

Proposition de contribution à l'ouvrage collectif

Comment la crise du Covid-19 peut façonner l'enseignement supérieur ? Retour sur la construction d'un dispositif pédagogique hybride et innovant

Julie Gérard

Université de Liège, Faculté des Sciences sociales, I.R.S.S, C.R.I.S., Belgique.
Place des Orateurs, 3 (Bât. B31 - Quartier Agora)
4000 Liège
julie.gerard@uliege.be

Lisa Pelssers

Université de Liège, Faculté des Sciences sociales, I.R.S.S, C.R.I.S., Belgique
Place des Orateurs, 3 (Bât. B31 - Quartier Agora)
4000 Liège
Lisa.pelssers@uliege.be

Introduction

Depuis 2019, l'enseignement supérieur a connu divers changements importants (digitalisation, affaiblissement des sociabilités, accentuation des inégalités, adaptation à court terme, etc.) dû à la crise sanitaire liée au Covid-19 (Trespéuch et Tenret, 2021). Face à ceux-ci, il a été nécessaire de repenser et de faire évoluer les approches pédagogiques afin d'assurer la continuité de l'apprentissage, notamment. Le passage forcé à l'enseignement à distance a, entre autres, conduit à l'intégration d'outils technologiques dans les pratiques mais également à la renégociation des relations entre le contenu à transmettre, les méthodes d'apprentissage à appliquer et la technologie à maîtriser (Koelher et Mishra, 2005). Partant de ce constat, cette recherche repose sur le postulat que l'hybridation entre différentes méthodes d'apprentissage et le numérique représente une opportunité pour favoriser un transfert de connaissances à long terme et un apprentissage continu. Cette communication s'attelle dès lors à rendre compte d'une part, de la manière dont le transfert de connaissances en méthodologie de l'enquête en sciences sociales peut être maintenu et favorisé en temps de crise sanitaire et, d'autre part, comment cette crise a permis de redéfinir les méthodes d'apprentissage dans un plus long terme. Dans cette perspective, nous proposons, au travers de cette recherche exploratoire, de présenter un cas concret de construction et d'évolution d'un dispositif pédagogique hybride et innovant dans le cadre d'un séminaire méthodologique d'accompagnement à la recherche et de préparation au stage destiné aux étudiants de première année de Master en Gestion des ressources humaines (GRH) de la Faculté des sciences sociales de l'Université de Liège. Parmi ce groupe de 77 étudiants, un tiers environ possède un diplôme de Bachelier universitaire en sciences sociales, les autres sont issus de Hautes écoles et détiennent un diplôme de bachelier en GRH, en droit, en travail social, en coopération au développement ou en communication. Les premiers ont reçu une

formation en méthodologie de la recherche en sciences sociales et possèdent déjà une expérience en la matière ; les autres pas, ou alors, très peu.

Le dispositif pédagogique ainsi étudié a la particularité d'être hybride, dans la mesure où il repose sur des séances qui se donnent en alternance en présentiel et à distance. Celles-ci sont dispensées via une plateforme pédagogique digitale qui permet de concevoir, centraliser, structurer et rendre disponible, via l'Internet, les contenus et les activités d'apprentissage dispensés. Le dispositif créé est également innovant, car il se structure autour de trois modules d'enseignement qui reposent sur des approches pédagogiques basées sur l'autonomie des étudiants et sur la modification des rôles et des méthodes traditionnelles d'apprentissage. Premièrement, l'enseignement de l'enquête de terrain est pratiqué à partir de la méthode des classes inversées. Les étudiants découvrent le contenu théorique par eux-mêmes à partir de textes scientifiques (méthodologique et théorique) et de capsules vidéo mises en ligne. Ensuite, les étudiants sont invités à confronter leur compréhension et leur degré de connaissance en sous-groupes de trois étudiants, en classe, par des présentations orales et des discussions avec l'enseignant. Deuxièmement, l'apprentissage et la mise en pratique de l'enquête de terrain s'appuient sur la réalisation de six travaux de groupes, portant sur les étapes clés de la recherche en sciences sociales dont la vérification des acquis et des compétences méthodologiques, se réalisent par un dispositif formatif d'évaluation par les pairs (dans les sous-groupes préalablement constitués) et par un feedback de l'enseignant. Les groupes d'étudiants sont ainsi regroupés autour d'un objet de recherche, distinct et choisi librement, à approfondir, durant toute l'année, par le biais de divers exercices intermédiaires, dans une optique de transversalité et de complémentarité. Troisièmement, les apports de l'enseignement et de l'apprentissage de l'enquête de terrain sont mesurés par un processus final et individuel d'auto-évaluation. Cette auto-évaluation a pour visée de

permettre aux étudiants de juger s'ils ont été suffisamment exercés et préparés à la recherche en sciences sociales d'une part, en mesurant l'acquisition de leurs compétences méthodologiques, pratiques et théoriques pour chaque étape explorée dans les six travaux de groupe tout au long de l'année, et d'autre part, en livrant un compte rendu empiriquement ancré.

De la sorte, le dispositif pédagogique ciblé s'appuie sur des pédagogies actives (De Clercq *et al.*, 2020), un apprentissage connecté (Bruillard *et al.* 2021) tout en intégrant, de manière réfléchie, les apports du numérique. C'est en effet l'hybridation entre différentes méthodes d'apprentissage et le numérique qui est au cœur de ce dispositif pédagogique et qui représente une opportunité pour un transfert de connaissances réussi et un apprentissage profond. Comme en témoigne le modèle d'apprentissage de Koelher et Mishra (2005), présenté à la Figure 1, ce sont les interactions et les connections entre le contenu (C), la pédagogie (P) et la technologie (T) qui permettent le *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK)*. Selon les auteurs, la véritable intégration de la technologie dans l'enseignement consiste à comprendre et à négocier les relations entre ces trois composantes du savoir.

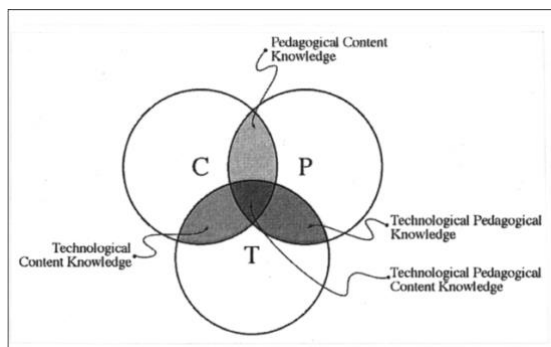


Figure 3: les composantes du *Technological Pedagogical Content Knowledge* selon Koelher et Mishra (2005)

Ainsi, à partir d'un compte rendu d'expériences pédagogiques menées au cours des deux dernières années, cette contribution s'attèle d'abord à rendre compte de l'influence des modalités d'enseignement de l'enquête de terrain sur les pratiques concrètes de recherche des étudiants. Elle propose ensuite un regard critique et réflexif sur le dispositif pédagogique mis en œuvre.

Méthode

Cette contribution porte sur l'analyse de diverses méthodes d'enseignement (à distance, en mode hybride, entièrement en présentiel) mises en œuvre et de leur soutenabilité en période de crise. Elle repose sur une recherche exploratoire qualitative,

empiriquement ancrée de nature compréhensive. C'est l'observation participante de différentes situations de travail - *coaching* de 25 groupes (n=125), séances de cours ex-cathedra (n=8), réunions de travail (n=4), etc. – qui a constitué la méthode d'enquête privilégiée.

Ces observations ont ensuite été complétées par l'analyse d'une vingtaine de documents (rapports de réunion, engagements pédagogiques, *syllabi*, etc.), des discussions informelles avec les étudiants et encadrants et par la réalisation de huit entretiens semi-directifs, individuels et approfondis, menés auprès d'anciens étudiants ayant suivi le séminaire durant l'année académique 2019-2020 (5 filles et 3 garçons). Ces derniers ont été sélectionnés sur la base d'un appel aux volontaires et par effet boule de neige. Les entretiens avaient pour visée d'approfondir et de confronter les informations recueillies par le biais de l'observation et ont duré en moyenne 51 minutes. Lors de ces échanges, les questions portaient sur les méthodes d'enseignement, le travail en groupe, le numérique, etc. Tant les données (issues des entretiens et des observations) ont été transcrites intégralement.

Une analyse de contenu de type thématique a ensuite été mobilisée, grâce au logiciel de codage Corpus© de l'ULiège, pour saisir tous les enjeux sous-jacents à la pédagogie hybride en temps de crise. Les thèmes tels que les pratiques d'enseignement, le parcours scolaire, les ressources/contraintes techniques, etc. ont été abordés. Le croisement de ces quatre méthodes s'est fait dans une logique de complémentarité afin de constituer des regards distincts et juxtaposés sur le transfert de connaissances.

Résultats

Cette recherche exploratoire met en évidence qu'un dispositif pédagogique hybride répondrait mieux aux enjeux soulevés par la crise sanitaire du Covid 19 dans l'enseignement supérieur. En effet, le dispositif étudié a montré à quel point un processus transversal, multiple et continu d'évaluation des compétences répondrait davantage aux divers objectifs pédagogiques essentiels au transfert de connaissances en méthodologie de l'enquête et à un apprentissage dans la durée en contexte de crise.

Premièrement, la mise à disposition préalable de la matière théorique permet à chacun de démarrer, à son propre rythme, les discussions en sous-groupes « *au même niveau de connaissance* ». De plus, les étudiants soulignent l'importance de la concomitance des deux types de supports théoriques (présentation des textes par les étudiants et mise à disposition de capsules vidéo). Le premier permet de vulgariser les concepts théoriques afin de les rendre plus abordables car « *les autres étudiants ont les mêmes mots que nous* », explique une

COLLOQUE INTERNATIONAL – LA SOCIÉTÉ À L'ÈRE DU COVID-19

ancienne étudiante rencontrée en mai 2021. Le deuxième est nécessaire afin de préciser ce qui n'a pas été dit ou pas correctement par les étudiants et, donne par conséquent la possibilité d'aller consulter la matière autant que besoin. Ces apports théoriques permettraient *in fine* de poser la base du reste de l'apprentissage.

« *Ce que j'aimais bien avec l'idée du séminaire, c'était ce travail continu. On parlait d'une base qui s'améliorait petit à petit et qu'on étoffait. Ici, les articles théoriques et capsules rentraient dans une construction sur une plus longue durée et participaient à tout le travail* » (Étudiante B, rencontrée en mai 2021).

Deuxièmement, les discussions en sous-groupes au départ des textes et des capsules vidéo aident à activer les savoirs théoriques pertinents. Elles contribuent ainsi à la construction de connaissances supplémentaires. En exprimant des opinions personnelles, en argumentant, en posant des questions et en confrontant les idées en sous-groupes, les étudiants sont activement impliqués dans la matière et sont plus susceptibles d'enrichir leurs connaissances et le travail à fournir, comme le souligne une étudiante rencontrée en décembre 2020 : « *je peux avoir une idée puis une autre personne va avoir une idée et en échangeant nos idées, on va créer quelque chose ensemble et je pense que c'est très bien, c'est très riche* ». Travailler en sous-groupe leur permet également de développer d'autres compétences et atouts ; comme par exemple, apprendre à travailler ensemble et faire des compromis, la possibilité de mobiliser des visions différentes par la suite, comme dans leur mémoire, etc. Les étudiants se retrouvent ainsi au centre des dynamiques d'enseignement et travaillent sur un thème qu'ils ont eux-mêmes choisi. Ils démarrent alors leur apprentissage d'un intérêt personnel, prérequis à un transfert de connaissances durables (Bruillard *et al.* 2021).

Troisièmement, les différents travaux de groupe plongent directement les étudiants dans des situations concrètes, ce qui a l'avantage d'encourager le transfert de savoir et d'augmenter la motivation intrinsèque d'apprendre (Moust *et al.*, 2013). En effet, au départ d'un intérêt commun (thème choisi), les étudiants s'engagent ensuite collectivement dans la poursuite d'un objectif partagé : la réalisation des six exercices, correspondant aux six modules. Ce processus prend forme grâce à l'intermédiaire de différentes ressources. De manière générale, les étudiants se sont beaucoup appuyés sur leurs camarades lorsqu'ils avaient des questions. Dans un deuxième temps, ils sollicitaient l'aide des enseignants. Enfin, ils se replongeaient dans leur théorie ou lisaient des articles supplémentaires. Mais d'autres ressources ont également aidé à créer un contexte favorable

d'apprentissage : *la plateforme numérique eCampus*, soutien des enseignants, consignes claires, etc. De plus, selon les étudiants questionnés, la taille des groupes était adaptée, elle permettait à chacun de jouer un rôle actif sans être surchargé et favorisait un échange efficace des informations.

À ce stade, alors que les étudiants ont déjà été confrontés au contenu de trois manières différentes (présentations des étudiants, capsules vidéo et mise en pratique via le travail de groupe), l'évaluation par les pairs, leur permet de « *brasser encore une fois toute la matière mais sous un autre angle ce qui permet de mieux l'intégrer* », comme le mentionne l'étudiant A rencontré en 2021. Premièrement, afin d'évaluer un groupe de manière juste et équitable, les étudiants doivent d'abord s'imprégner de la théorie et la consulter une seconde fois le cas échéant, en ce compris celle qu'ils n'ont pas mobilisée dans leur propre travail. Un tel exercice de réappropriation théorique leur permet d'être confrontés une nouvelle fois à la matière. Deuxièmement, la lecture du travail à évaluer leur montre une autre façon d'appliquer la théorie à un cas concret, différent du leur. Troisièmement, ils apprennent par les feedbacks qui leur sont rendus par un autre groupe.

« *Par rapport aux différentes méthodes qu'on apprend au cours théorique, même si nous on en utilisait qu'une, on voit un peu comment fonctionnent les autres. Ça c'est vraiment chouette car ça nous aidait à brasser vraiment tout ce qui était enseigné. Et puisque il s'agit de quelque chose à appliquer, c'est encore mieux car on a la chance d'appliquer une méthode et on voit comment les autres groupes en appliquent une différente de la nôtre* » (Étudiante E, rencontrée en février 2021).

Bien évidemment, les travaux de groupe ne comportent pas que des avantages. Les étudiants mentionnent notamment qu'ils ont été confrontés à différentes manières de travailler et qu'il était parfois compliqué de s'entendre avec des personnes qui ont d'autres idées et une autre façon d'aborder le travail à réaliser. Ces divergences pouvaient même parfois mener à des conflits. Les étudiants ont alors dû faire preuve d'ouverture à l'altérité et de créativité afin de conduire à des compromis que ce soit sur l'organisation et la manière de travailler que sur le contenu à rédiger dans le rapport de groupe.

Ce processus permet encore de faire évoluer leurs connaissances et compétences existantes sur une matière contextualisée en posant un regard réflexif et critique (De Clercq *et al.*, 2020). D'après Moust *et al.*, (2013), la discussion d'un problème et l'examen du sujet acquis par l'apprentissage autodirigé sont de bons moyens d'approfondir un sujet particulier et conduit à l'établissement de structures de connaissances plus résistantes à l'oubli et donc plus utilisables. Comme le mentionne une

COLLOQUE INTERNATIONAL – LA SOCIÉTÉ À L'ÈRE DU COVID-19

ancienne étudiante rencontrée en juin 2021, « *j'aime bien dire que seul on avance plus vite mais ensemble on va plus loin* ».

De manière générale, les étudiants ont beaucoup apprécié le dispositif pédagogique présenté et sont unanimes pour dire qu'ils intègrent mieux la matière et comprennent plus facilement lorsque la théorie est mélangée à la pratique et que le contenu est appréhendé de manière répétitive de différentes façons.

De plus, la division en modules leur permet d'avoir une vision claire et globale du processus de recherche, tout en travaillant en profondeur sur chaque partie. Cette fragmentation les aide à ne pas se sentir noyés de travail, de pouvoir se raccrocher directement à des éléments concrets, de se voir avancer dans leur « mini recherche » et de transposer ces différentes étapes à la rédaction de leur mémoire. Les étudiants ont l'impression que le dispositif est construit sur des compétences et pratiques plus proche de la réalité du monde du travail et de ce qui leur sera demandé dans leur futur emploi. Il leur permet de réfléchir par eux-mêmes et de développer un certain esprit critique tout en étant plus ou moins cadré (par des canevas types, les consignes, les dates d'échéances etc.). Les étudiants interrogés se sentent également plus investis dans leur apprentissage car ils doivent eux-mêmes produire du contenu :

« *C'est plus valorisant de pouvoir y mettre de sa personne plutôt que d'essayer de s'approprier une matière déjà toute produite par l'enseignant. En plus, il n'y a pas de meilleur apprentissage que de le faire soi-même* » (Étudiante C, rencontrée en janvier 2021).

De la sorte la validation de l'expérience de recherche développée par les étudiants de première année de master en GRH s'inscrit dans un processus transversal, multiple et continu d'évaluation des compétences.

Discussion

L'analyse réflexive de ce dispositif permet également d'identifier divers éléments qui nécessiteraient des améliorations. D'abord, la quantité des contenus à maîtriser pourrait être plus conséquente compte tenu de leur transversalité. Les étudiants mentionnent que ce dispositif demande plus d'investissement personnels que lors de cours basés sur des exposés magistraux, bien qu'ils considèrent ceux-ci comme plus ennuyeux. Ensuite, avec l'évaluation par les pairs, les enseignants ont moins souvent tendance à vérifier si l'étudiant a bien saisi, compris et appréhendé la matière. Ils se reposent en effet sur le retour des pairs. Enfin, les étudiants doivent être capables de travailler ensemble en petits groupes et sont plus souvent

laissés à leur propre initiative (Moust *et al.*, 2013). Toutefois, selon nous, ce processus de co-construction ne serait possible qu'à partir du développement d'un sentiment d'appartenance et d'attachement au collectif rendu tangible par la mise en place d'un enseignement de l'enquête de terrain multiple, réflexif et itératif *in situ*.

De plus, il est également important de préciser que le niveau initial de l'étudiant peut influencer le niveau d'encadrement nécessaire et, par conséquent, le dispositif d'apprentissage à mettre en place. Comme mentionné, le groupe d'étudiants participant au séminaire est hétérogène. En effet, seulement un tiers environ possède un diplôme de Bachelier universitaire en sciences sociales et ont reçu une formation préalable en méthodologie de la recherche en sciences sociales. Cette disparité dans les acquis requiert un soutien différent de la part des enseignants. Alors que pour les étudiants de niveau intermédiaire ou autonome, l'enseignant peut se contenter de fournir les ressources dont les étudiants ont besoin ou même attendre d'eux qu'ils les trouvent eux-mêmes. Quand il s'agit d'étudiants novices, il est nécessaire que le tuteur enseigne explicitement les connaissances et stratégies que les étudiants devront mobiliser lors de la réalisation de la tâche (*Ibidem*). On peut dès lors se questionner sur la légitimité de passer d'un cours théorique donner par l'enseignant en présentiel à une capsule vidéo disponible en ligne, par exemple. Ainsi, le dispositif pédagogique hybride actuellement mis en place correspond-t-il également au besoin d'encadrement des étudiants novices ou est-il plus adapté à un niveau d'expérience intermédiaire ou autonome ? Ceci vient souligner la difficulté pour les enseignants de construire un dispositif d'apprentissage à la fois actif, connecté et adapté au niveau de chaque étudiant.

Bibliographie

1. Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of educational computing research*, 32(2), 131-152.
2. Bruillard, E., É., Prestridge, S., Litto, F., Brett, C., Jacobsen, M., Smith, D., Mochizuki, Y., Gudiño, S., Huguenin, S., Faillet, V., Jolicoeur, P. L., Mbodj, M., Charania, A., & Mulla, S. (2020). Thematic working group 7 – Connected learning: Online human interaction and interaction with digital resources. Dans P. Fisser & M. Phillips (dir.), *Learners and Learning Contexts. New Alignments for the Digital Age. Report of EDUsummit 2019* (p. 54-61). https://edusummit2019.fse.ulaval.ca/files/edusummit2019_ebook.pdf

COLLOQUE INTERNATIONAL – LA SOCIÉTÉ À L'ÈRE DU COVID-19

3. Moust J. H., Bouhuijs P. A., Schmidt H. G. (2013), *Introduction to problem-based learning: A guide for students*, Noordhoff uitgevers.
4. De Clercq, M., Wouters, P., & Raucant, B. (2020). Oser la pédagogie active Quatre clefs pour accompagner les étudiants dans leur activation pédagogique. Presses universitaires de Louvain.
<http://hdl.handle.net/2078.1/239074>
5. Trespeuch, M. & Tenret, É. (2021). La crise sanitaire : une prise de conscience de la condition étudiante ?. *Revue Française de Socio-Économie*, 26, 5-11.
<https://doi.org/10.3917/rfse.026.0005>