



Université Saint-Joseph de Beyrouth
**Mission de pédagogie
universitaire**

A decorative graphic on the left side of the cover consists of several overlapping, tilted squares and triangles in various colors: yellow, green, blue, purple, red, and grey, arranged in a diagonal pattern.

Manuel de pédagogie universitaire

usj.edu.lb/mpu/manuel

**Chapitres supplémentaires
2019-2020**

avec le soutien de



Maquette et mise en page : Murielle Chahine Toby, *Service des publications et de la communication (Spcom-USJ)*

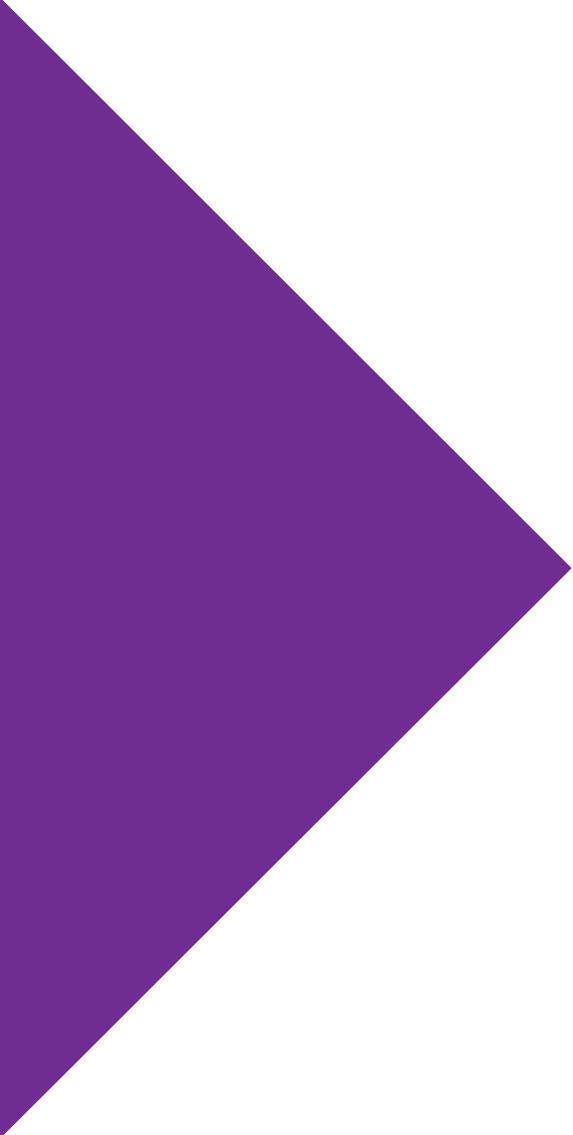
Mise en page HTML Lina Koleilat Ghalayini

Imprimé à Beyrouth, 2014, Byblos

© *Tous droits réservés à la Mission de pédagogie universitaire - Université Saint-Joseph*

La reproduction ou la traduction du présent document, en tout ou en partie, est autorisée à la condition d'en mentionner la source et de ne pas l'utiliser à des fins commerciales.

Des chapitres supplémentaires ont été ajoutés en 2015, 2017 et 2020



C - Dispositifs d'accompagnement

- C1 – Introduction à l'accompagnement des étudiants**
- C2 – Tutorat**
- C2' – Tutorat d'accueil**
- C3 – Accompagnement des mémoires et des thèses**
- C3' – Posture d'accompagnement de l'étudiant chercheur**
- C4 – Accompagnement des stages**
- C5 – Accompagner les enseignants suite à l'évaluation des enseignements**

C-I - INTRODUCTION À L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉTUDIANTS

1- Qu'est-ce que l'accompagnement des étudiants ?

Accompagner une personne en formation c'est :

- cheminer avec elle dans son processus d'apprentissage ;
- lui fournir un cadre de référence et d'action ;
- la soutenir, l'encadrer et la diriger au besoin.

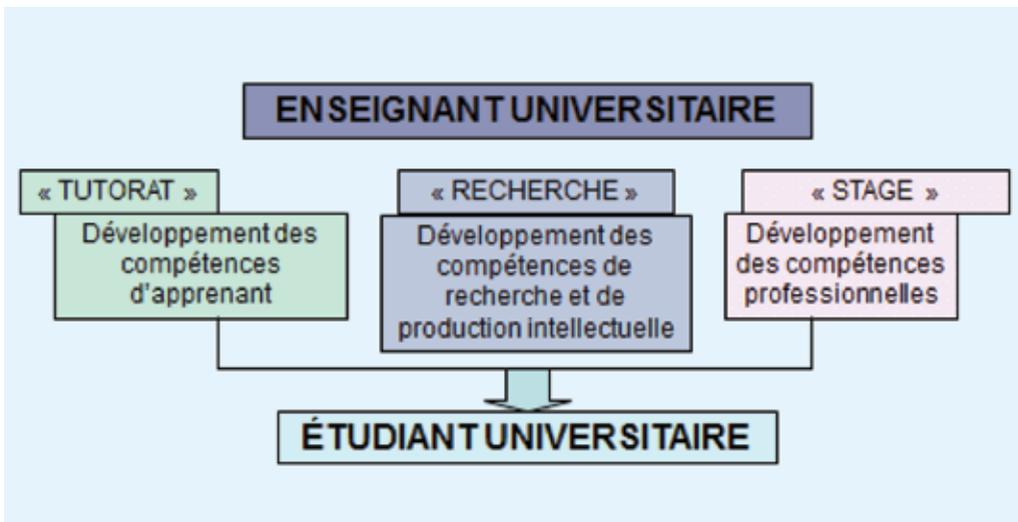
2- Pourquoi l'accompagnement des étudiants ?

Tout accompagnement vise essentiellement l'autonomisation de l'étudiant en l'amenant à assurer sa propre responsabilité dans l'accomplissement de ses tâches.

3- Quels sont les dispositifs d'accompagnement des étudiants ?

La nature de l'accompagnement varie selon l'objectif visé :

- le tutorat aide le développement des compétences de l'étudiant universitaire ;
- l'accompagnement des recherches permet à l'étudiant de développer sa compétence de recherche et de production intellectuelle ;
- l'accompagnement des stages facilite l'acquisition et la validation des compétences professionnelles.



4- Quelles sont les fonctions de l'accompagnement ?

Les fonctions de l'accompagnement diffèrent selon le dispositif dans lequel il s'inscrit, mais ses dimensions sont les mêmes :

- une dimension psychologique de soutien ;
- une dimension technique de formation ;
- une dimension administrative de contrôle.

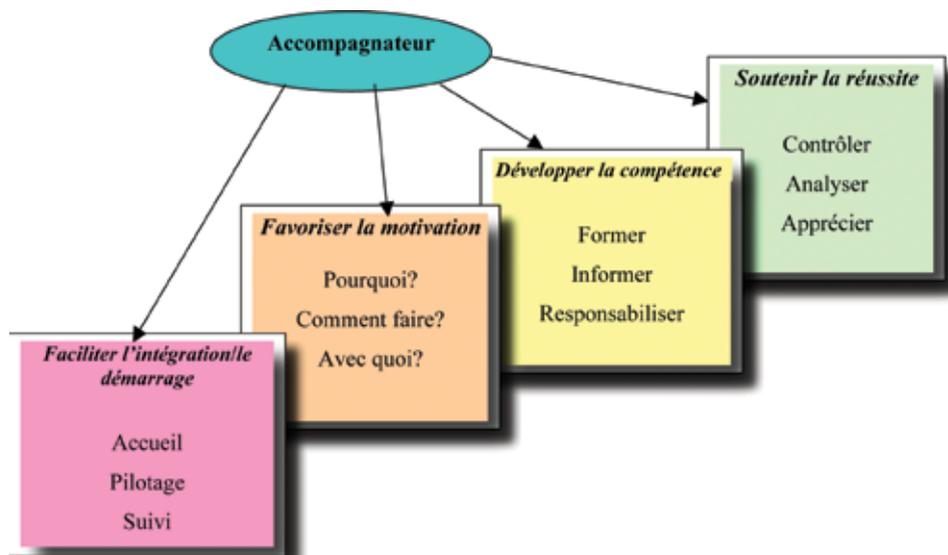


Schéma adapté de SABON (1995), page 29

5- Quelle posture adopter ?

• Dans une posture de contrôle :

- l'accompagnateur « sait » ;
- il contrôle à partir d'une représentation standardisée de l'étudiant et de normes préétablies ;
- il se préoccupe du produit final.

• Dans une posture d'accompagnement :

- l'accompagnateur et l'étudiant « savent » ; ils construisent ensemble ;
- l'accompagnateur reconnaît la capacité de l'étudiant à apprendre ;
- il établit avec l'étudiant les règles de travail et le responsabilise dans sa démarche ;
- Il établit un cadre permettant l'analyse des pratiques.

Dans une institution qui se veut « organisation apprenante », la posture de la « reconnaissance » est privilégiée.

Les chapitres qui suivent présentent trois dispositifs d'accompagnement : le tutorat, l'accompagnement des recherches et l'accompagnement des stages.

6- Pour en savoir plus

- **BOUTIN G. et CAMARAIRE L. (2001)**, *Accueillir et encadrer un stagiaire*. Montréal, Editions Nouvelles AMS.
- **DE KETELE J.-M., (Octobre 2013)**, *L'Accompagnement des mémoires et des thèses*. Présentation dans le cadre du DU de pédagogie universitaire à la Faculté des sciences de l'éducation – USJ.
- **SABON G. (1995)**, *La Formation des tuteurs et des maîtres d'apprentissage*. ESF Éditeur, Paris

Rima MAWAD
2013

C-2 - TUTORAT

1- Qu'est-ce que le tutorat ?

Le tutorat est un accompagnement qui vise à aider l'étudiant « à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts » (Beauvais, 2004, p.63). Il se distingue :

- du conseil qui consiste en un service ponctuel rendu à celui qui le demande ;
- de la supervision qui englobe l'évaluation et le jugement ;
- de la médiation qui intervient dans la gestion des conflits ;
- de la formation qui transmet des contenus (Biémar et Charlier, 2012).

Un tutorat de qualité est une démarche basée sur la relation confiante entre tuteur et « tutoré » et se fait dans une démarche volontaire de part et d'autre. Il peut être assuré par un enseignant tuteur ou par un étudiant tuteur (Palkiewicz, 1997). Seul le tutorat assuré par l'enseignant tuteur est abordé dans cet article.

2- Pourquoi le tutorat ?

Le but du tutorat est d'aider les étudiants à prendre un bon départ à l'université, de les initier aux méthodes de travail propres à l'enseignement supérieur, de leur prodiguer des conseils pour s'organiser, de leur fournir des informations sur les divers services universitaires, bref, de rendre plus efficace la formation qui leur est dispensée, surtout que « l'université existe avant tout pour l'étudiant et sa formation » (Langevin, L. et Villeneuve, L., 1997, p.18).

Le tutorat s'intéresse « de façon globale à la formation de l'étudiant » (Palkiewicz, 1997, p. 61) et lui offre ainsi un soutien sur le plan personnel, social et pédagogique-académique :

- sur le plan personnel : le tutorat contribue au développement d'une image de soi positive, vu l'impact du bien-être personnel sur l'apprentissage ;
- sur le plan social : le tutorat favorise l'intégration de l'étudiant au milieu universitaire, vu l'influence des relations interpersonnelles sur l'apprentissage ;
- sur le plan pédagogique-académique : le tutorat assure un soutien à l'étudiant dans son processus d'apprentissage, afin de lui permettre de s'adapter aux exigences universitaires.

Ainsi, tous ces besoins montrent l'utilité pour un étudiant de chercher des repères auprès d'un tuteur pour aller de l'avant et acquérir « de nouvelles manières d'agir et de penser » (Biémar, 2012, p.21).

3- Comment assurer le tutorat ?



3.1. Quelles sont les modalités du tutorat ?

- Le tutorat peut être pratiqué d'une manière individualisée ou collective. Il peut s'adresser à un étudiant comme à un groupe d'étudiants ;
- Il peut être réactif ou proactif. Il est réactif lorsque le tuteur attend d'être sollicité par le tutoré qui demande une information complémentaire ou rencontre un problème. Il est proactif lorsque le tuteur prend l'initiative d'intervenir et propose au tutoré une activité, une aide, une réunion de travail, etc ;
- Il comprend l'accueil et le suivi. L'accueil se fait d'une manière ponctuelle, en début de semestre, et comprend l'orientation ainsi que la découverte des lieux et des divers services de l'université. Le suivi se fait dans la durée. Il s'agit « d'entrer en relation, de construire un partenariat » (Biémar, 2012, p. 17) avec l'étudiant, de l'accompagner et de cheminer avec lui, dans la confiance, afin de l'aider à avancer dans son propre parcours, dans « le respect et la reconnaissance de ses compétences et du bien-fondé de parcours différents » (Idem) puisque le projet du tutoré reste sien et lui appartient.

3.2. À qui s'adresse le tutorat ?

Le tutorat s'adresse à l'ensemble des étudiants pour prévenir ou résoudre des problèmes d'intégration ou d'apprentissage. Plus particulièrement, il s'adresse aux profils d'étudiants suivants :

- les nouveaux inscrits à l'université : ils ont besoin d'être accueillis et intégrés à la vie universitaire ;
- ceux qui ont un malaise personnel ou des problèmes d'intégration sociale qui perturbent leurs études : ils expriment le besoin d'être mis en confiance et d'être soutenus ;
- ceux qui travaillent beaucoup mais n'obtiennent pas les résultats attendus : ils rencontrent des problèmes relatifs à la méthode de travail comme la gestion du temps, la prise de notes, la recherche documentaire... ;
- ceux qui ne travaillent pas suffisamment et ont de mauvais résultats : ils manquent de motivation, ne voient pas le sens de l'apprentissage et n'ont pas de projet personnel ;
- ceux qui ont un bon niveau et qui voudraient aller plus loin dans le développement de leurs compétences, par souci d'excellence.

3.3. Quelle est la posture du tuteur ?

Nombreuses sont les compétences qu'il serait utile de développer chez les tuteurs, notamment celles qui sont relatives à la communication, puisque la dimension relationnelle est « au centre » de l'accompagnement tutorial (Biémar et Charlier, 2012, p. 12).

Au plan de la communication, Biémar (2012, p. 31) souligne l'importance **de l'écoute, de l'empathie et du feedback** et enchaîne qu'il s'agit de « se mettre à l'écoute de l'Autre » afin de le « comprendre » et de lui renvoyer « sa propre lecture de la situation » :

- afin de capter les besoins non exprimés et les silences, **l'écoute** s'avère une « compétence centrale » (Jorro, 2012, p. 6) ;

- nécessaire à la compréhension de l'autre, **l'empathie** contribue à créer un climat propice à l'échange et à la collaboration ;
- **le feedback** permet de fournir un retour d'informations qui aide les étudiants à découvrir leurs forces et leurs faiblesses (Pintrich, 2002).

Par conséquent, les qualités personnelles du tuteur sont aussi importantes que sa compétence académique (Schmidt et Moust, 1995). La compétence académique constitue un élément facilitateur des apprentissages et les qualités personnelles englobent tout le volet relationnel. Pour ces auteurs, « les deux à la fois » sont essentielles et cette alchimie de l'expertise et des qualités personnelles font « un bon tuteur » (Baudrit, 2000, p. 51).

3.4. Quels sont les points à clarifier lors des premières rencontres tutoriales ?

Au cours de la première rencontre de tutorat, il est nécessaire de prendre le temps d'amorcer la relation. D'une manière concrète, le tuteur veillera à :

- expliciter le sens de l'accompagnement tutorial ;
- amener le tutoré à exprimer ses attentes et les analyser avec lui ;
- se renseigner sur l'itinéraire académique du tutoré ;
- fixer les résultats attendus ;
- construire avec lui une stratégie pédagogique et prévoir des outils d'évaluation ;
- élaborer un calendrier de rencontres.

3.5. Comment entreprendre un entretien tutorial et quels en sont les principes ?

Étapes :

- fixer le temps et le lieu ;
- amener l'étudiant à faire une relecture de ce qui s'est passé et l'aider à préciser ses objectifs lorsqu'ils sont imprécis ;
- reformuler le point de vue de l'étudiant pour s'assurer de sa compréhension ;
- faire entreprendre l'analyse de la situation : identifier les lacunes, recueillir les aspirations souhaitées, etc. ;
- rechercher ensemble comment s'y prendre, donner les informations nécessaires et mettre en place un plan d'action ;
- élaborer un calendrier de rencontres ultérieures éventuel ;
- prévoir des modalités d'évaluation du cheminement entrepris.

Principes :

- adopter une attitude « adulte » au niveau de la posture et du discours ;
- laisser l'étudiant s'exprimer sans l'interrompre (écoute) ;
- faire preuve de présence bienveillante et ne pas juger la personne de l'étudiant (empathie) ;
- éviter la digression et ramener l'étudiant vers l'objet de l'entretien ;
- fournir à l'étudiant des retours d'information (feedbacks) pour l'encourager à repérer ses points faibles et ses points forts ;
- valoriser les initiatives du tutoré ;
- éviter de jouer le rôle du « moralisateur » qui distribue des conseils.

4- Quelles précautions prendre ?

- Éviter la dépendance au tuteur.

Baudrit (1999, p. 73) prévient de cette « dépendance au tuteur » qui peut se manifester lorsque celui-ci agit à la place de l'étudiant. Parfois, les tutorés comptent d'une manière excessive sur la compétence de leur tuteur. Or le processus de tutorat consiste en une relation de collaboration qui vise à rendre l'étudiant autonome. Le tuteur « pose les conditions » pour aider l'étudiant à cheminer et « construit avec lui son chemin » (Vial, 2007, p. 34-35).

- Assurer l'adhésion de l'étudiant.

L'adhésion du tutoré au projet d'accompagnement est indispensable au succès de l'étudiant. Le tutorat atteint ses limites avec des étudiants réticents qui ne sont pas conscients de leurs problèmes et qui ne viennent pas aux rencontres. Un sentiment d'échec pourrait en découler.

- Collaborer avec les autres acteurs.

Le tuteur ne peut faire cavalier seul. Il a besoin de coordonner son action avec les autres acteurs chargés de l'accompagnement du tutoré tels les responsables académiques. La réticence de certains enseignants et responsables, face à ce nouvel engagement qui leur est proposé, peut entraver cette collaboration et diminuer l'effet du tutorat.

- Respecter les règles de l'éthique professionnelle.

Le tuteur est tenu de faire preuve de discrétion et veille à ne pas critiquer un collègue. Par ailleurs, il ne remplace pas le psychologue et ne peut, en aucun cas, « soigner » les étudiants. Il ne se pose pas non plus en « ami » pour éviter le surinvestissement affectif de l'étudiant. Il lui est demandé de trouver la « bonne distance » et de se comporter en adulte référent.

- Valoriser la fonction de tuteur.

Les enseignants sont souvent reconnus comme « chercheurs, conférenciers, spécialistes mondialement reconnus, mais plus rarement comme pédagogues ! » (Langevin et Villeneuve, 1997, p. 19). L'accompagnement pédagogiques des étudiants n'est donc pas perçu comme une priorité et bien rares sont ceux qui consacrent du temps pour s'en occuper.

Finalement, le tuteur assure une présence de qualité, empreinte de bienveillance, d'humilité et d'espoir, reconnaissant que « la garantie de l'espoir, c'est la continuité dans l'innovation » et que « la mission de l'enseignant » revêt pleinement son sens « dans la justification de l'espoir » (Dansereau, 1997, p. 15). De même, c'est avec humilité qu'il met sa compétence au service des étudiants, sachant qu'en enseignant, on apprend, pour reprendre les paroles de Dansereau à ses tutorés : « Si je n'apprends rien de vous, vous n'apprendrez pas grand-chose de moi ».

Des exemples opérationnels sont proposés en Annexes.

5- Pour en savoir plus

- **BAUDRIT, A. (1999)**, *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Paris : PUF, Education et Formation.
- **BAUDRIT, A. (2000)**, *Le Tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités francophones ?* Paris : L'Harmattan.
- **BEAUVAIS, M. (2004)**, «Des Principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement.» In *De l'Éducation permanente à la formation tout au long de la vie. Savoirs*, Revue internationale de Recherches en éducation et formation des adultes. Paris : L'Harmattan.
- **BI, S. (2012)**, «Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences.» In Biémar, S. et Charlier, E. (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel*. (p.19-33). Bruxelles : Groupe De Boeck.
- **BIÉMAR, S. et CHARLIER, E. (2012)**, «Introduction.» In Biémar, S. et Charlier, E. (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel*. (p. 11-15). Bruxelles : Groupe De Boeck.
- **DANSEREAU, P. (1997)**, «Préface.» In L. Langevin et L. Villeneuve (dir.), *L'Encadrement des étudiants, un défi du XXI^e siècle* (p.11-15). Canada : Les Editions Logiques.
- **JORRO, A. (2012)**, «Préface. L'Accompagnement comme processus singulier et comme paradigme.» In Biémar, S. et Charlier, E. (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel*. (p.5-7). Bruxelles : Groupe De Boeck.
- **LANGEVIN, L. et VILLENEUVE, L. (1997)**, «Introduction.» Dans L. Langevin et L. Villeneuve (dir.), *L'Encadrement des étudiants, un défi du XXI^e siècle* (p.17-26). Canada : Les Editions Logiques.
- **PALKIEWICZ, N. (1997)**, «L'Encadrement des étudiants dans le contexte du premier cycle universitaire.» In L. Langevin et L. Villeneuve (dir.), *L'Encadrement des étudiants, Un défi du XXI^e siècle* (p. 27-92). Canada : Les Editions Logiques.
- **PINTRICH, P.R. (2002)**, «Student motivation and self-regulation in the college classroom : Basic principles and implications for the design of instruction.» In E. De Corte (dir.), *Excellence in higher education* (vol. 82, p.97-108). London : Portland Press.
- **SCHMIDT, H.G. et MOUST, J.H.C. (1995)**, «What make a tutor effective? A structural-equations modeling approach to learning in problem-based curricula.» *Academic Medicine*, 70, 708-714.
- **VIAL, M. (2007)**, *L'Accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Paris, Bruxelles : De Boeck.

Patricia RACHED

2013

Annexe I

Différence de logique entre cours particulier et tutorat
Tableau comparatif de mises en situation¹

Des étudiants vous disent	Logique du cours particulier	Logique du tutorat
Nous n'avons pas compris tel passage du cours de...	Prendre la craie, réexpliquer	Leur demander de reformuler par eux-mêmes ce qu'ils n'ont pas compris. Vérifier que les prises de notes sont complètes
Nous avons un examen à réviser...	Faire comprendre, demander ce qui n'est pas compris, organiser un contrôle	Construire avec eux un planning de révision Leur faire pointer sur leurs notes de cours les passages mal compris
Nous avons des exercices à faire...	Faire les exercices avec ou à la place des étudiants	Faire repérer les parties du cours utiles pour chaque exercice. Faire retrouver et refaire par quelqu'un, rapidement, un exercice de même type Faire redire la méthode
Nous avons un sujet à traiter	Rédiger le plan et le travail avec le groupe	Faire utiliser des techniques de recherche d'idées... Faire produire un brouillon à partir de ces techniques

¹ - Adapté de **Bonnichon Gilles et Martina Daniel (1997)**, *Tutorat. Méthodologie du travail universitaire*. Éditions Vuibert. France.

Annexe 2

Résultats attendus d'un processus de tutorat² Proposition de quatre axes de travail

Un processus de tutorat varie et évolue avec les besoins de l'étudiant selon les années d'étude.

Dans sa globalité et sur l'ensemble de sa formation, le tutorat permettrait à un étudiant universitaire de :

I. S'intégrer dans la faculté de son choix.

- connaître la Faculté et comprendre son fonctionnement institutionnel ;
- respecter le règlement intérieur et les normes en vigueur ;
- découvrir les forces et les ressources existantes autour de soi ;
- oser solliciter l'aide des ressources autour de soi ;
- se constituer et fonctionner en réseau d'entraide estudiantine.

II. Renforcer son appartenance à l'Université.

- connaître la mission de l'Université et son histoire ;
- adhérer à la Charte de l'USJ ;
- connaître les différentes institutions de l'USJ ainsi que les services offerts aux étudiants ;
- participer à la vie étudiante à travers les différentes associations estudiantines existantes et actives à l'Université (amicales, clubs, associations d'Anciens, etc.) ;
- veiller à la qualité de sa représentativité dans la vie universitaire.

III. Devenir un apprenant efficace et performant.

- gérer ses apprentissages ;
- gérer son temps de travail ;
- communiquer efficacement ;
- travailler efficacement en groupe.

IV. S'investir dans son projet de formation.

- identifier ses motifs de choix de la formation ;
- clarifier le profil professionnel auquel on tend ;
- planifier et gérer son projet de formation en lien avec le profil professionnel recherché.

2- Les annexes 2 et 3 sont adaptées d'un travail de recherche mené par Micheline Saad sur le tutorat à l'USJ. Ce travail a fait l'objet d'une expérimentation par une équipe d'enseignants/ tuteurs en 2002 – 2003 à la Faculté des lettres et des sciences humaines. Le contenu y est proposé à titre d'exemple non exclusif.

Annexe 3

Résultats attendus d'un tutorat Proposition d'élaboration d'un axe de travail

Devenir un apprenant efficace et performant

À la fin des séances de tutorat, l'étudiant sera capable de :

1. Gérer ses apprentissages:

- prendre des notes ;
- lire rapidement et efficacement ;
- faire une fiche de révision ;
- comprendre, créer des liens de cause à effet ;
- apprendre un cours (conditions pour apprendre, mémorisation, synthèse) ;
- mémoriser (répéter, élaborer, organiser) ;
- se concentrer et focaliser son attention ;
- cerner un projet, un sujet ;
- s'auto-évaluer.

2. Gérer son temps de travail:

- s'organiser durant une épreuve ;
- gérer son temps, planifier ses activités ;
- planifier son semestre ;
- planifier, superviser et évaluer son travail ;
- organiser son espace de travail ;
- classer ses cours ;
- gérer ses efforts et son énergie.

3. Communiquer efficacement:

- mobiliser ses idées et ses mots ;
- exposer oralement un travail ;
- soutenir un mémoire ou un projet ;
- se relaxer ;
- gérer son stress, son anxiété.

4. Travailler en équipe:

- coopérer au sein d'un groupe ;
- produire en groupe ;
- assumer sa part de responsabilité dans le travail du groupe ;
- travailler dans un esprit d'équipe et dans le respect des différences mutuelles ;
- mobiliser les ressources de tous les membres.

Annexe 4

Modèle de plan de séances de tutorat portant sur une composante de l'axe III: *Devenir un apprenant efficace et performant*

Gérer son temps de travail: Planifier son semestre

Les résultats attendus:

À la fin des séances prévues, l'étudiant sera capable de :

- planifier globalement le travail du semestre en établissant un planning annuel de l'ensemble de ses activités prévues. (Planification à long terme) / Vision globale ;
- répartir le travail et le planifier mensuellement en utilisant un outil approprié. (Planification à moyen terme) / Vision partielle ;
- établir le calendrier hebdomadaire et élaborer un échéancier du travail universitaire. (Planification à court terme) / Vision immédiate ;
- gérer son temps de travail universitaire au quotidien ;
- évaluer et ajuster la planification établie de manière régulière / périodique.

Les séances planifiées:

1. Planifier sa journée/ sa semaine	- Prendre conscience du temps consacré à chaque tâche accomplie durant la journée - S'entraîner à planifier partiellement son emploi du temps
2. Planifier son semestre universitaire / son trimestre/ son mois	- Répertorier les principales activités du semestre - Préciser les temps : Forts/ calmes/ Rouges/ etc - Établir le planning à rebours
3. Gérer son temps de travail	- Définir les priorités en fonction des critères d'importance et d'urgence - Prendre des décisions à la lumière des priorités fixées
4. Évaluer et ajuster son calendrier	Faire le point sur la gestion du temps, sur la pertinence de la planification hebdomadaire et ses répercussions sur les plannings mensuels et semestriels
5. Évaluer les acquis	Établir un bilan final des acquis sur le plan de la planification et de la gestion du temps

Annexe 5

OUTIL DE TRAVAIL : GRILLE D'AUTO-OBSERVATION

Éléments à visualiser sur le planning hebdomadaire

- 1. Temps passé pour se déplacer** : quelle est la durée du trajet entre la maison et la faculté? À quelle heure commencez-vous la journée? À quelle heure quittez-vous la maison? Colorez en rouge les tranches horaires consacrées au transport.
- 2. Temps de cours fixé** : Colorez en vert les tranches horaires que vous passez en salles de cours / au laboratoire.
- 3. Temps de travail à la bibliothèque** : Colorez en orange les tranches horaires que vous passez à la bibliothèque pour la recherche, le travail, etc.
- 4. Temps de travail personnel** : Colorez en jaune les tranches horaires consacrées aux études, à la production écrite, aux révisions, etc.
- 5. Temps de loisirs** : Colorez en rose les moments de détente.
- 6. Temps « non identifié »** : Laissez des cases vides et sans couleur pour des temps libres.

OUTIL DE TRAVAIL : EMPLOI DU TEMPS DE LA SEMAINE

	Trajet	Cours	Bibliothèque	Travail personnel	Loisirs	Non identifié	
	LUNDI	MARDI	MER-CREDI	JEUDI	VEN-DREDI	SAMEDI	DIMANCHE
08:00							
08:30							
09:00							
09:30							
10:00							
10:30							
11:00							
11:30							
12:00							
12:30							
13:00							
13:30							
14:00							
14:30							
15:00							
15:30							
16:00							
16:30							
17:00							
17:30							
18:00							
18:30							
19:00							
19:30							
20:00							

6- Pour en savoir plus



- **BARJOU B. (1995)**, *Communiquez avec aisance*. Guide pratique pour l'encadrement. ESF Éditeur. 2^{ème} édition.
- **BONNICHON G. et MARTINAD. (1997)**, *Tutorat. Méthodologie du travail universitaire*. Éditions Vuibert.
- **BRAHIC M. (2004)**, *Mieux rédiger vos écrits professionnels*. Éditions d'Organisation.
- **DOVERO M. et GREBOT E. (1993)**, *Enseigner, former, conseiller avec la PNL*. ESF Éditeur. 2^{ème} édition.
- **GABILLIET Ph. (1999)**, *Savoir anticiper. Les outils pour maîtriser son futur*. ESF Éditeur, Paris.
- **LE MEIGNER M.-F. (1994)**, *Faites-les réussir*. Les Éditions d'Organisation.
- **NIZARD G. (1994)**, *Convaincre. Pour mieux communiquer dans les situations usuelles : conduire un entretien, vendre, négocier, former*. DUNOD, Paris.
- **PELPEL P. (1996)**, *Guide de la fonction tutorale*. Les Éditions d'Organisation.
- **SELVA Ch. et MISSOUM G. (1997)**, *Savoir définir et gérer ses objectifs. Une stratégie de la réussite*. ESF Éditeur.
- **VERMERSCH P. (1994)**, *L'entretien d'explicitation*. ESF Éditeur.

Rima MAWAD

2013

C2'- TUTORAT D'ACCUEIL

1- Qu'est-ce que le tutorat d'accueil?

C'est un dispositif permettant aux nouveaux étudiants de s'intégrer dans la vie universitaire et de répondre aux exigences du travail académique.

Le tutorat d'accueil peut se faire sous une forme personnalisée, par le soutien assuré à chacun, ou sous la forme d'un accompagnement collectif, assuré à un groupe d'étudiants.

2- Pourquoi le tutorat d'accueil?

Le tutorat d'accueil est mis en place pour lancer ou consolider le projet de formation de l'étudiant et réduire les risques de découragement. Il s'adresse à tous les étudiants en début de semestre et, principalement, à ceux qui intègrent nouvellement le cursus universitaire.

Pour les nouveaux inscrits, le tutorat d'accueil est un moment clé de leur formation, puisque « les six premières semaines à l'université sont les plus cruciales dans la décision que prendra l'étudiant de quitter ou de rester ». C'est à ce moment-là aussi que l'étudiant décide « de la place que les études vont occuper dans sa vie » (Kramer et White, 1982, p. 47). Comme le passage du secondaire au supérieur s'effectue généralement dans une « rupture de contexte » (Wouters et De Ketele, 1993), cela risque de décourager l'étudiant qui fait face à des stratégies pédagogiques différentes de celles qu'il avait connues dans l'enseignement secondaire. Le tutorat d'accueil veille donc à favoriser son immersion dans le milieu universitaire, en l'aidant à construire le « soi étudiant » qui est relatif à la dimension académique et le « soi réel » qui a trait au développement personnel et social de l'étudiant, vu l'impact du bien-être personnel et de l'affiliation sociale sur l'apprentissage (Basco et Cote, 2008).

Concernant les étudiants qui sont en cours de formation, le tutorat d'accueil soutient leur motivation et favorise la réussite de leur parcours académique, en renforçant leur engagement à l'université et en donnant du sens aux études. Il contribue ainsi au développement de deux habiletés essentielles à l'accomplissement du projet de formation, qui sont la responsabilité et l'autonomie (Wouters et De Ketele, 1993), notamment l'autonomie intellectuelle qui les implique dans l'acte pédagogique et les rend acteurs de leur formation (Crookston, 1972).

3- Comment assurer un tutorat d'accueil ?

Lors de la phase d'accueil, le tuteur lance le démarrage d'un cheminement qui se prolonge dans le cadre d'un tutorat de suivi. Il vise trois fonctions principales qui se situent au niveau personnel, social et pédagogique, contribuant au développement intégral de l'étudiant¹.

Niveau personnel

Le tuteur favorise le développement personnel de l'étudiant à travers les actions suivantes :

- Consolider sa confiance en soi, en transformant ses limites en forces
- L'initier à la gestion du stress et à la gestion des émotions
- Renforcer son sentiment d'autonomie et encourager sa prise d'initiatives

Niveau social

Le tuteur renforce l'affiliation de l'étudiant au milieu universitaire à travers les actions suivantes :

- Donner du sens à l'engagement universitaire de l'étudiant et aux valeurs prônées par l'institution
- L'aider à se familiariser avec les locaux, les ressources, les services mis en place et les programmes de formation
- Favoriser le développement de ses relations interpersonnelles en encourageant son implication dans la vie étudiante (amicales, clubs, etc.)
- Contribuer à l'instauration de relations saines entre les divers acteurs et, au besoin, gérer les conflits

Niveau pédagogique

Le tuteur initie l'étudiant à devenir un apprenant performant à travers les actions suivantes :

- Lancer et confirmer son projet de formation ou, le cas échéant, faciliter sa réorientation
- Contribuer au développement des compétences transversales nécessaires pour le démarrage d'une formation et l'initier à la métacognition
- L'aider à fixer les objectifs et à planifier le suivi dans le cadre d'un contrat pédagogique

¹ - Se référer au chapitre « Le tutorat dans l'enseignement supérieur » (2013, C-2, p.1, §2) dans le *Manuel de pédagogie universitaire de l'USJ*.

Exemples de modalités pratiques de tutorat d'accueil

Journées d'accueil

Les journées d'accueil pourraient suivre les étapes suivantes :

- Présentation de l'Université : son historique, son fonctionnement et ses différents services
- Présentation de l'institution : les cursus, les différents responsables et les accompagnateurs²
- Organisation d'une activité de consolidation du groupe, favorisant la connaissance mutuelle des étudiants
- Visite guidée des lieux
- Possibilité de prévoir un atelier d'orientation géré par des responsables pédagogiques afin de répondre aux questions académiques des étudiants, ce qui pourrait les confirmer dans leur choix ou les aider éventuellement à changer de cursus

Séminaires d'initiation au travail universitaire

Les séminaires d'initiation pourraient être dispensés en intensif, la première quinzaine, avant le démarrage des cours. Les objectifs seraient principalement orientés vers le développement de :

- Compétences transversales de savoir-faire : planification du projet de formation, gestion du temps, utilisation de Moodle, etc.
- Compétences transversales de savoir-être : habiletés de communication et développement personnel

4- Quel est le profil du tuteur?

Pour développer un « savoir accueillir professionnellement » par analogie à ce que De Ketele appelle un « savoir accompagner professionnellement » (2007, p.6), le tuteur est appelé à développer des compétences relationnelles et pédagogiques :

- Les compétences relationnelles rendent le tuteur proche des étudiants et lui permettent de communiquer avec aisance. Une grande importance est ainsi accordée aux caractéristiques personnelles comme l'écoute, l'empathie, la maturité, la disponibilité et la bienveillance³
- Les compétences pédagogiques dotent le tuteur de savoir-faire méthodologiques aptes à initier l'étudiant aux méthodes de travail propres à l'enseignement supérieur, en adoptant une logique d'appui et de soutien, loin de tout jugement

Il va de soi que le tuteur est censé connaître l'Université, son fonctionnement, ses institutions ainsi que son règlement intérieur pour pouvoir y initier les étudiants.

2- Il est conseillé de limiter la durée des interventions et de prévoir un documentaire sur la Faculté, pour éviter d'alourdir la journée par des discours qui risquent d'ennuyer les étudiants.

3- Se référer au chapitre « le tutorat dans l'enseignement supérieur » (2013, c-2, p.2, §3.3.) dans le *Manuel de pédagogie universitaire de l'USJ*.

5- Précautions à prendre

- **Adopter une juste distance** : Comme le tutorat touche au domaine affectif et humain, la juste distance est un incontournable de la relation instaurée entre le tuteur et l'étudiant. Le tuteur est appelé à la prudence pour éviter le surinvestissement affectif ainsi que la familiarité avec l'étudiant. Il devrait également éviter l'arrogance intellectuelle puisque le tutorat se base sur un cheminement de partenaires, reconnaissant la capacité de l'étudiant à apprendre
- **Respecter la discrétion** : Le tuteur est tenu de faire preuve d'éthique vis-à-vis de l'institution, des collègues et des étudiants. Il s'interdit de tenir des propos contre l'institution, de discréditer un enseignant et de se montrer indiscret vis-à-vis des étudiants accompagnés
- **Inscrire l'accueil dans une démarche de suivi** : Les actions lancées lors de l'accueil devraient s'inscrire dans le cadre d'un accompagnement de suivi, entrepris dans la durée pour aider l'étudiant à réaliser son projet de formation. Sinon, ces actions ne seraient que ponctuelles, sans suite garantie, ne faisant pas partie d'un processus tutorial qui implique nécessairement « une dimension relationnelle forte et l'idée d'un cheminement » (Paul, 2006, p.14)

Finalement, pour assurer un accueil de qualité aux étudiants, le processus tutorial gagne à être institutionnalisé et inséré dans une « culture professionnelle de l'accompagnement » (Jorro, 2012, p. 7). La structure institutionnelle peut s'avérer contraignante, mais elle reste indispensable pour cadrer et professionnaliser la relation tutoriale (Beauvais, 2006). Elle mobilise les acteurs, chargés de la formation de l'étudiant, et les incite à conjuguer leurs efforts dans le cadre d'une responsabilité collective, nécessaire à la réussite du processus.



6- Pour en savoir plus

- **Basco, L. et Cote, F. (2008).** *La construction de la personne étudiante pour une optimisation de ses conditions de réussite.* Communication présentée au colloque international sur le thème « Efficacité et équité en éducation ». Rennes, Université Haute Bretagne.
- **Beauvais, M. (2006).** *Accompagnement et formation à l'accompagnement.* Communication présentée au colloque à l'I.R.T.S. Aquitaine en partenariat avec l'I.U.F.M. d'Aquitaine et A.I.F.R.I.S.S.S., sur le thème Tutorat et accompagnement.
- **Crookston, B.B. (1972).** A development view of Academic Advising as Teaching. *Journal of College Student Personnel*, 13, 12.
- **De Ketele, J.M. (2007).** Préface. Dans Michel Vial et Nicole Caparros-Mencacci. *L'accompagnement professionnel ? Méthodes à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, Bruxelles : De Boeck.
- **Jorro, A. (2012).** Préface. L'accompagnement comme processus singulier et comme paradigme. Dans S. Biémar et E. Charlier (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel* (p.5-7). Bruxelles : De Boeck.
- **Kramer, G.L. & White, M.T. (1982).** Developing a Faculty mentoring Program : An Experiment. *NACADA Journal*, 2(2), 47.
- **Paul, M. (2006).** *L'accompagnement : quels enjeux pour le tutorat ?* Communication présentée au colloque à l'I.R.T.S. Aquitaine en partenariat avec l'I.U.F.M. d'Aquitaine et A.I.F.R.I.S.S.S., sur le thème Tutorat et accompagnement.
- **Wouters, P. et De Ketele, J.M. (1993).** Les dispositifs de préparation des étudiants à l'enseignement supérieur et universitaire. *ResAcademica*, 11(1), 48.

Patricia RACHED
2017

C-3 - ACCOMPAGNEMENT DES MÉMOIRES ET DES THÈSES

1- Qu'est-ce que l'accompagnement des mémoires et des thèses ?

L'accompagnement des mémoires et des thèses est un processus interactif qui oriente l'étudiant dans son travail de recherche, à la lumière des exigences scientifiques requises. (Royer, 1998)

Il consiste à :

- guider l'étudiant au niveau théorique et à l'orienter vers les ressources utiles à l'avancement de sa recherche (auteurs, théories, références, espaces documentaires, personnes-ressources);
- conseiller l'étudiant en matière de méthodes et d'outils de recherche adaptés à sa problématique ;
- écouter, expliquer, questionner, rétroagir ;
- consigner les dates des rencontres et les décisions prises ;
- s'assurer, avant le dépôt final du travail de l'étudiant, que celui-ci correspond à la qualité et aux normes exigées ;
- préparer l'étudiant à la soutenance.

2- Pourquoi l'accompagnement des mémoires et des thèses ?

La recherche universitaire vise plusieurs objectifs :

- consolider la maîtrise par l'étudiant des connaissances et des méthodes scientifiques dans un domaine donné de spécialisation ;
- affiner le sens de l'analyse de l'étudiant, son esprit critique et son objectivité ;
- former l'étudiant à communiquer les résultats de sa recherche par le biais de supports variés ;
- marquer la fin d'un parcours d'études donné ;
- pousser le directeur de recherche à actualiser régulièrement son savoir spécialisé et ses méthodes d'encadrement ;
- nourrir et actualiser les contenus et les pratiques de formation.

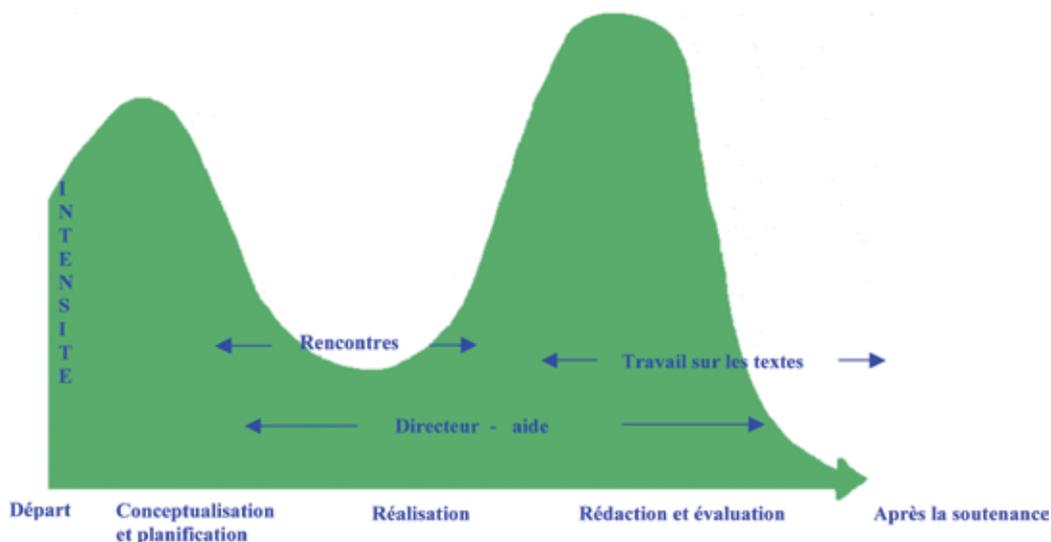
Dès lors, l'accompagnement du travail de recherche aide l'étudiant à s'approprier les divers savoirs et savoir-faire en jeu dans son projet de recherche, en lui prodiguant le soutien technique et l'appui psychologique nécessaires tout au long de la période dédiée à la recherche. Il est donc principalement question de pédagogie et d'interaction pour faire réussir ce cheminement.

3- Comment accompagner les mémoires et les thèses ?

L'accompagnement du travail de recherche se décline en trois activités dont l'intensité varie en fonction des étapes d'avancement de la recherche, comme le montre le graphique ci-dessous (Royer, 1998):

- Les rencontres avec l'étudiant et, occasionnellement, avec le second lecteur : elles sont très régulières au cours des phases de conceptualisation/planification où l'étudiant a particulièrement besoin d'être sécurisé et guidé dans ses choix. Elles sont plus sporadiques lorsque le travail d'exécution sur le terrain se met en place, et deviennent un peu plus nombreuses mais plus courtes lors de la phase de rédaction.
- Le suivi continu : il peut se faire en dehors des moments de rencontre sous forme de communication à distance (mails, appels téléphoniques...) et couvre toute la durée de la recherche. Il a parfois lieu en réponse à des requêtes occasionnelles ou à des imprévus urgents.
- Le travail sur les textes : il se situe pendant la période de rédaction et d'évaluation et peut se prolonger après la soutenance. Il consiste surtout à assurer un feedback en lien avec les textes produits par l'étudiant : chapitres, articles à publier, posters... Il porte sur le fond et sur la forme des textes élaborés, dans le respect de l'autonomie intellectuelle de l'étudiant et de sa liberté d'expression.

Dynamique du travail d'accompagnement



Source : ROYER Chantale (1998) *Vers un Modèle de direction de recherche doctorale en sciences humaines*. PUQ. p.78.

4- Quels principes adopter lors de l'accompagnement des travaux de recherche ?

1. L'organisation méthodique du travail : établir des engagements mutuels consensuels et veiller à leur respect. Dès le départ, des exigences explicites sont à communiquer à l'étudiant dans le cadre « d'un contrat d'encadrement » (Prégent, 2001). Ainsi, une entente réciproque devrait s'opérer autour des principes et des modalités de travail tout au long des mois à venir : l'échéancier consensuel (voir un échéancier-type en annexe), les modalités d'accompagnement, les ressources matérielles à mobiliser, les règles éthiques...
2. L'optimisation des temps et des énergies : élaborer un calendrier pour la réalisation du travail de recherche, fixer progressivement des rendez-vous réguliers, formaliser les décisions prises, assurer un suivi adapté aux besoins de l'étudiant, réagir de manière constructive aux questionnements et aux remarques (de la part de l'étudiant et de son directeur), réajuster l'avancement du travail en fonction des observations et des imprévus pourraient tous contribuer à économiser le temps et à investir les énergies humaines et matérielles de manière efficiente.
3. La communication claire : en général, les dysfonctionnements liés à la communication sont l'un des facteurs principaux qui poussent l'étudiant à abandonner son travail. Dès lors, il est recommandé aux directeurs de simplifier les tâches, de les formuler en utilisant des consignes opérationnelles, de formaliser les décisions prises en demandant un compte-rendu à l'étudiant après chaque rencontre (voir un exemple de compte-rendu en annexe), de communiquer par courrier électronique en dehors des rencontres, d'annoter clairement les productions de l'étudiant et d'exiger un travail imprimé en refusant catégoriquement les documents manuscrits. La plateforme Moodle pourrait aussi être utilisée à bon escient pour optimiser la qualité de la communication et assurer un suivi rigoureux en termes de remise des travaux dans les formats et les délais précisés dans le cadre du « contrat d'encadrement ».

5- Quelles qualités pour un directeur de recherche ?

Le directeur de recherche est appelé à faire preuve des qualités suivantes :

- jouir d'une aisance relationnelle : pouvoir écouter, conseiller, soutenir ;
- être patient et méticuleux : prendre le temps nécessaire pour lire les productions de l'étudiant et y apporter ses remarques ;
- être disponible et ponctuel : organiser des rencontres régulières, se conformer aux rendez-vous fixés ;
- n'être ni trop intéressé (diriger la recherche uniquement dans l'objectif d'une co-publication et considérer l'étudiant plutôt comme un « producteur de recherche »), ni trop désintéressé par le travail de l'étudiant.

Le directeur de recherche veille à dissiper d'emblée toute équivoque en lien avec son rôle : il ne se substitue pas à l'étudiant dans la gestion de la recherche et dans la prise de décision.

Parmi les différents styles de direction de recherche : chaleureux, froid, structuré et laisser-faire, le style combiné chaleureux-structuré amène de manière optimale les étudiants au terme de leurs travaux de fin d'études. (Brown et Atkins, 1988).

6- Pour en savoir plus



1. **BROWN, G., ATKINS, M. (1988)**, *Effective teaching in Higher Education*, Routledge.
2. <http://www.fsedu.usj.edu.lb/docs/versionfinales/guidememoireR.pdf>
3. **HADDAD J., ABOURJEILI S., GHARIB Y. (2013)**, *Encadrement des mémoires et des thèses à la Faculté des Sciences de l'éducation/USJ : quels dispositifs ? quels effets ? Actes du colloque sur les études doctorales*, Shamaa, Beyrouth, 2013.
4. **PREGENT R. (2001)**, *L'Encadrement des travaux de mémoire et de thèse : Conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*. Presses Internationales Polytechnique. Montréal.
5. **ROYER C. (1998)**, *Vers un Modèle de direction de recherche doctorale en Sciences humaines*. Presses Universitaires du Québec. Montréal.

Suzanne ABOURJEILI
2013

Annexe 2 :
Exemple de rapport d'accompagnement trimestriel
préparé par l'étudiant, et commenté par l'enseignant en cas de besoin

	Forces	Défis	Suggestions
Avancement			
Accompagnement			

C3'- POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉTUDIANT CHERCHEUR

I- Qu'est-ce que l'accompagnement pédagogique de l'étudiant-chercheur?

C'est une posture de cheminement et de reconnaissance favorisant l'émergence, chez l'étudiant, du profil de chercheur.

Passer d'une posture de contrôle ...	À une posture d'accompagnement
Position haute et de contrôle imposant son savoir suivant un référentiel fermé	Posture porteuse de reconnaissance des particularités / spécificités de l'étudiant chercheur
Posture de jugement normatif sur les compétences de l'étudiant	Posture de confiance et d'autorisation qui, au-delà des limites et des difficultés de l'étudiant, favorise l'émergence des compétences latentes et permet une évolution et un changement créatifs et surprenants
Approche verticale, directive qui impose son savoir et refuse d'être contestée	Approche collaborative horizontale dans laquelle l'étudiant est autorisé à : <ul style="list-style-type: none"> • Explorer et à avancer sans prendre des risques démesurés • Initier ses propres processus de résolution de problème sans se perdre dans des incohérences • Trouver ses orientations en ayant la possibilité de faire des choix qu'il est capable de justifier
Autorité centrée sur l'exercice du pouvoir statutaire	Autorité bienveillante, créatrice qui : <ul style="list-style-type: none"> • N'abuse jamais de sa position • Ne se sent pas menacée par les progrès ni par les difficultés de l'autre • Reconnaît ses erreurs dans un souci de protection, de sécurité, d'intérêt et de justice

« S'aventurer ensemble dans de nouveaux chemins » (De Ketele)

Cette posture de reconnaissance se nourrit de certains principes de base (Minier, 2009; Cifali, 2010; RESEAU, 2011; De Ketele, 2013, 2016) :

- Concevoir la réalisation d'une recherche comme un partenariat entre un chercheur confirmé et un chercheur débutant
- Se fixer une mission d'aller au-delà de l'objet de recherche en tant que tel pour se centrer sur la construction d'une pensée et sur la formation d'une personne
- Reconnaître que la démarche de recherche est une construction mettant en jeu la subjectivité de l'étudiant
- Permettre à l'étudiant-chercheur d'aboutir en l'accompagnant vers là où il se dirige (progression et direction) en même temps *que lui* (synchronisation)
- Croire foncièrement qu'il est capable de construire tout en acceptant qu'il passe par des séries de déstabilisations et de reconstructions
- Reconnaître qu'on est soi-même en mesure de construire une autre connaissance en accompagnant

2- Pourquoi cette posture d'accompagnement ?

- Susciter le goût et l'intérêt pour la recherche chez l'étudiant universitaire
- Lui permettre de développer posture et compétences de chercheur au-delà de la réalisation d'un mémoire ou d'une thèse (Bourhis, 2014):
 - o Construire des connaissances approfondies dans un domaine précis
 - o Adopter un comportement socialement responsable en regard des préoccupations et des enjeux éthiques propres à ce domaine
 - o Mener de façon autonome un travail de recherche pertinent
 - o Faire preuve de rigueur scientifique conforme avec la démarche de recherche choisie
- Favoriser l'avancement de l'étudiant dans son travail de recherche en contournant des difficultés majeures telles que : (RESEAU, 2011; Dupont et al, 2013) :
 - o Le manque de clarification à propos des attentes et des « règles du jeu »
 - o Le sentiment de l'étudiant d'être laissé à lui-même : une autonomie exigée précocement peut être perçue comme une forme de négligence et d'absence de soutien académique
 - o L'absence de feed-back précis et de commentaires clairement formulés. Exemples : la revue de littérature est trop scolaire ou pas assez personnelle et elle manque d'esprit critique ou il faut y adopter un style plus sobre
 - o L'absence de soutien motivant en complément du conseil scientifique
 - o Les malentendus tels que des divergences de vue entre l'étudiant et le directeur concernant plusieurs aspects : style et logique de l'écrit, stratégies méthodologiques, etc.

3- Comment procéder ? Quelles pratiques privilégier ?¹

Avant de s'engager : **Prendre une décision d'accompagner réfléchie et éclairée tenant compte de**

- L'intérêt pour la thématique de recherche de l'étudiant
- La compatibilité avec sa propre expertise
- La disponibilité effective pour consacrer le temps requis à l'encadrement de l'étudiant
- L'aptitude à accepter d'affronter les difficultés qui risquent d'émerger en cours de route dans un processus partenarial avec l'étudiant
- La compatibilité avec l'étudiant sur le plan des objectifs, des méthodes de travail, des motivations et des attentes

Au démarrage : **Favoriser un engagement réfléchi et éclairé de la part de l'étudiant**

- *Énoncer son approche et style d'accompagnement à l'étudiant* : Clarifier l'approche privilégiée par l'enseignant et expliciter tout changement éventuel afin de favoriser un engagement averti et éclairé
- *Laisser la place à l'autonomie de l'étudiant* : Permettre à l'étudiant de cibler son projet dans des délais raisonnables. Lui accorder la liberté de prendre des décisions relatives au thème et aux méthodes de recherche
- *Communiquer autour des attentes réciproques et expliciter les critères d'évaluation* : Ceci permet à l'étudiant de s'engager dans un climat de congruence et de transparence
- *Décider avec l'étudiant des modalités pratiques de l'encadrement et s'entendre avec lui sur les mesures nécessaires pour les respecter*. Cette entente peut être verbale ou écrite et doit faire l'objet d'une révision périodique

Au fil du travail : **Fournir un accompagnement pédagogique averti**

- *Être disponible et optimiser les rencontres dans des délais raisonnables*
- *Évaluer la progression du travail régulièrement et conjointement avec l'étudiant*
- *Veiller au bien-être intellectuel et personnel de l'étudiant dans un climat de confiance*
- *Accompagner et faciliter la rédaction*: Clarifier les attentes de l'étudiant et établir des ententes sur le document écrit. Assurer une guidance sur la structuration du texte . Corriger avec une approche constructive et bienveillante

¹- Consulter en Annexe I les pratiques détaillées

4- Pour en savoir plus

- **Bourhis, A. (2014).** *La relation d'encadrement à la M. Sc., Guide pratique à l'usage des professeurs et des étudiants*, HEC Montréal, Direction du programme de M. Sc.
- **Cifali M., Mariette, T. et Bourassa M. (2010).** *Cliniques actuelles de l'accompagnement*, Paris : L'Harmattan, 208 p.
- **De Ketele, J.M. (2016).** *L'accompagnement des pratiques enseignantes : une tentative de modélisation des situations*, Conférence, Bruxelles, 17 mai 2016
- **De Ketele, J.M. (2016).** *L'accompagnement des travaux de recherche*, Séance FSEDU-USJ, 26 octobre 2013.
- **Dupont, S., Meert, G., Galand, B., et Nils, F. (2013).** « Dépôt différé du mémoire de fin d'étude : comment expliquer le dépôt différé du mémoire de fin d'étude », *L'accompagnement des mémoires et des thèses*, ss. dir. Mariane Frenay et Marc Romainville, presses universitaires de Louvain (UCL), pp. 17-35.
- **Minier, P. (2009).** « Accompagnement de doctorants en éducation supporté par l'informatique et soutien à la cohérence textuelle », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, vol. 6, n° 2-3, 2009, p. 13-17.
- **RESEAU - Revue au service de l'enseignement et de l'apprentissage à l'université. (2011).** *L'accompagnement de mémoire et de thèse, numéro 77.*

Houwayda MATTA BOU RAMIA
2017

Annexe I

Pratiques à privilégier

Avant le démarrage : *Prendre une décision réfléchie et éclairée d'encadrer* à la lumière de plusieurs considérations (Annexe 2) : (Cifali et al. 2010; RÉSEAU, 2011; Bourhis, 2014)

- L'intérêt pour la thématique de recherche de l'étudiant
- La compatibilité avec sa propre expertise
- La disponibilité effective pour consacrer le temps requis à l'encadrement de l'étudiant
- Des considérations d'ordre éthique : examiner étroitement la faisabilité de la recherche en considérant le profil les caractéristiques, les circonstances de l'étudiant et la manière dont il veut s'y prendre
- L'aptitude à accepter d'affronter les difficultés qui risquent d'émerger en cours de route dans un processus partenarial avec l'étudiant
- La compatibilité avec l'étudiant sur le plan des objectifs, des méthodes de travail, des motivations et des attentes

Au démarrage : *Favoriser un engagement réfléchi et éclairé de la part de l'étudiant* (Annexe 3) (RESEAU, 2011, Bourhis, 2014).

- *Énoncer son approche et style de direction à l'étudiant* : Clarifier l'approche privilégiée par l'accompagnateur et expliciter tout éventuel changement afin de favoriser un engagement averti et éclairé
- *Laisser la place à l'autonomie de l'étudiant* : Permettre à l'étudiant de cibler son projet dans des délais raisonnables. Cependant, il est de la responsabilité de l'enseignant de s'abstenir d'être omniprésent et d'accorder à l'étudiant une très grande liberté dans la prise des décisions relatives au thème et aux méthodes de recherche
- *Communiquer autour des attentes réciproques et expliciter les critères d'évaluation* : Cette explicitation permet à l'étudiant de s'engager dans un climat de congruence et de transparence
- *Décider avec l'étudiant des modalités pratiques de l'encadrement et s'entendre sur les mesures nécessaires pour les respecter* : établir cette entente à la base de la clarification des attentes réciproques afin de renforcer la cohérence entre les deux acteurs et de réduire toute ambiguïté sur les responsabilités mutuelles. Cette entente peut être verbale ou écrite et doit faire l'objet d'une révision périodique

Au fil du travail : *Fournir un encadrement pédagogique averti*

- *Être disponible et optimiser les rencontres* (RESEAU, 2011, Bourhis, 2014)
 - S'entendre avec l'étudiant sur un calendrier de rencontres régulières pour faire le point sur l'avancement du travail, et laisser à l'étudiant la responsabilité d'assumer ses engagements
 - Veiller à instaurer une communication efficace en alternant les correspondances à distances et les rencontres en personne
 - Se rendre disponible pour des rencontres ponctuelles et répondre aux demandes et aux courriels dans des délais raisonnables

- Proposer à l'étudiant de se préparer en avance en mettant par écrit les questions et les points à aborder
 - Éviter que l'autonomie que l'on cherche à développer ne devienne synonyme d'abandon
- *Évaluer régulièrement les progrès de l'étudiant dans l'avancement du travail* (Bourhis, 2014)
 - S'assurer d'une progression continue de l'étudiant
 - Identifier précocement toute difficulté pouvant entraver l'évolution du travail et se concerter avec l'étudiant sur les moyens de remédiation
 - Faire référence aux attentes réciproques
 - Ajuster le projet initial, le cas échéant
 - Relancer régulièrement l'étudiant en demandant des nouvelles de l'avancement de son travail
 - *Veiller au bien-être intellectuel et personnel de l'étudiant dans un climat de confiance* (Bourhis, 2014)
 - Explorer avec l'étudiant, et d'une façon constructive, les facteurs, sources de blocage / panne / démotivation... afin de pouvoir y remédier et d'optimiser son rendement
 - Se concerter, au besoin, avec le responsable de programme pour orienter l'étudiant concerné vers les services spécialisés disponibles à l'université
 - *Accompagner et faciliter la rédaction*
1. Clarifier ses attentes et établir des ententes sur le document écrit (Bourhis, 2014)
- Le type de document attendu de l'étudiant aux différentes étapes de la réalisation du travail: esquisses d'un plan global, plans des différentes sections, portions de chapitres ou chapitres entiers, ébauches de textes commentées, versions relativement avancées, textes jugés définitifs avant le dépôt, etc.
 - La mise en forme requise : versions en mode brouillon, versions soumises à une correction orthographique, versions avec une mise en page finale,...
 - Le niveau de précision de la rétroaction à l'étudiant: révision rapide d'un texte ayant été présenté à plusieurs reprises, correction en profondeur incluant le fond et la forme, vérification précise à propos de certains éléments précis du texte, ...
 - La rapidité de la rétroaction: le temps requis pour la lecture et la correction en fonction du niveau de rétroaction attendu
2. Assurer une guidance sur la structuration du texte (Minier, 2009)
- Favoriser l'instauration d'une continuité référentielle : proposer à l'étudiant des chemins concrets pour assurer la continuité entre les différentes parties de la démarche de recherche (cadre théorique/méthodologie; partie théorique/analyse des données, etc.) en l'incitant à faire des essais justifiés par écrit
 - Habilitier l'étudiant à gérer la progression thématique : engager l'étudiant dans une dynamique d'appropriation et de réinvestissement favorisant la production finale du texte scientifique requis en annotant les différentes versions de l'écrit par des ajouts (explications, citations, références), des modifications (plans, déplacements de paragraphes), des ajustements (raisonnement, prise de position, interprétation) ainsi que des suppressions nécessaires (paragraphes non pertinents pour l'objet d'étude)

- Tenir compte des expressions de réflexivité de l'étudiant : répondre aux difficultés exprimées par l'étudiant à structurer ses idées et à articuler son texte par des suggestions de régulation qui précisent les aspects à consolider en explicitant la logique d'un texte mieux structuré et en rassurant l'étudiant sur les points forts de son texte

3. Aborder le texte à corriger avec une approche constructive et bienveillante (Cifali et al., 2010)

- Prendre conscience (ou se rappeler) qu'indépendamment de leur « justesse » ou pertinence, les critiques énoncés sur le travail peuvent traduire un manque de reconnaissance vis-à-vis de la personne ayant produit ce dernier et risquent ainsi de briser la confiance entre les acteurs
- Émettre des critiques constructives suggérant à l'étudiant des voies de dépassement des difficultés, dans un cadre sécurisant favorisant une relation de non jugement de sa personne
- Aider l'étudiant à acquérir des apprentissages pratiques en matière d'écriture et à mieux comprendre les règles de rédaction en fournissant des exemples types des textes attendus
- Commenter abondamment les premières pages produites par l'étudiant, en justifiant ses commentaires et en proposant des pistes de solution plutôt que de simples jugements
- Faire un travail conjoint à l'ordinateur pour faire profiter l'étudiant de corrections sur place sur la cohérence du texte et d'explications plus développées des points de vue mutuels
- Développer l'esprit critique de l'étudiant en l'invitant à traiter en profondeur et de manière personnelle des écrits recensés
- Réfléter à l'étudiant, même celui confrontant des limites et faiblesses, sa confiance dans ses capacités à réaliser ce qu'il se propose de réaliser

Annexe 2

Proposition d'éléments à aborder lors d'une première rencontre étudiant – accompagnateur (Bourhis, 2014 avec adaptation)

Présentation de l'étudiant

- Bref CV
- Liste des cours déjà suivis et des cours en prévision
- Attentes quant à l'échéancier de rédaction du mémoire ou du projet supervisé
- Contraintes particulières susceptibles d'affecter la réalisation du travail ou du projet (ex., travail, responsabilités familiales)

Présentation de l'accompagnateur

- Domaines d'expertise (cours enseignés, publications, mémoires ou projets supervisés)
- Projets de recherche en cours (subventionnés ou non)
- Autres encadrements de mémoires ou de projets supervisés en cours
- Disponibilité pour l'encadrement

Discussion sur le projet de recherche

- Motivation de l'étudiant pour le thème
- Compétence de l'étudiant (cours suivis en lien avec le thème)
- Adéquation du thème avec le domaine d'expertise ou l'intérêt du professeur
- Faisabilité du projet (compte tenu de la nature du projet et des contraintes de chacun)
- Flexibilité de l'étudiant quant au thème ou au plan de travail

Discussion sur le plan de travail

- Énumération des étapes du travail à accomplir
- Discussion sur les responsabilités de chacun à chaque étape
- Discussion sur les exigences du directeur à chaque étape
- Proposition d'un plan de travail préliminaire

Discussion sur les modalités d'encadrement

- Clarification des tâches et responsabilités de chacun
- Discussion sur le format et la fréquence des échanges et des rencontres
- Clarification de la disponibilité attendue de la part du professeur, de la disponibilité et de l'autonomie attendues de la part de l'étudiant
- Discussion de la possibilité d'absence prolongée de part et d'autre
- Discussion sur les dispositions à prévoir en cas de non-respect des engagements

Annexe 3

Proposition d'éléments à inclure dans une entente de collaboration (Référence initiale Bourhis, 2014, enrichie de RESEAU, 2011 et de Minier, 2009)

Présentations

- Présentation de l'étudiant (CV, relevé de notes, liste des cours à suivre)
- Présentation du professeur (domaine d'expertise)

Contenu et planification du projet

- Objectifs et nature du projet
- Étapes de réalisation et échéancier
- Réalisations attendues (ou livrables attendus) de la part de l'étudiant
- Relations avec l'organisation ou le terrain où se déroule le mémoire ou le projet
- Dispositions relatives à l'éthique de la recherche sur les êtres humains

Modalités d'encadrement

- Clarification des attentes mutuelles
- Clarification des tâches et des responsabilités de chacun
- Entente sur le format et la fréquence des échanges et des rencontres
- Clarification de la disponibilité attendue de la part du professeur
- Précision d'un délai raisonnable à prendre par l'enseignant pour répondre aux communications de l'étudiant ou pour lire et corriger les différentes versions du produit écrit
- Clarification de la disponibilité, de l'autonomie et de l'effort attendus de la part de l'étudiant
- Accord sur un échéancier de travail
- Dispositions en cas d'absence prolongée de part et d'autre et des modalités d'encadrement pendant cette période
- Dispositions en cas de non-respect des engagements et de difficultés dans l'avancement du travail
- Dispositions en cas de mésentente ou de litige

Ressources à la disposition de l'étudiant

- Ressources pédagogiques (identification des principaux écrits sur le sujet, journal de bord, Grille d'évaluation des mémoires et projets supervisés, *Guides de rédaction* des mémoires et des thèses, etc.).
- Ressources matérielles et informationnelles (accès à un bureau, bibliothèques, logiciels, etc.)
- Ressources financières (bourses, salaire, etc.)
- Politiques et règlements universitaires

Autres informations à discuter

- Intégration de l'étudiant dans une équipe ou un projet de recherche
- Dispositions particulières dans le cadre d'une recherche subventionnée ou contractuelle
- Dispositions particulières quant à la propriété intellectuelle
- Participation à des séminaires de recherche, des colloques ou des congrès
- Participation à des publications ...

Houwayda MATTA BOU RAMIA
2017

C-4 - ACCOMPAGNEMENT DES STAGES

1- Qu'est-ce que l'accompagnement des stages ?

C'est « un processus par lequel une personne...accompagne, soutient et dirige au besoin, une personne en voie de formation et d'apprentissage d'un métier ou d'une profession » (G. Boutin et L. Camaraire, 2001).

C'est permettre à un étudiant-stagiaire la construction personnelle de son profil professionnel dans une situation contextualisée et authentique.

2- Pourquoi l'accompagnement des stages ?

Pour aider l'étudiant-stagiaire à

- mettre en application les compétences requises au profil de sortie ;
- se prendre en main et participer activement à la construction de son identité professionnelle ;
- questionner ses acquis théoriques, réfléchir sur son savoir-agir et s'appropriier les gestes professionnels requis ;
- s'appropriier les dimensions éthiques et organisationnelles en jeu dans un contexte institutionnel.

3- Qui est l'accompagnateur des stages ?

C'est un « chargé de stage »¹, mandaté par l'institution universitaire pour assurer, sur la durée d'un stage, les fonctions suivantes :

- faciliter l'intégration du stagiaire et le démarrage de son stage ;
- le soutenir dans son intervention et favoriser sa motivation ;
- le responsabiliser dans son processus d'apprentissage ;
- l'aider à développer ses compétences ;
- l'outiller pour analyser sa pratique, évaluer sa performance et garantir sa réussite ;
- assurer le lien entre l'institution et le terrain professionnel.

4- Quelles sont les formes d'accompagnement ?

- a) Accompagnement individuel de chaque stagiaire
- b) Accompagnement collectif d'un groupe de stagiaires

¹ - Voir les statuts de l'USJ.

5- Quelle démarche suivre ?



Dans une posture de « reconnaissance » du potentiel, des forces, des acquis de l'étudiant-stagiaire, l'accompagnateur de stage aide ce dernier à :

I. Avant le stage:

- identifier ses forces, ses attentes et ses besoins ;
- définir ses objectifs d'apprentissage par la pratique ;
- élaborer son contrat pédagogique et son plan de travail ;
- s'approprier les exigences de stage et les outils requis pour le processus d'accompagnement : journal de bord, portfolio d'apprentissage, bilans et grilles d'évaluation, etc. ;
- se familiariser avec le contexte et l'environnement de son stage ;
- se sentir en confiance et se sentir soutenu dans sa démarche.

II. En cours de stage

- adopter une posture respectueuse des exigences professionnelles et institutionnelles : confidentialité, culture de l'entreprise, valeurs, code déontologique, règlement intérieur, etc. ;
- développer les moyens et outils nécessaires à son intervention ;
- se connecter aux sources d'information nécessaires à l'évolution de son action et de sa formation pratique ;
- réfléchir sur sa pratique professionnelle, individuellement ou en groupe ;
- analyser l'intervention effectuée en lien avec les théories apprises et le contexte professionnel ;
- apprendre de ses erreurs et ajuster son intervention ;
- exprimer et gérer ses émotions et son stress ;
- gérer son temps et le contrôler ;
- produire les écrits et documents requis à l'intervention et requis pour l'accompagnement ;
- communiquer en confiance et avec aisance ;
- se sentir reconnu dans ses réalisations et dans ses apports.

III. En fin de stage

- identifier clairement ses apprentissages suite à une analyse réflexive autour de la pratique et du vécu lors du stage ;
- se fixer de nouveaux objectifs d'apprentissage pour une étape ultérieure ;
- produire un rapport de stage répondant aux critères exigés par l'institution ;
- prendre part de façon efficace, pertinente et fiable à l'évaluation finale de son stage.

6- Pour en savoir plus

- **BOUTIN G. et Camaraire L. (2001)**, *Accueillir et encadrer un stagiaire...* Montréal, Editions Nouvelles AMS.
- **BOUVIER A. et OBIN J.P. (Coordonné par) (1998)**, *La Formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette.
- **LEGENDRE R. (2005)**, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- **BESNARD et LIETARD (1993)**, *La Formation continue*, Paris, PUF.
- **VILLENEUVE L. (2006)**, *L'Accompagnement du stage supervisé*, Montréal, Edition Saint Martin.

Nicole ABDEL NOUR & Rima MAWAD
2013

C-5 - ACCOMPAGNER LES ENSEIGNANTS SUITE À L'ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS

1- Qu'est-ce que l'accompagnement des enseignants suite à l'EEE ?

L'accompagnement de l'enseignant suite à l'évaluation de son enseignement par les étudiants (EEE) consiste à cheminer à ses côtés, dans une logique d'aide s'opposant à toute tentative de contrôle (Jorro, De Ketele & Merhan, 2017). L'accompagnateur l'incite à questionner son savoir-agir qui le rend « compétent » et « capable de gérer des situations complexes et instables » (Le Boterf, 2010, p.53), au niveau des trois dimensions suivantes :

- Pertinence du contenu et atteinte des résultats attendus (savoir)
- Adéquation de l'approche et des méthodes d'enseignement (savoir-faire)
- Posture de l'enseignant et impact sur le groupe-classe (savoir-être).

L'accompagnement assuré à l'enseignant est non linéaire puisqu'il se construit au fur et à mesure d'un cheminement authentique, avec ses aléas et ses incertitudes. Il s'agit d'une relation de confiance entre deux « libertés » qui cheminent de plein gré vers la réalisation du projet de l'enseignant accompagné, suite à l'EEE.

L'EEE est un processus exigé dans toute démarche qualité afin d'améliorer le rendement pédagogique et organisationnel des enseignements. Grâce au feedback des étudiants sur chaque unité d'enseignement, l'équipe éducative réfléchit sur les difficultés soulevées et prévoit des actions de remédiation, concrètes et contextualisées.

2- Pourquoi l'accompagnement des enseignants suite à l'EEE ?

L'intérêt de l'accompagnement assuré aux enseignants suite à l'EEE est de favoriser les conditions nécessaires pour un cheminement professionnel performant. Convaincu que tout enseignant est capable d'évoluer vers un meilleur devenir, principe soutenu scientifiquement par la plasticité cérébrale (Dehaene, 2018), l'accompagnateur se base sur l'apriori positif et porte un regard inconditionnellement constructif sur chaque enseignant accompagné. Il lui donne le temps ainsi que les moyens nécessaires pour l'aider à optimiser son enseignement, d'une manière réflexive et rationnelle, dans des conditions affectives favorables.

3- Quelle approche d'accompagnement privilégier ?

L'accompagnateur adopte une approche intégrative qui s'intéresse à l'état émotionnel de l'enseignant, puisque les émotions guident le comportement et la prise de décision (Damasio, 1995). Face aux résultats de l'EEE, l'enseignant pourrait ressentir une contradiction entre ce qu'il sait déjà (préjugés installés) et ce qu'il reçoit comme nouvelle information (feedback des étudiants). Il se sent déstabilisé et vit un conflit cognitif (Houdé, 2016) qui le perturbe au niveau émotionnel, provoquant des ressentis négatifs.

Comme ces ressentis émotionnels à valence négative le désengagent de son travail (Barras, 2017), l'enseignant pourrait refuser la remise en question et manifester une résistance au changement. Par son approche bienveillante, l'accompagnateur veille ainsi à assurer à l'enseignant accompagné une sécurité affective qui va activer ses émotions positives (Scherer, 2001) et le mettre en confiance. Il l'encourage à adhérer, de plein gré, au Processus de Régulation des Enseignements (PRE), acceptant de questionner ses pratiques et « d'inhiber » (freiner) ses préjugés (Houdé, 2016) pour acquérir de nouvelles manières de penser et d'agir.

4- Quelles étapes suivre ?

L'accompagnateur s'aligne sur les dimensions de l'évaluation cognitive adoptée par toute personne face à une situation professionnelle (Scherer, 2001). Ces dimensions, explicitées ci-dessous, permettent d'expliquer la différence des états émotionnels des enseignants lors du Processus de Régulation des Enseignements (PRE) :

- Pertinence : bien-fondé et sens accordé au PRE.
- Implication : adhésion de plein gré au PRE.
- Potentiel de maîtrise : sentiment de compétence éprouvé vis-à-vis du PRE.
- Signifiante normative : cohérence entre normes institutionnelles et valeurs professionnelles de l'enseignant lors du PRE.

Inspirées de ces dimensions, des étapes d'accompagnement sont opérationnalisées dans le tableau suivant.

ACCOMPAGNEMENT PROPOSÉ				
Moment	Étapes	Objectifs	Activités	Outils
Début du cheminement	Sensibilisation au PRE	Donner du sens au processus	Analyse des besoins Entretiens individuels et instauration de la relation de confiance	Fiches d'identification des besoins Grille d'entretien à titre indicatif

Suivi et cheminement	Engagement dans le PRE	Motiver les enseignants à se lancer de plein gré dans le processus	Analyse de pratiques Entretiens individuels et engagement réciproque	Lancement du Portfolio Boîte à outils et documentation (articles scientifiques, vidéothèque...)
	Contrôle du PRE	Doter les enseignants de moyens pour les rendre capables de s'approprier et de gérer le processus	Carrefours d'échange et mutualisation des pratiques Entretiens individuels et feedbacks constructifs	Plan d'amélioration Grille d'entretien à titre indicatif
Fin du cheminement	Valorisation du PRE	Promouvoir l'adéquation entre l'intérêt personnel de l'enseignant et l'intérêt institutionnel collectif du processus	Carrefours d'échange et mutualisation des pratiques Entretiens individuels et mise au point sous forme d'évaluation formatrice	Fiches d'autoévaluation Finalisation du portfolio Grille d'entretien à titre indicatif

L'accompagnement se fait dans la durée. Il est principalement réactif puisqu'il se fait à la demande de l'enseignant mais il peut être proactif, sur initiative de l'accompagnateur, dans de rares cas, une fois la confiance installée.

5- Quelle posture pour l'accompagnateur ?

L'accompagnateur est un collègue/pair ayant fait ses preuves en matière d'enseignement universitaire. Il est nommé en début d'année académique et se rend disponible pour accompagner les enseignants qui le désirent. Sa posture est incontournable dans la démarche d'accompagnement suite aux influences «émotionnelles» et «rationnelles» (Damasio, 1995) qu'elle peut exercer sur l'enseignant accompagné, sous-tendant le processus de communication. Elle se concrétise par des signes verbaux comme la chaleur de la voix, le contenu et la connotation des mots (dimension explicite du message) ainsi que par des signes non verbaux comme les mimiques, le regard et les gestes (dimension implicite et affective du message). Lors d'une confusion entre le message verbal et non verbal, la posture peut induire en erreur et devenir source de conflit. L'accompagnateur devrait ainsi la gérer en étant vigilant quant aux points suivants :

- Faire preuve d'écoute empathique, empreinte de bienveillance et d'authenticité.
- Recourir constamment au feedback pour s'assurer de la perception correcte du message.
- Gérer la communication non verbale qui est riche de significations et d'émotions.
- Témoigner d'une attitude flexible pour s'adapter à la singularité de l'enseignant accompagné.
- Tenir compte du contexte (moment, lieu et cadre) dans lequel s'effectue la communication.

Par ailleurs, dans le contexte précis de l'accompagnement des enseignants suite à l'EEE, quatre principes s'imposent à la posture éthique de l'accompagnateur (Berthiaume, Lanarès, Jacqmot, Winer & Rochat, 2012) :

- La confidentialité : l'enseignant décide s'il souhaite ou non partager les résultats de l'EEE.
- La responsabilité : il est le seul acteur de son développement, mettant à profit les résultats de l'EEE.
- L'adaptabilité : il lui revient de s'approprier et de contextualiser les résultats de l'EEE.
- La réflexivité : il questionne ses pratiques en lien avec ses aspirations personnelles et professionnelles.

Finalement, l'accompagnateur devrait se libérer de sa posture d'enseignant pour adopter celle d'un accompagnateur, évitant les « automatismes » de jugement et de décision. Il est ainsi appelé à cultiver ses valeurs professionnelles, dans une posture humaniste et éthique, au service de l'enseignant et de son devenir.

6- Quelles précautions prendre ?

- Préserver la dimension formative de l'EEE, évitant le contrôle qui est inhérent au processus d'évaluation (Berthiaume et al, 2012).
- Sensibiliser les étudiants à l'esprit critique et l'objectivité, afin que leur évaluation porte sur l'enseignement et non sur l'enseignant.
- Aider les enseignants à percevoir positivement la démarche de l'évaluation et à adhérer, sans se sentir visés dans leur personne.
- Former les accompagnateurs au discernement pour distinguer les feedbacks objectifs des étudiants de ceux qui sont subjectifs.
- Promouvoir une culture de l'accompagnement pour favoriser la réflexivité entre pairs, ce qui transformera l'institution en organisation apprenante, enrichie par le retour direct du terrain.

En conclusion, un accompagnement de qualité assuré aux enseignants suite à l'EEE dépend, à la fois, du choix de personnes empathiques et qualifiées pour accomplir la mission d'accompagnateurs, du degré de réceptivité des enseignants accompagnés et des modalités d'accompagnement mises en œuvre. Cette dynamique est optimisée au sein d'un environnement constructif et bienveillant, basé sur des attitudes positives et des dispositions

affectives pour éviter de compromettre la relation entre l'administration, les enseignants et les étudiants par rapport à l'EEE. Dans ce sens, l'humilité intellectuelle et relationnelle de l'accompagnateur reste la condition sine qua non de la réussite du cheminement. Il devrait accepter, lui aussi, la remise en question et la régulation de sa mission, conscient qu'il apprend également de l'enseignant accompagné et qu'il ne se réalise pleinement, in fine, que « pour et avec l'autre » (Mayen, 2007).

7- Pour en savoir plus

- **Barras, H. (2017).** Impact émotionnel de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) chez les enseignants d'une haute école en Suisse. *Education & Formation*, 307, 74.
- **Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L. & Rochat, J.-M. (2012).** L'Évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). *Recherche et formation*, 67, 53-72.
- **Damasio, A. (1995).** *L'Erreur de Descartes, la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- **Dehaene, S. (2018).** *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : Odile Jacob.
- **Houdé, O. (2016).** Apprendre à résister aux automatismes. *Les Cahiers pédagogiques*, 527, 20-21.
- **Jorro, A., De Ketele, J.-M. & Merhan, F. (2017).** *Les Apprentissages professionnels accompagnés*. Bruxelles : De Boeck.
- **Le Boterf, G. (2010).** *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Editions d'Organisation.
- **Mayen, P. (2007).** Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en éducation*, 4.
- **Scherer, K.-R. (2001).** *Appraisal considered as a process of multi-level sequential checking*. New York and Oxford: Oxford University Press.

Patricia RACHED
2020