



## **Projet de recherche**

### ***Renforcement des capacités d'enseignement dans l'Université en Haïti***

Financé par le Centre de recherches pour le développement international

Ottawa, Canada



---

## **Document 3**

### **La co-modélisation de la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études en tant qu'activité de développement professionnel continu**

### **Rapport d'une expérience menée à l'Université d'État d'Haïti**

---

Josianne Basque  
Centre de recherche LICEF  
Université TÉLUQ, Montréal

France Henri  
Centre de recherche LICEF  
Université TÉLUQ, Montréal

Patrick Pelletier  
École des sciences de l'administration  
Université TÉLUQ, Montréal

Pierre Toussaint  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université du Québec à Montréal

Décembre 2016



Ces travaux ont été exécutés à l'aide d'une subvention du Centre de recherches pour le développement international, établi à Ottawa, au Canada. Les opinions exprimées ne représentent pas nécessairement celles du CRDI ni de son Conseil des gouverneurs.

## **Le projet Renforcement des capacités d'enseignement dans l'Université en Haïti**

Le projet *Renforcement des capacités d'enseignement dans l'Université en Haïti*, financé par le Centre de recherches pour le développement international<sup>1</sup> du Canada, a été réalisé par une équipe de chercheurs provenant de trois universités : la Télé-université du Québec (TÉLUQ), l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et l'Université d'État d'Haïti (UEH). Le projet, mené entre le 1<sup>er</sup> janvier 2014 et le 30 juin 2016, avait comme finalité l'augmentation du taux de diplomation au 1<sup>er</sup> cycle universitaire à l'UEH. L'un des moyens identifiés par l'UEH pour y parvenir consiste en l'amélioration de la supervision de mémoire et de travail de fin d'études grâce à l'implantation d'un programme de développement professionnel continu (DPC) destiné aux professeurs. Dans le projet, le DPC a valeur de changement. Il est défini comme une forme d'apprentissage professionnel par lequel des professionnels s'associent pour trouver des solutions à des problèmes rencontrés dans leur pratique. Ces derniers développent ainsi de nouvelles façons d'agir et de comprendre et peuvent transformer de manière radicale le contexte dans lequel s'inscrivent leurs actions.<sup>2</sup>

Le projet a été réalisé selon une méthodologie de recherche-action avec la collaboration des doyens de cinq Facultés et de deux dirigeants de l'UEH regroupés dans un comité local de pilotage du projet ainsi que de six professeurs provenant de six Facultés. Des rencontres avec les membres du comité de pilotage ont permis de recueillir des données sur la problématique que soulève le mémoire de fin d'études dans ses dimensions académiques, pédagogiques et administratives. Quant aux six professeurs, ils ont participé à six séances d'analyse et de modélisation de leur pratique de supervision de mémoire et de travail de fins d'études. Ce travail a permis de mettre en évidence les activités qu'ils mènent, les principes qui les régissent, les ressources qu'ils utilisent, les productions qu'ils réalisent et les difficultés qu'ils rencontrent. Il avait pour but de susciter des apprentissages chez les professeurs et de favoriser la transformation de leur pratique.

D'autres données recueillies auprès des six professeurs proviennent d'entrevues et de débriefings sur l'expérience de modélisation. Enfin, un sondage en ligne mené auprès de 26 étudiants a permis d'obtenir leur point de vue sur le mémoire ou le travail de fin d'études.

Cinq documents ont résulté du projet, dont le présent est le troisième de la liste qui suit.

1. Analyse de la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1<sup>er</sup> cycle à l'Université d'État d'Haïti
2. Résultats d'un sondage mené auprès d'étudiants de l'Université d'État d'Haïti sur la supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1<sup>er</sup> cycle
- 3. La co-modélisation de la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études en tant qu'activité de développement professionnel continu : rapport d'une expérience menée à l'Université d'État d'Haïti**
4. Proposition d'une maquette de programme de développement professionnel continu en supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1<sup>er</sup> cycle dédié aux professeurs de l'Université d'État d'Haïti
5. Proposition d'une stratégie d'implantation du développement professionnel continu en supervision de mémoire et de travail de fin d'études pour les professeurs de l'Université d'État d'Haïti

---

<sup>1</sup> [www.idrc.ca/fr](http://www.idrc.ca/fr)

<sup>2</sup> Définition inspirée de Wells, G. (1993). Working with a teacher in the zone of proximal development: Action research on the learning and teaching of science. *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 18(1 et 2), 127-222; et retenue par Lebossé, C. et Richard, F. (dir.). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante: Avis au ministre de l'Éducation, du loisir et du sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de la science*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

## REMERCIEMENTS

L'équipe de recherche remercie le Centre de recherches pour le développement international du Canada pour le soutien financier ayant permis la réalisation du projet.

Nous adressons également nos vifs remerciements à Monsieur Fritz Deshommes, vice-recteur à la recherche à l'Université d'État d'Haïti (UEH) au moment du projet. Celui-ci a manifesté un grand intérêt envers ce projet et son soutien a été fort apprécié.

Nos remerciements vont également aux membres du comité local de pilotage du projet à l'Université d'État d'Haïti, qui ont livré leur point de vue lors de rencontres de groupe. Ceux-ci occupaient les fonctions suivantes au moment du projet :

- Monsieur Fritz Deshommes, Vice-recteur à la recherche
- Monsieur Pierre Maxwell Bellefleur, Secrétaire général, Faculté d'ethnologie
- Monsieur Jean-Yves Blot, Vice-doyen à la recherche, Faculté d'ethnologie
- Monsieur Nixon Calixte, Assistant directeur, Rectorat de l'UEH
- Monsieur Rogéda Dorcé Dorcil, Doyen, Faculté de Linguistique appliquée
- Monsieur Predner Duvivier, Vice-doyen aux affaires académiques, Faculté d'agronomie et de médecine vétérinaire
- Monsieur Guy-Gérald Ménard, Vice-doyen, Faculté des sciences humaines
- Monsieur Evens Toussaint, Membre du Conseil de Direction, Faculté des Sciences.

Nous adressons nos plus sincères remerciements aux six enseignants de l'UEH qui ont généreusement accepté de participer à six séances de co-modélisation de leur pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1<sup>er</sup> cycle ainsi qu'à des entrevues portant sur le sujet.

Nos remerciements vont également aux 26 étudiants ayant répondu au sondage visant à recueillir leur point de vue sur le sujet et à en connaître davantage sur l'expérience vécue lors de cette étape dans leur cheminement d'études au 1<sup>er</sup> cycle à l'UEH.

Un merci tout spécial à Monsieur Nixon Calixte qui a joué le rôle de collaborateur actif auprès de l'équipe des chercheurs québécois tout au long du projet. Nous remercions également toutes les autres personnes qui nous ont fourni des informations utiles pour l'alimenter.

Enfin, merci aux personnes suivantes qui ont assisté l'équipe à l'une ou l'autre étape du projet :

- Monsieur Pierre Koba Koundé, assistant de recherche
- Madame Natalie Bourcier, assistante de recherche
- Madame Delia Rogozan, assistante de recherche
- Madame Ange-Marie Clerjeune, secrétaire ayant produit les verbatim des entrevues
- Monsieur Karim Ait-Seddik, technicien au Centre de recherche LICEF, TÉLUQ.

## RÉSUMÉ

Ce rapport présente les résultats des analyses des données recueillies auprès de six professeurs de l'Université d'État d'Haïti (UEH) ayant participé à une activité de co-modélisation de leur pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1<sup>er</sup> cycle afin de cerner leur perception de cette activité en tant qu'une activité de développement professionnel continu (DPC). Sur une période de 9 mois, ils ont participé à six rencontres au cours desquelles ils ont été invités à échanger sur leur pratique de supervision et à représenter les connaissances qu'ils mobilisent dans cette pratique en utilisant une technique graphique dite de « modélisation par objets typés » (MOT) implémentée dans un logiciel (G-MOT). Cette technique consiste à représenter les divers types de connaissances mobilisées (procédurales, conceptuelles, stratégiques et factuelles) en les identifiant au moyen d'une courte étiquette textuelle et en les reliant entre elles par des traits fléchés, formant ainsi un réseau des connaissances mobilisées dans la pratique, nommé « modèle de la pratique ». Les deux premières séances de co-modélisation se sont déroulées à l'UEH en présence des chercheurs du projet et les quatre autres en vidéoconférence, les chercheurs se trouvant dans les locaux de la TÉLUQ à Montréal. L'un des chercheurs animait les séances et un autre représentait les connaissances évoquées dans les échanges des professeurs à l'aide du logiciel G-MOT. Ces derniers pouvaient voir à l'écran le modèle en élaboration.

Les données recueillies lors de débriefings à la fin des séances ainsi que d'entrevues menées après la dernière séance révèlent que l'activité a été, pour ces professeurs, une occasion inédite d'apprentissage collectif, reconnaissant ainsi son apport à leur DPC. Ils en ont tiré plusieurs bénéfices au plan personnel :

- une vision d'ensemble du processus de supervision et des compétences requises du directeur du mémoire ou du travail de fin d'études ;
- la découverte des pratiques des collègues et des problèmes vécus dans les diverses Facultés ;
- le développement d'une attitude plus proactive dans leurs rapports avec les étudiants ;
- une prise de conscience de leurs besoins de ressources et de DPC pour améliorer leur pratique.

Les professeurs participants ont également relevé différentes retombées qu'une telle activité de DPC peut avoir pour l'UEH :

- l'amélioration de processus institutionnels par le développement de la collaboration professorale au sein et entre les Facultés ;
- la formation de professeurs pouvant agir comme agents de changement au sein de l'institution ;
- un incitatif à la recherche de solutions pour viser l'augmentation de la diplomation à l'UEH;
- des changements initiés par les professeurs participants en vue de formaliser le processus de supervision, tel que le développement, par l'un d'entre eux, d'une grille d'évaluation des mémoires et travaux de fin d'études et de la soutenance ainsi que le développement par un autre de protocoles et procédures afin d'harmoniser les pratiques de supervision dans sa Faculté.

Les professeurs participants ont également spécifié les conditions qui, selon eux, permettent d'assurer le bon déroulement d'une telle activité de DPC: une initiation suffisante à la technique et à l'outil de modélisation, un dispositif technique fonctionnel, la taille limitée du groupe, la participation de professeurs de différentes Facultés ainsi que l'engagement, l'assiduité et la ponctualité des participants aux séances.

## Table des matières

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
1 Cadre théorique .....	2
<b>2 Méthodologie.....</b>	<b>4</b>
2.1 Participants.....	4
2.2 La technique de modélisation utilisée.....	4
2.3 Déroulement des séances de co-modélisation .....	6
2.4 Collecte et analyse de données.....	8
<b>3 Résultats .....</b>	<b>9</b>
3.1 Opinion des professeurs sur l'expérience vécue.....	9
3.1.1 Opinion générale sur l'expérience vécue .....	9
3.1.2 Opinion sur la technique et l'outil utilisés.....	10
3.1.3 Opinion sur la nature collaborative de l'activité .....	11
3.2 Retombées de l'activité de co-modélisation de la pratique selon les professeurs participants.....	12
3.2.1 Retombées personnelles .....	12
3.2.2 Retombées institutionnelles.....	15
3.3 Logistique des séances de co-modélisation .....	18
<b>4 Conclusion.....</b>	<b>21</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>22</b>
Annexe 1 - Questionnaire administré aux professeurs au début du projet.....	23
Annexe 2 - Guide de débriefing des séances de co-modélisation de la pratique .....	30
Annexe 3 - Guide de l'entrevue individuelle menée après l'expérimentation .....	31
<b>Références citées .....</b>	<b>32</b>

## Introduction

Le développement professionnel continu (DPC) des enseignants de tous les ordres d'enseignement suscite depuis plusieurs années un grand intérêt dans les milieux de l'enseignement et de la recherche. De nombreux praticiens et chercheurs ont mis en évidence la nécessité, pour l'enseignant, de poursuivre sa formation au-delà de sa formation initiale afin d'améliorer ses compétences professionnelles tout au long de sa pratique d'enseignement (Conseil supérieur de l'Éducation, 2014; Schon, 1987). Chez les enseignants universitaires, cette nécessité est d'autant plus grande qu'ils n'ont généralement pas eu de formation initiale en pédagogie et que le volet enseignement de leur tâche est moins valorisé que le volet recherche. C'est donc *dans* leur pratique d'enseignement et dans la réflexion *sur* cette pratique qu'ils développent leur expertise pédagogique (Schön, 1994). Dans les dernières années, on a vu émerger un mouvement appelé dans le monde anglophone le *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) qui prône l'idée que « les enseignants universitaires peuvent être des experts de l'enseignement de la même manière qu'ils sont reconnus comme des experts de la recherche » (Rege Colet, McAlpine, Fanghanel et Weston, 2011, p. 93). Pour développer leur expertise pédagogique, il s'agit pour les enseignants non seulement d'alimenter leur enseignement de résultats de recherche portant sur l'enseignement et sur la didactique de leur discipline et de mener eux-mêmes des recherches empiriques sur leur enseignement mais aussi de s'engager dans un processus continu de développement professionnel fondé sur l'analyse de leur pratique et la réflexion critique dans le but de l'améliorer.

Différents types d'activités peuvent soutenir le DPC des enseignants, allant de *formations formelles* dispensées au sein d'institutions d'enseignement et conduisant à une certification reconnue à des approches privilégiant l'*apprentissage non formel* résultant d'activités d'apprentissage planifiées par l'enseignant ne conduisant pas à une certification mais plutôt à une reconnaissance de fait des qualifications et compétences de l'enseignant, ou encore l'*apprentissage informel* qui est non intentionnel et qui résulte de l'acquisition d'attitudes, compétences, valeurs et connaissances sous l'influence de ressources de son environnement (famille, médias, classe, équipe de travail, etc.).<sup>3</sup>

Dans le cadre du projet de recherche-action *Renforcement des capacités d'enseignement dans l'Université en Haïti*, une activité non formelle de DPC a été expérimentée auprès d'un groupe de six enseignants de l'UEH dans le but de soutenir le développement de leurs compétences en matière de supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1<sup>er</sup> cycle<sup>4</sup>. Il s'agit d'une activité dite de « co-modélisation de la pratique » qui a déjà été expérimentée dans un but de partage et de transfert interindividuel d'expertise dans d'autres domaines de pratique

---

<sup>3</sup> Pour une présentation plus détaillée du concept de DPC et des modes d'apprentissage dans une perspective de DPC, on peut consulter le document 4 produit dans le cadre du présent projet et intitulé *Proposition d'une maquette de programme de développement professionnel continu en supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1<sup>er</sup> cycle dédié aux professeurs de l'UEH*.

<sup>4</sup> Cette activité visait également un autre but au sein du projet, soit celui de permettre aux chercheurs de colliger des données sur la pratique actuelle de supervision de mémoire et travail de fin d'études à l'UEH pour en développer une meilleure compréhension telle qu'elle est vécue par les professeurs, cerner les problématiques qu'elle soulève et identifier diverses actions à entreprendre pour l'améliorer. Le résultat du travail est présenté dans le document 1 du présent projet, intitulé *Analyse de la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études à l'Université d'État d'Haïti*.

professionnelle, notamment dans la pratique de la conception de cours à distance en milieu universitaire (Basque, 2013, sous presse; Basque et Callies, 2012) et dans d'autres milieux de travail que le milieu de l'enseignement (Basque et Pudelko, 2010).

Le présent rapport rapporte les résultats de l'analyse des données recueillies auprès des six enseignants ayant participé à l'expérimentation de l'activité de co-modélisation de leur pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études afin de cerner leur perception de cette activité en tant qu'une activité de DPC. En sont-ils satisfaits? L'activité a-t-elle eu des retombées dans leur pratique personnelle et à l'UEH? Quelles recommandations font-ils pour optimiser l'efficacité du déroulement de l'activité? Ce sont ces questions qui ont orienté la collecte de données qui a été réalisée auprès des enseignants.

Nous présentons en premier lieu le cadre théorique qui situe la co-modélisation de la pratique en tant qu'activité de DPC. En deuxième lieu, la méthodologie adoptée pour réaliser l'expérimentation (participants, technique de modélisation utilisée et déroulement des séances de co-modélisation) ainsi que pour procéder à la collecte et à l'analyse des données est exposée. En troisième lieu, nous rapportons les résultats issus de l'analyse des données. En quatrième lieu, est présentée une brève conclusion.

## **1 Cadre théorique**

La co-modélisation de la pratique consiste à représenter les diverses connaissances mobilisées dans une pratique ciblée sous la forme d'un réseau graphique de connaissances. Les connaissances sont désignées au moyen d'une courte étiquette textuelle et elles sont reliées entre elles au moyen de traits, qui peuvent être fléchées ou non selon les techniques utilisées. Le terme utilisé pour désigner ce type de représentation graphique varie aussi selon les techniques : carte conceptuelle, carte de connaissances, carte heuristique, modèle de connaissances, etc. Puisque dans ce projet, nous avons utilisé une technique dite de « modélisation par objets typés » (MOT) (que nous décrivons plus loin) pour élaborer un modèle des connaissances mobilisées dans la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études, nous utilisons le vocable « modèle de la pratique » pour le désigner dans la suite de ce document. L'activité de co-modélisation d'une pratique professionnelle consiste à élaborer un tel modèle en petit groupe.

Nous inscrivons l'activité de co-modélisation d'une pratique professionnelle dans une approche socioculturelle de l'apprentissage en milieu de travail, qui nous amène à définir ce dernier en tant qu'un processus d'apprentissage « situé » (McLellan, 1996), qui implique, pour les employés, de s'approprier les règles, les valeurs, la culture et les pratiques de travail de leur profession et de l'organisation dans laquelle ils œuvrent. Cette appropriation se produit progressivement à travers leurs expériences de participation aux communautés de pratique dans lesquelles elles sont engagées de manière plus ou moins formelle au sein du milieu de travail (Lave et Wenger, 1991). Dans ce cadre, les échanges entre les employés, que ce soit *dans* ou *sur* leurs pratiques de travail (Schön, 1983), constituent un facteur central du développement de leur expertise professionnelle (Tillema, Van der Westhuizen et Van der Merwe, 2015).

Le mentorat figure parmi les moyens implantés dans certaines universités pour favoriser, dans les échanges qui s'y tiennent, le partage et le transfert de l'expertise professorale (Bernatchez, Cartier, Bélisle et Bélanger, 2010; Cawyer, Simonds et Davis, 2002; Feldman, Arian, Marshall, Lovett et O'Sullivan, 2010; Knippelmeyer et Torracco, 2007; Langevin, 2007; Zellers, Howard et

Barcic, 2008). Toutefois, le mentorat traditionnel, axé sur des relations dyadiques et unidirectionnelles, est remis en question par certains auteurs. Les uns relèvent qu'un seul point de vue sur la tâche est alors fourni au mentoré et qu'ainsi, celui-ci ne bénéficie pas de tout ce que pourrait lui apporter l'interaction privilégiée avec un réseau plus étendu de personnes œuvrant dans le milieu d'accueil et qui possèdent des perspectives et une expertise variées. Ceux-là suggèrent de favoriser plutôt le mentorat de groupe (*group mentoring*), les cercles de mentorat (*mentoring circles*) (Darwin, 2000; McCormack et West, 2006; Moss, Teshima et Leszcz, 2008) ou encore le mentorat multiple (*multiple mentoring*) (de Janasz et Sullivan, 2004) ou collaboratif (Pololi, Knight, Dennis et Frankel, 2002)(Pololi, Knight, Dennis et Frankel, 2002; Wasburn, 2007)(Wasburn, 2007). D'autres proposent le mentorat inversé (*reverse mentoring*) (Baily, 2009; Diaz *et al.*, 2009; Leh, 2005), arguant que la nouvelle génération de professeurs peut détenir aussi une expertise dans des domaines de compétences avec lesquels les professeurs plus âgés peuvent être moins familiers (par exemple, dans le domaine des technologies numériques) et qu'il serait utile de partager avec les plus expérimentés afin de dynamiser l'innovation à l'université. Ainsi, le mentorat en milieu de travail est aujourd'hui davantage vu comme un processus multidirectionnel de co-construction d'un savoir professionnel, partagé à travers la négociation intersubjective du sens à donner aux expériences, aux pratiques et aux processus de travail (Hargreaves, 2010).

Nous définissons ainsi la co-modélisation de la pratique professionnelle comme une certaine forme de mentorat de groupe. À travers les échanges au sein d'un groupe de mentorat, les connaissances, valeurs et attitudes mobilisées dans les pratiques des uns et des autres, certains plus expérimentés que les autres, sont explicitées verbalement, ce qui amènerait les participants à les intégrer graduellement dans leur pratique (Basque, sous presse).

Cependant, de nombreux travaux en psychologie cognitive ont montré que les connaissances mobilisées dans la pratique des experts dans un domaine sont difficilement accessibles à la conscience et à exprimer verbalement (Chi, Glaser et Farr, 1988; Ericsson et Charness, 1994; Glaser, 1986; Sternberg, 1997). Ces connaissances sont constituées de structures internes fortement organisées et « encapsulées » prenant la forme de schémas mentaux relatifs aux objets, actions, conditions et règles qui guident l'action de manière plus ou moins consciente. Pour les partager, il faut donc trouver un moyen de « désencapsuler » ces structures de connaissances tacites afin qu'elles s'expriment de manière explicite. C'est ici que la co-élaboration d'un modèle de la pratique à l'aide d'une technique particulière appelée « modélisation par objets typés » (MOT) (Paquette, 2002) et implémentée dans un logiciel (appelé G-MOT) s'avère utile. Le logiciel et la technique de modélisation agissent ici comme des outils de médiation des interactions verbales ainsi que comme des « outils cognitifs » (Jonassen, 1995; Kommers, Jonassen et Mayes, 1992) favorisant l'explicitation de la pratique.

C'est ce qui nous a amenés à proposer d'expérimenter avec un petit groupe de professeurs de l'UEH une activité de DPC portant sur la pratique de supervision de mémoire et travail de fin d'études de 1<sup>er</sup> cycle consistant à co-modéliser leur pratique en cette matière.

## 2 Méthodologie

Dans cette section, nous décrivons les participants, la technique de modélisation utilisée, le déroulement des séances de co-modélisation ainsi que les modalités de collecte et d'analyse des données adoptées.

### 2.1 Participants

Six professeurs (3 femmes et 3 hommes) provenant de six Facultés de l'UEH ont été désignés avec la collaboration des doyens pour participer aux séances de co-modélisation de leur pratique en matière de supervision de mémoire et de travail de fin d'études de 1<sup>er</sup> cycle. Il s'agit des suivantes : la Faculté de linguistique appliquée, la Faculté d'agronomie et de médecine vétérinaire, la Faculté d'ethnologie, la Faculté des sciences humaines, la Faculté des sciences et l'Institut d'Études et de Recherches Africaines d'Haïti. Les six professeurs ont été choisis sur la base de leur expérience en supervision de mémoires ou de travaux de fin d'études ou de leur intérêt pour le sujet.

Comme le révèlent les données sur leur profil socioprofessionnel recueilli dans un questionnaire qu'ils ont complété au début du projet, l'un d'eux détient un doctorat, deux poursuivent actuellement des études doctorales et les trois autres détiennent un grade de 2e cycle. Tous sont professeurs à temps plein à l'UEH. Deux d'entre eux ont plus de 25 ans d'expérience comme professeur à l'UEH; deux autres y sont en emploi depuis plus de 15 ans; les deux autres ont respectivement 7 ans et 2 ans d'expérience à l'UEH. Parmi ces six professeurs, trois ont occupé des postes de responsabilité : direction de département, responsable de programme de formation et membre d'un conseil de direction.

Les données recueillies au moyen de ce même questionnaire indiquent que l'expérience de supervision d'étudiants chez les professeurs participants était variée, allant de 2 à plus de 50 étudiants. Deux d'entre eux ont indiqué qu'ils étaient actuellement en processus de supervision auprès de 12 étudiants et les autres auprès de moins de 10. Le nombre d'heures par mois consacrées à la supervision d'étudiants va de 8 à 24 heures. Cette tâche occupe entre 10 % et 33 % de leur travail.

### 2.2 La technique de modélisation utilisée

La technique de modélisation utilisée est celle dite de la « modélisation par objets typés » développée par Gilbert Paquette (2002) au Centre de recherche LICEF de la TÉLUQ à Montréal. Dans les modèles élaborés à l'aide de cette technique, chaque connaissance est spécifiée par une étiquette textuelle concise, entourée d'une forme graphique permettant de spécifier son « type ». Quatre types de connaissances sont ainsi distingués: l'ovale pour les *connaissances procédurales*, le rectangle pour les *connaissances conceptuelles*, l'hexagone pour les *connaissances stratégiques* et le rectangle au pourtour pointillé pour les *connaissances factuelles* (définies comme des instances des autres types de connaissances). Dans la version la plus récente du langage MOT<sup>5</sup>, une connaissance de type « *acteur* » représentée par l'icône 

---

<sup>5</sup> Il s'agit de la version implémentée dans le logiciel G-MOT. Celui-ci peut être téléchargé gratuitement à des fins éducatives sur le site du LICÉ (Laboratoire en ingénierie cognitive et éducative): <http://lice.licef.ca/index.php/gmot-motplus-et-mot/>

a été ajoutée. Ces « objets typés » de connaissance sont reliés entre eux au moyen de traits fléchés indiquant la direction des liens et traversés par une lettre spécifiant leur « type », formant ainsi un réseau de nœuds de connaissances. La technique MOT propose un ensemble de six types de liens génériques, soit les liens de *composition* (C), de *spécialisation* (S), de *précédence* (P), de *régulation* (R), d'*instanciation* (I) et finalement le lien *intransit/produit* (I/P). En outre, la technique inclut une « grammaire » qui définit les types de liens pouvant ou non être tracés entre les différents types de connaissances, selon des règles logiques. Par exemple, un lien de *spécialisation* (A est une sorte de B) ne peut être établi qu'entre deux connaissances de même type. Dans le logiciel, chaque connaissance peut être explicitée de manière plus détaillée dans un « sous-modèle », ce qui permet de créer un modèle en plusieurs couches plutôt que sur un seul plan.

Le langage MOT offre ainsi un « guidage représentationnel » (Suthers, 2003) qui s'avère particulièrement utile pour supporter les efforts d'explicitation des structures de connaissances mobilisées dans la pratique professionnelle. Le fait de représenter les actions en tant que connaissances procédurales, au lieu de les représenter en tant que liens étiquetés par des verbes d'action comme dans la technique du *concept mapping* (Novak et Gowin, 1984), invite à se questionner sur les différents types de connaissances qui peuvent être reliées à ces actions et ainsi à les distinguer et à les relier entre elles. Un modèle générique de représentation d'une structure de l'action professionnelle peut être ainsi dégagé (voir figure 1).

Ce modèle illustre les différents types de connaissances pouvant être reliées à une connaissance procédurale :

- l'action peut être décomposée en sous-actions (liens de composition représentés par la lettre C), celles-ci pouvant elles-mêmes être déployées dans des sous-modèles, formant ainsi un réseau intégré de sous-modèles détaillant les actions associées à l'action principale;
- la séquence des sous-actions peut être spécifiée, lorsque cela s'applique, par des liens de précédence (lettre P);
- les connaissances utiles ou nécessaires à la réalisation des actions peuvent être représentées sous la forme de ressources internes (connaissances conceptuelles requises) ou externes (outils, documents, etc.) reliées par des liens intransit/produit (lettres I/P et flèche pointant vers l'action);
- les acteurs qui réalisent les actions peuvent être spécifiés par des liens de régulation (lettre R);
- les productions résultant des actions peuvent être liées aux actions au moyen du lien intransit/produit (lettres I/P et flèche pointant vers la production);
- les principes internes (valeurs, positions théoriques, etc.) ou externes (règles, lois, politiques, etc.) ainsi que les conditions régulant les actions peuvent être associés à ces dernières au moyen de liens de régulation (lettre R).

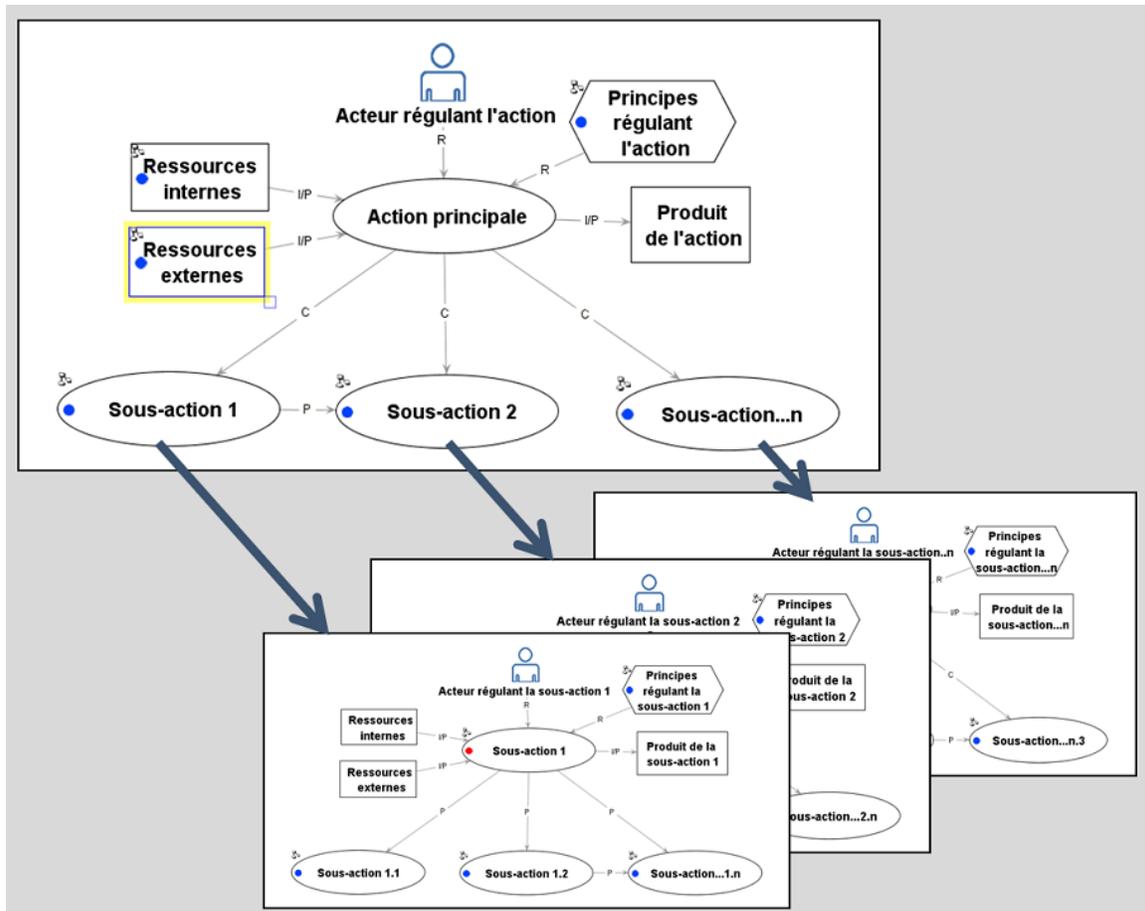


Figure 1. Modèle générique d'une structure de l'action professionnelle (Basque, 2013)

Cette représentation structurée à la fois graphique et textuelle des connaissances invite ainsi à expliciter les principales connaissances constitutives d'une *compétence* telle qu'elle est définie par plusieurs en tant qu'un savoir-agir réfléchi qui requiert la mobilisation et la combinaison efficace, dans un contexte donné, d'un ensemble de connaissances de divers types ainsi que de ressources tant internes qu'externes (Lasnier, 2000; Le Boterf, 1999; Tardif, 2006). Dans un groupe de co-modélisation, elle sert ainsi de médiateur des interactions verbales autour de la pratique professionnelle<sup>6</sup>, en favorisant l'explicitation réfléchie et structurée des connaissances mobilisées dans cette pratique.

### 2.3 Déroulement des séances de co-modélisation

Un calendrier des séances a été établi avec la collaboration des professeurs participants. Il avait été prévu que huit séances de co-modélisation se tiendraient entre les mois de mars et

<sup>6</sup> Pour plus de détails sur la technique MOT en tant qu'outil de médiation cognitive et socio-cognitive, le lecteur peut consulter les travaux de Basque et Pudelko (Basque, 2012; Basque et Pudelko, 2009, 2010b; Pudelko, 2006).

novembre 2014, mais six ont finalement été menées, les chercheurs ayant constaté avoir atteint une saturation des données à l'issue de celles-ci.

Les séances ont été animées par la responsable du projet en présence des autres chercheurs de l'équipe. L'un d'eux manipulait le logiciel G-MOT<sup>7</sup> et construisait le modèle à partir du discours des professeurs au fur et à mesure des échanges. Le modèle graphique en cours d'élaboration était projeté sur un écran.

Les deux premières séances ont eu lieu en présence, dans un local de l'UEH. Au début de la première séance, les chercheurs ont d'abord rappelé le but du projet et ont précisé les objectifs des séances de co-modélisation. Cette introduction a été suivie d'une présentation de la technique de modélisation par objets typés ainsi que du déroulement des séances. Un document présentant le formalisme graphique de MOT a été fourni aux professeurs. L'activité de co-modélisation de la pratique a ensuite débutée. La deuxième séance a été consacrée entièrement à l'exercice de co-modélisation.

Les autres séances ont eu lieu à distance, par vidéoconférence. Les professeurs ainsi que le chercheur de l'UEH se trouvaient dans un local de l'UEH et les chercheurs du Québec se trouvaient dans un local de la TÉLUQ à Montréal. Les professeurs pouvaient visualiser à l'écran le modèle en cours d'élaboration et voir également, sur un autre écran, les chercheurs qui se trouvaient à Montréal, avec qui ils pouvaient interagir à l'aide de micros-cravates qui leur ont été fournis.

La durée totale des séances a été de 486 minutes, pour une durée moyenne de 81 minutes. Il faut noter toutefois que, lors de certaines rencontres, des difficultés techniques (impossibilité de connexion entre les deux lieux, déconnexions en cours de séances, problèmes de son) ont monopolisé une part du temps consacré à l'activité de co-modélisation. Notons également qu'à chacune des quatre dernières séances réalisées à distance, il s'est avéré que l'un des professeurs n'a pas pu participer (pas toujours le même), compte tenu de ses obligations.

Après chacune des séances, le modèle était examiné par les chercheurs afin de trier, distinguer et organiser les objets qui y étaient représentés de telle sorte à en tirer une modélisation vérifiable par les professeurs participants à la séance suivante. Le modèle ou une partie de celui-ci leur était transmis par courriel avant la séance qui suivait.

Au terme des séances, une révision finale de l'ensemble du modèle a été effectuée par les chercheurs afin d'en améliorer son organisation graphique et d'y intégrer des données concernant la pratique des professeurs fournis par ces derniers lors des entretiens menés auprès d'eux au début du projet et à la fin du projet. Le modèle ainsi révisé a servi à un travail d'analyse de la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études chez les professeurs participants dont le résultat est présenté dans un autre document préparé dans le cadre du présent projet.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Ce logiciel peut être téléchargé à l'adresse : <http://poseidon.licef.ca/gmot/>

<sup>8</sup> Il s'agit du rapport 1 intitulé: *Analyse de la pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études à l'Université d'État d'Haïti*.

## 2.4 Collecte et analyse de données

Les techniques de collecte de données suivantes ont été utilisées afin de répondre aux objectifs de la recherche-action qui sont traités dans le présent rapport :

- 1) Tel que mentionné plus haut, un **questionnaire** a été administré au début du projet aux six professeurs. Ce questionnaire visait à recueillir des données initiales sur la situation socioprofessionnelle de chaque professeur ainsi que sur leur expérience de la supervision de mémoire et de travail de fin d'études. Quelques questions ouvertes portaient sur leurs attentes face au projet, leur familiarisation avec l'usage de représentations graphiques et leur représentation initiale de l'activité de co-modélisation à venir. Le questionnaire est présenté à l'annexe 1.
- 2) Lorsque le temps le permettait, de brefs **débriefings** étaient menés à la fin des séances de co-modélisation à distance. Les professeurs présents étaient invités à s'exprimer sur le déroulement de la séance, sur ce qui serait à améliorer dans les prochaines séances et sur leur degré de satisfaction sur le modèle en cours d'élaboration. Il leur était demandé également s'ils avaient appris quelque chose au cours de la séance et ce qu'ils souhaitaient aborder lors de la séance suivante. Le guide de débriefing est présenté à l'annexe 2. Les propos émis par les participants lors de ces débriefings ont été enregistrés à l'aide du système de vidéoconférence utilisé lors des séances à distance. La durée totale des débriefings est de 25 minutes.
- 3) Au terme de l'ensemble des séances de co-modélisation, des **entretiens** ont été menés ayant pour but d'amener les professeurs participants à faire le bilan de leur expérience. Les questions qui leur ont été posées portaient principalement sur leur perception de l'apport de cette expérience dans leur pratique et sur les apprentissages qu'ils avaient pu y réaliser de leur point de vue. Ces entretiens ont été menés selon deux modalités afin de nous adapter aux disponibilités des professeurs :
  - Lors de la septième séance de co-modélisation qui était prévue au calendrier, comme seulement deux professeurs s'y sont présentées et, comme déjà mentionné, une saturation des données recueillies lors des rencontres précédentes avaient été constatées par les chercheurs, il a été décidé de mener, avec l'accord des professeurs présents, un entretien sur le mode de la conversation dans le but de les amener à faire un bilan réflexif de leur expérience au cours des séances. Cet entretien a duré 46 minutes et a été enregistré à l'aide du système de vidéoconférence utilisé.
  - Un entretien téléphonique individuel semi-structuré a été mené auprès de quatre professeurs participants, dont l'un qui était présent lors de l'entretien précédent<sup>9</sup>. Le guide d'entrevue utilisé est présenté à l'annexe 3. La durée de ces entretiens a varié entre 20 et 38 minutes. Ces entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un enregistreur audionumérique.

---

<sup>9</sup> L'un des six enseignants ayant participé aux séances de co-modélisation n'a pu être rejoint pour participer à ces entretiens.

Les données socioprofessionnelles sur les professeurs participants et celles portant sur leur expérience d'engagement dans la supervision d'étudiants qui ont été recueillies au moyen du questionnaire ont été rapportées dans un tableau. Les réponses aux questions ouvertes ont été versées dans le logiciel d'analyse de données qualitatives *Nvivo*. Ont été également versés dans ce logiciel les verbatim de l'ensemble des données verbales recueillies. Une analyse catégorielle thématique semi-émergente a été effectuée sur l'ensemble des données versées dans *Nvivo*. Les thèmes identifiés dans les instruments de débriefings et d'entrevues ont servi de thèmes généraux prédéfinis pour l'opération de codage et des sous-thèmes ont émergé au cours du codage.

### **3 Résultats**

Les résultats de l'analyse des données sont présentés en trois sections principales. La première fait état de l'opinion générale des professeurs sur leur expérience de participation à l'activité de co-modélisation de leur pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études. En parlent-ils en termes positifs ou négatifs? La deuxième spécifie les retombées tant personnelles qu'institutionnelles de cette activité que les participants ont rapportées dans leurs propos. Enfin, dans la troisième section, sont présentées les conditions de réussite d'une activité de co-modélisation de la pratique en tant qu'activité de DPC, et ce, sur la base de l'évaluation qu'ont faite les professeurs participants de la technique et l'outil de modélisation qui ont été utilisés de même que sur la logistique du déroulement des séances.

#### **3.1 Opinion des professeurs sur l'expérience vécue**

Nous rapportons d'abord comment les professeurs décrivent, en général, l'expérience vécue de co-modélisation de leur pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études, pour ensuite présenter leur opinion sur la technique et l'outil utilisés et enfin sur la nature collaborative de l'activité.

##### **3.1.1 Opinion générale sur l'expérience vécue**

Quand on demande aux professeurs ce qu'ils pensent globalement de leur expérience de co-modélisation de leur pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études, ils utilisent tous des termes positifs pour la décrire. De manière unanime, la co-modélisation est, pour eux, une occasion inédite de formation et d'apprentissage collectif. L'expérience s'est avérée à la fois satisfaisante et enrichissante, comme en témoignent ces propos :

- *Je pense que c'est une expérience positive. [...] C'est une expérience enrichissante [...] nous apprenons les uns des autres. [...] Il y a beaucoup d'interaction, beaucoup de satisfaction. [...] Je pense que c'est un exercice pédagogique qui à mon avis est très intéressant.*
- *J'ai été vraiment fascinée par le processus [...]. On n'a pas vraiment l'occasion de s'asseoir ensemble pour parler de cet aspect-là, ou bien de ce que l'on fait de très intéressant, ou bien des problèmes que l'on rencontre.*
- *Personnellement, je suis très satisfait. [...] j'apprends des collègues....*

- *On apprend énormément avec les pairs. À partir des expériences qu'on a partagées, on a appris beaucoup de choses.*

Un professeur a souligné que la satisfaction qu'il éprouve vient notamment du fait que ce fut une occasion pour lui d'exprimer ce qu'il vit en matière de supervision :

- *Personnellement, j'ai pu dire tout ce que je pense, tout ce que je veux, les attentes que j'avais concernant les problèmes auxquels je suis confronté. J'ai eu l'opportunité dans ces séances de modélisation d'en parler, de retourner sur les mêmes questions. [...] J'ai pu en discuter en long et en large, donner mes points de vue, présenter les problèmes auxquels nous sommes confrontés et présenter également les éléments de solution que nous pensons être opportuns dans le cadre d'une collaboration. Pour moi, les séances de modélisation co-modélisation sont très intéressantes.*

Un autre professeur reconnaît également que l'expérience lui a été personnellement enrichissante. Mais il reste selon lui à démontrer si cela pourra contribuer à augmenter la diplomation à plus long terme :

- *Ça a été assez enrichissant en termes de formation [...]. En fait, ce qu'on veut, c'est une plus grande quantité d'étudiants diplômés. Donc, moi, j'attends encore, si on peut dire, pour voir ce que ça va donner après.*

### **3.1.2 Opinion sur la technique et l'outil utilisés**

Quand on leur demande ce qu'ils pensent de la technique de modélisation utilisée pour décrire et analyser leur pratique, les professeurs disent apprécier la représentation graphique qui en résulte :

- *C'est assez intéressant de pouvoir lier des choses ensemble avec des diagrammes et ça résume vraiment beaucoup de choses qu'on peut dire à travers un diagramme.*
- *C'est une expérience enrichissante d'autant plus qu'avec le logiciel que l'on a, au fur et à mesure que l'on répond aux questions, il y a le graphe qui représente les réponses, les éléments que l'on a trouvés. Il y a même un processus de mise en ordre. On essaie de mettre en ordre ce que l'on dit par rapport aux questions, [...] par rapport aux flèches, par rapport à tout le processus qui représente les différents éléments que l'on trouve sur la question.*

Certains ont mentionné que cette technique permet de bien représenter leur pratique de travail et qu'elle favorise la réflexion sur celle-ci :

- *Je trouve que le fait de modéliser de façon graphique a permis de représenter mes tâches de supervision de mémoire et celle de mes collègues.*
- *Je vois [...] comment nos différents commentaires ont été saisis et rendus en termes de schémas, qui sont très lisibles [...]. Ça permet de réfléchir sur sa pratique, de se remettre en question.*

Un professeur a mentionné qu'après chaque séance de modélisation, il y a un « travail de suivi à faire » pour bien s'approprier le schéma construit lors des rencontres. À cette fin, il est utile, selon lui, de prendre des notes pendant les séances :

- *On a fait un schéma, des schémas représentatifs, on met les notes moyennant qu'après, on aille parfaire tout ça. C'est comme ça que je le vois. Donc, pendant que l'on parle, on prend des notes, mais après, on a un travail de suivi à faire pour pouvoir bien schématiser tout ce que l'on a pris [en note] pendant que la personne parle.*

### **3.1.3 Opinion sur la nature collaborative de l'activité**

Les professeurs estiment que l'activité de modélisation en petit groupe favorise le partage et la discussion autour de différents points de vue sur la tâche. Elle permet en outre d'identifier les points faibles de la pratique et d'élaborer un consensus sur ce qui constitue une bonne pratique de travail. Toutefois, ce genre d'activité exige du temps et il faut accepter de progresser lentement. Mais l'exercice en vaut la peine car il pose les balises d'une bonne pratique et tient compte des variations dans les pratiques:

- *Quand on se réunit ensemble et que chacun donne son point de vue, c'est une bonne pratique de travail. Bien que, dans certains cas, on avance lentement parce que quand il y a des idées contradictoires, on avance lentement. Mais le résultat peut être plus englobant parce que tout le monde était là pendant la discussion. [...] Discuter ensemble pour modéliser quelque chose, c'est mieux que quand chacun le fait de son côté car, là, la mise en commun sera plus difficile.*
- *Je pense que ces modèles sont efficaces pour susciter la discussion entre collègues.*
- *Ça peut aider à favoriser le partage des pratiques.*
- *Cette façon de représenter graphiquement les tâches de supervision de mémoire peut favoriser la discussion entre collègues. À chaque fois, on voit en temps réel ce que l'on vient de dire et, si quelque chose n'est pas correct, on corrige ensemble. Ça, c'est intéressant et ça aide les personnes à participer davantage.*

À la question « certaines personnes pourraient-elles éprouver des malaises à participer à une telle expérience de partage? », les professeurs pensent qu'en général leurs collègues seraient à l'aise de discuter de leur pratique. Il peut toutefois y avoir des exceptions. Certains ne seront pas intéressés à participer à une activité de modélisation parce qu'ils ne supervisent pas d'étudiants ou parce qu'ils ont eu des expériences antérieures qui n'ont pas abouti à des résultats et qui les auront déçus :

- *Je pense que les professeurs sont à l'aise de parler de leur pratique à leurs collègues.*
- *Ça va dépendre de l'intérêt de la personne au niveau de la pratique et aussi par rapport à ses attentes. S'il a eu des expériences pas trop enrichissantes, pas trop*

*fameuses dans le passé avec d'autres projets, il pourrait ne pas être intéressé. Je dis aussi par rapport aux attentes parce que, quand on participe à un projet quelconque, on s'attend à avoir des résultats. Donc là, quand les résultats n'arrivent jamais ou n'arrivent pas ou tardent à venir, on est un petit peu désintéressé et la première personne qui arrive sera mal reçue parce qu'on a eu une expérience pas trop fameuse.*

- *Je ne dirais pas malaise, mais certaines personnes peuvent ne pas être intéressées à faire quelque chose comme ça. Moi particulièrement, je m'intéresse à cette formation au travail parce qu'en fait, j'encadre des étudiants [...]. Cela m'intéresse au plus haut point de participer. Mais pour d'autres personnes qui donnent seulement des cours, qui n'encadrent pas des étudiants ou bien qui ne sont tout simplement pas intéressés à cela, à ce qui se fait, je pense qu'elles ne vont pas y mettre du temps.*

Certains professeurs pourraient aussi être réticents par crainte des jugements de valeur sur leurs compétences en supervision de mémoires ou d'une intrusion dans leur vie professionnelle :

- *Je pense qu'il y aura toujours de la part d'une personne ou de deux des réticences, comme la crainte qu'il y ait des jugements de valeur sur son habileté...*
- *Oui, certains collègues peuvent percevoir ça comme une intrusion dans leur vie professionnelle. Déjà au niveau de l'UEH, on a relevé plein de faiblesses. Il y en a certains qui font leur pratique dans leur coin et qui n'auraient pas aimé être embêtés, ni qu'on découvre leurs faiblesses, qu'on les mette à nu.*

### **3.2 Retombées de l'activité de co-modélisation de la pratique selon les professeurs participants**

Nous avons demandé aux professeurs de préciser les retombées de la co-modélisation de leur pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études sur les plans personnel et institutionnel.

#### **3.2.1 Retombées personnelles**

Nous rapportons ci-après les principales retombées personnelles dégagées des propos tenus par les professeurs lors des débriefings et des entretiens.

##### **3.2.1.1 Une vision d'ensemble du processus de supervision et des compétences requises**

Le projet a permis aux professeurs d'avoir une vue d'ensemble du processus de supervision et de découvrir les compétences qui sont mobilisées dans cette pratique:

- *À partir des questions qui nous étaient posées, des questions très pertinentes, ces questions nous ont permis de cerner des aspects vraiment importants du processus de supervision de mémoire.*

- *Nous avons [...] appris les compétences requises des superviseurs de mémoire. Il y a toute une mise en œuvre, tout un aspect pour contrôler, pour vérifier, pour maintenir le contact avec l'étudiant, pour éviter la perte. Voilà autant d'éléments concrets que nous avons pu retenir dans le cadre de ces séances de co-modélisation.*

### **3.2.1.2 La découverte des pratiques des collègues et des problèmes vécus dans les diverses Facultés**

L'activité de co-modélisation a sensibilisé les professeurs aux situations vécues et aux différentes manières de faire des autres collègues. Les professeurs moins expérimentés ont pu bénéficier de l'expérience de confrères plus expérimentés et de s'en inspirer dans leur propre pratique :

- *J'ai été [...] très intéressée de découvrir ce que l'on fait chez moi et dans d'autres institutions.*
- *On a eu l'occasion de discuter, d'échanger, de dire : voilà comment je fais, voilà comment il fait. On apprend l'un de l'autre et puis à un certain moment, on s'entend sur ce qui doit être fait, donc les méthodes les plus efficaces. On a vu un petit peu ce qui marche, ce qui ne marche pas et ce qui est plus important.*
- *Nous sommes dans la même université mais les pratiques en termes de la façon dont [les autres professeurs participants] résolvent les problèmes sont un peu différentes et nous ont permis de cerner des aspects vraiment importants du processus de supervision de mémoire.*
- *J'ai pu voir comment ce travail de fin d'études... comment dans les autres facultés ils se réalisent. J'ai aussi pu dire ce que je fais [...]. Pour la mise en commun, ça a été enrichissant. On est mieux informé.*
- *J'ai appris pas mal de choses via les discussions qu'on a eues avec les autres professeurs de l'UEH. Bon moi, je suis un jeune docteur [...] et il y avait parmi les profs qui étaient là [des profs qui avaient supervisé un grand nombre de thèses]. C'est dire qu'avec des gens comme ça, j'ai pu apprendre pas mal de choses d'eux, sur la façon de faire pour superviser.*

Il faudrait toutefois enrichir le modèle en y intégrant des données sur les pratiques d'autres collègues car il ne représente qu'une partie des choses compte tenu que le nombre de participants aux séances de co-modélisation était restreint et que certaines Facultés n'y étaient pas représentées :

- *Je crois qu'une présentation à un plus large groupe de personnes qui font l'encadrement des mémoires serait très utile, ne serait-ce que pour enrichir aussi ce que nous avons, ce qui a été représenté qui était limité à cinq participants [...] Ce serait bien, en fait, qu'on en arrive là, pour boucler la boucle. Le fait de présenter à un plus large groupe permettra d'arriver à une harmonisation des pratiques.*

### **3.2.1.3 Des changements dans leurs rapports avec les étudiants**

Un professeur a souligné que les séances de co-modélisation lui ont permis non seulement de développer une attitude plus proactive dans ses rapports avec les étudiants mais également de développer une nouvelle posture face à ces derniers :

- *J'ai appris jusqu'ici avec vous des choses qui m'ont permis d'améliorer le service que je donne aux étudiants [...] par exemple récemment : établir le calendrier de rendez-vous et maintenir le contact plus poussé avec l'étudiant. Avant, quand je ne voyais pas l'étudiant, je ne cherchais pas à savoir précisément pourquoi il n'était pas présent, j'attendais. Mais maintenant j'appelle pour savoir pourquoi il n'est pas là. Je prends des rendez-vous formels. Le calendrier c'est très important. Et puis j'ai compris que les étudiants, quand ils ne viennent pas parce qu'ils ont trouvé du travail ou quelques choses d'autre, on doit aller les chercher, les encourager, [...] les intéresser à continuer les recherches, même quand ils ont un boulot, pour qu'ils puissent terminer et avoir un papier.*

Ce même professeur insiste pour dire que les séances de co-modélisation l'ont amené à prendre conscience de l'importance de maintenir un contact régulier avec ce dernier et de se donner des outils pour ce faire :

- *Avant j'encadrais les étudiants, mais on se rencontrait comme ça. Mais une fois, on a discuté du calendrier, on a dit que c'était important d'avoir un calendrier et surtout le contact qu'on devait maintenir avec l'étudiant, qu'on l'appelle et on fait un rappel quand on a un rendez-vous. Donc, effectivement ça a donné de meilleurs résultats. On se sent plus proche de l'étudiant.*

Un professeur mentionne toutefois que, pour lui, il n'y avait pas eu de répercussion directe sur sa pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études du fait que les professeurs n'ont pas une prise sur l'ensemble de la problématique de la supervision qui a été révélée lors des rencontres:

- *On ne faisait que décrire comment se faisait l'encadrement des mémoires à la Faculté et j'ai pu apporter ce que je sais de l'encadrement. Les autres Facultés ont aussi pu apporter ce qu'ils font comme encadrement et quels problèmes en général ils rencontrent. [...] Mais je ne peux pas moi-même les résoudre. Ce sont des problèmes de rendez-vous qui ne se maintiennent pas. Comme par exemple, maintenant, j'avais des rendez-vous avec mes étudiants, mais il y a grève, donc je ne peux pas les recevoir. Des choses comme ça. Ils ne peuvent pas venir parce qu'ils ne peuvent pas. Ils sont trop loin. Ce sont ces problèmes-là. Donc, je ne peux rien faire. Donc, c'est sûr que je continue comme je faisais avec les étudiants que j'encadre.*

### **3.2.1.4 Une prise de conscience de leurs besoins de ressources et de développement professionnel continu pour améliorer leur pratique de supervision**

Le propos d'un professeur laisse penser que le projet lui a permis de mieux cerner ce qui pourrait améliorer les pratiques de supervision chez les professeurs et ainsi mieux les outiller pour formuler des demandes à l'institution dans cette perspective :

- *À partir des questions qui nous étaient posées [pendant les séances de co-modélisation], des questions très pertinentes, ces questions nous ont permis de cerner des aspects vraiment importants du processus de supervision de mémoires. Ça nous a permis également de formuler nos demandes en ce qui a trait à la formation, en ce qui a trait à la documentation, en ce qui a trait aux procédures, en ce qui a trait aux choix des thèmes des étudiants et aussi par rapport à l'organisation de la soutenance de l'étudiant.*

D'autres propos révèlent une prise de conscience de la nécessité de mettre en place à l'UEH un soutien au développement des compétences du corps professoral en matière de supervision et de méthodologie de la recherche :

- *Pour la suite, je souhaiterais qu'on ait une formation plus formelle en méthodologie. Parce qu'à l'UEH, nous l'avons dit au cours d'une séance, on travaille mais il n'y a pas vraiment une harmonisation. Ce serait bien qu'on ait quelque chose en commun que l'on partage et je pense que cela se passerait mieux.*
- *Je pense que ces informations [représentées dans le modèle de la pratique élaboré] pourraient aider l'UEH de manière pratique à voir un petit plus clair par rapport à la formation continue à faire pour ses professeurs.*
- *Nous voulons parler du renforcement de l'axe de la méthodologie au niveau des professeurs qui enseignent la méthodologie dans les pôles au niveau de l'UEH. Si on pouvait avoir des séances de formation avec ces professeurs pour renforcer leur capacité à diriger les travaux des étudiants. [...] On pourrait avoir des séminaires, une formation beaucoup plus approfondie afin d'unifier, d'harmoniser, parce que nous avons ce problème en Haïti. Nous avons le problème d'harmonisation des cours de méthodologie.*

### **3.2.2 Retombées institutionnelles**

Les professeurs ont exprimé également leur opinion des bénéfices que l'UEH pourrait tirer de l'activité de co-modélisation à laquelle ils ont participé.

#### **3.2.2.1 L'amélioration de processus institutionnels par le développement de la collaboration professorale au sein et entre les Facultés**

Un professeur a souligné que l'expérience de co-modélisation a été l'occasion de se rapprocher de collègues qui y ont participé et avec qui il n'avait jamais eu l'occasion d'échanger auparavant sur le sujet et de développer une collaboration informelle avec eux, mais également d'initier des rapports avec des collègues d'autres Facultés, ce qui contribue ainsi à l'amélioration de processus institutionnels en matière de supervision de mémoire et de travail de fin d'études :

- *Le projet nous a rapprochés. Nous nous connaissions sans avoir de rapports alors que nous sommes tout près. Nous nous parlons maintenant. Nous allons développer une collaboration informelle : échange d'étudiants, etc. Nous avons aussi développé des rapports avec les professeurs des autres Facultés.*

- *Par exemple X et moi, on s'est vu mais on n'était pas très proche. Quant à Y, [...] on se rencontrait au Conseil de l'université. Mais quant à X, c'est maintenant que j'apprends que c'est lui qui est responsable d'encadrer les professeurs, il est chef de Département. Et justement je lui explique que j'ai une structure qui accueille les étudiants et voilà les conditions. Il est bien content et désormais, il va m'envoyer des étudiants. De manière informelle, on a établi une coopération, on va travailler ensemble pour que les étudiants puissent trouver le matériel nécessaire et s'accorder pour que l'on ait [davantage] de diplômés à l'UEH.*

### **3.2.2.2 La formation de professeurs pouvant agir comme agents de changement au sein de l'institution**

Considérant que l'expérience de co-modélisation a été une activité de formation pour ceux qui y ont participé, ils sont maintenant en mesure de partager avec les autres collègues « ce qu'ils ont appris » et ainsi contribué à améliorer leur pratique :

- *Le bénéfice pour l'UEH, c'est que, là, on aura eu des personnes qui ont reçu une formation et qui sera en mesure de la répliquer pour d'autres. Et là déjà, personnellement, je vois des collègues de la Faculté des sciences humaines, d'autres collègues, qui étaient très enthousiastes. Donc, on voit qu'ils allaient faire en sorte que cela se passe mieux dans les Facultés. Mais si on le fait en cavalier seul, ça n'aura pas beaucoup d'impacts. Donc ce serait [bien] qu'on partage avec d'autres ce qu'on a appris et comme ça, ça rentrerait dans un cadre plus global.*

Deux professeurs ont mentionné que leur participation à l'activité de co-modélisation les a amenés à faire des interventions auprès de certaines instances sein de leur Faculté respective dans le but de les sensibiliser à l'importance d'initier un mouvement de changement en matière de supervision de mémoire et de travail de fin d'études à l'UEH :

- *À la Faculté, il y a un Conseil des études qui est constitué de ressources entre les départements. Et le Conseil se réunit chaque semaine pour parler de l'orientation académique de la Faculté. C'est au sein de ce Conseil que j'ai parlé [du présent projet]. Nous sommes actuellement dans un processus de refonte curriculaire. Il y a un projet également de revoir tout le processus de supervision de mémoire depuis l'inscription de la thématique jusqu'à la soutenance. [...] Je dis « nous » car je partage avec les autres collègues, je partage avec les autres chefs de département, avec nos responsables académiques de la Faculté. Et je leur dis toujours que notre participation dans [le présent projet] va être un « plus » dans le cadre de la refonte curriculaire que nous sommes en train de faire.*
- *Jusqu'ici, j'ai échangé avec les chefs de départements. On a eu une séance de travail sur les programmes de l'institut et j'ai échangé avec eux mais avec promesse formelle d'élargir le cadre avec les professeurs. Le problème, c'est qu'on n'a des réunions que de temps en temps. Je dois attendre la nouvelle rencontre avec les profs pour leur faire rapport de ce qu'on a appris jusqu'à présent et éventuellement leur demander de s'entendre sur une date pour une*

*séance de travail pour que l'on puisse vraiment réfléchir sur la question et voir comment améliorer les pratiques de supervision des mémoires.*

Un autre professeur pense, pour sa part, que le travail accompli au cours des séances de co-modélisation peut susciter des collègues professeurs qui ne sont pas encore engagés dans la supervision de mémoires et de travail de fins d'études à s'y engager :

- *Dans le contexte où nous sommes, dans une phase de transition ou une phase aussi d'explicitation de ce qu'est la tâche d'un professeur, d'inviter les enseignants à modéliser leur pratique, ça peut être utile. Peut-être qu'il y en a qui ne le font pas encore [i.e. encadrer des mémoires et travaux de fin d'études], qui savent maintenant qu'avec leur statut de professeur à temps plein, ça fait partie de leur responsabilité. Il y en a aussi que ça n'intéresse pas de le faire parce que c'est quand même du travail. Je crois qu'avec des suggestions sur le comment faire et sur ce qu'on peut éviter, ceux qui n'encadrent pas pourraient être intéressés.*

### **3.2.2.3 Un incitatif à la recherche de solutions pour viser l'augmentation de la diplomation à l'UEH**

L'un des professeurs a souligné que le modèle de la pratique de supervision élaboré au cours des séances de co-modélisation a permis d'identifier les problèmes et pourrait servir de base pour la mise en place de solutions favorisant la diplomation :

- *Je pense que si on modélise l'encadrement, c'est pour mettre en évidence les maillons où on a des problèmes. Quand on identifie ces problèmes-là, c'est parce qu'il faut trouver des solutions. [...] L'usage [du modèle] serait de l'utiliser pour arriver à résoudre le problème final [pour en arriver à] l'augmentation du taux de diplomation.*

### **3.2.2.4 Des initiatives pour formaliser le processus de supervision à l'UEH**

Il ressort des propos des professeurs, qu'à l'UEH, chaque Faculté pose ses propres exigences au sujet du mémoire. Et au sein d'une même Faculté, il peut y avoir également des exigences différentes suivant le superviseur ou suivant la discipline. Les professeurs ont dit souhaiter qu'à l'issue du projet, on arrive, au niveau de l'UEH comme au sein des Facultés, à une harmonisation du travail exigé des étudiants et à une formalisation du processus de supervision :

- *Au niveau de l'UEH et au niveau de la Faculté, il faut savoir quoi demander aux étudiants et que ceux-ci sachent ce qu'ils doivent remettre. On doit avoir une compréhension globale du travail, une harmonisation du travail de l'étudiant.*
- *Je pense que ces informations pourraient aider l'UEH à [...] élaborer une sorte de guide pour dire comment on devrait faire les choses. Je ne veux pas dire des règlements ou des choses complètement figées, mais plutôt un guide pour qu'on sache où on s'en va.*

D'après les propos tenus par les professeurs, certains changements à cet égard auraient déjà été apportés dans certaines Facultés dans la foulée du présent projet. Ainsi, un professeur

mentionne que, dans sa Faculté, des efforts ont été entrepris pour formaliser davantage le processus de supervision :

- *Nous avons renforcé les liens avec les étudiants. Nous avons mis l'accent sur les protocoles pour formaliser davantage les rapports entre les superviseurs de mémoire et les étudiants, pour qu'il y ait un langage commun. Nous commençons à mettre les éléments en pratique parce qu'il faut solliciter également les autorisations. Mais pour ce qui a trait aux procédures, nous mettons plus d'accent sur ces aspects pour mieux formaliser l'encadrement de l'étudiant dans le cadre de son mémoire.*

Un autre professeur souligne que le projet l'a incité à proposer une grille d'évaluation des mémoires ainsi que des soutenances dans sa Faculté :

- *Ça m'a intéressé d'approfondir des rubriques [...] pour évaluer le document de mémoire, mais aussi proposer à la Faculté une grille d'appréciation des soutenances avec des rubriques, etc., de sorte que [lors de] la notation finale [...] on soit beaucoup plus rationnel, [...] que les membres du jury puissent avoir les mêmes repères [...]. Vous voyez un petit peu, donc : de se donner des balises qui soient communes. Je l'ai proposé au décanat de la Faculté et on en a parlé dans des réunions de professeurs. [...] Il faudra non seulement l'adopter, mais aussi voir comment nous l'appliquons dans les prochaines soutenances.*

### **3.3 Logistique des séances de co-modélisation**

Afin de cerner les conditions qui permettraient d'optimiser l'efficacité des séances de co-modélisation en tant qu'activité de DPC, nous avons demandé aux professeurs de se prononcer sur la logistique et sur les moyens de l'améliorer.

#### **3.3.1.1 Une initiation suffisante à la technique et à l'outil de modélisation**

Notons d'abord qu'au démarrage du projet, seuls deux professeurs avaient indiqué être familiers avec les cartes conceptuelles et les représentations graphiques. Mais aucun ne connaissait la technique MOT. Plusieurs ont mentionné qu'ils s'y sont familiarisés progressivement en contexte même de leur usage et estiment avoir pu suivre facilement le travail d'élaboration du modèle de leur pratique de supervision. Toutefois, à la fin des séances de co-modélisation, tous ont reconnu qu'ils ne seraient pas en mesure d'utiliser de manière autonome la technique de modélisation et le logiciel G-MOT puisqu'ils n'ont pas manipulé ce logiciel eux-mêmes :

- *On a pu suivre la technique et le formalisme graphique qui ont été utilisés. Mais je ne pense pas qu'à notre tour, on pourra l'utiliser. Peut-être oui, si on a le manuel et si on a aussi accès au logiciel. [...] On a pu comprendre le schéma. C'est dire que c'est très explicite.*
- *Au départ, je pensais qu'il n'y avait pas suffisamment d'explications. Mais quand vous avez envoyé les fiches par e-mail [...], vous avez posé des questions sur les formes géométriques qui étaient utilisées et j'ai eu des informations sur les rectangles et les ovales.*

- *Si on me demande de reproduire, je ne suis pas sûr que je puisse le faire.*
- *Cette technique, elle est toute nouvelle pour moi et ce n'est pas une technique que je maîtrise [...]. J'ai découvert ça avec vous.*

Certains professeurs ont indiqué que des précisions supplémentaires seraient bienvenues :

- *J'ai l'impression qu'il y a certaines précisions qui pourraient manquer par rapport aux schémas et donc qu'il faudrait élaborer davantage en donnant plus d'explications.*
- *C'est une bonne technique mais que l'on doit améliorer en expliquant mieux le formalisme graphique qui a été utilisé.*

Certains professeurs ont souligné qu'ils auraient souhaité acquérir la capacité d'utiliser le logiciel. Ainsi, l'un d'entre eux a précisé qu'il aurait souhaité avoir eu l'occasion de manipuler lui-même le logiciel plutôt que d'être simple observateur, de manière à le rendre apte à présenter le modèle à ses collègues par la suite:

- *Quand on a travaillé, on a vu [le modèle en élaboration] sur l'écran. Mais moi personnellement, je vais à la Faculté travailler avec les collègues. Je ne peux pas reproduire ça, je ne peux pas le refaire. Ça aurait été intéressant qu'on le fasse nous-mêmes.*

Toutefois, un autre professeur a souligné qu'il n'est pas certain qu'il souhaiterait une formation plus approfondie sur le fonctionnement du logiciel; il aurait besoin de mieux en saisir l'usage qu'il pourrait en faire personnellement:

- *La première question que je me poserais, c'est : pourquoi. Parce que je l'ai trouvé très intéressant dans le projet là tout de suite, mais est-ce que moi je vais m'impliquer dans un projet pareil à l'avenir ? [...] Donc, pour l'instant, il faudrait que je vois plus le bien-fondé et ce qu'on peut faire avec ce logiciel.*

### **3.3.1.2 Un dispositif technique fonctionnel**

La co-modélisation à distance exige un dispositif fonctionnel assurant la qualité de la communication. En témoigne ce commentaire qui signale les problèmes qui sont survenus en cours de route :

- *On a dû changer d'espace plusieurs fois. On arrive dans une salle et le matériel ne marche pas. Ce serait de s'assurer dès le départ que tout est en ordre, que tout est bien et qu'on pourra travailler sans problème. On teste le matériel à l'avance. On se donne tout ce qui est nécessaire. Il peut y avoir de petits problèmes. Mais au moins on se donne tout ce qui est nécessaire pour que les séances se déroulent très bien.*

### **3.3.1.3 La taille limitée du groupe**

La petite taille du groupe apparaît comme facteur de réussite de l'expérience de co-modélisation :

- *La formule des séances de modélisation à distance [avec d'autres collègues à l'UEH] pourrait fonctionner à condition de limiter la taille du groupe.*

#### **3.3.1.4 Un groupe composé de professeurs de diverses Facultés**

Certains professeurs ont déploré que si toutes les Facultés ne sont pas représentées, ceci pourrait constituer un obstacle à l'acceptation par l'ensemble des Facultés des suites à donner à une telle activité de co-modélisation :

- *Bien que ce soit plus difficile, [...] il serait souhaitable d'augmenter le nombre de Facultés qui participent au projet. Cela favoriserait l'acceptation et l'utilisation par l'ensemble de la communauté d'un guide qui [résulteraient] éventuellement de ces travaux.*

#### **3.3.1.5 L'engagement, l'assiduité et la ponctualité des professeurs**

Regrouper plusieurs professeurs à plusieurs reprises sur une période de quelques mois pour discuter de leur pratique de supervision de mémoires et de travail d'études s'avère un défi de taille. Il faut pouvoir compter sur l'assiduité et la ponctualité des participants afin d'assurer une continuité et la progression du travail réalisé :

- *Il avait été question que tout le monde soit là à toutes les séances. On peut comprendre qu'à un certain moment, quelqu'un peut avoir un problème, mais à chaque fois il manquait des personnes.*
- *Pour les prochaines fois, il faudra s'assurer que les personnes qui vont participer seront présentes à toutes les séances. [...] Parce que si, aujourd'hui, c'est un tel qui vient, demain, c'est un autre groupe [...] J'estime que ça avait un petit peu perturbé la séance. [...] En termes d'amélioration, il s'agirait de pallier ces problèmes.*
- *Quand on doit commencer les séances, certaines personnes ne sont pas là à l'heure prévue. Ça également, je pense qu'on devrait en tenir compte tant du côté des responsables que des participants. Si on donne une heure, il faudrait que cela soit respecté.*
- *L'un des obstacles serait si on engage dans ce processus des professeurs qui ne sont pas à plein temps, ou qui sont à plein temps mais qui ne sont pas réellement engagés au niveau de la Faculté. Quand on est engagé, on va défendre [le projet]..., on prend cela à cœur, on le fait parce qu'on doit transmettre quelque chose, on prend du temps pour le faire et on le fait d'une certaine manière pour qu'il y ait des résultats. Si quelqu'un qui est là comme ça par hasard et qui ne s'intéresse pas vraiment à ce qui se fait, qui fait autres choses, qui n'a pas vraiment du temps pour la Faculté.... bon oui, cette personne vient et participe à la formation, vient recueillir des informations, mais elle ne peut pas retransmettre ce qui a été fait. [...] La Faculté et l'UEH ne vont pas bénéficier de ce que cette personne aurait appris. [...] Au moment du recrutement, c'est de*

*s'assurer que ce sont des personnes qui sont disponibles, qui s'engagent dans la chose et qui ont le temps nécessaire pour le faire et qui veulent le faire.*

## 4 Conclusion

En conclusion, nous pouvons avancer, sur la base des propos des professeurs participants, que l'expérience de co-modélisation de leur pratique de supervision de mémoire et de travail de fin d'études a été pour eux, malgré les quelques difficultés techniques et logistiques qui ont perturbé le déroulement de certaines séances, une expérience enrichissante dont ils sont satisfaits. Ils ont décrit l'activité à la fois en tant qu'une activité de formation personnelle mais également une activité pouvant avoir des retombées institutionnelles significatives pour l'amélioration et l'harmonisation du processus de supervision des mémoires et des travaux de fin d'études dans l'ensemble des Facultés.

L'UEH pourrait ainsi envisager d'intégrer l'activité de co-modélisation de la pratique de supervision de mémoires et de travail de fin d'études à titre d'activité d'apprentissage non formel dans un programme de DPC portant sur le sujet.<sup>10</sup> D'autres professeurs pourraient participer à une telle activité, moyennant que certains d'entre eux aient reçu une formation suffisante à la technique de modélisation ou qu'ils puissent bénéficier de l'assistance d'un spécialiste de cette technique appliquée à des fins d'explicitation de la pratique professionnelle. Ces groupes pourraient élaborer chacun leur modèle de leur pratique ou encore se servir du modèle développé par le premier groupe formé des participants à l'expérience décrite dans ce document comme point de départ et l'enrichir des pratiques variées des participants au nouveau groupe.

Ce serait là une suite concrète donnée à cette expérience, qui, rappelons-le, s'est inscrite dans le cadre d'un projet de recherche-action visant à accompagner les participants (professeurs et dirigeants de l'UEH) dans l'élaboration d'une stratégie de DPC faisant appel aux technologies et basée sur un processus d'apprentissage à la fois non formel et formel en supervision de mémoire et de travail de fin d'études, et ce, dans le but ultime d'augmenter la diplomation à l'UEH.

Comme l'a souligné l'un des professeurs participants, l'expérience qu'elle a vécue constitue un premier pas dans cette direction :

- *Je pense que c'est très bien de faire ça. C'est une première étape qui permettra de prendre des décisions afin d'avoir beaucoup plus de diplômés à l'UEH. On pourra identifier où sont les problèmes et, bien entendu, gérer ces problèmes pour les résoudre. Donc, c'est bien de faire ça. Mais si on le fait pour mettre les résultats dans un tiroir, ce sera une perte de temps.*

---

<sup>10</sup> Voir à ce sujet le document 4 produit dans le cadre du présent projet, intitulé *Proposition d'une maquette de programme de développement professionnel continu en supervision de mémoire et de travail de fin d'études dédié aux professeurs de l'Université d'État d'Haïti.*

## **Annexes**

## Annexe 1 - Questionnaire administré aux professeurs au début du projet

### QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS PARTICIPANTS (MARS 2014)

COORDONNÉES	
Nom	Prénom

1. FORMATION
1.1 Dernier diplôme obtenu (titre et discipline)
1.2 Année d'obtention
1.3 Nom de l'institution

2. SITUATION PROFESSIONNELLE	
2.1 Vous êtes à l'emploi de l'UEH depuis combien d'années?	
2.2 Quel(s) poste(s) avez-vous occupé(s) à l'UEH? Indiquez le nombre d'années pour chaque poste.	
Poste actuel _____	Nombre d'années _____
Poste précédent _____	Nombre d'années _____
Poste précédent _____	Nombre d'années _____
Poste précédent _____	Nombre d'années _____
2.3 Êtes-vous à l'emploi à l'UEH à temps plein ou à temps partiel?	
Temps plein <input type="checkbox"/>	
Temps partiel <input type="checkbox"/>	Nombre d'heures hebdomadaires _____

2.4 Occupez-vous actuellement un autre poste :

a) dans un autre établissement universitaire? Oui  Indiquez depuis combien d'années \_\_\_\_\_  
Non

b) dans une autre organisation? Oui  Indiquez depuis combien d'années \_\_\_\_\_  
Non

2.5 Quels cours avez-vous donnés à l'UEH, incluant les cours actuels?

Titre	Cycle
Titre	Cycle

**3. VOTRE PARTICIPATION AU PROJET**

3.1 Qu'est-ce qui vous a incité à participer au projet? Quel intérêt y voyez-vous?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



4. LA SUPERVISION DE MÉMOIRES DE FIN D'ÉTUDES À L'UEH
4.1 Combien d'étudiants avez-vous supervisé depuis votre entrée à l'UEH? _____
4.2 Parmi ce nombre, combien ont terminé leur mémoire? _____
4.3 Combien d'étudiants supervisez-vous actuellement? _____
4.4 Combien de temps consacrez-vous à la supervision de mémoires? 4.1.1 nombre d'heures en moyenne par mois _____ 4.1.2 quel pourcentage de votre tâche ? _____
4.5 Quelles ressources utilisez-vous dans votre tâche de supervision? _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
4.6 Ces ressources sont-elles facilement accessibles? _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____

4.7 Combien de collègues à votre avis sont engagés actuellement dans des supervisions de mémoires de fin d'études dans votre département? _____
4.8 Selon vous, quel pourcentage d'étudiants entreprend le mémoire de fin d'études dans votre département? _____
4.9 Selon vous, combien d'étudiants terminent le mémoire de fin d'études dans votre département? _____
4.10 Selon, vous, les étudiants ont-ils accès aux ressources requises pour réaliser leur mémoire (bibliothèque, ordinateur, Internet, etc.)? _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
4.11 Ont-ils les compétences pour exploiter ces ressources? _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____

### 5. SÉANCES DE CO-MODÉLISATION

5.1 Quel moment de la semaine vous conviendrait le mieux pour participer aux séances de co-modélisation à distance? Indiquez vos choix par ordre de préférence :

1 - Jour/Heure : \_\_\_\_\_

2 - Jour/Heure : \_\_\_\_\_

3 - Jour/Heure : \_\_\_\_\_

5.2 Dans quelle mesure êtes-vous familier(ère) avec les cartes conceptuelles et les représentations graphiques? En avez-vous déjà utilisées ou produites? Si oui, à quelle(s) fin (s) et à quelle(s) occasion (s).

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5.3 Pour vous, le travail de co-modélisation est :

Vous pouvez cocher plus d'un énoncé

• Un exercice facile

• Un exercice difficile

• Une activité de groupe intéressante

• Une activité qui permet de réfléchir à la pratique

• Un moyen d'améliorer ma pratique de supervision de mémoire

• Un moyen de partager avec les collègues les problèmes que je rencontre

• Un moyen de communiquer nos problèmes aux instances de décision de l'UEH

• Autres (précisez)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## **Annexe 2 - Guide de débriefing des séances de co-modélisation de la pratique**

1. Que pensez-vous du déroulement de cette séance?
  - Y a-t-il des éléments qui vous semblent à améliorer?
  
2. Quel est votre degré de satisfaction face au modèle réalisé au cours de cette séance?
  - a. Y a-t-il des aspects du modèle avec lesquels vous ne vous sentez pas tout à fait à l'aise?
  - b. Quelles seraient les améliorations à faire au modèle?
  - c. Quelle serait, selon vous, la prochaine étape dans la suite du travail de construction du modèle?
  
3. Jusqu'à quel point diriez-vous que vous avez appris quelque chose aujourd'hui?
  - a. Comment décririez-vous ces apprentissages? Sur quoi ?

Des questions supplémentaires peuvent être définies entre chaque séance sur des aspects spécifiques du modèle en construction.

### **Annexe 3 - Guide de l'entrevue individuelle menée après l'expérimentation**

#### **Question générale d'introduction (Opinion sur le projet)**

1. Avec le recul, que pensez-vous, de manière générale, de l'idée de modéliser en petits groupes d'enseignants leurs pratiques de travail en matière de supervision de mémoire ou de travail de fins d'études?

#### **Opinion sur les bénéfices de l'expérience**

2. Quels bénéfices avez-vous personnellement tirés de cette expérience ?
  - a) Dans quelle mesure cette expérience vous a-t-elle permis d'apprendre sur des aspects liés à votre tâche de supervision de mémoire, autrement dit de développer ou de renforcer votre expertise ou encore de découvrir de nouvelles choses en rapport avec cette tâche?
  - b) Dans quelle mesure cette expérience a-t-elle eu une influence sur votre travail de supervision de mémoire?
3. Dans quelle mesure cette expérience a-t-elle répondu à vos attentes de départ envers ce projet?
4. Quels sont, selon vous, les bénéfices que l'UEH peut tirer de ce type de projet ?

#### **Opinion sur la technique et le logiciel MOT**

5. La présentation de la technique et du logiciel a-t-elle été adéquate pour vous permettre de participer pleinement à l'activité de co-modélisation?
6. Que pensez-vous de cette technique
  - a) pour représenter adéquatement votre tâche de supervision et celle de vos collègues?
  - b) pour favoriser la discussion avec des collègues autour de votre tâche?
  - c) pour favoriser le partage des pratiques entre collègues ?
  - d) Une expérience semblable de co-modélisation pourrait-elle être reprise avec d'autres collègues ?
7. Pensez-vous que certaines personnes pourraient éprouver des malaises à participer à une telle expérience de partage ?
8. Vous personnellement, avez-vous vécu des moments de malaise au cours de l'expérience ? Pouvez-vous m'en parler ?

#### **Opinion sur le modèle et ses usages**

9. Que pensez-vous du modèle produit au cours de cette expérimentation ?
10. Quelles seraient, selon vous, les usages institutionnels qui pourraient être faits du modèle que vous avez co-élaboré dans votre groupe ?

#### **Conditions de réussite**

11. Quelles recommandations feriez-vous pour améliorer les séances de co-modélisation?
12. Quels seraient les obstacles ou difficultés qui pourraient empêcher de bien représenter les pratiques de ces séances?

#### **Conclusion**

13. Avant de terminer l'entrevue, avez-vous d'autres commentaires que vous aimeriez ajouter?

## Références citées

- Baily, C. (2009). Reverse intergenerational learning: A missed opportunity? *AI & Society*, 23, 111-115.
- Basque, J. (2013). Supporting continuous professional learning in the academic staff through expertise sharing. *Universities and Knowledge Society Journal/Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 294-311.
- Basque, J. (sous presse). Développer ses compétences de conception de cours à distance dans des groupes de mentorat co-construisant des cartes des connaissances mobilisées dans les pratiques. Dans F. Lafleur et G. Samson (dir.), *Formation à distance en enseignement supérieur: l'enjeu de la formation à l'enseignement*. Bruxelles, Belgique: DeBoeck.
- Basque, J. et Callies, S. (2012). Co-modéliser les connaissances mobilisées dans la pratique professorale pour favoriser l'intégration de nouveaux professeurs dans les universités *Actes du colloque de l'AIPU - Partie 2 (Association internationale de pédagogie universitaire), Trois-Rivières (Québec), 14 au 18 mai 2012* (pp. 493-500). Trois-Rivières, Canada: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Basque, J. et Pudelko, B. (2010). La comodélisation des connaissances par objets typés: Une stratégie pour favoriser le transfert d'expertise dans les organisations. *Revue Télescope (Numéro spécial: Le transfert intergénérationnel des connaissances)*, 16(1), 111-129.
- Bernatchez, P.-A., Cartier, S. C., Bélisle, M. et Bélanger, C. (2010). Le mentorat en début de carrière: retombées sur la charge professorale et conditions de mise en oeuvre d'un programme en milieu universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1), en ligne.
- Cawyer, C. S., Simonds, C. et Davis, S. (2002). Mentoring to facilitate socialization: The case of the new faculty member. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(2), 225-242.
- Chi, M. T. H., Glaser, R. et Farr, M. J. (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (2014). *Le développement professionnel : un enrichissement pour toute la profession enseignante : avis au ministre de l'Éducation, du loisir et du sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de la science*. Québec, Canada: Conseil supérieur de l'Éducation.
- Darwin, A. (2000). Critical Reflections on Mentoring in Work Settings. *Adult Education Quarterly*, 50(3), 197-211. doi: 10.1177/07417130022087008
- de Janasz, S. C. et Sullivan, S. E. (2004). Multiple mentoring in academe: Developing the professorial network. *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), 263-283.
- Diaz, V., Garrett, P. B., Kinley, E. R., Moore, J. F., Schwartz, C. M. et Kohrman, P. (2009). Faculty Development for the 21st Century. *EDUCAUSE Review*, 44(3), 46-55.
- Ericsson, K. A. et Charness, N. (1994). Expert performance: its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49(3), 725-747.

- Feldman, M. D., Arian, P. A., Marshall, S. J., Lovett, M. et O'Sullivan, P. (2010). Does mentoring matter: results from a survey of faculty mentees at a large health sciences university. *Medical Education Online*, 15. doi: 10.3402/meo.v15i0.5063
- Glaser, R. (1986). On the nature of expertise. Dans H. Hagendorf (dir.), *Human Memory and Cognitive Capabilities: Mechanisms and Performances* (pp. 915-928). North Holland: Elsevier Science.
- Hargreaves, E. (2010). Knowledge Construction and Personal Relationship: Insights About a UK University Mentoring and Coaching Service. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 107-120.
- Knippelmeyer, S. A. et Torracco, R. J. (2007). *Mentoring as a Developmental Tool for Higher Education*. Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in The Americas (Indianapolis, IN, Feb 28-Mar 4, 2007).
- Langevin, L. (dir.). (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire: Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal, Canada: Guérin.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Éditions d'organisation.
- Lebossé, C. et Richard, F. (dir.). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante: Avis au ministre de l'Éducation, du loisir et du sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de la science*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation
- Leh, A. S. C. (2005). Lessons learned from service learning and reverse mentoring in faculty development: a case study in technology training. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(1), 25-31.
- McCormack, C. et West, D. (2006). Facilitated group mentoring develops key career competencies for university women: a case study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 14(4), 409 - 431.
- McLellan, H. (dir.). (1996). *Situated learning perspectives*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.
- Moss, J., Teshima, J. et Leszcz, M. (2008). Peer Group Mentoring of Junior Faculty. *Academic Psychiatry*, 32(3), 230-235. doi: 10.1176/appi.ap.32.3.230
- Paquette, G. (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences*. Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Pololi, L. H., Knight, S. M., Dennis, K. et Frankel, R. M. (2002). Helping Medical School Faculty Realize Their Dreams: An Innovative, Collaborative Mentoring Program. *Academic Medicine*, 77(5), 377-384.
- Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J. et Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. *Recherche et formation*, 67, 91-104.

- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Canada: Éditions Logiques.
- Sternberg, R. (1997). Cognitive conceptions of expertise. Dans R. R. Hoffman (dir.), *Expertise in Context. Human and Machine* (pp. 149-162). Menlo Park, CA/Cambridge, MA: AAAI Press/MIT Press.
- Suthers, D. (2003). Representational guidance for collaborative inquiry. Dans J. Andriessen, M. Baker et D. Suthers (dir.), *Arguing to Learn* (pp. 27-46). Dordrecht/Boston/London: Kluwer.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada: Chenelière Éducation.
- Tillema, H., Van der Westhuizen, G. J. et Van der Merwe, M. P. (2015). Knowledge building through conversation. Dans H. Tillema, G. J. Van der Westhuizen et K. Smith (dir.), *Mentoring for learning: Climbing the mountain* (pp. 1-19). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Wasburn, M. H. (2007). Mentoring women faculty: an instrumental case study of strategic collaboration. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 57 - 72.
- Wells, G. (1993). Working with a teacher in the zone of proximal development: Action research on the learning and teaching of science. *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 18(1 et 2), 127-222
- Zellers, D. F., Howard, V. M. et Barcic, M. A. (2008). Faculty Mentoring Programs: Reenvisioning rather than reinventing the wheel. *Review of Educational Research*, 78(3), 552-588.