

AIPU 2022 - Co-Lab

Expérimenter une méthode d'intelligence collective pour discerner les expérimentations-Covid à pérenniser

Caroline Verzat, ESCP Business School cverzat@escp.eu

Benoît Raucent, UCLouvain, benoit.raucent@uclouvain.be

Pascale Wouters, UCLouvain, Pascale.Wouters@uclouvain.be

Valérie Ballereau, Burgundy School of Business Valerie.ballereau@bsb-education.com

Résumé

Beaucoup d'initiatives ont été prises par les institutions et par les enseignants afin de maintenir la « continuité pédagogique » en situation de confinements successifs et de crise sanitaire longue. La liste des « innovations » est longue, l'originalité des moyens utilisés pour assurer la « continuité pédagogique » est vaste (mise en place de visio-conférences en urgence, remplacement des cours magistraux par des vidéos pré-enregistrées, utilisation généralisée de systèmes de questionnement médiatisés par ordinateur, mise en place de nouveaux formats d'examens, accompagnement à distance, mise en place de webinaires...).

Toutefois face l'urgence de la tâche et dans un contexte de fonctionnement « dégradé », les mesures de l'efficacité de toutes ces actions ont été le plus souvent mises de côté. Ce faisant, les centres de soutien pédagogique se sont écartés de leurs balises de fonctionnement qui leur dictent de garder des traces en vue de mesurer l'effet des initiatives sur l'apprentissage des étudiants. Après cette période d'expérimentation intense et le retour à la « normale », nous nous posons tous la question : « Que voulons-nous garder de l'expérimentation covid ? » afin d'envisager la pérennisation des expérimentations les plus efficaces pour l'apprentissage des étudiants. De plus, le coût humain, organisationnel ou technique de ces innovations n'a pas forcément été documenté bien que les efforts aient souvent été importants voire démesurés. Une difficulté supplémentaire est que les traces ont disparu (tout au moins partiellement). Il est donc difficile de porter un regard réflexif. Comment discerner ce qu'il faudrait garder ?

Nous souhaitons dans cet atelier travailler avec les contributeurs et participants en expérimentant une méthode de prise de recul à base d'intelligence collective. Nous avons développé cette méthode à partir de deux emprunts majeurs : la méthode du Co-développement (Payette et Champagne, 1997, Champagne, 2021) et la technique du World-café (Brown, 2002). Du co-développement, nous avons retenu le principe de questionner les promoteurs d'une innovation-Covid de manière progressive par des questions de clarification puis de reformulation des problèmes vécus avant de suggérer des solutions. En s'inspirant de la technique du World-café, la méthodologie de l'atelier propose aux participants de comparer plusieurs situations d'innovation différentes afin de repérer les questions génériques vs. spécifiques qui se posent aux promoteurs des dispositifs innovants lorsqu'il est question d'évaluer ou de pérenniser leur dispositif une fois la situation de crise retombée.

Ainsi l'atelier se propose de permettre aux participants de l'atelier de questionner quatre contextes d'initiatives pédagogiques différentes durant la crise d Covid, puis de réfléchir ensuite ensemble aux problématiques communes liées à l'évaluation de l'efficacité et la pérennisation de ces dispositifs construits dans l'urgence.

L'objectif poursuivi dans l'atelier est double :

1) tester l'approche de prise de recul collective développée

2) coproduire une grille de critères permettant d'évaluer l'opportunité de pérenniser un dispositif expérimenté pendant le Covid.

Mots clé :

Covid, Expérimentation pédagogique, Pérennisation, Efficacité pédagogique, Intelligence collective.

Texte 2000 mots

Argumentaire théorique et questionnaire proposé

Dans un contexte « normal » les innovations pédagogiques ne sont pas toujours bien acceptées car elles supposent des changements par rapport aux routines et croyances existantes, elles suscitent toujours des tensions entre innovateurs et gardiens de l'ordre établi, ce qui fait que leur pérennité n'est jamais garantie (Bedard et Raucent, 2015). Le contexte de crise généré par la pandémie a légitimé des pratiques nouvelles afin d'assurer la continuité pédagogique. Il était nécessaire de faire bouger les habitudes. Même si l'innovation n'est pas toujours perçue comme positive (Cros, 1997), le changement s'est inscrit à ce moment-là dans une sorte d'injonction à innover. De même, il fallait s'appuyer sans discuter sur la technologie numérique alors qu'elle n'est pas forcément synonyme d'innovation pédagogique réelle (Bernard et Fluckiger, 2019). Pour certains, il s'est peut-être agi de micro-innovations s'appuyant sur des pratiques antérieures (Tricot, 2017), pour d'autres au contraire d'une véritable transformation suscitant une profonde remise en cause de leurs croyances et valeurs. Quelle que soit l'ampleur des changements opérés, l'acceptation sur le moment n'a majoritairement pas été problématique. La grande majorité des acteurs ont fait de leur mieux pour ajuster leurs pratiques, passer au numérique, voire créer de toutes pièces des dispositifs nouveaux.

Dès lors, la question de l'évaluation des innovations produites et de la pérennité des changements opérés se pose avec beaucoup plus d'acuité que dans un contexte normal car tout s'est produit de manière précipitée sans prendre le temps de respecter les conditions avancées par (Bedard et Raucent, 2015) d'une acceptation des changements : préciser les valeurs et visions éducatives sous-jacentes, mettre en œuvre des instruments de mesure d'impact systématique, prendre en compte les enjeux identitaires et politiques motivant ordinairement les pratiques innovantes comme les résistances à l'innovation.

Pour prendre la mesure de l'intérêt des innovations produites, il est impératif de prendre en compte les plus-values de l'innovation en termes d'apprentissage pour les étudiants mais aussi les contextes et les acteurs qui les ont produits, en particulier les rôles mis en œuvre par les enseignants, la transformation des relations pédagogiques entre enseignants et étudiants ainsi que les perceptions de motivation et d'intérêt de la part des étudiants (Audrin, 2019). Plus largement, toute innovation est synonyme d'enjeux pour l'ensemble des parties prenantes du système éducatif (enseignants, étudiants, responsables de programme, responsables et techniciens numériques, direction de l'institution...) et ne trouve son chemin qu'à condition d'intéresser les différents acteurs (Cros, 2004, Verzat et Garant, 2021a). La situation de crise peut se définir comme « un événement dont la soudaineté, l'ampleur et les responsabilités qu'elle révèle placent l'organisation au centre d'une attention critique élevée des parties prenantes » (Liabert, 2018, p. 6, cité par Lemieux et al, 2021). Elle installe un vide organisationnel, dans lequel la poursuite de la mission éducative suppose un équilibre fragile qui s'appuie sur une interaction et une collaboration entre les acteurs avec un partage différent des rôles et des responsabilités (Lemieux et al. 2021).

Nous faisons donc l'hypothèse que les innovations pérennisables sont celles qui ont satisfait 3 conditions : 1) Elles ont répondu aux besoins socio-psychologiques des étudiants afin de soutenir leur engagement dans l'apprentissage profondément mis à mal par la pandémie, 2) Elles se sont

appuyées sur des petites communautés d'apprentissage d'enseignants (Taylor, 2009) capables dans l'urgence de collaborer autour de projets, de partager les habilités et ressources numériques déjà là et de transgresser les routines habituelles en termes d'autorisation ou de négociation de moyens, 3) Elles ont bénéficié d'un espace d'apprentissage par essai-erreur autorisé par des leaders académiques transformationnels soutenant et stimulant les enseignants qui ont pris des initiatives, légitimant finalement les initiatives via la mise en place d'espace réflexifs permettant de tirer des leçons (Verzat et Garant, 2021b).

Ceci semble confirmé par l'exemple des leçons tirées à l'occasion de la création d'une série de webinaires en sciences politiques/rerelations internationales créé pendant le Covid au Royaume Uni (Smith, 2020). C'est également l'enseignement qui ressort des 12 entretiens menés au Québec auprès de directions d'établissements scolaires sur les changements de rôles mis en œuvre pendant la pandémie (Lemieux et al, 2021). C'est aussi le constat qui ressort d'une enquête sur les innovations mises en œuvre pendant la 1^{ère} phase de la pandémie auprès de 216 enseignants dans une business school (Verzat et al. 2020).

Toutefois l'investigation systématique des conditions de pérennisation des innovations produites pendant la crise n'a été qu'amorcée, les espaces d'apprentissage réflexif post-covid semblent rares et les traces des expérimentations n'ont été que partiellement gardées faute de temps. Dès lors les questions suivantes restent entières : Qui a vraiment appris ? Que peut ou veut-on vraiment garder ? Dans quelle mesure les dispositifs expérimentés ont-ils vraiment répondu aux besoins psycho-sociaux des étudiants ? Ces besoins sont-ils toujours d'actualité ? Quels nouveaux rôles ont été mis en oeuvre et lesquels sont acceptables ? Qu'est ce qui a été oublié, perdu, ignoré qu'il faudrait réexaminer ?

Dans l'atelier Co-lab, nous souhaitons donc poursuivre la compréhension des conditions de pérennisation des expérimentations Covid et permettre aux participants de co-construire un outil fondé sur l'intelligence collective afin de discerner ce qui a été appris pendant la crise et ce qu'on doit garder.

Déroulement de l'atelier (120 mn)

En s'inspirant des apports du co-développement (Payette et Champagne, 1997, Champagne, 2021) et de la technique du World-café (Brown, 2002), nous proposons le déroulement ci-dessous. Le but est de permettre aux participants d'investiguer quatre dispositifs pédagogiques innovants mis en œuvre pendant le Covid dans leur contexte puis de mettre en commun les questions clé qui permettent de discerner s'il faut le pérenniser ou non.

Etape et timing	Activité	Remarques
1- 2 x 10 mn	Présentation rapide d'un modèle de lecture des innovations pendant la crise du Covid. Puis discussion collective sur les dimensions que l'on souhaite questionner dans l'évaluation, puis explication du déroulement de l'atelier et description des types de questions à formuler.	Théories mobilisées : - Définition de la crise (Liabert, 2018) - Théorie de la traduction appliquée à la pédagogie (Cros, 1997, Verzat et Garant, 2021a) - Types de questions du Codev (Brown, 2002)
2- 4 x 10 mn	Exposé rapide de 4 cas d'innovation dans leur contexte par leurs promoteurs. (10 mn chacun). Pendant l'exposé, les participants	Contenu de la présentation par chaque promoteur : illustration, description rapide du dispositif mis en œuvre, carte des acteurs, éléments de preuves disponibles,

	prennent des notes sur les questions qui leur viennent à l'esprit.	questions que les promoteurs se posent actuellement
3 – 2 x 20 mn	2 tours de discussion en mode « World café ». Les participants sont invités à aller questionner en petits groupes les 2 cas parmi les 4 qui l'intéressent le plus.	Les 4 innovateurs sont installés chacun sur une table. A chaque table, un scribe note toutes les questions posées par les participants. Il s'efforce de les organiser/ classer sur un poster.
4 – 30 mn	Mise en commun en grand groupe - Cas par pas : Exposé par les scribes des questions principales qui ont été posées (2 mn) puis Réaction par le promoteur (quelles sont les questions essentielles, les plus aidantes pour lui (2 mn) - Co-construction d'une grille de discernement	Nous espérons que nous aurons à la fin de l'atelier une liste de questions génériques / spécifiques intéressantes pour aider un promoteur à discerner ce qu'il peut garder des innovations produites pendant le Covid.

Références :

- Audrin, C. (2019). Innovation pédagogique en milieu universitaire: définition et pratiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(35 (2)).
- Bédard, D., & Raucourt, B. (2015). Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur: pédagogies actives en présentiel et à distance. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(31 (1)).
- Bernard, F. & Fluckiger, C. (2019). Innovation technologique, innovation pédagogique: Éclairage de recherches empiriques en sciences de l'éducation. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 63, 3-10. <https://doi.org/10.3917/spir.063.0003>
- Brown J., The World Café: A Resource Guide for Hosting Conversations That Matter, Mill Valley, Whole Systems Associates, 2002
- Champagne, C. (2021) Le codéveloppement: L'intelligence collective au service de l'individu et du groupe, Paris, Eyrolles
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118(1), 127-156.
- Cros, F. (2004). Émergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la « traduction ». Dans : Jean-Paul Bronckart éd., *Transformer l'école* (pp. 59-78). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.bronc.2004.01.0059>
- Cros, F. (2019) « Éclairage théorique sur le sens et la signification de l'innovation en éducation dans les systèmes de formation : diachronie et synchronie », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 35(2) | 2019, mis en ligne le 11 avril 2020, consulté le 22 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/2204> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.2204>
- Lemieux, O., Bernatchez, J., & Delobbe, A. M. (2021). Gestion de crise et éducation au Québec: les représentations des directions d'établissement sur les rôles et les responsabilités des acteurs scolaires en temps de COVID-19. *Revue Interventions économiques. Papers in Political Economy*, (66).
- Payette, A. et Champagne, C. (1997), Le groupe de codéveloppement professionnel, Presses de l'Université du Québec
- Smith, D. (2020). The Covid-19 crisis and academic development: Reflections on running a staff development webinar series for Politics/IR academics. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5(1), 130-135.
- Taylor, L. (2009). Chapitre 13. Diffusion de l'innovation : partager l'innovation au sein et entre les communautés de pratique. Dans : Denis Bédard éd., *Innovier dans l'enseignement supérieur* (pp. 213-228). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bedar.2009.01.0213>
- Verzat C. et Garant, M. (2021a) Quelle place pour l'accompagnement dans des institutions en mutation, in Raucourt, B., Verzat, C., Van Nieuvenhoven, C., Jacqmot, C. (dir) *Accompagner les étudiants, Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre*, Bruxelles, De Boeck
- Verzat C. et Garant, M. (2021b) L'accompagnement au cœur de l'institution apprenante, in Raucourt, B., Verzat, C., Van Nieuvenhoven, C., Jacqmot, C. (dir) *Accompagner les étudiants, Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre*, Bruxelles, De Boeck

Verzat, C., Zilberberg, E., Farah, L., Boudès, T., (2020) Le Covid a-t-il converti les enseignants aux TICE ? Etude exploratoire à partir d'une enquête post-Covid dans une Business School, communication au colloque Aup tic 2020, 11-13 novembre Université de Louvain La Neuve.