



**HAL**  
open science

## Transmission des savoirs de l'expérience par le compagnonnage dans l'enseignement supérieur : entre coopération et formation

Nathalie Debski, Pascal Lenoir, Céline Chauvigné

### ► To cite this version:

Nathalie Debski, Pascal Lenoir, Céline Chauvigné. Transmission des savoirs de l'expérience par le compagnonnage dans l'enseignement supérieur : entre coopération et formation. QPES Questions de Pédagogie dans l'Enseignement supérieur, ENSTA Bretagne, IMT-A, UBO, Jun 2019, Brest, France. hal-02284006

**HAL Id: hal-02284006**

**<https://hal.science/hal-02284006>**

Submitted on 11 Sep 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **Transmission des savoirs de l'expérience par le compagnonnage dans l'enseignement supérieur : entre coopération et formation**

Nathalie Debski, Université d'Angers, GRANEM EA 7456 - Présidence de l'université, rue de rennes 49036 Angers, [nathalie.debski@univ-angers.fr](mailto:nathalie.debski@univ-angers.fr)

Pascal Lenoir, Université d'Angers, 3L.AM EA 4335, UFR LLSH, 11 Bd Lavoisier, 49045 Angers Cedex 01, [pascal.lenoir@univ-angers.fr](mailto:pascal.lenoir@univ-angers.fr)

Céline Chauvigné, Université de Nantes, CREN, EA 2661,4 chemin Launay Violette, BP 12227, 44322 Nantes cedex 3, [celine.chauvigne@univ-nantes.fr](mailto:celine.chauvigne@univ-nantes.fr)

## **Résumé**

Le présent article revient sur trois années d'un dispositif d'accompagnement des enseignants et enseignants-chercheurs nouvellement recrutés à l'Université d'Angers, en référence au modèle compagnonnique. Adossée à diverses formalisations de l'expertise enseignante, dont le SoTL, l'expérimentation engagée à l'UA a pour objectifs d'encourager le développement professionnel par la verbalisation entre pairs de l'expérience professionnelle et la transformation des pratiques pédagogiques, dans le cadre d'un engagement politique de l'établissement. Pensé initialement à l'attention des nouveaux EEC, ce dispositif s'avère profitable aux deux membres du binôme, au terme d'une co-construction et d'un co-cheminement dans la réflexivité sur les pratiques professionnelles d'enseignement.

## **Mots-clés :**

Accompagnement par les pairs, apprentissage, compagnonnage, réflexivité, transformation, coopération, co-construction, double dissymétrie

## **Abstract**

This article relates the three years of an accompanying programme for newly recruited teachers and senior lecturers at the University of Angers, based on the same model as guilds. Coupled with diverse formalizations of teaching expertise, among them the SoTL, this experience conducted by the University of Angers aims at encouraging professional development by means of regular talks between peers engaged in this professional experience and an overhaul of pedagogical practices within the larger framework of a political commitment of the University. At first destined to new teachers and researchers, this programme is profitable to both partners of the team after they have engaged in a co-construction and co-development of reflexiveness on teaching professional practices.

## **Key-words:**

peer-based accompanying programme; learning; reflexiveness; overhaul

## Introduction

La présente communication, dans le droit-fil de la précédente (N. Debski, P. Lenoir, QPES 2017, Grenoble), revient sur un dispositif d'accompagnement professionnel de type compagnonnique qui a été proposé à partir de 2016 à 44 paires de pairs (appelés «compagnon» et «accompagné·e»), tous deux collègues enseignants chercheurs (EC) ou enseignants (E), l'un expérimenté et installé depuis un certain temps dans une composante de l'Université d'Angers (UA), l'autre nouvellement nommé et / ou débutant. Ce dispositif, initialement impulsé par une politique volontariste de l'UA, revêt désormais un caractère obligatoire auprès des maîtres de conférences dans le cadre de leur formation professionnelle à la pédagogie dans le supérieur. Se fondant dans un premier temps sur les conclusions du rapport de l'OCDE (2005) et de P. Meirieu (2001) sur la nécessité d'accompagner les enseignants de l'Université par la formation pédagogique initiale et continue et de construire un processus de «scholarship of teaching» comme l'ont suggéré Weston et McAlpine (2001), l'UA peut désormais poursuivre dans l'objectif de les amener à une pratique réflexive sur leurs enseignements tout en les accompagnant dans une transformation pédagogique. Le mouvement initié par la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching aux Etats-Unis dans les années 1990, a abouti à la Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), selon laquelle le développement professionnel des EEC repose sur la réflexivité et l'analyse de pratiques à partir de leurs propres expériences. Pour Rege Colet, Mc Alpine, Fanghanel et Weston (2011), l'enseignement est conçu dans ce contexte comme une expérience scientifique pouvant constituer un sujet de recherche, produisant un corpus de connaissances ouvertes à la critique et à l'évaluation. La posture du chercheur est dès lors associée à celle d'enseignant.

L'expérience présentée dans cet article s'inscrit désormais dans la durée et nous permet d'envisager des perspectives plus stables et plus ambitieuses encore en matière de didactique professionnelle et de contribution à la recherche dans ce domaine, en interrogeant plus en profondeur ce qui se joue dans la relation entre compagnon et accompagné·e. Antérieurement, nous avons avancé le concept de **collégialité dissymétrique** qui nous permettait de formaliser la relation accompagnant·e-accompagné·e. La dimension collégiale permettait de poser un espace dans lequel l'identité de chacun est préservée. La dissymétrie autorisait la

possibilité d'«escorter, guider, conduire» (Paul, 2009), c'est-à-dire s'autoriser à amener vers une direction tout en prenant soin et en conseillant, ce qui rendait possibles des discours de type : «donner des conseils – demander des conseils». Mais à l'expérience des deux premières années, ce co-cheminement adossé aux valeurs du compagnonnage nous a invités à prolonger ce premier concept, en envisageant une perspective double dans la relation, que Maëla Paul formalise en ces termes : *la relation compagnonique entre EEC à l'université ne reposerait-elle pas sur **une double dissymétrie** dans le cadre de laquelle compagnon et accompagné-e prendraient tour à tour la main, ce qui donnerait lieu à des formes diverses de co-construction, voire de coopération* (Paul 2012).

Pour répondre à cette problématique nouvelle, enrichie par cette perspective double, nous avons alors fait le choix de recueillir plus systématiquement le feed-back sur ce dispositif auprès des trois cohortes de compagnons et accompagné-e-s, à partir d'une méthodologie qualitative d'enquête par questionnaire pouvant être complétée par des entretiens semi-directifs (Blanchet et Gotman, 1992). C'est l'apport nouveau de la présente contribution, dans laquelle nous cherchons à mettre en évidence les enjeux et les points d'achoppement de cet accompagnement désormais inscrit dans la durée.

## **1.L'expertise enseignante, entre formalisation et transmission**

### **1.1. Professionnalité, expertise**

Dans notre publication antérieure (N. Debski, P. Lenoir, QPES 2017, Grenoble), nous avons fait porter notre réflexion sur les concepts de professionnalité et d'expertise. Nous avons cherché des formalisations qui nous permettent de conforter chez les compagnons l'idée que les routines ou les habitudes d'enseignement constituent d'authentiques savoirs, qui ont d'ores et déjà fait l'objet de nombreuses recherches. Le concept de professionnalité a rendu possible un ancrage robuste dans les pratiques, qui ont trouvé pleine validité à travers l'évolution notionnelle entre routine (pratique fossilisée) et compétence (ensemble d'aptitudes à faire face à des situations complexes). Le concept d'expertise permettait de mettre en relief l'articulation entre valorisation de l'expérience acquise et modalités de transmission des savoirs d'expérience à travers une pluralité de discours.

## **1.2. Le modèle compagnonnique de transmission des savoirs de l'expérience**

Nous avons retenu le modèle du compagnonnage, fondé sur les rapports entre deux pairs, un maître ouvrier et un apprenti, futur compagnon (Hulin, 2010), afin de ne pas dissocier «les trois composantes de [la]mission : apprendre, pratiquer, transmettre» (Paul 2009 : 94) et de tenir compte de l'égalité de statuts entre pair accompagné et pair accompagnant. Nous avons également fait ce choix parce que l'entrée principale de ce modèle se réalise par les valeurs partagées, et non pas seulement par les savoir-faire à imiter, raison tout à fait appropriée pour les EEC à l'Université. Le modèle du compagnonnage est en définitive un modèle d'autonomie dans la construction de la professionnalité. Il peut donc dans notre contexte constituer un modèle de pédagogie globale co-construite s'inscrivant sur le long terme, puisque l'accompagnement et la transmission se font lors d'un co-cheminement entre pairs. Les apprentis, puis les compagnons échangent entre pairs sur leurs pratiques dans un but de perfectionnement humain et technique. Il en résulte une progression des deux parties prenantes. Ainsi, «le Compagnon n'enseigne pas ex cathedra, il "accompagne"» (Robo, 2001). Nous retrouvons cette transformation qui va au-delà de la simple transmission des savoirs ou savoir-faire dans les travaux de M. Paul (2004, 2007) et de J. Thébault (2013) sur les diverses formes d'accompagnement et d'apprentissage par les pairs. D'autre part, l'apprenti devenu compagnon s'engage à transmettre en retour aux nouveaux apprentis ses propres tours de main et savoir-faire acquis au cours de ce co-cheminement. Une véritable communauté de pratiques durable se dessine alors, au sein de laquelle l'apprenti s'autorise à passer de l'intuition à l'intention.

## **2. Transposition du modèle compagnonnique à la formation continuée des nouveaux EEC de l'Université d'Angers**

L'engagement sur la voie de l'accompagnement compagnonnique s'est appuyé tout d'abord sur une réflexion préalable autour de la définition d'une méthodologie, d'une organisation et d'une évaluation du dispositif.

L'objectif du dispositif est d'accompagner durablement les EEC dans la transformation pédagogique de leurs pratiques et leur développement professionnel<sup>1</sup>. Se pose alors la question de l'accompagnement des nouveaux EEC qui ont peu d'expérience d'enseignement dans le supérieur ou pas du tout (depuis la rentrée 2016, 79 nouveaux EEC ont été recrutés).

---

<sup>1</sup> Trois autres formes d'accompagnement conjoint sont proposées : des ateliers de formation à la pédagogie universitaire définis dans le plan de formation, des rencontres au sein d'une communauté de pratiques organisées par notre laboratoire d'expérimentation LabUA, une ouverture des cours à la visite (Fenêtre sur Cours).

Pour ne pas contraindre le dispositif, nous avons fait le choix de ne pas transmettre aux futurs compagnons un guide ou un référentiel, mais plutôt de repérer les habitus, les savoir-faire informels dans la relation accompagnateur-compagnon et accompagné-apprenti. Cependant, le rôle du compagnon a été précisé dans une note transmise aux directeurs de composantes, mentionnant sa qualité de guide, de soutien et de détenteur de savoir-faire pédagogiques et institutionnels.

### **2.1. Entre volontariat et injonction institutionnelle**

Même si cette expérience du compagnonnage pédagogique a été intégrée à la politique d'accompagnement et de valorisation des engagements à la transformation pédagogique des EEC de l'UA en l'inscrivant au plan de formation des nouveaux EEC et en le valorisant dans le référentiel d'heures des EEC à hauteur de 12hETD pour un accompagnement, le soin a été laissé aux directeurs de composantes de choisir les compagnons qui sont des acteurs professionnels reconnus par leurs pairs et par leur hiérarchie.

Lors des deux premières années, les enseignants impliqués étaient tous volontaires, pair-accompagnateur·trice et pair-accompagné·e. Depuis la rentrée 2018, les nouveaux EC ont désormais l'obligation de suivre une formation à la pédagogie universitaire. Le compagnonnage faisant partie de l'offre de formation de l'UA, il est rendu obligatoire aux nouveaux EC mais seuls les compagnons se proposent comme volontaires ou pas. Le tableau suivant rend compte des effectifs concernés sur les trois années :

	<b>Accompagné.e.s</b>	<b>Compagnons</b>	<b>Composantes</b>	<b>Nombre de recrutements EEC</b>
<b>2016-2017</b>	15 EEC volontaires	15 EEC volontaires	Santé, LLSH, Sciences, DEG, ESTHUA, DFC	25
<b>2017-2018</b>	11 EEC volontaires	11 EEC volontaires	Santé, LLSH, Sciences, DEG, IUT	24
<b>2018-2019</b>	13 EC obligatoires 5 E volontaires	18 EEC volontaires	Santé, LLSH, Sciences, DEG, IUT, ISTIA	30
<b>Total</b>	44	44		79

*Tableau 1. Répartition des participants au compagnonnage à l'UA*

On peut constater une certaine stabilité dans la réponse des EEC sollicités pour être compagnons, au-delà du statut du dispositif (proposé au volontariat ou rendu obligatoire). Du côté des accompagné.e.s, on observe la même stabilité : le fait que l'accompagnement ait été rendu obligatoire n'a pas fondamentalement changé la donne (en 2017, seulement 2 MCF stagiaires, 5 PR et 5 enseignants avaient refusé d'être accompagnés).

La première année, le couple compagnon-apprenti a été constitué dans la même composante et si possible dans la même discipline ou section CNU. Ce choix a été reconduit en ce qui

concerne la composante, les sections CNU pouvant être différentes. Ces dernières sont très diverses : elles concernent les disciplines de Santé (Pharmacie et Médecine), LLSH (Histoire, Lettres, Anglais, Espagnol, Allemand), Droit, Sciences de Gestion, Sciences (Mathématiques, Physique, Chimie, Biologie, Informatique), Génie industriel. Les compagnons ont entre 3 ans et plus de 20 ans d'enseignement à l'université, l'expérience des apprentis se situe entre 2 et 4 ans.

## **2.2. Méthodologie de recueil des données**

En référence au processus de SoTL défini plus haut, nous avons souhaité orienter ce projet en tant qu'objet de recherche. Nous avons ainsi souhaité recueillir les éléments qui sont apparus dans la relation compagnonique et évaluer par là-même le dispositif mis en place depuis 2016. Nous avons donc contractualisé trois rencontres par an et depuis 2018 organisé une enquête par questionnaire.

### **2.2.1 Trois rencontres formelles**

L'objectif de la première journée est de permettre aux apprentis volontaires de rencontrer de manière formelle leurs pairs-compagnons lors de l'accueil de tous les nouveaux personnels de l'UA, début septembre. Lors de ce premier contact, ils font connaissance (par exemple au cours d'une «marche accompagnée») et échangent sur les dates et les modalités de rencontres et d'accompagnement à venir. La deuxième fixée en décembre regroupe les acteurs pour un retour d'expériences en vue de contextualiser, décontextualiser et recontextualiser le dispositif (Daele, Sylvestre, 2016). Une dernière rencontre est prévue en fin d'année universitaire pour un retour global sur l'ensemble de l'expérience.

### **2.2.2 Une enquête par questionnaire**

En janvier 2019, une enquête par questionnaire en ligne sous google form a été proposée durant un mois à l'ensemble des 88 pairs-compagnons et pairs-accompagné·e·s. inscrits dans le dispositif du compagnonnage entre 2016 et 2019. Son objet a été de mesurer les enjeux de la relation compagnonique, en lien avec le concept de collégialité doublement dissymétrique. Les résultats sont présentés ci-après.

## **3. Résultats de l'expérimentation**

### **3.1. Données générales**

57,7 % des EEC impliqués ont répondu au questionnaire (49 réponses). La répartition de genre est presque paritaire ( 47 % de femmes, 53% d'hommes). Nous retrouvons la même

répartition entre pairs-compagnons (47%) et pairs-accompagné-e-s. (53%). Parmi les répondants, près des  $\frac{2}{3}$  sont entrés dans le dispositif en 2018, année de l'obligation de formation pour les nouveaux EC, près d' $\frac{1}{4}$  y sont entrés en 2017 et  $\frac{1}{5}$  en 2016 et la majorité d'entre eux sont en LLSH, IUT et Sciences.

### **3.2. Une relation compagnonique d'accompagnement...**

L'enquête montre que les premiers termes auxquels les enquêtés associent spontanément le mot *Compagnonnage* sont **Accompagnement** (15/49), **Echange** (10/49), **Aide-Entraide** (11/49), **Accueil** (5/49). Ces termes montrent tous une **relation d'égalité** entre les deux partenaires de l'échange ; en revanche les notions de transmission ou de conseil sont très peu mentionnées ce qui donnerait à penser que pour l'instant, les EEC ne sont pas encore prêts à reconnaître leur expertise enseignante et que la seule qui domine est toujours celle du chercheur. Ils ne se voient pas comme des conseillers pédagogiques mais plutôt comme des accompagnateurs pédagogiques. Pourtant, les EEC nouvellement recrutés s'attendaient plutôt à être parrainés, tuteurés, avant d'entrer en relation avec leur pair-compagnon, à avoir de l'aide, un soutien, à pouvoir échanger ; les compagnons, eux, se voyaient plutôt comme des référents, parfois imaginant un dispositif contraint, dont ils perçoivent d'autres effets dans la pratique de la relation.

#### **3.2.1 Une simple dissymétrie de sécurisation**

Quant aux **bénéfices perçus de la relation** du côté de **l'accompagné-e**, il ressort des verbatims une relation de confiance, de sécurisation, de bienveillance et de soutien. Cela a permis de « Dissiper le moindre de doute », d'avoir « Des bons conseils, un collègue très apprécié », un « soutien moral », voire « Une relation privilégiée avec un collègue et le droit et la légitimité de poser des questions sans avoir le sentiment de déranger des collègues à des périodes souvent surchargées (la rentrée de septembre, ou décembre, notamment) », et encore une « prise de confiance en soi, une prise d'autonomie ». Du côté de **l'accompagnant**, nous percevons une forme d'autoréflexivité, de retour sur sa propre pratique. La relation compagnonique permet « une réflexion sur mes pratiques, de nouvelles opportunités de collaborations pédagogiques », « Un auto questionnement », « Une stimulation, une envie de monter un cours ensemble, de nouveaux outils pédagogiques », « une prise de recul sur ma pratique », « Un sentiment d'être reconnu par l'UA pour une tâche que j'ai tendance à faire spontanément ». Les échanges se sont d'ailleurs faits plutôt en face à face, au sein de la composante et par mails, très régulièrement dans le mois.



### **3.2.2 Une double dissymétrie de co-élaboration**

Sur les éléments nouveaux que les EEC ont pensé avoir apportés en tant que compagnon à leur pair dans leur pratique d'enseignement, les résultats montrent globalement une rapidité plus grande de la part des accompagné·e·s à utiliser les outils d'animation de cours, à déposer leurs enseignements sur la plateforme Moodle, à partager des ressources, à faire appel aux ingénieurs pédagogiques du Lab'UA. En tant qu'accompagné·e·s, les EEC confirment que la relation compagnonique a permis à leurs pairs de partager leurs ressources et de les co-crée avec leurs pairs-accompagné·e·s, voire de déposer leurs cours sur Moodle, ce qui ne se faisait pas avant la relation. Et bien que 22% ne sachent pas encore ce qu'ils ont apporté à leur pair, les pairs-accompagné·e·s se sentent sécurisé·e·s dans cette relation (comme un double pédalier des professeurs de conduite automobile). Et pour les EEC entrés dans le dispositif en 2016 et 2017, sur les 24 réponses, près de 60 % d'entre eux se rencontrent encore très souvent et 12% plus du tout.

Enfin, plus de 81 % des répondants souhaitent devenir ou redevenir pair-compagnon. Les raisons évoquées sont « on a tout à y gagner », « je souhaite transmettre à mon tour », « rendre la pareille et apprendre d'avantage », car « l'expérience a été enrichissante et j'ai apprécié faciliter l'accueil d'un nouveau collègue dans l'équipe ». Ces pairs, compagnons ou accompagné·e·s, ont reçus et ils sont prêts à rendre. Nous laissons la parole à l'un d'entre eux qui dit « J'ai vu beaucoup de collègues en SHS, surtout EC, marginalisés dans les Universités où je suis passé : c'est dramatique pour eux et très dommageable pour les organisations (et pour les étudiants et les contribuables !). Je crois que le compagnonnage réduira ce travers en montrant dès le départ aux nouveaux arrivants que l'effort est fait pour qu'ils trouvent leur place. L'enjeu est énorme pour l'UA comme pour toute Université, à mon avis ».

## **4. Discussion**

Notre problématique portait donc sur l'existence d'une double dissymétrie dans la relation compagnonique qui permettrait un co-cheminement, une co-construction, une co-élaboration, au delà de la simple relation de conseil entre un pair-expert et un pair-apprenti.

Les premiers effets constatés sont ceux d'une efficacité organisationnelle plus grande ce qui rejoint les travaux de J. Thébaud (2013), pour qui « la transmission est souvent considérée comme un phénomène allant de soi » par simple côtoisement, reposant avant tout sur les caractéristiques individuelles des protagonistes ; l'un, plus ancien dans l'organisation ou l'entreprise et plutôt âgé, pouvant « transférer ses savoirs » vers un nouveau, généralement

plus jeune. Il se trouve qu'au fil du temps, ce processus correspond à la découverte de l'environnement et à la volonté de repérage de l'action dans un cadre précis, et qu'il produit divers effets de réassurance et de légitimation à travers les situations vécues. Les acteurs du dispositif avancent aussi l'idée qu'au-delà d'un transfert naturel des savoirs qu'ils réalisaient avant le compagnonnage, le fait de l'avoir institué, renforce cette légitimation et cette reconnaissance.

La qualité du rapport humain n'est pas seulement pointée ; elle est également présentée comme un vecteur d'intégration dans la communauté professionnelle, dans l'équipe, dans la composante, ou encore dans le laboratoire. Quant au compagnon, il se sent pleinement identifié, soutenu dans son rôle, et la confiance accordée lui assure une reconnaissance professionnelle inédite.

Les acteurs concernés se sont donc situés dans un cadre collégial. Ils ont apprécié la souplesse du dispositif qui sans contrainte ni dimension évaluative préserve l'autonomie de chacun. Lors des séances de régulation, nous avons pu remarquer que si la relation entre compagnon et accompagnant est valorisée positivement, c'est peut-être aussi parce qu'à l'insu des acteurs eux-mêmes, cette relation s'est construite dans la dissymétrie. Il fallait d'abord accepter d'être compagnon pour pouvoir s'autoriser à demander des conseils (on parle dans certains retours de « trucs et astuces »), et il fallait également avoir accepté d'être accompagnant pour s'autoriser des conseils ou répondre à des questions d'ordre pédagogique ou organisationnel dans une démarche de coopération. Nous retrouvons ici les travaux de M. Paul (2004, 2007), pour qui l'accompagnement est une **posture relationnelle** entre deux ou plusieurs individus sous forme d'un guide donnant la direction, et d'un cheminement conjoint dans lequel l'incertitude a sa place et qui débouche sur une co-construction.

Mais c'est également une fonction support qui permet une mobilisation de ressources entre ces individus dans un contexte d'accès et de développement du savoir. Pour l'auteure, il faut donc se mettre à deux pour accompagner afin de porter un autre regard, faire un pas de côté et d'avoir une démarche réflexive, une méta-réflexion. Tirant parti des échanges lors des rencontres et points d'étape, et consultant la littérature (Labelle 1996), nous avons mesuré la dimension « réciproquante » de la relation, ce qui nous a conduit à parler de *double dissymétrie*.

C'est donc, selon nous, cette double dissymétrie dans la collégialité qui rend possible la qualité et la richesse des échanges entre pairs sur la pédagogie dans le supérieur, la conception

des cours, l'organisation des évaluations, le suivi des étudiants, entre autres sujets d'échanges qui ont été mentionnés. Cela ne concurrence pas la place des ingénieurs pédagogiques et des conseillers pédagogiques qui apportent une didactique disciplinaire. Au-delà de cette didactique, le compagnonnage apporte lui, l'éthique de la professionnalité.

**QUESTIONNAIRE aux EEC pairs-compagnons et pairs-accompagné·e·s**  
**Le Compagnonnage comme dispositif d'accompagnement par les pairs à l'Université d'Angers**

- Vous êtes : H / F
- Année d'entrée dans le compagnonnage :  
2016-17  
2017-18  
2018-19
- Vous êtes / étiez : compagnon / accompagné·e
- Votre spécialité ou discipline CNU :
- Votre composante :
- Discipline CNU, spécialité, composante de votre binôme :

**Retour sur les débuts de l'année d'accompagnement :**

- Comment définiriez-vous spontanément le terme « compagnonnage » ? Proposez 3 mots-clés.
- En tant que E et EC nouvellement recruté·e, à quoi vous attendiez-vous lorsque l'on vous a informé que vous relèveriez d'un dispositif de compagnonnage ?
- En tant que pair-compagnon, à quoi vous attendiez-vous lorsque l'on vous a proposé de participer au dispositif de compagnonnage ?

**Le compagnonnage en cours d'année :**

- Concrètement, décrivez les modalités de rencontres ou d'échanges que vous avez choisies entre pairs
- Avec quelle régularité vous rencontriez vous ?
- Si vous avez participé au compagnonnage en 2016 ou 2017, maintenez vous la relation avec votre pair ? De quelles manières ?
- Le compagnonnage est-il selon vous une bonne manière de débiter votre métier d'enseignement à l'université ? Si oui, pourquoi ?
- Que vous apporte le compagnonnage, personnellement, en tant qu'accompagné·e, en tant qu'accompagnant ?
- En tant que pair-accompagné·e, pensez-vous avoir apporté des éléments nouveaux à votre pair-compagnon dans sa pratique d'enseignement ? Choisissez plusieurs réponses
- En tant que pair-compagnon, pensez-vous avoir apporté des éléments nouveaux à votre pair-accompagné·e dans sa pratique d'enseignement ? Choisissez plusieurs réponses
- D'ici quelque temps, seriez-vous d'accord pour (re)devenir compagnon ? Si oui, pour quelle(s) raison(s) ?

## Références bibliographiques

- Biémar S., Daele A., Malengrez D., Oger L. (2015), « *Le « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL)*. Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, URL : <http://ripes.revues.org/966>
- Blanchet A., Gotman, A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan, 1992.
- Bourdieu P. (2000), *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris, Éditions du seuil (essais, 405).
- Daele A., Sylvestre, E. (dir.) (2016), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck.
- Debski N., Lenoir P. « Le compagnonnage dans l'enseignement supérieur : accompagner et apprendre par les pairs pour transformer sa pratique professionnelle ». In : IXe colloque QPES 2017 - Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur - Relever les défis de l'altérité dans l'enseignement supérieur. 13-16/06/2017, Grenoble. p. 11.
- Hulin A. (2010), Les pratiques de transmission du métier : de l'individu au collectif. *Une application au compagnonnage*, Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université François-Rabelais, Tours.
- Labelle J. M., (1996), *La réciprocité éducative*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Meirieu P. (2001). *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*. Paris : UNESCO.
- OCDE, (2005), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*.
- Paul M. (2007). L'accompagnement ou la traversée des paradoxes, Dans Boutinet J. P. (dir.). *Penser l'accompagnement des adultes – Ruptures, transitions, rebonds*. (p. 251-274). Paris : PUF.
- Paul M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paul M. (2016), *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*, De Boeck Supérieur.
- Pérez-Roux Th. (2008), « Construction de la professionnalité dans la formation des enseignants », in *LE JOURNAL*, magazine d'information de l'IUFM des Pays de la Loire, n° 38, octobre, pp. 10-11.
- Rege Colet N., Mc Alpine L., Fanghanel J. Weston C. (2011). *Le concept de scholarship of Teaching and Learning* In Frenay, M., Paquay, L., (Dir.) (2011). Former les universitaires en pédagogie. *Recherche & Formation*, 67, pp. 91-104.
- Robo P. (2001), Principes et bases du Compagnonnage Quelle(s) transposition(s) en matière de formation ?, *Le Nouvel Educateur* n°129 – Mai.
- Thébault J. (2013), *La transmission professionnelle : processus d'élaboration d'interactions formatives en situation de travail. Une recherche auprès de personnels soignants dans un Centre Hospitalier Universitaire*, (Thèse de doctorat en Ergonomie), Creapt, CEE, CNAM Paris.
- Tochon F.V. (1993), *L'enseignant expert*, Nathan Pédagogie.
- Vergnaud G. (2007), « Définitions du concept de schème », *Recherches en Education*, n°4 – Octobre, pp 17-22.
- Weston C. B., McAlpine L. (2001). Making Explicit the Development Toward the Scholarship of Teaching. *New Directions for Teaching & Learning*, 86, 89-98.