

Les étudiants co-constructeurs de leurs connaissances : un dispositif d'apprentissage collaboratif

MANON HAERDEN

Accompagnatrice des apprentissages, service d'accompagnement des apprentissages de la faculté des sciences psychologiques et de l'éducation de l'Université libre de Bruxelles, manon.haerden@ulb.be

SOPHIE LECLOUX

Conseillère pédagogique, centre d'appui pédagogique de l'Université libre de Bruxelles, sophie.lecloux@ulb.be

ALINE VAN STEENSEL

Conseillère pédagogique, bureau d'accompagnement pédagogique de la faculté des sciences psychologiques et de l'éducation de l'Université libre de Bruxelles, aline.van.steensel@ulb.be

Michel Sylin

Vice-Doyen à l'Enseignement de la faculté des sciences psychologiques et de l'éducation de l'Université libre de Bruxelles, michel.sylin@ulb.be

TYPES DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

Le bureau d'accompagnement pédagogique de la faculté des Sciences Psychologiques et de l'Education de l'Université libre de Bruxelles mène différents projets, notamment pour l'accompagnement des étudiants au cours de leur transition dans l'enseignement supérieur. Dans le cadre des réflexions sur la mise en œuvre de dispositifs de soutien, le contexte de crise sanitaire et d'enseignement à distance a favorisé le développement d'un dispositif d'apprentissage collaboratif au sein d'un cours de première année. Il se structure sous le format de séances de questions-réponses dont une partie est construite par les échanges entre les étudiants et encadrée par une personne non experte et l'autre partie est animée par l'enseignant. Plus essentiel encore dans le cadre d'un enseignement en ligne majoritairement asynchrone, ce dispositif semble propice au développement de compétences disciplinaires, métacognitives, technologiques et méthodologiques des étudiants.

SUMMARY

The pedagogical support office of the Faculty of Psychological Sciences and Education of the Université libre de Bruxelles carries out various projects. Among them, the office favors the support of the students in their transition to higher education system. As part of the reflections on the implementation of support systems, the context of the health crisis and virtual learning encouraged the development of a collaborative learning system within a first year course. The learning system is organized as a series of question-and-answer sessions, structured by objectives of advancement in the course content. One part is constructed by exchanges between students and supervised without expertise, and the other part is led by the teacher. This approach appears to be conducive to the development of students' disciplinary, metacognitive and methodological skills.

MOTS-CLÉS (MAXIMUM 5)

Apprentissage collaboratif, autonomie, aide à la réussite, enseignement à distance, rythme d'apprentissage

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Collaborative learning, autonomy, learning support, virtual learning, learning pace

1. Contextualisation

Le Service d'Accompagnement aux Apprentissages (SAA) est un service de l'Université Libre de Bruxelles qui organise et coordonne différents dispositifs de soutien aux étudiants. Ces soutiens visent à accompagner les étudiants dans leur transition entre l'enseignement secondaire et supérieur. Ils se structurent autour des compétences liées au métier d'étudiant, telles que les compétences technologiques, disciplinaires, méthodologiques, métacognitives et langagières. Ce service a une antenne particulière dans chaque Faculté, qui s'adapte aux spécificités et besoins de celles-ci et de ses étudiants. La faculté des Sciences Psychologiques et de l'Education, dispose également de ce service (SAA-PsyEL), qui fait partie du bureau d'accompagnement pédagogique de la faculté.

Dans le cadre de ses missions, différentes réflexions sont menées par le SAA-PsyEL afin de proposer des soutiens qui puissent intégrer davantage l'accompagnement méthodologique au sein des disciplines. Notamment, une des réflexions a porté sur l'encadrement de moments d'échanges entre les étudiants sur la matière. L'objectif de ces moments est de favoriser tant les échanges liés aux pratiques en lien avec le cours et aux manières de l'appréhender que l'apprentissage et la compréhension mutuelle par la reformulation et les réajustements.

Le contexte d'enseignement à distance dû à la crise sanitaire du COVID-19 a favorisé le développement de ce projet. En effet, lors du deuxième quadrimestre de l'année académique 2020-2021 et pour la cohorte de première année, davantage de cours étaient organisés de manière asynchrone par rapport au premier quadrimestre. Cela a induit de nouvelles difficultés chez les étudiants relatives à une distance davantage marquée entre les étudiants et avec leurs enseignants. Ce type d'enseignement à distance laisse une importante autonomie dans les apprentissages des étudiants. Cela peut être favorable pour certains étudiants mais défavorable pour d'autres. En effet, le système universitaire donne lieu à une grande autonomie des étudiants à laquelle ils ne sont pas toujours formés. Ainsi, ils doivent s'adapter et développer

de nouvelles compétences. Cette adaptation a été accentuée par le contexte d'enseignement en ligne.

En particulier, le SAA-PsyEL s'est intéressé à un cours de neurobiologie (au sein d'une unité d'enseignement composée de deux parties) principalement enseigné de manière asynchrone. Une série de capsules vidéos de durées variables (allant de 2 à 30 minutes) ont été mises à la disposition des étudiants à l'entame du quadrimestre.

Ce système permettait aux étudiants d'évoluer dans leurs apprentissages à leur rythme, au travers des capsules disponibles tout le quadrimestre. L'enseignant prévoyait ensuite des séances synchrones de questions-réponses afin de permettre un échange direct sur le contenu et les points de matière pouvant poser des difficultés ou incompréhensions.

Dans la mesure où un besoin était exprimé par les étudiants de disposer de moments d'échanges entre eux et avec les enseignants et où la matière de ce cours peut poser des difficultés de compréhension, il s'est avéré constituer une opportunité propice au projet d'apprentissage collaboratif.

En collaboration étroite avec l'enseignant co-titulaire du cours, le service a donc mis au point ce dispositif par le développement de ces séances de questions réponses, structurées par des objectifs d'avancement dans les contenus de cours, de manière à proposer un rythme dans les apprentissages.

2. Concepts théoriques sous-jacents

Walckiers et De Praetere (2004) définissent l'**apprentissage collaboratif** comme

« (...) toute activité d'apprentissage réalisée par un groupe d'apprenants ayant un but commun, étant chacun source d'information, de motivation, d'interaction, d'entraide... et bénéficiant chacun des apports des autres, de la synergie du groupe et de l'aide d'un formateur facilitant les apprentissages individuels et collectifs » (p56).

L'apprentissage collaboratif trouve son origine dans différents courants de pensée, qui mènent tant à des conceptions qu'à des mises en œuvre variées. Les courants de l'Ecole de Genève s'intéressent à l'apprentissage collaboratif lorsque les situations d'échanges dans lesquelles l'individu en vient à réévaluer ses connaissances en se confrontant à une perspective différente

de la sienne conduisent à un conflit socio-cognitif essentiel à la restructuration intellectuelle (Perret-Clermont, 1979 ; Baudrit, 2007).

Le courant socio-constructiviste, notamment porté par Vygotski, appuie l'idée que les échanges entre les individus constituent le lieu de co-construction des connaissances. L'apprentissage peut découler de la rencontre entre pairs et des interactions qui peuvent y naître, en ce que ceux-ci permettent de découvrir et d'appréhender de nouveaux points de vue et de nouvelles connaissances (Baudrit, 2007).

L'apprentissage collaboratif est une des formes d'apprentissage qui favorisent une appropriation des connaissances par les étudiants, par le transfert de l'autorité habituellement conférée à l'enseignant vers « la structure collective ici constituée par plusieurs étudiants » (Baudrit, 2007, p.121). Baudrit appuie que ce processus est accentué par le fait qu'aucun contrôle n'est réalisé par l'enseignant pendant le travail collaboratif des étudiants. Par ailleurs, si ce type d'activité vise la réalisation collective d'un objectif commun, il est caractérisé par une importante liberté laissée aux étudiants.

Le dispositif de séances de questions-réponses semble bien constituer un dispositif collaboratif en ce qu'il propose un premier temps détenu par les étudiants où ils confrontent librement leurs connaissances et élaborent une trace des savoirs qui sont ensuite stabilisés par l'intervention de l'enseignant dans le second temps.

La mise en place du projet s'est avérée utile dans le contexte bien particulier d'un **enseignement organisé entièrement à distance et en ligne** et de plus, de manière asynchrone.

À ce propos, Walckiers et De Praetere (2004) soulignent que « l'apprentissage collaboratif en ligne constitue l'apport pédagogique le plus important de l'enseignement en ligne » (p.58). Selon eux, toute formation en ligne doit en proposer de façon ajustée aux objectifs de formation et aux apprenants.

Le projet mis en place permettait d'offrir aux étudiants des lieux de rencontres et d'échanges autour d'un cours dont chacun doit comprendre et s'approprier les contenus dans un contexte marqué par une distance « forcée ». Par ailleurs, cela a permis d'instaurer des moments qui nécessitent d'appréhender et de préparer les contenus pour pouvoir participer de manière active.

Par ailleurs, le dispositif s'inscrit dans une logique d'accompagnement de diverses compétences liées au métier d'étudiant. Notamment, l'**autoévaluation et l'autorégulation** sont deux processus liés et essentiels à la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage. D'un côté, l'autoévaluation permet à l'individu de prendre conscience de son niveau, de ses connaissances

et de sa compréhension. De l'autre, l'autorégulation découle de la première et permet à l'individu d'adapter ses stratégies au cours de l'activité. Constitués de plusieurs étapes, ces deux processus sont favorisés par les échanges entre les pairs. (Roussel, C. 2019) En ce sens, les interactions existantes dans le dispositif nécessitent une (ré)évaluation de la part des étudiants de leurs connaissances et de leur compréhension pour élaborer des réponses collectives, et même une hétéro-régulation, par la confrontation aux connaissances et perspectives des autres étudiants.

3. Objectifs et compétences visées

Ce projet d'apprentissage collaboratif poursuit différents objectifs qui se définissent comme suit :

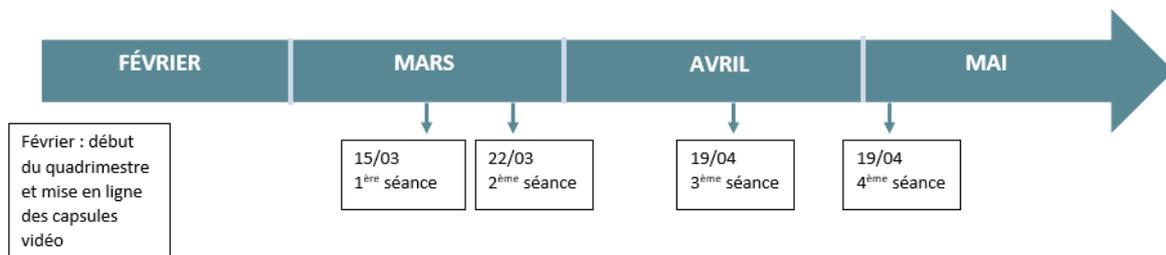
- Développer le travail collaboratif
- Développer les compétences technologiques, méthodologiques et métacognitives des étudiants, notamment en :
 - Développant un apprentissage auto-régulé des étudiants
 - Favorisant le travail autonome
 - Permettant d'assumer un apprentissage régulier dans le cadre d'un enseignement asynchrone
 - Exploitant différents outils numériques

Afin de poursuivre ces objectifs, la mise en place de ce dispositif repose sur plusieurs principes et méthodes :

- Intégrer des moments d'échanges entre les étudiants cadrés de manière non experte, où les connaissances et la compréhension des contenus de cours appartiennent aux apprenants, à l'intervention de l'enseignant
- Inviter les étudiants à réfléchir collectivement à l'élaboration de réponses aux points de matière qui peuvent poser des difficultés et incompréhensions
- Induire la structuration d'un rythme d'apprentissage par des moments clés qui fixent des objectifs d'avancement dans le cours
- Proposer aux étudiants des moments d'échanges et de rencontres avec d'autres étudiants

4. Descriptif du dispositif

Ce projet d'apprentissage collaboratif est structuré en plusieurs moments ponctuels autour d'un enseignement. Il correspond à un développement de ce qu'on appelle habituellement une séance de questions-réponses.



Phase 1 : échanges encadrés sans expertise			Phase 2 : Intervention par l'enseignant
Dépôt des questions et répartition des questions par groupes	Réflexion et réponse aux questions par groupe + rédaction dans un document partagé	Présentation par chaque groupe des réponses élaborées et débriefing	L'enseignant consulte les différentes réponses apportées aux questions posées, les valide, les complète ou propose davantage d'explications

Les séances durent trois heures et sont scindées en deux phases. Elles se déroulent entièrement à distance et via Microsoft Teams (l'outil choisi par l'Institution), et le travail par groupes est réalisé grâce à la fonctionnalité des salles de dérivation.

Phase 1

Les participants à cette première phase sont l'animateur non expert sur le contenu et les étudiants intéressés par la séance collaborative.

Déroulé

- 1) Les étudiants déposent leurs questions sur la matière par écrit dans le fil de conversation de la réunion.
- 2) L'animateur regroupe avec les étudiants les questions par thématiques dans un document partagé avec les participants de la réunion.

- 3) L'animateur répartit les étudiants par groupes et leur attribue les questions ou thématiques.
- 4) Les étudiants disposent de 30 minutes pour élaborer des réponses aux questions attribuées à leur groupe, dont ils prennent note dans le document partagé. Un porte-parole par groupe sera amené à résumer les échanges réalisés et les réponses élaborées à leurs questions.
- 5) L'ensemble des étudiants à nouveau réuni, chaque porte-parole explique les réponses apportées par son groupe aux questions. Les autres étudiants peuvent intervenir, pour compléter la réponse, ou exprimer leur désaccord avec certains éléments de réponse.
- 6) Le document de questions-réponses est modifié avec les éventuels apports de ces échanges. Une mise en évidence est réalisée dans le document entre les éléments qui n'ont pas mené à un consensus de la part des étudiants, qui ne semblent pas clairs ou les nouvelles questions qui émergent.

Phase 2

Les participants de cette deuxième phase sont l'enseignant et les étudiants.

Déroulé :

- 7) L'enseignant rejoint la séance et examine les réponses apportées par les étudiants lors de la phase 1 afin de les valider et/ou d'apporter des explications complémentaires aux questions posées. Les étudiants ont la possibilité de poser de nouvelles questions pour lesquelles le professeur interviendra directement dans la réponse.

5. Evaluation du dispositif

Suite aux deux premières séances et avant les deux dernières, un questionnaire a été envoyé aux étudiants afin de réévaluer l'horaire de ce moment, prévu initialement le lundi de 8h à 11h. Ce questionnaire était par ailleurs l'occasion de rappeler le dispositif, de sonder les étudiants quant à leur connaissance de son existence, leur participation, leur intérêt ainsi qu'à leur satisfaction de celui-ci et des modalités de sa mise en œuvre. Sur 1071 étudiants inscrits au cours, 15 étudiants ont répondu à ce questionnaire en ligne.

La plupart des répondants connaissaient l'existence de ce dispositif. La moitié d'entre eux a participé à au moins une des deux séances organisées. Les étudiants qui ne le connaissaient pas ou qui n'avaient pas participé aux premières séances ont répondu être intéressés de participer aux prochaines séances.

Les étudiants qui n'ont pas participé aux deux premières séances n'ont pas pu y assister soit parce qu'ils avaient un conflit horaire, soit parce qu'ils ont exprimé quelques freins. Parmi leurs réponses, on trouve principalement le besoin d'avoir avancé suffisamment dans la matière pour devoir intervenir dans une séance qui peut traiter de points qui n'ont pas encore été vus. Un étudiant a également soulevé que ce type d'organisation ne correspond pas à ses besoins en termes d'aides à la réussite : « si je participe à la séance, c'est que je n'ai pas vraiment assimilé, ni compris la matière alors je trouve que c'est délicat de justement répondre à des questions que je me pose moi-même. »

Concernant la satisfaction des étudiants qui ont participé à une ou deux séances et la suggestion de pistes d'amélioration, différents éléments ont été mis en avant. Plusieurs étudiants expriment leur satisfaction du dispositif pour son utilité, le fait qu'il constitue un lieu d'échanges et de rencontre entre des étudiants qui ne se connaissent pas (étant donné le contexte d'enseignement à distance), qu'il leur permet de situer leur compréhension et connaissance de la matière, de se tester, pour le « super exercice » que permet la réflexion en groupe. Si un étudiant souligne la complémentarité entre les deux parties, un autre étudiant exprime que la première partie (d'échanges) est longue et ralentie parce que l'animateur n'est pas expert dans les contenus.

Une évaluation qualitative sera envisagée à la fin du quadrimestre et après l'évaluation et l'obtention des résultats pour le cours concerné. En vue de mesurer si les objectifs du dispositif ont pu être atteints ainsi que de dégager des pistes d'évolution, d'amélioration du projet, un questionnaire sera transmis afin de questionner plus en profondeur les forces et faiblesses du

dispositif tant en termes de modalités et de format qu'au regard des apports dans leurs apprentissages, leur compréhension du cours et de la préparation de l'examen.

Plusieurs observations et réflexions découlent de la mise en œuvre de ce dispositif.

Participation et public-cible

La participation à ces séances était relativement basse. Néanmoins, elle a augmenté au fil des quatre séances et semble avoir été influencée par l'envoi du rappel et du questionnaire. Entre 10 et 15 étudiants ont participé aux deux premières séances, tandis que le nombre de participants aux deux dernières séances se situe entre 25 et 30 étudiants. Par ailleurs, une différence était marquée concernant la participation des étudiants entre les deux phases puisque le nombre d'étudiants doublait lors du début de l'intervention de l'enseignant. Différentes pistes d'explications peuvent être dégagées, telles que la difficulté pour une part des étudiants à participer de manière active aux activités d'enseignement à distance, le format nouveau de ce dispositif et dont les objectifs peuvent être encore méconnus ou peu clairs pour les étudiants, l'impression de devoir maîtriser davantage la matière afin de pouvoir échanger avec d'autres étudiants à son sujet,... Si la deuxième phase se construit dans la continuité de la première phase en s'appuyant quasiment intégralement sur le travail qui y est réalisé, celle-ci constitue un format plus classique de séance de questions/réponses en synchrone et peut donc sembler plus accessible ou préférable pour une partie des étudiants.

Par ailleurs, il semble important de questionner le public ciblé par ce dispositif et à quel point celui-ci permet d'atteindre un public qui n'est pas seulement constitué des étudiants déjà les plus engagés dans leurs études.

Gestion du rythme

Initialement, le dispositif avait été pensé de manière à proposer un rythme aux étudiants. Des objectifs intermédiaires d'avancement dans les vidéos étaient définis pour chaque séance.

Toutefois, si ce système a pu constituer un moteur dans les apprentissages pour la participation des étudiants à la première séance, il a par la suite semblé également constituer un frein à la participation des étudiants, si le rythme soutenu ne laissait pas suffisamment de temps pour le visionnage et la préparation des vidéos cernées par les séances.

Ce mécanisme était accentué par le fait que chaque séance ne permettait pas un retour en arrière : par exemple, la séance 2 ne laissait à priori plus la possibilité d'échanger sur les vidéos concernées par la première séance.

Dès lors, davantage de liberté a été laissée pour les deux dernières séances : celles-ci ne définissaient plus d'objectif précis d'avancement. Ce choix a été pris d'une part pour ne pas risquer de perdre les étudiants inscrits et intéressés par le dispositif et d'autre part, pour permettre à davantage d'étudiants de pouvoir bénéficier de ces moments d'échanges sur les contenus de cours.

Echanges et maîtrise de la matière

Parmi les freins exprimés par les étudiants à participer à ce dispositif collaboratif, était notamment mentionnée la crainte de ne pas maîtriser suffisamment la matière pour pouvoir participer activement aux échanges. Par rapport à cela, l'animatrice non experte a pu observer à certains moments que les échanges entre étudiants engendraient une importante prise de parole et de position de la part d'étudiants qui pourtant appréhendaient la séance en exprimant des incertitudes quant à leur maîtrise de la matière couverte par les questions et à leur capacité à pouvoir contribuer à la construction des réponses.

Par ailleurs, tant la phase d'élaboration des réponses au sein des groupes que la phase de mise en commun ont pu mener à des échanges riches de reformulation, de prise de recul, de réajustements, d'application à des exemples et cas concrets, de formulation de nouvelles questions allant plus loin dans la tentative de compréhension des contenus de cours.

Le fait que la personne qui encadre ces interactions ait une posture non experte sur la matière contribue également, notamment par des questions « naïves », au processus d'autoévaluation de l'étudiant de sa compréhension et de sa connaissance de la matière, par sa capacité à expliquer, reformuler, simplifier. Toutefois, des limites s'observent par exemple dans les cas où les échanges ne mènent pas à un consensus, où les étudiants ne parviennent pas à élaborer de réponse à la/les questions posées. En cela, l'intervention avec expertise de l'enseignant est complémentaire à la première phase.

Usage et diffusion du document partagé

Initialement, la rédaction des questions et des réponses dans le document partagé avec les différents groupes de travail collaboratif avait principalement comme objectif de servir d'appui pour l'intervention de l'enseignant dans la deuxième phase de la séance. Toutefois, ce document réalisé de manière informelle pourrait être tout à fait utile à l'ensemble des étudiants de la cohorte à condition d'être formalisé. En effet, cela permettrait de constituer une « foire aux

questions » avec les réponses discutées et co-construites par les étudiants, validées et complétées par l'enseignant ensuite.

6. Conclusions et perspectives

L'apprentissage collaboratif était imaginé dans une perspective d'accompagnement et de développement des apprentissages des étudiants de première année en sciences psychologiques et de l'éducation. Ce projet a trouvé un terrain fertile à sa mise en œuvre dans le contexte d'enseignement à distance et plus particulièrement dans le cadre d'un cours entièrement dispensé de manière asynchrone. En cela, le dispositif a tenté d'apporter une réponse à plusieurs difficultés telles que la gestion autonome d'un enseignement asynchrone, l'appréhension du cours marquée par un contexte de distance et de manque d'échanges entre les étudiants qui ne se connaissent pas.

Plusieurs questions se posent concernant différentes dimensions de sa mise en œuvre, notamment en termes de participation, de format, de gestion du rythme et d'impact sur les apprentissages des étudiants, et sur leur préparation de l'évaluation. En ce sens, une évaluation et une adaptation du dispositif sera utile lorsque les étudiants auront davantage de recul sur leur appréhension et compréhension du cours après la session d'examens. Néanmoins, le développement de ce type de dispositif semble intéressant et utile dans une perspective de développement des compétences liées au métier d'étudiant. D'un côté, ces séances ont permis de proposer des lieux de rencontres et d'échanges entre les étudiants. De l'autre côté, elles semblent permettre aux étudiants de se mettre au travail en vue d'interagir lors de ces moments, d'évaluer leurs connaissances et leur compréhension des contenus mais également de les confronter à celles d'autres étudiants et ainsi de les réajuster en conséquence, dans une perspective de co-construction et d'hétéro-régulation.

Si l'encadrement « non expert en termes de contenus » de ces moments est utile en ce qu'il définit des objectifs clairs et communs au groupe et qu'il permet aux étudiants d'être pleinement acteurs de leurs apprentissages, l'intervention experte de l'enseignant est complémentaire en ce qu'elle propose une stabilisation des savoirs ainsi que l'apport de nouvelles réflexions, et de réponses à des doutes persistants ou nouvelles incompréhensions.

Pour conclure, ce type de dispositif s'inscrit pleinement dans les missions d'accompagnement des apprentissages et des compétences des étudiants. Il a du sens à être déployé plus largement au sein des cours de bachelier de la faculté des Sciences Psychologiques et de l'Education et pour remplir davantage de fonctions, telles que la préparation aux examens et aux attendus.

Références

Baudrit, A. (2007) *Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique*. Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle

Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif, plus qu'une méthode collective ?* De Boeck Supérieur

Perret-Clermont A.N., (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.

Walckiers, M. et De Praetere, T., (2004), *L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un plus*. » Lavoisier, « Distance et savoirs », vol 2, p. 53-75.

Roussel, C. (2019). *Autoévaluation et autorégulation : deux habiletés favorables aux apprentissages en profondeur*. Volume 8, numéro 1, UQAR.