travail ».*

Sur ce volet pédagogique, les dispositifs existants ne sont donc pas si rares mais ils sont limités et surtout ils ne permettent pas de repérer systématiquement les étudiants les plus fragiles. Au contraire, ils sont souvent mis en place sur la base du volontariat et attirent en fait des étudiants plutôt bien adaptés à l'université. Ceci a été observé de longue date dans le cas du tutorat pédagogique, certains s'interrogeant sur la possibilité de rendre obligatoire ce dispositif pour les étudiants attestant en début d'année de difficultés particulières.

D'autres actions ont également été mises en place. Ainsi, en psychologie, « *ce qu'on facilite aussi, c'est la vie étudiante. On le fait beaucoup au niveau du Master 2 : il y a deux associations étudiantes qui sont très dynamiques ... Ensuite, au niveau des autres dispositifs, il y a le Plan Réussite Licence. C'est le Ministère qui l'a imposé, il y a deux dispositifs : en première année, les enseignants référents et le recrutement d'étudiants qui font du tutorat* ».

La sélection adverse, celle qui conduit à atteindre les personnes qui ont le moins besoin d'un dispositif d'aide, touche aussi des pratiques plus individualisées. Ainsi, dans ce même département, un enseignant précise : « *Il y a ici une psychologue très très bien, qui vient et fait des permanences avec la BVE, donc on a ses coordonnées, on les a mis à l'affichage, les étudiants les ont à disposition. ..Mais les enseignants référents leur posent ces questions. Après, ils donnent les réponses qu'ils veulent... Les problèmes de santé, les problèmes de transport, les problèmes financiers, les questions leur sont posées. Mais c'est à mon avis surtout le problème de l'Université, enfin de la Faculté.*

### **1.3.2/ Côté CROUS : un foisonnement d'aides .. à la demande**

Du côté du CROUS, le tutorat de repérage s'inscrit dans un ensemble touffu et parfois ponctuel d'aides, notamment financières ou traduites en termes financiers, par exemple celles relevant du Fonds national d'aide d'urgence.

Une des personnes interrogées témoigne ainsi de cette variété d'aides.

« *Il y a deux choses. Il y a le fait que le service social est souvent connu pour ses aides financières. A côté de ça, on a tout ce qui est aide psychosociale, c'est à dire qu'on est là pour faire en sorte que l'étudiant puisse réussir ses études dans les meilleures conditions possibles. c'est quand même assez large. On va devoir l'épauler sur des problèmes familiaux, quitte à faire des orientations, on va épauler sur des problèmes psychologiques, on va orienter aussi si nécessaire, et après il y a tout ce qui est interne au CROUS : logement, bourses. »*

Une autre intervenante du CROUS précise :

*« Il y a un système d'alerte, c'est à dire qu'en début d'année, les assistantes sociales vont à tous les accueils des universités, de façon à dire "nous existons, nous sommes à cet endroit-là, nous recevons tel jour et telles heures", et dans les cités U, c'est pareil depuis toujours, je pense, mais depuis Ian je crois, il y a des étudiants référents, donc eux sont très très mis au courant, et ils essaient de repérer les étudiants qui ont des problèmes. En début d'année, chaque université a son grand amphî et accueille les étudiants et leur explique le Recteur, le Président, le ceci, le cela, les secrétariats, à quoi on sert, ce qu'on fait.... Oui, oui, partout, Aix, Marseille, Avignon. Les assistantes sociales vont en principe sur tous les sites, tous les sites où il y a un accueil de tous les étudiants. »*

*« Je gère ce qu'on appelle les FNAU, Fonds National d'Aide d'Urgence. Donc, c'est moi qui les rentre sur informatique et je transmets les chiffres. On a beaucoup moins de demandes cette année et on a distribué beaucoup moins d'argent, alors que par rapport à l'année dernière... Ce serait dû, nous pensons, c'est une étude collective, au dixième mois de bourse, ce dixième mois de bourse qui arrive au mois de septembre. ... Il y a une aide, quand ils n'ont pas de possibilité de bourse, il y a au sein du FNAU une formule qui peut se substituer à une bourse, il y a une ou deux commissions par an je crois, une par semestre. Mais c'est aussi pour moi l'occasion d'orienter les étudiants vers les assistantes sociales, que je connais bien ».*

Au total, le constat est double. D'une part, le CROUS peut jouer sur un éventail d'aides assez large, d'autre part, ces aides sont perçues comme devant être pérennisées et incluses dans un suivi de moyen terme :

*« On gère beaucoup d'aides ponctuelles mais aussi des aides annuelles qui sont beaucoup plus compliquées, et dans ces aides annuelles, on a ce qu'on appelle la "rupture familiale". Mais c'est incroyable le nombre de situations qu'on peut proposer... C'est pour, au final, avoir une sorte de bourse, ce n'est pas une bourse mais ça revient au même. Mais ça passe en commission, donc on expose des situations, anonymement, mais quand même »*

L'insuffisance des liens entre les personnels du CROUS et de l'université se fait sentir à ce propos. L'une des personnes rencontrées s'exprime ainsi : *« On sait dans quelles filières ils sont, mais on n'a pas les noms. C'est rarissime, moi, il m'est arrivé une fois ou deux de dire "mais, ce cas-là, ce n'est pas possible ce qu'il vous a raconté parce que je le connais", mais c'est vraiment par recoupement..? »... « C'est très compliqué. Et un lien avec qui, à la fac? C'est ça, le souci. On peut avoir un lien avec l'infirmière, ça, ça nous pose aucun problème parce qu'on est à peu près dans les mêmes professions, et on est tenu au secret professionnel ».*

De ces différents témoignages provenant des personnels du CROUS, et cela est confirmé par un responsable de filière particulièrement impliqué dans le suivi des étudiants en difficultés, il appert que de nombreux moyens sont mis en œuvre pour aider les étudiants. Mais l'impression portée par les personnes en charge de la mise en place de ces aides est mitigée.

D'une part le repérage des personnes en difficulté est loin d'être systématique. Même si cette part d'arbitraire dans les aides n'est pas citée comme telle, elle existe. D'autre part, le CROUS n'est à l'abri ni des effets d'aubaine ni des comportements opportunistes.

Dans ce contexte, l'expérimentation d'un tutorat de repérage vient combler un vide. Au plan méthodologique il assure en effet la sélection des étudiants aidés sur des bases rigoureuses symbolisées par le questionnaire que les tuteurs demandent de remplir. Par ailleurs, le dispositif expérimental organise le circuit de l'information tout en révélant des besoins qui, sans cela, resteraient sans doute ignorés. Enfin, il confirme que l'institution toute entière est liguée pour faire face à des situations parfois tragiques que les personnels ont l'habitude d'affronter dans la discrétion ou en ordre dispersé..

#### **1.4/ Influence éventuelle de l'évaluateur dans la conception et la conduite du projet**

Les relations entre les évaluateurs et les porteurs du projet ont été régulières tout au long du travail d'expérimentation et des phases qui l'ont précédée. Toutefois, pour ce qui concerne la nature et la qualité de ces relations, plusieurs phases doivent être distinguées. Au moment du démarrage, le retard mis à l'élaboration puis à la signature de la convention n'a pas facilité la recherche d'un bon positionnement des évaluateurs. Ainsi, une partie non négligeable des premières discussions a porté sur la nature de leur intervention à la fois dans et hors de l'étude.

Ensuite, au cours de la première phase d'étude, celle qui a consisté à interroger en plusieurs vagues les étudiants des filières concernées, le rôle des évaluateurs a été modifié. En effet, il a plutôt relevé de l'accompagnement, voire du conseil, que de l'évaluation externe.

Ainsi, les évaluateurs se sont engagés assez directement dans le travail des premiers mois concernant, notamment, les ajustements nécessaires pour conserver l'objectif scientifique du projet tout en prenant en compte les obstacles rencontrés. Ceci n'est pas allé de soi notamment dans la mesure où il s'est avéré très difficile de trouver un nombre suffisant d'étudiants volontaires pour être suivis durant une année et demie.

Durant cette phase, le porteur de projet a plutôt été demandeur de conseils et il a été constamment à l'écoute des propositions d'ajustement que les deux évaluateurs ont été amenés à formuler. Ce travail de coopération s'est poursuivi par la suite au sein des comités de pilotage et des séances de travail régulièrement programmées et donnant lieu à des compte-rendus précis.

Grâce à cette posture, les produits du travail d'évaluation ont pu être intégrés dans le déroulement même de l'étude (cf. infra). Par exemple, devant la faiblesse des effectifs, il a été décidé de compléter les informations qualitatives tirées des vagues d'entretiens par une analyse quantitative portant sur l'ensemble des étudiants néo-entrants à l'université de Provence et sur un nombre plus restreint de variables.

De même, c'est à la suite de discussions autour de l'évaluation qu'a émergé l'idée selon laquelle la lutte contre le décrochage ou l'abandon ne devait pas être une finalité, l'objectif n'étant pas uniquement de « retenir » l'étudiant mais aussi, et principalement, de l'aider à opérer les meilleurs choix possibles d'orientation dans ou hors de l'Université. Cette option a orienté un peu autrement la conduite des entretiens et a eu des conséquences importantes pour la phase d'expérimentation, notamment lorsqu'il s'est agi de « repérer » les étudiants à risque de décrochage.

Ainsi, concernant la procédure même, il est apparu que le soutien des responsables de filières était décisif mais pas acquis d'avance. Le dispositif exige en effet des démarches dont le poids serait élevé en cas d'essaimage voire de généralisation (cf. infra).

Les processus de perte d'étudiants au cours de l'expérimentation se sont également confirmés et sont du même ordre que ceux observés durant la phase de conduite des entretiens. On verra que le nombre d'étudiants concernés est finalement peu élevé ce qui a conduit à modifier les intentions initiales en matière d'évaluation.

La mise en place du tutorat d'accueil n'est pas allée de soi notamment parce qu'il a fallu convaincre les responsables de département, trouver des volontaires et leur donner les ressources nécessaires à leur activité.

On a également noté des difficultés d'articulation entre le tutorat d'accueil et le tutorat pédagogique qui confirment l'importance de l'ajustement entre ce dispositif nouveau et ceux déjà en vigueur dans les départements (cf. infra).

Au delà de ces difficultés, il convient toutefois de préciser l'accueil très favorable des étudiants, des tuteurs, des gestionnaires et des responsables des départements impliqués.



Par la suite, lors de la phase de préparation (printemps 2011) et de réalisation de l'expérimentation proprement dite (juin à décembre 2011), les évaluateurs ont été plus discrets. Ils ne sont intervenus que marginalement dans le déroulé de ces phases comme en atteste la fréquence et la teneur des Comités de pilotage. Durant les derniers mois (janvier à juillet 2012), les évaluateurs se sont donc concentrés sur leur travail d'évaluateurs plus « externes ». A la posture de partenariat exigeant des premiers temps a donc succédé celle de l'évaluateur d'impact. Cela s'est concrètement traduit par le fait que ce n'est que dans la dernière phase de l'étude (juin-juillet 2012) que les évaluateurs ont eux-mêmes investigué auprès des protagonistes de l'Université (cf. infra). Le passage de la posture d'évaluateur « embarqué » à une posture externe a été sans doute trop abrupt. Le maintien de relations plus régulières aurait sans doute permis de mieux apprécier et surtout d'accompagner la mise en œuvre concrète de l'expérimentation.

## **2/ Objectifs et modalités de l'évaluation Problématique et méthodologie mise en œuvre**

L'objectif général se résumait en trois points. Il s'agissait d'abord de veiller à la qualité scientifique de la démarche, à la pertinence de la méthode d'exploration et à la rigueur de l'analyse des résultats. Il convenait ensuite de s'assurer, à toutes les étapes, de la conformité du dispositif de travail avec les objectifs affichés dans le projet d'expérimentation. Enfin, il fallait suivre le travail afin qu'à l'issue de l'expérimentation les conditions de repérage des étudiants en difficulté soient créées et les possibilités d'amélioration des dispositifs en place soient confortées.

### **2.1/ Le protocole de l'évaluation**

Le protocole d'évaluation envisageait une suite d'opérations toutes destinées à évaluer la conformité et l'efficacité du dispositif expérimental. La première concernait la collecte des données disponibles sur les facteurs de réussite et l'effet spécifique des ressources financières. Venait ensuite la validation du dispositif de collecte de données spécifiques : choix de la population (respect des critères de diversité, analyse des biais), protocole d'enquête (organisation pratique des enquêtes), construction des supports (guide d'entretien). La troisième avait trait au suivi du déroulement effectif des diverses étapes d'investigation, au respect des calendriers et au contrôle des effets d'attrition. Il s'agissait ensuite de veiller à la rigueur d'analyse des résultats et à leur mise en correspondance avec d'autres travaux portant sur les facteurs de réussite. La cinquième concernait la mise en place et le suivi de l'expérimentation proprement dite et l'analyse précise de cet accompagnement renforcé des jeunes en difficulté. Enfin, il était prévu d'examiner la pertinence des recommandations et leur conformité avec les résultats obtenus, le tout débouchant sur une évaluation finale du projet et des avancées.

Pour réaliser cela, des indicateurs quantitatifs et qualitatifs avaient été envisagés. Les uns concernaient la population elle-même : rapport entre population visée et atteinte, structure de l'échantillon par rapport à l'objet de l'étude. Les autres avaient trait à la démarche : respect du calendrier, méthodes de collecte utilisées, capacité à intégrer de nouvelles variables, capacité à accroître l'appropriation des résultats par les partenaires du projet. D'autres enfin portaient sur le fonctionnement de l'équipe projet et l'organisation du travail.

Globalement, ces éléments affichés au départ ont été respectés mais quelques précisions sont à apporter sur l'esprit général de l'évaluation et sur les moments principaux où celle-ci a eu lieu.

Compte tenu de la posture de l'évaluateur « embarqué »<sup>3</sup>, le travail d'évaluation de l'impact de l'expérimentation a été essentiellement qualitatif. Une étude quantitative avait été envisagée au départ car cela aurait permis d'apporter des résultats statistiquement plus représentatifs et de mesurer l'ampleur des constats effectués ce qui aurait bien complété les résultats des entretiens qui offrent de leur côté des éléments de compréhension plus approfondie. Par ailleurs, seule une approche quantitative aurait permis de mesurer l'impact de ce dispositif expérimental.

Une telle combinaison d'approches quantitatives et qualitatives s'est révélée impossible à réaliser pour de nombreuses raisons ayant trait à la fois à la faiblesse des effectifs concernés, au manque de recul et à l'insuffisance des données collectées.

Ainsi, la comparaison des taux d'abandons et de réorientation dans les filières potentiellement impactées par l'expérimentation (Lettres Modernes et Histoire de l'Art) avec ceux d'autres filières ou de ces mêmes filières les années précédentes n'a pu être réalisée. Du fait des retards pris lors de la mise en place puis du déroulement des premières phases, il avait simplement été convenu avec les porteurs de projet que ce travail d'évaluation quantitative serait réalisé par eux sur la base des informations dont ils étaient détenteurs (présence des étudiants et résultats aux examens du printemps 2012)

Toutefois, durant l'été 2012, les porteurs de l'expérimentation ont contacté par courriel les 169 étudiants « repérés » en juin ou septembre 2011 comme étant à risque de décrochage. Le but de cette enquête était d'avoir des informations sur la manière dont ils avaient vécu cette expérience et sur leur devenir depuis. Le taux de réponse a été très élevé puisque 131 étudiants ont rempli le questionnaire. Celui-ci est en cours d'exploitation et les évaluateurs n'ont pas encore eu accès aux résultats. Un point mérite d'être évoqué qui jette un doute sur la qualité du repérage. En effet, aux dires d'un porteur, sur les 131 répondants seuls 20% ont déclarés avoir eu un réel problème au moment du repérage. Il est encore trop tôt pour conclure que le repérage a été « forcé ».

Mais ce premier résultat est conforme à l'hypothèse selon laquelle les étudiants ayant été suivis par le dispositif, soit ne sont pas aussi nombreux qu'on pouvait le prévoir, soit ne sont pas les plus à risque. Il faudra attendre les résultats plus complets de cette enquête pour avancer vers l'une ou l'autre de ces hypothèses. Quant aux effets plus globaux dans les filières, il avait été convenu qu'une comparaison soit menée soit dans le temps (avant – après) soit avec d'autres filières du même secteur. En septembre 2012, ce travail que seul l'OVE peut réaliser, n'a pas encore été mis en œuvre.

## **2.2/ Une évaluation qualitative**

De fait, l'évaluation de l'expérimentation a pris la forme d'une série d'entretiens auprès d'acteurs centraux du dispositif d'expérimentation et des filières concernées ou « témoins ». Ces entretiens ont été menés par les deux évaluateurs et, du fait des délais imposés par le Programme, ils n'ont pas fait l'objet d'un compte-rendu spécifique auprès des porteurs.

Les évaluateurs ont assigné à ces entretiens quatre objectifs principaux :  
vérifier l'effectivité du dispositif, son existence et son déroulement concret ;  
évaluer le ressenti vis-à-vis de l'expérimentation, sa place dans l'institution et son efficacité ;  
confronter le dispositif mis en place et les attentes des acteurs ;  
connaître les opinions sur le décrochage étudiant et les aides à mettre en place.

---

<sup>3</sup> Dubois JM et Podevin G. *«entre indépendance et connivence ; la délicate posture de l'évaluateur embarqué, Bref du Cereq, N° 294-1, 2011 .....*

Ici encore, pour les raisons déjà évoquées, il ne s'agissait pas à proprement parler d'évaluer le dispositif, et notamment les résultats de l'expérimentation, son impact sur les étudiants etc.. Il s'agissait simplement d'évaluer son effectivité et de collecter les opinions des acteurs à son sujet.

Il ne saurait donc ici être question de parler de succès ou d'échec de l'expérimentation, c'est à dire de porter un jugement scientifiquement fondé sur son effet supposé sur le décrochage ou la réorientation des étudiants. Une telle démarche serait présomptueuse vu le faible nombre d'étudiants qui, aux dires des porteurs eux-mêmes, ont intégré le dispositif. Mais l'évaluation ainsi menée permet toutefois de poser les bases d'un diagnostic quant à la transposabilité (cf. infra) et les conditions de mise en œuvre plus large d'une expérience de ce genre.

Dit autrement, on analyse seulement les modalités de mise en œuvre et les conditions de réussite d'une telle action. Mais on ne porte pas de jugement évaluateur sur la légitimité de cette action, que l'on postule en se fondant sur une analyse de l'institution et les moyens qu'elle se donne pour atteindre ses objectifs. En l'occurrence, on considère a priori que l'objectif de l'université est la réussite des étudiants et on estime, au regard des recherches conduites sur le sujet, qu'une des raisons pour lesquelles cet objectif n'est pas atteint se situe du côté de l'université elle-même et de sa difficulté à assurer convenablement l'intégration des étudiants<sup>4</sup>. C'est ce qui justifie l'expérimentation. Certes, cela n'exclut pas le fait que bien d'autres raisons expliquent cet état de fait, notamment les raisons individuelles, mais l'on retient celle sur laquelle une action institutionnelle est possible. Il reste alors à voir, et c'est l'objet de l'évaluation de l'expérimentation, comment celle-ci s'est déroulée et ce qu'en ont pensé les acteurs. Une démarche complète conduirait à analyser l'impact de ce dispositif sur la réussite et les parcours des étudiants mais le délai de recul est insuffisant pour le faire.

C'est la raison pour laquelle, les personnes interrogées par les évaluateurs ont été les responsables des filières impliquées dans le dispositif (Lettres modernes, Histoire de l'art et archéologie) ou pressenties (LEA anglais/espagnol, Psychologie, Histoire), les tuteurs et des personnels du CROUS engagés dans l'expérimentation de 2011.

Les guides d'entretien étaient assez similaires pour tous les interlocuteurs et abordaient les sujets suivants :

la place personnelle dans le dispositif expérimental ;

la connaissance du dispositif : l'information (moment, canaux, qualité), la connaissance des aides et dispositifs existants, la pertinence de l'expérimentation (méthode, démarche, temporalité), la connaissance du dispositif par les étudiants ;

le fonctionnement du dispositif : le repérage des étudiants en risque de décrochage ou de mise à distance ; l'accompagnement ;

le soutien pédagogique et ses formes ; le rôle des enseignants référents et des relations avec les étudiants ; la qualité du guidage et la pertinence de la temporalité ; les abandons et leurs causes, les suggestions ;

l'analyse des facteurs de réussite et d'échec des étudiants : l'ampleur du phénomène dans la filière, les facteurs et processus de décrochage et de mise à distance, les actions possibles et les perspectives envisageables, le rôle de l'orientation ;

la connaissance des dispositifs d'aide à la réussite existant à l'université : le plan licence, les dispositifs pédagogiques ;

la connaissance des aides sociales proposées par le CROUS ;

---

<sup>4</sup> Voir à ce propos les nombreux travaux réalisés ces dernières années sur les étudiants, par exemple ceux de *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (coll. s.d. M. Romainville et Ch. Michaut, 2012, de Boeck) ; *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université* (G. Felouzis, 2001, PUF) ; *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire* (A. Coulon, PUF, 1997).

l'impact de l'organisation de l'université : l'information, le fonctionnement des services, les obstacles et les leviers possibles.

Des questions spécifiques étaient également prévues pour chacun des acteurs : pour les tuteurs : leur rôle concret dans les phases de repérage et d'accompagnement, le déroulement des entretiens, les ressources disponibles pour leur travail, l'articulation entre tutorat d'accueil et tutorat pédagogique, les sujets abordés avec les étudiants, les liens avec l'administration et les universitaires, le suivi, l'apport de l'expérimentation et les suggestions pour son amélioration ; pour les enseignants : la prise en charge des difficultés des nouveaux entrants, l'implication des universitaires ; pour les personnels du CROUS : le rôle des aides sociales, les liens avec l'université.

Les entretiens, la plupart très riches, ont été retranscrits ou résumés. Ils n'ont pas fait l'objet d'une exploitation systématique de type analyse de contenu mais des extraits significatifs ont été repris dans ce rapport comme autant de « faits » permettant de qualifier l'expérimentation, sa visibilité au sein de l'université, sa qualité interne et son effectivité.

Précisons que l'évaluation n'a donné lieu à aucune publication, conformément à « l'embargo » rappelé dans le document intitulé « vade-mecum du rapport final d'évaluation » (mai 2012).

### **2.3/ Validité interne**

La validité interne de l'évaluation ne repose donc pas sur des critères se référant à une méthode expérimentale. Les effectifs concernés comme la méthode privilégiée ne permettaient pas d'atteindre cet objectif. En revanche, un soin particulier a été accordé au choix des protagonistes qui ont fourni l'essentiel du matériel empirique sur lequel repose l'évaluation. De sorte que les entretiens dressent un tableau à la fois cohérent et contrasté de l'impact de l'expérimentation.

Nous ne pouvons donc pas, au sens fort du terme, démontrer un effet qui serait bien « l'impact du dispositif expérimenté (dans le contexte de l'expérimentation et sur la population concernée » pour reprendre les termes même de la trame commune suggérée à tous les évaluateurs de toutes les actions expérimentales soutenues par le Fonds.

Dans cette même perspective, on ne peut parler ici de « groupe de bénéficiaires » et de « groupe témoin » au sens strict. En effet, la méthode d'évaluation retenue ne se fonde pas sur une comparaison entre deux groupes.

En revanche dans la détermination de l'échantillon des protagonistes interrogés on a veillé à choisir des personnes directement engagées dans l'expérimentation (responsables de filières) et d'autres non (responsables de filières non retenues pour l'expérimentation). Ces personnes occupent donc les mêmes fonctions au sein du même secteur de la même Université. L'idée qui a présidé à ce choix était, bien sûr, de confronter leurs points de vue. Pour autant le choix de ces interlocuteurs ne garantit pas la représentativité puisque les deux filières retenues l'ont été sur la base du volontariat des responsables et, pour partie, de la qualité des liens préexistants avec l'OVE. Par ailleurs les deux filières « témoins » avaient été approchées dans un premier temps et donc, a priori, plus informées que d'autres de « l'expérimentation Hirsch ». De ce point de vue, le résultat selon lequel le degré d'information reste faible dans ces deux filières est tout à fait éclairant du peu de diffusion dans le reste du campus. Il reste qu'un choix plus large aurait permis de mieux apprécier le degré de connaissances de l'expérimentation dans l'établissement, voire dans l'Université.

Les données mobilisées pour conduire cette évaluation sont donc exclusivement qualitatives et prennent la forme des compte-rendus des entretiens conduits dans la phase d'évaluation auprès de douze protagonistes. Il s'agit de quatre responsables de filières (deux non retenues pour l'expérimentation : Psychologie et LEA ; deux impactées : Lettres Modernes et Histoire

de l'Art). S'y ajoutent quatre personnes du CROUS, dont deux du service social, et les quatre tuteurs en charge du repérage et du guidage des étudiants.

Les entretiens se sont déroulés sur les lieux de travail (bâtiment et bureaux du CROUS ou locaux des enseignants) ou dans le laboratoire de l'évaluateur (le Lest) ; tous lieux situés à Aix en Provence. Ils ont duré entre une heure et une heure et demie. La moitié de ces entretiens ont fait l'objet d'une transcription exhaustive ; l'autre moitié d'une analyse après prise de notes. Cette approche basée sur les discours conduit à poser logiquement la question du recouplement des données. De fait, la méthode d'évaluation retenue consistait à croiser les avis des acteurs concernés. Ce croisement, cette triangulation, quoique limitée avait pour but de repérer les divergences de vue entre acteurs tout en précisant la description des faits, notamment pour ce qui concerne le déroulement de l'expérimentation.

Par ailleurs, les interviews menés avec les douze protagonistes ont été analysés au regard des résultats de l'étude des cinq vagues d'entretiens de la cohorte d'étudiants qui se sont déroulés dans la première étape.

Ce recouplement a enrichi les interprétations en positionnant les discours locaux dans les tendances plus générales observées dans cette étude et repérées dans la littérature. Il permet aussi de confronter les opinions des acteurs à celles des étudiants bénéficiaires. Cette méthode ne repose donc pas directement sur des dires d'étudiants bénéficiaires de l'expérimentation. Toutefois, elle permet à moindre coût d'intégrer ceux-ci dans l'interprétation.

### **3/ Enseignements de politique publique**

#### **3.1/ Le décrochage ?**

Le phénomène du décrochage et, plus encore, du non accrochage aux études universitaires est d'une ampleur considérable. Ceci est attesté par toutes les données statistiques disponibles, notamment celles du Ministère de l'Education nationale mais aussi celles des Observatoires de la vie étudiante. Elles sont bien intégrées par les acteurs de l'université qui tout à la fois se désolent d'un tel état de fait et sont souvent résignés devant la difficulté de la tâche.

Ainsi, la responsable d'un département retenu dans l'expérimentation précise : « *On a beaucoup d'abandons en cours de première année, souvent à la fin du premier semestre même avant mais nous ne savons rien sur leurs motivations... Beaucoup inscrits en Art plastique abandonnent car ils trouvent que l'histoire de l'art c'est trop compliqué... On a d'ailleurs un projet d'allègement pour les étudiants d'art plastique. Certains s'inscrivent uniquement pour avoir la couverture sociale ou pour faire des stages... 5 ou 6 par an... On manque d'études sur ce sujet... C'est aussi lié à la difficulté de compréhension du fonctionnement de l'Université et des attentes... On leur demande une grande autonomie, souvent ils sont perdus, ne savent même pas où sont les salles..* ».

Dans certaines filières, aux dires de nos interlocuteurs, ce phénomène peut toucher jusqu'à 70% des étudiants de première année.

Certes, on l'a vu, le diagnostic repose autant sur des chiffres que sur des impressions et il ne saurait être question ici de prendre ces données pour argent comptant. Cependant, cette ampleur même incite nos interlocuteurs à penser qu'il s'inscrit dans un contexte général. Celui-ci est souvent qualifié d'effet de génération. Cet effet touche aussi bien le rapport aux services sociaux, rapports qualifiés d'utilitaristes, que le rapport au travail, à l'avenir, voire aux autres étudiants. L'évaluation a montré que ce diagnostic est partagé par tous les protagonistes : si le vocabulaire change avec l'interlocuteur, le constat reste le même.

Une responsable du service social au CROUS l'exprime ainsi : *« on a beaucoup d'étudiants qui au bout de 3 ou 4 mois n'arrivent pas à s'accrocher, ne sont pas reconnus et ne savent vers qui aller dans cette institution... »*.

De son côté, une tutrice évoque ainsi les taux d'abandons : *« Oui, il me semble ce doit être 40%. A la fin du premier semestre... Vous voyez, au 1er semestre, on n'a pas de place dans les amphis, il faut s'asseoir par terre. Après, vous avez le banc pour vous, au deuxième semestre.. »*

Une autre personne précise la différence entre inscription administrative et pédagogique : *« Quand il faut choisir les options, ils ne viennent pas... Par exemple, ça fait plus de 100 étudiants sur la première année. ... Oui, c'est important et assez incroyable. Mais ça, c'est un problème du système français, il manque une incitation quelque part, mais c'est une autre question.*

Un tuteur, fortement engagé dans le suivi et le soutien aux étudiants porte sur cette génération un regard ambivalent entre compassion et bienveillance :

*C'est une génération qui est très "c'est maintenant tout de suite", ce qu'il se passe demain, je ne sais pas et ce qui s'est passé hier, je ne m'en souviens plus... je suis tout à fait sérieux, j'ai l'impression que c'est une génération de l'instant, c'est l'instant T. Pour eux, c'est de l'immédiat,*

*... Non, ce n'est pas du tout négatif. C'est simplement qu'ils ont un mode de fonctionnement qui n'est pas le mien, que je ne comprends pas, mais que je ne peux pas comprendre, et eux, sans doute, ne comprennent pas mon fonctionnement. Donc, après, ce n'est pas du tout critique, mais par rapport au tutorat, ils se servent, quoi... Après, je pense qu'ils ne perçoivent pas complètement l'intérêt que ça peut leur apporter ... je suis à la fois psychologue, sociologue ou je ne sais pas quoi, mais il faut bien les aider ces gosses, ils n'ont personne*

Toutefois, pour les personnes engagées dans l'expérimentation comme pour celles qui ne le sont pas, le décrochage n'est pas toujours négatif. Cela dépend des conditions, au point que le phénomène finit par être sinon nié du moins minimisé. Ainsi, une enseignante explique : *« finalement, le décrochage est assez faible. Il y a tous ceux qui se sont inscrits, mais qui ne l'étaient pas vraiment, il y a ceux qui se sont trompés de filière, je pense que c'est la majorité, et il y a ceux aussi qui ne sont pas faits, malheureusement, pour faire des études universitaires. Donc, ça, c'est un problème du système universitaire français qui ne propose sans doute pas assez de formations courtes professionnelles »*.

De son côté, une tutrice n'est pas loin de partager cet opinion : *« Il y en a, il faut qu'ils décrochent pour aller faire autre chose. Ils se révèlent après ailleurs. Donc, je ne pense pas que le décrochage soit forcément toujours négatif. Parfois, oui, surtout quand le décrochage est dû à des problèmes sociaux. Mais quand c'est pour faire autre chose... L'étudiant qui sait, à la moitié de l'année, que l'année prochaine, il veut faire une autre école, il se dit "Pourquoi venir?" »*.

Un enseignant, responsable de filière et doté d'une longue expérience de direction des études, porte sur cette génération un regard plus sévère encore : *« L'entrée en fac c'est le « lâcher de faisans ». Oui, ça canarde. Ben oui, vous savez, le faisan qui a été toujours élevé en couveuse et tout, et dans une cage, et puis, tout d'un coup, vous le retrouvez au milieu de la route et il ne sait même pas ce que c'est que la nature, ben c'est ça que j'appelle le "lâcher de faisans » ... Non, je ne l'utilise pas trop [le mot de « décrocheur » ] parce qu'en fait, pour moi, on appelle des décrocheurs, souvent, des gens qui n'ont jamais accroché. C'est ça, en fait, c'est qu'on a une partie du public qui est fantôme. Je viens de tenir mes jurys, je viens surtout de m'occuper de pas mal de résultats sur apogée pour des raisons d'organisation, on peut avoir jusqu'à 25% de gens qui n'ont même pas rempli une fiche pédagogique. On se*

*demande pourquoi ils se sont inscrits, si ce n'est éventuellement pour avoir une carte et un statut d'étudiant. En anglais, ça m'a frappé. ... je pense qu'on essaie de faire porter, ou supporter, au système quelque chose de plus général, qui est un rapport sociétal au travail, qui est quand même fondamentalement en train de changer. Les gens de notre génération pensaient qu'on travaillait d'abord et qu'ensuite on exerçait du loisir s'il restait du temps libre. Je ne suis pas sûr que les générations montantes soient dans cette logique-là. »*

Nombre de ces commentaires dressent ainsi un tableau des étudiants qui ressemble trait pour trait à cette génération Y repérée et étudiée à maintes reprises depuis le début des années 2000 (Allain, 2008). Elle serait dominée par l'immédiateté, l'absence d'engagement, le « zapping » et la difficulté à se projeter dans un avenir. Il n'est pas question ici de tenter de justifier la validité de cette vision, sa réalité. Il faut toutefois prendre conscience du fait que pour les protagonistes de l'expérimentation cette image domine. La conséquence principale est que, en matière d'action politique publique et aux yeux de nos interlocuteurs, les solutions au « décrochage » ne peuvent se trouver uniquement au sein de l'université ou dans les relations offre demande d'éducation. Il s'agit d'un de ces nombreux problèmes dits de société dont la responsabilité de la « gestion » incomberait au système éducatif sans que celui-ci n'ait ni les moyens ni les compétences pour assumer cette fonction.

Une des personnes interviewées parmi les personnels du CROUS, résume finalement un sentiment partagé par tous : *« D'un côté, ils sont largués et de l'autre pas motivés à venir vers nous... C'est la génération tranquille, ils s'en foutent, n'anticipent pas, ne se rendent pas compte... Ils ne savent pas dire j'ai besoin, je suis largué... Si vous n'avez pas de frère et sœur dans l'université c'est difficile... Les jeunes sont différents : il y a ceux qui sont voués à faire des études, aiment, sont dedans, pas de problème, et puis il y a les jeunes qui rentrent à la fac par dépit, pour le statut (c'est génial, ils profitent de la bourse tout en chauffant les bancs)... beaucoup de jeunes qui ont la bourse c'est pas pour les études, c'est pour se loger, pour ne plus être chez leurs parents... »*

Il ressort de ces entretiens comme des discussions générales avec les porteurs de projet, reproduites dans les comptes rendus des comités de pilotage successifs, que les enseignements tirés de l'expérimentation ne portent donc pas principalement sur l'efficacité du « tutorat de repérage » en matière de lutte contre le décrochage. Il réside plutôt dans l'observation selon laquelle les actions contre le décrochage doivent être intégrées dans un ensemble plus large. Parmi les solutions évoquées à l'occasion de l'enquête menée par les évaluateurs, on peut lister :

Si la brutalité d'un passage non préparé du lycée à l'université est confirmée comme étant un obstacle à la réussite il conviendrait d'intervenir dès l'année de terminale. D'autres expérimentations Hirsch sont précisément tendues vers cet objectif. Il conviendra donc, tout en étant conscients des effets de contexte, de tirer de ces autres expérimentations tous les enseignements qui pourraient être utiles dans l'académie concernée ici et à l'aune des difficultés rencontrées.

De plus, l'accompagnement individuel et institutionnel des néo-étudiants s'est affirmé comme un élément essentiel de la réussite. Plus encore, le besoin de son inscription dans la durée s'est fait jour. Le modèle est ici de ce que certains Départements ou certaines filières d'enseignement font d'ores et déjà, c'est à dire impliquer la quasi totalité des enseignants dans le dispositif « référent ».

Par ailleurs, les difficultés d'orientation des jeunes se sont largement avérées ce qui interroge sur la manière dont on pourrait améliorer la découverte de « l'univers de la fac ». Pour éviter l'errance il serait donc nécessaire que l'institution reconnaisse aux néo-étudiants qui souvent arrivent à l'Université par défaut, la nécessité de chercher leur voie, de tâtonner, voire de « papillonner ». L'idée de rétablir une année propédeutique a ainsi pu être avancée.

Enfin, une revitalisation de la vie collective et de la socialisation des jeunes étudiants (associations mais aussi rites de remise des diplômes, accueil collectif, etc.) dans le cadre d'une politique organisée. Celle-ci, diminuant le risque de stigmatisation, intégrerait les dispositifs ciblés sur les étudiants en difficultés au sein d'une stratégie plus globale.

### **3.2/ Résultats de l'évaluation**

Il faut ici distinguer l'OVE et le CROUS. Le premier a une approche essentiellement statistique et n'a pas vocation à accueillir du public. De son côté le CROUS, parce que c'est sa mission définie au niveau national est habitué à recevoir, accompagner les étudiants. Certains de nos interlocuteurs du CROUS s'attendaient même à ce que l'expérimentation amène vers eux non seulement plus d'étudiants mais aussi des catégories qu'ils n'avaient pas l'habitude de voir et d'aider.

En effet, le public que reçoit le CROUS est d'abord constitué de volontaires ; or l'expérimentation a pour but d'inciter des jeunes étudiants, qui spontanément n'auraient peut être pas fait la démarche, à s'adresser aux services.

Certes le dispositif expérimental n'a pas « rabattu » vers ces services autant d'étudiants que prévus. Mais le public visé est de ce fait un peu différent du public habituel.

Comme pour le tutorat « classique » le risque de l'expérimentation est d'écarter des dispositifs les étudiants qui en ont besoin mais qui ont peur d'être stigmatiser. Dans cette perspective, l'expérimentation a pu aussi laisser de côté, au risque de la stigmatisation, nombre d'étudiants qui auraient besoin d'aide.

#### **3.2.1/ Adhésion du public ciblé au dispositif**

L'adhésion du public visé, c'est à dire les étudiants susceptibles de connaître des difficultés d'intégration universitaire liées à leur condition de vie sociale, a été minimale. De ce point de vue, il est utile de rappeler que, en 2011, les porteurs de l'expérimentation ont exploité une enquête quantitative qui résume sous forme de tableaux et graphiques l'impact de l'expérimentation en terme de nombre et de caractéristiques d'étudiants touchés par le tutorat de repérage. La base de cette enquête est constituée des questionnaires dits de repérage remplis lors de l'inscription (en juin juillet, puis en septembre 2011).

Au total, pour les deux filières, il apparaît que les deux tuteurs ont repérés 47 étudiants susceptibles de se trouver en difficulté et qui ont été orientés vers le CROUS. Par ailleurs, 55 étudiants ont été orientés vers les services pédagogiques.

Ces chiffres représentent donc l'impact réel de l'expérimentation tel qu'il peut être perçu du côté des porteurs. Il s'avère que seuls trois ou quatre étudiants se sont présentés aux services du CROUS en déclarant avoir été orientés par le tuteur.

Cet écart ne permet pas de statuer sur l'ampleur de l'impact du dispositif. En effet, certains étudiants se sont peut être adressés au CROUS sans dire que leur démarche s'inscrivait dans cette expérimentation. Cette hypothèse est partagée par les personnels du CROUS, les responsables des filières comme les tuteurs. :

Ainsi, une des responsables de service au CROUS qui instruit le dossier social étudiant (DSE) explique : *« Je suis intervenue la deuxième année, du 7 au 20 juillet 2011... On devait canaliser les demandes des étudiants en difficulté, ils devaient contacter le service social... J'ai eu une seule demande, une maman apeurée pour son fils, il voulait un logement, on a aussitôt trouvé, le problème était facile à résoudre... on a accepté bien que le DSE n'ait pas été fait à temps et nous avons régularisé a posteriori... on aurait fait pareil même sans Hirsch... Mais peut-être que la personne ne se serait pas manifestée sans Hirsch... On s'efforce de faire des réponses immédiates.. »*



Une autre responsable du CROUS précise : « *Il y a peut-être eu des demandes directes vers le service social plutôt que vers le DSE...peut-être ont-elles eu des dizaines de contacts téléphoniques mais je n'en n'ai pas entendu parler...« Le tutorat, comme ça, dans les deux sens, pédagogique d'un côté et CROUS de l'autre, moi je trouve ça très bien. Peut être qu'il y a des étudiants qui sont venus et qui ne se sont pas faits repérer ».*

Pour la secrétaire du CROUS chargée de l'accueil des étudiants, l'adhésion des publics ciblés au dispositif est quasiment nulle mais cela ne veut pas dire que le tutorat de repérage n'a pas d'effet : « *Ben résultat, moi je vous le dis, on a en a vu 3 au service social... Enfin, il y a en a 3 qui ont téléphoné, ou qui sont passé, 2 pour le logement et 1 pour la bourse... C'est triste, le résultat... Alors, les trois premiers jours, je ne comprenais pas, on n'avait rien. Alors, j'ai téléphoné aux étudiants pour leur demander s'ils nous avaient envoyé du monde et combien... Donc, tous les jours, quand ils nous en envoyaient, ils nous disaient "il y en a 1, 2 ou 3", mais il n'y en avait jamais beaucoup, beaucoup. »*

L'adhésion des étudiants au dispositif de tutorat de repérage est donc difficile à estimer.

Toutefois comme les étudiants fragiles étaient censés annoncer qu'ils étaient envoyés par le tuteur, le secrétariat du CROUS est tout de même en mesure de donner un ordre de grandeur : « *Je ne me souviens plus... Non, non, ce n'était pas 100, c'était peut être 20 sur tout l'été. C'est vraiment un tout petit nombre. Parce qu'ils devaient cibler des gosses qui n'avaient jamais redoublé dans leur scolarité, qui sortaient d'un bac "normal", je veux dire... On n'a pas pris ceux qui étaient en échec, on a pris ceux qui devaient... et je crois que j'en ai discuté avec la responsable qui nous a dit "on voulait savoir quand ils décrochaient, et on s'est aperçu qu'ils ne s'accrochaient jamais. C'est là le problème....C'était en juin, autant qu'il me semble. En 2011. Et puis c'est tout. Si, les filles qui descendent de là-haut [le bureau du porteur] et qui me disent "Mais tu n'as personne? Pourquoi tu nous envoies personne? " Ben parce qu'il n'y a personne qui vient... Et au bout de 2 ou 3 jours, j'ai téléphoné à un des étudiants, en disant qu'on était inquiets, qu'il n'y avait personne. Je lui ai demandé s'il nous envoyait du monde. C'est là qu'ils ont dit qu'ils nous diraient tous les jours combien d'étudiants ils nous envoyaient. Mais je vous dis, ça n'a pas fait 20 personnes.. ».*

### **3.2.2/ Les effets du dispositif expérimenté**

Le fait que ce rapport d'évaluation soit rédigé avant d'avoir pu prendre connaissance des résultats et de l'impact tels que les porteurs ont pu les mettre au jour, ne permet pas aux évaluateurs d'avoir le recul nécessaire. En effet, si l'impact se mesure, par exemple au nombre de décrochages évités, les données disponibles pour l'estimer avec précision sont manquantes.

Toutefois, il est probable que cet impact sera faible compte tenu du peu de personnes ayant effectivement et réellement été repérées par les tuteurs et qui se sont ensuite adressées aux services concernés (CROUS ou administration de la filière).

De ce point de vue, les entretiens réalisés quelques mois après l'expérimentation permettent de tirer quelques enseignements.

En effet, plusieurs des interlocuteurs ont souligné le caractère particulièrement fuyant des étudiants en général y compris ceux en difficulté sociale ou économique. Le fait que sur la cinquantaine d'étudiants « repérés » seuls trois ont dit se rendre au CROUS suite à ce repérage ne veut pas dire que le dispositif n'a pas réussi à impliquer plus d'étudiants.

La méconnaissance de l'expérimentation est en effet la règle générale. D'une part, il s'agissait de ne pas stigmatiser les étudiants potentiellement en difficulté ou en risque de décrochage et, d'autre part, il est possible que des étudiants repérés se soient adressés au service du CROUS sans préciser que le tuteur les avait incité à le faire. Bref une évaluation de

type quantitatif est ici non seulement en décalage par rapport aux réalités de terrain mais ne serait pas pertinente.

#### *Effets attendus et effets induits/inattendus*

Parmi les effets inattendus ou surprenants, il faut citer l'impact de l'expérimentation sur les relations entre les personnels du CROUS et les responsables des filières impliquées.

Certes, la responsable d'une filière finalement non retenue ne se souvient pas d'avoir été pressentie ni même de l'existence de l'expérimentation. Mais pour les autres, le fait d'avoir durant trois années travaillé à un projet commun a renforcé, voire créé des liens souvent distendus ou inexistant. Il faut dire que la situation de départ était celle d'un cloisonnement assumé. Une salariée du service social du CROUS résume ainsi la situation : « ... les assistantes sociales, oui. Elles connaissent exactement toutes les personnes des scolarités des universités. Moi, personnellement, je les appelle une fois par an pour savoir combien ils ont d'étudiants, et quand elles ont un problème spécifique. Il y en a qui m'appellent en me disant "J'ai une étudiante, est-ce qu'elle pourrait voir une assistante sociale, voilà son problème". Là oui, mais c'est rien du tout. Plus, ce serait peut être pas mal, mais bon, voilà ».

A la question posée de l'articulation entre ce service et la faculté, la responsable répond ainsi : Alors que tout le monde, dans sa tête, même le directeur, nous dit "Vous l'avez envoyé, vers le SSCU et le SUIO?". Oui, oui, on l'a envoyé, mais après, qu'est ce que ça devient? Ca... Alors après, on a essayé d'avoir des liens directs, nous, mais c'était très difficile..

De son côté, un enseignante fait une suggestion : « le CROUS et l'Université, ce n'est pas la même chose... ils ont l'intention de regrouper tous les services : la médecine préventive, le CROUS, etc... Et ça, ça me semble un très bon projet. Oui, personnellement, je préfère que la pédagogie reste dans le département. Mais tu vois, ce serait bien pour les étudiants que toutes leurs démarches administratives puissent être faites à un endroit bien identifié sur le campus et que les départements gardent leurs missions pédagogiques, de contact entre les enseignants et les étudiants. Mais mon avis n'est pas forcément partagé, il y en a qui voulaient que les inscriptions administratives aillent dans le pédagogique... »

En revanche, il existe parfois des rencontres régulières mais elles sont le fait d'individus. Le responsable des études parle ainsi de ses liens avec le CROUS : «*Oui, et parce qu'on a travaillé ensemble dans le cadre du projet Hirsch. On se tutoie, on a nos numéros de téléphone, c'est plus facile pour régler les problèmes. J'ai eu des étudiants qui se retrouvaient avec des double numéros INE ou autre... C'est pratique aussi de pouvoir dialoguer et les aider dans des contextes un peu extra universitaires* ».

On ne peut pas déduire de ce sentiment, vérifié tout au long de l'expérience par les évaluateurs eux-mêmes, que toutes les pratiques ont été changées ni que la coordination entre ces acteurs sera pérenne. Toutefois, il est probable que cette collaboration aidera à régler des cas particuliers. Au delà, on peut penser que l'impact sur les relations entre des institutions qui s'ignoraient ou, du moins, n'avaient pas l'habitude d'échanger, sera positif.

#### *Gouvernance et coordinations d'acteurs*

La réponse à l'AO partait d'une volonté institutionnelle explicite de rapprocher CROUS et Université. Le portage commun s'est d'ailleurs confirmé avec force tout au long de l'étude. En confirmant cette volonté initiale, en montrant qu'elle pouvait produire une véritable coopération, il l'a confortée.

Les personnel et la Direction du CROUS, toujours à la recherche de liens plus étroits avec les départements et les services, ont peut être trouvé dans cette action des éléments ou des opportunités de renforcer liens interpersonnels susceptibles de se pérenniser et de s'installer sur un plan institutionnel ou, du moins, organisé au delà des personnes.

Quant aux relations entre les porteurs et les services de l'Université elles ont été surtout marquées par l'existence de relations anciennes et personnelles entre la personne co-porteur de l'expérimentation et responsable de l'OVE de l'Université et le responsable d'un département qui est un des deux lieux de l'expérimentation. Le fait que cette personne soit aussi directeur des études pour l'ensemble du Campus explique donc à la fois son engagement dans le dispositif, son implication dans le suivi des étudiants bien au delà de sa seule fonction. Cette configuration explique à la fois que le choix se soit porté sur cette filière et le fait que ce choix crée un biais. La coordination s'est donc inscrite dans une pratique ancienne ; mais, en retour, il n'est pas certain qu'elle soit allée au delà de ce qui existait avant que débutent l'étude et l'expérimentation elle-même.

### **3.2.3/ Conclusion de la partie et mise en perspective**

L'étude de la cohorte d'étudiants qui a précédé l'expérimentation a été riche d'enseignements. Parmi eux le plus important est sans doute la mise en cause de la notion de décrochage et la reconnaissance du fait qu'elle ne résume pas l'ensemble des comportements, voire des stratégies qui expliquent les nombreuses sorties prématurées. Cette critique renvoie à celle de l'image d'un étudiant « perdu » et arrivant à l'Université par défaut, parce qu'il n'a pas été pris ailleurs. En réalité, il peut arriver que le passage par la fac soit vécu comme un sas ou que l'abandon soit provisoire, dans l'attente d'une réorientation.

Or, il appert que cette période n'est pas mise à profit par les enseignants ou les personnels administratifs pour accompagner l'étudiant, l'aider à faire son choix, à construire un projet, éventuellement centrifuge.

De ce point de vue, l'expérimentation n'a pas permis d'évaluer dans quelle mesure un tutorat de repérage et de guidage pouvait contribuer à cette construction. Toutefois elle a mise au jour que l'organisation cloisonnée et l'accent mis sur la satisfaction de l'offre au détriment de l'écoute des besoins, donnent l'impression à nombre de nouveaux inscrits que l'univers de la faculté n'est pas leur allié. Du moins, aux dires de nombre des acteurs interrogés, l'Université et son foisonnement de guichets plus ou moins accessibles, se présente aux yeux de nombre d'étudiants de première année, comme un monde indéchiffrable.

## **3.3/Validité externe des résultats et perspectives de généralisation/essaimage**

### **3.3.1/ Caractère expérimental du dispositif évalué**

Malgré le caractère réellement expérimental du dispositif mis en place, ses résultats sont sans doute transférables dans la plupart des sites français dans la mesure où on peut penser que les dispositifs tant pédagogiques (e.g. le plan licence) que sociaux (CROUS) sont équivalents dans tous les établissements. La proposition d'un dispositif de « repérage et guidage » devrait donc se concevoir dans toutes les Universités car il ne fait qu'orienter vers des dispositifs existants.

Toutefois, l'efficacité de ce dispositif est largement dépendante de la qualité des aides et des soutiens. Elle repose donc sur le degré d'engagement des enseignants et, en conséquence sur la façon dont l'ensemble des personnels investissent ces dispositifs et s'investissent dans leur mission. Tout essaimage devra donc tenir compte de cette diversité et en établir une estimation lors d'une phase de démarrage de type « étude de faisabilité ».

De plus, les éléments de diagnostic au fondement de cette expérimentation sont probablement similaires d'une Université à l'autre et l'on peut, par exemple, penser que les facteurs de décrochage sont les mêmes tandis que les dispositifs d'aide aux étudiants sont certainement équivalents puisqu'ils sont les déclinaisons d'une politique nationale. Si un tel tutorat était mis en place ailleurs et dans cette même perspective, il aurait bien le même objectif.

L'essai est donc envisageable moyennant des infléchissements de procédure et une adaptation aux contextes car chaque université a plus ou moins mis la priorité sur la réussite des étudiants de licence et est plus ou moins en mesure d'engager les universitaires dans cette tâche.

En revanche, la généralisation au sens fort du terme, pose d'autres problèmes liés au degré élevé d'engagement qui a été celui des porteurs et celui des deux tuteurs. Il serait sans doute bien difficile de trouver et de mobiliser les ressources humaines correspondantes et nécessaires à la mise en place d'un dispositif relativement contraignant, notamment, pour les tuteurs.

### **3.3.2/ Caractère transférable du dispositif**

Concernant la représentativité du terrain, il faut rappeler ici que les filières choisies sont relativement spécifiques car leurs responsables se sont déclarés volontaires. De plus aucun élément ne permet de dire si ces deux filières sont représentatives de l'ensemble des départements, y compris au sein de l'Université de Provence ou de son secteur Lettres et Sciences Humaines. En revanche on peut formuler l'hypothèse, renforcée par la littérature, selon laquelle le public étudiant ne diffère pas d'une Université à l'autre au point de rendre inutile ou décalé un dispositif destiné à les aider à se déplacer dans le dédale des Universités et des services sociaux.

Un autre point mérite ici attention car il concerne plus directement l'évaluation. Comme on l'a vu plus haut, le rôle des évaluateurs a été relativement important dans le déroulement de l'étude et dans la mise en place de l'expérimentation. Comme annoncé au départ, ce rôle a plutôt relevé de l'accompagnement, voire du conseil, que de l'évaluation externe proprement dite. A cet égard, la régularité des relations entre les évaluateurs et les porteurs du projet s'est confirmée tout au long de l'opération. En chemin, le rôle des évaluateurs s'est avéré plus important que prévu, notamment pour aider les porteurs du projet expérimental à surmonter les difficultés en évitant d'éventuelles dérives par rapport aux objectifs initiaux.

Ainsi, les évaluateurs se sont engagés assez directement dans le travail en suggérant divers ajustements et en faisant régulièrement des propositions pour préserver l'objectif scientifique du projet tout en l'ajustant aux obstacles rencontrés. Ce travail de coopération s'est réalisé au sein des comités de pilotage et au cours de séances de travail régulières.

Grâce à cette posture, les résultats du travail d'évaluation ont pu être réintégrés dans le déroulement même de l'étude. Ainsi, devant la faiblesse des effectifs effectivement suivis, il a été décidé de faire une analyse quantitative portant sur l'ensemble des étudiants néo-entrants à l'université de Provence et sur un nombre plus restreint de variables : cet élargissement du travail s'est avéré pertinent pour faire émerger les caractéristiques de l'abandon et dessiner avec plus de précision l'expérimentation envisagée.

L'évaluateur a également suggéré que l'exploitation des discours collectés se poursuive en mettant l'accent sur l'analyse des processus, le repérage de comportements types, les enchaînements de phénomènes, les liens entre les variables, le rôle des acteurs concernés. Les premières analyses ont en effet montré que ces éléments constituaient autant

d'éléments propres à une interprétation des entretiens et susceptibles de préciser davantage les contours de l'expérimentation.

### *Enseignements de l'évaluation*

Au total, les enseignements qui peuvent être tirés de cette expérimentation en terme de suivi et d'évaluation sont de deux ordres. D'une part, on peut imaginer que la dimension accompagnatrice du rôle des évaluateurs n'est sans doute pas nécessaire dès lors que l'expérimentation est reconduite sous forme de droit commun. En effet, le travail préparatoire ne sera plus à assumer. En revanche, on peut s'étonner du fait que, après avoir misé sur l'évaluation d'une manière scientifique, les promoteurs du Programme considèrent que le droit commun des éventuelles suites à donner aux expérimentations « réussies » se déroule « en l'absence d'évaluateur ». A l'heure où l'évaluation devient le parangon de l'action publique, le paradoxe est étonnant. De ce point de vue, il est clair que l'expérimentation qu'il s'agit ici d'évaluer plaide pour que l'évaluation, sinon de l'efficacité du moins de l'effectivité soit intégrée à toute expérience de ce type.

L'expérimentation 147 a donc montré que « la question pertinente en matière de politique publique » n'était pas « comment faire en l'absence d'évaluateur ? » mais « quelles sont les conditions à remplir pour qu'une évaluation prenne sa place dans le droit commun ? ».

La réponse à cette question permettrait d'inclure cette politique publique (ici la lutte contre le décrochage étudiant) en phase et non en opposition avec ce qui se développe dans l'ensemble du secteur public. Elle aurait aussi pour corollaire de pouvoir progresser, du moins d'envisager d'améliorer, sur la base d'évaluations continues, les dispositifs mis en place si tant est qu'une politique publique, qu'elle quelle soit n'est jamais achevée.

Ici il faut distinguer trois populations très différentes. La première est constituée des personnes enquêtées dans un but d'évaluation, c'est à dire les douze protagonistes interviewés durant le printemps et l'été 2012. La deuxième population est constituée des étudiants potentiellement visés par l'expérimentation. Et la troisième est celle des porteurs du projet auxquels on peut rajouter les vacataires ayant contribué à l'étude.

Concernant l'effet Hawthorne, sur lequel il est demandé aux évaluateurs de se prononcer, il faut rappeler qu'il a été mis au jour dans un contexte historique précis caractérisé par le fait qu'il n'était pas connu. On doit donc dire que c'est précisément et explicitement (cf les rapports intermédiaires) pour éviter cet effet que les étudiants impliqués dans le repérage et l'orientation n'ont pas été informés qu'il s'agissait d'une expérimentation au sens où l'entend le FEJ. Ceci est confirmé par une personne du CROUS, à partir d'un exemple précis : « *Donc la collègue a dit qu'elle en parlait à l'étudiant pour voir s'il était d'accord pour que son nom soit transmis au représentant de l'université, pour améliorer sa situation. Et bien, il devait y en avoir deux ou trois, les trois ont dit "non".... Il ne voulait pas être ciblé "étudiant en difficulté", ce qui est souvent le cas... Oui...Je pense qu'il faut déjà améliorer la vie étudiante, ce qu'on a fait là, ce tutorat. Ca c'est du positif...* ».

Et au constat de l'enquêteur selon lequel ça n'a pas marché, elle répond « *Oui mais il faut savoir pourquoi. Peut être parce qu'ils ne veulent pas être stigmatisés, peut être qu'ils sont venus, mais comment savoir s'ils ne se sont pas signalés...Et puis on ne l'a fait que sur deux filières* ».

Un tuteur précise même, à propos de son propre rôle de repérage – guidage : Ils ne savent pas que ça s'intègre dans un dispositif, tout comme je pense qu'ils ne savent pas que les tuteurs sont payés.

### *Les conditions de la transférabilité*

Des difficultés spécifiques se sont révélées au stade de l'expérimentation qui interrogent sur la transférabilité.

Concernant la procédure même, il est apparu que le soutien des responsables de filières était décisif mais pas acquis d'avance. Celui-ci exige des démarches dont le poids serait élevé en cas de généralisation.

Les processus d'attrition se sont également confirmés et le nombre d'étudiants concernés est finalement peu élevé. Il y aura là aussi un point à approfondir si l'on veut généraliser l'expérience. Et ceci a naturellement conduit à modifier les intentions initiales en matière d'évaluation.

La mise en place du tutorat d'accueil n'est pas allée de soi notamment parce qu'il a fallu convaincre les responsables de département, trouver des volontaires et leur donner les ressources nécessaires à leur activité. Ce point est essentiel dans une optique d'extension du dispositif.

On a également noté des difficultés d'articulation entre le tutorat d'accueil et le tutorat pédagogique qui confirment l'importance de l'ajustement entre ce dispositif nouveau et ceux déjà en vigueur dans les départements.

Au delà de ces difficultés, il convient toutefois de préciser, en signe d'encouragement, l'accueil très favorable des étudiants, des tuteurs, des gestionnaires et des responsables de département impliqués. Cela augure bien d'une possible extension de ce dispositif.

Toutefois, il faut noter que les protagonistes de l'expérimentation eux-mêmes ne semblent pas s'être donné les moyens de poursuivre l'expérience sur place alors que certains des acteurs y seraient *a priori* favorables. Cette attente, peut être cette frustration est explicitement ressentie par un tuteur/ *« je lui [au porteur] ai envoyé un mèl la semaine dernière pour lui demander s'il y avait reconduction ou pas l'année prochaine.-Vous n'avez pas de briefing et débriefing avec les gens du CROUS? - Non, enfin... Une fois fini le dispositif en septembre 2011, j'ai eu un rendez-vous avec [un porteur], où on a un peu regardé où on était, le contrat a fini le 30 septembre, et on a fait ce débriefing peut être fin octobre... Mais c'est tout. Depuis, rien. Ils m'avaient dit qu'ils voulaient un suivi pendant l'année, j'avais dit ok, je les tiens et je les tenais au courant du suivi, à chaque fois, je leur envoyais les newsletters, mais je n'ai plus eu de nouvelles.*

Cette incapacité à assurer une forme de continuité est un signe de la difficulté à reproduire l'expérimentation ailleurs.

Une responsable de département choisi comme lieu de l'expérimentation donne ainsi clairement son avis.

*« Il faut reconduire l'expérience, faire comme l'an dernier... Garder le dispositif dans la chaîne d'inscription... On pourrait être associés à la mise au point de la fiche d'enquête... C'est important car on ne sait pas quels sont les étudiants qui en ont le plus besoin.*

*Mais je ne sais pas ce que l'on va faire pour l'an prochain, les inscriptions c'est bientôt... Qui va prendre en charge ? Que vont faire le CROUS et l'Ove ? Qui va payer ? Sûrement pas le plan Réussite en licence qui ne paie rien, ni les départements qui n'ont pas d'argent... Je croyais que ça allait continuer pareil mais on ne nous a rien dit, on n'a pas eu de retour des deux [porteurs] »*

La reproductibilité du dispositif dépend aussi des relations entre le CROUS et les services pédagogiques au sens large. Or paradoxe, le tutorat de repérage est censé améliorer les rapports CROUS Université mais pour que ce tutorat soit efficace il faut que ces rapports soient pré existants.

Les entretiens ont montré que les relations n'étaient pas très importantes avant l'expérimentation. Plus encore, certains acteurs du CROUS sont tentés de porter sur l'Université un jugement d'autant plus négatif qu'il est éclairé. L'une des personnes interrogées s'exprime ainsi : *« On connaît pas les dispositifs de la fac, on n'est pas informées... Le plan réussite licence j'en ai entendu parler mais pour ma mission c'était pas la peine... Certaines collègues ont des contacts avec des secrétaires mais on n'est pas en fusion, chacun garde ses informations, on ne se connaît pas... elles ne se contactent que s'il y a un problème par exemple pour un contrôle d'assiduité des boursiers. L'administration des facs c'est particulier... entre nous, on dit toujours : « ne va pas à la fac », il n'y a pas de travail, c'est l'ennui ».*

Mais ces liens sont difficiles à établir car la complexité semble être le trait principal de l'Université. La même interlocutrice poursuit :

*« Les étudiants sont bien informés coté CROUS mais pas coté Fac : c'est plus simple il suffit de se connecter et à la fac c'est un océan de filières, d'options, d'UE, c'est tellement complexe, c'est la jungle... Côté CROUS c'est plus simple, on a plus de connections, le site a été amélioré, il est très pratique... ».*

En revanche, cette expérimentation n'a pas vraiment amélioré les contacts ou le suivi conjoint des étudiants. D'ailleurs, l'expérimentation est peu connue dans l'institution comme en atteste une responsable du CROUS :

*« Je n'ai eu que des informations très générales sur Hirsch mais j'étais informée par I. depuis le début sur l'expérimentation... Les tuteurs, je crois que c'était pour éviter que les étudiants décrochent... Il y a une faible connaissance du dispositif dans le service, ce serait bien pour la culture générale mais pas forcément utile pour notre travail courant »*

Heureusement, un des tuteurs a fait preuve d'un niveau d'engagement que tous s'accordent à reconnaître comme exceptionnel ce qui a grandement facilité l'expérimentation. Il a ainsi assuré lui même le suivi continu (téléphone, courriel) avec les étudiants repérés et même au delà ce . que son expérience de tuteur pédagogique et son parcours lui permettaient de réaliser en toute légitimité. Il n'est pas certain qu'en cas de généralisation on soit en mesure de faire appel à des tuteurs de cette qualité. D'autant que, comme le déplore un tuteur, la rémunération est très faible : *« On est payé au Smic.. 80 euros par mois. C'est un peu ridicule. On a du mal à trouver des tuteurs »*

La question du recrutement et de la formation de ces personnes s'avère en tout cas cruciale.

D'une manière générale, et quel que soit le niveau (filières, établissements, zone géographique) de reproduction de l'expérience, il faudra prendre en compte le fait que le tutorat de repérage se met en place dans un environnement qui ne l'attend pas.

Les conditions de son acceptabilité et de sa reproductibilité doivent donc être construites en amont de l'expérience et, sauf moyens exceptionnels, ne peuvent pas être attendues du dispositif de tutorat de repérage lui même.

## **Conclusion Générale**

Toute expérimentation est un apprentissage. Celle-ci n'a pas dérogé à la règle. Atypique, dans le sens où son déroulement n'a pas toujours suivi l'ensemble des conditions d'une expérimentation telle que la définissait l'appel d'offres, elle a aussi connu des difficultés de mise en place et un détour de production utile mais important. Il a pris la forme d'une étude préalable qui a consisté à suivre et interviewer durant plusieurs mois une cohorte d'étudiants dans le but de mieux comprendre et leur difficultés et leurs processus d'insertion ..

Mais, au delà de ces spécificités et des obstacles rencontrés, trois enseignements de portée générale peuvent être tirés.

Le premier a trait à la genèse de l'expérimentation et de l'évaluation dont elle a été l'objet. En effet, l'initiative de cette expérimentation revient à deux institutions (le CROUS et l'OVE) peu familières des contraintes exigées par toute approche scientifique (problématisation, identification d'hypothèse, méthode de mise en oeuvre, etc.). Cette configuration s'est révélée ici d'autant plus décisive que, dans le même temps, les consignes édictées par le FEJ étaient à la fois contraignantes et inhabituelles dans le monde des sciences sociale appliquées. Ceci a conduit les évaluateurs à jouer un rôle de conseil et d'accompagnement méthodologiques tout au long de la mise en oeuvre (au moins jusque dans les derniers mois). De ce fait, les apports respectifs et les fonctions des porteurs du projet et des évaluateurs ont été définis chemin faisant. Il en est ressorti un réel effet d'apprentissage, c'est à dire que chacun a pu apprendre de l'autre. Mais il n'est pas possible de conclure que cette interaction a créé les conditions d'une « bonne » expérimentation. Elle a surtout conduit les uns et les autres à régler les problèmes et surmonter les obstacles qui se présentaient aux porteurs au fur et à mesure du déroulement de l'étude.

Le deuxième enseignement concerne la première phase de l'étude, le suivi d'une cohorte d'étudiants de première année de licence interrogés en cinq vagues successives. Initialement, cette étude avait pour but d'identifier les principaux paramètres prédictifs d'un possible décrochage. Le but était double : accroître la connaissance du phénomène dans le contexte de l'Université de Provence et préparer le « repérage guidage » qui est au cœur de l'expérimentation. Comme on l'a vu, ce deuxième objectif a été atteint via la constitution d'un questionnaire qui a servi aux tuteurs pour identifier les étudiants et les orienter vers les dispositifs existants. Si l'on met de côté l'attrition et, plus généralement, les difficultés de mise en place de ces vagues d'entretiens, cette étude a fait progresser l'équipe sur deux points principaux. D'une part, il apparaît que le phénomène du décrochage est à la fois plus riche, plus divers et moins « négatif » qu'il n'apparaissait au départ. D'autre part, il est apparu que le fait d'avoir une bourse était plutôt protecteur et s'insérait dans un ensemble multifactoriels dans lequel l'usage stratégique des aides du CROUS avait toute sa place. Il est trop tôt pour dire si ces résultats auront un impact sur les pratiques mais d'ores et déjà on peut observer que, dans le cours de l'étude puis de l'expérimentation, les liens entre le CROUS, les Départements concernés et l'OVE se sont resserrés.

Le troisième enseignement concerne l'expérimentation elle-même et les conditions de sa transposabilité. Certes, le fait que, sur place et malgré une attente plus ou moins explicite des acteurs, aucune reconduction n'ait été envisagée est un signe plutôt négatif quant à la transposition, ailleurs, du dispositif. Toutefois, l'évaluation a montré que non seulement cette transposition était possible mais qu'elle pouvait correspondre à un besoin. C'est notamment le cas là où les pratiques institutionnelles conduiraient les étudiants à considérer l'université comme un dédale, un labyrinthe au sein duquel il ne leur est pas possible de définir un projet de vie ou universitaire qui soit en cohérence avec leur vœux ou leur capacités.

Cet enseignement n'est cependant pas assis sur une évaluation au sens strict, de type coût – avantage ; il n'est donc pas possible de dire a priori et avec quelles probabilités, un tel dispositif (repérage-guidage basé sur un questionnaire au moment de l'inscription) sera efficient dans d'autres Universités. On touche ici aux limites non pas de l'expérimentation mais de l'approche expérimentale. En effet, en sciences sociales, les données de contexte sont la fois changeantes (dans le temps), diverses (d'un lieu à l'autre) et décisives quant au succès ou à l'échec d'un changement quel qu'il soit. L'évaluation a ainsi montré que l'engagement des acteurs, que l'expérimentation est censée créer est, en réalité, un préalable à sa mise en oeuvre. L'essaimage est donc envisageable à la condition que des aménagements soient



apportés (calendrier, formation des tuteurs, etc.) mais surtout que le dispositif s'intègre dans les contextes, forcément singuliers, de chaque Université.

Enfin, limite de l'expérience, le dispositif expérimental lui-même ne permet pas de se prononcer rationnellement sur l'efficacité de pistes alternatives qui permettraient d'atteindre un résultat positif dans la lutte contre le décrochage ou pour éviter le « non accrochage ». On ne peut donc ici parler d'enseignements ou de leçons de l'expérimentation. Cependant, l'évaluation ayant été conduite sous la forme d'entretiens poussés avec des protagonistes, d'autres « solutions », plus ou moins originales, certaines mises en œuvre dans l'académie ou ailleurs sont envisageables.

Les entretiens, notamment avec les tuteurs, ont montré que ces pistes ne pourraient être empruntées avec des chances de succès que dans la mesure où les acteurs et, en premier lieu, les jeunes bénéficiaires, auraient conscience qu'elles s'inscrivent dans une politique sociale et économique d'ensemble. Ceci pose finalement la question de la légitimité politique de l'usage de la notion même de « jeunes ».

\*\*\*



---

## BIBLIOGRAPHIE

Allain C., « Génération Y », Montréal, Editions Logiques, 2008.

Beaupère N., Boudesseul G. (dir.) « Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs » », Observatoire national de la vie étudiante, La Documentation Française, Paris 2009.

Beaupère N., Boudesseul G. « Quitter l'université sans diplôme : quatre figures du décrochage étudiant », *Bref Céreq*, n°265, juin 2009.

Beaupère N., Chalumeau L., Gury N., Hugrée C., « L'abandon des études supérieures », Rapport réalisé pour l'Observatoire National de la Vie Etudiante, La Documentation Française, Mai 2007.

Beffy M., Fougère D. Maurel A., « L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires ». *Economie et Statistique*, 422, 31-50, Nov. 2009.

Borras I, Epiphane D. et al., « Etudier en Licence : parcours et insertion », *Relief Céreq*, N° 36, janvier 2012

Borras I, « Le tutorat à l'Université Peut on forcer les étudiants à réussir ? » *Bref Céreq*, N°290, août 2012.

Boudesseul G. et Vivant C., « Décrochage scolaire : vers une mesure partagée », *Bref Céreq*, N°298, avril 2012.

Coll. s.d.M. Romainville et Ch. Michaut, « Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur », de Boeck, Bruxelles, 2012

Coulon A., « Le métier d'étudiant : approche ethno-méthodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire », Paris, PUF, 1997.

Demuyneck C. « Réduire de moitié le décrochage universitaire », Rapport à Monsieur le premier Ministre François Fillon, juin 2011.

FEJ, Vade-mecum du rapport final d'évaluation, Mai 2012.

Dubois JM et Podevin G. «entre indépendance et connivence ; la délicate posture de l'évaluateur embarqué, *Bref Cereq*, N° 294-1, 2011

Felouzis G., « La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université », PUF, Paris, 2001

Landrier S., « L'orientation post-baccalauréat : quels facteurs jouent sur les choix éducatifs ? », in « Etudier en Licence » dir. Boras I, Epiphane D., et al, eds. *Relief*, N°36, janvier 2012.

## ANNEXES

---

**SYNTHESE D'EXECUTION FINANCIERE DU 01 NOVEMBRE 2009 AU 30 JUIN 2012**

<b>CHARGES</b>	<b>MONTANT EN EUROS</b>	<b>PRODUITS</b>	<b>MONTANT EN EUROS</b>
<b>60 - Achat (frais de mission, petit matériel, reprographie)</b>	5653	<b>70 - Vente de produits finis, prestations de services, marchandises</b>	
<b>61 - Services extérieurs</b>		<b>74- Subventions d'exploitation</b> Fonds d'expérimentations pour la jeunesse Etat: (précisez le(s) ministère(s) sollicité(s) Région(s): Département(s): Commune(s): Organismes sociaux (à détailler): Fonds européens	30000
<b>62 - Autres services extérieurs</b>			
<b>63 - Impôts et taxes</b>			
<b>64- Charges de personnel</b> Rémunération du personnel existant (à détailler) - <b>MOSSE, DR2 CNRS</b> - <b>ROSE, P2 UP</b>	24347		
	9124	CNASEA (emplois aidés)	
Recrutement de personnel (à détailler) - <b>AL SOILLY</b> <b>CORNU</b> <b>EVRARD</b> <b>GOSSELIN</b>	15223	Autres recettes (précisez)	
Charges sociales		<b>75 - Autres produits de gestion courante</b> Dont cotisations	
Autres charges de personnel		<b>76 - Produits financiers</b>	
<b>65- Autres charges de gestion courante</b>		<b>77 - Produits exceptionnels</b>	
<b>66- Charges financières</b>		<b>78 - Reprises sur amortissements et provisions</b>	
<b>67- Charges exceptionnelles</b>		<b>79 - transfert de charges</b>	
<b>68- Dotation aux amortissements (provision pour renouvellement)</b>		<b>87 - Contributions volontaires en nature</b> Bénévolat Prestations en nature Dons en nature	
<b>86- Emplois des contributions volontaires en nature</b> Secours en nature Mise à disposition gratuite de biens et prestations Personnel bénévole			
<b>TOTAL DES CHARGES</b>	<b>30000</b>	<b>TOTAL DES PRODUITS</b>	<b>30000</b>

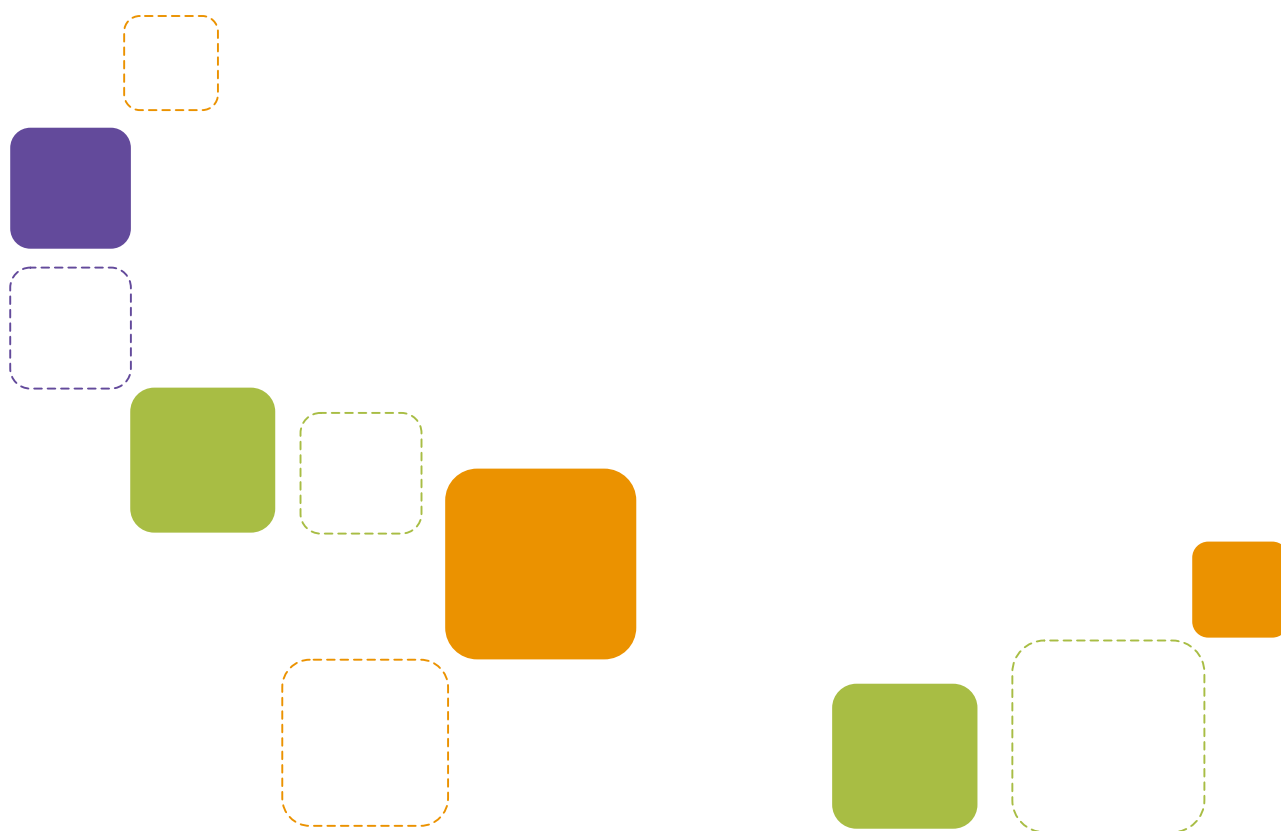
**\*\* Précision sur l'utilisation de la subvention**

<b>Montant subvention FEJ</b>			
<b>Postes de dépenses pris en charge par la subvention FEJ</b>	<b>Dépense réalisée et payée au 30 Juin 2012</b>	<b>Dépense engagée mais non encore payée au 30 juin 2012</b>	<b>Reliquat éventuel</b>
Salaires permanents	9124	0	
Salaires non permanents	15223	0	
Achats	5653	0	
<b>TOTAL</b>	<b>30 000</b>	<b>0</b>	

-----

ANNEXE 2  
Vingt Comités de Pilotage, 2009 – 2012

19	octobre	2009
07	janvier	2010
05	mars	2010
06	avril	2010
16	juin	2010
02	juillet	2010
21	septembre	2010
24	septembre	2010
08	décembre	2010
17	janvier	2011
24	février	2011
28	Mars	2011
06	mai	2011
01	juillet	2011
03	novembre	2011
14	décembre	2011
24	février	2012
11	mai	2012
20	septembre	2012



## **Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse**

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative  
Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative

Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse  
95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13  
Téléphone : 01 40 45 93 22

[www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse](http://www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse)