Document généré le 15 juil. 2025 16:20

Mesure et évaluation en éducation

Une grille d'analyse des dispositifs d'accompagnement pédagogique dans l'enseignement universitaire. Sept clés pour appréhender les dimensions d'un dispositif

Salmon Didier, Jean-Marie De Ketele et Philippe Parmentier

Volume 30, numéro 3, 2007

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1085730ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1085730ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)
2368-2000 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Didier, S., De Ketele, J.-M. & Parmentier, P. (2007). Une grille d'analyse des dispositifs d'accompagnement pédagogique dans l'enseignement universitaire. Sept clés pour appréhender les dimensions d'un dispositif. *Mesure et évaluation en éducation*, *30*(3), 81–97. https://doi.org/10.7202/1085730ar

Résumé de l'article

À travers une synthèse des travaux existants et l'inventaire des dispositifs d'accompagnement pédagogique mis en place en première année par les différentes institutions universitaires belges francophones, cette étude vise à construire une grille d'analyse des dispositifs d'accompagnement pédagogique. En résumé, les dispositifs d'accompagnement pédagogique peuvent être caractérisés par l'utilisation de sept clés correspondant à autant de questions : pour qui (la population visée) – quand (la période de programmation) – par qui (les intervenants) – sur quoi (l'objet) – pour quoi (la fonction) – avec quoi (les moyens mobilisés) – où (le lieu).

Tous droits réservés © ADMEE-Canada - Université Laval, 2007

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Une grille d'analyse des dispositifs d'accompagnement pédagogique dans l'enseignement universitaire. Sept clés pour appréhender les dimensions d'un dispositif

Salmon Didier
Faculté universitaire des Sciences agronomiques de Gembloux

Jean-Marie De Ketele
Université catholique de Louvain

Philippe Parmentier
Université catholique de Louvain

Mots clés : Dispositif pédagogique, enseignement supérieur, inventaire, évaluation, grille d'analyse.

À travers une synthèse des travaux existants et l'inventaire des dispositifs d'accompagnement pédagogique mis en place en première année par les différentes institutions universitaires belges francophones, cette étude vise à construire une grille d'analyse des dispositifs d'accompagnement pédagogique. En résumé, les dispositifs d'accompagnement pédagogique peuvent être caractérisés par l'utilisation de sept clés correspondant à autant de questions : pour qui (la population visée) – quand (la période de programmation) – par qui (les intervenants) – sur quoi (l'objet) – pour quoi (la fonction) – avec quoi (les moyens mobilisés) – où (le lieu).

Key words : Pedagogical assistance, higher education, inventory, evaluation, analytical framework

Based on a literature review and an inventory of the pedagogical assistance schemes introduced for first year students by several French-language Belgian universities, this study aims at developing an analytical framework for characterizing the assistance schemes. The seven key concepts that specify the pedagogical assistance schemes correspond to seven questions : for whom, when, by whom, what about, what for, how, where.

PALAVRAS-CHAVE : Dispositivo pedagógico, ensino superios, inventário, avaliação, grelha de análise

A partir de uma revisão da literatura e do inventário dos dispositivos de acompanhamento pedagógico implementados no primeiro ano, pelas diferentes instituições universitárias da Bélgica Francófona, este estudo pretende construir uma grelha de análise dos dispositivos de acompanhamento pedagógico. Em resumo, os dispositivos de acompanhamento pedagógico caracterizam-se pela utilização de sete conceitos correspondentes a igual número de questões : para quem (a população alvo) – quando (o período de programação) – por quem (os intervenientes) – sobre quê (o objecto) – para quê (a função) – com quê (os meios mobilizados) - onde (o lugar).

Introduction

En Belgique, sous la pression de la société, les institutions universitaires francophones déploient, depuis un certain nombre d'années, une politique de qualité de l'enseignement. Cette politique intègre pour une part significative le développement de dispositifs d'accompagnement pédagogique, en particulier à l'attention des étudiants débutants. Ce déploiement est opéré dans une logique de concurrence entre institutions, tant sur le plan national qu'européen, logique où l'image de marque de l'institution est liée à une image d'exigence et d'efficacité. Les institutions universitaires ont donc instauré diverses modalités d'accompagnement des étudiants, par exemple la propédeutique (cours d'été ou du samedi préparatoires à l'enseignement universitaire, dispositifs d'accompagnement des étudiants débutants tout au long de la première année universitaire) ou l'utilisation de moyens informatiques nouveaux (enseignement assisté par ordinateur, accompagnement différencié à distance par l'utilisation des technologies de l'information et de la communication). À travers l'inventaire de ces différents dispositifs d'accompagnement pédagogique, nous cherchons à dégager les caractéristiques temporelles, humaines et spatiales d'un dispositif d'accompagnement pédagogique afin de pouvoir intégrer son mode d'utilisation par l'étudiant dans un cadre plus large, que nous souhaitons développer par ailleurs.

Note des auteurs – Toute correspondance peut être adressée par courriel à l'adresse suivante : [jean-marie.deketele@psp.ucl.ac.be].

Cette réflexion prend appui sur divers travaux antérieurs qui ont permis de montrer les limites de mécanismes d'orientation et de sélection uniquement basés sur des tests d'entrée, en insistant notamment sur la dimension d'inégalité sociale d'accès à l'enseignement supérieur qu'ils engendrent et sur le peu de fiabilité dans la sélection des indicateurs. Ainsi, Romainville parle de la prédiction en éducation comme un leurre (celle-ci étant le stade ultime de développement d'une science qui suppose la compréhension des causes des phénomènes étudiés) et, selon lui, les sciences humaines ne sont guère proches de ce stade (Romainville, 1998). En fin de compte, ces mécanismes d'orientation ou de sélection tendent à déplacer le problème de l'échec en dehors de l'institution mais n'apportent aucune solution à la problématique de la transition entre les enseignements secondaire et universitaire.

En octobre 1991, dans un rapport commandité par les recteurs de toutes les institutions universitaires belges francophones, un groupe de chercheurs a étudié le problème du faible taux de réussite en première année et rédigé une série de propositions d'actions (Leclercq et al., 1997) dont une large partie a été mise en œuvre deux ans plus tard. En particulier, pour le problème de l'accès à l'enseignement universitaire, le rapport recommande l'utilisation de tests informatifs en lieu et place d'examens d'entrée sélectifs. Ces tests doivent permettre, dès le début de la formation universitaire, de mesurer à la fois les préacquis, certaines habilités liées à la compréhension et aux capacités cognitives, la capacité d'apprendre sur la base des acquis et enfin la motivation face aux études entreprises. Les résultats de ces tests, interprétés collectivement, peuvent servir de base de réflexion aux intervenants académiques pour définir les actions pédagogiques à développer afin d'améliorer le pronostic de réussite global. Les résultats de ces tests, interprétés individuellement et systématiquement communiqués en leur assurant un caractère anonyme, peuvent aussi permettre de transmettre à l'étudiant une information essentielle pour la suite de sa formation. L'information ainsi transmise à l'apprenant peut amorcer chez lui, dès son entrée à l'université, une réflexion sur son niveau académique, sur ses attitudes face au métier d'étudiant et sur la gestion de son projet d'étude. De plus, la prise de conscience par l'étudiant de sa situation à l'entrée à l'université devrait l'inciter à définir, dès les premiers contacts avec les cours, les stratégies d'apprentissage à mettre en œuvre pour améliorer le pronostic de réussite.

Si la nécessité d'informer l'étudiant, dès son entrée dans l'enseignement universitaire, afin de l'encourager dans la prise en charge de son projet d'étude est essentielle, nous pensons que cette seule communication des résultats à une série de tests informatifs ne pourra pas lui permettre de choisir les meilleures stratégies d'étude. Pour augmenter encore l'efficacité de sa réflexion, il convient que la communication des résultats aux tests et leur interprétation soient accompagnées de renseignements exhaustifs sur les dispositifs d'accompagnement pédagogique mis en place par l'institution universitaire. Ces renseignements ne peuvent pas être un simple catalogue de dispositifs mais doivent permettre à l'étudiant de choisir la structure la plus efficace par rapport à ses attentes vis-à-vis de l'institution, mais aussi en fonction du profil étudiant dégagé à l'issue des tests informatifs. Pour cela, l'institution devrait disposer d'une synthèse des mesures prises antérieurement dans le domaine ainsi que de leur efficacité en fonction de deux variables : la « manière d'être étudiant » et le « profil académique ». Bodson a étudié les différentes manières d'être étudiant et leurs conséquences sur la réussite ou sur l'échec en première année de candidature et à partir de ses observations, il dégage six profils différents d'étudiants (Bodson, 1999). Pour De Ketele, le profil académique d'un étudiant à l'entrée dans l'enseignement universitaire est basé sur son histoire scolaire, mais aussi sur ses caractéristiques cognitives de départ ou sur sa capacité à s'adapter aux exigences universitaires (De Ketele, 1997).

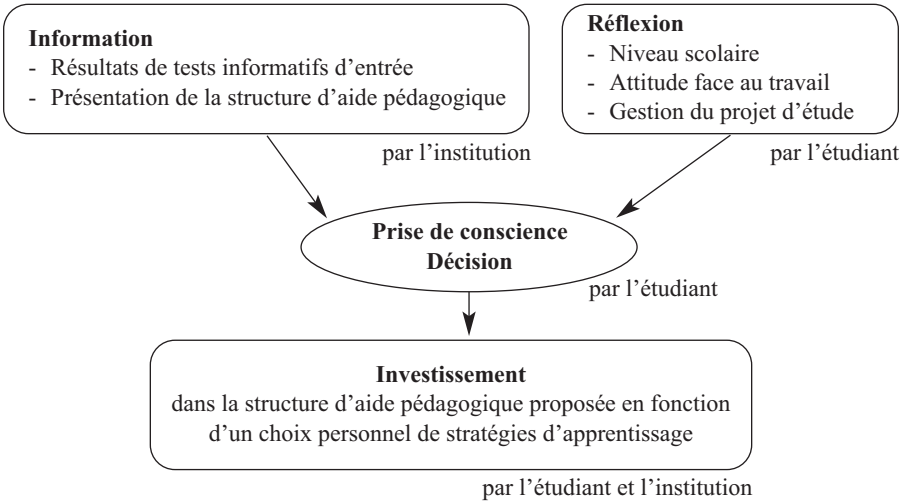

Figure 1. ***Le mécanisme décisionnel de l'étudiant, en début de cursus, face à la structure d'aide pédagogique proposée par l'institution universitaire (Salmon, 2002)***

C'est au sein de cette problématique de promotion de l'accompagnement pédagogique des étudiants que se situe notre démarche d'élaboration d'une grille visant à caractériser les dispositifs d'accompagnement pédagogique de première année universitaire. Cette grille s'est progressivement construite à partir de sept clés correspondant chacune à une question relative à une dimension particulière du dispositif, questions révélées à travers la synthèse de travaux existants ou définies par un apport original.

Sept clés pour une grille d'analyse

La première clé : la population visée POUR QUI ?

Dans l'introduction de cet article, nous avons déjà mentionné les conclusions d'un groupe de chercheurs (Leclercq et al., 1997). Parmi celles-ci, la mise en évidence de l'aspect prioritaire du développement de structures d'accompagnement pédagogique, basé à la fois sur le public visé et sur le moment où la structure doit développer ces effets, nous fournit un premier éclairage sur les dimensions d'un dispositif d'accompagnement pédagogique.

En examinant le dispositif suivant la composition de la population étudiante visée, Langevin et Cartier proposent également un échelonnement des dispositifs d'accompagnement pédagogique selon trois niveaux de prévention (Langevin & Cartier, 2000). Dans cette taxinomie, le premier niveau (prévention primaire) vise à faciliter l'apprentissage pour l'ensemble de toute une population scolaire donnée. Il s'agit, par exemple, des cours de préparation aux études universitaires donnés dans l'enseignement secondaire, des expériences de propédeutique ou des séances de remédiations collectives dans le cursus universitaire. Un deuxième niveau correspond à la prévention secondaire qui vise à faciliter l'apprentissage d'une population à risque. Dans cette catégorie, on place les cours d'été et du samedi, les dispositifs organisés en fonction d'une évaluation réalisée sur la base d'une décision personnelle de l'étudiant ou d'un premier diagnostic fait par l'institution. Enfin, la prévention tertiaire constitue le troisième niveau de l'échelle. Elle réunit les dispositifs exclusivement destinés à une population en difficulté notoire. Il s'agit de dispositifs mis en place en vue d'une amélioration du rendement ou de l'engagement au projet scolaire. Dans cette catégorie, nous distinguerons, d'une part, les dispositifs réservés aux étudiants révélé comme en grande difficulté après une première évaluation académique nettement insatisfaisante et, d'autre part, les dispositifs exclusivement destinés aux étudiants en situation de décrochage

ou d'échec inéluctable annoncé qui doivent nécessairement aller au-delà de l'accompagnement dans l'année académique pour s'intéresser au cas d'une réorientation éventuelle.

Dans le cadre des dispositifs mis en place en première année universitaire, cette catégorisation générale peut être mise en parallèle avec les définitions qualitative et quantitative, telles que proposées par Lebrun ou Romainville, qui émergent d'un processus d'analyse des résultats à mi-parcours des étudiants. Par l'utilisation du facteur F, calculé à partir des résultats des étudiants aux examens programmés à mi-parcours à l'Université catholique de Louvain, Lebrun répartit quantitativement les étudiants de première année en trois populations :

- les étudiants en situation de succès pour lesquels le pronostic de réussite l'emporte nettement,
- les étudiants en situation de déroute pour lesquels le pronostic d'échec est fatal,
- les étudiants à la limite de la réussite ou de l'échec pour lesquels une petite variation d'un déterminant de la situation académique peut entraîner une variation significative dans le pronostic de réussite ou d'échec (Lebrun, 1996).

De façon plus globale, Romainville propose de subdiviser qualitativement les étudiants en trois groupes à partir des résultats obtenus lors de premiers tests. Dans un premier groupe se trouvent les étudiants ayant réussi et qui ont une probabilité assez élevée de réussir leur année. À l'opposé existe un troisième groupe qui rassemble les étudiants qui ont gravement échoué et dont la probabilité de succès est quasi nulle. Enfin, entre ces deux groupes extrêmes se situe un groupe important d'étudiants à risque proche de la réussite, à qui il est souhaitable de proposer des aides pédagogiques ponctuelles pour augmenter leur probabilité de succès. Pour cette population particulière, l'efficacité des dispositifs d'accompagnement est directement liée à la bonne connaissance du profil individuel de chaque étudiant (Bireaud, 1990).

Romainville précise encore que pour une grande partie des étudiants du troisième groupe, les difficultés à résoudre se situent souvent et largement au-delà du cadre des difficultés d'apprentissage et méritent un questionnement sur le choix des études ou sur la gestion de leur liberté nouvelle (Romainville, 1998).

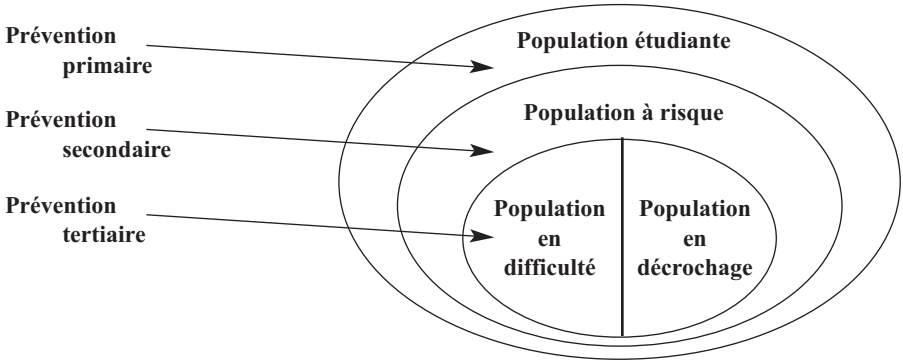

Figure 2. ***Première clé : la population visée par le dispositif***

La deuxième clé : le moment

QUAND ?

Si le moment où le dispositif est déployé implique souvent la population participante, la manière de concevoir l'accompagnement peut également induire ce public cible. Par exemple, un dispositif programmé pendant l'été ne peut être destiné qu'à un public de volontaires. Il ne pourra donc être élaboré ni pour l'ensemble des étudiants en dernière année du secondaire, ni pour l'ensemble des étudiants débutant dans l'enseignement universitaire. De plus, organisé à cette époque de l'année, ce dispositif risque d'être rendu inaccessible à certains étudiants qui, en échec en fin de dernière année d'enseignement secondaire, doivent pendant cette période représenter des examens leur ouvrant l'accès à l'université alors même que ces étudiants peuvent être une des cibles du dispositif mis en place. L'aspect temporel apparaît donc comme une clé descriptive conséquente d'un dispositif d'accompagnement pédagogique.

Une première différenciation temporelle peut être introduite par la définition de trois axes prioritaires de développement des structures d'accompagnement pédagogique (Leclercq et al., 1997). Dans cette classification, un premier axe décrit l'importance du développement, dès l'enseignement secondaire, de dispositifs préparant l'entrée dans l'enseignement universitaire. Un deuxième axe souligne la nécessaire amplification des dispositifs favorisant l'intégration universitaire, et ce, pendant la période de transition entre enseignement secondaire et cursus universitaire. Un troisième et dernier axe insiste sur le développement permanent de mécanismes accompagnant les étudiants tout au long de la première année d'université.

En étudiant les résultats des dispositifs d'accompagnement pédagogique proposés actuellement par les institutions universitaires belges francophones, nous observons que l'impact de ces dispositifs est significativement plus important lorsque le dispositif est programmé après une première véritable évaluation. Cette constatation confirme des résultats obtenus précédemment en première année de médecine (Denef & al., 1992 ; Parmentier, 1994). Tenant compte de cette dichotomie au sein du troisième axe, il nous semble indispensable d'opérer une subdivision de celui-ci qui tienne compte du positionnement de ces dispositifs par rapport à l'organisation d'une évaluation à mi-parcours. Qu'elles soient partiellement ou totalement certificatives ou bien qu'elles soient uniquement formatives, ces évaluations permettent à l'étudiant de se positionner par rapport aux attentes des institutions universitaires et entraîne de ce fait inévitablement une différence de statut pour les dispositifs proposés en amont ou en aval d'une première évaluation universitaire. Cette réalité pose à nouveau la question délicate du diagnostic précoce des capacités de l'étudiant (Leclercq et al., 2003) qui sort du cadre de cet article.

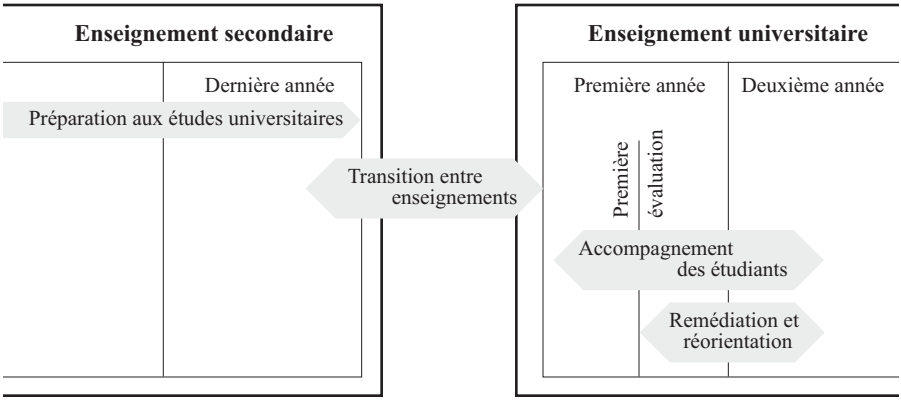

Figure 3. ***Deuxième clé : la période de programmation du dispositif***

La troisième clé : les intervenants dans le dispositif **PAR QUI ?**

Noël et Romainville (1998) proposent l'utilisation d'une typologie des modalités d'accompagnement des étudiants basée sur trois critères principaux : la place et la formation du personnel qui accompagne l'étudiant, l'objet sur lequel porte l'accompagnement et la fonction de l'accompagnement.

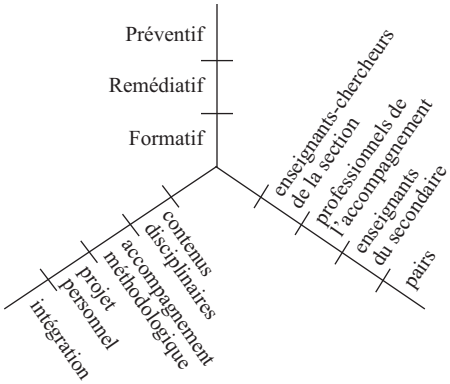

Figure 4. ***Typologie des modalités d'accompagnement des étudiants***

L'inventaire des dispositifs d'accompagnement pédagogique proposés par les institutions universitaires montre que, suivant les compétences recherchées de la personne qui assure l'accompagnement, quatre modalités sont définissables. Pour les deux premières modalités, les intervenants sont des membres de l'institution universitaire qui ne participent pas (dans la mesure du possible) à la filière classique de formation de l'étudiant. Dans la première modalité, l'intervenant est choisi en fonction de ses compétences face au contenu. Il s'agit d'un enseignant ou d'un chercheur de l'institution. Son rôle est essentiellement d'aider l'étudiant à comprendre les contenus mais aussi éventuellement à planifier son travail personnel. Régulièrement, l'intervenant est aussi amené à soutenir l'étudiant, le stimuler ou lui rendre confiance. Dans le deuxième type d'accompagnement, l'intervenant est choisi en fonction de ses compétences en matière d'apprentissage. Idéalement professionnel de l'encadrement, son rôle est de faire prendre conscience aux étudiants de leurs propres démarches et de les aider à construire une méthode de travail personnelle et une planification de leur travail. Pour les deux dernières modalités, l'institution universitaire fait appel à des accompagnateurs extérieurs au cadre académique. En utilisant des enseignants du secondaire, qui ont montré une motivation particulière pour la problématique de la transition entre enseignements secondaire et universitaire, la troisième modalité favorise le travail de la transition entre les contenus des deux niveaux d'enseignement. Par contre, pour la quatrième modalité, l'utilisation des étudiants d'années supérieures, choisis en fonction de leurs «bons» résultats antérieurs et sur avis favorable interne à l'institution, favorise l'insertion universitaire, le décodage des normes institutionnelles ainsi que l'apprentissage collaboratif.

Cette catégorisation suivant les compétences recherchées des intervenants fait apparaître une double tension entre, d'une part, les objectifs de compréhension des contenus et d'acquisition de méthodes et, d'autre part, la place de l'intervenant vis-à-vis de l'institution. Dans certaines institutions se constituent des équipes d'accompagnement qui rassemblent plusieurs intervenants, permettant ainsi de combiner connaissance du contenu, compétence en apprentissage et travail de réflexion sur la démarche. Par contre, dans d'autres institutions, l'accent est mis sur l'engagement et la formation d'accompagnateurs ayant à la fois la connaissance des contenus et des compétences en matière d'apprentissage. Ainsi, progressivement, une nouvelle fonction se définit au sein des institutions universitaires. Par exemple, à la Faculté universitaire des Sciences agronomiques de Gembloux, des assistants «pédagogiques» ont été désignés et ont pour fonction l'encadrement des étudiants de première année, la mise en œuvre d'initiatives en matière d'aide à la réussite et la réalisation de travaux de recherche exclusivement consacrés à la pédagogie universitaire (Lambert et al., 2001).

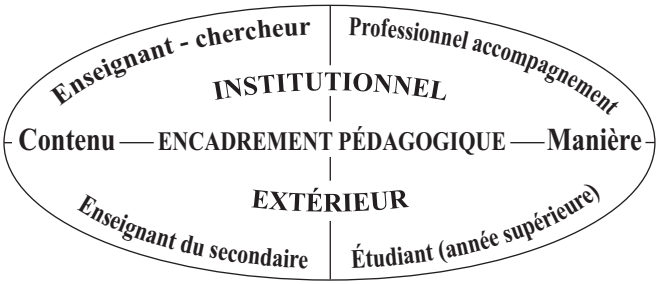

Figure 5. ***Troisième clé : les intervenants dans le dispositif***

La quatrième clé : l'objet du dispositif **SUR QUOI ?**

Comme nous venons de le montrer, le choix de l'intervenant peut déterminer l'objet de l'accompagnement pédagogique. Néanmoins, l'objet de l'accompagnement, en tant que tel, permet aussi de décrire le dispositif.

Initialement, les premières structures d'accompagnement créées par les institutions universitaires ont pour but d'aider l'étudiant dans l'appropriation et dans l'intégration des contenus puis de le faire progresser dans ses méthodes de travail. Dans la conception de ces dispositifs, on met davantage l'accent sur l'acquisition de méthodes relatives au travail universitaire, conjointement à l'assimilation des contenus liés aux disciplines, afin de

favoriser la qualité de la performance de l'étudiant (Lebrun & Solé-Tulkens, 1994). Par la suite, en réponse aux premières conclusions des recherches en pédagogie universitaire, les institutions ont développé progressivement d'autres structures dont les objectifs sont d'accompagner l'étudiant dans une démarche de construction de son projet personnel en relation avec la rupture de contexte vécue lors des premières semaines de cours à l'université (Wouters, 1996) mais aussi d'aider les étudiants à s'intégrer dans la vie universitaire, à s'approprier la maîtrise et la compréhension des codes et des normes du monde académique (Bodson, 1999).

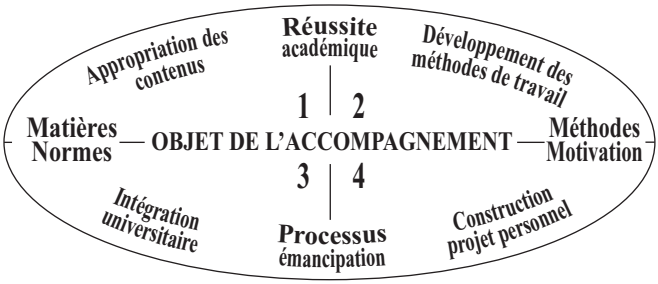

Figure 6. ***Quatrième clé : l'objet du dispositif***

La cinquième clé : la fonction de l'accompagnement **POURQUOI ?**

La fonction poursuivie par le dispositif d'accompagnement pédagogique peut également servir de clé pour en caractériser le dispositif. Pour Noël et Romainville, l'accompagnement pédagogique peut être préventif, remédiatif ou formatif (Noël & Romainville, 1998). Pour Lebrun et Solé-Tulkens, en vue d'assurer le suivi et les adaptations nécessaires en fonction du développement des matières et de l'évolution du travail des étudiants, le monitorat met en œuvre, tout au long de l'année, des dispositifs souples d'orientation-réorientation, de diagnostic, de prévention et de remédiation (Lebrun & Solé-Tulkens, 1994).

À la suite de l'inventaire des différents dispositifs d'accompagnement pédagogique, dans la lignée de ces chercheurs, nous proposons de différencier la fonction de l'accompagnement selon quatre axes. La première fonction est informative. Dans ce cas, le dispositif vise à donner à l'étudiant un maximum d'information étayée sur sa situation ou son devenir au sein de l'institution universitaire. Situé soit en début de cursus, soit après une évaluation, ces dispositifs sont conçus pour garantir autant que possible l'anonymat des étudiants.

L'information n'y est pas transmise brute mais y est présentée et commentée par un professionnel de l'accompagnement pédagogique afin d'éviter toute interprétation inadéquate. La deuxième fonction de l'accompagnement est préventive. Dans ce cas, le dispositif vise à installer chez l'étudiant une série d'habiletés estimées nécessaires à la réussite universitaire. Le dispositif est alors articulé suivant des contenus-matières ou suivant des objectifs méthodologiques tels que l'initiation aux méthodes de travail, le perfectionnement de l'expression orale et écrite, les stratégies d'études (Parmentier & Romainville, 1998). La troisième fonction de l'accompagnement est remédiative. Le dispositif a pour objectif de réagir face à des lacunes constatées en cours de cursus après, par exemple, une première évaluation. Généralement, l'étudiant est laissé libre de choisir s'il participe ou non, mais dans certains dispositifs, l'institution conditionne l'inscription de l'étudiant dans le dispositif à un engagement de sa part de suivre l'entièreté du curriculum. L'observation de ces dispositifs montre que les étudiants hésitent à s'y engager, adoptant une logique de la réussite plutôt qu'une logique de l'apprentissage, choisissant de tenter leur chance en première session plutôt que de s'inscrire dès janvier dans des programmes de remédiation, craignant d'être marginalisés et catalogués comme « étudiants à problèmes », éprouvant une difficulté à admettre ou à faire admettre à leurs proches l'issue défavorable pronostiquée. Il est vraisemblable que ces formules de remédiation gagneraient en efficacité par la valorisation progressive des étudiants qui s'y engagent et qui y réussissent. Enfin, la quatrième et dernière fonction vise la formation. À l'opposé des autres dispositifs, l'accompagnement formatif a pour but de guider les étudiants dans l'acquisition de compétences professionnelles attendues par le monde du travail sans être toujours en liaison directe avec le contenu-matière. Les dispositifs poursuivant cette fonction tendent à rendre l'étudiant plus actif dans ses apprentissages mais aussi à développer chez lui des aptitudes et des habitudes de travail en groupe en vue d'une meilleure adéquation entre la formation et les attentes de qualification de l'industrie (Chapeaux, 1992). Ce type d'accompagnement présente l'avantage d'être considéré comme positif dans le sens où il vise à développer des compétences et des habiletés sans être nécessairement lié à un aspect palliatif.

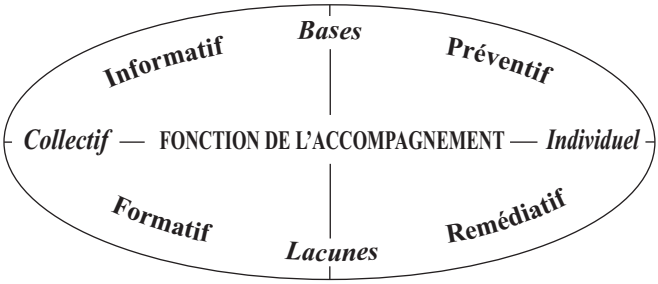

Figure 7. ***Cinquième clé : la fonction de l'accompagnement***

La sixième clé : les moyens mobilisés par le dispositif

AVEC QUOI ?

Les dispositifs d'accompagnement pédagogique dépendent encore des ressources qu'ils utilisent. Si initialement ces dispositifs sont basés sur l'interaction entre un étudiant et un accompagnant servant de personne-ressource, par la suite, en fonction de leur développement, les ressources disponibles pour l'étudiant se sont diversifiées. Ainsi sont apparus progressivement, en plus des personnes-ressources compétentes en matière de contenus, des personnes-ressources compétentes en matière de stratégies d'apprentissage, de définition de projet d'étude et d'intégration au monde universitaire. Ensuite, ces personnes-ressources se sont organisées en équipe d'accompagnement pédagogique pouvant intervenir de manière plus individualisée en fonction des problèmes rencontrés par les étudiants. En France, certains enseignants se sont constitués en équipes d'accompagnement méthodologique qui combinent connaissance du domaine et attention aux démarches de pensée, mettant notamment l'accent sur le rôle de « système de support » social que jouent les tiers pour favoriser un apprentissage en profondeur (Barth, 1993).

En parallèle à l'évolution de l'encadrement humain, l'essor des technologies de l'information et de la communication a permis aux institutions universitaires de multiplier les expériences de développement de techniques d'encadrement informatisées, allant des programmes d'enseignement assisté par ordinateur aux forums de discussions entre étudiants et accompagnateurs pédagogiques où peuvent aussi intervenir d'autres personnes-ressources internes ou externes à l'institution (Lebrun, 1999). Dans le cadre de l'accompagnement des étudiants de première année universitaire, les plateformes d'enseignement à distance telles que WebCT ou Claroline sont utilisées pour

concevoir des dispositifs *on-line* permettant à l'étudiant de trouver des ressources de soutien à l'apprentissage en dehors de toute programmation académique. Ces dispositifs favorisent, à travers l'apprentissage collaboratif, la maturité, le contrôle et l'autonomie de l'étudiant (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001).

Progressivement, les dispositifs s'orientent de plus en plus d'un encadrement humain vers un usage de l'informatique et d'actions individuelles vers la création de projets collectifs. Cette évolution, tout aussi culturelle que technique, est la source de l'apparition progressive, au sein de nombreuses institutions universitaires belges francophones, de centres de ressources pédagogiques dédiés à la fois au développement, à l'accompagnement et à l'évaluation de dispositifs novateurs.

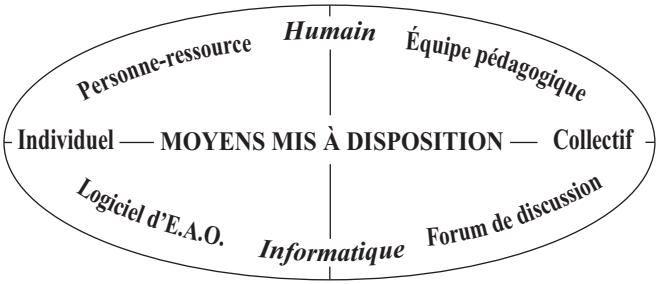

Figure 8. ***Sixième clé : les moyens mobilisés par le dispositif***

La septième clé : le lieu du dispositif **OÙ ?**

À travers le développement de ces nouvelles techniques d'accompagnement se pose la question du lieu de leur disponibilité. Pour la relation s'établissant entre un étudiant et une personne-ressource, de l'amphithéâtre au bureau en passant par la salle de travaux pratiques, la confiance qu'inspire la confidentialité du lieu influence fortement l'engagement de l'étudiant dans le dispositif. Ainsi, si on peut, par exemple, imaginer de fournir en grand groupe une correction commentée d'une interrogation dispensatrice, il est inconcevable d'interpréter les résultats obtenus individuellement sans pouvoir interagir de manière individuelle et confidentielle avec l'étudiant (Salmon, 2002). En ce qui concerne les systèmes basés sur l'utilisation des moyens informatiques, de l'accès par Internet de n'importe où et à n'importe quelle heure à l'accès dans une salle de laboratoire informatique ouverte dans des créneaux horaires bien déterminés, la disponibilité et l'anonymat du dispositif déterminent, ici aussi, son utilisation et donc son efficacité (Charlier, 1998).

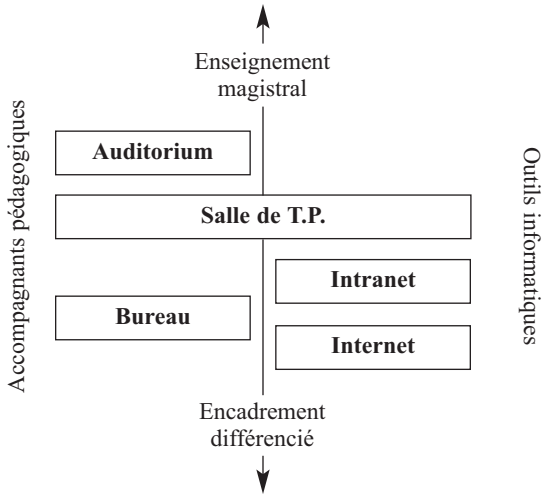

Figure 9. ***Septième clé : le lieu du dispositif***

En conclusion : la grille d'analyse

À travers l'analyse des travaux existants à la lumière de l'inventaire des dispositifs d'accompagnement pédagogique mis en place en première année par les différentes institutions universitaires belges francophones, nous venons de spécifier sept clés pour une analyse de ces dispositifs. En synthèse de notre travail, nous proposons une grille d'analyse ouverte par ces sept clés liées à autant de critères interdépendants nécessaires pour caractériser un dispositif d'accompagnement pédagogique.

	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 l'enseignement secondaire	Avant l'entrée à l'université	En début de première année d'université	Après une première évaluation	
PAR QUI ? Les intervenants	Un enseignant-chercheur	Un professionnel de l'accompagnement	Un enseignant du secondaire	Un étudiant d'une année supérieure	
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	Personne-ressource	Équipe pédagogique	Logiciel d'E.A.O.	Forum de discussion	
OU ? Le lieu	**Auditorium**	**Salle de T.P.**	**Bureau**	**Intranet**	**Internet**

Figure 10. ***La grille d'analyse des dispositifs d'accompagnement pédagogique***

Si nous définissons sept dimensions à l'accompagnement pédagogique, il ne s'agit pas pour autant d'employer la grille proposée comme une matrice hepta-dimentionelle pour schématiser un dispositif. En effet, tout n'est pas possible même si tout est envisageable. Une certaine logique organisationnelle prévaut dans la conception d'un dispositif d'accompagnement efficace. À titre d'exemple, il est évident que pour une population en décrochage, il conviendra en priorité de travailler la construction du projet personnel avant d'aborder l'intégration universitaire, le développement de méthodes de travail, voire l'appropriation des contenus. De même, en début de cursus, il conviendra de développer des dispositifs dont la fonction vise la prévention plutôt que la remédiation.

L'utilisation de cette grille peut, par contre, permettre à une institution universitaire de percevoir si, à travers les différents dispositifs d'accompagnement qu'elle propose, elle entrelace un maximum des modalités définies. Avec cette analyse, l'institution disposera d'un outil contribuant à sa réflexion sur le développement de dispositifs recouvrant des modalités absentes (Salmon, 2003).

L'étape ultérieure de notre travail consiste à croiser la grille d'analyse des dispositifs d'accompagnement pédagogique que nous venons de présenter avec une autre grille, développée en parallèle, et qui permet, quant à elle, de caractériser l'expérience étudiante en première année universitaire (Salmon, 2002). L'objectif poursuivi dans cette étude est de construire, à destination des étudiants, un outil d'information qui leur soit utile au moment du choix de l'investissement personnel dans une structure d'accompagnement en les aidant à répondre à la question : Quel(s) profil(s) de dispositif d'accompagnement pédagogique pour quel(s) profil(s) d'étudiant ?

RÉFÉRENCES

Barth, B.M. (1993). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.

Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

Bodson, X. (1999). *La vie d'étudiant. Analyse des manières d'être étudiant et de leurs conséquences sur la réussite et l'échec en première candidature à l'UCL*. Thèse de doctorat, Louvain-la-Neuve, UCL, Unité d'anthropologie et de sociologie.

Boxus, E., et al. (1993). *Premier rapport du groupe de travail « Réussites en candidature »*. Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique.

Chapeaux, R. (1992). *Travail en équipe et coopération pour les étudiants ingénieurs*. Actes du colloque AIPU, Université de Montréal.

Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants*. Louvain-la-Neuve : Éditions De Boeck Université.

De Ketele, J.M., et al. (1997). *Pédagogies* (Revue du Département des sciences de l'éducation de l'Université de Louvain), *11*/1997 : Pédagogie universitaire. Louvain-la-Neuve : Éditions Academia-Bruylant.

Denef, J.F., Auquière, J.P., Mouffe, C., Bury, J.A., Moens, P., & Haumont, S. (1990). *Aide spécifique ou réorientation des étudiants en première candidature en médecine en difficulté*. Communication au colloque AIPU, Université de Nice.

Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K., (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Lambert, C., et al. (2001). *Rapport annuel sur la lutte contre l'échec dans le premier cycle de l'enseignement universitaire - Année académique 1999-2000*. Document de travail. Gemblou : FUSAGx.

Langevin, L., & Cartier, S. (2000). *Les dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire : le cas du Québec*. Actes du congrès AIPU, Université Paris X Nanterre.

Lebrun, M. (1996). Analyse du caractère prédictif de la session de janvier en terme de probabilité de réussite de l'année académique – Le facteur F. *Res Academica, 13*.

Lebrun, M. (1999). *Des technologies pour enseigner et apprendre.* Louvain-la-Neuve : Éditions De Boeck Université.

Lebrun, M., & Solé-Tulkens, T. (1994). *L'intégration disciplinaire, didactique et institutionnelle de l'encadrement méthodologique des étudiants universitaires : un facteur d'efficacité pédagogique*. Formation & Technologie, Bruxelles : Institut supérieur de pédagogie de la Région de Bruxelles-Capitale.

Leclercq, D. (2003). *Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université*. Le projet MOHICAN mené par les 9 universités de la Communauté française Wallonie-Bruxelles. Éditions de l'Université de Liège.

Leclercq, D., et al. (1997). *Franchir le cap des candis : Rapport du groupe de travail « Réussites en candidature ».* Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique.

Noël, B., & Romainville, M. (1998). Accompagner les étudiants. In *L'étudiant-apprenant. Grille de lecture pour l'enseignant universitaire*. Louvain-la-Neuve : Éditions De Boeck Université.

Parmentier, P. (1994). *La réussite des études universitaires. Facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année en médecine*. Thèse de doctorat, Louvain-la-Neuve, UCL, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Parmentier, P., & Romainville, M. (1998). Les manières d'apprendre à l'université. In *L'étudiant-apprenant. Grille de lecture pour l'enseignant universitaire*. Louvain-la-Neuve : Éditions De Boeck Université.

Romainville, M. (1998). La sélection en questions. In *L'étudiant-apprenant. Grille de lecture pour l'enseignant universitaire*. Louvain-la-Neuve : Éditions De Boeck Université.

Salmon, D. (2002). *L'accompagnement pédagogique, un outil pour favoriser la réussite des étudiants de première candidature.* Mémoire en Sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve : UCL - FOPA.

Salmon, D. (2003). *Projets de collaborations extérieures visant l'installation de dispositifs pédagogiques novateurs pour les futurs étudiants en première candidature*. Document de travail interne, Gembloux : FUSAGx.

Wouters, P. (1996). La transition entre l'enseignement secondaire et l'université. *Pédagogies, 11*/97. Louvain-la-Neuve : Éditions Académia-Bruylant.