



Assistance à la guidance des mémoires

L'élaboration d'un mémoire par l'étudiant s'inscrit dans une forme d'apprentissage accompagné. Très souvent, celui-ci relève d'un apprentissage de la recherche par la recherche, *learning by doing* (Dewey, 1938), même dans l'esprit d'une initiation à la recherche. L'accompagnement des étudiants apparaît comme une nécessité intégrée à l'apprentissage.

Cependant, la démarche dans laquelle se trouve engagée l'étudiant n'est pas sans difficultés. Même si l'accompagnement ne consiste pas à résoudre toutes les difficultés rencontrées par l'étudiant, il peut mettre à mal l'accompagnateur, qu'il soit nommé guidant, accompagnateur ou directeur.

Ce guide cherche à aider les accompagnateurs dans leur mission en leur proposant une typologie des difficultés susceptibles d'être rencontrées par un étudiant. Chaque type de difficulté est nommé, présenté, assorti d'indices de manifestation et de pistes de remédiation.

Il s'inscrit dans une démarche collaborative ouverte. Nous souhaitons que les utilisateurs de ce guide puissent nous faire part de leurs observations, que ce soit en identifiant une difficulté, des indices ou des pistes de remédiation supplémentaires.

Nous actualiserons ce guide à partir de ces observations et du prolongement de la réflexion engagée par le groupe de recherche.

Groupe d'étude : Membres fondateurs

Marcel Plenchette Praticien Chercheur en formation des adultes, membre du CRF laboratoire EA1410 CNAM Paris, Directeur de l'IPRA Institut de Pédagogie et de Recherche Appliquée Rouen
marcelplenchette@me.com

Isabelle Zimmermann Cadre de santé formateur Hôpitaux Universitaires de Strasbourg

Fabienne Centis Cadre de santé formateur Hôpitaux Universitaires de Strasbourg

Cette œuvre est mise à disposition sous licence Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 3.0 France.
 Pour voir une copie de cette licence, visitez <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/> ou écrivez à Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Table des matières

Assistance à la guidance des mémoires	1
Groupe d'étude : Membres fondateurs	1
Type 1 : Le sens attribué par l'étudiant au mémoire	3
Type 2 : Le manque d'engagement	4
Type 3 : La distanciation	5
Type 4 : Conflit identitaire ou dynamique de construction identitaire générant un conflit	7
Type 5 : L'autonomie : "une mise à l'épreuve de leur capacité d'autonomie"	8
Type 6 : "Se mettre la barre trop haut"	9
Type 7 : Question de raisonnement	10
Type 8 : Ne pas accepter l'aide des autres	11
Type 9 : Difficulté d'écriture	12
Type 10 : La « mise en abîme »	13
Type 11 : le sens des mots	14
Type 12 : Changement radical d'objet en cours de travail	15
Type 13 : Rupture dans la communication entre guidant et étudiant	16
Groupe de recherche : Membres associés :	17
Bibliographie	18

Type 1 : Le sens attribué par l'étudiant au mémoire

L'utilisation du mémoire comme outil d'évaluation et de formation dans un dispositif pédagogique mobilise la notion de transversalité et de mise à l'épreuve de capacités d'autonomie de l'étudiant. Il est lié à l'ensemble de la formation et pas seulement à une unité d'enseignement. Il s'inscrit généralement dans une forme d'apprentissage par l'action le « *learning by doing* » de Dewey nécessitant un travail d'appropriation. Le mémoire rendra visible ce travail d'appropriation.

Le mémoire est censé dégager une visibilité professionnelle suffisante. Voir le lien entre l'exercice professionnel et les attentes liées à la production d'un mémoire semble important pour donner du sens à l'exercice. Quel sens l'étudiant donne-t-il à ce travail ? La visibilité professionnelle est-elle suffisante, bonne, mauvaise ? Si le sens que l'étudiant donne au mémoire se réduit à un exercice d'application à des fins d'évaluation, il risque de ne pas y trouver d'intérêt.

Indices :

- L'étudiant dit qu'il "ne voit pas" le rapport entre la demande et l'exercice de la profession
- L'étudiant tient un discours péjoratif sur le mémoire
- L'étudiant manifeste son désintérêt
- L'étudiant « tourne en dérision » le travail demandé
- L'étudiant s'exprime principalement sous forme de plainte
- L'étudiant refuse de se mettre au travail : avec différentes formes de refus : plagiat, le faire faire par quelqu'un d'autre etc.

Stratégies de remédiation :

1. Mettre des mots et expliciter les liens entre mémoire et profession ; rendre les liens visibles.
2. Expliciter "*Se former à la recherche par la recherche*". Expliciter les intentions, expliciter l'idée de progression, le parcours et ses obstacles, ce qu'ils vont apprendre sur eux-mêmes, les capacités qu'ils vont développer
3. Rendre explicite les représentations des étudiants associées au mémoire
4. Expliciter le fait que le mémoire peut participer aux procédures de recrutement
5. Reconnaître le parcours, l'intégrer dans l'évaluation
6. Faciliter l'intégration de l'étudiant dans une équipe de recherche
7. Inviter des professionnels impliqués dans des travaux de recherche

Observations :

Type 2 : Le manque d'engagement

Comme Becker et Hugues avant lui, l'ont souligné « *une bonne partie des meilleures monographies reposant sur un travail de terrain sont le fait de sociologues ayant entretenu avec leur sujet une relation durable et antérieure à leur recherche* » (Becker H. , 1985, p. 19) Autrement dit, il est souhaitable que l'étudiant soit engagé dans son objet. Pour autant, une difficulté peut être liée à un manque d'engagement qui engendrera une faible mobilisation et un coût énergétique important.

Indices :

- L'étudiant ne vient pas aux propositions de guidance
- Le mémoire n'est pas une priorité et semble lié uniquement à une tâche prescrite
- L'étudiant change fréquemment de thème de recherche
- L'étudiant ne s'approprie pas ses recherches documentaires
- L'étudiant se démobilise, se décourage à différemment moments de sa démarche
- L'étudiant retarde le début de son travail de recherche

Stratégies de remédiation :

1. Amener l'étudiant à décrire son expérience vécue (*Erlebnis*) en espérant qu'un questionnement, un étonnement, apparaissent (*Erfahrung*)
2. Mettre l'étudiant en mouvement par l'injonction à écrire une partie focalisée : description d'une situation, d'un contexte...
3. Tâtonner avec l'étudiant en explorant des pistes, des questions...
4. Utiliser la guidance collective avec ses interactions entre pairs pour susciter un questionnement
5. Proposer de faire autre chose : lire un roman, aller voir un spectacle, faire du sport ... : sortir du cadre pour mieux y revenir.
6. Effectuer un travail de *reliance* (Ardouin, 2010) : relier l'ensemble des éléments du dispositif pédagogique (APP, Analyse de situation, lien avec le futur métier etc)
7. Reformuler ce que nous avons compris de ce que l'étudiant nous communique

Observations :

Type 3 : La distanciation

Pour Elias qui a problématisé l'articulation *engagement – distanciation* « *C'est la relation entre ces deux pôles qui détermine le cours des actions humaines* » (Elias, 1983, p. 10). Cette tension entre l'implication, l'engagement de l'étudiant et son travail de distanciation constitue une épreuve d'intersubjectivité. Pour Vincent de Gaulejac, il est couramment admis dans les sciences de l'homme que le chercheur est dans son objet et que l'objet est pour une part inscrit dans la vie du chercheur. « *Il devient donc un « autobiographe malgré lui » dans la mesure où les éléments de son histoire se retrouvent de différentes façons et à des degrés divers dans sa production intellectuelle.* » (De Gaulejac, Hanique, & Roche, La sociologie clinique, 2007) Ce travail de distanciation mené par l'étudiant le conduit à effectuer un « *petit pas de côté* » pour se décentrer, changer de posture et « *voir les choses autrement* », c'est à dire « *construites conceptuellement* ». L'étudiant est à la fois engagé dans son mémoire : le choix du sujet, la manière de l'aborder... et dans le même temps il doit trouver les moyens d'effectuer un travail de distanciation. Celui-ci constitue une difficulté.

Indices :

- L'étudiant reste sur son ressenti. Observation d'une forte émotivité de l'étudiant lors des guidances individuelles et collectives. « *une forte émotivité dans la réaction diminue les chances d'une appréciation réaliste du processus critique* » (Elias, 1983, p. 79)
- Il est centré sur la recherche de solutions immédiates
- Peu de concepts, peu d'ouvertures, peu de lectures
- Vision partielle de l'objet de recherche, le terrain, les données sont peu questionnées
- L'étudiant ne se laisse pas surprendre par ce qu'il pourrait découvrir au gré des lectures, mais dirige son cheminement par rapport à ses représentations.

Stratégies de remédiation :

1. Sortir du "je", d'une centration sur soi, pour développer un questionnement professionnel
2. Réflexion personnelle : expliciter son ressenti/ son rapport aux situations d'appel
3. Proposer d'écrire sa biographie, expliciter son rapport à l'objet au regard de son histoire
4. Mettre des mots par écrit sur ses émotions
5. Utiliser l'écriture comme outil d'aide à la distanciation (journal de recherche, journal de bord...). « *L'écriture met en œuvre une démarche de concentration convergente sur des points où la parole purement orale, plus généralement divergente tend à glisser... Elle offre la permanence d'une trace qui facilite la prise de conscience et la prise de distance par rapport aux pratiques, trace sur laquelle l'auteur peut revenir régulièrement pour la transformer* » (Cros, Lafortune, & Morisse, 2009)
6. Utiliser la schématisation pour aider l'étudiant à entrer dans un raisonnement partagé
7. Proposer à l'étudiant d'utiliser la schématisation (exemple cartes conceptuelles) pour expliciter son raisonnement, mettre en lien les concepts mobilisés...
8. Inviter l'étudiant à rechercher d'autres situations sur le sujet
9. Proposer à l'étudiant d'essayer de mettre les « lunettes » de quelqu'un d'autre, changer, diversifier les points de vue
10. Proposer à l'étudiant d'utiliser le renversement (« *Les nouvelles idées apparaissent lorsqu'on parvient à renverser les points de vue sur son objet de recherche* » (Dumez, 2013))
11. Guidance collective : jouer sur les interactions entre étudiants, favoriser les

- approches type brainstorming, favoriser l'apprentissage entre pairs
12. Faciliter l'adoption d'une posture réflexive (Latour & Woolgar, 2006)
 13. Proposer à l'étudiant d'explorer les travaux d'auteurs de champs différents
 14. En dernier recours, proposer à l'étudiant de changer de sujet

Observations :



Type 4 : Conflit identitaire ou dynamique de construction identitaire générant un conflit

L'engagement dans une formation professionnelle va s'inscrire dans une dynamique de construction identitaire liée à l'histoire de l'étudiant. Cette dynamique peut être conçue comme un processus de biographisation (Delory-Momberger, 2005). « *Toute la vie se passe à cesser d'être ce que l'on est pour devenir autre tout en restant soi-même, à travers toutes sortes de transformations chargées d'inquiétantes incertitudes tant qu'elles ne sont pas accomplies.* » (Croizier, 1993).

Le parcours de l'étudiant est ponctué par des phases critiques où la question du choix d'une orientation professionnelle se pose de manière récurrente. Lorsque la question du choix d'orientation professionnelle n'est pas résolue elle peut se heurter à la nécessité de se positionner professionnellement. Ce qu'il pense être, ce qu'il veut devenir, ce qu'il peut devenir, ce que d'autres projettent sur lui et lorsqu'il est dans une absence de projet, il se trouve dans une « impasse ».

La formation est toujours une transformation qui peut ou non être acceptée tant par l'étudiant que par son entourage.

Ces configurations peuvent constituer un conflit bloquant la démarche de l'étudiant.

Indices :

- L'étudiant n'arrive pas à débiter son travail
- Blocage par rapport à la réalisation du mémoire : l'étudiant stagne dans sa démarche
- Les questions éthiques soulevées par la ou les situations d'étude choisies par l'étudiant créent un conflit entre son éthos professionnel et ses valeurs familiales : l'étudiant peut être mutique ou manifester de la colère...
- L'étudiant pleure en situation de guidance individuelle
- Il n'arrive pas à prendre sa place dans le débat relatif aux questions professionnelles
- Il ne se positionne pas comme auteur
- L'étudiant remet en question son projet professionnel

Stratégies de remédiation :

1. Proposer à l'étudiant d'utiliser l'écriture sous la forme de "récit de vie", approche autobiographique
2. Utiliser l'entretien d'explicitation en lien avec une situation vécue
3. Organiser des temps de régulation qui permettent d'explicitier des moments de transformation
4. Accepter le blocage de l'étudiant
5. Utiliser la « *bienveillance inconditionnelle* » (Rogers, 2013)

Observations :

Type 5 : L'autonomie : "une mise à l'épreuve de leur capacité d'autonomie"

Dans une perspective de professionnalisation, où le futur professionnel devra être en mesure de prendre des décisions au regard de différentes options, de son niveau de responsabilité et de compétences, il serait probablement opportun de mettre l'étudiant dans ce type de configuration pendant la formation. Le mémoire situé en fin de cursus mobilise autour de la démarche qu'il engage la capacité de l'étudiant à effectuer des choix, argumenter des options et ses décisions.

Il va choisir un sujet, une méthode, des outils, des concepts, construire un objet de recherche ... Il va devoir élaborer un écrit sans sommaire défini mais un cheminement à étayer et à expliciter. Ce travail va questionner son rapport à l'écriture, à la production littéraire et va mobiliser ses capacités cognitives. Il est censé mobiliser ou développer ses capacités d'autodirection de son apprentissage (Jézégou, 2008).

Ces options pédagogiques vont constituer une situation d'incertitude, voire de solitude, source de difficultés.

Indices :

1. L'étudiant cherche fréquemment à faire valider ses choix
2. Il est "perdu", n'arrête pas son choix
3. L'étudiant n'avance pas dans sa démarche et sollicite une direction
4. Aucune idée sur l'objet de recherche

Stratégies de remédiation :

1. Formaliser une autorisation à choisir
2. Organiser des temps de tutorat collectif où les interactions entre pairs et formateurs vont être importants
3. Expliciter la dynamique de la recherche qualitative

Observations :

Type 6 : "Se mettre la barre trop haut"

L'étudiant projette sur le mémoire une attente à la fois institutionnelle, professionnelle, familiale et personnelle. Il peut lui-même se fixer un défi à haut niveau d'exigence. Nous pouvons supposer que ces formes de défis personnels s'inscrivent dans une quête de reconnaissance. Si le défi est inaccessible, l'étudiant crée lui-même « son malheur » (Watzlawick P. , 2014).

Indices :

- L'étudiant veut être absolument original, voire génial. Cherche à trouver le sujet qui n'a jamais été traité
- Le niveau de qualité atteint n'est jamais suffisant pour l'étudiant
- L'étudiant n'arrive pas à s'arrêter dans son exploration

Stratégies de remédiation :

1. Amener l'étudiant à parler de lui-même en tant que personne, pour expliciter l'enjeu personnel lié à ce travail
2. Repérer et valoriser les éléments originaux dans sa démarche
3. Aider à repérer "ses géants" Cf Bernard de Chartres¹ cité par Jeauneau (Jeauneau, 1973) et la métaphore "du nain sur les épaules d'un géant" pour voir les frontières de son objet
4. Travailler sur les postures de : contrôle, sur-contrôle, lâcher-prise, etc. (Bucheton & Soulé, 2009)
5. Expliciter les attentes de l'institut de formation et la grille d'évaluation pour relativiser

Observations :

¹ « Nous sommes des nains juchés sur les épaules de géants ; nous voyons plus qu'eux et plus loin ; non que notre regard soit perçant, ni élevée notre taille, mais nous sommes élevés, exhaussés, par leur stature gigantesque » Bernard de Chartres

Type 7 : Question de raisonnement

L'élaboration d'un mémoire va fortement solliciter le raisonnement de l'étudiant, ses capacités d'analyse, de jugement, d'argumentation, ses connaissances métacognitives.

Un grand nombre de difficultés peuvent apparaître : la fermeture précoce d'hypothèses, la difficulté à préciser conceptuellement sa réflexion, la difficulté d'établir des liens entre divers éléments, de s'approprier des savoirs, la difficulté métacognitive d'arriver à penser sa manière de penser...

Indices :

- Fermeture précoce des hypothèses, manque de diversification des hypothèses
- Manque de souplesse intellectuelle dans le jeu entre constats, hypothèses et éclairages théoriques
- L'étudiant reste descriptif, peu ou pas d'analyse et d'argumentation tout au long de la démarche
- L'étudiant utilise uniquement un raisonnement sériel sans pouvoir entrer dans une démarche itérative

Stratégies de remédiation :

1. Proposer de raisonner par renversements : renversement analogique, premier plan/arrière-plan ... (Dumez, 2013)
2. L'aider à repérer sa manière de raisonner, reconnaître sa professionnalité émergente
3. Renvoyer l'étudiant à une définition de l'analyse et de l'argumentation
4. Aider à mettre en lien (transversalité) les éléments de la formation
5. Suggérer de construire des supports visuels exemple : afficher sur un mur de sa chambre des notes et en rajouter au fur et à mesure
6. Proposer un ou des concepts, auxquels n'avait pensé l'étudiant, directement en lien avec les questions posées ou les situations décrites. (Ex. Posture de « sur-étayage » et de « lâcher-prise »)
7. Organiser des ateliers de raisonnement (cf. forme « atelier de raisonnement clinique » et lexique partagé)

Observations :

Type 8 : Ne pas accepter l'aide des autres

« On apprend toujours seul, mais jamais sans les autres » (Carré & Charbonnier, 2003) Il arrive qu'un étudiant refuse l'aide des autres et se prive ainsi d'une ressource externe.

Indices :

- L'étudiant n'assiste pas aux guidances individuelles, aux regroupements proposés
- L'étudiant refuse de dévoiler sa pensée, d'exposer ses faiblesses
- L'étudiant n'effectue pas de recherches documentaires
- L'étudiant n'a pas de personnes ressources
- L'étudiant « croit tout savoir » et évite l'échange par des « oui, mais » « oui je sais »
- L'étudiant ne tient pas compte des recommandations, conseils...
- L'écrit de l'étudiant comporte de multiples fautes d'orthographe

Stratégies de remédiation :

1. Aider l'étudiant à repérer les supports, les travaux, les références, les personnes sur lesquelles il s'est déjà appuyé au cours de son parcours et souligner l'utilité, la plus-value par rapport à son développement
2. S'il s'agit d'une question de confiance accordée au guidant, changer de guidant, même temporairement ou lever des craintes, expliciter la légitimité du guidant
3. Créer des bibliographies partagées
4. Rappeler régulièrement à l'étudiant que le guidant est là en cas de besoin

Observations :

Type 9 : Difficulté d'écriture

L'écriture est une forme d'empreinte du sujet qui « prend la plume ». C'est également une trace de l'intersubjectivité qui règne dans nos relations quotidiennes : interaction entre Moi et Moi, entre Moi et les Autres.

Les sources de difficultés sont multiples, nous nous centrerons sur les manifestations de la difficulté.

Indices :

- Ne se situe pas comme auteur, dans une filiation (Cf. Bernard De Chartres)
- L'étudiant exprime une difficulté : « j'ai du mal à mettre en mots », « je n'arrive pas à écrire »
- L'étudiant n'arrive pas à commencer
- L'étudiant est en difficulté pour construire son texte : construction de phrases trop longues, texte difficilement compréhensible, parties non reliées, juxtapositions d'idées...
- Difficulté à s'approprier la pensée d'un auteur
- Difficulté à « trouver ses propres mots »
- Le texte de l'étudiant comporte de nombreuses fautes orthographiques et syntaxiques
- Le texte comporte des ruptures de style, de nombreux plagiats

Stratégies de remédiation :

1. Faire une place d'auteur à l'étudiant : ne pas imposer un plan, élargir le champ de possibles...
2. Interroger l'étudiant sur ses représentations de l'écriture, son *habitus* en matière d'évaluation de l'écriture
3. Mettre en place des ateliers d'écriture, amener l'étudiant à expliciter ses pratiques d'écriture pour les faire évoluer
4. Conseiller de faire relire leur travail par des personnes hors du champ du métier (rechercher un feed-back)
5. Proposer de lire des articles relativement courts (partir de là) et progressivement aller vers la lecture de livres
6. Proposer à l'étudiant de s'exprimer à voix haute autour de son mémoire, de s'enregistrer et de retranscrire
7. Proposer d'écrire régulièrement et le plus librement sur un « journal de bord » ou tout autre support ou applications (Evernote, Onenote, Notability, Keep, Notes...)
8. Proposer d'utiliser le conseil « que pour écrire la première chose c'est d'écrire pas de réfléchir » pour se mettre en mouvement. « Parfois la simple frappe de la première ligne nous entraîne de la page un à la page deux »
9. Repérer les différentes pratiques d'écriture utilisées quotidiennement par l'étudiant (SMS, réseau sociaux)
10. Valoriser la singularité de l'expression de l'étudiant, de la place qu'il peut prendre dans le débat sur les questions professionnelles

Observations :

Type 10 : La « mise en abîme » (Latour)

La circularité de la démarche de recherche nous fait passer par des phases de clairvoyance, des phases de doutes, d'incompréhension, de sensation de perdition créant une impression d'errance. Il s'agit d'une forme de cycles ou de phases, d'une dynamique. Ce processus d'élaboration, de construction crée une « mise en abîme » que l'étudiant surmontera. La phase de doute ou d'errance mobilisant ces capacités à vivre dans l'incertitude vont mettre l'étudiant en difficulté.

Indices :

- L'étudiant exprime le sentiment d'être perdu, doute de ses capacités à réussir voire remet en cause sa démarche
- L'étudiant manifeste une angoisse qui peut questionner sa confiance en lui-même
- La production de l'étudiant s'arrête

Stratégies de remédiation :

1. Expliciter que la mise en abîme est une phase normale de la démarche
2. Sécuriser cette errance par la proposition de temps de guidance individuelle plus rapprochés, par l'échange de emails...
3. Proposer la lecture de textes relatifs à cette phase (ex : Bruno Latour) et des textes relatifs à la démarche de recherche

Observations :

Type 11 : le sens des mots

Les mots sont toujours polysémiques. Lorsque le lexique utilisé par les accompagnateurs, les formateurs, les étudiants est différents, il ne joue pas sa fonction d'aide à une compréhension partagée, à l'élaboration d'un cadre d'interprétation. Le lexique sert à désigner ce que nous pourrions appeler des « gestes de raisonnement », des repères pour guider celui-ci. L'étudiant confronté à de multiples lexiques peut se trouver en difficulté face à la diversité des sens attribués.

Indices :

- L'étudiant est en quête de définitions, sollicitant chaque formateur ou intervenant pour obtenir « une » définition
- L'étudiant n'arrive pas se situer au regard de la multitude de définitions existante
- L'étudiant fait des contre-sens
- L'étudiant n'arrive pas à référencer les définitions qui lui sont utiles

Stratégies de remédiation :

1. Proposer aux étudiants de construire tout au long de leur formation un lexique partagé et référencé
2. Pousser chaque étudiant à expliciter ses références, relever des définitions et effectuer un choix
3. Expliciter la nature et l'intérêt de la polysémie

Observations :

Type 12 : Changement radical d'objet en cours de travail

Il arrive qu'un étudiant change radicalement de thème ou d'objet de recherche. Si l'évolution est liée aux transformations inhérentes à la démarche de recherche ce n'est pas une difficulté, si le changement est radical sans être lié à la démarche itérative, il peut être le signe d'une difficulté d'appropriation de la démarche. Il est possible que l'étudiant déplace une difficulté liée à l'élaboration de son mémoire sur le sujet du mémoire. En changeant de sujet, il pense supprimer la difficulté alors qu'il l'a seulement déplacée.

Indices :

- Le changement de thème, de terrain ou d'objet de recherche surprend l'accompagnateur par le manque de lien entre les sujets d'étude
- Les changements se répètent avec une fréquence importante
- L'étudiant ne trouve plus d'intérêt à aucun sujet d'étude

Stratégies de remédiation :

1. Proposer à l'étudiant un sujet à sa portée dans le temps lui restant
2. S'opposer au changement et proposer à l'étudiant de prendre le temps d'analyser la difficulté qu'il rencontre
3. Expliciter que la mise en abîme est une phase normale de la démarche

Observations :

Type 13 : Rupture dans la communication entre guidant et étudiant

Dans certains cas, l'étudiant rompt la communication avec l'accompagnateur. Il ne fournit plus de nouvelles, ne répond pas aux sollicitations. Cette rupture, même si elle est difficile à interpréter, semble le signe d'une difficulté.

Indices :

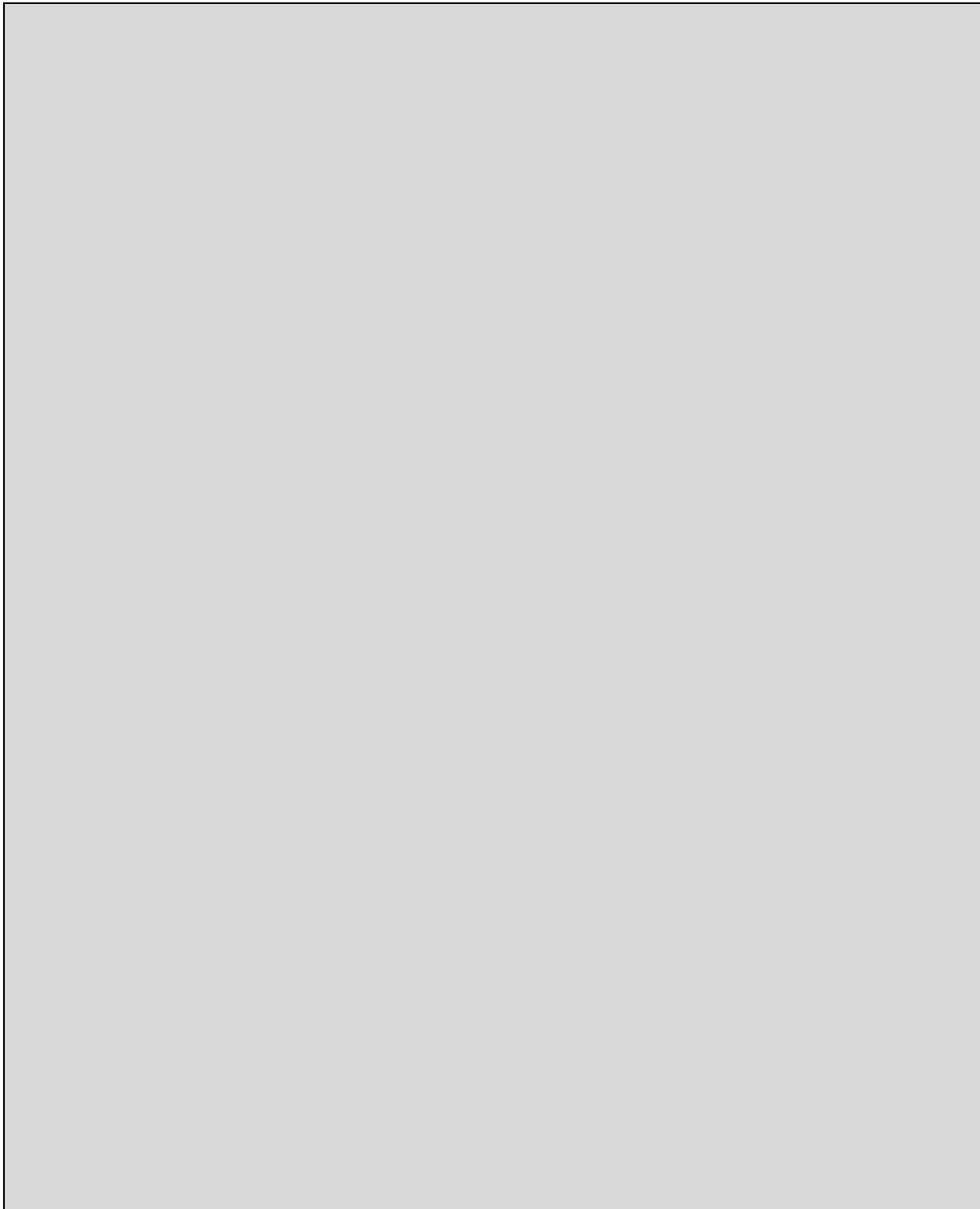
- L'étudiant ne fournit plus de nouvelles, ne répond plus aux diverses sollicitations

Stratégie de remédiation :

1. Diversifier les supports de communication : emails, sms, réseaux sociaux pour rappeler à l'étudiant que nous pouvons l'aider s'il le souhaite ou simplement qu'il informe les accompagnateurs
2. Proposer des rendez-vous régulier (ex tous les 1^e mardi du mois) afin de ritualiser les rencontres
- 3.

Observations :

Groupe de recherche : Membres associés :



Bibliographie

- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur : Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale* (éd. 2e édition). Bruxelles: De Boeck.
- Albarello, L. (2007). *Apprendre à chercher : L'acteur social et la recherche scientifique* (éd. 3). Bruxelles: De Boeck.
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles: De Boeck.
- Ardouin, T. (2010). *Ingénierie de formation pour l'entreprise - 4e édition - Analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Paris: Dunod.
- Audétat, M., Dory, V., Nendaz, M., Vanpee, D., Pestiaux, D., Junod Perron, N., & Charlin, B. (2012). *What is so difficult about managing clinical reasoning difficulties?* Med Educ, in press.
- Audétat, M.-C., Laurin, S., & Sanche, G. (2011, Décembre). Aborder le raisonnement clinique du point de vue pédagogique. 1 Un cadre conceptuel pour identifier les problèmes de raisonnement clinique. *Pédagogie Médicale*, pp. 223-229.
- Bachelard, G. (2000). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- Becker, H. (1985). *Outsiders*. Paris: Métailié.
- Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier: comment conduire sa recherche en science sociale*. Paris: La Découverte.
- Becker, H. (2004). Epistémologie de la recherche qualitative. Dans A. Blanc, & A. (. Pessin, *L'Art du terrain. Mélanges offerts à Howard S. Becker* (pp. 58-89). Paris: L'Harmattan.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multiagenda de préoccupations enchâssées*. Rennes: PUR.
- Carré, P., & Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris: L'Harmattan.
- Charlin, B. (2012, Avril). Aborder le raisonnement clinique d'un point de vue pédagogique. *Pédagogie médicale*, pp. 197- 198.
- Clément, E. (2009). *La résolution de problème: à la découverte de la flexibilité cognitive*. Paris: Armand Colin.
- Cros, F. .. (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Cros, F., Lafortune, L., & Morisse, L. (2009). *Les écritures en situations professionnelles*. Québec: Presses de l'Université du Québec .
- De Gaulejac, V. (2016). *La névrose de classe*. Paris: Payot et Rivages.
- De Gaulejac, V., Giust-Desprairies, F., & Massa, A. (2013). *La recherche clinique en*

- sciences sociales*. Paris: Erès.
- De Gaulejac, V., Hanique, F., & Roche, P. (2007). *La sociologie clinique*. Toulouse: ERES.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris: Anthropos.
- Demol, J.-N., Guillaumin, C., Ardouin, T., & Pesce, S. (2014). *Former et prendre soin*. Paris: L'Harmattan.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Aubier.
- Dewey, J. (1993). *Logique: la théorie de l'enquête*. Paris: PUF.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Paris: Empêcheurs de Penser en Rond .
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative*. Paris: Vuibert.
- Elias, N. (1983). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard.
- Hesbeen, W., & D'Hoore, W. (2016). *Le mémoire de fin des étudiants en soins infirmiers*. Paris: Elsevier.
- Jeaneau, E. (1973). *Lectio Philosophorum. Recherches sur l'école de Chartres*, 51-73.
- Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et Savoirs Vol 6 N°3*, pp. 343-364.
- Jorro, A. (2014). Professionnalité émergente. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles: De Boeck.
- Jorro, A. (2015). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie n°190*.
- Jorro, A. (2015). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles: De Boeck.
- Kaddouri, M. (2001). Vers une typologie des dynamiques identitaires. *Centre de Recherche sur la Formation*, pp. 163-175.
- Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et Formation N°41*, pp. 31-47.
- Kaddouri, M. (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. Dans M. Sorel, & R. Wittorski, *La professionnalisation en actes et en question* (pp. 145-157). Paris: L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2009). Quelques enjeux épistémologiques, théoriques et méthodologiques de la conduite d'un projet de recherche dans le champ de la formation des adultes. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Bordalan, *Encyclopédie*

- de la formation* (pp. 1109-1127). Paris: PUF.
- Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebouis, M., & Vasconcellos, M. (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation*. Paris: L'Harmattan.
- Latour, B., & Woolgar, S. (2006). *La vie de laboratoire la production de faits scientifiques*. Paris: La Découverte.
- Lejeune, C. (2016). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Louvain La Neuve: De Boeck Supérieur.
- Plenchette, M. (2016). Posture et variations de postures chez le praticien chercheur. *4e Congrès de l'AREF, Mons, Belgique*. AREF.
- Rogers, C. (2013). *L'approche centrée sur la personne*. Genève: Ambre.
- Thiévenaz, J. (2014). Repérer l'étonnement: une méthode d'analyse du travail en lien avec la formation. Dans J. Thiévenza, *S'étonner pour apprendre* (pp. 81-96). Paris: Education Permanente N°200.
- Watzlawick, P. (. (1996). *L'invention de la réalité - contributions au constructivisme*. Paris: Le Seuil.
- Watzlawick, P. (1984). *La réalité de la réalité - Confusion, désinformation, communication*. Paris: Le Seuil.
- Watzlawick, P. (2014). *Faites vous-même votre malheur*. Paris: Points.