



Focus sur les déclencheurs de l'évolution des actions d'accompagnement pédagogique

Mireille Houart, Dorothée Baillet, Bernard Cobut, Céline Vanden Eynde,
Dominique Duchâteau, Sabine Goemaere, Anne-France Lanotte, Laurence
Oger, Jim Plumat, Marie-Christine Pollet, Pauline Slosse et Didier Salmon



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/464>
DOI : 10.4000/ripes.464
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Mireille Houart, Dorothée Baillet, Bernard Cobut, Céline Vanden Eynde, Dominique Duchâteau, Sabine Goemaere, Anne-France Lanotte, Laurence Oger, Jim Plumat, Marie-Christine Pollet, Pauline Slosse et Didier Salmon, « Focus sur les déclencheurs de l'évolution des actions d'accompagnement pédagogique », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 27(1) | 2011, mis en ligne le 20 juin 2011, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/464> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.464>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Focus sur les déclencheurs de l'évolution des actions d'accompagnement pédagogique

Mireille Houart, Dorothée Baillet, Bernard Cobut, Céline Vanden Eynde, Dominique Duchâteau, Sabine Goemaere, Anne-France Lanotte, Laurence Oger, Jim Plumet, Marie-Christine Pollet, Pauline Slosse et Didier Salmon

NOTE DE L'AUTEUR

Toute correspondance à propos de ce document peut être adressée à Madame Mireille Houart.

1. Un modèle pour lire et créer des actions d'accompagnement ?

- ¹ Depuis 2004, le groupe AdAPTE¹, constitué de chercheurs et de praticiens dans le domaine de la promotion de la réussite en première année de l'enseignement supérieur², partage, analyse et formalise ses nombreuses pratiques d'accompagnement pédagogique dans le but de répondre à des questions de terrain actuelles et significatives à leurs yeux. Ainsi, de 2008 à 2010, la question qui a été retenue est celle de l'innovation dans le cadre des dispositifs d'aide à la réussite. Afin d'analyser plus finement le système que constitue l'innovation, ses déclencheurs, ses moteurs et facilitateurs, le groupe de recherche a élaboré un modèle conceptuel. Ce modèle présenté dans cet article offre une clé de lecture des pratiques d'accompagnement et d'innovation. Ses différents éléments sont décrits et ensuite mis en évidence à travers trois exemples de pratiques innovantes.

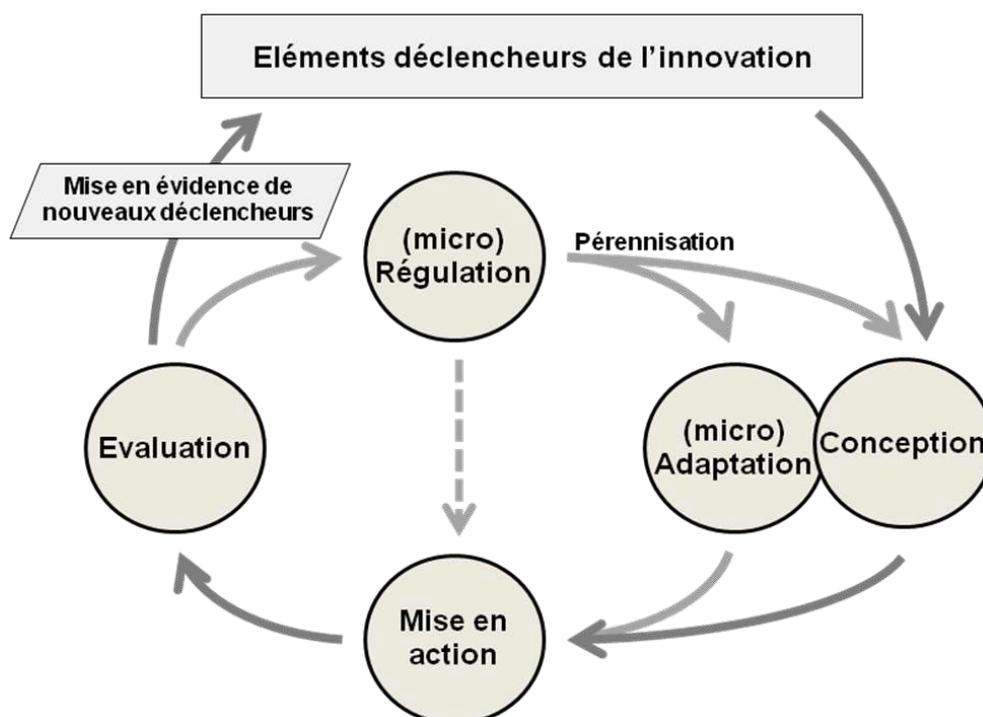
1.1. Quand, pourquoi et comment innover ?

- 2 Depuis une trentaine d'années, l'accompagnement pédagogique³ des étudiants de première année dans l'enseignement supérieur se développe et se diversifie. Guidances centrées sur les contenus disciplinaires, sur les outils méthodologiques, sur les compétences langagières, tutorats et coachings divers, activités diagnostiques : la palette est désormais bien large, signe d'un réel intérêt pour la promotion de la réussite. La diversité des pratiques – tout à fait légitime au regard de la spécificité des contextes d'études, de l'hétérogénéité des étudiants, des modes de rapport(s) au savoir, des types d'apprentissage et d'évaluation – n'exclut cependant pas une préoccupation commune : *quand, pourquoi et comment innover ?*
- 3 En effet, dans des contextes en mouvance constante – réforme des programmes, introduction des technologies de l'information, de la communication et de l'éducation (TICE), évolution des publics étudiants, institutionnalisation de la pédagogie universitaire, apparition de nouveaux personnels dédiés spécifiquement à l'accompagnement pédagogique des étudiants – l'innovation représente un enjeu crucial pour que les mesures d'accompagnement restent utiles et légitimes, tant aux yeux des étudiants que des enseignants et des autorités. Par innovation, on entend ici la volonté de changement, d'amélioration d'un système dans lequel ont émergé des besoins spécifiques (Cros, 1999) que cette volonté provienne de l'intérieur ou de l'extérieur.
- 4 Ce souhait d'innover apparaît étroitement lié et dépendant d'une idéologie sous-jacente faite de mouvements, de croyances en un progrès, au niveau d'une pratique professionnelle, d'une structure organisationnelle, d'un objet, de modalités relationnelles entre individus. L'innovation correspond à un processus pluridimensionnel, dans le sens où elle concerne différents acteurs et prend la forme d'une démarche cyclique (Cros, 1999). En effet, suite à la constatation de besoins spécifiques – agissant en tant que déclencheur(s) de l'innovation – les acteurs vont tenter d'imaginer une action qui permettrait de combler les manques identifiés. Ainsi, il s'agira de mettre en place une nouvelle action (novation) ou de s'inspirer d'une novation issue d'un autre milieu (innovation) et de l'implanter dans le contexte où les acteurs se situent (Bédard & Béchard, 2009). Une fois l'innovation (la novation) mise en place, elle sera soumise à une évaluation afin d'identifier les bienfaits de celle-ci ou de pointer ses manquements pour pouvoir les combler, lors de la phase de régulation/adaptation⁴.
- 5 Définie de la sorte, l'innovation (la novation) apparaît indissociable d'un système et, par conséquent, difficilement reproductible en dehors de celui-ci (Cros, 1994).

1.2. Le modèle de l'innovation dans l'accompagnement pédagogique

- 6 Le modèle conceptuel élaboré à partir de l'analyse réflexive des pratiques d'accompagnement pédagogique et, plus particulièrement, de pratiques innovantes des membres du Groupe AdAPTE tente de cerner les éléments-clés de l'innovation, non seulement dans leur chronologie mais encore dans leurs interactions, au centre desquelles se construisent constamment la régulation et l'adaptation.

Figure 1 - Innovation dans l'accompagnement pédagogique



- 7 Ainsi, en référence à la figure 1, l'innovation a pour déclencheur principal le processus d'évaluation de l'action mise en œuvre. C'est à travers le questionnement et l'observation d'éventuels dysfonctionnements mais également, plus prosaïquement, sous les demandes politiques ou institutionnelles, que l'innovation pourra se créer et s'initier. Celle-ci s'ancre donc inévitablement dans un certain contexte pour répondre à des objectifs particuliers et se nourrit des avancées de la recherche, des échanges de pratiques et du poids de l'expérience. Ainsi mise en œuvre, l'innovation, soumise de manière formelle ou informelle à l'évaluation, peut à son tour favoriser l'émergence de nouveaux déclencheurs et/ou entraîner une régulation de l'accompagnement.

2. Description du modèle proposé

2.1. Les éléments déclencheurs de l'innovation

- 8 L'accompagnateur pédagogique ou l'équipe d'accompagnement pédagogique, qui porte *in fine* l'innovation, évolue au sein d'un système. Dès lors, les éléments déclencheurs de l'innovation se situent dans la diversité des tâches effectuées par l'accompagnateur et dans ses interactions avec d'autres acteurs du système.
- 9 Les tâches de l'accompagnateur pourraient se regrouper en trois grandes catégories : l'*action*, la *réflexion sur l'action* et le *développement professionnel*. Dans chacune de ces catégories de tâches, le terrain est propice au déclenchement d'une innovation.
- 10 L'ingénierie pédagogique vise à accroître l'efficacité de la formation par la production de connaissances pratiques utiles via l'expertise. La recherche pédagogique porte sur les fondements de la relation pédagogique et tend à produire des connaissances théoriques utiles. La formation pédagogique permanente (colloques, études de troisième cycle) et la réflexion qui en découle, stimule et rend les connaissances

pratiques et théoriques acquises utilisables à travers l'ajustement d'actions existantes ou l'élaboration et le développement de nouvelles.

2.1.1. L'action

- 11 Les moments d'accompagnement des étudiants constituent la « face visible » du travail de l'accompagnateur. Au cœur même de l'action, une interpellation d'un étudiant, une réponse non attendue ou un dispositif qui ne fonctionne pas comme prévu initialement peuvent ouvrir de nouveaux horizons et devenir déclencheurs d'innovations.

2.1.2. La réflexion dans/sur l'action

- 12 Dans les tâches de préparation et d'évaluation de l'action, on peut trouver une catégorie de déclencheurs. Ainsi, par exemple, la collaboration avec un enseignant peut alimenter la réflexion et susciter de nouvelles idées agissant alors comme déclencheurs d'innovations ultérieures.
- 13 Par la suite, analyser dans sa globalité l'offre d'accompagnement pédagogique via un modèle recensant ses différentes modalités, comme la grille d'analyse construite par le groupe AdAPTE (figure 2), permet un regard « multicritériel ». De fait, l'accompagnateur pédagogique se situant simultanément comme concepteur et acteur au sein même du dispositif doit, pour pouvoir le faire évoluer, en avoir une vue générale et pouvoir (se) questionner d'une manière récurrente. Cette analyse peut alors générer le souhait, pour l'accompagnateur, d'atteindre de nouveaux objectifs : toucher une autre population, agir à un autre moment, collaborer avec de nouveaux acteurs, étendre son action à d'autres facteurs de la réussite, utiliser de nouveaux moyens, etc.
- 14 Comme nous le verrons ultérieurement⁵, l'évaluation d'une action peut également mettre en lumière de nouveaux déclencheurs.

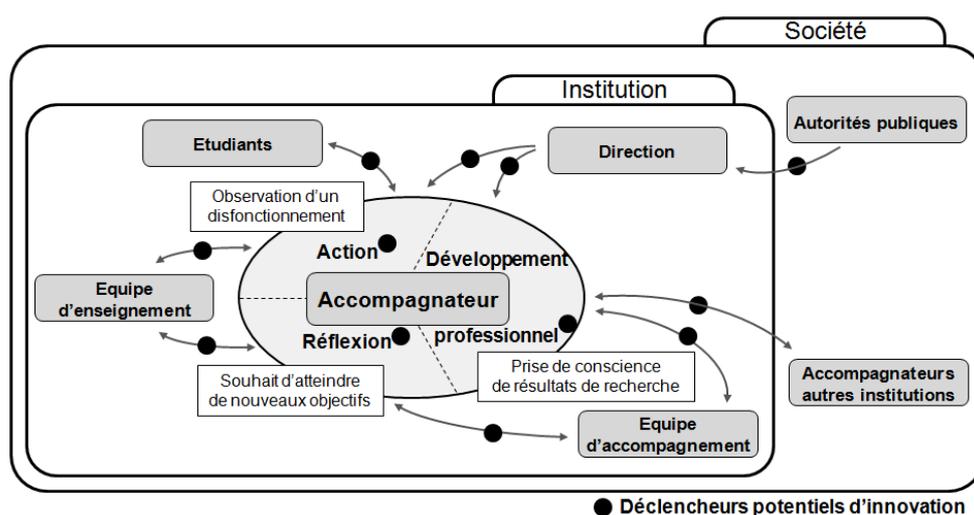
Figure 2 - Grille des modalités de l'accompagnement pédagogique (Salmon, Cobut, Coupremagne, Delhaxhe, Dubois, Lammé, Noël, Parmentier & Pollet, 2004)

Modalités de l'accompagnement pédagogique												
Pour qui ? La population visée	Toute la population		Une population à risque		Une population en difficulté		Une population en décrochage					
Quand ? Le moment	Dans le secondaire		Avant entrée supérieur		Début 1^{ère} année		En cours 1^{ère} année		Après première évaluation			
Par qui ? Les intervenants	Professeur Assistant		Attaché encadrement		Professionnel accompagnement		Expert		Enseignant secondaire		Etudiant année sup.	
Sur quoi ? L'objet	Appropriation des contenus		Développement des méthodes de travail		Intégration universitaire		Construction du projet personnel					
Pourquoi ? La fonction	Information		Prévention		Remédiation		Accompagnement formatif					
Avec quoi ? Les moyens	Syllabus - Manuel		Entretien individuel		CD Rom - Logiciel		TIC					
Où ? Le lieu	Auditorium		Salle de cours Salle info.		Bureau		Bibliothèque Salle de travail		Domicile			

2.1.3. Le développement professionnel

- 15 Sous l'appellation « développement professionnel », peuvent cohabiter des actions variées : s'informer, se former ou échanger avec d'autres professionnels de l'accompagnement (collaborateurs directs ou collègues d'autres institutions).
- 16 S'informer consiste aussi bien à se tenir au courant des avancées de la recherche que des évolutions de la loi ou des nouvelles stratégies de la politique interne. Chacun de ces contextes peut, à lui seul, être déclencheur d'innovations.
- 17 Si l'accompagnateur se forme pour atteindre un objectif défini, il n'en connaît pas toujours au départ toutes les répercussions sur son quotidien. La formation enclenche un processus de remise en question et suscite une réflexion autour de nouvelles pistes d'action. En ce sens, elle est aussi source d'innovations.
- 18 Lorsque l'accompagnateur évolue au sein d'une équipe, la collaboration avec les collègues directs favorise les échanges socio-réflexifs⁶ et le développement professionnel⁷. Par ailleurs, les colloques, congrès et autres groupes de travail constituent autant d'opportunités d'explorer de nouvelles pistes et d'intégrer des communautés de pratiques. Au sein de ces échanges entre pairs, naissent, se créent également les déclencheurs d'actions nouvelles.
- 19 En somme, un décret, une réforme institutionnelle, un échange avec un enseignant ou une rencontre avec un étudiant tout comme la prise de connaissance de résultats de recherches, l'observation d'un dysfonctionnement ou simplement le souhait d'atteindre de nouveaux objectifs constitue autant d'occasions pour l'accompagnateur de concevoir une innovation pédagogique. Les déclencheurs potentiels d'innovations peuvent donc apparaître au sein des tâches assumées chaque jour par l'accompagnateur pédagogique mais aussi de par ses interactions avec les autres acteurs du système dans lequel il évolue (figure 3).

Figure 3 – Déclencheurs potentiels de l'innovation dans l'accompagnement pédagogique



2.2. La conception de l'innovation

- 20 Objet d'une réflexion élaborée, le déclencheur n'est cependant qu'un déclat initial. En effet, l'innovation doit ensuite se construire, se mûrir longuement pour enfin aboutir.

Ce travail nécessite pour le concepteur de multiples « aller-retour » entre les éléments du contexte dans lequel s'inscrit l'innovation, et les sources qui alimentent la conception, et en constituent les moteurs.

2.2.1. Contexte

- 21 Les déclencheurs de l'innovation permettent probablement de mettre en lumière le ou les objectif(s) de l'innovation ainsi que quelques facettes du contexte. Afin de concevoir l'innovation, la tâche de l'accompagnateur consiste à transformer les objectifs de l'innovation en objectifs opérationnels et à recenser méticuleusement tous les éléments du contexte dans lesquels l'innovation va se développer comme, par exemple, les caractéristiques du public (nombre, dispositifs d'accompagnement auxquels il a déjà participé, difficultés rencontrées...), les disponibilités en termes de plages horaires, de locaux, les ressources humaines à disposition (nombre d'encadrants, compétences et motivation de l'équipe éducative...).

2.2.2. Moteurs de la conception

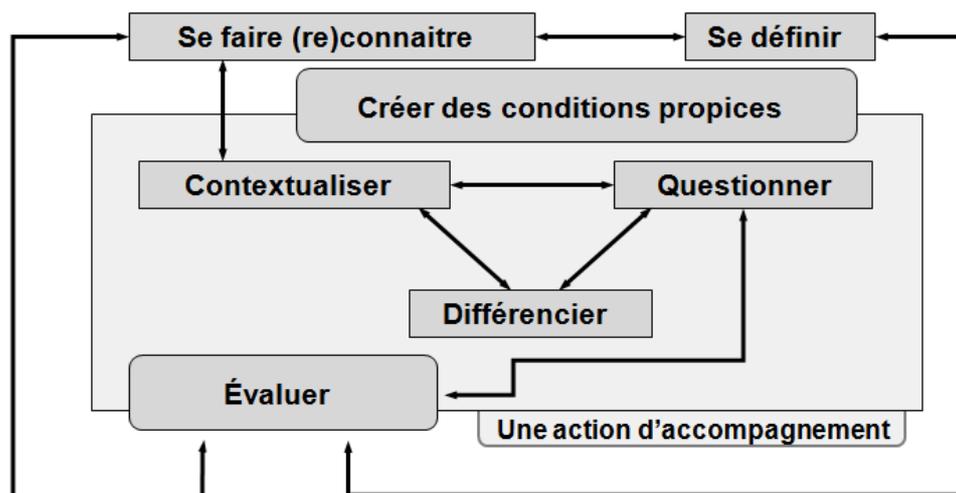
- 22 Si les tâches de l'accompagnateur constituent un terrain favorable à l'émergence de déclencheurs d'innovation, elles en nourrissent également la conception. En effet, l'accompagnateur puise dans son expérience antérieure, dans la recherche ou dans l'échange de pratiques, des idées qu'il agence en un tout cohérent. Même si l'innovation peut être déclenchée par un seul élément, elle se construit et s'enrichit via plusieurs sources. D'une part, le répertoire d'activités de l'accompagnateur peut être revisité, voire « décortiqué » à souhait, afin de permettre de nouvelles combinaisons pertinentes des éléments issus de ces activités. D'autre part, l'accompagnateur trouve dans la recherche en pédagogie une source inépuisable d'inspiration.
- 23 Si la recherche continue d'évoluer sans cesse, l'accompagnateur alimente, par ailleurs, sa réflexion par les apports de multiples disciplines connexes, selon son domaine de prédilection. Par exemple, alors qu'un accompagnement centré sur le développement de compétences langagières s'inspire naturellement des évolutions de la linguistique (analyse de discours, psycholinguistique, sociolinguistique, sémiotique) ou encore de la sociologie de l'éducation, un accompagnement de type *team building*⁸ puisera ses références dans des champs disciplinaires tels que le management et la psychologie du travail.
- 24 L'accompagnateur doit donc en permanence se tenir au courant de l'avancée des recherches tout en restant ancré dans le terrain : il intègre alors nécessairement une approche théorique à une approche pragmatique.

2.3. La mise en action

- 25 Dans ce troisième temps, il s'agit de mettre en œuvre le plan élaboré en gérant les imprévus. En effet, toute innovation, *a fortiori* la mise en œuvre d'une action d'accompagnement pédagogique, comporte par essence une part d'incertitude, même si la conception a fait l'objet d'une préparation minutieuse, fouillée et étayée par la recherche. Parmi les sept démarches à accomplir pour développer une action d'accompagnement (figure 4), deux d'entre elles (questionner et différencier) se situent au cœur de l'action d'accompagnement et se réalisent en réelle interaction avec les

étudiants. Autrement dit, ce sont les questions et les réponses des étudiants qui conditionnent la manière dont l'activité se déroule.

Figure 4 – Sept démarches pour développer une action d'accompagnement pédagogique (Salmon, Cobut, Coupremagne, Delhaxhe, Dubois, Goemaere, Houart, Noël, Pollet & Slosse, 2006)

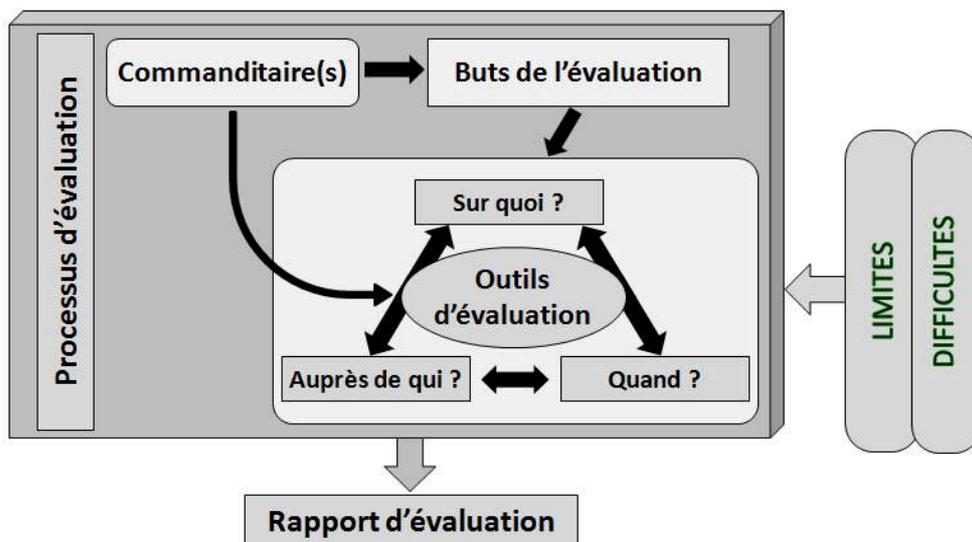


- 26 Dans cette situation, il s'agit, pour l'accompagnateur, de « rebondir » en fonction de son expérience. Face à l'imprévu, le professionnel « improvise », mais, comme le souligne Perrenoud (1999), « l'improvisation ne naît pas de rien, elle s'appuie sur un habitus, une formation, des ressources et les capacités qui en permettent la mobilisation judicieuse et rapide. ». L'auteur emprunte à Bourdieu l'expression « improvisation réglée », qui, dit-il, désigne un paradoxe : nous improvisons dans l'illusion de la spontanéité, mais sous le contrôle de notre habitus. Autrement dit, deux praticiens différents, placés devant la même situation, qui leur est également inconnue, n'improvisent pas de la même façon, précisément parce qu'ils sont différents.
- 27 Cette part d'imprévu, gérée par un accompagnateur donné, dans un contexte précis, conduit à l'inévitable conclusion que l'innovation est une action toujours singulière et donc non totalement transférable en tant que telle.

2.4. L'évaluation

- 28 La mise en place d'une action innovante d'accompagnement des étudiants ne peut échapper à l'évaluation. Cette étape incontournable permettra, le cas échéant, de réguler l'action.
- 29 Le processus d'évaluation d'une action d'accompagnement pédagogique nécessitera, en fonction des buts de l'évaluation, de concevoir des outils appropriés, d'impliquer tous les acteurs, de porter un regard sur la nature de l'information recueillie (s'agit-il de faits ou de représentations ?), de prendre en compte le moment et d'être conscient des limites et des difficultés de cette évaluation (figure 5).

Figure 5 – Modèle dynamique du processus d'évaluation de l'accompagnement pédagogique (Salmon, D., Baillet, D., Boulvain, M. Cobut, B., Coupremagne, M., Dubois, P., Duchateau, D., Goemaere, S., Houart, M., Lanotte, A.F., Noël, B. & Slosse, P., 2009)



- 30 L'évaluation d'une nouvelle action sera sans doute plus approfondie que l'évaluation d'une action routinière. Une innovation pédagogique peut également générer de nouveaux outils d'évaluation, ce qui nécessite une certaine forme de créativité.
- 31 Selon l'ampleur du dispositif, des évaluations intermédiaires permettront un réajustement régulier des actions en cours, appelé dans notre modèle de l'innovation (figure 1) « (micro-) régulation » et « adaptation ».
- 32 L'évaluation doit également faire émerger, s'il y a lieu, les nouvelles contraintes et ressources en vue de choisir une solution la mieux adaptée ultérieurement. Ainsi, au cours du temps, le contexte peut changer et certaines contraintes (financières, pratiques) peuvent être ou non levées ou pourraient l'être à l'avenir. Les ressources matérielles (salles disponibles) ou humaines (nouveaux formateurs) peuvent également avoir évolué.
- 33 Pour l'évaluation de chaque étape du dispositif d'accompagnement, il s'agit de mettre en évidence des critères et des indicateurs de qualité. Par critères de qualité, on entend les caractéristiques attendues en fonction desquelles on évaluera une étape ou le processus d'accompagnement complet. L'indicateur, quant à lui, sera le signe observable et concret qui permettra de vérifier le degré atteint dans la réalisation du critère de qualité considéré.

2.5. La régulation et l'adaptation

- 34 La régulation et l'adaptation d'un dispositif d'accompagnement constituent des étapes cruciales dans tout processus de formation ou d'apprentissage, d'une part, en vue de mesurer son efficacité et, d'autre part, pour le faire évoluer.
- 35 D'après Perrenoud (1998) la régulation consiste à estimer à la fois le chemin déjà parcouru et celui qui reste à parcourir dans le sens d'un objectif défini, aux fins de l'adaptation, c'est-à-dire l'intervention pour optimiser les processus en cours. Il n'y a,

en effet, pas de régulation et d'adaptation sans référence à un état ou à un processus optimal.

- 36 Ces étapes sont souvent considérées comme les dernières du processus, mais lors de chacune d'entre elles, des « micro-régulations » et « micro-adaptations » peuvent déjà apparaître. C'est l'intégration de celles-ci qui peut générer ultérieurement une modification plus importante du dispositif ou de nouvelles innovations.

2.6. La pérennisation

- 37 Si cet élément vient en dernier lieu dans notre description, il n'est cependant pas le moindre ! La pérennisation d'un dispositif témoigne d'une reconnaissance et d'une confiance institutionnelle et lui offre un crédit non négligeable quand il s'agit de le développer, de l'adapter, voire de l'exporter dans d'autres contextes.
- 38 En effet, plus que le maintien d'une activité, c'est son développement qui est souhaité. Celui-ci n'est possible que moyennant le partage des expériences, la capitalisation des réflexions et des regards divers sur ces expériences et leur évaluation, toutes ces conditions étant favorisées par la durée et la stabilité. Si l'on considère que la pérennisation ne conduit pas à figer une action mais qu'elle permet au contraire son évolution, celle-ci nous semble indispensable dans le cycle des innovations pédagogiques. Par ailleurs, la pérennisation occupe une place à part dans notre modèle (figure 1) car les accompagnateurs n'ont guère d'action sur celle-ci, si ce n'est par le biais de leur investissement et de leur professionnalisme. Cette étape, parce qu'elle relève plus de l'engagement institutionnel, ne sera donc pas mentionnée dans les descriptions de pratiques qui suivent.
- 39 Pour conclure cette première partie, le modèle conceptuel présentant les déclencheurs de l'innovation dans l'accompagnement pédagogique qui vient d'être décrit constitue, de notre point de vue, une grille d'analyse de nos pratiques que ce soit dans la mise en place d'une action nouvelle d'aide à la réussite ou dans l'évaluation de dispositifs existants. Ce modèle devrait permettre une prise de recul, générer un questionnement et une analyse des actions propices à leur amélioration. Ainsi, ce modèle et son exploitation ont été présentés dans le cadre d'un atelier, lors du 26^e congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) qui s'est tenue à Rabat (Maroc) en mai 2010. Les participants à l'atelier ont fait part de sa pertinence pour l'identification d'actions manquantes, la prise de décisions, la compréhension de sa propre pratique ...

3. Quelques exemples de pratiques innovantes

- 40 Dans le but d'illustrer l'exploitation de ce modèle, trois innovations pédagogiques sont décrites ci-après et analysées sur base du modèle conceptuel présenté. Pour chaque action présentée, les éléments clés du modèle sont mis en évidence en gras.

3.1. Premier exemple : un séminaire de méthodologie du travail universitaire intégré au cursus

- 41 Depuis plus de vingt ans, le Service de Pédagogie Universitaire des Facultés universitaires de Namur propose chaque année, pendant les cours préparatoires du mois d'août, un module de méthodologie du travail universitaire, destiné notamment aux étudiants de la Faculté des sciences. Selon les années, le taux de participation oscille entre le tiers et la moitié des étudiants qui s'inscrivent dans une section scientifique. Par ailleurs, en cours d'année académique, des séances d'une à deux heures de méthodologie (gestion du temps, mémorisation) sont proposées aux mêmes étudiants en dehors de la plage horaire réservée à leur cursus.
- 42 Etant donné les évaluations régulières de ces activités qui se sont toujours avérées globalement positives, et dans le but d'élargir le public concerné, la Faculté des sciences a demandé au Service de Pédagogie Universitaire (SPU) de concevoir et d'organiser un séminaire de méthodologie du travail universitaire qui serait intégré dans le cursus des étudiants de première année de baccalauréat en sciences biologiques⁹, en 2008-2009.
- 43 Ce dispositif est considéré comme **innovant** dans la mesure où jusqu'ici, les activités d'aide à la réussite n'avaient encore jamais été intégrées dans l'horaire de cours des étudiants. De fait, souvent, les dispositifs d'aide à la réussite à visée disciplinaire ou méthodologique sont propédeutiques et antérieures à l'année académique.
- 44 **L'élément déclencheur** de l'innovation correspond donc, ici, à une demande institutionnelle basée sur le souhait d'étendre au plus grand nombre d'étudiants un ensemble d'activités jugées favorables à la réussite et sur la reconnaissance de ce dispositif d'aide à la réussite.
- 45 Dès lors, un séminaire de quatorze heures a été intégré dans l'horaire des étudiants. Sur la base de l'expérience des accompagnatrices, les difficultés potentielles des étudiants *primo-inscrits*¹⁰ à exercer leur métier d'étudiant ont pu être identifiées. Huit séances ont été proposées sur des thèmes liés à ces difficultés : prendre des notes, prendre conscience des exigences des professeurs, se créer un support de cours, étudier un cours, comprendre en profondeur, organiser son temps et son étude. Convaincues de la nécessité de contextualiser chacune de ces séances (Salmon & al., 2006), les accompagnatrices ont traité les thèmes sur la base d'extraits des cours réels des étudiants, thèmes souvent préparés en étroite collaboration avec les enseignants. Le séminaire a été dispensé entre la première et la dixième semaine du premier quadrimestre à des groupes d'une trentaine d'étudiants.
- 46 **La conception de l'innovation** a donc *intégré* tout à la fois : l'expérience des accompagnatrices (notamment les centaines d'entretiens individuels effectués chaque année à propos des méthodes d'études et les séances méthodologiques mises en place dans d'autres contextes), l'échange et l'analyse réflexive de pratiques depuis plus de 6 ans dans le cadre du groupe AdAPTE et avec les collègues du SPU, des résultats de recherche (la mise en œuvre de la séance sur la prise de notes a notamment été enrichie par les résultats d'une thèse de doctorat (Houart, 2009)) et enfin l'ensemble des éléments du contexte (nombre d'étudiants, nombre de séances, formation d'une nouvelle accompagnatrice...).

- 47 **L'évaluation** de ce nouveau séminaire a été réalisée à partir de l'analyse d'un questionnaire d'évaluation du dispositif complété par 74 % des étudiants de la section et des commentaires évaluatifs recueillis auprès des étudiants à la fin de chaque séance.
- 48 Les résultats de l'évaluation de cette première expérience apparaissent positifs sous plusieurs points de vue. D'une part, une participation très importante des étudiants *primo*-inscrits et ce surtout les premières semaines (70 % pour les 4 premières séances), ainsi que le sentiment d'avoir été aidé, sentiment ressenti par les étudiants lors de quasi chacune des séances. D'autre part, les regrets exprimés *a posteriori* par des étudiants pour n'avoir pas davantage participé. D'une manière générale, les apports déclarés par les étudiants pour l'ensemble du séminaire, en termes de prise de conscience des exigences de l'université au niveau de la rigueur nécessaire (63 %), de la régularité du travail à mettre en place (47 %), de la quantité de travail à effectuer (37 %), d'évaluation de ses méthodes (44 %), d'adaptation de ses méthodes (31 %), de développement de nouvelles méthodes (47 %), d'affiliation à l'université (25 %), de développement d'un sentiment de confiance (16 %).
- 49 Enfin, notons le lien plutôt encourageant entre la participation et les résultats aux tests de novembre. En effet, la moyenne des résultats des étudiants *primo*-inscrits croît linéairement en fonction du nombre de séances suivies. Elle passe d'une moyenne de 3.75/20 pour les étudiants n'ayant suivi aucune séance à une moyenne de 11/20 pour ceux qui ont suivi 7 séances. Bien sûr, corrélation n'est pas causalité !
- 50 Finalement, d'après l'ensemble de cette analyse, il semble que l'on puisse tordre le cou, du moins en partie, à l'idée préconçue selon laquelle « les étudiants qui profitent des dispositifs d'aide sont ceux qui en ont le moins besoin ». En effet, un tiers des étudiants ayant participé à de nombreuses séances expriment clairement qu'ils se sentaient en difficulté au niveau des méthodes d'étude et qu'ils souhaitaient y remédier en participant au séminaire. Par ailleurs, plusieurs étudiants qui disposaient de bonnes méthodes ont cessé de participer au séminaire après quelques séances au profit d'un travail à domicile.
- 51 Cependant, des aspects moins positifs peuvent également être épinglés. Ainsi, la participation au séminaire a diminué progressivement au cours du premier quadrimestre. Le taux de participation est passé de 80 % à la première séance à 14 % à la dernière séance pour les étudiants *primo*-inscrits. Les étudiants expliquent principalement cette diminution en mentionnant la charge de travail qui est perçue comme étant de plus en plus écrasante au cours du premier quadrimestre. Ainsi, une tension constante entre le temps nécessaire pour participer au séminaire et le temps de travail à fournir pour réussir leur cursus est fortement ressentie par les étudiants. Il y a pourtant une sorte d'incompatibilité entre une contextualisation optimale et un placement des séances du séminaire de méthodologie les premières semaines de l'année académique, c'est-à-dire à un moment pendant lequel les étudiants ne se sentent pas encore « écrasés » par la charge de travail.
- 52 De plus, la participation des étudiants qui recommencent une première année (36 % en Bac 1 biologie) est réellement faible : elle passe de 44 % à la première séance à 3 % à la dernière séance. Ces étudiants éprouvent des difficultés à se remettre en question. Ils disent savoir ce qu'il faut faire en termes de méthodes de travail et donc ne perçoivent pas l'utilité de participer au séminaire, même s'ils obtiennent des résultats médiocres aux tests de novembre.

- 53 Au vu de ces résultats, il a semblé pertinent de maintenir et même d'étendre ce séminaire à toutes les sections en Faculté des sciences en 2009-2010. Il répond, selon les étudiants, à un besoin et permet d'apporter de l'aide en termes de prises de conscience diverses, de développement de stratégies adéquates et adaptées à différents cours clés, d'affiliation rapide à la vie universitaire, de sentiment de sécurité.
- 54 Suite à cette analyse, **des adaptations** ont toutefois été envisagées à la lumière de l'évaluation de ce dispositif. Ainsi, au niveau organisationnel, le nombre de séances du séminaire a été réduit afin de diminuer la tension à propos du temps nécessaire pour participer au séminaire et pour étudier à domicile tout en maintenant le caractère profondément contextualisé du séminaire. Cinq séances ont été concentrées sur les cinq premières semaines de l'année académique. De plus, dans le but d'augmenter la participation des étudiants qui pensent pouvoir se débrouiller seuls mais qui, malheureusement, se trompent, une attention toute particulière a été apportée lors de la première séance pour motiver les étudiants à participer à l'entièreté des séances. Enfin, afin d'augmenter la participation des étudiants qui recommencent leur année, deux séances ont été différenciées pour eux.
- 55 En 2009-2010, le séminaire de méthodologie a donc été mis en œuvre dans toutes les sections de la Faculté des sciences. Les thèmes des cinq séances ont été les suivants : 1) prendre des notes ; 2) prendre conscience des exigences des professeurs ; 3) organiser son temps et son étude ; 4) étudier en profondeur ; et 5) mémoriser une matière conséquente.
- 56 Des nouveaux éléments du contexte ont été intégrés dans cette conception et cette organisation, notamment l'engagement et la formation de nouvelles accompagnatrices.
- 57 A nouveau, en 2009-2010, une évaluation de l'ensemble du dispositif permettra de le réguler et d'y apporter les adaptations nécessaires.

3.2. Deuxième exemple : un dispositif de team building

- 58 Depuis 1999, un séminaire de *team building* d'une journée s'est progressivement organisé dans les différentes catégories de la Haute Ecole Francisco Ferrer de Bruxelles (HEFF) au profit de tous les étudiants de première année.
- 59 Les différents premiers **déclencheurs** de cette innovation pédagogique consistent, d'une part, en l'introduction dans le programme des étudiants de première année en sciences commerciales de la catégorie économique d'un cours de « Gestion des ressources personnelles » et, d'autre part, dans l'opportunité de transférer la pratique du *team building*, déjà bien ancrée dans le monde de l'entreprise, aux futurs étudiants de niveau universitaire. Le premier élément déclencheur à caractère institutionnel a donc initié chez l'enseignant motivé, psychologue et responsable du service d'aide à la réussite, l'opportunité d'appliquer un concept déjà appliqué dans le monde professionnel.
- 60 La **conception** et la **mise en action** du dispositif visent ainsi à développer des compétences relationnelles (communiquer, coopérer, travailler en équipe), ainsi qu'à installer ou améliorer l'autoévaluation des ressources personnelles et les capacités d'estime de soi et de gestion du stress... et comporte des activités de type « Vertiges »¹¹ et « Communication ».

- 61 Toute l'organisation pratique (inscription, repas, communication, déplacement) est préparée, dès la rentrée, par les étudiants répartis en sous-groupes de travail et l'animation de la journée proprement dite est confiée à une société spécialisée dans l'animation d'*incentives*, de *team building* et d'événements. Le site de la Citadelle de Namur est choisi par l'animateur responsable et est totalement équipé pour l'occasion.
- 62 L'**évaluation** du *team building day* « à chaud » sur le terrain, puis sous la forme de questionnaires, suivis d'entretiens en petits groupes, met en évidence un degré de satisfaction très positif. Par ailleurs, les étudiants développent sur le terrain, mais aussi lors des cours de véritables compétences de communication, d'entraide et de coopération. Leur intégration au sein de l'institution est favorisée.
- 63 Différentes **adaptations** successives ont été opérées tout au long des années, et jusqu'à aujourd'hui encore, à partir de deux facteurs déclenchants omniprésents : d'un côté la recherche constante (devenue obligatoire) de la minimalisation des coûts réels d'organisation (de 50 € à 1 €) et, de l'autre côté, l'accroissement progressif (de 80 à 1000 étudiants) du nombre de participants notamment, dû à l'évaluation positive de l'activité et à l'apparition du décret promotion de la réussite envisageant les facteurs relationnels et d'intégration comme facteurs de réussite et légitimant le dispositif AILES (séminaire d'Activités d'Intégration Liées à l'Enseignement Supérieur) (Cobut, 2006).
- 64 De manière générale, les adaptations opérées touchent progressivement trois grands aspects : 1) le lieu ; 2) le type ; et 3) l'encadrement des activités. Ainsi, de lieux relativement éloignés de Bruxelles, les activités ont été organisées en Forêt de Soignes et dans le centre de Bruxelles. Les activités « Vertiges » présentes massivement au départ et couplées avec quelques activités de type communication ont évolué vers l'organisation d'activités de coopération et communication. La prise en charge totale de l'animation par une équipe externe à la Haute Ecole, a cédé la place à l'animation de la journée par une équipe interne constituée d'enseignants, d'étudiants de troisième année, des étudiants administrateurs, du service médical et social formés de la Haute Ecole.
- 65 Malgré ces constantes adaptations, les évaluations de l'activité au sein du dispositif AILES continuent à être très favorables et les participants se développent réellement les compétences attendues. Les différents animateurs, même s'ils trouvent que leur investissement est parfois trop important, se mobilisent et prévoient la poursuite des activités sous sa forme actuelle.

3.3. Troisième exemple : « Objectif Réussite », une mise à niveau autonome des pré-requis

- 66 **Éléments déclencheurs de l'innovation** : la mise en place de l'« Objectif Réussite » à l'Université libre de Bruxelles part du constat que les universités, où le libre accès aux études est la règle, sont confrontées à la tâche contradictoire de dispenser leur enseignement à un grand nombre d'étudiants, le plus souvent de manière collective, alors que les niveaux de connaissances de base de ceux-ci présentent une grande diversité.
- 67 A partir des échanges entre les acteurs des différents niveaux d'enseignement, il ressort également qu'il existe une discordance entre le programme des cours

scientifiques au niveau de l'école secondaire, destinés à la moyenne des étudiants et qui visent essentiellement à en faire des citoyens pourvu d'une culture générale, et les exigences de base dans le niveau supérieur pour des cours spécialisés auxquels sont associés la plupart du temps un grand nombre de crédits. L'une des solutions consiste à tenter d'uniformiser le socle de compétences de base.

- 68 **Conception de l'innovation** : dans un premier temps, le dispositif « Objectif Réussite » a été proposé aux étudiants de première année inscrits en Faculté des sciences dans le cadre du cours de chimie générale. Depuis la rentrée académique de septembre 2007, il a été étendu aux étudiants de toutes les facultés dont le cursus de première année comporte un ou plusieurs cours parmi les trois disciplines scientifiques de base (physique, mathématiques et chimie). Il consiste à proposer à ces étudiants de réaliser en ligne, sous forme d'exercices, des travaux faisant appel à leur maîtrise des pré-requis dans ces disciplines, afin de leur permettre de s'évaluer, ou de provoquer chez eux une prise de conscience de l'existence de lacunes dans leur formation, et de leur offrir l'occasion, suivant les cas, de consolider leurs connaissances, ou de les étendre.
- 69 **Mise en action** : la construction du dispositif a nécessité l'élaboration d'une « banque d'exercices » de taille considérable afin de permettre aux étudiants de réaliser plusieurs tentatives composées d'exercices différents dans chaque catégorie. Dans le cas de la chimie, six facultés ou instituts sont concernés. Les différents titulaires de cours ont été consultés et impliqués dans la mise en place du dispositif. Ils ont défini individuellement les pré-requis indispensables à leur cours, et décidé des modalités pratiques propres à leurs étudiants (contenu, période et durée d'accès). En particulier, certains ont choisi d'associer un incitant à la réalisation des travaux, sous la forme d'un « bonus » attribué aux étudiants volontaires. Enfin, à l'occasion du cours *ex cathedra*, ils ont encouragé leurs étudiants à utiliser l'outil mis à leur disposition pendant les premières semaines de cours.
- 70 **Analyse et évaluation** : l'analyse de différentes données récoltées pour les deux premières années d'utilisation du système montre que celui-ci atteint ses objectifs. Du point de vue des enseignants, la mise à niveau indépendante permet de consacrer moins de temps à la révision des connaissances de base lors du cours *ex cathedra*. D'une part, les étudiants qui participent, quant à eux, disent apprécier d'avoir l'occasion précoce d'entrer dans une dynamique de travail, et l'opportunité de s'évaluer et de compléter leurs connaissances. Ils se montrent également très satisfaits de l'environnement « informatique » qui abrite les travaux qu'ils effectuent. Par ailleurs, on constate que le taux de participation atteint 73 % des étudiants, toutes facultés concernées confondues, et il atteint 85 % pour l'une d'elle. D'autre part, la comparaison des résultats des étudiants qui ont pris part à l' « Objectif Réussite » et de ceux des étudiants qui n'ont pas participé montre clairement un effet positif pour les premiers, et ce quel que soit le nombre d'heures de chimie qu'ils ont suivies dans l'enseignement secondaire. On constate enfin qu'une majorité des étudiants qui ont attendu le dernier jour d'accessibilité pour effectuer ce travail, fort probablement dans le but principal d'engranger le bonus, n'ont pas obtenu une note satisfaisante à la première évaluation obligatoire organisée par le ou la titulaire dans le cadre de son cours de chimie.
- 71 **Régulation et adaptation** : au vu de ces résultats, le dispositif a une fois de plus été proposé en début d'année académique 2009-2010, moyennant quelques modifications mineures de certaines modalités pratiques. Ainsi, par exemple, l'un des titulaires de cours a choisi de remettre le dispositif en ligne à la disposition de ses étudiants pendant

la période qui précédait l'évaluation de janvier 2010, sans toutefois y associer d'incitant. Un autre enseignant, qui n'avait pas, la première année, proposé de « bonus », ce qui a probablement été la cause du faible taux de participation de ses étudiants, a imaginé pour la première évaluation liée à son cours un système de notation plus favorable aux étudiants volontaires.

- 72 Certains étudiants réalisent leurs tests dans les locaux de la Guidance en Chimie, une cellule d'accompagnement accessible quotidiennement sous forme de permanences. C'est l'occasion pour l'équipe pédagogique de prendre conscience des difficultés que les étudiants rencontrent à la lecture de certains énoncés, qui sont ainsi susceptibles d'être modifiés par la suite (fautes de frappe, ambiguïté potentielle d'interprétation, visibilité des consignes...). Par ailleurs, l'analyse statistique de la réussite aux différentes questions de la banque de données, offerte par l'outil informatique, permet de détecter facilement les items problématiques et d'adapter éventuellement leur niveau de difficulté.
- 73 A travers les trois exemples d'accompagnement présentés ci-avant, on peut noter la *cohérence* de ceux-ci avec le modèle conceptuel présenté. De fait, on retrouve, lors de chaque description, la présence soulignée des différents éléments constitutifs du modèle : la mise en évidence des éléments déclencheurs, la conception de l'innovation, l'évaluation et l'adaptation du dispositif. On peut toutefois remarquer à travers ces exemples qu'il n'existe pas de cohérence historique et donc que, parfois, suivant la démarche entreprise, certains de ces éléments apparaissent plusieurs fois ou à des moments non nécessairement organisés : la démarche innovante étant, par essence, comme toute recherche créatrice une suite d'aller-retour et d'essai-erreur.

4. En guise de conclusion : des innovations caractérisées par l'ouverture et la diversité

- 74 Les différentes actions pédagogiques décrites dans cette contribution montrent que, si l'innovation est bien, pour reprendre les termes de Françoise Cros (1994), indissociable d'un système, elle n'en est pas pour autant limitée. En effet, dans les cas qui nous occupent, le système, dont l'efficacité dépend des relations entre ses acteurs et des interactions entre les divers éléments qui le constituent, est clairement lié, selon nous, à notre mission de promotion de la réussite. Ainsi, c'est cette mission qui s'érige en système et qui nous offre l'espace dans lequel penser nos innovations. Celles-ci peuvent cependant revêtir des formes bien différentes, témoignant ainsi de l'ouverture indispensable, eu égard aux spécificités des publics, des contextes institutionnels, des accompagnateurs et, démontrant par la même occasion, le caractère nécessairement pragmatique de l'innovation.
- 75 C'est sur cette ouverture que nous voudrions insister dans cette conclusion, reprenant sous cette focale ce qui nous paraît constituer les lignes de force des exemples développés ci-dessus, au-delà du caractère novateur lui-même, bien entendu.
- 76 Tout d'abord, l'innovation n'est pas limitée dans ses objectifs ni dans les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre : on le voit dans la partie consacrée à la journée « team building » (HEFF). Certains pourraient n'y trouver qu'un rapport ténu avec la mission de promotion de la réussite, du moins dans l'idée somme toute très « scolaire » qu'on en a très souvent. Or, la spécificité d'un cursus de type économique justifie

parfaitement une action importée du monde de l'entreprise, dont l'objectif consiste à développer des compétences à communiquer et à coopérer et dont les effets bénéfiques peuvent servir de socle, voire de levier à d'autres actions, y compris dans d'autres cursus.

- 77 Ensuite, l'innovation n'est pas limitée dans la personnalité de ses acteurs : on le voit dans les parties consacrées à l'Objectif Réussite en chimie (ULB) et au séminaire en méthodologie du travail universitaire (FUNDP). Dans les deux cas, rien n'est possible sans l'étroite collaboration entre les accompagnateurs et les enseignants, et, plus que cela encore, sans l'implication effective de ces derniers dans le dispositif. Non seulement cette circonstance permet la contextualisation indispensable des exercices ou des séances de travail, mais elle contribue aussi grandement à la motivation des étudiants pour en profiter.
- 78 Pour conclure, on pourrait ajouter que l'innovation dans la promotion de la réussite n'est pas limitée à la première année de l'enseignement supérieur. Certes, les enjeux ne sont pas exactement les mêmes et, bien sûr, on peut comprendre que des moyens souvent réduits conduisent à se concentrer sur le début des études. Il convient cependant de penser le système lié à la mission de promotion de la réussite dans une continuité avec l'évolution des exigences de l'enseignement supérieur et des compétences attendues chez les étudiants.

BIBLIOGRAPHIE

- Bédard, D. & Béchar, J.-P. (Dir.) (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cobut, B. (2006). Un dispositif obligatoire de soutien aux étudiants de 1^{re} BA à la Haute Ecole Francisco Ferrer à Bruxelles. Des AILES pour réussir ! *Actes du XXIII^e Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire*. Montpellier : Université Montpellier 2.
- Cros, F. (1994). Innovation. In *Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation*. Paris : Nathan.
- Cros, F. (1999). L'innovation en éducation et en formation, imprévue et rebelle. in *L'innovation, levier de changement dans l'institution éducative*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- Houart, M. (2009). Etude de la Communication pédagogique à l'université à travers les notes et les acquis des étudiants à l'issue du cours magistral de chimie. Thèse de doctorat. Namur : Faculté universitaire Notre-Dame de la Paix.
- Le Bouëdec, G., Du Crest, A., Pasquier, L., & Stahl, R. (2003). *L'accompagnement en éducation et formation : Un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.
- Noël, B. & Romainville, M. (1998). Accompagner les étudiants. In M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier & M. Romainville. *L'étudiant-apprenant. Grille de lecture pour l'enseignant universitaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Perrenoud, P. (1998). L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. In *Education Permanente*, 140(3). [En ligne]. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_16.html
- Salmon, D. (2005). Assistant pédagogique, une fonction à mi-chemin entre l'assistant chercheur et le professionnel de l'accompagnement. Cas de la Faculté universitaire des sciences agronomiques de Gembloux. Actes du 3ème Colloque « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur ». France : Lille.
- Salmon, D., Cobut, B., Coupremagne, M., Delhaxhe, M., Dubois, P., Lamme, A., Noël, B., Parmentier, P. & Pollet, M.C. (2004). Bilan et perspectives d'actions d'accompagnement pédagogique des étudiants de première année d'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique. *Actes du XXIe Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire*. Marrakech : Université Cadi Ayyad.
- Salmon, D., Cobut, B., Coupremagne, M., Delhaxhe, M., Dubois, P., Goemaere, S., Houart, M., Noël, B., Pollet, M.C. & Slosse, P. (2006). L'accompagnement pédagogique des étudiants dans l'enseignement supérieur : conditions, actions et questions sur les critères de qualité. *Actes du XXIIIe Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire*. Monastir : Faculté de Pharmacie de l'Université de Monastir.
- Salmon, D., Baillet, D., Boulvain, M., Cobut, B., Coupremagne, M., Dubois, P., Duchateau, D., Goemaere, S., Houart, M., Lanotte, A.F., Noël, B. & Slosse, P. (2009). Construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique. Synthèse d'échanges et d'analyse de pratiques professionnelles en Communauté française de Belgique, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 25-2. Mis en ligne le 14 septembre 2009. URL : <http://ripes.revues.org/index252.html>
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

NOTES

1. Groupe de recherche sur les Actions d'Accompagnement Pédagogique, leur Typologie et leur Evaluation.
2. Tous sont issus des Universités et des Hautes Ecoles de la Communauté française de Belgique.
3. Par accompagnement pédagogique, on entend toute activité et pratique pédagogique (cours, séminaire, guidance, tutorat, aide en ligne, coaching, entretien ...) créée et mise en œuvre par un enseignant, un groupe d'enseignants et/ou par des étudiants tuteurs dans le cadre des cours et/ou, aux côtés de ceux-ci, par des conseillers, des assistants pédagogiques ou des pairs, qui vise à faire progresser les étudiants, sur les plans cognitif, affectif et socio-culturel dans leur manière d'apprendre (Le Bouëdec, Du Crest, Pasquier & Stahl, 2003), ou encore dans l'acquisition et la maîtrise des matières, dans leurs méthodes de travail et d'études et dans leur intégration sociale (Noël & Romainville, 1998).
4. La phase de régulation/adaptation correspond à ce que Bédard & Bécharde (2009) appellent la « rénovation ».
5. Voir 2.4. L'évaluation.
6. Les échanges socio-réflexifs constituent des échanges sur les pratiques qui se réalisent dans un cadre social, c'est-à-dire via des interactions entre pairs.

7. Selon Barbier, Chaix et Demailly, cités par Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005), le développement professionnel est un processus de « *transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles* ».

8. Team Building signifie littéralement « construction d'équipe ». Issu du monde de l'entreprise, le team building vise le développement de valeurs collectives au sein d'une équipe. Concrètement, des activités événementielles sportives, artistiques ou culturelles se pratiquent de manière collective, interactive, favorisant ainsi la cohésion, l'interdépendance ou la solidarité entre les participants.

9. En 2008-2009, le Service de Pédagogie Universitaire a proposé de mener l'expérience dans une section de la Faculté des sciences (en sciences biologiques) et d'étendre éventuellement à d'autres sections les années suivantes à partir d'une l'évaluation approfondie du dispositif.

10. C'est-à-dire les étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans l'enseignement supérieur.

11. Par activités « Vertiges », on entend par exemple escalade, descente en rappel, spéléo, pont de singe, *death ride* ...

RÉSUMÉS

Les déclencheurs du processus d'innovation s'enracinent dans des impositions institutionnelles, des sollicitations d'enseignants, des demandes d'étudiants, dans l'observation de dysfonctionnements ou encore dans le seul désir d'innover par rapport à des pratiques devenues routinières. La conception d'une nouvelle action d'accompagnement pédagogique tient compte de nombreux éléments de contextualisation et peut être alimentée, en fonction du statut, du parcours et de la professionnalisation de l'accompagnateur, tant par les apports de recherches récentes dans différents domaines que par des échanges de pratiques entre collègues. Enfin, la mise en œuvre d'une action mène à une démarche cyclique d'évaluation et de régulation, amenant un éclairage nouveau sur les déclencheurs initiaux de l'innovation et un éventuel processus de réajustement des modalités d'action. Ce processus d'innovation en trois étapes est présenté et illustré par trois actions mises en place dans différents contextes d'enseignement en Communauté française de Belgique.

Innovation most frequently begins with an institutional policy, requests from teachers and students, reports on dysfunctional settings or just simply through by wanting to change routines. Designing new educational measures needs to take into account several aspects of the environment. It is also influenced by the tutor's status, his career and experience and can be supported by recent research in various fields and through exchanges of best practices between colleagues. Last of all, implementing such measures naturally leads to a cyclical framework based on assessment and regulation, shedding a new light on the original triggers of the innovation making readjustments possible. This three-step innovation process is described and illustrated through three actions that have been implemented in different teaching contexts in the *Communauté française de Belgique*.

INDEX

Keywords : innovation, educational tutoring, regulation, promoting academic achievement, evaluation and readjustment of educational measures

Mots-clés : innovation, accompagnement des étudiants, aide à la réussite, régulation, évaluation des actions

AUTEURS

MIREILLE HOUART

Facultés universitaires de Namur

Département Education et Technologie – Service de Pédagogie Universitaire

Rue de Bruxelles, 61

5000 Namur

mireille.houart@fundp.ac.be

DOROTHÉE BAILLET

Université libre de Bruxelles

Fac. des sciences psychologiques et de l'Education – Service des Sciences de l'Education

50, Avenue F.D.Roosevelt CP 186

dbaillet@ulb.ac.be

BERNARD COBUT

Haute Ecole Francisco Ferrer

Rue de la Fontaine 4

1000 Bruxelles

bernard.cobut@he-ferrer.eu

CÉLINE VANDEN EYNDE

Haute Ecole Francisco Ferrer

Rue de la Fontaine 4

1000 Bruxelles

celine@vdeynde.net

DOMINIQUE DUCHÂTEAU

Université de Liège

Administration de l'Enseignement et des Étudiants – Service Guidance Etude

Traverse des Architectes, Bâtiment B3E

4000 Liège au Sart-Tilman

d.duchateau@ulg.ac.be

SABINE GOEMAERE

FUCAM

Accompagnement pédagogique

Chaussée de Binche 151

7000 MONS

Sabine.goemaere@fucam.ac.be

ANNE-FRANCE LANOTTE

Université de Liège
Administration de l'Enseignement et des Étudiants – Service Guidance Etude
Traverse des Architectes, Bâtiment B3E
4000 Liège au Sart-Tilman
af.lanotte@ulg.ac.be

LAURENCE OGER

HELMo (Haute Ecole Libre Mosane)
Service d'Accompagnement Pédagogique de la Haute Ecole
Mont Saint-Martin, 41
4000 Liège
l.oger@helmo.be

JIM PLUMAT

Haute Ecole Louvain en Hainaut
18A, rue de l'Hôpital à 7000 Mons
jim.plumat@helha.be
Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve
2, chemin du Cyclotron à 1348 LLN
jim.plumat@uclouvain.be

MARIE-CHRISTINE POLLET

Université libre de Bruxelles
Centre de Méthodologie Universitaire – Faculté de Philosophie et Lettres
50, av. F. Roosevelt – CP 175
1050 Bruxelles
mcpollet@ulb.ac.be

PAULINE SLOSSE

Université Libre de Bruxelles
Guidance interfacultaire en Chimie
50, Avenue F.D.Roosevelt CP 160/04
B 1050 Bruxelles
pslosse@ulb.ac.be

DIDIER SALMON

Gembloux Agro Bio-Tech
Gembloux, Belgique
salmon.d@brutele.be