



DIDACTIQUE UNIVERSITAIRE

did@ctic

UNIVERSITE DE FRIBOURG, SUISSE  
CENTRE DE DIDACTIQUE UNIVERSITAIRE

L'ACCOMPAGNEMENT D'APPRENANT-E-S DANS  
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR :  
EXPERIENCES D'UNE CONSEILLERE PEDAGOGIQUE

Travail de fin d'études en vue de l'obtention du  
Diplôme en Enseignement Supérieur et Technologie de l'Education

Sous la direction de la Prof. Bernadette Charlier Pasquier

Marie Lambert  
Centre de Didactique Universitaire, Université de Fribourg  
Février 2009

## Table des matières

<b>1. Introduction .....</b>	<b>1</b>
1.1 Description du contexte professionnel .....	1
1.2 Engagement personnel dans la formation Did@cTIC.....	3
1.3 Objectifs du travail.....	4
1.4 Plan du travail.....	5
<b>2. Expériences et réflexions personnelles sur l'accompagnement.....</b>	<b>5</b>
2.1 Mon point de vue de départ (au début de mon assistantat).....	5
2.2 Mes activités personnelles .....	6
2.2.1 Scénario pédagogique pour l'accompagnement de participant-e-s .....	7
2.2.2 Vademecum pour la réalisation de travaux de fin d'études.....	8
2.2.3 Guide pratique pour un feedback formatif de qualité aux étudiant-e-s.....	10
2.2.4 Tutorat à distance d'un groupe de travail collaboratif.....	12
2.2.5 Communautés de pratique sur l'accompagnement des étudiant-e-s .....	14
2.2.6 Observation d'une intervention dans un séminaire (intervision).....	16
2.3 Mon point de vue actuel (après une année d'assistantat).....	17
<b>3. Quelques éléments de théorie .....</b>	<b>19</b>
3.1 Rôles principaux des accompagnateurs et accompagnatrices .....	19
3.1.1 Tutorat de groupe en présence .....	19
3.1.2 Tutorat de groupe à distance.....	20
3.1.3 Accompagnement individuel en présence .....	22
3.2 Compétences nécessaires pour l'accompagnement .....	22
3.2.1 Le tutorat par les pairs .....	22
3.2.2 L'accompagnement d'enseignant-e-s.....	23
3.2.3 L'accompagnement d'apprenant-e-s en situation de travail.....	25
<b>4. Synthèse .....</b>	<b>26</b>
4.1 Rôles principaux des accompagnateurs et accompagnatrices .....	27
4.2 Compétences-clés pour l'accompagnement .....	27
<b>5. En guise de conclusion .....</b>	<b>29</b>
<b>6. Bibliographie .....</b>	<b>32</b>

## Liste des annexes

Annexe 1 : Carnet de bord (p. 38)

Annexe 2 : Scénario pédagogique pour l'accompagnement des participant-e-s à la formation Did@cTIC (p. 40)

Annexe 3 : Vademecum pour la réalisation de travaux de fin d'études dans le dispositif Did@cTIC (p. 43)

Annexe 4 : Guide pratique pour un feedback formatif de qualité aux étudiant-e-s (p. 51)

Annexe 5 : Tutorat à distance d'un groupe de travail collaboratif dans le dispositif Learn-Nett (p. 58)

Annexe 6 : Communautés de pratique sur l'accompagnement des étudiant-e-s (p. 59)

Annexe 7 : Observation d'une intervention dans un séminaire (interview) (p. 60)

## Remerciements

Au terme de mon activité dans la formation Did@cTIC comme apprenante, je tiens à remercier vivement l'ensemble des participant-e-s de la volée Did@cTIC 2007-2008 pour leur bonne humeur et leur enthousiasme communicatifs. J'ai eu énormément de plaisir à les côtoyer à différentes reprises, lors des modules et des séances de communautés de pratique.

J'adresse un merci tout particulier aux personnes avec lesquelles j'ai collaboré plus étroitement pour valider certains modules : Lara, Sara, Giuseppina, Annick. Nous avons pu travailler de manière à la fois sérieuse et décontractée, mais surtout complémentaire !

Pour terminer, je remercie chaleureusement toute l'équipe « passée et présente » du Centre de Didactique Universitaire de Fribourg : Bernadette, Sandra, Annick, Amaury, Jessica, Alan et David pour leur soutien et leurs encouragements.

# 1. Introduction

Septembre 2008

Pour la deuxième année consécutive, le mois de septembre marque le début du semestre d'automne à l'Université de Fribourg. Pour la deuxième année consécutive également, il est pour moi synonyme de moment charnière. En 2007, j'ai commencé à l'Université de Fribourg mon premier « vrai » travail après plusieurs années d'études, travail qui m'a également donné la possibilité d'initier un processus de formation continue dans le cadre du dispositif Did@cTIC. En 2008, après une année de formation, le temps est venu de penser à finaliser ce processus et donc à rédiger mon travail de diplôme.

Si mon parcours a été jalonné de journées de formation intéressantes et d'activités à distance enrichissantes, l'arrivée à l'échéance du travail de fin d'étude s'est avérée plus problématique. Les difficultés liées à l'absence de charge de cours, que j'avais réussi à surmonter jusque-là, ont soudain refait surface...

Après une longue réflexion, j'ai repensé à l'un des principes fondateurs de la formation Did@cTIC : le lien avec la pratique professionnelle. Or, l'une de mes tâches principales au sein du Centre de Didactique Universitaire consiste à accompagner les participant-e-s du dispositif Did@cTIC tout au long de leur parcours de formation. Je me suis également rendu compte que la plupart des travaux personnels que j'avais réalisés dans le cadre des modules touchaient à la problématique générique de l'accompagnement d'apprenant-e-s, qu'il s'agisse d'étudiant-e-s en formation initiale ou de participant-e-s à une formation continue. Enfin je tenais mon thème !

Le présent travail de fin d'étude sera donc consacré à l'accompagnement d'apprenant-e-s dans l'enseignement supérieur. Puisque j'ai opté pour une démarche réflexive, il revêtira un aspect assez personnel. Ainsi, je commencerai par présenter mes propres expériences dans le domaine. Dans un deuxième temps, l'éclairage de quelques apports issus de la littérature me permettra de prendre du recul et d'avoir une vision plus nuancée de la thématique. Finalement, j'identifierai les éléments qui me semblent les plus importants pour ma pratique d'accompagnement.

## 1.1 Description du contexte professionnel

Après ma licence en Sciences de l'éducation, achevée en juin 2007 à l'Université de Fribourg, j'ai été engagée comme assistante diplômée au Centre de Didactique Universitaire de l'Université de Fribourg, auprès de la Prof. Bernadette Charlier. Cela fait plus d'une année maintenant que j'occupe ce poste, dans lequel je suis principalement chargée de la coordination de la formation Did@cTIC, ainsi que de l'accompagnement des personnes qui y prennent part. Mes autres tâches concernent la mise à jour de notre site internet et de notre blog, ainsi que la participation ponctuelle à différents projets de recherche menés par mes collègues (projet Palette<sup>1</sup>, projet e-qual<sup>2</sup>). Parallèlement à mes fonctions d'assistante, j'ai effectué plusieurs mandats pour la DICS (Direction de l'instruction publique,

---

<sup>1</sup> <http://www.unifr.ch/didactic/fr/recherche/projet-palette>

<sup>2</sup> <http://www.unifr.ch/didactic/fr/recherche/projet-e-qual>

de la culture et du sport) du canton de Fribourg, sur la question du chèque-formation et son éventuelle adaptation au niveau cantonal. Enfin, j'ai suivi moi-même la formation Did@cTIC (filière diplôme), sur le temps en principe dévolu à la rédaction d'une thèse de doctorat (qui reste pour l'heure encore en projet...). Et c'est dans la finalisation de ce diplôme que le présent travail trouve son origine.

Avant toute chose, il me semble important de présenter brièvement le dispositif Did@cTIC. En effet, il constitue à la fois mon contexte professionnel ainsi que le cadre de réalisation des différents travaux qui seront analysés par la suite.

En 2008-2009, le Centre de Didactique Universitaire propose pour la 6<sup>ème</sup> année consécutive une formation continue certifiante en pédagogie universitaire et technologie de l'éducation, destinée aux enseignant-e-s du degré tertiaire (Université et HES/HEP<sup>3</sup>). Ce dispositif permet aux participant-e-s de développer les compétences professionnelles d'un-e enseignant-e du degré supérieur. Au début de la formation, un entretien individuel permet à chaque participant-e de déterminer le projet professionnel qui sera au centre de sa démarche de formation.

Orientée à la fois vers les aspects pédagogiques et technologiques, l'offre de formation Did@cTIC est structurée en trois axes : « A. Enseignement et apprentissage » ; « B. Evaluation des apprentissages et des dispositifs » ; « C. Développement professionnel et gestion du travail académique ». Chaque axe comprend un module de base (modules A, B, C) et différents modules à option permettant d'approfondir un aspect du domaine (ex : modules A8, B1, C4, ...). Afin de traiter chaque thème de manière optimale, nous faisons appel à un large éventail d'expert-e-s à l'échelle nationale et internationale. Les sessions de formation coïncident avec les années académiques : les modules de base sont organisés sur une semaine bloc au mois de septembre (avant le début du semestre d'automne), puis les modules à option ont lieu entre les mois de janvier et de juin de l'année suivante (soit durant l'intersemestre et le semestre de printemps et encore après la fin des cours). Moyennant une activité de validation réalisée à distance – en général suite aux moments de formation en présence –, chaque module peut être crédité d'un certain nombre de points ECTS (de 1 à 3).

Parallèlement aux modules de formation, des groupes d'échange et de discussion sur les pratiques professionnelles, appelés communautés de pratique (CoPs), sont également mis sur pied. Les groupes sont formés en fonction des intérêts et des questionnements des participant-e-s, mais aussi en tenant compte de leur domaine professionnel et de leur expérience d'enseignement. Durant des séances de 2h30 environ, différentes thématiques sont abordées, choisies sur la base des expériences partagées par les participant-e-s lors d'une première réunion introductive.

Actuellement, trois filières de formation en français sont proposées : un diplôme de 30 ECTS, un certificat de 15 ECTS et des modules « à la carte » (1 à 3 ECTS). La plateforme Moodle est utilisée, non seulement pour la gestion et le stockage des ressources, mais aussi pour ses outils facilitant le tutorat à distance (remise des travaux et feedbacks, forums de discussion, etc.).

L'équipe du Centre de Didactique Universitaire au sens strict compte deux personnes à plein temps : une professeure (Prof. Bernadette Charlier) et une assistante (moi-même). Toutefois, nous avons encore d'autres collègues, rémunéré-e-s par des fonds tiers : une secrétaire, deux collaboratrices et

---

<sup>3</sup> HES = Haute Ecole Spécialisée, HEP = Haute Ecole Pédagogique

trois collaborateurs scientifiques sur le projet Palette, deux collaboratrices scientifiques sur le projet e-qual.

## 1.2 Engagement personnel dans la formation Did@cTIC

Comme indiqué auparavant, l'essentiel de mes tâches en tant qu'assistante concerne le dispositif Did@cTIC. Certaines sont effectuées de manière très autonome, avec un simple compte-rendu régulier à la Prof. Charlier, alors que d'autres sont réalisées en tandem, avec un partage des choses à faire. Personnellement, j'ai deux domaines d'activité bien distincts au sein du dispositif de formation. Il y a tout d'abord l'aspect « coordination », qui recouvre le contact avec les intervenant-e-s, la logistique et la planification des modules et des autres activités proposées aux participant-e-s, l'aide à la préparation des activités menées par la Prof. Charlier. Je m'occupe par ailleurs de l'accompagnement – essentiellement individuel – des participant-e-s : information formelle, conseil au niveau du choix de la filière de formation et des modules à option, aide pour l'utilisation des outils technologiques (surtout la plateforme Moodle), soutien « psychologique » et encouragement en cas de difficultés, etc.

Etant donné le type de tâches qui m'étaient dévolues, ma participation personnelle à la formation coulait de source ! Voici ce que j'écrivais dans le carnet de bord<sup>4</sup> rédigé pour la validation du module « A. Enseignement et apprentissage » en octobre 2007 :

*Mon inscription au dispositif de formation Did@cTIC est intimement liée à mon activité professionnelle. En effet, en tant que nouvelle assistante au Centre de Didactique Universitaire, l'une de mes tâches consiste à accompagner les participants dans leur parcours de formation. Or, comment pouvoir les conseiller et les soutenir de manière adéquate et efficace sans connaître le dispositif, son organisation, son déroulement, ses objectifs, ses implications, ses contenus, ses exigences, etc. ? Ayant pris mes fonctions juste une semaine avant le début de la formation, la nécessité d'y participer apparaissait très clairement pour me mettre au courant des aspects pratiques. Cela m'a également permis d'être présente tout au long de la semaine bloc pour assurer le contact entre les participants et les intervenants, tout en restant à la disposition de chacun pour une question ou un coup de main (dans la limite de mes connaissances d'alors, bien évidemment...).*

*Par ailleurs, cette participation représente une formidable opportunité d'engagement en formation continue, dans la foulée de mon cursus universitaire initial, ce qui garantit la continuité de la dynamique de formation et d'apprentissage. De plus, la possibilité m'est offerte d'obtenir un diplôme qui pourra certainement être utile par la suite, même si je décide de ne pas faire de thèse et de quitter le milieu académique.*

Je suis donc entrée dans le dispositif Did@cTIC avec une double casquette : d'un côté comme apprenante, de l'autre comme accompagnatrice. Les bénéfices étaient doubles également : sur le plan personnel, j'ai eu l'opportunité d'initier un processus de formation continue me permettant d'obtenir un diplôme supplémentaire ; sur le plan professionnel, j'ai pu, par ma participation effective

---

<sup>4</sup> cf. Annexe 1

aux modules (et pas seulement comme observatrice), me rendre compte des implications réelles pour les participant-e-s, ce qui m'est très précieux pour pouvoir les accompagner de manière adéquate.

Ce carnet de bord a été aussi l'occasion de faire le point sur les ressources et contraintes liées à mon engagement dans la formation Did@cTIC :

*Contrairement à d'autres apprenants, j'ai la chance de rencontrer de nombreuses facilités dans ma participation à la formation Did@cTIC. Non seulement je bénéficie de soutien et d'encouragements de la part de ma hiérarchie et de mes collègues, mais en plus je peux consacrer une partie de mon temps de travail pour suivre les cours et réaliser les diverses activités. En outre, mon environnement de travail est particulièrement stimulant pour le développement d'une réflexion personnelle et pour la valorisation de mon engagement en formation continue, tant par l'atmosphère générale et les différentes activités menées par l'équipe du centre que par les échanges constructifs avec mes collègues.*

*[...] La contrainte majeure que je rencontre dans le cadre de ma participation à la formation Did@cTIC est liée à mon inexpérience en matière d'enseignement au niveau supérieur et au fait que je n'ai aucune charge de cours liée à mon poste d'assistante. Dès lors, la mise en œuvre des acquis s'avère plutôt difficile, car les liens avec la pratique sont relativement obscurs ou éloignés. Je tente malgré tout de tirer au maximum profit des cours suivis, notamment en adaptant certaines activités à ma situation spécifique. C'est ce que j'ai fait en particulier pour l'élaboration de mon scénario pédagogique, dans lequel j'ai analysé les diverses modalités de mon activité d'accompagnante auprès des participants à la formation.*

Finalement, j'ai l'impression d'avoir plutôt bien réussi à m'accommoder de ces contraintes. Pour ce faire, j'ai choisi une majorité de modules dans l'axe « C. Développement professionnel et gestion du travail académique », car ce sont ceux qui donnaient le plus de liberté par rapport à une pratique d'enseignement inexistante. Dans l'idée de mieux connaître la formation, j'ai bien évidemment assisté à différents modules des axes « A. Enseignement et apprentissage » et « B. Evaluation des apprentissages et des dispositifs », mais ne les ai généralement pas validés.

### **1.3 Objectifs du travail**

Comme je l'ai déjà dit, ce travail de diplôme va me permettre de réaliser un retour réflexif sur mes quelques expériences au niveau de l'accompagnement d'apprenant-e-s dans l'enseignement supérieur. Il sera également l'occasion de faire le point, au terme d'une année d'assistantat, sur mon activité d'accompagnement au sein du dispositif Did@cTIC.

Voici les objectifs plus spécifiques qui sont poursuivis :

- décrire et analyser mes différentes expériences dans le domaine de l'accompagnement d'apprenant-e-s ;
- proposer quelques points d'ancrage théoriques pouvant éclairer cette thématique ;
- faire une synthèse des différents rôles possibles pour les personnes accompagnantes ;
- dresser un profil de compétences pour l'accompagnement dans l'enseignement supérieur ;

- faire le point sur mes apprentissages dans ce domaine et identifier les quelques pistes centrales que je retiens pour ma propre pratique d'accompagnatrice

#### 1.4 Plan du travail

Contrairement aux habitudes, je commencerai mon travail non pas par l'ancrage théorique, mais par la description et l'analyse de mes expériences dans le domaine de l'accompagnement d'apprenant-e-s. En effet, il m'a semblé important de pouvoir examiner les différentes activités présentées de manière intuitive, sans cadre prédéterminé. J'apporterai par la suite un certain nombre de références, auxquelles je pourrai confronter ma première analyse. Ce rapprochement sera le point de départ pour une synthèse sur les différents rôles de l'accompagnateur ou de l'accompagnatrice dans l'enseignement supérieur ainsi que sur les compétences à développer pour mener à bien ce type d'activité. Je terminerai mon travail de diplôme en identifiant les pistes que je souhaite retenir pour ma propre pratique d'accompagnatrice, comme quelques « bonnes résolutions » en guise de conclusion.

## 2. Expériences et réflexions personnelles sur l'accompagnement

### 2.1 Mon point de vue de départ (au début de mon assistantat)

A mon arrivée au Centre de Didactique Universitaire, je n'avais aucune expérience de l'accompagnement d'apprenant-e-s adultes. À côté de mes études, j'avais travaillé dans le cadre des devoirs surveillés et donné de nombreux cours de soutien scolaire, mais uniquement à des élèves de niveau primaire et secondaire I. Dès lors, je dois avouer que je n'avais qu'une idée relativement floue des rôles que j'aurais à assumer et des compétences qui me seraient nécessaires. J'ai donc vu la possibilité de faire la formation Did@cTIC comme un bon point de départ pour me familiariser avec ces nouvelles tâches, comme je l'écrivais dans mon carnet de bord pour le module A :

*Je n'avais pas, au départ, d'attentes bien précises par rapport à la formation Did@cTIC. Je l'ai abordée avec l'esprit très ouvert, me disant que j'avais tout à y gagner et de multiples choses à apprendre. Je peux toutefois identifier certaines attentes très générales relatives au domaine de l'enseignement supérieur. Ne l'ayant vécu que de ma perspective d'étudiante, je souhaitais pouvoir acquérir une meilleure connaissance du terrain dans lequel j'allais évoluer : les préoccupations des enseignants universitaires, les difficultés rencontrées dans la pratique, les questionnements concrets liés à leur charge de cours, etc. En outre, à un niveau également très global, j'étais intéressée à pouvoir développer certains savoir-faire et savoir-être en adéquation avec le milieu académique et qui me seraient utiles dans le cadre de mon nouvel emploi (« prise de température » de l'environnement de travail, acquisition de certaines connaissances techniques ou technologiques de base, compréhension de la dynamique des relations interpersonnelles, etc.). Bien évidemment, je visais également l'acquisition de diverses connaissances et compétences directement liées à mon rôle d'accompagnante auprès des participants.*

Après la semaine bloc du mois de septembre déjà, je me sentais un peu plus sûre de moi et du soutien que je pouvais apporter aux apprenant-e-s, essentiellement par une meilleure connaissance du contexte – au niveau du Centre de Didactique Universitaire mais aussi de l'Université de Fribourg plus globalement – :

*Au niveau professionnel, le suivi de la formation a été bénéfique en termes d'accompagnement et de conseil des participants ; cet effet se situe essentiellement au niveau de ma connaissance du dispositif et de mon expérience du vécu des apprenants lors de la formation. J'ai également pu développer des représentations plus précises du quotidien d'un assistant au niveau universitaire (la quasi-totalité des participants ayant cette fonction), notamment des difficultés rencontrées (concilier enseignement et recherche, gérer des relations interpersonnelles parfois problématiques, acquérir les bases pédagogiques et didactiques nécessaires pour assurer une certaine qualité de l'enseignement, se sentir soutenu et conseillé au niveau pédagogique, etc.). De plus, lors de la semaine bloc, différentes problématiques ont été mises en évidence par les intervenants et les participants, ces derniers ayant aussi exprimé leurs questionnements et leurs besoins de formation ; j'ai ainsi pris conscience du fait que le monde universitaire était en évolution et qu'il était possible que les vieilles routines d'enseignement connues en tant qu'étudiante laissent prochainement la place à de nouvelles pratiques plus cohérentes et innovantes ;-)*

A posteriori, en relisant ces lignes et en tentant un retour en arrière vers mes débuts d'accompagnatrice dans le dispositif Did@cTIC, j'ai l'impression que je l'essentiel de mon attention était focalisé sur la nécessité de bien connaître et comprendre le dispositif de formation et le contexte institutionnel pour pouvoir aider au mieux les participant-e-s. Je dois pourtant avouer que cette opération est plutôt difficile et que j'ai bien de la peine à donner aujourd'hui davantage de précisions sur la vision que j'avais à l'époque de l'accompagnement, de mes rôles, des compétences qui me seraient nécessaires, trop occupée je pense à me « plonger dans le bain » et à faire face au quotidien.

## **2.2 Mes activités personnelles**

Dans le cadre du dispositif de formation Did@cTIC, j'ai réalisé diverses activités qui touchent à la thématique assez large de l'accompagnement d'apprenant-e-s dans l'enseignement supérieur.

Dans certains cas, il s'agit de l'accompagnement des participant-e-s à la formation Did@cTIC, donc d'apprenant-e-s adultes engagé-e-s en formation continue. Deux travaux correspondent à cette situation : d'une part un scénario pédagogique, qui décrit la manière dont l'accompagnement pourrait se dérouler ; d'autre part un vademecum, qui fournit des indications précises quant au travail de fin d'études que les apprenant-e-s doivent réaliser pour terminer leur parcours de formation.

Dans d'autres cas, il s'agit de l'accompagnement d'étudiant-e-s durant leurs études supérieures, que ce soit à l'Université ou dans une Haute Ecole (HES/HEP). J'ai réalisé trois activités dans cette perspective : un guide pratique, qui donne des indications pour délivrer un feedback formatif de qualité aux étudiant-e-s ; une expérience de tutorat à distance, qui m'a permis d'accompagner quatre

étudiantes lors d'un travail pédagogique collaboratif ; la participation à deux séances de communautés de pratique consacrées à la thématique de l'accompagnement d'étudiant-e-s, durant lesquelles de nombreuses expériences ont été partagées et plusieurs pistes intéressantes identifiées.

Je vais maintenant présenter brièvement chaque activité, en précisant le contexte, les apports que j'ai pu en retirer, les difficultés auxquelles j'ai été confrontée et enfin quelques points importants à prendre en compte pour l'accompagnement d'apprenant-e-s. L'idée est d'en faire une première analyse sans cadre théorique prédéterminé. A noter que seuls des extraits de certains travaux seront présentés, chaque activité étant disponible en annexe dans sa totalité.

### **2.2.1 Scénario pédagogique pour l'accompagnement de participant-e-s**

Comme travail de validation pour le module de base « A. Enseignement et apprentissage », j'ai conçu un scénario pédagogique<sup>5</sup>, qui décrit la manière dont l'accompagnement individuel des participant-e-s au dispositif Did@cTIC pourrait se dérouler. La première partie (la description et les objectifs) a été réalisée de manière individuelle. Pour compléter les rubriques suivantes, un travail collaboratif a été mené avec Lara Allet, une autre participante à la formation : à deux reprises, elle a lu mon scénario, posé des questions et proposé des suggestions d'amélioration ; après chaque lecture, j'ai retravaillé mon document, souvent en tenant compte de ses remarques et parfois non, lorsqu'elles n'étaient pas applicables ou pas justifiées selon le contexte.

Au départ, j'ai pensé pendant un bon moment que je n'arriverais jamais à concevoir un scénario pédagogique pertinent. L'absence de charge de cours a donc clairement constitué un obstacle à ce moment-là. Après réflexion et discussion avec mes collègues, je me suis toutefois rendu compte qu'il serait intéressant de réfléchir à mon implication dans le dispositif Did@cTIC et à la manière dont l'accompagnement pourrait se dérouler. Par la suite, les commentaires avisés de ma partenaire ont été précieux pour m'aider à préciser un certain nombre de points, notamment au niveau des objectifs et des « dimensions d'évaluation » de mon scénario. En effet, comme les activités proposées visaient à encourager les apprenant-e-s à développer une attitude réflexive, elles se sont avérées relativement différentes de ce qu'on pourrait trouver pour l'accompagnement d'étudiant-e-s en cours de formation universitaire. J'ai donc dû m'y reprendre à plusieurs fois pour parvenir à décrire de manière correcte ce que j'envisageais pour ce suivi.

Bien que certaines activités proposées dans le scénario ne soient pas (encore ?) d'actualité, l'exercice m'a permis de mieux me représenter mon rôle ainsi que mes tâches d'accompagnement. Il apparaît ainsi que mon action se situe à deux niveaux : comme personne-ressource et comme conseillère.

Dans mon rôle de personne-ressource, j'interviens essentiellement sur le plan de l'information, de manière ponctuelle, par courriel ou sur rendez-vous, pour toutes les questions que les participant-e-s peuvent se poser. Les exemples sont multiples et variés : inscription à la formation, utilisation de la

---

<sup>5</sup> cf. Annexe 2

plateforme Moodle, précisions sur les dates et les horaires des modules, etc. L'objectif principal est alors d'assurer aux apprenant-e-s un maximum de confort et de bien-être, avant et pendant la formation.

En tant que conseillère, j'agis de manière plus durable auprès des participant-e-s, au niveau de l'écoute et de l'encouragement, donc sur un plan plus affectif. Là aussi, les situations sont très variées : parler des attentes par rapport au dispositif Did@cTIC, conseiller sur le choix des modules à option en fonction du projet de formation, aider à négocier une situation avec un-e intervenant-e, etc. Ici, j'essaie avant tout de favoriser chez les apprenant-e-s le développement d'une attitude réflexive par rapport à leur engagement en formation.

Pour mon activité d'accompagnement des participant-e-s à la formation Did@cTIC, le principe essentiel à retenir est la flexibilité. Cette flexibilité est présente à différents niveaux du dispositif : choix de la filière de formation, variété des modules à option proposés, étalement possible sur 3 ans, etc. En toute logique, la souplesse est donc de mise dans l'accompagnement individuel également. A part un entretien préliminaire obligatoire avec la Prof. Charlier afin de discuter du projet professionnel et des attentes en terme de formation, les participant-e-s sont entièrement libres de faire appel à nous ou non, en fonction de leurs besoins. D'une part, ceci assure le respect de la personnalité de chacun et chacune, car certaines personnes ont besoin de beaucoup de liberté et d'autres préfèrent des rendez-vous réguliers afin de cadrer leur cheminement. D'autre part, cette flexibilité permet aux participant-e-s d'investir autant de temps qu'ils ou elles le peuvent et/ou le veulent.

Un autre aspect qui me semble fondamental dans un dispositif de formation continue est la convivialité. Etre souriante, avenante, disponible sont des capacités qui me paraissent nécessaires pour que les participant-e-s se sentent bien tout au long leurs parcours. Le fait de fournir rapidement des informations de qualité aux demandes qui me sont adressées fait également partie de cette convivialité que j'essaie de mettre en œuvre au quotidien.

### **2.2.2 Vademecum pour la réalisation de travaux de fin d'études**

Afin de finaliser son parcours de formation Did@cTIC, chaque apprenant-e doit rédiger, puis présenter oralement un travail de fin d'étude (TFE). Le vademecum réalisé<sup>6</sup> est en fait un guide qui précise les conditions pour la rédaction, la présentation et l'évaluation des TFE. L'objectif principal est de donner un maximum d'informations aux apprenant-e-s, afin qu'il et elles puissent réaliser leur travail en toute connaissance de cause. Les renseignements sont plutôt d'ordre formel : prérequis, langues de rédaction, délais et sessions, exemples de travaux, propositions de structures, critères d'évaluation, etc. J'ai réalisé ce document pour valider le module à option « A8. Accompagnement individuel de travaux d'étudiant-e-s ». Il est le résultat d'une collaboration fructueuse avec deux autres participantes à ce module, Lara Allet et Sara Cotelli. Nous avons travaillé sur un document commun stocké sur le web, via le service GoogleDocuments. Après un feedback reçu des autres participant-e-s à ce module lors d'une séance de debriefing, nous avons complété ce vademecum. Il sera prochainement déposé

---

<sup>6</sup> cf. Annexe 3

sur la plateforme Moodle comme ressource et distribué à tou-te-s les participant-e-s qui commenceront leur TFE. Par ailleurs, je le présenterai aux apprenant-e-s de la volée 2008-2009 lors de la journée de formation complémentaire du 1<sup>er</sup> décembre prochain.

La rédaction de ce guide dans le cadre du module A8 a représenté pour moi une occasion en or de regrouper, préciser, détailler de nombreux renseignements relatifs aux TFE, qui se trouvaient jusqu'alors répartis entre différents documents (règlements pour le certificat et le diplôme, indications pour un portfolio d'enseignement, indications pour les travaux de diplômes, ...). J'avais en effet l'impression que les participant-e-s avaient beaucoup de peine à s'y retrouver dans cette masse d'informations. De mon côté également, j'éprouvais de grandes difficultés à renseigner correctement les personnes qui me posaient des questions sur les TFE. Je suis donc certaine que ce vademecum va constituer un outil précieux, tant pour les apprenant-e-s que pour moi.

Le travail collaboratif que nous avons mené, mes collègues et moi, a été très important, car nos perspectives se sont avérées complémentaires. Jusqu'à présent, les informations fournies étaient plutôt vagues, toujours dans l'idée de laisser un maximum de marge de manœuvre aux participant-e-s afin qu'ils ou elles puissent réaliser le projet de leur choix. Grâce à la vision de mes collègues, je me suis rendu compte de la nécessité de fournir malgré tout un cadre un peu plus concret et précis. Afin de rassurer quelque peu les apprenant-e-s sur ce qui les attend, nous avons mis un lien vers la page de notre site internet qui regroupe d'anciens travaux. De plus, nous avons précisé un certain nombre de points d'organisation : étapes de travail et délais de reddition des différentes versions du TFE (sujet et plan, version intermédiaire, version finale), temps de présentation durant la soutenance, rôles des différents acteurs impliqués dans le processus. Nous avons également détaillé les critères d'évaluation du TFE, tant sur la partie écrite que sur la présentation orale, ce qui garantit une certaine cohérence avec les principes dispensés dans notre formation. Enfin, nous avons précisé quelques éléments très formels comme le fait que le travail doit contenir une table des matières et une bibliographie ou comme le format à utiliser (interligne et marges). Je dois avouer que ce dernier point me paraît quelque peu excessif, car j'estime que des enseignant-e-s du niveau supérieur doivent connaître les normes de rédaction d'un travail scientifique ; de plus, en formation des adultes, les préoccupations de forme de ce type me semblent assez secondaires par rapport au fond. Nous les avons toutefois incluses sur une base très démocratique. Et je me dis qu'il vaut mieux donner trop d'indications que pas assez...

De la réalisation de ce vademecum, j'ai retenu un principe essentiel pour encadrer des apprenant-e-s lors de la réalisation d'un travail final : la nécessité de poser un cadre concret et précis, même s'il reste minimal pour garantir une marge de manœuvre et de négociation à chacun-e. En effet, loin de moi l'idée de vouloir brider toute créativité ou obtenir des travaux calqués sur un modèle imposé. Il est très important de laisser suffisamment de liberté pour que le travail final puisse être en cohérence avec le projet professionnel.

Néanmoins, il me semble que le fait d'avoir des indications dès le départ permet non seulement d'orienter son action et de ne pas se perdre dans le travail, mais aussi de s'organiser en fonction de

son emploi du temps (surtout lorsque le public est constitué d'adultes en emploi). Je pense que de tels renseignements participent au confort des apprenant-e-s dans la formation.

En outre, j'ai réalisé que le fait de donner des indications claires et explicites me permettait aussi de me dégager d'une certaine responsabilité face aux participant-e-s et ainsi que contrer ma tendance naturelle à les « mater ». Ainsi, une fois le document présenté et distribué, je peux partir du principe qu'ils et elles disposent de tous les renseignements nécessaires, et qu'ils et elles n'ont qu'à me contacter pour des précisions. Les éléments qui me semblent les plus importants à spécifier sont les délais (sessions, versions à rendre) et les exigences (crédits ECTS, portfolio d'apprentissage).

### **2.2.3 Guide pratique pour un feedback formatif de qualité aux étudiant-e-s**

Ce document<sup>7</sup> a été élaboré en collaboration avec deux collègues : Annick Rossier, du Centre de Didactique Universitaire de Fribourg, et Giuseppina Lenzo, du Centre de soutien à l'enseignement de l'Université de Lausanne. A noter qu'il a constitué pour moi l'activité de validation pour le module « B. Evaluation des apprentissages et des dispositifs ». En fait, cela faisait un moment que chacune d'entre nous avait en tête l'idée de réaliser un guide de ce type, mais sans toutefois passer à l'action. La nécessité de faire un travail sur l'évaluation pour la formation Did@cTIC a donc représenté une impulsion décisive pour lancer le « projet feedback ». L'objectif de ce travail était de préparer un guide très concret et très pratique à l'intention des enseignant-e-s du supérieur (universités ou HES/HEP), qui sont pour la plupart confronté-e-s à la nécessité de donner un retour sur des travaux d'étudiant-e-s (travaux de séminaire, travaux de Bachelor ou de Master, etc.). Après une réunion de départ pour échanger nos idées et poser le cadre du projet, nous nous sommes lancées dans la première phase de travail, à savoir une revue de la littérature et la rédaction de fiches de lecture. Afin de faciliter la communication et l'échange de documents, nous avons utilisé la plateforme Moodle, sur laquelle nous avons entre autres déposé les articles à lire ainsi que les fiches de lecture réalisées. Par la suite, pour la phase d'élaboration du guide proprement dit, nous avons à nouveau eu recours au service de travail collaboratif GoogleDocuments. L'étape suivante a consisté à contacter quelques enseignant-e-s de notre connaissance pour leur demander leur avis sur le document – encore provisoire – que nous avons élaboré ; dans un premier temps, nous le leur avons envoyé par courriel accompagné d'un petit questionnaire à nous retourner puis, dans un second temps, nous les avons rencontré-e-s lors d'un bref entretien afin de clarifier certaines questions spécifiques.

Grâce au travail réalisé, nous avons pu construire un document qui allie théorie et pratique. Il comporte différentes parties : une introduction générale qui relate la démarche suivie et indique le plan du document, l'explicitation des objectifs visés (pourquoi ?), quelques éléments descriptifs sur le feedback formatif (quoi ?), l'identification de sept principes pour un feedback formatif de qualité accompagnés de pistes concrètes (comment ?). Chaque point consacré à l'un de ces principes comporte une brève introduction, suivi de suggestions très concrètes pour sa mise en œuvre par les enseignant-e-s. La prochaine étape consiste à approcher quelques enseignant-e-s pour mieux

---

<sup>7</sup> cf. Annexe 4

comprendre leur pratique du feedback, obtenir quelques exemples de situations réelles que nous pourrions ajouter à notre document et rassembler des avis critiques sur le guide (forme et contenu) que nous avons élaboré.

Voici rapidement les sept principes centraux que nous avons retenus pour un feedback formatif de qualité, repris des divers travaux de Juwah & al. (2004) et de Nicol & Macfarlane-Dick (2006) :

- définir des critères pour clarifier les exigences attendues ;
- utiliser des stratégies pour améliorer la prise en compte du feedback par les étudiant-e-s ;
- délivrer une information de qualité ;
- soutenir la motivation des étudiant-e-s ;
- comprendre le feedback comme un dialogue ;
- donner l'occasion à l'étudiant-e de s'auto-évaluer ;
- réguler son enseignement.

Personnellement, tous ces éléments ne me semblent pas directement pertinents pour ma pratique d'accompagnatrice dans le dispositif Did@cTIC. En effet, ce n'est pas explicitement mon rôle de fournir aux participant-e-s des feedbacks sur leurs travaux de fin d'étude (TFE), même si je reste à disposition pour un avis supplémentaire en cas de besoin. Malgré tout, certains éléments proposés dans notre document sur le feedback me semblent appropriés à ma pratique.

Premièrement, je rejoins tout à fait l'idée qu'il est important de définir des critères pour clarifier les exigences attendues de la part des participant-e-s dans les divers travaux qu'ils et elles doivent rendre, a fortiori dans les TFE ; c'est d'ailleurs ce qui a été fait par l'élaboration du vademecum pour les TFE Did@cTIC (cf. point 2.2.2) : nous avons explicité les critères d'évaluation, tant pour la version écrite que pour la présentation orale, et mis à disposition des exemples de bons travaux sur notre site internet.

Deuxièmement, je pense qu'il est clairement de mon rôle de soutenir la motivation des participant-e-s ; cela peut se faire de plusieurs manières : en étant à l'écoute de leurs besoins et en privilégiant les interactions bienveillantes, en les aidant à bien comprendre les tâches qui leur sont demandées et les objectifs qui sont visés par ces activités, en valorisant les initiatives et projets personnels, en les aidant à se rendre compte des compétences déjà acquises.

Troisièmement, je retiens l'idée de favoriser l'auto-évaluation des apprenant-e-s ; ainsi, dans le vademecum pour les TFE Did@cTIC (cf. point 2.2.2), nous avons développé une grille d'auto-évaluation reprenant les critères de validation de la version écrite du travail, qui permet aux participant-e-s de faire un premier bilan personnel de leur TFE et d'identifier les points à améliorer ; au-delà des grilles et outils à proposer, il me semble que les comportements de type « questionnement » dans l'accompagnement – bien que difficiles à mettre en œuvre – peuvent amener les apprenant-e-s à entreprendre une démarche plus réflexive, comme nous le verrons dans la partie consacrée aux apports des communautés de pratique (cf. point 2.2.5).

## 2.2.4 Tutorat à distance d'un groupe de travail collaboratif

Dans le cadre de ma fonction d'assistante, j'ai eu l'opportunité de participer à la session 2007-2008 du projet Learn-Nett<sup>8</sup>. Ce projet, qui réunit différentes universités européennes (Belgique, France, Suisse), vise à faire vivre à des étudiant-e-s futur-e-s enseignant-e-s une expérience d'apprentissage collaboratif à distance. Concrètement, on forme des groupes de 4-5 étudiant-e-s, généralement de 2 ou 3 institutions différentes, placés sous la supervision d'un tuteur ou d'une tutrice. L'objectif final pour chaque groupe est d'élaborer un scénario pédagogique commun intégrant les TIC<sup>9</sup> ainsi qu'un rapport d'analyse ; le domaine, le niveau d'enseignement et la forme du travail restent libres. Pour exemple, mon groupe a choisi le thème de l'Antarctique et a réalisé un site internet contenant diverses activités destinées à des élèves de 10-12 ans.

Le projet Learn-Nett dure environ 4 mois et est divisé en 4 phases principales : briser la glace et choisir un thème, se mettre d'accord et planifier, réaliser l'activité, finaliser les publications. Divers outils sont mis à disposition des groupes pour soutenir le travail collaboratif : d'une part la plateforme Galanet, qui contient entre autres un forum réservé au groupe pour la communication asynchrone et divers espaces de chat pour la communication synchrone ; d'autre part la plateforme Centra, qui permet d'organiser des audioconférences (voire même des visioconférences si les personnes disposent de webcams).

A Fribourg, le projet était proposé dans le cadre d'un cours de Master en Sciences de l'Education. Avec une dizaine d'étudiant-e-s inscrit-e-s, le responsable du cours devait fournir 2 tuteurs ou tutrices, il m'a donc contactée pour savoir si j'étais intéressée par cette expérience. J'ai trouvé le projet très intéressant et ai accepté avec enthousiasme, d'autant plus qu'il m'était possible de faire reconnaître cette activité de tutorat dans le cadre de la formation Did@cTIC (pour le module « C9. Apprendre à collaborer à distance »).

Le groupe qui m'a été attribué était composé de 4 étudiantes : 3 de l'Université de Mons en Belgique et 1 de l'Université de Strasbourg en France. J'insère ici quelques commentaires tirés du rapport d'évaluation de mon groupe que j'ai réalisé à la fin du projet<sup>10</sup>. *De manière générale, le travail dans cette session Learn-Nett s'est bien déroulé. Les étudiantes se sont beaucoup impliquées dans le travail et ont fait preuve de motivation et de persévérance, elles ont bien su s'organiser pour réaliser le travail demandé, elles ont fait preuve à la fois d'esprit d'initiative pour faire avancer les choses et d'esprit d'équipe pour trouver des compromis. L'ambiance du groupe était vraiment bonne, que ce soit entre les étudiantes ou avec moi. Les interactions sont restées très sérieuses et centrées sur le travail, mais malgré tout chaleureuses. Il me semble que chacune a pu s'exprimer selon ses points de vue et que c'est un esprit de compréhension mutuelle qui a présidé aux différents échanges. Nous avons essentiellement communiqué via le forum de Galanet, car cela nous permettait d'y intervenir chacune au moment qui nous arrangeait le mieux ; c'est le plus souvent moi qui ai ouvert de*

---

<sup>8</sup> Learning Network for Teachers and Trainers, <http://www.learnnett.org/>

<sup>9</sup> Technologies de l'Information et de la Communication

<sup>10</sup> cf. Annexe 5

*nouveaux sujets de discussion, afin de structurer quelque peu les échanges ; toutes les étudiantes ont largement participé aux discussions et les interactions étaient très riches. Nous avons également eu recours de manière régulière à la plateforme Centra pour des audioconférences ; cet outil a permis de renforcer la convivialité de nos échanges grâce à la voix et d'assurer un gain d'efficacité certain dans la gestion directe de la communication.*

*Le seul problème réel que nous avons rencontré a surgi durant la phase 3 du projet. A un moment donné, l'une des étudiantes a eu plus de peine à intervenir dans le forum, elle a été plusieurs fois absente sans raison lors des échanges synchrones sur Centra, elle n'était pas très ponctuelle pour déposer ses parties de travail et donner un feedback à ses collègues. Les trois autres l'ont ressenti comme un manque d'engagement et m'ont fait part de leur mécontentement. J'ai donc contacté personnellement l'étudiante en question pour m'assurer que tout allait bien de son côté et lui redonner courage et motivation pour la suite du travail. La situation s'est rapidement améliorée et cette étudiante a ensuite bien respecté les délais fixés par le groupe jusqu'à la fin du projet.*

Au départ, je savais seulement que j'étais chargée, en tant que tutrice, de superviser mon groupe durant le travail collaboratif à distance, ce qui restait plutôt flou. Et même après la journée de formation des tuteurs et tutrices, je dois avouer que je ne savais toujours pas réellement à quoi m'attendre. J'ai donc agi plutôt « au feeling » et en faisant appel à mon bon sens. A posteriori, je réalise que j'ai agi en parallèle sur deux plans.

D'une part, je me suis concentrée sur la supervision du travail d'élaboration du scénario pédagogique et du rapport d'analyse, c'est-à-dire à un niveau assez formel ; il s'agissait notamment de veiller au respect des délais et des consignes, de donner des feedbacks au fur et à mesure sur les différentes versions du travail, d'aiguiller les étudiantes vers des ressources bibliographiques complémentaires en cas de besoin, d'intervenir comme personne-ressource pour l'utilisation des outils technologiques proposés, etc.

Mais je suis également intervenue pour soutenir et superviser la communication dans le groupe, donc à un niveau plus informel ; voici quelques exemples d'actions concrètes : veiller à l'implication de chaque étudiante dans le projet, garantir une communication courtoise entre les membres du groupe, soutenir la communication par une attitude proactive, animer le travail collaboratif, être à l'écoute et disponible pour faire part des problèmes et inquiétudes en lien avec le travail, encourager et soutenir émotionnellement les étudiantes, montrer son enthousiasme et sa confiance dans le travail en cours, intervenir comme médiatrice en cas de conflit entre les membres du groupe, etc.

De cette expérience particulièrement enrichissante comme tutrice, je retiens trois éléments essentiels pour l'accompagnement d'apprenant-e-s.

Tout d'abord, être disponible comme personne-ressource en cas de problème formel, que ce soit au niveau des exigences, des délais, de l'utilisation des TIC, etc. ; cela permet aux apprenant-e-s de savoir vers qui se tourner en cas de question et d'être assuré-e-s qu'ils et elles recevront une réponse adéquate à leurs problèmes éventuels.

Ensuite, faire preuve d'enthousiasme et agir comme soutien émotionnel pour les apprenant-e-s, afin d'offrir des conditions d'apprentissage et de communication positives et motivantes.

Enfin, créer un climat de confiance avec les apprenant-e-s ; ainsi, on peut raisonnablement penser qu'ils et elles oseront non seulement s'exprimer en cas de conflit avec une autre personne ou d'inquiétude d'ordre personnel, mais aussi demander des feedbacks formatifs qui pourront leur être utiles.

## **2.2.5 Communautés de pratique sur l'accompagnement des étudiant-e-s**

Comme indiqué au début du travail, l'offre du Centre de Didactique Universitaire comprend, parallèlement aux modules de formation proprement dits, des groupes d'échange et de discussion sur les pratiques professionnelles, appelés communautés de pratique (CoPs). Mes tâches d'assistante incluent l'aide à la préparation des rencontres (ressources, activités) ainsi que la prise de notes durant les séances. Par ailleurs, je réalise le plus souvent les activités prévues avec les autres participant-e-s, ce qui me permet de faire davantage partie du groupe et de stimuler « de l'intérieur » la dynamique des séances.

Pendant l'année 2007-2008, deux groupes ont discuté de la thématique générale de l'accompagnement d'apprenant-e-s : la première réunion a eu lieu en mars sur le thème « Guidance du travail individuel » ; la seconde rencontre s'est déroulée en mai avec pour titre « Accompagnement individuel et feedback ». Des activités très similaires ont été proposées pour les deux séances<sup>11</sup> : une analyse de ses comportements de tutorat et de feedback à l'aide d'une grille (réflexion individuelle puis discussion en grand groupe), ainsi que des études de cas liés à l'activité de tutorat et de feedback (discussion par paires puis partage en grand groupe).

La première activité consistait à se remémorer une situation d'accompagnement d'un-e apprenant-e et d'identifier, dans une liste de comportements proposés, ceux qui avaient été mis en œuvre et ceux qui n'étaient généralement pas réalisés. La liste reprenait des éléments tirés de deux sources : le guide CQFD de l'Université Catholique de Louvain pour la formation de tuteurs à une pédagogie active (2004), ainsi que l'ouvrage de Charlier & Peraya *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (2003).

Ayant fait l'exercice, je remarque que, parmi les 4 grandes orientations du guide CQFD (Université Catholique de Louvain, 2004), mes comportements s'orientent plutôt vers les profils suivants :

- « conduire » : guider dans le franchissement des étapes à réaliser, s'inquiéter de l'avancement du travail, aider à la planification, faire régulièrement le bilan de la progression du travail
- « faciliter » : contribuer à créer un climat de travail agréable, donner des feedbacks formatifs, proposer des solutions, souligner les réussites

Par contre, je constate que je mets en œuvre peu de comportements de type :

---

<sup>11</sup> cf. Annexe 6

- « questionner » : questionner sur le niveau de compréhension des tâches et sur les points obscurs, susciter des clarifications et des synthèses sur les idées, encourager la réflexion et l'auto-évaluation
- « diagnostiquer » : observer l'apprenant-e, engranger des informations sur son mode de fonctionnement

Parmi les éléments proposés par Charlier & Peraya (2003), je retiens pour moi les comportements suivants : soutenir la communication (proposer des rendez-vous, demander des nouvelles, ...), soutenir la réalisation du travail (rappeler les consignes, aider à la réalisation des tâches de recherche ou de rédaction), aider à la planification du travail (informer sur les délais, aider à se fixer des échéances, questionner sur l'état d'avancement du travail), apporter une aide technique pour l'utilisation des outils technologiques. En revanche, j'ai peu tendance à aider à l'émergence des idées et à la prise de décision, à repérer et aider à choisir les ressources adéquates, à faciliter l'accès à des expert-e-s extérieur-e-s, à stimuler la réflexion et l'auto-évaluation.

Je réalise que, en tant qu'accompagnatrice, j'interviens surtout dans la phase de préparation du travail pour favoriser l'organisation (information et planification), ainsi que pendant le travail, aux niveaux organisationnel (rappel des informations, des délais, ...) et relationnel (encouragement, feedback formatif, communication, ...). En revanche, je suis peu active au niveau du questionnement et j'ai peu tendance à favoriser la réflexion et l'auto-évaluation des apprenant-e-s.

Si l'on revient aux deux séances de communautés de pratique, la seconde activité proposée aux groupes comprenait des situations concrètes à analyser et à discuter. De nos échanges sont ressortis un certain nombre d'éléments qui me semblent prépondérants pour un accompagnement de qualité :

- prévoir quelques étapes principales obligatoires avec des rendez-vous intermédiaires, de manière à cadrer le travail et à pouvoir réajuster en cas de besoin ;
- communiquer de manière très explicite les attentes pour un travail (objectifs, forme, structure, délais, ...), ce qui évite les mauvaises surprises et donne des points de repère aux apprenant-e-s ;
- fournir les critères d'évaluation et quelques exemples de bons et de mauvais travaux (idéalement en discuter avec les apprenant-e-s pour construire une compréhension commune des attentes) ;
- laisser de la place pour la discussion et la négociation des représentations, surtout au début d'un travail, pour s'assurer qu'on est bien « sur la même longueur d'ondes » ;
- privilégier le questionnement au conseil, laisser l'opportunité à l'apprenant-e de résoudre lui-même ou elle-même ses difficultés tout en lui proposer des pistes de réflexion ;
- soutenir la motivation et l'engagement dans le travail en créant un climat de confiance et en assurant une communication régulière ;
- favoriser le développement de la réflexion individuelle et de l'auto-évaluation chez les apprenant-e-s, par exemple en leur fournissant la grille d'évaluation avec les critères.

En résumé, je relève non seulement l'importance de poser un cadre de référence clair et de jalonner l'avancement du travail, mais aussi de laisser un espace de réflexion individuelle aux apprenant-e-s et de favoriser l'auto-évaluation grâce à un questionnement adapté.

## 2.2.6 Observation d'une intervention dans un séminaire (interview)

En complément aux communautés de pratique, nous avons proposé aux participant-e-s au dispositif Did@cTIC de réaliser une interview. Cette activité, développée pour la première fois cette année, consiste en l'observation, par une personne externe, d'une quelconque intervention à but pédagogique devant des étudiant-e-s : cours, séminaire, exercices, travaux pratiques, présentation, etc. De manière générale, les participant-e-s forment des paires et s'observent mutuellement, chacune endossant tour à tour les deux rôles (observateur/observatrice et observé-e). Nous avons toutefois proposé une alternative, à savoir l'observation par une personne du Centre de Didactique Universitaire (ma collègue Jessica Dehler ou moi-même), ceci pour deux raisons : d'une part pour faciliter l'organisation des séances (nous sommes plus disponibles pour ce genre de tâche que des enseignant-e-s ayant des charges de cours et pouvons plus facilement nous déplacer, par exemple à Neuchâtel), d'autre part pour laisser un maximum de liberté aux participant-e-s (ils ou elles peuvent préférer l'observation par un-e personne spécialisée en pédagogie que par un-e collègue).

La démarche générale au sein des paires est la suivante<sup>12</sup> : 1) préparation : l'observé-e décrit la planification de l'intervention et indique les aspects qu'il ou elle aimerait particulièrement travailler, l'observateur ou l'observatrice prépare un canevas contenant les points spécifiques à observer ; 2) observation de l'intervention à l'aide du canevas (utiliser éventuellement une caméra) + interview de 2-3 étudiant-e-s pour avoir une vision différente ; 3) discussion de debriefing : chacun-e exprime son ressenti par rapport à la séance, l'observateur ou observatrice indique les éléments relevés, les deux personnes discutent des points forts et faibles de l'intervention ainsi que des solutions possibles pour résoudre les problèmes relevés.

Afin de préparer les séances d'interview, nous avons organisé deux séances de groupes. A l'aide de deux extraits vidéo, nous avons effectué ensemble la tâche d'observation, d'abord de manière libre et ensuite avec quelques questions. Un moment est prévu à la suite des différentes interviews, pour partager les expériences vécues et discuter des éventuelles questions en suspens. Ce debriefing pourra se faire partiellement ou entièrement à distance.

Il y a quelques semaines, j'ai eu l'occasion de vivre ma première expérience d'observatrice, à la demande de l'une des participantes à la formation Did@cTIC. Au départ, l'observation était prévue par une autre apprenante, mais les contraintes organisationnelles en ont décidé autrement. En effet, l'enseignante concernée ne donnait qu'une seule intervention de 90 minutes dans le cadre du séminaire donné par sa professeure, et de surcroît à Neuchâtel ; sa collègue n'étant pas disponible à ce moment-là, j'ai donc pris le relais. La personne concernée souhaitait travailler essentiellement sur la communication (verbale et non verbale), l'organisation logique (étapes, synthèse, ...) et les aspects didactiques (participation des étudiant-e-s, utilisation des supports, gestion du temps, ...). J'ai utilisé un canevas d'observation avec différents points spécifiques et discuté aussi avec deux étudiantes à la fin du séminaire. Nous nous sommes ensuite rencontrées à Fribourg quelques jours après l'observation pour discuter de ce que nous avons retenu de cette expérience.

---

<sup>12</sup> cf. Annexe 7

Je dois avouer que j'étais assez nerveuse avant l'observation. Comme c'était la première fois que j'effectuais ce genre de tâche, je ne savais pas vraiment comment les choses allaient se dérouler, malgré la séance de préparation. En outre, je tenais impérativement à être à la hauteur des attentes de la participante observée, attentes que je pensais élevées du fait de ma formation en Sciences de l'éducation. Enfin, je suis consciente que j'ai parfois des difficultés à émettre des remarques « négatives » ou des critiques, même si je sais bien que, formulées sans jugement et accompagnées de suggestions constructives, elles permettent de progresser. Malgré ces inquiétudes de départ, l'observation et la discussion de debriefing se sont finalement bien déroulées. Le canevas d'observation avec les points spécifiques que j'avais préparé s'est avéré un soutien essentiel pour assurer une observation aussi complète que possible et un rapport à l'enseignant-e observé-e bien structuré. De plus, cet outil m'a aidée à rester au niveau de l'observation de faits et non du jugement ; j'ai ainsi pu bien plus facilement identifier les quelques aspects problématiques et formuler des suggestions d'amélioration.

Suite à cette première expérience d'observation, je relève certains éléments qui me semblent essentiels pour mener à bien des activités de ce type. Ainsi, il me semble que deux phases doivent être particulièrement soignées : l'avant et l'après.

Avant l'intervention, il s'agit d'établir une relation de confiance et de bien préparer l'observation (déroulement, outils, ...). Dans mon cas, ceci a été assuré par différents facteurs : la séance de préparation, qui a permis de se préparer psychologiquement (savoir à quoi s'attendre) et d'anticiper la suite des événements ; la planification minutieuse du déroulement de la séance et des actions de chaque personne impliquée dans l'intervision (observée et observatrice) ; le choix des points à observer par l'intervenante et la négociation du canevas d'observation utilisé.

Après l'observation, il s'agit de prévoir un moment de debriefing, qui aura lieu dans un esprit de collaboration et de dialogue. A ce moment-là, je pense que l'observateur ou l'observatrice a un rôle très important à jouer pour favoriser une communication axée à la fois sur la bienveillance et sur la critique constructive. Lors de ma discussion avec l'enseignante de Neuchâtel, il me semble que cela a bien fonctionné, pour les raisons suivantes : respect des consignes par l'observatrice (ne donner qu'un feedback factuel et ne pas poser de jugement) ; élaboration par l'observatrice de suggestions pour améliorer les points ayant posé problème à la personne observée durant son intervention ; ouverture d'esprit de la personne observée, qui se positionne dans une réelle démarche d'apprentissage.

### **2.3 Mon point de vue actuel (après une année d'assistantat)**

Durant les premières semaines suivant mon engagement comme assistante, j'ai vécu une période assez stressante, sentiment dû à la nécessité d'être déjà active au niveau de l'accompagnement des participant-e-s à la formation Did@cTIC en même temps que je prenais mes marques dans mon nouvel environnement de travail. Comme je l'ai dit au début de ce chapitre (cf. point 2.1), l'essentiel de mon attention était focalisé sur la nécessité de bien connaître et comprendre le dispositif de formation

et le contexte institutionnel pour pouvoir aider au mieux les participant-e-s. C'est pourquoi, à l'époque, je ne me suis pas vraiment posé de questions, ni sur les rôles que j'assumerais comme accompagnatrice, ni sur les compétences qui me seraient nécessaires.

Aujourd'hui, après plus d'une année d'activité, j'ai déjà fait au moins une fois le tour des différents moments clés du dispositif de formation Did@cTIC : séance d'information au mois de juin, modules de base et remise des diplômes en septembre, communautés de pratique, modules à option à partir du mois de janvier, diverses sessions de présentation des travaux de fin d'étude, ... J'ai acquis de l'autonomie dans l'organisation de ces différents événements et me sens prête pour les futurs défis qui nous attendent, notamment le volet de la formation destiné au public germanophone. Au-delà de cette indépendance et du sentiment de compétence lié aux tâches d'organisation, j'ai également développé une meilleure vision de mes tâches d'accompagnement des participant-e-s, notamment grâce au présent travail. Je peux identifier trois aspects qui me tiennent particulièrement à cœur.

Pour commencer, je m'attache à réserver bon accueil à toutes les demandes de renseignement au sujet de l'offre de formation, car je pense que le premier contact s'avère déterminant dans de nombreux cas. Ainsi, je réponds aux personnes de manière rapide et précise, en les redirigeant parfois vers notre site internet qui contient de nombreuses informations ou alors directement vers la Prof. Charlier si un entretien individuel me semble souhaitable. J'essaie en général de fournir une réponse positive, même si ce n'est malheureusement pas toujours possible ; à ce propos, je me réjouis de pouvoir rassurer les collaborateurs et collaboratrices germanophones sur l'avenir d'une offre de formation en allemand.

Ensuite, pour les personnes qui ont déjà commencé leur parcours de formation, il me semble indispensable d'être non seulement disponible dans l'absolu pour toute question, mais également présente lors des événements importants (modules, séance d'information, ...). En effet, rien ne vaut, à mon avis, le contact direct et personnel pour poser une question ou faire part d'un petit souci, lors d'une pause ou à la fin d'une journée de formation. De plus, il est important pour moi de rester en contact avec la réalité des apprenant-e-s, et ce de manière régulière. Je dois toutefois dire que de très nombreux échanges passent par la voie électronique.

De plus, j'essaie de fournir à l'avance aux participant-e-s tous les renseignements dont ils ou elles pourraient avoir besoin et de leur donner accès à des ressources utiles. Il peut s'agir d'informations très formelles, mais aussi de documents permettant de soutenir les apprentissages comme les ressources disponibles sur Moodle ou les directives relatives aux TFE. L'objectif est que les personnes n'aient pas à courir après les informations, ce qui est à mon avis épuisant et particulièrement agaçant. Je pense que mon souci d'anticipation participe à leur confort et leur permet de se concentrer sur les aspects importants de la formation, à savoir la construction de connaissances et le développement de compétences.

J'ai indiqué ici les éléments qui me paraissent centraux pour l'accompagnement dans le dispositif Did@cTIC. Dans la conclusion de mon travail, je formulerai quelques bonnes résolutions pour la suite de mon activité.

### **3. Quelques éléments de théorie**

Après avoir décrit et fait une première analyse « brute » de mes diverses activités d'accompagnement, je vais maintenant présenter quelques références issues de la littérature sur cette thématique. L'idée est de pouvoir, dans la partie suivante, confronter les données issues de l'expérience et de la théorie pour en réaliser une synthèse. Les rôles et les compétences des personnes accompagnantes seront tour à tour examinés.

#### **3.1 Rôles principaux des accompagnateurs et accompagnatrices**

L'accompagnement d'apprenant-e-s est une thématique assez générale, qui recouvre un certain nombre de notions différentes faisant références à des pratiques multiples. Ainsi, on peut parler d'encadrement, de tutorat, de guidance, de feedback, etc. Il peut s'agir d'accompagner des apprenant-e-s de manière individuelle ou en groupe, en présence ou à distance (dans des environnements médiatisés). A l'aide de quelques ressources théoriques, je vais tenter de donner ici un petit aperçu des différents rôles plus spécifiques que peut assumer un accompagnateur ou une accompagnatrice, selon qu'il ou elle intervient vis-à-vis d'un individu ou d'un groupe, en présence ou à distance. Dans un premier temps, ces quelques modèles seront simplement exposés ; ils me permettront de dresser une sorte de profil idéal de l'accompagnement d'apprenant-e-s, auquel je reviendrai dans ma conclusion pour tenter d'en tirer quelques pistes personnelles.

##### **3.1.1 Tutorat de groupe en présence**

« En septembre 2000, la Faculté des sciences appliquées (FSA) de l'Université Catholique de Louvain (UCL) [en Belgique] a réformé ses programmes de premier cycle en optant résolument pour une pédagogie active faisant notamment appel à l'apprentissage par problèmes (APP). S'est immédiatement posée la question de la formation des tuteurs qui devaient prendre en charge l'accompagnement des groupes de 8 étudiants. » (Université Catholique de Louvain, 2004, p. 2) C'est ainsi qu'est né le guide CQFD, destiné à préparer ces tuteurs et tutrices à leurs futures tâches dans une optique de pédagogie active. Il s'agit ici de tutorat de groupe réalisé en présence. Le guide comprend différentes simulations vidéo rassemblées sur un DVD ainsi qu'un livret explicatif. Les initiales CQFD font référence aux quatre fonctions principales du tuteur ou de la tutrice :

- conduire : il ou elle intervient afin de guider le groupe dans le franchissement des étapes attendues ;
- questionner : il ou elle pose des questions pour savoir où se situe le groupe et aider les étudiant-e-s à aller de l'avant ;
- faciliter : il ou elle réalise des interventions verbales et non verbales susceptibles de créer un climat positif de travail dans le groupe ;
- diagnostiquer : par un jeu d'écoute et d'observation, il ou elle engrange de l'information sur l'avancement du groupe, ce qui lui permet d'ajuster au mieux ses interventions.

Le guide repère également un certain nombre d'attitudes globales et spécifiques qu'un tuteur ou une tutrice de groupe va être appelé-e à mettre en œuvre :

<b>Attitudes globales</b>	<b>Attitudes spécifiques</b>
entrer dans le groupe	accueillir le groupe dans la salle de travail
	adresser les premières paroles relatives au travail de groupe
gérer le contact avec les étudiant-e-s	parler en tant que tuteur ou tutrice
	prêter attention aux signes non verbaux
faire respecter les règles établies	donner les consignes de travail
	gérer le temps des séances
prendre de l'information auprès du groupe	observer et écouter les échanges
	chercher et trouver des indices permettant de comprendre où en est le groupe
exploiter le travail déjà réalisé	utiliser le travail en cours
	repartir de ce que les étudiant-e-s ont déjà fait
relancer la dynamique de groupe	renvoyer les questions au groupe
	aider à la résolution des conflits
assurer le suivi	donner des pistes d'avancement
	faire le suivi des consignes données
	mettre fin à la séance

### 3.1.2 Tutorat de groupe à distance

La question du tutorat est également abordée dans un chapitre de l'ouvrage *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* de Charlier & Peraya (2003). Deschryver (2003) y recense divers types d'interventions du tuteur ou de la tutrice pour la prise en charge du travail collaboratif, cette fois-ci à distance, dans un environnement médiatisé. Cette typologie a été réalisée dans le cadre du projet Learn-Nett, dont j'ai déjà parlé dans mes expériences personnelles (cf. point 2.2.4). Comme indiqué, Learn-Nett est un dispositif de formation hybride (présence-distance), qui vise à faire vivre à des étudiant-e-s futur-e-s enseignant-e-s une expérience d'apprentissage collaboratif à distance. Or, cette situation représente pour la plupart des participant-e-s une première expérience, tant au niveau des démarches collaboratives que des outils technologiques. L'encadrement humain s'avère donc central. « Il doit viser à accompagner les groupes dans leurs démarches de collaboration tout en faisant en sorte que les apprenants fassent l'apprentissage de ces démarches. » (Deschryver, 2003, p. 149)

Dans un tel cadre de tutorat de groupe à distance, trois catégories d'interventions ont été identifiées :

- soutien de la constitution de la communauté du groupe et de la communication au sein du groupe ;
- soutien de la tâche : constitution et réalisation du projet, organisation du travail et des idées, repérage des ressources requises, évaluation de la tâche et du processus de collaboration ;
- soutien technique pour les outils de communication et de travail collaboratif.

A partir de ces catégories, voici quelques actions centrales du tuteur ou de la tutrice :

<b>Actions centrales</b>	<b>Exemples d'actions spécifiques</b>
soutenir les premiers contacts entre membres du groupe	suggérer la lecture des pages personnelles de chacun-e
	soutenir les échanges informels
soutenir la communication	rappeler les consignes de base de la communication
	demander régulièrement des nouvelles
	intervenir en cas de « coupure » de communication
aider à la négociation et à la confrontation des points de vue	proposer des modes de négociation
	reprenre les propositions de l'un ou de l'autre
soutenir la réalisation du travail effectif	questionner sur les méthodes
	faire des propositions
aider à la planification du travail	aider à se fixer des échéances
	informer et questionner sur l'état d'avancement du travail
aider à la répartition des tâches tout en préservant la dimension collaborative	proposer le partage des tâches
	suggérer des modes de collaboration
aider à l'organisation des informations échangées	reprenre les idées à discuter
	proposer une synthèse des décisions prises
aider à l'évaluation de la tâche et du processus de collaboration	rappeler l'usage du carnet de bord
	prévoir un moment de formalisation des réflexions des participant-e-s
	donner son évaluation du travail de collaboration
aider à l'utilisation des outils technologiques proposés	fournir des informations spécifiques sur un outil
	rediriger vers une aide locale adéquate au niveau technique

### **3.1.3 Accompagnement individuel en présence**

Si l'on adopte une perspective plus globale, à savoir au niveau d'un dispositif de formation, l'une des phases clés de l'accompagnement des apprenant-e-s se situe au niveau de l'accueil, de manière plutôt individuelle. L'importance de cet aspect est mise en évidence par Charlier, Nizet & Van Dam (2005) dans leur ouvrage *Voyage au pays de la formation des adultes. Dynamiques identitaires et trajectoires sociales* : « Le dispositif d'accueil tient son importance du fait qu'il représente le premier contact prolongé de l'étudiant avec le personnel de l'institution de formation [...]. Ce contact va probablement « donner le ton » pour la suite de la formation et marquer durablement l'attitude que l'étudiant adoptera [...]. » (p. 154)

D'ailleurs, suite à la recherche relatée dans cet ouvrage, les pratiques d'accueil ont été modifiées dans l'une des institutions de formation concernées. Il a été décidé que chaque étudiant-e serait désormais invité-e, quelques semaines après le démarrage de la formation, à un entretien individuel avec la conseillère à la formation. Quatre dimensions clés sont abordées lors de ces entretiens : la place de la formation dans l'histoire de vie du sujet, les relations qu'il entretient avec ses proches, le lien entre la formation et les autres domaines de la vie, la perspective d'un éventuel abandon de la formation. Il faut relever que l'introduction de cette nouvelle mesure a entraîné une redéfinition partielle du rôle de conseillère à la formation. Créé à l'origine pour assurer une action collective au niveau du groupe (animation de séances d'échange, évaluation des cours), le poste a évolué vers davantage d'individualisation dans l'encadrement des participant-e-s. Cet exemple montre l'importance de la dimension individuelle au niveau de l'accueil des apprenant-e-s dans un dispositif de formation : relation personnalisée, clause de confidentialité, etc. Il me semble également qu'un tel entretien prend sens surtout s'il est réalisé en face-à-face et en présence, car cela paraît plus délicat par l'intermédiaire de courriels ou d'un forum de discussion.

## **3.2 Compétences nécessaires pour l'accompagnement**

L'accompagnement d'apprenant-e-s est un processus complexe, qui implique différents acteurs (composante humaine) et peut se dérouler de manières très diverses (composante contextuelle). Pour gérer cette complexité, des compétences sont bien évidemment nécessaires. En m'appuyant sur quelques références théoriques, je vais essayer d'identifier quelques-unes des compétences clés dans le domaine de l'accompagnement sous différentes formes.

### **3.2.1 Le tutorat par les pairs**

Dans son ouvrage *Le tutorat. Richesses d'une méthode pédagogique*, Baudrit (2002) fait le point sur une pratique assez répandue sur la scène pédagogique. En tentant de cerner ses principales caractéristiques, ses apports et ses limites, ses points forts ou faibles, l'auteur s'interroge notamment sur la notion de congruence cognitive : serait-elle « le *nec plus ultra* » de l'intervention tutorale ?

En effet, on peut raisonnablement estimer que le simple fait de recevoir aide et soutien de la part d'un-e camarade plus âgé-e ou plus avancé-e n'est pas gage absolu de réussite pour les apprenant-e-s. Et il semblerait que ce soit, entre autre, dans les qualités des tuteurs et des tutrices que résideraient les facteurs de succès de ce type d'intervention pédagogique.

Dans un contexte d'apprentissage par résolution de problèmes, Moust (1993, cité par Baudrit, 2002) identifie six types de comportements repérables chez les tuteurs et les tutrices, parmi lesquels la congruence sociale et la congruence cognitive. La congruence sociale se traduit par la volonté d'être perçu-e-s comme des étudiant-e-s parmi les autres, la recherche de relations informelles avec les tutoré-e-s, la bienveillance à leur égard. La congruence cognitive, quant à elle, dénote la capacité de s'exprimer dans le langage des étudiant-e-s, d'utiliser des notions ou concepts qui leur sont familiers, d'expliquer en des termes compréhensibles par eux.

Ce dernier type de comportement apparaît comme la qualité principale favorisant la réussite de l'intervention tutorale, du fait qu'elle marque le degré de sensibilité du tuteur ou de la tutrice aux problèmes éprouvés par l'étudiant-e qu'il ou elle supervise. Or, la congruence cognitive s'avère plutôt rare, car elle est soumise à deux conditions : le tuteur ou la tutrice doit d'une part maîtriser les contenus enseignés et d'autre part se préoccuper des acquisitions des étudiant-e-s. Ainsi, « l'alchimie qui fait un bon tuteur est celle-ci : l'association de compétences académiques (l'expertise) et de qualités personnelles (la congruence sociale). Ce savant mélange dote la personne d'une qualité très appréciée : la congruence cognitive. » (Baudrit, 2002, pp. 23-24)

Baudrit (2002) relate également les travaux de Hay (1997, cité par Baudrit, 2002), menés encore une fois dans un contexte d'apprentissage par résolution de problèmes. Il apparaît que les étudiant-e-s qui bénéficient du soutien d'un tuteur ou d'une tutrice apprécient surtout leur aide pour cibler les objectifs des cours, pour parfaire leurs connaissances disciplinaires ou pour atteindre un bon niveau. Ces résultats mettent en évidence la nécessité pour les tuteurs et tutrices de disposer tant d'un niveau d'expertise avéré que d'une sensibilité suffisante aux préoccupations des tutoré-e-s. Ces deux conditions rejoignent celles identifiées par Moust (1993, cité par Baudrit, 2002) et montrent l'importance à la fois de la distance cognitive et de la proximité relationnelle entre les différents acteurs pour assurer le succès du tutorat.

### **3.2.2 L'accompagnement d'enseignant-e-s**

Telle qu'elle était envisagée dans le passé, la formation continue des enseignant-e-s n'a pas eu les résultats espérés. C'est de ce constat que partent Lafortune & Martin (2004) pour défendre la proposition d'« un accompagnement qui appelle un suivi, soutenu par des compétences et des attitudes particulières. » (p. 49). Un tel modèle, de plus en plus appliqué dans les milieux scolaire et universitaire, s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste. Selon Lafortune et Deaudelin (2001, cités par Lafortune & Martin, 2004), un accompagnement socioconstructiviste comporte deux axes : la métacognition et la pratique réflexive. La métacognition porte sur la démarche mentale de la personne

accompagnée et sur le regard qu'elle porte sur ses façons d'apprendre ; la pratique réflexive concerne la capacité de cette personne à devenir un « praticien réflexif » ou une « praticienne réflexive », c'est-à-dire sa capacité à décrire et analyser sa pratique professionnelle ainsi qu'à créer ou adapter ses propres modèles, afin de la rendre plus efficace. Ainsi, au regard de ces deux volets, la personne accompagnatrice doit viser à « amener les personnes accompagnées à considérer autant leur processus d'apprentissage que leur pratique pédagogique » (Lafortune & Martin, 2004, p. 51).

En outre, Lafortune et Deaudelin (2001, cités par Lafortune & Martin, 2004) indiquent les compétences qui favorisent une telle démarche. On retrouve certaines compétences générales, telles que maîtriser la communication interpersonnelle, savoir animer et gérer un groupe, faire vivre des expériences d'apprentissage en fonction de perspectives théoriques. Mais les auteurs précisent aussi l'importance de développer des compétences spécifiques :

- mettre en place un climat de déséquilibre cognitif sécurisant sur le plan affectif ;
- prendre des risques dans la démarche d'accompagnement (c'est alors la personne accompagnatrice qui accepte de se mettre en état de déséquilibre) ;
- susciter des prises de conscience et partager ses propres prises de conscience avec la personne accompagnée.

Ces compétences exigent la pratique de ce que les auteurs appellent un « regard méta », « c'est-à-dire une manière de regarder ce qui se passe dans l'action afin d'être reflété aux personnes accompagnées » (Lafortune & Martin, 2004, p. 52). Ils soulignent que ce regard doit être porté dans le respect des personnes, à savoir dans les conditions suivantes : une observation sans jugement, un partage et une analyse des actions, des ajustements à partir de ce qui est constaté.

Lafortune et Martin (2004) soulignent également la nécessité pour les personnes accompagnatrices de posséder une « culture pédagogique active » qu'ils définissent comme « un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'activités-stratégies et d'habiletés qui permettent de développer le sens critique, la créativité, le regard réfléchissant, un contexte d'accompagnement sécurisant et la confiance en soi de la personne accompagnée » (Lafortune & Martin, 2004, p. 54). Voici ce qu'ils entendent par les quatre composantes de cette culture pédagogique pour les personnes accompagnatrices :

- attitudes : curiosité (goût de connaître les personnes accompagnées et leur contexte d'intervention), souci d'approfondir (notamment par l'utilisation du questionnement réflexif), ouverture aux points de vue et aux valeurs des autres, forme d'éclectisme (refus du dogmatisme ou du sectarisme, évitement d'une approche pédagogique perçue comme étant « la meilleure ») ;
- connaissances : liées à la discipline enseignée, relatives au processus d'accompagnement et aux théories de l'apprentissage, se rapportant aux particularités des personnes accompagnées (processus cognitifs et métacognitifs, relations interpersonnelles, ...) ;
- activités-stratégies : il s'agit de la concrétisation des connaissances dans un large éventail d'idées d'activités ou de stratégies à mettre en œuvre dans le processus d'accompagnement (fiches d'autoévaluation, grilles d'observation, questions réflexives et métacognitives, ...), qui peuvent être utilisées pour faire émerger des conceptions ou pour générer des conflits sociocognitifs chez

la personne accompagnée ; ce « sac à dos » virtuel d'activités ou de stratégies sera ensuite utilisé en fonction des situations spécifiques rencontrées durant l'accompagnement ;

- habiletés : questionner (sur différentes dimensions : métacognitive, réflexive, pédagogique, ...), faire des liens, synthétiser, analyser, générer des conflits sociocognitifs (dans un contexte sécurisant), avoir le sens de l'observation (prise en compte du verbal et du non verbal) , mettre en œuvre un « regard méta » (observer ce qui se passe et agir en conséquence).

### **3.2.3 L'accompagnement d'apprenant-e-s en situation de travail**

La formation en situation de travail constitue un contexte intéressant pour mettre en œuvre diverses modalités d'accompagnement des apprenant-e-s. Le but explicite de ce type de formation est de maximiser l'effet formateur de l'activité de travail. Dès lors, l'accompagnement par un parrain, une tutrice, une formatrice ou un animateur peut s'avérer très précieux pour permettre à l'apprenant-e de faire le lien entre travail et formation.

Bourgeois (2003) s'est intéressé à ce type de dispositifs, en particulier au niveau des aspects cognitif et motivationnel pour l'apprenant-e. Par « formation en situation de travail », il entend « l'ensemble des pratiques qui visent explicitement et systématiquement à maximiser le potentiel formateur des situations de travail dans l'entreprise et les organisations » (Bourgeois, 2003, p. 236). Cette préoccupation va dans les deux sens : « Comment rendre le travail plus formateur, comment favoriser les apprentissages dans les situations de travail ? » mais aussi « Comment tirer le meilleur parti des situations de travail, comment apprendre à partir des situations de travail ? ».

La formation en situation de travail peut prendre plusieurs formes et recouvrir des pratiques très diverses. Bourgeois (2003) en identifie trois sortes principales : la constitution de collectifs naturels de travail en collectifs de formation, les dispositifs d'alternance, les dispositifs de simulation et d'analyse du travail. Après une brève analyse de ces trois catégories de formation en situation de travail, il relève cinq caractéristiques communes aux différents dispositifs examinés :

- une démarche d'explicitation et d'analyse du travail : de manière plus ou moins informelle, l'apprenant-e est amené-e à expliciter un certain nombre de choses (ses actes, les raisons qui l'ont poussé-e à agir, les hypothèses et les raisonnements sous-jacents, les connaissances et représentations mobilisées, ...), ce qui montre la place centrale qu'occupe la démarche de réflexivité dans un tel dispositif de formation ;
- l'interaction avec un tiers : en dyade ou en groupe plus grand, une personne (accompagnateur, animatrice, tuteur, psychologue, ...) se met en position de tiers pour soutenir la démarche d'explicitation et d'analyse du travail ;
- la proximité maximale entre situation de travail et situation de formation : les moments consacrés au travail et ceux dévolus à la formation sont aussi proches que possible, tant du point de vue temporel que sur le plan des caractéristiques des situations et des compétences en jeu ;
- l'engagement maximal des apprenant-e-s dans le processus de formation : le développement des compétences se réalise à partir de l'expérience vécue par les apprenant-e-s, qui doivent effectuer

eux-mêmes et elles-mêmes le travail d'explicitation et d'analyse de leur propre pratique professionnelle ;

- le développement de compétences individuelles et de compétences collectives : ces dispositifs de formation visent à la fois des compétences individuelles et des compétences propres à un collectif de travail.

Au vu de ces cinq caractéristiques, il me semble que la nécessité d'un accompagnement dans les dispositifs de formation en situation de travail apparaît très clairement. Dans la réalité, il s'agit effectivement d'un aspect central de ce type d'offres. Je pense que les compétences de l'accompagnateur ou de l'accompagnatrice se situent à deux niveaux. Premièrement, il ou elle doit posséder une solide expérience professionnelle et être capable d'y faire appel à bon escient, afin de comprendre les préoccupations des apprenant-e-s, de construire des situations d'apprentissage reflétant la réalité des situations de travail et de tirer parti des situations professionnelles pour susciter des apprentissages chez les personnes accompagnées. Deuxièmement, la personne accompagnatrice a besoin de compétences sur le plan métacognitif et réflexif, car il s'agit d'amener les apprenant-e-s à expliciter et à analyser un certain nombre d'éléments dont ils ou elles ne prendraient pas forcément conscience en travaillant seul-e-s.

Pour terminer, Bourgeois (2003) indique que les pratiques de formation en situation de travail peuvent avoir un impact sur différents processus cognitifs et motivationnels, et donc finalement sur l'apprentissage. Au niveau cognitif, ces dispositifs peuvent encourager l'explicitation et la conceptualisation des activités réalisées, la génération de conflits sociocognitifs dans un contexte sécurisant et le transfert des apprentissages dans d'autres situations. Sur le plan de la motivation de l'apprenant-e, c'est essentiellement la valeur et le sens accordés aux tâches proposées, de même que le sentiment de compétence (ou d'auto-efficacité) dans les situations vécues, qui se trouveront renforcés. Enfin, Bourgeois (2003) relève aussi un impact sur l'identité de l'apprenant-e (identité au travail et identité en formation), car les enjeux identitaires sont particulièrement exacerbés dans un dispositif de formation en situation de travail.

#### **4. Synthèse**

Arrivant à la fin de mon travail de diplôme, il est temps de penser à synthétiser les nombreux éléments évoqués jusqu'ici. Dans un premier temps, j'ai décrit et analysé mes différentes expériences dans le domaine de l'accompagnement d'apprenant-e-s. Dans un second temps, j'ai présenté quelques références théoriques pouvant éclairer cette thématique. Je souhaite relever ici le fait que les diverses expériences vécues et les quelques référentiels issus de la littérature se situent dans des contextes fort différents les uns des autres : tutorat par les pairs, entretien individuel d'accueil, accompagnement en situation de formation, tutorat de groupe à distance, etc. Je considère toutefois cette variété comme un point fort, qui m'a permis d'avoir une vision plus riche et nuancée de la problématique de l'accompagnement d'apprenant-e-s. En outre, selon moi, la plupart des comportements et attitudes proposés dans ces différents modèles peuvent servir de base pour comprendre les situations vécues

lors de l'accompagnement individuel d'apprenant-e-s tel qu'il est réalisé dans le cadre du dispositif Did@cTIC.

Dans la synthèse à venir, je tenterai d'une part d'identifier les différents rôles possibles de l'accompagnateur ou de l'accompagnatrice d'apprenant-e-s et d'autre part de dresser un profil de compétences pour l'accompagnement dans l'enseignement supérieur. Afin de donner une certaine structure à mon analyse, j'ai identifié trois dimensions sur lesquels la personne accompagnante pourra focaliser son action : le contexte et la relation avec l'apprenant-e, la tâche à effectuer par l'apprenant-e et les apprentissages réalisés par l'apprenant-e. Plusieurs rôles seront proposés pour chacun de ces aspects. Ensuite, quelques-unes des compétences nécessaires pour assumer ces rôles seront détaillées.

#### **4.1 Rôles principaux des accompagnateurs et accompagnatrices**

Au niveau du contexte et de la relation avec l'apprenant-e, l'accompagnateur ou accompagnatrice peut jouer plusieurs rôles :

- soutien psychologique (en particulier pour soutenir la motivation de l'apprenant-e) ;
- soutien à la communication ;
- facilitation (notamment pour créer un climat favorable à l'apprentissage).

Les fonctions de la personne accompagnante sont également diverses en ce qui concerne la tâche que l'apprenant-e doit réaliser :

- organisation et cadrage ;
- supervision ;
- personne-ressource.

De même, sur le plan des apprentissages réalisés par l'apprenant-e, l'accompagnateur ou accompagnatrice peut agir de diverses manières :

- stimulation de la réflexion et de l'auto-évaluation ;
- soutien à l'interaction et au dialogue (entre personne accompagnée et personne accompagnante).

#### **4.2 Compétences-clés pour l'accompagnement**

En ce qui concerne les rôles liés au contexte et à la relation avec l'apprenant-e, diverses compétences sont nécessaires à la personne accompagnante :

- soutien psychologique : il ou elle est à l'écoute et disponible en cas de question ou de problème, fait preuve d'enthousiasme et de dynamisme, est flexible pour s'adapter aux besoins de l'apprenant-e et lui garantir une certaine marge de liberté, dispense des encouragements réguliers pour maintenir la motivation de l'apprenant-e, valorise le travail réalisé ainsi que les initiatives et projets personnels, aide l'apprenant-e à se rendre compte de ses compétences, etc. ;

- soutien à la communication : il ou elle maîtrise la communication interpersonnelle, adopte une attitude proactive et bienveillante pour maintenir un contact régulier et chaleureux avec l'apprenant-e, intervient comme médiateur ou médiatrice en cas de conflit avec des tiers, garantit une communication courtoise avec les pairs, évite tout jugement dans ses conseils ou ses observations, etc. ;
- facilitation : il ou elle construit une relation basée sur la confiance avec l'apprenant-e, est efficace et précis-e dans sa réponse aux demandes de renseignement qui lui sont adressées, réexplique dans un langage compréhensible par l'apprenant-e certains concepts qu'il ou elle a de la peine à saisir, expose et explique les enjeux sous-jacents à certaines activités proposées, etc.

Ces diverses compétences se focalisent essentiellement sur les aspects psychologiques et relationnels.

L'accompagnateur ou accompagnatrice doit aussi maîtriser certaines compétences pour assumer les rôles liés à la tâche que l'apprenant-e doit mener à bien :

- organisation et cadrage : il ou elle rend explicites les attentes liées à la tâche ainsi que le cadre formel relatif aux travaux à réaliser (critères, délais, ...), propose et justifie un découpage du travail qui soit à même de soutenir l'apprenant-e dans sa tâche, fournit des exemples de bons travaux, tient compte de la diversité des apprenant-e-s en proposant des outils de travail variés, fixe des limites claires, etc. ;
- supervision : il ou elle maintient une communication régulière avec l'apprenant-e, s'assure du bon déroulement du processus de travail, veille au respect des délais et des consignes, gère la collaboration au sein du groupe de travail, fournit des feedbacks formatifs, etc. ;
- personne-ressource : il ou elle répond de manière précise et efficace aux questions relatives au cadre de travail fixé, explique comment utiliser les outils techniques en se mettant au niveau de l'apprenant-e, intervient pour aider l'apprenant-e à surmonter un obstacle dans son travail, aiguille l'apprenant-e vers des méthodes ou des ressources adéquates, etc.

Il s'agit surtout de compétences liées aux aspects d'organisation et de soutien à la réalisation des tâches.

Par ailleurs, au niveau des rôles relatifs aux apprentissages réalisés par l'apprenant-e, la personne accompagnante doit pouvoir faire appel à diverses compétences :

- stimulation de la réflexion et de l'auto-évaluation : il ou elle questionne de manière adéquate l'apprenant-e pour l'aider à trouver les solutions par lui-même ou par elle-même, fournit des outils d'auto-évaluation appropriés (grilles, critères, ...), stimule et encourage l'apprenant-e dans les démarches d'explicitation et d'analyse de son expérience personnelle, propose des activités propices au conflit sociocognitif dans des conditions sécurisantes, stimule l'engagement et l'implication de l'apprenant-e dans les activités proposées, etc. ;
- interaction et dialogue : il ou elle fournit des feedbacks et en discute avec l'apprenant-e, est ouvert-e à la discussion et à la négociation, valorise les initiatives et projets personnels, observe

l'apprenant-e pour pouvoir ajuster ses comportements, partage et mobilise ses expériences personnelles, adopte un « regard méta » (observer ce qui se passe et agir en conséquence), etc. Ces compétences sont concentrées surtout autour des aspects d'échange et de stimulation de la réflexivité.

## 5. En guise de conclusion

Bien évidemment, je n'ai donné ici qu'un aperçu largement non exhaustif des différents rôles de l'accompagnateur ou accompagnatrice d'apprenant-e-s, de même que des compétences qui y sont rattachées. Il s'agit néanmoins, conformément à mon objectif, de la synthèse que j'ai pu réaliser à partir de mes expériences personnelles et des modèles identifiés via la littérature.

Au début de ce travail, j'ai indiqué les deux types d'activité bien distincts que j'assume au sein du dispositif de formation Did@cTIC : la coordination et l'accompagnement des participant-e-s. Pour le volet « accompagnement », j'ai précisé les actions suivantes : information formelle, conseil au niveau du choix de la filière de formation et des modules à option, aide pour l'utilisation des outils technologiques (surtout la plateforme Moodle), soutien « psychologique » et encouragement en cas de difficultés, etc. Il me semble que ces éléments rejoignent assez bien les deux premières dimensions de la synthèse proposée ci-dessus et qu'il s'agit de mes points forts en tant qu'accompagnatrice :

Dimensions	le contexte et la relation avec l'apprenant-e	la tâche que l'apprenant-e doit réaliser
Rôles	soutien psychologique, soutien à la communication, facilitation	organisation et cadrage, supervision, personne-ressource
Compétences	<p><u>aspects psychologiques et relationnels</u> :</p> <p>être flexible et disponible, rester à l'écoute en cas de question ou de problème, faire preuve d'enthousiasme et de dynamisme, adopter une attitude proactive pour maintenir un contact régulier avec les apprenant-e-s, expliquer les enjeux sous-jacents à certaines activités proposées, etc.</p>	<p><u>aspects d'organisation et de soutien à la réalisation des tâches</u> :</p> <p>poser un cadre clair pour les travaux écrits tout en dégageant une marge de liberté pour les apprenant-e-s, tenir compte de la diversité des apprenant-e-s en proposant des outils de travail variés, être précise dans ma réponse aux demandes de renseignement, fournir une aide technique adaptée à l'apprenant-e, etc.</p>

Par contre, la troisième dimension identifiée apparaît comme un point faible de mon activité d'accompagnatrice :

Dimension	les apprentissages réalisés par l'apprenant-e
Rôles	stimulation de la réflexion et de l'auto-évaluation, interaction et dialogue
Compétences	<u>aspects d'échange et de stimulation de la réflexivité</u> : questionner l'apprenant-e pour l'aider à trouver des solutions, stimuler et encourager l'apprenant-e dans les démarches d'explicitation et d'analyse de son expérience, susciter le conflit sociocognitif, observer l'apprenant-e pour ajuster ses comportements, adopter un « regard méta », etc.

Cette différence entre mes points forts et faibles appelle bien évidemment une adaptation de mon comportement, que je tenterai à l'avenir de mettre en œuvre. Toutefois, je dois relever que la situation me paraît due en partie à la répartition des tâches entre la Prof. Charlier et moi-même au sein du dispositif Did@cTIC. En effet, c'est explicitement elle qui est responsable de l'entretien de départ avec les participant-e-s et de la discussion sur leurs attentes et besoins en matière de formation ; de même, pour les travaux de fin d'étude, c'est elle qui est chargée de la négociation sur le thème et la forme du travail, ainsi que du feedback sur le fond (concepts, argumentation, ...). De mon côté, je suis davantage responsable du suivi individuel en cours de formation, essentiellement sur les aspects d'organisation ; en ce qui concerne les TFE, je suis plutôt chargée de fournir des informations formelles (sessions, délais, nombre d'exemplaires, ...) et de coordonner les différentes présentations orales. Ainsi, j'ai envie de dire qu'il n'est pas réellement étonnant que je sois plus active et me sente plus compétente au niveau du soutien à la tâche à réaliser que du soutien aux apprentissages des apprenant-e-s ; en effet, la première dimension dépend plus clairement de mes attributions que la seconde. Par contre, pour ce qui est de l'aspect lié au contexte et à la relation avec les apprenant-e-s, je pense qu'il s'agit là de l'une de mes qualités principales comme accompagnatrice ; être ouverte, de bonne humeur et dynamique fait partie de mon caractère et j'essaie de tout mettre en œuvre au quotidien pour que les participant-e-s se sentent bien dans notre dispositif et motivé-e-s à achever leur formation.

A l'issue de ce travail de diplôme consacré à l'accompagnement d'apprenant-e-s dans l'enseignement supérieur et de ce bilan personnel, j'aimerais terminer par quelques pistes concrètes à retenir pour ma propre pratique d'accompagnatrice, comme des « bonnes résolutions » que je vais tenter de mettre en œuvre à l'avenir.

Tout d'abord, il me semble que les rôles relatifs aux apprentissages réalisés par les apprenant-e-s sont réellement prépondérants pour leur succès dans la formation. Ainsi, je souhaite être plus active

dans la stimulation de la réflexion et de l'auto-évaluation, ainsi que dans l'interaction et le dialogue avec les participant-e-s, même si cela ne fait pas explicitement partie de mes tâches. Je serai particulièrement attentive à observer les personnes pour ajuster mes comportements (« diagnostic ») ainsi qu'à privilégier le questionnement au conseil, afin que l'apprenant-e puisse trouver des solutions par lui-même ou elle-même.

Par ailleurs, j'aimerais attacher une attention toute particulière à une compétence que j'ai découverte à travers ce travail et qui me semble tout à fait centrale pour l'accompagnement : la congruence cognitive (Baudrit, 2002). Pour rappel, il s'agit de l'association de compétences académiques (l'expertise) et de qualités personnelles (la congruence sociale). Cette qualité dénote la capacité à s'exprimer dans le langage des étudiant-e-s, à utiliser des notions ou concepts qui leur sont familiers, à expliquer en des termes compréhensibles par eux, etc. Dans ma situation, il m'apparaît essentiel de pouvoir faire appel non seulement à mes apprentissages réalisés durant mes études en Sciences de l'éducation et durant mon année de participation personnelle à la formation, mais également à mon expérience du statut de participante qui fait que je suis capable d'empathie et de compréhension envers les apprenant-e-s que j'accompagne.

Enfin, le fait d'avoir identifié les différents rôles possibles dans l'accompagnement des participant-e-s, ainsi que les compétences qui y sont rattachées, m'a permis de clarifier grandement ma vision de la situation dans le dispositif Did@cTIC. J'ai pu identifier mes forces et mes faiblesses et mettre en évidence les aspects à améliorer. Je pourrai donc à l'avenir faire régulièrement le point sur mes activités et rester dans une dynamique de régulation personnelle.

## 6. Bibliographie

- Baudrit, A. (2002). *Le tutorat. Richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles: De Boeck.
- Bourgeois, J. (2003). La formation en situation de travail. Aspects cognitifs et motivationnels. In J. Guyot, C. Mainguet, & B. Van Haepere (Eds.), *La formation professionnelle continue: l'individu au cœur des dispositifs* (pp. 235-258). Bruxelles: De Boeck Université.
- Charlier, B., Nizet, J., & Van Dam, D. (2005). *Voyage au pays de la formation des adultes. Dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. Paris: L'Harmattan.
- Charlier, B., & Peraya, D. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck.
- Deschryver, N. (2003). Le rôle du tutorat. In B. Charlier & D. Peraya (Eds.), *Technologie et innovation en pédagogie: dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 149-162). Bruxelles: De Boeck.
- Jawah, C., Macfarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D., Ross, D., & Smith, B. (2004). *Enhancing student learning through effective formative feedback*. York: The Higher Education Academy (Generic Centre).
- Lafortune, L., & Martin, D. (2004). L'accompagnement: processus de coconstruction et culture pédagogique. In M. L'Hostie & L. Boucher (Eds.), *L'accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 47-62). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning : A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Université Catholique de Louvain. (2004). CQFD: former des tuteurs en pédagogie active à conduire, questionner, faciliter, diagnostiquer.

## **Annexes**

## Annexe 1 : Carnet de bord

Dans ce premier carnet de bord, j'aborderai différents éléments relatifs à ma participation à la formation Did@cTIC : raisons de mon engagement, attentes préalables, premiers apports et premiers apprentissages réalisés, conditions de participation (facilités et contraintes).

Mon inscription au dispositif de formation Did@cTIC est intimement liée à mon activité professionnelle. En effet, en tant que nouvelle assistante au Centre de Didactique Universitaire, l'une de mes tâches consiste à accompagner les participants dans leur parcours de formation. Or, comment pouvoir les conseiller et les soutenir de manière adéquate et efficace sans connaître le dispositif, son organisation, son déroulement, ses objectifs, ses implications, ses contenus, ses exigences, etc. ? Ayant pris mes fonctions juste une semaine avant le début de la formation, la nécessité d'y participer apparaissait très clairement pour me mettre au courant des aspects pratiques. Cela m'a également permis d'être présente tout au long de la semaine bloc pour assurer le contact entre les participants et les intervenants, tout en restant à la disposition de chacun pour une question ou un coup de main (dans la limite de mes connaissances d'alors, bien évidemment...).

Par ailleurs, cette participation représente une formidable opportunité d'engagement en formation continue, dans la foulée de mon cursus universitaire initial, ce qui garantit la continuité de la dynamique de formation et d'apprentissage. De plus, la possibilité m'est offerte d'obtenir un diplôme qui pourra certainement être utile par la suite, même si je décide de ne pas faire de thèse et de quitter le milieu académique.

Je n'avais pas, au départ, d'attentes bien précises par rapport à la formation Did@cTIC. Je l'ai abordée avec l'esprit très ouvert, me disant que j'avais tout à y gagner et de multiples choses à apprendre. Je peux toutefois identifier certaines attentes très générales relatives au domaine de l'enseignement supérieur ; ne l'ayant vécu que de ma perspective d'étudiante, je souhaitais pouvoir acquérir une meilleure connaissance du terrain dans lequel j'allais évoluer : les préoccupations des enseignants universitaires, les difficultés rencontrées dans la pratique, les questionnements concrets liés à leur charge de cours, etc. En outre, à un niveau également très global, j'étais intéressée à pouvoir développer certains savoir-faire et savoir-être en adéquation avec le milieu académique et qui me seraient utiles dans le cadre de mon nouvel emploi (« prise de température » de l'environnement de travail, acquisition de certaines connaissances techniques/ technologiques de base, compréhension de la dynamique des relations interpersonnelles, etc.). Bien évidemment, je visais également l'acquisition de diverses connaissances et compétences directement liées à mon rôle d'accompagnante auprès des participants.

A l'heure actuelle, j'ai suivi la semaine bloc de formation du mois de septembre et effectué certaines étapes de travail liées aux différentes activités de validation des modules de base.

Différents apports significatifs au niveau personnel apparaissent déjà. Ainsi, l'activité « Une expérience sous la loupe » proposée par Mme Sautebin a été source de plusieurs satisfactions : connaissance plus approfondie d'autres participantes à la formation, sensibilisation à la démarche de bilan de compétences et d'élaboration d'un portfolio personnel, mise en évidence de l'importance du développement d'une attitude réflexive par rapport à ses compétences et à ses apprentissages dans tous les domaines de la vie. Le travail en groupe initié pour l'activité demandée par Mme Garant (analyse d'une situation-problème) m'a également permis de développer des relations plus personnelles avec certaines participantes. Enfin, le travail déjà réalisé sur le scénario pédagogique (individuel et collaboratif) m'a permis de mieux comprendre et intégrer les concepts présentés dans le module A, en les confrontant à la réalité d'une activité concrète.

Au niveau professionnel, le suivi de la formation a été bénéfique en termes d'accompagnement et de conseil des participants ; cet effet se situe essentiellement au niveau de ma connaissance du dispositif et de mon expérience du vécu des apprenants lors de la formation. J'ai également pu développer des représentations plus précises du quotidien d'un assistant au niveau universitaire (la quasi-totalité des participants ayant cette fonction), notamment des difficultés rencontrées (concilier enseignement et recherche, gérer des relations interpersonnelles parfois problématiques, acquérir les bases pédagogiques et didactiques nécessaires pour assurer une certaine qualité de l'enseignement, se sentir soutenu et conseillé au niveau pédagogique, etc.). De plus, lors de la semaine bloc, différentes problématiques ont été mises en évidence par les intervenants et les participants, ces derniers ayant aussi exprimé leurs questionnements et leurs besoins de formation ; j'ai ainsi pris conscience du fait que le monde universitaire était en évolution et qu'il était possible que les vieilles

routines d'enseignement connues en tant qu'étudiante laissent prochainement la place à de nouvelles pratiques plus cohérentes et innovantes ;-)

Contrairement à d'autres apprenants, j'ai la chance de rencontrer de nombreuses facilités dans ma participation à la formation Did@cTIC. Non seulement je bénéficie de soutien et d'encouragements de la part de ma hiérarchie et de mes collègues, mais en plus je peux consacrer une partie de mon temps de travail pour suivre les cours et réaliser les diverses activités. En outre, mon environnement de travail est particulièrement stimulant pour le développement d'une réflexion personnelle et pour la valorisation de mon engagement en formation continue, tant par l'atmosphère générale et les différentes activités menées par l'équipe du centre que par les échanges constructifs avec mes collègues.

Par ailleurs, un certain nombre d'aspects de la formation me paraissent particulièrement positifs et stimulants. Pour commencer, les interactions avec les différents intervenants sont agréables et enrichissantes ; ces derniers jouent essentiellement un rôle d'experts et de guides dans le parcours de formation, apportant les ressources nécessaires et suscitant la réflexion et l'engagement personnel, ce qui me semble très important dans une formation continue. Quant à la logistique du dispositif de formation, elle possède, de mon point de vue, divers atouts. Premièrement, la plateforme Moodle, très conviviale et fonctionnelle, permet en tout temps de consulter les ressources relatives aux différents modules (sans devoir les archiver sur son bureau ou sur une clé USB), selon ses besoins. Deuxièmement, le mode de travail, particulièrement flexible, permet d'atteindre deux types d'objectifs : d'un côté, les moments en présence fournissent des apports théoriques et des ressources pertinentes pour présenter le domaine et situer le cadre de travail ; d'un autre côté, les activités à distance représentent l'occasion d'un engagement individuel et/ou collaboratif plus approfondi et plus personnel. Pour terminer, l'organisation modulaire du dispositif Did@cTIC offre la possibilité de choisir différents modules à option en fonction de ses intérêts, de ses besoins, de ses objectifs personnels et/ou professionnels ; pour ma part, il est très important de pouvoir élargir quelque peu la réflexion au-delà des activités d'enseignement proprement dites, notamment grâce aux modules « Sensibilisation à la pédagogie interculturelle », « Gestion de projets » ou « Gestion de conflits ».

En effet, la contrainte majeure que je rencontre dans le cadre de ma participation à la formation Did@cTIC est liée à mon inexpérience en matière d'enseignement au niveau supérieur et au fait que je n'ai aucune charge de cours liée à mon poste d'assistante. Dès lors, la mise en œuvre des acquis s'avère plutôt difficile, car les liens avec la pratique sont relativement obscurs ou éloignés. Je tente malgré tout de tirer au maximum profit des cours suivis, notamment en adaptant certaines activités à ma situation spécifique. C'est ce que j'ai fait en particulier pour l'élaboration de mon scénario pédagogique, dans lequel j'ai analysé les diverses modalités de mon activité d'accompagnante auprès des participants à la formation.

Par ailleurs, je dois souligner que, lors des séances plénières, j'ai généralement tendance à écouter et à emmagasiner les contenus présentés sans nécessairement y réagir immédiatement. Ceci peut être vu a priori comme un facteur d'apprentissage en surface et donc comme un obstacle pour profiter au mieux de la formation. Il faut dire que mon style d'apprentissage, plutôt de type concret-réfléchi (c'est-à-dire avant tout orienté vers la réflexion et vers les relations proches avec les autres personnes)<sup>13</sup>, me pousse davantage à repenser plus tard, de mon côté et au calme, aux différentes informations reçues qu'à y donner suite « à chaud ». Ceci peut expliquer, en tout cas en partie, que les activités à réaliser individuellement ou en petits groupes me conviennent particulièrement bien ; en effet, de telles situations possèdent un rythme et une dynamique qui me permettent de développer une compréhension personnelle et de construire ma propre représentation des contenus. J'ai ainsi retiré beaucoup de plaisir des différents travaux de groupes. En outre, j'ai l'impression d'avoir pu réaliser un apprentissage en profondeur, essentiellement à travers les activités à distance (individuelles ou collaboratives) ; en effet, ces dernières m'ont donné l'occasion de travailler en plusieurs étapes, de relire tel ou tel passage des ressources à disposition, de retoucher et d'améliorer progressivement les travaux fournis, ce qui a permis une meilleure intégration des notions et des concepts.

---

<sup>13</sup> Selon résultat à l'un des tests sur les profils d'apprentissage du projet SAMI-DPS (Système d'Aide Multimédia Interactif de Diagnostic, de Planification et de Suivi d'un projet de formation), projet mené par SAVIE (Société pour l'apprentissage à vie inc.), [http://www.e-pedagogiesinterculturelles.org/\(X\(1\)F\(tKexKs2wMUGw5IOcR-cetjNDEIehEBdUdu\\_UFoJR8gDmDQ93yIqcgV7HrSZ8yQsbWCRTs2amN6un4wh\\_sAIMIPKq1KfARSCxYShOKE\\_uzysw1\)\)/Sections/Act6\\_3.aspx](http://www.e-pedagogiesinterculturelles.org/(X(1)F(tKexKs2wMUGw5IOcR-cetjNDEIehEBdUdu_UFoJR8gDmDQ93yIqcgV7HrSZ8yQsbWCRTs2amN6un4wh_sAIMIPKq1KfARSCxYShOKE_uzysw1))/Sections/Act6_3.aspx) (module à option A9: Sensibilisation à la pédagogie interculturelle)

## Annexe 2 : Scénario pédagogique pour l'accompagnement des participant-e-s à la formation Did@cTIC

### Description

**Nom de l'activité :** accompagnement individuel des participant-e-s au dispositif de formation Did@cTIC

**Description synthétique :** En tant qu'assistante au Centre de Didactique Universitaire, l'un de mes rôles est d'accompagner les participant-e-s à la formation Did@cTIC dans leur parcours (essentiellement avant et pendant la formation, jusqu'à la présentation de leur travail de fin d'études pour ceux de la filière « diplôme » ou « certificat »). Ils peuvent en tout temps me contacter, en fonction de leurs besoins, pour des informations ou des conseils sur des sujets très précis (inscription sur la plateforme Moodle, accès aux documents de cours, ...) ou plus larges (discussion sur leur projet professionnel et/ou de formation, choix des modules à option, etc.). Les filières « diplôme » et « certificat » comprennent également la participation à une activité de validation du suivi.

Par projet professionnel, j'entends le développement d'une réflexion et d'une vision à plus ou moins long terme sur leur pratique professionnelle (situation, représentations, objectifs, ...). La construction du projet de formation concerne essentiellement le choix des modalités de la formation (filière : diplôme, certificat ou modules « à la carte » ; modules à option).

Le projet professionnel du/de la participant-e constitue à la fois le point de départ de l'engagement en formation et le cadre dans lequel s'inscrivent les différentes activités réalisées. Le but recherché est donc que les participant-e-s profitent au maximum de la formation Did@cTIC, non seulement en termes d'apprentissages mais aussi de réflexion personnelle pour enrichir et faire évoluer leur projet professionnel.

**ECTS prévus pour l'activité :** 2 crédits sont prévus dans les filières « diplôme » (30 ECTS) et « certificat » (15 ECTS) ; en revanche, les apprenant-e-s ayant choisi des modules « à la carte » n'ont pas besoin d'obtenir ces crédits.

<b>Durée estimée pour l'apprenant-e</b>	face à face / en ligne / travail personnel : variable en fonction de ses besoins, de son choix de l'activité de validation et de son engagement réflexif	
<b>Personnes</b>	accompagnantes : 3	participant-e-s : environ 15 par année + quelques autres des années précédentes

## Objectifs

### savoir-être / savoir-devenir

Selon la taxonomie de De Ketele, les différentes étapes détaillées ci-après constituent des compétences, car elles concernent des savoir-être (habitudes intériorisées) et des savoir-devenir (mise en projet). Mais elles peuvent aussi, dans cette situation, être considérées comme des ressources à mobiliser pour atteindre les compétences générales visées.

Ainsi, selon l'avancée de leur réflexion personnelle préalable, les participant-e-s pourront soit développer ces savoirs en tant que compétences, soit les mobiliser en tant que ressources déjà possédées.

### Compétences générales visées par l'accompagnement individuel des participant-e-s :

- Construire et réaliser un projet de formation continue en fonction de son projet professionnel
- Développer une attitude réflexive concernant les apports de la formation suivie et leur impact sur son projet professionnel

### Etapes :

- **Formuler son projet professionnel : situation avant la formation, objectifs visés, ... (point de départ)**
- Expliciter ses besoins en termes de formation continue et ses attentes relatives à la formation Did@cTIC (construction du projet de formation)
- Expliciter ses conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement (développement d'une attitude réflexive)
- Choisir les modules à option (pour les participant-e-s au diplôme) et effectuer les différentes activités de validation en fonction du projet de formation (réalisation du projet de formation)
- Identifier les apprentissages réalisés et les compétences développées au cours de la formation (développement d'une attitude réflexive)
- Reformuler son projet professionnel : situation après la formation, nouvelles perspectives, ... (point d'arrivée et de redirection)

## Prise en compte de l'apprenant-e (dans la préparation, la réalisation, l'intégration et le réinvestissement de la situation d'apprentissage)

### De ses caractéristiques individuelles

- ses projets,
- ses prérequis,
- ses conceptions de l'apprentissage

A tout moment de la formation, l'apprenant-e est au centre du processus d'accompagnement. En effet, le suivi est réalisé au fil des demandes des participant-e-s et est axé sur leur développement personnel et professionnel. L'accompagnante tente d'une part de répondre aux besoins exprimés de façon adéquate, d'autre part de stimuler la réflexion des apprenant-e-s et de leur faire prendre conscience de leurs processus et de leurs apprentissages ; ceci se fait par des discussions et, pour les participant-e-s au diplôme et au certificat, par les feedbacks délivrés dans le cadre de l'activité de validation. Les apprenant-e-s sont invité-e-s à réfléchir sur différents aspects : leurs projets, leurs expériences, leurs besoins en termes de formation continue, leurs attentes relatives à la formation, leurs conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement, les apprentissages réalisés et les compétences acquises pendant la formation.

### Prise en compte de ses projets

Le projet professionnel du/de la participant-e revêt une importance fondamentale, il représente en quelque sorte le fil rouge de la formation à chaque étape. En effet, il constitue à la fois le point de départ de l'engagement en formation (préparation) et le cadre dans lequel s'inscrivent les différentes activités effectuées (réalisation), mais aussi le point d'arrivée où l'apprenant-e pourra tirer un bénéfice de la formation et envisager de nouvelles perspectives pour son avenir (intégration/réinvestissement). L'accompagnante intervient dans la construction et le développement de ce projet.

Le projet de formation des apprenant-e-s est lui aussi pris en compte tout au long du processus de formation. De par sa flexibilité, le dispositif Did@cTIC permet d'effectuer, dans la phase de préparation, un premier choix sur la filière (diplôme,

	<p>certificat ou modules « à la carte ») ; pour les participant-e-s au diplôme ou aux modules « à la carte », un second choix intervient dans la phase de réalisation concernant les modules à option (en fonction du contenu, de l'axe de formation A-B-C et/ou de la spécialisation en didactique ou TIC). L'accompagnante joue un rôle d'aide et de guide au niveau des choix à effectuer.</p> <p><b>Prise en compte de ses prérequis</b></p> <p>Les objectifs de l'accompagnement étant définis de manière globale, les besoins et la personnalité de chaque participant-e sont donc respectés. L'accompagnante adapte sa démarche en fonction des prérequis de l'apprenant-e (s'il ou elle a plus ou moins d'expérience professionnelle, s'il ou elle a déjà suivi une formation continue, s'il ou elle a une vision plus ou moins claire de sa situation et de ses objectifs, s'il ou elle a plus ou moins de facilité à conduire une analyse personnelle, ...). Au cours du processus de formation, chacun-e a l'occasion de progresser en fonction de sa situation de départ (préparation) et à son rythme (réalisation), pour atteindre les objectifs du suivi individuel concernant la réflexion personnelle et l'évolution du projet professionnel (intégration/ réinvestissement).</p> <p><b>Prise en compte de ses conceptions de l'apprentissage</b></p> <p>A chaque phase de la formation, l'analyse des conceptions de l'apprentissage est stimulée. Au départ, l'apprenant-e est invité-e à les expliciter afin d'amorcer le développement d'une attitude réflexive (préparation). Pendant le déroulement de l'accompagnement, le sujet sera très vraisemblablement abordé, notamment par le biais des activités de validation (réalisation). Finalement, le/la participant-e est amené-e à prendre conscience des changements éventuels au niveau de ses conceptions de l'apprentissage suite à la formation et de l'impact de ces modifications sur son projet professionnel (intégration/réinvestissement).</p>
<p><b>De sa motivation</b></p> <p>Comment susciter sa motivation ?</p>	<p>Lors de l'entretien préliminaire (préparation), les expériences et les attentes des participant-e-s sont abordées et prises en compte dans la définition de leur projet professionnel. Par ailleurs, ils reçoivent des informations sur l'accompagnement individuel qui leur sera proposé ; il s'agit de profiter de la motivation naturelle et des attentes élevées en début de formation pour « lancer » les activités qui devront durer tout au long du processus.</p> <p>Afin de susciter et de maintenir la motivation des apprenant-e-s pendant la durée de la formation (réalisation), l'existence de la possibilité d'accompagnement est régulièrement rappelée. La pertinence et l'utilité du développement d'une attitude réflexive sont démontrées, d'une part dans le cadre de la formation Did@cTIC en soi (valeur de relevance), d'autre part pour le parcours de formation en général et pour l'évolution du projet professionnel (valeur d'utilité). Au cours des entretiens avec l'accompagnante et/ou par le biais de ses réflexions écrites de validation, l'apprenant-e peut montrer l'avancée de son analyse personnelle, ce qui augmente son sentiment de compétence perçue au niveau réflexif ; en outre, comme les productions écrites ne sont lues que par l'accompagnante, il n'est pas obligé de démontrer publiquement son éventuelle incompetence perçue dans ce domaine. A noter encore que la flexibilité du suivi favorise le sentiment d'autodétermination des participant-e-s.</p> <p>A l'issue de la formation (intégration / réinvestissement), la réflexion approfondie soutenue par l'accompagnement individuel aura permis aux apprenant-e-s d'acquérir des compétences générales utiles par la suite (explicitation de leurs attentes et besoins en termes de formation continue, prise de conscience de leurs conceptions de l'apprentissage et de leur éventuelle évolution, identification des apprentissages réalisés, ...), ainsi que d'enrichir et de développer leur projet professionnel. Leur motivation future pour continuer à mener des analyses réflexives s'en trouvera très certainement renforcée.</p>

Dans les rubriques suivantes, les propos rédigés seront à comprendre au mode conditionnel. En effet, le présent scénario d'accompagnement ne correspond pas à la situation actuelle dans le dispositif Did@cTIC. Il s'agit donc davantage d'une réflexion individuelle sur la manière dont pourrait être organisé le suivi des participant-e-s, en particulier au niveau des modalités d'évaluation des apprentissages et de l'accompagnement.

De manière générale, ce scénario prévoit un accompagnement plus ou moins soutenu et intensif en fonction des besoins exprimés par les apprenant-e-s. Comme précisé dans rubrique descriptive (p. 1), les filières « diplôme » et « certificat » comprennent la participation à une activité de validation du suivi pour obtenir les 2 ECTS ; le temps nécessaire à y accorder variera cependant selon les besoins de l'apprenant-e et sa volonté de s'investir plus ou moins dans une posture réflexive. Le rythme et la personnalité de chacun-e sont ainsi respectés, tout en garantissant un standard d'engagement minimum pour l'attribution des crédits prévus.

<b>Description des activités d'accompagnement</b>	
<p><b>Avant le début de la formation : entretien préliminaire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• participant-e-s : formuler son projet professionnel, expliciter ses besoins en termes de formation continue et ses attentes relatives à la formation Did@cTIC, expliciter ses conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement</li> <li>• accompagnante : expliquer les objectifs de la formation, aider l'apprenant-e à identifier les enjeux relatifs à sa situation personnelle et professionnelle, présenter les contenus et les modalités de la formation (filières, modules à option, ...), guider le/la participant-e dans ses choix</li> </ul>	<p>Pour tous les participant-e-s</p>
<p><b>A diverses échéances fixées pendant la première année de formation : activités destinées à stimuler la réflexion personnelle des apprenant-e-s et à obtenir les crédits prévus</b></p> <p>En fonction de ses préférences et de ses disponibilités, chaque apprenant-e choisit l'une des activités suivantes :</p> <p>a) discussions avec l'accompagnante + réflexions personnelles par écrit  b) échanges avec d'autres participant-e-s (l'accompagnante est présente comme animatrice) + réflexions personnelles par écrit  c) rédaction individuelle d'un carnet de bord</p> <p>Chacune des activités a) et b) a lieu à plusieurs reprises durant le processus de formation ; le carnet de bord (c) est réalisé en continu avec des pointages périodiques. Les échéances interviennent cinq fois pendant la première année de formation : en septembre et en juin, ainsi que trois fois en cours d'année.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participant-e-s : prendre part à l'une de ces activités, produire un/des texte/s réflexif/s</li> <li>• accompagnante : prendre part à ces activités (a et b), fournir des ressources pour soutenir la réflexion des apprenant-e-s (présentations de cas, témoignages, ...), délivrer des feedbacks individuels sur les productions écrites</li> </ul>	<p>Pour les participant-e-s au diplôme et au certificat</p>
<p><b>Tout au long du processus de formation : suivi individualisé</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• participant-e-s : contacter l'accompagnante en fonction de ses besoins (demandes d'entretien, questions précises par mail, ...)</li> <li>• accompagnante : répondre aux besoins des apprenant-e-s (questions, demandes de conseils, ...), fournir les informations relatives aux activités et à l'organisation de la formation</li> </ul>	<p>Pour tous les participant-e-s</p>

## Évaluation des apprentissages

<p><b>Déroulement de l'évaluation</b></p>	<p>L'évaluation intervient en continu pendant la première année de formation, à diverses échéances déjà déterminées (les dates précises sont fixées avec les participant-e-s). Elle s'inscrit dans le cadre de l'activité choisie par les apprenant-e-s (a, b et c) pour soutenir leur réflexion personnelle.</p> <p>Un aspect s'avère essentiel pour chacune des activités : définir une trame basée sur les objectifs poursuivis dans le cadre de l'accompagnement, afin de guider la réflexion. Il s'agit d'une check-list qui correspond aux différentes dimensions d'évaluation proposées ci-après (p. 8) et qui est distribuée aux participant-e-s.</p> <p>Les productions écrites des apprenant-e-s (réflexions personnelles ou carnet de bord) font l'objet de l'évaluation. Celle-ci vise à encourager l'adoption par les participant-e-s d'une posture réflexive sur leur parcours de formation et sur l'insertion de ce dernier dans leur projet professionnel. Aux diverses échéances, les participant-e-s remettent le résultat de leur réflexion à l'accompagnante, qui leur adresse des remarques personnalisées. Les échanges ont lieu par voie électronique (dépôt sur la plateforme Moodle).</p>
<p><b>Dimensions d'évaluation</b></p> <p>Rappel des objectifs généraux :</p> <p>construire et réaliser un projet de formation continue en fonction du projet professionnel</p> <p>développer une attitude réflexive concernant les apports de la formation suivie et leur impact sur son projet professionnel</p>	<p>Basées sur les objectifs poursuivis dans le cadre de l'accompagnement, les dimensions d'évaluation suivantes apparaissent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• adéquation du projet de formation avec le projet professionnel</li> <li>• processus de décision et d'engagement dans la formation</li> <li>• appréciation globale de la formation : degré de satisfaction, aspects positifs et négatifs             <ul style="list-style-type: none"> <li>- de son propre côté (choix effectués, regrets éventuels, ...)</li> <li>- du côté des formateurs et des accompagnantes (apports significatifs, qualité de l'enseignement et de l'accompagnement, ...)</li> </ul> </li> <li>• apprentissages réalisés (connaissances formelles, connaissances sur soi-même, etc.) et compétences développées au cours de la formation (compétences métacognitives, compétences réflexives, etc.)</li> <li>• changements éventuels au niveau de ses conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement</li> <li>• réponse aux attentes, nouvelles perspectives professionnelles, nouvelles pistes de réflexion</li> </ul> <p>Elles concernent des aspects autant cognitifs que sociaux et émotionnels. Pour chaque échéance, les apprenant-e-s sont invité-e-s à réfléchir sur quelques-uns de ces éléments ; ensuite, l'accompagnante donne un commentaire sur la production écrite, donc à partir des mêmes éléments. Ainsi, ces dimensions servent à la fois de trame aux participant-e-s pour guider leur réflexion et de « grille d'évaluation » à l'accompagnante pour délivrer ses feedbacks.</p> <p>Certains éléments seront utilisés seulement pour la première production (ex : processus de décision et d'engagement dans la formation), alors que d'autres seront repris pour chaque échéance de manière à montrer le chemin parcouru par l'apprenant-e (ex : apprentissages réalisés et compétences développées au cours de la formation). Les participant-e-s reçoivent une check-list avec les dimensions à traiter pour chaque échéance.</p>
<p><b>Critères d'évaluation</b></p>	<p>Pour recevoir les 2 ECTS prévus, les apprenant-e-s doivent satisfaire aux exigences suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• être présents aux discussions avec l'accompagnante ou lors des échanges avec d'autres participant-e-s (activités a et b)</li> <li>• rendre une production écrite aux cinq échéances fixées en début d'année (activités a, b et c)</li> </ul>

<p><b>Echelle d'évaluation</b></p>	<p>Il ne me semble ni nécessaire, ni pertinent de construire une échelle d'évaluation. En effet, les activités proposées dans le cadre de l'accompagnement individuel s'inscrivent dans une démarche qualitative. Elles visent essentiellement à soutenir l'apprenant-e dans l'élaboration d'une posture réflexive.</p> <p>Au centre de cette option pédagogique se trouve le respect du rythme et de la personnalité de chacun-e ainsi que la valorisation du chemin parcouru au fil de l'activité. A noter finalement que la volonté de s'investir plus ou moins dans la démarche proposée relève de la responsabilité individuelle.</p>
<p><b>Types d'évaluation</b> (formative, sommative)</p> <p><b>Fonctions de l'évaluation</b> (diagnostique, pronostique, certificative)</p> <p>Remarque : points 1° à 3° développés selon le tableau repris à J. Cardinet (Notes B, p. 11)</p>	<p>Réalisée tout au long de la formation, l'activité choisie par le ou la participant-e (a, b ou c) sert à mener plusieurs types d'évaluation qui ont des fonctions diverses selon le moment où elles interviennent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>évaluation formative diagnostique : en cours de formation (quatre premières échéances), elle permet à l'apprenant-e de faire le point sur son cheminement et d'adapter son comportement pour la suite (modalités : réflexions écrites du ou de la participant-e et feedbacks de l'accompagnante).</li> <li>évaluation formative d'étape : à la fin de la formation (dernière échéance du mois de juin), elle donne l'occasion au ou à la participant-e de revenir sur les objectifs de l'accompagnement et les compétences visées, de déterminer des pistes de réflexion pour continuer dans cette voie et poursuivre ses efforts pour l'avenir (modalité : réflexion écrite de l'apprenant-e et feedback de l'accompagnante).</li> <li>évaluation sommative certificative : après la formation, elle permet de certifier que le travail de réflexion a été réalisé et d'attribuer les 2 ECTS prévus (modalité : archivage par le ou la participant-e de ses productions écrites et des feedbacks reçus dans le portfolio d'apprentissage, puis vérification par l'accompagnante de la satisfaction aux deux critères d'évaluation).</li> <li>évaluation « formatrice » continue : la démarche effectuée dans le cadre de l'accompagnement individuel représente une sorte d'autoévaluation, qui permet aux participant-e-s de réaliser des apprentissages essentiellement personnels et réflexifs. Elle peut être considérée comme une démarche d'autoformation. En effet, les apprenant-e-s acquièrent des connaissances sur eux-mêmes ou elles-mêmes ainsi que des compétences liées à leur développement personnel (redéploiement des ressources acquises dans l'avenir et transfert vers d'autres situations). C'est la raison pour laquelle l'activité d'évaluation apparaît aussi comme « formatrice ».</li> </ul>
<p><b>Feedback aux étudiants</b> (sous quelle forme, à quel moment ?)</p>	<p>Par ses feedbacks et ses encouragements, l'accompagnante cherche à stimuler l'apprenant-e dans le développement d'une attitude réflexive sur son projet professionnel et de formation, ainsi qu'à l'aider à prendre conscience de son fonctionnement propre et de ses apprentissages.</p> <p>Dans le cas des entretiens avec l'accompagnante (a) ou des échanges avec d'autres participant-e-s (b), des feedbacks informels sont délivrés par l'accompagnante en cours de discussion ; chaque réflexion personnelle écrite fait ensuite l'objet d'un commentaire individuel. Dans le cas du carnet de bord (c), un feedback personnalisé est fourni sur chaque production.</p> <p>Les feedbacks sont écrits sur la base des dimensions d'évaluation définies pour chaque échéance. Ils consistent en un commentaire individuel de quelques lignes. Ils soulignent les éléments pertinents relevés par l'apprenant-e, indiquent les points moins bien réfléchis et suggèrent des pistes pour poursuivre et approfondir la réflexion.</p>

## Évaluation de l'accompagnement

<b>Questionnaire d'évaluation</b> (quel type de questions ? à quels moments ?)	<p>Comme la personnalité et les caractéristiques individuelles des apprenant-e-s sont largement prises en compte, un ajustement individuel est à chaque fois nécessaire et donc l'accompagnement varie d'une personne à l'autre.</p> <p>Des questions ouvertes sur le suivi proposé et les feedbacks fournis pourraient toutefois donner à l'accompagnante des informations générales fort utiles pour adapter son action future. A voir...</p>
<b>Séance d'évaluation</b> (quelle tâche ? en groupe ? individuelle ? mise en commun ?)	<p>Plusieurs séances de régulation étant déjà prévues dans le dispositif Did@cTIC, il est possible que les modalités d'accompagnement soient abordées à ces occasions. Par ailleurs, les participant-e-s peuvent exprimer leurs souhaits ou poser des questions sur le suivi de manière informelle lors des discussions de groupes ou avec l'accompagnante. Enfin, la dimension d'évaluation « appréciation globale » vise à amener les participant-e-s à réfléchir sur l'accompagnement dans leurs productions écrites.</p>
<b>Résultats</b> (feedback aux étudiants ? régulation ? quelle prise en compte ?)	<p>Les éléments relevés ont pour principal effet d'influencer la manière dont l'accompagnante va appréhender les futures situations d'interaction avec les participant-e-s ainsi que sa manière de délivrer les feedbacks. Des ajustements peuvent donc déjà intervenir pour la suite de l'accompagnement en cours. Des modifications plus conséquentes sont également envisageables pour les années suivantes, notamment au niveau des modalités d'évaluation (activités, déroulement, ...). Lors des séances de régulation, il est possible de faire une synthèse des remarques et commentaires reçus, ainsi que des adaptations prévues pour tenter d'améliorer l'encadrement.</p>

## Annexe 3 : Vademecum pour la réalisation de travaux de fin d'études dans le dispositif Did@cTIC



### Guide pour la rédaction, la présentation et l'évaluation des travaux de fin d'étude (TFE) dans le cadre de la formation Did@cTIC

Afin de finaliser son parcours de formation Did@cTIC, chaque participant-e au certificat ou au diplôme doit rédiger, puis présenter oralement un travail de fin d'étude (TFE). Ce guide précise les directives générales relatives aux TFE ainsi que les informations spécifiques pour chaque filière (certificat et diplôme).

#### 1. Avant-propos

##### 1.1 Prérequis

Pour pouvoir présenter son TFE, le ou la participant-e doit avoir satisfait **l'ensemble des exigences requises dans sa filière de formation**.

Pour le certificat, il ou elle doit avoir validé les 3 modules de base (9 ECTS) et rédigé un carnet de bord pour les communautés de pratique et l'intervision (2 ECTS).

Pour le diplôme, il ou elle doit avoir validé les 3 modules de base (9 ECTS) ainsi que différents modules à option (8 ECTS) et rédigé un carnet de bord pour les communautés de pratique et l'intervision (2 ECTS).

##### 1.2 Objectifs et formes du TFE

De manière générale, le TFE permet à chaque candidat-e de finaliser son processus de formation continue. Selon l'approche individualiste privilégiée dans le dispositif Did@cTIC, il constitue la **concrétisation du projet personnel de départ** qui a guidé le ou la candidat-e tout au long de sa formation. Il s'agit d'un travail utile à la pratique professionnelle.

Le TFE (certificat ou diplôme) peut être rédigé et présenté en français, allemand ou anglais. Il contient une table des matières ainsi qu'une bibliographie. Il est réalisé en interligne 1.5 avec des marges standard. Le travail de certificat compte 10 à 15 pages (annexes non comprises) ; il est réalisé de manière individuelle. Le travail de diplôme compte 30 à 40 pages (annexes non comprises) ; il peut être réalisé individuellement ou par deux.

Le **travail de certificat** consiste en un portfolio d'enseignement. Il comprend globalement plusieurs volets : vision de l'enseignement ; ressources et compétences d'enseignement ; profil de compétences d'enseignant-e ; preuves relatives à son expérience professionnelle (cf. Annexe 6.1). Bien évidemment, cette description reste indicative, chacun-e étant libre de l'adapter selon ses besoins et ses intérêts, avec l'accord de la Professeure de Didactique Universitaire. Le portfolio est pensé comme étant le reflet de l'expérience d'enseignement du ou de la candidat-e. Il doit pouvoir être utilisé comme support pour la suite de sa carrière, pour une postulation ou une négociation de poste.

Le portfolio d'enseignement permet au ou à la candidat-e de développer les **compétences** suivantes :

- définir et expliciter sa vision de l'enseignement
- démontrer ses ressources et compétences d'enseignement
- créer son profil de compétences d'enseignant-e
- rassembler des preuves relatives à son expérience professionnelle
- présenter ce travail à des tiers sous forme écrite et orale

Le **travail de diplôme** rend compte de la réalisation d'un projet professionnel individuel ou d'équipe. Il peut prendre diverses formes : conception et expérimentation d'un dispositif de formation, recherche-évaluation, portfolio d'enseignement ou autre (cf. Annexe 6.2). Chaque candidat-e définit son projet en fonction de ses besoins et de ses intérêts spécifiques. Les objectifs et la forme précise sont négociés avec la Professeure de Didactique Universitaire. Le travail de diplôme varie notamment en fonction de l'expérience professionnelle du ou de la participant-e ; par exemple, un-e enseignant-e débutant-e peut s'intéresser avant tout à la conception et à la planification d'un nouvel enseignement, alors qu'un-e enseignant-e expérimenté-e peut se focaliser plutôt sur la régulation et la révision d'un enseignement déjà donné.

Le travail de diplôme permet au ou à la candidat-e de développer les **compétences** suivantes :

- formuler et expliciter un projet en lien avec son contexte professionnel
- mettre en œuvre un projet en enseignement supérieur et développer les compétences relatives à ce projet (conception d'un enseignement, évaluation d'un enseignement, suivi de stages, développement de ressources multimédia, etc.)
- réaliser un retour réflexif sur sa pratique d'enseignement
- appliquer les concepts et outils présentés dans les modules suivis (pour autant qu'ils soient en lien avec le sujet du TFE)
- présenter ce travail à des tiers sous forme écrite et orale

### 1.3 Sessions de validation

**Trois sessions** de validation sont organisées chaque année : février, juin et septembre. Le ou la candidat-e est prié-e d'indiquer le plus rapidement possible lors de quelle session il ou elle souhaite déposer et présenter son TFE, de manière à ce que l'équipe de Didactique Universitaire puisse organiser les séances dans les meilleures conditions (fixer une date, réserver une salle, contacter un-e expert-e, etc.).

### 1.4 Portfolio d'apprentissage

En prévision de la défense de son TFE, le ou la participant-e réalise un portfolio d'apprentissage. Ce document revêt une double utilité : d'une part, faire le point sur les apprentissages réalisés tout au long du parcours de formation ; d'autre part, rassembler les preuves de la validation du nombre de crédits ECTS nécessaires pour l'obtention du certificat ou du diplôme. Il doit être rendu en **1 exemplaire relié** au plus tard en même temps que la version finale du TFE (soit au plus tard 10 jours avant la présentation orale).

Le portfolio d'apprentissage comprend **trois parties** :

1. rappel du projet personnel de départ : le ou la candidat-e revient sur les motivations qui l'ont poussé-e à entrer en formation ainsi que sur ses objectifs de départ quant au dispositif Did@cTIC
2. compilation des preuves de validation : l'ensemble des travaux relatifs aux activités de validation réalisées pour les différents modules, ainsi que les feedbacks éventuels des intervenant-e-s, sont rassemblés ; le document comprend également un décompte de tous les modules suivis avec leur titre et le nombre de crédits ECTS attribués
3. réflexion personnelle : le ou la candidat-e identifie les apprentissages réalisés lors de sa participation au dispositif Did@cTIC et indique leur lien avec sa pratique professionnelle

Les **critères d'évaluation** du portfolio d'apprentissage sont détaillés dans l'annexe 6.3.1 (critères communs pour le certificat et le diplôme).

## 2. Rédaction et défense du TFE

### 2.1 Rédaction du TFE

Le processus de travail se déroule selon trois **étapes principales** :

1. proposition d'un sujet et d'un premier plan de travail (accord de principe sur le projet lors d'un rendez-vous)
2. soumission d'une version intermédiaire (feedback par courriel ou lors d'un rendez-vous)
3. dépôt de la version finale (acceptation définitive par courriel ou lors d'un rendez-vous)

Des feedbacks plus fréquents sont naturellement possibles sur demande.

Des **délais** sont fixés pour la remise des différentes versions du TFE :

- au plus tard 1 mois avant la présentation orale pour la version intermédiaire
- au plus tard 10 jours avant la présentation orale pour la version finale

Le TFE doit être déposé au Centre de Didactique Universitaire en **3 exemplaires reliés** (un pour chaque membre du jury de la présentation orale et un pour les archives du Centre).

Les **critères d'évaluation** de la partie écrite du TFE sont détaillés dans l'annexe 6.3.2 (critères séparés pour le certificat et le diplôme). A noter que deux grilles reprenant ces critères sont disponibles à la fin du document (pp. 7-8), de manière à faciliter la démarche d'auto-évaluation.

### 2.2 Défense du TFE

Après le dépôt de son TFE, chaque candidat-e le présente oralement lors d'une **séance publique** organisée par le Centre de Didactique Universitaire. Cette séance commence par 20-30 minutes de présentation de la part du ou de la participant-e et se poursuit avec une discussion issue des questions du jury. Elle dure au maximum 1 heure. Deux professeur-e-s, soit la Professeure de Didactique Universitaire ainsi qu'un-e expert-e en Sciences de l'Education, sont présent-e-s lors de cette séance et constituent le jury. Ils ou elles prennent une décision commune concernant la présentation orale et la réussite définitive du TFE.

Les **critères d'évaluation** de la partie orale du TFE sont détaillés dans l'annexe 6.3.3 (critères communs pour le certificat et le diplôme).

### 2.3 Obtention des crédits

Le TFE représente 2 crédits ECTS pour le certificat et 9 crédits ECTS pour le diplôme. Les crédits sont attribués **en cas de succès lors de la présentation orale**.

## 3. Rôles des différents acteurs dans l'élaboration et l'évaluation du TFE

### 3.1 La Professeure de Didactique Universitaire (Prof. Bernadette Charlier)

Elle est responsable du suivi individuel des participant-e-s pour la rédaction de leur TFE. Elle donne des feedbacks constructifs tout au long de l'avancement du travail, par courriel ou lors de rendez-vous individuels.

Elle fait partie du jury de la soutenance du TFE. Elle réalise une lecture préparatoire du travail avant la séance. Suite à la présentation orale du ou de la candidat-e, elle pose quelques questions d'éclaircissement ou de discussion.

### 3.2 L'assistante diplômée (Marie Lambert)

Elle assure, conjointement avec la Professeure de Didactique Universitaire, le suivi individuel des candidat-e-s. Elle s'occupe principalement des questions administratives (exigences, délais, nombre de copies du travail, etc.). Elle est aussi disponible pour donner un avis supplémentaire sur le TFE à la demande des candidat-e-s.

### 3.3 L'expert-e externe en Sciences de l'Education

Il ou elle fait partie du jury de la soutenance du TFE. Il ou elle réalise une lecture préparatoire du travail avant la séance. Suite à la présentation orale du ou de la candidat-e, il ou elle pose quelques questions d'éclaircissement ou de discussion.

### 3.4 Le ou la candidat-e

Il ou elle s'assure d'avoir bien compris les exigences relatives au TFE. Il ou elle veille à garder des contacts réguliers avec l'équipe d'accompagnement tout au long du processus d'élaboration et de rédaction de son TFE, tout en respectant les délais impartis pour la remise des différentes versions du travail.

## 4. Ultime délai

Le ou la candidat-e peut déposer et défendre son TFE au maximum trois ans après le début de sa formation dans le dispositif Did@cTIC.

## 5. Exemples de travaux

Divers exemples de travaux de diplôme, réalisés dans différents domaines, ont été mis en ligne (avec l'accord de leurs auteurs) sur notre site internet. Ils se trouvent à l'adresse suivante :

<http://www.unifr.ch/didactic/fr/formation/anciens-travaux-didactic>.

En revanche, aucun travail de certificat n'est disponible, car ces documents restent confidentiels.

## 6. Annexes

### 6.1 Proposition de structure d'un portfolio d'enseignement (pour le certificat ou le diplôme)

Le travail de certificat (portfolio d'enseignement) comprend **4 parties principales**:

1. Définir et expliciter sa vision de l'enseignement (« Pour moi, enseigner et apprendre, qu'est-ce que c'est ? »)

La vision de l'enseignement est décrite et située par rapport à :

- l'histoire de vie comme enseignant-e et/ou comme étudiant-e
- une ou des théories qui soutiennent cette vision de l'enseignement
- le contexte professionnel
- l'expérience vécue comme apprenant-e ou comme enseignant-e

2. Démontrer ses ressources et ses compétences à travers une expérience d'apprenant-e et une expérience d'enseignant-e

- Les deux expériences choisies sont décrites.
- Les ressources mobilisées et les compétences développées sont nommées et discriminées pour chaque expérience et en lien avec sa vision de l'enseignement.

3. Créer son profil de compétences d'enseignant-e

- Un profil de compétence idéal d'un-e enseignant-e du supérieur est proposé.
- Les liens ou les différences entre ce profil idéal et le profil réel sont énoncés.
- Des pistes de perfectionnement sont identifiées.

4. Rassembler des preuves relatives à son expérience professionnelle et en lien avec sa vision de l'enseignement

Exemples :

- les plans de cours
- les supports de cours

- les évaluations de l'enseignement
- la formation pédagogique et didactique
- les recherches et publications à caractère pédagogique ou didactique
- la responsabilité de gestion liée à l'enseignement

Cette structure reste bien évidemment indicative. Chacun-e est libre de l'adapter selon ses besoins et ses intérêts, avec l'accord de la Professeure de Didactique Universitaire.

## 6.2 Propositions de forme et de structure d'un travail de diplôme

Les travaux de diplôme peuvent prendre **plusieurs formes** :

a) conception et expérimentation d'un dispositif de formation

- description du contexte
- analyse des besoins
- rôles des acteurs
- scénario(s) pédagogique(s) : objectifs, prise en compte des apprenant-e-s, description des activités, évaluation des apprentissages et de l'enseignement (cf. canevas du module A)
- usages des TIC
- expérimentation, mise en oeuvre du dispositif
- analyse de l'expérimentation et propositions de régulation
- usage des outils d'analyse théoriques

N. B. Selon l'état de développement du dispositif, seulement certains critères pourront être remplis.

b) recherche-évaluation

- description du contexte
- description de la problématique, des questions
- définition de critères d'évaluation
- implication des acteurs
- construction d'outils
- analyse des résultats
- analyse des effets de l'évaluation

N. B. Selon l'état de développement du dispositif, seulement certains critères pourront être remplis.

c) portfolio d'enseignement

Le portfolio d'enseignement réalisé comme travail de diplôme comprend la même structure que pour le certificat (cf. Annexe 6.1), mais chaque partie est davantage détaillée.

d) autre

D'autres types de projet sont également envisageables, d'entente avec la Professeure de Didactique Universitaire.

Les travaux de diplôme comprennent **3 parties principales** :

1. Description du projet

- inscription du projet dans le contexte professionnel
- définition des objectifs du projet

2. Mise en oeuvre du projet

cf. points a) à d)

3. Réflexion personnelle

- retour réflexif sur sa pratique d'enseignement
- application des concepts et outils pertinents présentés durant la formation
- réflexion sur les compétences acquises grâce au TFE

## 6.3 Critères d'évaluation

### 6.3.1 Portfolio d'apprentissage (certificat et diplôme)

- rappel du projet personnel de départ
- compilation exhaustive des travaux de validation et des feedbacks reçus + décompte clair des modules suivis (titre et crédits ECTS)
- retour explicite sur les apprentissages réalisés dans le dispositif Did@cTIC

### 6.3.2 Partie écrite du TFE

Pour le **certificat** :

1. définir et expliciter sa vision de l'enseignement : la vision de l'enseignement est clairement définie, les liens avec les différents points requis (cf. Annexe 6.1) sont explicites
2. démontrer ses ressources et ses compétences d'enseignement : le choix des deux expériences (apprenant-e et enseignant-e) est justifié, les ressources mobilisées et les compétences développées sont clairement énoncées pour chaque expérience, le lien entre les deux expériences et la vision de l'enseignement est explicite
3. créer son profil de compétences d'enseignant-e : les compétences considérées comme nécessaires pour un-e enseignant-e du supérieur sont énoncées, les liens ou les différences entre ce profil idéal et le profil réel sont explicités, des pistes de perfectionnement sont identifiées
4. rassembler des preuves relatives à son expérience professionnelle : les données ou les documents sélectionnés sont pertinents par rapport à sa pratique professionnelle, le lien avec la vision de l'enseignement est explicite
5. aspects formels : structure, fluidité de l'écriture, choix des références bibliographiques

Pour le **diplôme** :

1. description du projet : la problématique est clairement définie, le contexte professionnel est bien décrit, les objectifs du TFE sont énoncés
2. mise en oeuvre du projet : les différents points traités sont bien décrits, les données sélectionnées et les analyses réalisées sont pertinentes par rapport à la problématique et aux objectifs du TFE, la discussion et les conclusions sont claires et pertinentes par rapport à la problématique et aux objectifs du TFE
3. réflexion personnelle : la réflexion sur son enseignement est explicite, la compréhension et l'application des concepts et outils présentés dans les modules suivis (pour autant qu'ils soient en lien avec le sujet du TFE) sont démontrées, la réflexion sur les compétences acquises grâce au TFE est explicite
4. aspects formels : structure, fluidité de l'écriture, choix des annexes, choix des références bibliographiques

### 6.3.3 Partie orale du TFE (certificat et diplôme)

- clarté et structure de la présentation
- pertinence des éléments sélectionnés pour la présentation
- utilisation adéquate du support audiovisuel (le cas échéant)
- adéquation du langage utilisé en fonction du public (en particulier sur les sujets techniques pour un public non-expert)
- défense du travail et de son point de vue, clarté de l'argumentation
- respect du temps imparti pour la présentation (20-30 minutes)

## Travail de certificat : grille d'auto-évaluation (partie écrite)

Critères	Indicateurs	Évaluation			
		+	OK	-	so
<b>Définir et expliciter sa vision de l'enseignement</b>	La vision de l'enseignement est clairement définie.				
	Les liens avec les différents points requis (cf. Annexe 6.1 du Guide des TFE Did@cTIC) sont explicites.				
<b>Démontrer ses ressources et ses compétences d'enseignement</b>	Le choix des deux expériences (apprenant-e et enseignant-e) est justifié.				
	Les ressources mobilisées et les compétences développées sont clairement énoncées pour chaque expérience.				
	Le lien entre les deux expériences et la vision de l'enseignement est explicité.				
<b>Créer son profil de compétences d'enseignant-e</b>	Les compétences considérées comme nécessaires pour un-e enseignant-e du supérieur sont énoncées.				
	Les liens ou les différences entre ce profil idéal et le profil réel sont explicités.				
	Des pistes de perfectionnement sont identifiées.				
<b>Rassembler des preuves relatives à son expérience professionnelle</b>	Les données ou les documents sélectionnés sont pertinents par rapport à sa pratique professionnelle.				
	Le lien avec la vision de l'enseignement est explicite.				
<b>Aspects formels</b>	Structure				
	Fluidité de l'écriture				
	Choix des références bibliographiques				

**L'échelle utilisée est une échelle ordinale à trois échelons :**

+ : Il n'y a pas d'améliorations à apporter sur ce point.

OK : Quelques améliorations mineures pourraient être apportées sur ce point.

- : Le travail devra vraiment être amélioré sur ce point.

so : Ce critère est sans objet par rapport au travail réalisé.

## Travail de diplôme : grille d'auto-évaluation (partie écrite)

Critères	Indicateurs	Évaluation			
		+	OK	-	so
<b>Description du projet</b>	La problématique est clairement définie.				
	Le contexte professionnel est bien décrit.				
	Les objectifs du TFE sont énoncés.				
<b>Mise en œuvre du projet</b>	Les différents points traités sont bien décrits.				
	Les données sélectionnées et les analyses réalisées sont pertinentes par rapport à la problématique et aux objectifs du TFE.				
	La discussion et les conclusions sont claires et pertinentes par rapport à la problématique et aux objectifs du TFE.				
<b>Réflexion personnelle</b>	La réflexion sur son enseignement est explicite.				
	La compréhension et l'application des concepts et outils présentés dans les modules suivis (pour autant qu'ils soient en lien avec le sujet du TFE) sont démontrées.				
	La réflexion sur les compétences acquises grâce au TFE est explicite.				
<b>Aspects formels</b>	Structure				
	Fluidité de l'écriture				
	Choix des annexes				
	Choix des références bibliographiques				

**L'échelle utilisée est une échelle ordinale à trois échelons :**

+ : Il n'y a pas d'améliorations à apporter sur ce point.

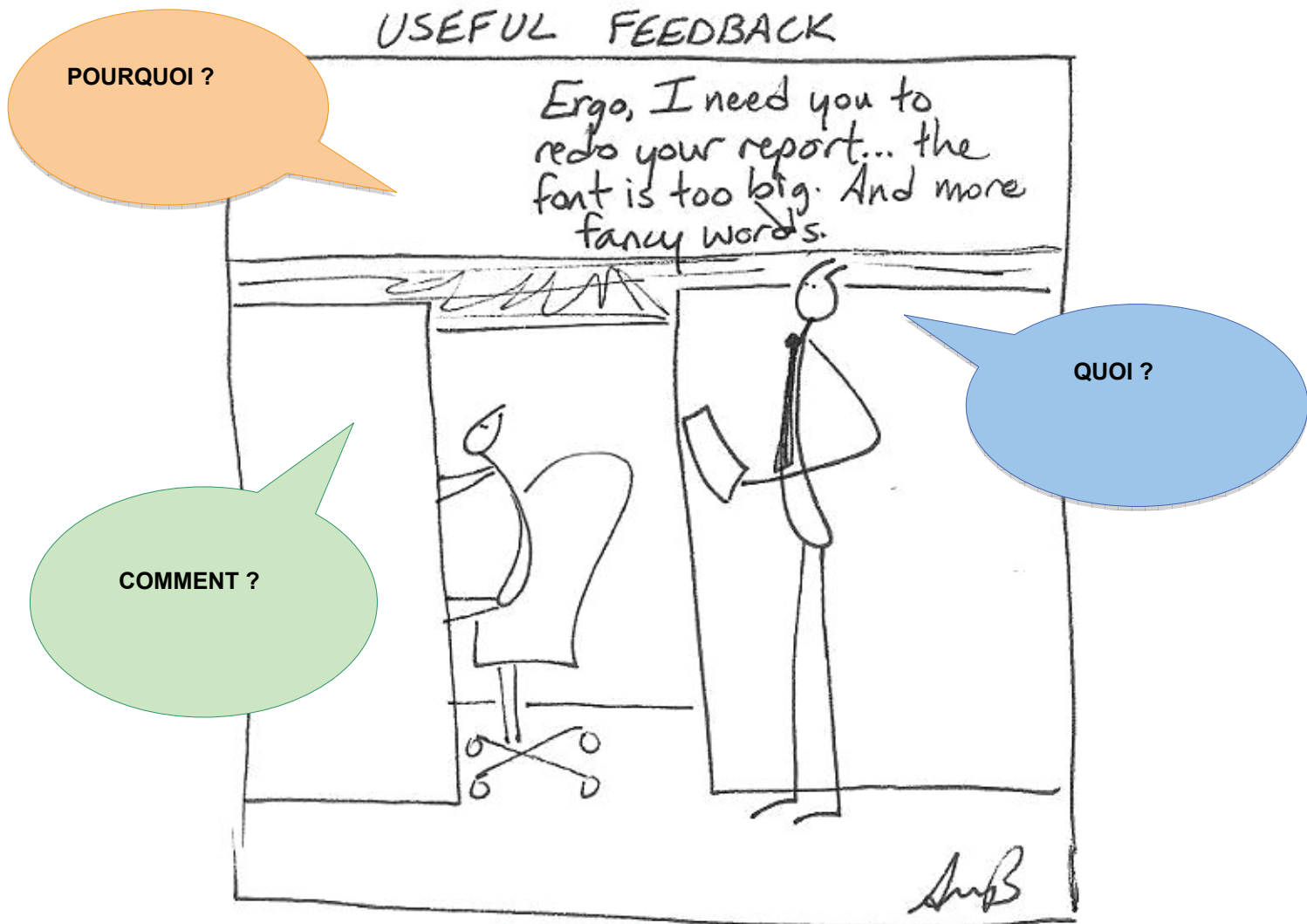
OK : Quelques améliorations mineures pourraient être apportées sur ce point.

- : Le travail devra vraiment être amélioré sur ce point.

so : Ce critère est sans objet par rapport au travail réalisé.

## Le feedback aux étudiant-e-s : oui, mais comment ?

Document à l'intention des enseignant-e-s du supérieur



Tiré d'un blog : <http://stanandergo.wordpress.com/2008/04/25/useful-feedback/>

## INTRODUCTION

Notre pratique de conseillères pédagogiques nous mène à rencontrer de nombreuses et nombreux enseignant-e-s du supérieur et donc à entendre leurs préoccupations professionnelles. Dans ce cadre, la question de savoir comment donner un bon feedback ou comment bien accompagner les étudiant-e-s est régulièrement soulevée. En effet, les enseignant-e-s du supérieur sont très souvent confronté-e-s à ce type de tâches, que ce soit par le suivi de travaux individuels (travail de séminaire, de bachelor, de master, ...), au sein de leurs cours (notamment pour des présentations orales) ou dans le cadre de suivi de stages.

A partir de ce constat, nous avons estimé pertinent de produire un document qui pourrait soutenir les enseignant-e-s dans leur pratique du feedback. Nous avons volontairement orienté notre travail vers des pistes concrètes tout en nous basant sur les apports théoriques existants. Pour un approfondissement, vous trouverez un ensemble de ressources théoriques dans la liste des références.

Les recherches dans ce domaine sont pour la plupart menées dans les milieux anglo-saxons. Nous avons donc, dans un souci de cohérence, non seulement synthétisé et traduit les résultats de notre revue littéraire, mais également adapté certaines suggestions au contexte suisse et enrichies ces dernières d'exemples vécus dans nos institutions. Ceci a pu être fait grâce à la collaboration d'enseignant-e-s de nos universités qui ont bien voulu tester une version provisoire de notre travail et l'enrichir par des illustrations concrètes de leur pratique du feedback. Nous profitons de l'occasion pour remercier chaleureusement ces personnes pour leur précieuse contribution.

Le document contient pour commencer quelques éléments introductifs : rôles du feedback dans l'enseignement et définition du feedback formatif. Ensuite sont proposés sept points essentiels pour donner aux étudiant-e-s un feedback réellement utile, c'est-à-dire centré sur l'apprentissage ; chaque point se présente de manière identique : une courte introduction, suivie de quelques pistes et conseils plus spécifiques applicables en tant qu'enseignant-e. Le document se termine avec quelques exemples de feedback formatif en contexte. Nous vous souhaitons une très bonne lecture !

## POURQUOI ?

### Quels sont les rôles du feedback dans l'enseignement ?

- **Encourager l'apprentissage et l'autonomie des étudiant-e-s**

Dans la pratique d'enseignement au supérieur, il a été démontré que le feedback est souvent donné lorsque l'étudiant-e a terminé son travail (Glover & Brown, 2006). L'enseignant-e l'évalue et donne un feedback en même temps que la note attribuée. Dans ces situations, le rôle du feedback est essentiellement de justifier la note obtenue. L'étudiant-e n'a donc aucune possibilité d'améliorer son travail et donc peu d'intérêt à prendre en compte le feedback reçu.

Dans l'ensemble des suggestions qui vont suivre, le feedback est compris différemment. Il s'agit d'interventions clés permettant à l'étudiant-e de mieux comprendre dans quelle mesure son travail correspond ou non aux attentes de l'enseignant-e et surtout comment l'améliorer. Le feedback est donc intimement lié à la notion d'évaluation formative devant permettre à l'étudiant-e de progresser dans ses apprentissages. Sous cet angle, l'importance du feedback s'effectue dès l'introduction de la tâche et de manière continue jusqu'à la fin du travail de l'étudiant-e. Cela peut sembler a priori exigeant, mais l'essentiel est d'y penser dès la planification de son enseignement. Il faut souligner que l'enjeu est de taille. En améliorant la qualité de son feedback, l'enseignant-e donne à l'étudiant-e la possibilité d'être plus impliqué-e dans ses apprentissages, ce qui va à terme lui permettre de développer son autonomie. En outre, l'étudiant-e pourra mieux se rendre compte comment il ou elle peut progresser, ce qui aura certainement un effet sur sa motivation.

- **Evaluer son enseignement**

Au-delà des conséquences positives pour les étudiant-e-s, la pratique d'un feedback de qualité est bénéfique pour l'enseignant-e, puisqu'elle lui fournit l'occasion d'obtenir de l'information sur son enseignement. En effet, pour donner un feedback pertinent, l'enseignant-e a besoin de comprendre comment les étudiant-e-s progressent. Les étudiant-e-s sont impliqué-e-s dans la réflexion sur la manière dont ils ou elles peuvent s'améliorer. De ce fait, dans une pratique de feedback formatif, les étudiant-e-s vont donner des renseignements concernant l'enseignement : les points bien compris, les aspects à améliorer, etc. En ce sens, le feedback est une bonne manière d'obtenir une évaluation formative de sa propre pratique d'enseignement.

## QUOI?

### **Qu'est-ce qu'un feedback formatif?**

De manière générale, un feedback formatif est un commentaire sur une prestation qui vise à permettre à l'étudiant-e de s'améliorer pour une prochaine fois. Plusieurs variables interviennent dans ce processus : la prestation de l'étudiant-e peut-être individuelle ou collective, écrite ou orale (rapport ou présentation de groupe, travail écrit individuel, ...) ; le feedback peut être délivré par oral ou par écrit, en présence (rendez-vous) ou à distance (courriel, plateforme d'enseignement à distance, ...), de manière individuelle ou collective (devant toute la classe, au groupe de travail concerné, ...). Quelles que soient les modalités choisies, le fait de délivrer des feedbacks aux étudiant-e-s s'inscrit dans un processus d'évaluation formative au sens large. On part du principe que les étudiant-e-s construisent leurs connaissances et développent leurs compétences tout au long de leur formation, et que les commentaires des enseignant-e-s doivent les aider à progresser. Dans cette approche pédagogique, le rôle central et actif que les étudiant-e-s jouent tout au long du processus d'apprentissage est essentiel, car ils et elles sont sans cesse impliqué-e-s dans la régulation de leurs propres performances, à la fois en termes d'objectifs et de stratégies pour atteindre ces objectifs. Si l'on parle plus précisément du feedback formatif, il devient clair que, comme le rappellent Juwah et al. (2004), les étudiant-e-s doivent construire leur propre compréhension du message de feedback, lequel n'est pas nécessairement clair et facile à déchiffrer, mais peut s'avérer complexe et difficile à saisir. La communication et l'échange apparaissent comme des moyens essentiels pour rendre les choses explicites et faciliter la prise en compte réelle du feedback.

A partir de maintenant, notre utilisation du mot « feedback » se référera toujours au feedback formatif.

Sadler (1989) rappelle trois conditions pour que les étudiant-e-s bénéficient du feedback : posséder une vision des exigences qui doivent être atteintes ; comparer le niveau actuel de performance avec les exigences visées ; mettre en oeuvre des actions appropriées pour réduire l'écart entre niveau actuel et niveau visé. Ces conditions correspondent aux premiers éléments d'un bon feedback que nous proposerons par la suite. D'autres aspects viendront compléter ces premiers apports.

## COMMENT?

### **Comment donner un feedback centré sur l'apprentissage?**

Pour augmenter l'efficacité du feedback aux étudiant-e-s, nous avons repris les sept stratégies principales identifiées par Nicol et Macfarlane-Dick (2006). Pour chaque point, nous proposons différentes pistes très concrètes qui peuvent vous permettre, en tant qu'enseignant-e, de donner à vos étudiant-e-s un feedback qui leur sera réellement utile.

#### **1. Définir des critères pour clarifier les exigences attendues**

Pour que les étudiant-e-s bénéficient du feedback délivré, il est nécessaire qu'ils ou elles aient une bonne vision des exigences attendues et qu'ils ou elles sachent sur quelles bases aura lieu l'évaluation. Pour assurer la qualité d'une évaluation, même formative, il est donc fondamental de définir des critères d'évaluation, en correspondance avec les objectifs poursuivis et les activités d'apprentissage proposées aux étudiant-e-s. Or, ces critères ne sont pas nécessairement clairs et

faciles à comprendre. Il est donc important de prendre un peu de temps au départ pour les clarifier.

En tant qu'enseignant-e, je peux aider mes étudiant-e-s à comprendre les critères d'évaluation et les exigences attendues :

- en leur communiquant la liste des critères.
- en leur fournissant des exemples de bons et de mauvais travaux avec leurs feedbacks respectifs.
- en leur laissant un moment en classe pour poser des questions sur les critères et clarifier leur compréhension.
- en discutant en classe des exemples de bons et de mauvais travaux, afin de s'assurer de la bonne compréhension des feedbacks délivrés à chaque travail.
- en organisant une évaluation mutuelle entre étudiant-e-s sur un travail formatif en utilisant les critères, l'application leur permettant de se les approprier plus concrètement.
- en faisant un exercice collectif à partir d'anciens travaux, durant lequel les étudiant-e-s doivent appairer les travaux et les feedbacks correspondants, de manière à mieux intégrer les exigences attendues et à confronter leur vision avec leurs pairs.

## **2. Utiliser des stratégies pour améliorer la prise en compte du feedback par les étudiant-e-s**

Le fait de délivrer un feedback sur les travaux n'est pas forcément gage de son utilisation réelle par les étudiant-e-s. En effet, certaines études mentionnent que les commentaires, indépendamment de leur qualité, ont tendance à n'avoir que peu d'impact sur les travaux ultérieurs (Glover & Brown, 2006 ; Chown, 2008). Quelques stratégies peuvent être mises en oeuvre pour tenter d'améliorer la pertinence du feedback délivré pour les étudiant-e-s et ainsi son utilité réelle.

En tant qu'enseignant-e, je peux aider mes étudiant-e-s à prendre davantage mon feedback en considération :

- en leur donnant la possibilité de rendre une version corrigée du travail demandé après un premier feedback.
- en jalonnant le processus de travail par plusieurs étapes suivies de feedback (ex. plan et bibliographie, version intermédiaire, version finale), de manière à leur permettre de recadrer leur action au fur et à mesure sur la base de mes commentaires.
- en proposant un exercice de préparation semblable au travail final et suivi d'un feedback, ce qui les aide à cibler les points forts et les points à améliorer pour le travail suivant.
- en proposant en classe quelques stratégies qui peuvent être utilisées pour améliorer un travail à partir d'exemples d'erreurs courantes (p. ex. structuration d'un rapport, présentation d'une bibliographie selon les normes en vigueur, rédaction d'une introduction ou d'une conclusion, préparation d'une présentation orale, rédaction d'un document ppt, ...) ; cela leur donne quelques repères concrets pour comprendre le feedback reçu et en tenir compte.
- en prenant un moment en classe (après réception d'un feedback) pour que chaque étudiant-e identifie quelques pistes d'amélioration sur la base du feedback reçu ; ceci va l'impliquer dans son apprentissage et augmenter l'utilisation réelle des commentaires.

## **3. Délivrer une information de qualité**

Les recherches montrent que, trop souvent, les feedbacks sont peu adaptés. Un feedback de qualité donne des informations sur les difficultés rencontrées par l'étudiant-e pour atteindre les objectifs. Il suggère des actions permettant de réduire l'écart entre ce qui est attendu et ce qui est produit. Or, de manière générale, les remarques portent sur des aspects faciles à identifier comme des manques ou erreurs, mais plus rarement sur des aspects plus abstraits ou difficiles à définir comme l'argumentation. Certains chercheurs (Lunsford, 1997) montrent en outre que les étudiant-e-s reçoivent souvent trop d'informations mal ciblées.

En tant qu'enseignant-e, je peux délivrer à mes étudiant-e-s un feedback de qualité :

- en me basant sur les critères prédéfinis et en utilisant la grille d'évaluation.
- en prenant garde à l'aspect temporel : fournir le feedback le plus rapidement possible après la tâche pour que l'étudiant-e ait encore son travail en tête, laisser assez de temps pour faire des modifications avant la version finale d'un travail (pour gagner du temps, il est possible de recourir à une banque de commentaires génériques pour les appréciations globales et de les compléter par des commentaires spécifiques pour chaque travail).
- en m'assurant de la lisibilité du feedback et en évitant si possible l'écriture manuscrite (ex. utiliser

- la voie électronique, par mail ou par un forum).
- en proposant aux étudiant-e-s quelques pistes pour améliorer le travail en cours ou pour les prochaines échéances, et en indiquant les points à améliorer en priorité.
- en utilisant le « principe du sandwich » : souligner les points forts, relever les points faibles et quelques pistes d'amélioration possibles, terminer par une appréciation globale positive.
- en privilégiant les commentaires concrets (pas seulement « c'est bien » ou « c'est faux »), en expliquant pourquoi certaines réponses sont incorrectes ou certains aspects jugés négativement, en proposant des pistes concrètes d'amélioration possible (pas seulement « soyez plus sociologique » ou « exprimez-vous plus clairement »).
- en privilégiant les commentaires ciblés et en évitant de surcharger le feedback d'informations superflues : choisir les trois ou quatre points positifs et négatifs les plus représentatifs du travail réalisé.
- en soignant en particulier le feedback aux étudiant-e-s ayant le plus de difficultés.
- en évitant les comparaisons normatives, avec les autres étudiant-e-s.

#### **4. Soutenir la motivation des étudiant-e-s**

Le feedback fait partie des éléments qui peuvent encourager la motivation des étudiant-e-s. Des recherches ont montré que la motivation d'un-e étudiant-e peut être maintenue si l'écart entre l'objectif à atteindre et son impression de pouvoir effectivement atteindre cet objectif est réalisable (Shute, 2008). Le feedback peut ainsi devenir un levier important sur la motivation des étudiant-e-s, cela leur permet de se rendre compte de leurs compétences et des manières d'arriver à atteindre les objectifs attendus par l'enseignant-e. En effet, les étudiant-e-s ne sont pas toujours conscient-e-s de leurs compétences ou de celles qu'il faut exercer pour réussir une tâche.

En tant qu'enseignant-e, je peux soutenir la motivation de mes étudiant-e-s par le feedback :

- en organisant plusieurs activités qui permettent de donner régulièrement du feedback aux étudiant-e-s, plutôt qu'une seule activité conséquente ; cela permet d'achever l'activité principale par étape.
- en leur donnant la possibilité d'écrire leurs travaux à plusieurs reprises et en leur fournissant un feedback à chaque étape.
- en fournissant un feedback régulier et précis aux étudiant-e-s, indiquant quelles habiletés ou compétences peuvent être développées par la pratique et quels efforts sont à fournir pour développer ces compétences ; il est aussi important de préciser que les erreurs font partie du processus d'apprentissage.

#### **5. Comprendre le feedback comme un dialogue**

Les recherches montrent que le rôle de l'enseignant-e (et celui des pairs) est central pour soutenir le développement des capacités d'auto-évaluation des apprentissages chez les étudiant-e-s. L'étudiant-e a besoin de s'approprier et de bien comprendre le feedback reçu pour qu'il ait un effet. Contrairement à ce que l'enseignant-e peut penser, les recherches montrent qu'il n'est pas si évident pour l'étudiant-e de comprendre le sens du feedback reçu. Une manière d'augmenter l'efficacité du feedback est de le considérer comme un dialogue plutôt que comme une transmission d'informations. Cela signifie que l'étudiant-e ne reçoit pas seulement les informations, mais qu'il ou elle a également l'opportunité d'engager une discussion sur le feedback. L'intention de ce groupe de propositions est de provoquer des moments d'échanges favorisant ce dialogue.

En tant qu'enseignant-e, je peux favoriser le dialogue avec les étudiant-e-s :

- en leur demandant de choisir quelques exemples de feedbacks reçus qu'ils ou elles ont trouvés utiles et d'expliquer en quoi cela les a aidés.
- En leur demandant de se donner un feedback mutuel sur leur travail en tenant compte des critères donnés, et cela avant de me rendre leur travail.
- en fournissant un feedback intermédiaire sur une version de travail qui sert de base de discussion avec l'étudiant-e.
- en demandant à un-e étudiant-e de lire les commentaires qu'il ou elle a donnés à un pair et en discuter ; je peux aussi demander de suggérer des stratégies pour améliorer le travail.
- en évitant d'indiquer la note en même temps que le feedback, car l'étudiant-e se focalise alors sur la note et non sur le feedback.
- en utilisant des exemples de feedback donnés sur d'anciens travaux pour discuter de leur sens

avec les étudiant-e-s.

- en leur demandant de noter leur travail et en discutant éventuellement de la différence entre leur note et celle que j'ai attribuée.
- en leur demandant d'indiquer trois questions qu'ils ou elles se posent concernant leur production et y répondre de manière individuelle ou collective.

## 6. Donner l'occasion à l'étudiant-e de s'auto-évaluer

Le feedback peut faciliter chez les étudiant-e-s le développement de l'auto-évaluation dans le cadre de leur apprentissage. L'intention ici n'est pas de fournir directement du feedback, mais de proposer des activités pouvant inciter les étudiant-e-s à s'auto-évaluer. Ce travail d'auto-évaluation les aide à prendre conscience de leurs points forts et de leurs points faibles, ce qui les amène à développer leur autonomie dans l'apprentissage.

En tant qu'enseignant-e, je peux entraîner mes étudiant-e-s à l'auto-évaluation :

- en me préoccupant de connaître le genre de feedback qu'ils ou elles désirent obtenir pour que cela les aide à s'améliorer.
- en leur demandant d'identifier les forces et faiblesses de leurs travaux, sur la base des critères d'évaluation, avant de donner mon propre feedback.
- en leur demandant de réfléchir sur leurs réalisations et de choisir quelques-uns de leurs travaux pour constituer un portfolio d'apprentissage.
- en fixant des étapes pour les diverses tâches demandées, ce qui leur permet de réfléchir à ce qui a déjà été effectué et d'anticiper les actions à mener pour les prochaines étapes.
- en organisant des feedbacks entre pairs, ce qui les aide à développer les compétences d'auto-évaluation pour soi-même également.

## 7. Réguler son enseignement

Le feedback n'est pas seulement un outil pour les étudiant-e-s, mais peut également être utile pour l'enseignant-e. A travers le feedback aux étudiant-e-s, l'enseignant-e peut également récolter des informations sur leur progression et d'identifier des difficultés éventuelles avec un sujet particulier. Il est alors possible de cibler les points difficiles qui devront être repris par la suite.

En tant qu'enseignant-e, je peux utiliser le feedback pour améliorer mon enseignement :

- en effectuant une évaluation diagnostique qui permettra d'identifier le niveau des étudiant-e-s et de mettre en évidence les points problématiques.
- en utilisant la technique du « one minute paper » (par exemple après un chapitre ou à la fin du cours) : demander aux étudiant-e-s de prendre une minute pour répondre à des questions telles que « Quel est le point essentiel de cet exposé ? » ou « Quel point de cette partie du cours vous semble important ? » ; la restitution peut se faire oralement ou par écrit de manière anonyme.
- en identifiant les points difficiles pour les étudiant-e-s lorsqu'ils ou elles rendent un travail.
- en demandant aux étudiant-e-s de se mettre en petits groupes et de décider quel point du cours leur semble particulièrement compliqué.
- en évaluant de manière informelle si le message est bien passé et compris par des questions précises tout au long du cours.

## SOURCES

Chown, A. (2008). *Feedback that supports learning*. Adapted from materials used in the *Talking about teaching* seminar (December 2007). Centre for Learning & Teaching, University of Brighton.

Glover, C. & Brown, E. (2006). Written feedback for students: too much, too detailed or too incomprehensible to be effective? *Bioscience Education e-journal*, 7(3).

Jawah, C., Macfarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D., Ross, D. & Smith, B. (2004). *Enhancing student learning through effective formative feedback*. York: The Higher Education Academy (Generic Centre).

Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.

Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research* 78(1), 153-189.

## Annexe 5 : Tutorat à distance d'un groupe de travail collaboratif dans le dispositif Learn-Nett

### Session Learn-Nett 2007-2008

#### Evaluation du processus de travail du groupe 7

##### Organisation du travail et répartition des tâches

De manière générale, les étudiantes du groupe 7 se sont bien organisées pour réaliser le travail demandé dans cette session Learn-Nett. Elles ont fait preuve à la fois d'esprit d'initiative pour faire avancer les choses et d'esprit d'équipe pour trouver des compromis. Les deux premières phases ont vraiment été vécues en groupe et de manière relativement intense, car l'enjeu était de taille : se mettre d'accord sur un sujet et une orientation générale, puis réussir à clarifier les objectifs et les activités à planifier. Lors de la phase 3, les étudiantes se sont davantage partagé les tâches, essentiellement en fonction de leurs domaines de prédilection et de leurs compétences (techniques, pédagogiques, scientifiques). J'ai l'impression que chacune a ainsi pu travailler sur le thème qui lui plaisait le plus et dans lequel elle était le plus à l'aise. Suite au feedback reçu sur la version intermédiaire, elles ont clairement pu identifier les points à approfondir et se sont à nouveau partagé le travail, ce qui leur a permis de réaliser un rapport plus complet et plus précis. Deux étudiantes de la même université ont pris la responsabilité de finaliser le rapport définitif ; une troisième s'est occupée entièrement du site internet, car les autres n'avaient pas les compétences requises pour l'aider dans ce domaine, mais elles l'ont toutes soutenue dans sa partie pour le travail commun.

A un moment donné, l'une des étudiantes a eu plus de peine à intervenir dans le forum, elle a été plusieurs fois absente sans raison lors des échanges synchrones sur Centra, elle n'était pas très ponctuelle pour déposer ses parties de travail et donner un feedback à ses collègues. Les trois autres l'ont ressenti comme un manque d'engagement et m'ont fait part de leur mécontentement. J'ai donc contacté personnellement l'étudiante en question pour m'assurer que tout allait bien de son côté et lui redonner courage et motivation pour la suite du travail. La situation s'est rapidement améliorée et cette étudiante a ensuite bien respecté les délais fixés par le groupe jusqu'à la fin.

##### Utilisation des outils technologiques

Le forum de Galanet a été l'outil central du travail du groupe tout au long du processus Learn-Nett. C'est le plus souvent moi qui ai ouvert de nouveaux sujets de discussion, afin de structurer quelque peu les échanges. Toutes les étudiantes ont largement participé aux discussions et les interactions étaient très riches.

Nous avons également utilisé Centra en audioconférence à plusieurs reprises et le fait de pouvoir discuter en direct était vraiment précieux pour faire avancer les choses. Je pense que nous avons gagné beaucoup de temps par rapport à un chat, malgré les quelques soucis de connexion. Les étudiantes ont énormément apprécié cet outil, qui rend les échanges plus conviviaux et plus efficaces. Quant au chat de Galanet ou de Centra, nous n'y avons pas du tout eu recours.

##### Interactions sociales

Il me semble que l'ambiance du groupe était vraiment bonne, que ce soit entre les étudiantes ou avec moi. Le seul petit accroc a eu lieu lorsque l'une des étudiantes s'est momentanément moins engagées dans le travail (cf. plus haut), mais la situation s'est vite rétablie. Les interactions sont restées très sérieuses et centrées sur le travail, mais malgré tout chaleureuses. Il me semble que chacune a pu s'exprimer selon ses points de vue et que c'est un esprit de compréhension mutuelle qui a présidé aux différents échanges, tant en mode synchrone qu'asynchrone.

Ce document a été envoyé à l'équipe de coordination de la session Learn-Nett 2007-2008, qui l'a ensuite transmis aux responsables de l'évaluation sommative des travaux. En effet, les étudiant-e-s sont évalué-e-s de manière individuelle et certificative par l'enseignant-e responsable du projet Learn-Nett dans leurs établissements respectifs. L'évaluation du travail de groupe pour les tuteurs et tutrices constitue un élément indicatif pour les évaluateurs et évaluatrices.

## Annexe 6 : Communautés de pratique sur l'accompagnement des étudiant-e-s

**Activité 1** : analyse de ses comportements de tutorat et de feedback à l'aide d'une grille (réflexion individuelle puis discussion en grand groupe)

Essayez de vous remémorer une situation dans laquelle vous avez accompagné un-e étudiant-e dans un travail individuel. Parmi les comportements suivants, pouvez-vous identifier ceux que vous avez mis en œuvre ?

Éléments proposés par Charlier & Peraya (2003)

- soutenir la communication (proposer des rendez-vous, demander des nouvelles, etc.)
- aider à l'émergence des idées (suggérer des lectures initiales, orienter vers un thème, aider à la clarification des concepts et des idées)
- soutenir la réalisation du travail (rappeler les consignes, aider à la réalisation de tâches de recherche ou de rédaction)
- aider à la planification du travail (informer sur les délais, aider à se fixer des échéances, questionner sur l'état d'avancement du travail)
- aider à la prise de décision
- repérer et aider à choisir les ressources adéquates
- faciliter l'accès à des experts extérieurs
- stimuler la réflexion et l'auto-évaluation (rappeler éventuellement l'usage d'outils tel un carnet de bord)
- apporter une aide technique pour l'utilisation des outils technologiques

Éléments proposés par le guide CQFD (Université catholique de Louvain, 2004)

- conduire : guider dans le franchissement des étapes à réaliser, s'inquiéter de l'avancement du travail, aider à la planification, faire régulièrement le bilan de la progression du travail
- questionner : questionner sur le niveau de compréhension des tâches et sur les points obscurs, susciter des clarifications et des synthèses sur les idées, encourager la réflexion et l'auto-évaluation
- faciliter : contribuer à créer un climat de travail agréable, donner des feedbacks formatifs, aider à la prise de décisions (méthodes, ressources, ...), proposer des solutions, souligner les réussites
- diagnostiquer : observer l'étudiant, engranger des informations sur son mode de fonctionnement, déceler ses difficultés et réfléchir aux façons d'y remédier

Dans vos interactions avec les étudiant-e-s, quel type de comportements avez-vous le plus tendance à exercer (profil principal) ?

Profils proposés par Loïselle

- questionner
- conseiller
- donner un feedback

**Activité 2** : études de cas liés à l'activité de tutorat et de feedback (discussion par paires puis en grand groupe)

1. Le choix du sujet de travail a été discuté avec l'étudiant/e. Mais après quelques semaines de travail, tu te rends compte qu'il/elle ne va pas du tout dans le sens du thème négocié au départ.
2. Un/e étudiant/e rend un travail qui ne respecte pas les exigences d'un travail scientifique (plan, normes bibliographiques, citation des sources, etc.).
3. Un/e étudiant/e rend une version intermédiaire de son travail en précisant qu'il/elle a changé d'orientation, mais sans te consulter au préalable.
4. Un/e étudiant/e rate deux rendez-vous de suite, sans donner d'explication.
5. Un/e étudiant/e t'envoie une version intermédiaire qui demande d'importantes modifications, essentiellement au niveau du contenu, pour correspondre aux objectifs visés par le travail.
6. Un/e étudiant/e ne prend aucun contact pendant plusieurs semaines pour parler de son travail et montrer sa progression.
7. Un/e étudiant/e rend une version intermédiaire de son travail. S'il n'y pas de problème majeur au niveau du contenu, la forme ne correspond pas aux exigences d'un travail universitaire (orthographe, formulation, etc.).

## **Annexe 7 : Observation d'une intervention dans un séminaire (intervision)**

### **Démarche prévue pour l'intervision dans le dispositif Did@cTIC**

#### *Avant l'observation*

##### Observé-e

1. Décrivez votre planification de l'intervention prévue.
2. Quels sont les aspects que vous aimeriez particulièrement travailler ?
  - a. Présentation des objectifs
  - b. Connaissance des étudiant-e-s
  - c. Motivation
  - d. Interactivité : questionnement
  - e. Activités des étudiant-e-s
  - f. Communiquer
  - g. Votre manière d'utiliser les ressources : PPT, Moodle, autre, etc.
  - h. Autre

##### Observateur/observatrice

En fonction des aspects choisis, préparez un canevas contenant les points spécifiques à observer qui vous paraissent les plus utiles.

#### *Pendant l'observation*

##### Observateur/observatrice

- Repérer les moments les plus significatifs
- Eventuellement utiliser un canevas d'observation (exemple : canevas sur l'improvisation pour observer la communication)
- Eventuellement interviewer trois ou quatre étudiant-e-s : à quel moment avez-vous le plus, le moins appris ?
- Eventuellement utiliser une caméra

#### *Après l'observation*

##### Questions à l'observé-e

- Cela s'est-il passé comme prévu ?
- Y a-t-il l'un ou l'autre événement qui t'a frappé-e ?
- Les réactions des étudiant-e-s ont-elles provoqué des modifications dans ta planification ?
- Pourrais-tu situer des moments au cours desquels les étudiant-e-s ont appris le plus, le moins ? pourquoi ?
- En fonction de l'aspect que tu souhaitais travailler : quels ont été les moments les plus significatifs ? pourquoi ?
- Te poses-tu des questions ; si oui, lesquelles ?

##### Questions à l'observateur/observatrice

- Cela s'est-il passé comme prévu ?
- Y a-t-il l'un ou l'autre événement qui t'a frappé-e ?
- Sur la base de ton canevas, quelles sont tes observations ?
- Pourrais-tu situer des moments au cours desquels les étudiant-e-s ont appris le plus, le moins ? pourquoi ?
- En fonction de l'aspect à observer : quels ont été les moments les plus significatifs ? pourquoi ?
- Te poses-tu des questions ; si oui, lesquelles ?

## **Canevas d'observation utilisé pour l'intervention**

### Communication

Rythme de parole  
Volume de la voix  
Ton  
Fluidité verbale, formation des phrases  
Vocabulaire et registre de la langue  
Contact visuel  
Gestes

### Organisation logique

Etapes de développement, continuité du discours, transitions  
Définition des concepts  
Reformulation des idées complexes  
Insistance sur l'essentiel, synthèse

### Aspects didactiques

Définition des objectifs  
Participation des étudiants  
Documents pédagogiques, supports  
Utilisation du ppt  
Gestion du temps

## **Questions à deux étudiantes après l'intervention**

- Avez-vous bien pu comprendre l'intervenante, au niveau de la langue ?
- Avez-vous bien pu suivre le raisonnement et le développement proposés par l'intervenante (différentes parties, transitions, ...) ?
- Les activités vous semblaient-elles cohérentes avec les objectifs présentés ?
- Quel est l'aspect de l'intervention qui vous a le plus frappée ?