

Pinte, Gilles

Renverser un cours d'amphithéâtre en première année: Quels effets sur l'apprentissage entre pairs pour la génération dite Y?

Bildungsforschung (2017) 1, S. 1-12



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Pinte, Gilles: Renverser un cours d'amphithéâtre en première année: Quels effets sur l'apprentissage entre pairs pour la génération dite Y? - In: *Bildungsforschung* (2017) 1, S. 1-12 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153373 - DOI: 10.25539/bildungsforschun.v0i1.224

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-153373>

<http://dx.doi.org/10.25539/bildungsforschun.v0i1.224>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bildungsforschung.org>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Renverser un cours d'amphithéâtre en première année : Quels effets sur l'apprentissage entre pairs pour la génération dite Y?

Gilles Pinte
Université Bretagne Sud

Résumé

Depuis quelques années de nombreuses critiques sont émises par les enseignants et les étudiants sur l'efficacité pédagogique des cours magistraux en amphithéâtre. La conception verticale de transmission du savoir est parfois mise en avant pour expliquer le décrochage et l'échec d'étudiants en première année. Constatant depuis quelques années une baisse des résultats lors des contrôles de connaissance et de manière concomitante une baisse de l'attention des étudiants pour un cours de première année, nous avons voulu renverser l'organisation d'un cours en laissant les étudiants préparer et animer cinq séances d'amphithéâtre avec le moins de consignes possibles. Après avoir présenté une conception de cours renversé et distingué le concept de celui de cours inversé, nous présenterons le contexte de la mise en place de ce dispositif pédagogique, ainsi que son évaluation. Enfin, nous nous interrogerons sur les conséquences d'une expérience de ce type sur la posture pédagogique des enseignants dans la problématique de l'apprendre ensemble.

Mots-clés

apprendre ensemble, apprentissage par les pairs, pédagogie universitaire

Abstract

In recent years, numerous criticisms have been made by teachers and students on the pedagogical efficiency of lectures in amphitheater. The vertical design of knowledge transmission is sometimes put forward to explain the drop-out and failure of first-year students. In recent years, we noticed a drop in results during knowledge checks and concomitantly a drop in the attention of students for a first year course. We wanted then to reverse the organization of a course by letting the students prepare and animate themselves five sessions of lectures in amphitheater with the least possible instructions. After presenting a design of reversed course and clarifying the concept with the inverted course, we will present the context of the implementation of this pedagogical device, as well as its evaluation.

Keywords

learning together, peer learning, university didactics

1. Introduction

Les enseignants qui ont un cours en amphithéâtre constatent depuis plusieurs années des difficultés à capter l'attention des étudiants. Certains évoquent le conflit générationnel, d'autres la baisse du niveau des néo-bacheliers, d'autres encore l'impossible polychronie engendrée par l'usage des outils de technologie numérique. Ces constats ont amené de nombreux acteurs de l'enseignement supérieur à appeler à l'évolution des scénarios pédagogiques à l'université (Langevin et Bruneau, 2000).

Si de nombreuses explications sont attribuées à l'arrivée du numérique dans les amphithéâtres à travers les usages des ordinateurs portables et des connexions wifi, force est de constater que le cours en amphithéâtre, bien avant l'intrusion des outils numériques, n'est pas le dispositif pédagogique le plus adapté au maintien de l'attention chez les étudiants.

Dans une enquête commanditée en 2013 pour le Service Universitaire de pédagogie de l'Université Bretagne Sud, nous avons pu constater à travers des témoignages d'étudiants que l'université est moins inclusive que le lycée sur le plan du cours magistral. Parfois les étudiants se sentent exclus du savoir ou se perçoivent comme spectateurs : « *Dans le cours en amphi, on a plus l'impression que le prof raisonne avec ses connaissances, voire qu'il discute avec d'autres collègues. J'ai un peu l'impression de tenir la chandelle.* » ; « *J'ai perdu assez vite les pédales parce qu'on était trop nombreux en L1. Cela m'a fait bizarre de voir que les profs ne nous connaissaient pas. Moi, en terminale j'étais un élève moyen, mais lorsque j'avais un problème ou même lorsque je ne comprenais pas quelque chose, je n'hésitais pas à demander au prof. Là, c'est plus compliqué. Il y a beaucoup de barrières : les profs sont plus distants, tu as l'impression de passer pour un fayot si tu poses des questions dans les grands groupes ou en amphi...* ». Coulon en 2005 évoquait déjà la difficulté pour les étudiants de première année à suivre les cours magistraux en évoquant la rupture psychopédagogique. Félouzis en 2003 avait pointé le côté inadapté des conférences monologuées des cours magistraux en amphithéâtre.

La prise de note ne paraît pas non plus être un allant-de-soi pour les étudiants d'aujourd'hui : « *Les amphis, c'est infernal. Le prof va trop vite. Je n'ai pas le temps de prendre des notes. Même pour certains TD, c'est limite.* » ; « *Je me demande si le but des cours, ce n'est pas de faire abandonner ceux qui ont des problèmes. A la fin de certains amphis, il faut voir les têtes de certains étudiants.* » ; « *Il me manque un décodeur pour suivre les cours en amphis.* » ; « *Il y a un avocat qui nous fait un cours de droit. Il est intéressant et donne des exemples tirés de son métier, mais il utilise plein de mots que je ne comprends pas. Quand j'en parle à mes amis, ils me disent que c'est pareil. J'ai eu le courage d'aller le voir à la fin d'un amphi et il pensait que nous avions vu ces notions dans un autre cours. J'ai bien fait parce que la fois suivante, il a consacré une heure sur des définitions de ce qu'il expliquait le cours précédent.* ».

Les étudiants attribuent aussi le décrochage à une volonté, voire une stratégie des enseignants :

« *Quand je suis arrivé à la fac, au bout de deux semaines, un de nos profs se régalaient de voir que les bancs se vidaient petit à petit. Faut dire qu'il fait tout pour : il dicte son cours assez vite et montre bien qu'il ne vaut mieux pas poser des questions. Bref, on devait être 300 mi-septembre et début novembre, on est environ 200.* »

2. Du cours inversé au cours renversé...

Même si Clanet (2001) a montré que les pratiques pédagogiques étaient variées en première année d'université, il reconnaît que celle-ci prennent le plus souvent la forme d'un exposé oral de l'enseignant pour transmettre des connaissances.

Au moins trois formes de pédagogie peuvent être distinguées de manière empirique à l'université :

- le cours traditionnel où l'enseignant transmet les connaissances pendant le cours et les étudiants se les approprient en les complétant éventuellement chez eux, à la bibliothèque ou pendant des heures de TD ou de TP ;
- le cours inversé où les étudiants acquièrent des connaissances chez eux via des dispositifs numériques à lire, visionner des vidéos en attendant que l'enseignant réponde à leurs questions pendant les cours ;
- le cours renversé représente un apprentissage par les pairs où les étudiants vont préparer le contenu du cours, le programme, voire les modalités d'évaluation. L'enseignant prend le rôle d'un médiateur ou d'un accompagnateur.

Ainsi, les pratiques de cours inversé sont diverses, mais dans tous les cas il est demandé aux étudiants de préparer chez eux, à la maison, les cours théoriques et de faire des exercices, ou d'émettre des questionnements en classe. La mise à disposition de contenus de cours précède leur application par des exercices. Dans le cas d'un cours renversé, ce sont les étudiants qui construisent les contenus de cours. Si l'on peut comparer le cours traditionnel et le cours inversé à un mode d'apprentissage vertical descendant ou ascendant, le cours renversé prend une forme plus horizontale. Si les pratiques de cours inversés ont été médiatisées depuis quelques années, elles peuvent montrer leurs limites pour des étudiants de lycée ou de première année qui ne vont pas forcément consulter les ressources avant les cours sur les plateformes pédagogiques, voire parfois même accentuer des problèmes d'absentéisme lors des cours ou des amphis. Guilbault et Viau-Guay (2017) ont aussi montré les apports et les limites de cette pédagogie en pointant son caractère singulier, parfois anecdotique et dépendant de contingences liées aux disciplines ou à la motivation des étudiants.

C'est dans le cadre d'une posture de cours renversé que nous avons demandé aux étudiants de préparer et de dispenser un cours magistral lors de cinq amphithéâtres. Notre rôle s'est borné à accompagner les étudiants à leur demande dans la construction du cours à la fois sur le fond dans la pertinence des éléments du programme à traiter que sur la forme pour animer le cours qu'ils avaient à préparer. Le parti-pris rogerien a été de laisser les étudiants travailler le plus possible en « do it yourself ». Charge à eux de s'organiser et de co-construire le contenu du cours, par eux-mêmes, en équipes et hors temps de cours.

L'objectif est de passer d'un mode d'apprentissage complètement transmissif, voire passif à des modes d'accompagnement et de partage de savoir plus actifs. Nous faisons l'hypothèse que cette génération d'étudiants tout juste bacheliers et adeptes des réseaux sociaux développe des capacités d'autoformation et des habiletés d'interactions dans des situations d'apprentissage entre pairs afin de co-élaborer et de partager des savoirs. Comme l'indique Philippe Carré (2005), on apprend toujours seul mais jamais sans les autres.

On peut également envisager le cours inversé et/ou renversé comme un moyen pour l'enseignant de se former ou de s'autoformer à la pédagogie car cela nécessite de réfléchir

aux modalités d'accompagnement, de transmission de savoirs entre pairs, au partage d'expériences.

Le fait par exemple que les étudiants aient du mal à chercher des informations sur internet ou dans une bibliothèque induit une posture de guidance de la part de l'enseignant qui peut aussi se poser des questions sur l'éducation à l'information numérique.

Ainsi, dans la problématique de l'apprendre ensemble dans et entre les générations, nous essaierons de montrer de manière ethnographique que cette expérience, certes particulière et anecdotique, permet aux différents acteurs que sont les enseignants et les étudiants de développer des compétences qui dépassent uniquement l'acquisition ou la transmission de connaissances disciplinaires.

L'approche rogerienne du *do it yourself* n'est pas nouvelle en pédagogie. L'enseignement entre pairs peut aussi trouver son héritage dans la pédagogie de l'enseignement mutuel au XVIIIe et au XIXe siècles. Les travaux sur l'autoformation montrent également que l'apprentissage de connaissances ne nécessite pas forcément la médiation d'un professeur. Aujourd'hui, l'idée du faire soi-même connaît un regain d'actualité avec le développement des nouvelles technologies (Domingo-Coscollola, Arrazola-Carballo, & Sancho-Gil, 2016). La multiplication des tutoriels réalisés par des jeunes sur la plateforme *You Tube* montre aussi cette volonté de diffusion de connaissances ou de compétences parmi ses pairs.

Dans l'enseignement supérieur, la notion se diffuse à travers un ouvrage qu'Anya Kamenetz (2010) a écrit sur le sujet « *DIY U : Edupunks, edupreneurs, and the coming transformation of higher education* ». Outre cet ouvrage, depuis 2014, trois universités en Espagne, Finlande et République Tchèque sont inscrites dans le projet européen *DIYLab project*¹ et testent pendant trois ans des enseignements organisés sur le mode du DIY. Les objectifs principaux de ce projet tournent autour de la création, du partage et de la collaboration.

Comme nous l'évoquons plus haut, la culture du faire soi-même est loin d'être nouvelle. Freinet inscrit sa pratique dans cette culture. Les pédagogies par projet s'inscrivent aussi dans ce mouvement. Dans la pédagogie par projet, l'étudiant est l'acteur principal de son apprentissage, il dispose de l'espace suffisant pour apprendre par lui-même et avec les autres par le biais du projet.

3. Présentation du contexte et mise en place

Les qualificatifs plus ou moins scientifiques pour désigner de génération dite Y ces jeunes nés en 1998 ne manquent pas. Ces jeunes qualifiés de génération *zapping* ou *why*, de *digital natives* ne seraient plus capables de suivre des stratégies d'apprentissage traditionnelles. Dans la littérature managériale on leur attribue des styles de rapport au travail nouveaux par rapport à leurs aînés ou des attitudes d'expertise vis-à-vis des nouvelles technologies. Ainsi ils chercheraient à comprendre le sens de leur travail, à travailler en équipe de manière collaborative et interconnectée tout en mélangeant sphère privée et sphère du travail. Cette génération serait aussi désireuse de travailler dans un climat de confiance ou tout au moins avec des relations de qualité. Enfin, elle serait avide de changement, d'action et se définit, aidée par les objets interconnectés, comme capable de réaliser plusieurs tâches en même temps

¹ <http://diylab.eu/>

C'est dans ce contexte que l'expérience a été menée dans le cadre d'un cours d'introduction à la gestion des ressources humaines dans un Institut Universitaire de Technologie. Ce cours de 7,5 heures (1,5 heure par semaine) concerne 160 étudiants de première année qui suivent une formation de gestion des administrations et des entreprises (GEA). Le programme du cours est défini de manière nationale dans le cadre des formations de type Diplôme Universitaire de Technologie GEA. Ce cours assuré depuis une dizaine d'années a permis d'observer l'évolution des pratiques numériques des étudiants plus ou moins attentifs derrière leurs écrans et leur prise de notes parfois incertaines. L'évaluation portant sur un contrôle classique de connaissances du cours (quelques articles de loi, quelques définitions...) laisse apparaître une baisse des performances de restitution des connaissances prétendument transmises... Le sentiment de « jeter » un savoir avec un retour faible s'est peu à peu imposé.

L'objectif étant de passer sur un mode de pédagogie complètement active, nous avons demandé à des groupes d'étudiants de prendre en charge une thématique du cours, c'est-à-dire de préparer les supports, de problématiser les questions de cours, et enfin de laisser une trace sur la plateforme pédagogique Moodle à destination de leurs collègues pour leurs révisions. L'objectif de cette expérience est de tenter une meilleure appropriation des connaissances pour les étudiants tout en s'adaptant à leur niveau de compétences en pédagogie universitaire.

Six groupes de 25 à 30 d'étudiants se sont donc vus attribuer une thématique en ressources humaines (les politiques de rémunération, la formation continue des salariés, le harcèlement en entreprise, les conditions d'hygiène et de travail, les outils de communication interne, les instances représentatives du personnel) et la responsabilité de construire un module. Deux délégués de groupe étaient chargés de répartir le travail dans chacun des six groupes : recherche de textes de lois, actualité sociale et illustrations portant sur les thématiques, animation de l'amphi. Les étudiants ont eu trois semaines pour préparer leur module hors temps de cours et le présenter en amphi.

Les étudiants n'ont pas eu de TD pour préparer ces amphes. Ils pouvaient communiquer avec leur enseignant par courrier électronique, via la plateforme électronique Moodle ou encore physiquement lors de ses présences à l'IUT. La seule consigne était de transmettre avant l'amphi un plan détaillé de leur intervention.

Entre eux, les étudiants après répartition des activités ont travaillé à distance via les groupes *Facebook* ou la plateforme *Google Drive*. Certains groupes, notamment ceux qui assuraient la présentation, ont travaillé sur leur pause méridienne ou après les cours de l'après-midi. 4 groupes sur les 6 ont fait une répétition générale dans les jours qui ont précédé l'amphi.

Sur les six groupes, un seul a communiqué régulièrement pour valider au fur et à mesure la construction de son module davantage dans une logique de réassurance que dans un manque de compétences dans la recherche de ressources documentaires.

Lors des séances d'amphithéâtre, la qualité de l'animation pour 5 groupes sur 6 était intéressante puisque les groupes lisaient assez peu leurs notes et regardaient leur auditoire de manière régulière tout en alternant des apports de données théoriques, des exemples et

des illustrations concrètes, voire quelques passages vidéo. L'attention des étudiants était bonne² et de nombreuses questions étaient posées par les étudiants aux animateurs.

Mon rôle en tant qu'enseignant a été de consacrer les fins de séances à réexpliquer certains thèmes, à les compléter ou à donner des exemples. Il est à noter que l'auditoire semblait à l'aise pour poser des questions aux étudiants-enseignants. J'ai terminé cette série d'amphis en indiquant où trouver les diaporamas des étudiants-enseignants sur la plateforme Moodle³ et en indiquant à nouveau les modalités de contrôle des connaissances.

De manière globale pour ce projet, nous nous sommes inspirés de la grille d'Amaury Daele⁴, qui, à partir des travaux de Huball et Clarke (2010), a élaboré une grille de questionnements pour des praticiens réflexifs sur ces questions de pédagogie universitaire. Les questions suivantes nous ont particulièrement intéressées en tant qu'enseignant-chercheur :

- comment les enseignements sont-ils vécus par les étudiants (attention, satisfaction, sentiment d'apprentissage, attitudes) ?
- que considère-t-on comme habituel dans les enseignements ? que considère-t-on comme innovant ?
- à la fin des enseignements, a-t-on le sentiment que les étudiants sont satisfaits et ont atteint les connaissances et les apprentissages visés ?
- quels autres apprentissages connexes au cours ont-ils besoin d'apprendre ?
- l'enseignement a-t-il un impact à moyen ou long terme sur le développement des compétences des étudiants ?
- les questionnements sur les enseignements sont-ils partagés dans le département ou la composante ?

A ce questionnaire, nous avons rajouté la problématique des changements de posture que cette expérimentation pour l'enseignant lui-même.

4. Evaluation du dispositif et analyse thématique des entretiens et des questionnaires

Trois types d'évaluation ont été prévus. Une première évaluation à chaud à la fin des amphis avec à chaque fois une dizaine d'étudiants pendant la pause pour connaître leur ressenti sur ce qu'ils venaient d'entendre et/ou de comprendre.

Une deuxième évaluation liée au contrôle de connaissances a eu lieu lors des partiels. Les questions de cours données étaient celles élaborées il y a deux ans sur les mêmes thématiques mais dans un cadre de cours magistral classique permettant de comparer les notes dans deux cadres pédagogiques différents. Enfin, une troisième évaluation à froid a eu lieu quelques semaines après dans le cadre d'un autre TD en présentiel avec les 6 groupes de première année.

Ce questionnaire de type qualitatif a été renseigné par 152 étudiants sur un total de 159. Les thématiques du questionnaire ont été conçues dans l'objectif de mieux comprendre

² Le fait d'être présent en haut de l'amphithéâtre a peut-être également eu un impact sur l'attention des étudiants. Certains se retournaient régulièrement pour vérifier la présence de l'enseignant.

³ Un forum de questions a été ouvert sur cette plateforme pour répondre aux questions des étudiants. Les groupes d'étudiants-enseignants ont répondu davantage que moi aux questions de leurs pairs. Il est à noter que leurs réponses et leur niveau de réponse était très pertinent.

⁴ Amaury Daele, conseiller pédagogique à l'Université de Lausanne, administre et anime depuis plusieurs années un blog sur la pédagogie universitaire : <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/>

les capacités d'auto-organisation des étudiants et d'identifier les points qui seraient à améliorer pour reproduire cette expérience l'année suivante :

- Avez-vous trouvé cette forme d'apprentissage intéressante ? Pourquoi ?
- Cela vous a-t-il aidé à mieux appréhender les concepts que vous avez travaillés ?
- Auriez-vous souhaité plus de supports en amont pour préparer le contenu de vos cours ?
- Avez-vous apprécié le fait de travailler en groupe ? Qu'avez-vous appris entre vous. D'après-vous, qu'ai-je appris parmi vous dans cette expérience en tant qu'enseignant ?
- Quelles suggestions feriez-vous pour améliorer le dispositif l'année prochaine ?
- Est-ce que vous aimeriez avoir d'autres cours sur ce même modèle ?
- Pour ceux qui ont animé les amphis, quelle expérience en tirez-vous ?

5. L'évaluation sommative

Les comparaisons des notes entre deux évaluations identiques à deux ans d'intervalles sont intéressantes pour comparer des *learning outcomes* en termes d'acquisitions assez basiques relevant de connaissances à intégrer⁵. La même série de questions de cours a été utilisée lors du contrôle terminal pour comparer au mieux les résultats des étudiants.

Le comparatif des notes à deux ans d'intervalle est le suivant :

	2014/153 étudiants	2016/ 159 étudiants
Moyenne générale	9,36/20	11,89/20
Notes entre 0 et 5	26 %	13 %
Notes entre 6 et 10	34 %	37 %
Notes entre 11 et 15	27 %	34 %
Notes >15	13 %	16 %

Si la moyenne générale est plus élevée, il est à noter que la part des notes les plus faibles a été divisée par deux.

6. L'évaluation à chaud

Les témoignages ont été plutôt positifs même si la présentation de la démarche quelques semaines avant a été accueillie avec une forme de scepticisme assez forte. De manière anecdotique, mais assez drôle : trois étudiants au deuxième rang s'interrogeaient entre eux et avec malice sur les compétences du prof : « *Il ne s'embête pas, il ne doit pas connaître son sujet pour nous faire faire son cours à sa place !* » D'autres étudiants paraissaient désemparés par rapport à la demande d'auto-organisation qui leur a été faite et l'absence de directivité et de sources à consulter pour préparer leur partie.

Les retours des étudiants/enseignants étaient positifs à la fin de leurs interventions et soulignaient le côté stressant et fatiguant de la prestation : « *C'est angoissant de se trouver en bas de l'amphi et de voir que tout le monde nous regarde !* » ; « *Je ne pensais pas que je serais stressé devant mes propres collègues... pourtant j'avais fait du théâtre au collège !* »

Les étudiants/auditeurs se sont projetés dans les interventions de leurs enseignants : « *On imagine pas que nous aussi, on est capable de faire des cours ; je pensais qu'il fallait un certain âge pour faire des cours en amphi et qu'il fallait super maîtriser son domaine.* » ; « *En*

⁵ Une des questions portait sur la définition du harcèlement moral ; une autre sur les enjeux d'une stratégie de rémunération pour les entreprises pour ne citer que deux exemples.

fait en préparant bien, on est capable de faire un cours comme les profs. » ; « J'ai trouvé ce cours vraiment clair, le diaporama était bien fait, les exemples intéressants. » ; « C'est bien car cela a permis de casser la norme prof/élève. »

7. L'évaluation à froid

153 questionnaires ont été administrés quatre semaines après la fin des cours⁶ et 1 entretien collectif et semi-directif d'un groupe de 9 personnes ont permis de faire ressortir quelques statistiques et des éléments qualitatifs critiques sur cette expérimentation pédagogique.

- 78 % des répondants ont trouvé l'expérience intéressante sur le plan pédagogique. Ils mettent en avant plusieurs thématiques : l'apprentissage du travail en groupe ou le fait d'être acteur de leur formation, voire de créer un challenge en tentant d'être le meilleur des six groupes. D'autres ont apprécié le fait que l'expérimentation cassait la relation classique de la norme prof/étudiant, notamment dans le cadre d'un cours magistral.

- 22 % n'ont pas apprécié l'expérience et mettent en avant le fait que les groupes étaient trop importants pour que tout le monde participe de manière efficace, notamment dans la préparation des modules. Certains ont répondu négativement par rapport au fait que la thématique pour leur propre groupe était intéressante à travailler, mais que pour les autres thématiques, cela ne changeait pas grand-chose sur le plan de la compréhension. Quelques étudiants ont été très perturbés par l'expérimentation en indiquant que rien ne valait le cours d'un professeur.

- 56 % des étudiants ont regretté ne pas avoir de temps dédié pour préparer leurs modules et 43 % des étudiants auraient aimé disposer de ressources en amont pour les exploiter au lieu de les chercher par eux-mêmes.

7.1. Quels effets de l'apprentissage entre pairs ?

Les apprentissages informels semblent avoir été importants pour les étudiants dans les domaines de l'organisation du travail, des modes de fonctionnement par projet ou encore de la gestion des conflits. Pour les groupes d'étudiants-enseignants, l'acquisition de compétences d'animation ou de communication a été soulignée. La question de l'âge a été soulevée à de nombreuses reprises par des étudiants qui trouvaient que le contenu des modules était adapté aux préoccupations de leurs générations : *« Le cours sur les conditions de travail était très intéressant, car les animateurs ont pris comme exemple le cas des jobs d'été. Comme je travaille cet été, j'ai bien écouté. » ; « Expliqués par des gens de nos âges, les cours paraissent plus adaptés à nos préoccupations. »*

Si des étudiants ont soulevé l'inégalité d'investissement de chacun dans chacun des six groupes, ils mettent en avant l'intérêt de la démarche : *« Cela nous a appris à travailler en grand groupe. On s'est beaucoup investis sur notre thématique. On a pu avoir des avis très variés et très différents puisque le groupe était grand ; mais il a fallu quand même passer un peu de temps pour délimiter le sujet et bien se répartir les tâches. » ; « Si l'on cherche activement, c'est une bonne technique pour mémoriser le cours. » ; « L'implication dans le travail est plus importante que dans un cours normal, on était content de venir en amphitheâtre pour écouter les autres, se comparer entre groupes ; c'est peut-être la première fois en amphitheâtre que je n'ai pas checké mon Facebook ! » ; « Cela nous demande un effort d'autonomie et*

⁶ Il est à noter que les étudiants avaient eu connaissance de leurs notes au moment des questionnaires et des entretiens.

d'organisation intéressant qui vient de nous. L'implication dans le travail est plus importante que dans un cours normal et cela permet de confronter nos idées. On n'était pas d'accord sur le plan ou le niveau de détail de ce que voulait le prof. »

Dans certains cas, l'expérience semble avoir également produit un dialogue intergénérationnel sur la notion de travail des étudiants avec leurs proches et notamment leurs parents. Les notions de relations de travail ou de ressources humaines peuvent paraître assez abstraites pour des étudiants qui sortent d'un statut de lycéens. Certains étudiants ont ainsi mis en avant l'échange d'expérience par rapport à des jobs d'été qu'ils ont pu occuper, ou leur intérêt alors qu'ils occuperont un emploi pour la première fois. D'autres ont parlé de l'expérience de leurs parents au travail soit pour évoquer des situations de harcèlement, soit des expériences de rupture conventionnelle du contrat de travail, de volonté d'articuler vie privée et vie professionnelle : *« Il était difficile parfois de mettre tout le monde d'accord sur le sujet, alors on est parti de nos expériences pour voir quel contenu de cours permettrait de répondre à des questions concrètes sur notre thème de ressources humaines. »*

Sur le plan de l'organisation du travail, les étudiants soulignent à la fois les difficultés de s'organiser en grand groupe, mais aussi les compétences sociales que cela peut permettre de développer : *« C'était bien de faire les recherches nous-mêmes, cela nous responsabilise et nous permet de nous donner confiance en nous. C'est marrant de nous mettre à la place du professeur et de voir comment cela se passe, de gérer son stress, de voir ceux qui écoutent ou pas... c'est impressionnant. »* ; *« Cela a permis de souder notre groupe de TD, c'était intéressant ; on était bien dans les ressources humaines de manière concrète ! Nous étions bien organisés, mais certains n'ont vraiment rien fait. Je n'ai pas encore travaillé dans une entreprise, mais je suis sûr que cela doit être pareil. »* ; *« La préparation a créé du lien dans le groupe car on devait se retrouver chez nous ou à la bibliothèque sur les temps du déjeuner. On s'est même fait des skype et c'est la première fois pour moi que c'était pour le boulot et pas pour discuter avec des amis ! Cela permet de créer du lien entre nous, même si c'est agaçant que tout le monde ne joue pas le jeu. »*

Les éléments positifs font ressortir l'intérêt des étudiants pour des compétences cognitives liées à l'action : *« On cherche de l'info, on analyse, on synthétise des docs, on discute entre nous des actualités que l'on a trouvés sur les salaires des gens. On essaie de bien préparer notre animation pour que nos collègues qui nous écoutent soient intéressés »*. Sur le plan des connaissances acquises, les groupes ont mieux mémorisé les thématiques qui leur étaient confiées que celles des autres groupes. Les ressources, c'est-à-dire les diaporamas déposés sur la plateforme Moodle ont largement été consultés par les étudiants dans les jours qui ont précédé l'examen sur table : *« On s'implique davantage dans les recherches personnelles, je pense être bien calé sur ma thématique. C'était bien cette liberté totale, cela permet de nous apprendre à nous débrouiller. Au début, c'était un peu flippant, mais après coup, on a pris confiance en nous. Pour d'autres cours, maintenant, j'ai plus confiance pour avoir des compléments de cours, les choisir et les sélectionner. »*

7.2. Les effets du décentrement de la relation pédagogique pour les étudiants et l'enseignant

La notion de posture en pédagogie universitaire, à notre connaissance, a fait l'objet de peu de recherches. Il est cependant probable au regard de l'intégration du numérique dans les

dispositifs pédagogiques et d'une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité des publics que cette notion soit plus étudiée. Geneviève Lameul (2008, p. 89) définit la posture comme « la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification ». La posture est aussi déterminée par les expériences des enseignants, leur propre histoire de vie scolaire et universitaire, les pratiques d'enseignement personnelles ou dictées par les institutions d'exercice. Elle se traduit par des schémas d'action, des stratégies pédagogiques, mais aussi des stéréotypes ou des préjugés. Deschryver et Lameul (2016) estiment que les enseignants vont donc donner plus ou moins d'importance aux cinq perspectives en enseignement identifiées par Pratt : la transmission de contenu, l'apprentissage à partir de situations réelles, le développement des structures cognitives (du plus simple au plus complexe), le processus de formation plus que le résultat (réalisation de soi) ou l'enseignement comme vecteur de changement social. Les deux auteures à cet égard posent deux hypothèses intéressantes. Une première serait qu'en intégrant une innovation dans son enseignement, on participe à la transformation de sa posture ; ne serait-ce qu'en cassant ses routines. Une deuxième hypothèse est qu'il existe une réciprocity cyclique : la posture est influencée par un certain nombre d'éléments contextuels et professionnels (modalités de collaboration avec ses collègues, organisation de l'institution, etc.) qu'en retour, elle-même influence. Dans le cas de notre expérimentation, il serait trop subjectif à ce stade de trancher sur l'une ou l'autre des hypothèses, mais par contre nous avons pu constater au moins les nouvelles interactions que cette expérience a provoquées entre les étudiants, entre les étudiants et l'enseignant et entre l'enseignant et ses collègues lors d'une discussion de réunion de département.

Le renversement de la relation pédagogique est intéressant sur le plan de l'investissement pédagogique, mais aussi sur le plan de l'empathie de la relation prof-élève : « *Cela change du schéma élève-prof, mais c'était difficile d'inverser les rôles, se retrouver tous pour préparer, se mettre d'accord. C'est bien parce que cela nous force véritablement à nous impliquer et c'est très différent des autres cours.* » ; « *C'est bien de percevoir l'apprentissage sous un autre angle. On a plus d'attention en amphi parce qu'on ne veut pas manquer de respect à nos collègues si on ne les écoute pas.* » ; « *On se sent valorisé par rapport aux autres lorsque l'on fait le cours devant les autres ; c'était bien, je ne pensais pas être capable de faire cela. Cela m'a vraiment donné confiance en moi pour d'autres exposés que j'aurai à faire.* »

7.3. Une non-directivité qui a pu déconcerter des étudiants

Conscient d'avoir *bricolé* une expérimentation pédagogique au sens où Altet (2004) l'entend comme *métis* pédagogique pour s'adapter à des publics nouveaux, une partie de l'évaluation a consisté à recueillir les avis des étudiants pour connaître leurs recommandations d'amélioration de cette expérimentation.

Des étudiants ont souligné la difficulté de travailler dans un cadre insuffisamment défini à leurs yeux : « *On était trop libre pour déterminer le contenu. On est passé à l'oral, mais les critiques ont plus été « cassantes » que constructives. Certains cherchent à imposer leurs points de vue à tout prix sans écouter et tenir compte de l'avis des autres.* » ; « *On aurait dû avoir une meilleure méthodologie, c'était un peu brouillon pour savoir où l'on allait. Cela aurait été utile de nous conseiller un manuel en particulier.* » ; « *Il faudrait au moins nous donner des sites internet fiables ; on a trouvé tout et son contraire sur certains sites.* » ; « *On aurait dû avoir un plan type afin de faire des recherches plus rapides ou un plan pour notre exposé* ».

Enfin, pour terminer sur une note d'humour, un étudiant a eu cette remarque : « *On a quand même un peu l'impression d'avoir fait le travail à votre place...* »

8. Limites de l'expérience et perspectives de recherche

La pédagogie universitaire est doublement questionnée par l'intrusion du numérique dans la vie quotidienne et les changements que cela implique dans la conception du savoir. Michel Serres (2012) évoque la présomption de compétence de ses étudiants qui ont un accès à portée de clic à n'importe quel type de savoir.

Cette expérimentation a montré les aspects non-formels de l'apprentissage entre pairs à travers les compétences développées par le travail en équipe. L'expérimentation sur le fond et la forme a été trop courte pour savoir si le rapport au savoir a été modifié de manière durable. La question de la motivation aurait dû être davantage analysée au regard de cette relation au savoir. Il est évident qu'il paraît présomptueux de tirer des conclusions définitives d'une expérience qui a été singulière et autoévaluée par l'expérimentateur lui-même dans une posture de recherche-action. Une observation extérieure du dispositif aurait été intéressante. Cependant des perspectives de recherche émergent sur la base des hypothèses suivantes.

L'apprentissage par les pairs pour des étudiants de première année permet de renforcer une confiance en soi en devenant davantage acteurs de la construction de leur savoir. Chacun peut se sentir formateur pour les autres. Il y a un partage d'échanges en amont et un partage en aval via la mise à disposition des connaissances sur la plateforme pédagogique. Il y a chez les étudiants à la fois une posture de formé et de formateur. Cela participe à combattre l'idée que l'on est seul responsable de son apprentissage et de la construction solitaire de son savoir.

Le rôle de l'enseignant en est modifié puisque la relation hiérarchique est modifiée. Si l'enseignant est moins un transmetteur de savoir en sortant de la relation de maître à élève, il reste un pédagogue au sens étymologique. Ainsi, si l'image peut être aujourd'hui décalée, à l'origine le pédagogue est l'esclave qui accompagnait le jeune à l'école et l'aidait à travailler chez lui...

La notion de cours est à réinterroger dans sa définition d'enseignement suivi sur une matière. On serait davantage sur un accompagnement destiné à développer un ensemble de compétences qui ne vise pas seulement l'acquisition théorique de notions ou de concepts. La démarche a paru innovante et intéressante pour impliquer davantage les étudiants au cours, développer leur autonomie et prendre conscience de leurs compétences du travail en équipe, des responsabilités quant à la qualité et au sérieux de leur travail par rapport à eux, mais aussi aux autres.

La question de l'hétérogénéité n'a pas été complètement observée dans cette observation et mériterait un approfondissement pour croiser les filières d'origine des étudiants et la réussite à l'examen. La participation dans les groupes, croisée aux mêmes filières d'origine, n'a pas non plus été observée dans cette étude.

De manière plus générale, nous pouvons nous interroger sur l'opportunité de généraliser des cours renversés en première année d'enseignement supérieur pour favoriser la motivation et l'intégration des étudiants par un regain de sens pour des disciplines fondamentales ; ce dont parlait Freinet dans les *Dits de Mathieu* lorsqu'il évoquait une

pédagogie « de fiancé⁷ », c'est-à-dire une pédagogie de la motivation qui nous donne des ailes à l'image de ce que nous vivons lors d'un rendez-vous amoureux.

Pour l'enseignement supérieur, Coulon (2005, p. 2) analyse l'entrée à l'université comme un passage qu'il décompose en trois temps :

« - *Le temps de l'étrangeté, au cours duquel l'étudiant entre dans un univers inconnu, dont les institutions rompent avec le monde familier qu'il vient de quitter ;*

- *Le temps de l'apprentissage, où il s'adapte progressivement et où une conformisation se produit ;*

- *Le temps de l'affiliation enfin, qui est celui d'une maîtrise relative, qui se manifeste notamment par la capacité d'interprétation, voire de transgression, vis-à-vis des règles. »*

Des pratiques pédagogiques innovantes permettront peut-être de réduire le temps de l'étrangeté pour aller plus vite vers le temps de l'affiliation.

9. Bibliographie

Altet, Margueritte (2004). *Enseigner en premier cycle universitaire : Des formes émergentes d'adaptation ou de la « métis » enseignante*. In E. Annoot & M.F. Fave Bonnet, *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 37-52). Paris: L'Harmattan.

Carré, Philippe (2005). *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.

Clanet, Joël (2001). Etude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des Sciences de l'Education*, vol. 27 (n° 2), 327-352.

Coulon, Alain (2005). *Le métier d'étudiant*. Paris: Economica.

Deschryver, Nathalie et Lameul, Geneviève (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 32-3 | 2016, mis en ligne le 20 décembre 2016, consulté le 20 juin 2017. URL: <http://ripes.revues.org/1151>

Domingo-Coscollola, Maria, Arrazola-Carballo, Judith, et Sancho-Gil, Juana Maria (2016). Do It Yourself in education: Leadership for learning across physical and virtual borders. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 4(1), 5-29.

Duguet, Amélie et Morlaix, Sophie (2013). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions Vives* [En ligne], Vol.6 n°18 | 2012, mis en ligne le 15 octobre 2013. URL: <http://questionsvives.revues.org/1178>

Felouzis, Georges (2003). *Les mutations actuelles de l'Université*. Paris: Presses Universitaires de France.

Guilbault, Marco et Viau-Guay, Annabelle (2017). La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : état des connaissances scientifiques et recommandations. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 33-1 |, mis en ligne le 06 mars 2017, consulté le 20 juin 2017. URL : <http://ripes.revues.org/1193>

Hubball, Harry, et Clarke, Anthony (2010). Diverse Methodological Approaches and Considerations for SoTL in Higher Education. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 1-12.

Kamenetz, Anya (2010). *DIY U: Edupunks, Edupreneurs and the Coming Transformation of Higher Education*. VT: Chelsea Green Publishing

Lameul, Geneviève (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, n° 17, 71-94.

Langevin, Louise et Bruneau, Monik (2000). *Enseignement supérieur : Vers un nouveau scénario*. Paris: ESF.

Lebrun, Marcel (2005). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck.

Serres, Michel (2012). *Petite poucette*. Paris : Editions Le Pommier.

Viau, Roland (2009). *La motivation en contexte scolaire. Pratiques pédagogiques*. Bruxelles: De Boeck.

⁷ En opposition au travail de soldat qui obéit aux ordres sans motivation.