

Renforcer l'engagement étudiant via le co-design pédagogique

Auteur·e·s (Prénom Nom) :

Valérie Vermeulen et Philippe Emplit

Coordonnées (institution, ville, pays, courriel) :

Université libre de Bruxelles, Bruxelles, Belgique

Valerie.CL.Vermeulen@ulb.be et philippe.emplit@ulb.be

Résumé

Dans cette communication, nous présentons au travers d'une étude de cas, l'intérêt du co-développement d'un dispositif pédagogique, pour et avec les étudiant·e·s, afin de répondre à l'obstacle que constitue le désengagement étudiant dans l'enseignement supérieur.

Le cas analysé est celui d'un enseignement de physique, PHYS-S201, qui figure au programme de 1^{er} cycle en économie et en gestion à l'Université libre de Bruxelles. À l'issue de l'année académique 2018-2019, en réponse à plusieurs observations interpellantes, car indicatrices d'un désengagement élevé (faible taux de présence au cours et taux de réussite historiquement bas), l'équipe pédagogique a décidé d'initier, d'une part, un partenariat étudiant·e·s-enseignant·e·s en multipliant les feedbacks étudiants, et d'autre part, d'intégrer en son sein plusieurs étudiant·e·s codéveloppeur·e·s.

Membres à part entière de l'équipe, ces étudiant·e·s contribuent aux développements et aux modifications du dispositif pédagogique du cours. En favorisant l'écoute de la voix des étudiant·e·s, et ce faisant, en rassemblant au sein de l'équipe pédagogique différentes communautés (étudiante, professorale et interprofessionnelle), l'objectif de ce processus de co-développement est d'améliorer le parcours étudiant de toute la

cohorte des inscrit·e·s, quelles que soient les stratégies personnelles d'apprentissage de chacun·e, d'accroître leur satisfaction et plus globalement de soutenir leur engagement.

Notre méthodologie repose sur l'analyse des réponses apportées par l'ensemble des étudiant·e·s à l'évaluation annuelle et institutionnelle des enseignements par les étudiant·e·s (EEE). Cette enquête en ligne comporte 22 items dont la réponse est recueillie sur une échelle de Likert. En nous référant aux réponses de l'année 2018-2019, bien que le cours de physique soit globalement apprécié par une grande majorité des répondant·e·s (< 10 % d'insatisfaction), nous avons sélectionné cinq items pour lesquels l'insatisfaction était la plus grande (entre 21 et 53 % d'insatisfaction). En comparant les réponses de l'EEE 2021-2022, première année post-pandémique, à celles de 2018-2019, nous constatons une diminution généralisée de l'insatisfaction sur l'ensemble des 22 items. Parmi les cinq items sélectionnés, les réponses à deux d'entre eux n'ont pas progressé significativement, mais pour trois d'entre eux, le rythme des activités, l'évaluation des apprentissages et la charge de travail, la diminution de l'insatisfaction est importante (ne demeure qu'entre 9 et 35 % d'insatisfaction).

Nos résultats suggèrent que le processus de co-design pédagogique mis en œuvre à l'issue de 2018-2019 pour le cours PHYS-S201 a eu un effet positif sur la perception de la qualité de l'enseignement par la cohorte des inscrit·e·s. Néanmoins, des défis subsistent clairement.

Dans une perspective plus générale, le co-développement semble être un carrefour entre différentes communautés (étudiante, professorale et interprofessionnelle), permettant de renforcer les interactions entre celles-ci, dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement et, conséquemment, l'engagement étudiant. Ce processus prend en particulier tout son sens dans une situation de massification et de diversification des populations étudiantes.

Abstract

This article showcases, through a case study, the value of co-developing an educational approach, with and for students, to address the challenge of student disengagement in higher education. The study focuses on a physics course, PHYS-S201, part of the undergraduate program in economics and management at the Université libre de Bruxelles. At the end of the academic year 2018-2019, in response to several concerning observations indicating high disengagement (low course attendance and historically low success rates), the teaching team decided to initiate a student-teacher partnership, increasing student feedback sources and integrating several student co-developers into the team.

As full-fledged team members, these students contribute to the development and modifications of the course's educational approach. By prioritizing the *student voice* and so, bringing together different communities within the teaching team (student, faculty, and interprofessional), the aim of this co-development process is to enhance the academic journey for the entire cohort of enrolled students, regardless of individual learning strategies, to increase their satisfaction, and overall to support their engagement.

Our methodology relies on analysing responses from all students to the annual and institutional teaching evaluation by students (EEE). This online survey consists of 22 items, with responses collected on a Likert scale. Referring to the 2018-2019 responses, although the physics course is generally well received by a large majority of respondents (< 10% dissatisfaction), we selected five items with the highest dissatisfaction (between 21 and 53% dissatisfaction). Comparing the 2021-2022 EEE responses, the first post-pandemic year, to those of 2018-2019, we observe a widespread decrease in dissatisfaction across all 22 items. Among the five selected items, responses to two of them did not significantly improve, but for three of them - pace of activities, assessment of learning, and workload - dissatisfaction decreased significantly (remaining between 9 and 35% dissatisfaction).

Our findings suggest that the pedagogical co-design process implemented after 2018-2019 for the PHYS-S201 course had a positive effect on the enrolled cohort's perception of teaching quality. Nevertheless, challenges still persist.

In a broader perspective, co-development appears to be a crossroads between different communities (student, faculty, and interprofessional), strengthening interactions among them with the goal of improving teaching quality and, consequently, student engagement. This process is particularly meaningful in a context of increased enrolment and diverse student populations.

Mots-clés

Communautés internes / Équipes pédagogiques / Participation
Ingénierie pédagogique / Partenariat étudiant·e-enseignant·e

1. Introduction : *Problématique, thématique & contexte théorique*

1.1. L'enseignement supérieur face à un obstacle : le désengagement étudiant

Si les établissements d'enseignement supérieur peuvent être considérés comme des lieux d'échanges entre **communautés** étudiantes, professorales et interprofessionnelles, ces institutions font pourtant face à une difficulté grandissante : une diminution de l'engagement étudiant qui se manifeste, entre autres, par un décrochage important en première année observé à hauteur de 11 % au Royaume-Uni ou de 25 % aux États-Unis (Bovill et al., 2011). Résultant d'origines multiples et complexes, l'engagement peut être caractérisé par “ une intention de persister dans une perspective à long terme (...) et par un sentiment d'attachement envers l'objet d'engagement (...)” (Brault-Labbé & Dubé, 2010, p. 81). Au-delà de sa dimension académique, l'engagement des étudiant·e·s semble être corrélé positivement avec leur bien-être (ibid.). Le constat du désengagement étudiant amène les établissements d'enseignement supérieur à se poser la question des *innovations* pédagogiques les plus appropriées dans une systémique où les étudiant·e·s semblent éprouver des difficultés croissantes à exercer leur métier.

Le **co-développement** (ou co-design) **pédagogique**, par et pour les étudiant·e·s, semble être une piste probante pour répondre au désengagement (Bovill et al., 2011). Le co-développement pourrait être décrit comme un processus basé sur la collaboration entre un ensemble d'étudiant·e·s et les membres d'une équipe pédagogique, souvent dans une perspective d'apprentissage actif. Ces étudiant·e·s prennent alors part aux *développements* et aux modifications du dispositif d'enseignement. Ce processus peut évoluer vers un véritable partenariat, où ces étudiant·e·s deviennent des membres actifs de l'équipe et peuvent définir et/ou améliorer un dispositif d'enseignement (Bovill, 2020).

Ce processus semble être une piste pertinente pour tenter de créer une expérience d'apprentissage qui soit de haute qualité ; une expérience qui participerait donc à favoriser l'engagement étudiant (Bovill et al., 2011).

Dans cette même lignée, cet article tentera d'observer si ces constats émergents en littérature peuvent être aussi constatés dans notre étude de cas.

Nous ajouterons que, de par sa nature **collaborative**, le co-design paraît rassembler de facto différentes communautés (étudiante, professorale et interprofessionnelle), permettant aux étudiant·e·s d'exprimer leur *student voice* (ibid.). Il s'agit donc d'un ensemble de communautés mixtes, diversifiées et dédiées à un objectif partagé.

1.2. Dépasser l'obstacle du désengagement : le cas particulier de l'ULB

Le phénomène de désengagement décrit supra n'a pas épargné l'Université libre de Bruxelles (ULB), et plus précisément le cours de "Physique des technologies de l'information" (PHYS-S201) au programme des étudiant·e·s de 1^{er} cycle de la Faculté Solvay d'économie et de gestion.

Durant l'année académique 2018-2019, un taux de présence¹ moyen de 21 % historiquement bas fut observé, décroissant régulièrement de 50 % de présence au premier cours à 10 % pour le dernier. Simultanément, le taux de réussite global² des étudiant·e·s fut de 51 %, soit une diminution de 28 % par rapport à l'année précédente (2017-2018).

Ces constats nous ont amenés à initier le processus de co-développement évoqué plus tôt (ibid.). Cela s'est traduit par la mise en place des trois rôles étudiants théorisés par Bovill et al. (2016)³, nous permettant de renforcer l'équipe pédagogique et d'inclure ces rôles à

¹ rapport entre le nombre d'étudiant·e·s présent·e·s au cours et le nombre d'étudiant·e·s inscrit·e·s à PHYS-S201.

² rapport entre le nombre d'étudiant·e·s obtenant les crédits et le nombre d'étudiant·e·s inscrit·e·s à PHYS-S201.

³ Les rôles consultants, co-chercheurs et co-créateurs possèdent chacun une manière d'intervenir dans la réflexion pédagogique. Les co-créateurs et les co-chercheurs sont considérés comme faisant partie de l'équipe pédagogique.

différents niveaux de réflexion, de création et de modification du dispositif de cours. Ce processus se nourrit du recueil de différents types de feedbacks étudiants.

Parmi ces méthodes de collecte de la perception étudiante, nous privilégions ici l'enquête institutionnelle d'évaluation des enseignements par les étudiant.e.s (EEE).

2. Méthodologie

L'EEE est organisée chaque année par l'ULB, pour l'ensemble des enseignements dispensés. Son ambition est de récolter, au travers d'une enquête en ligne, les perceptions des étudiant.e.s sur leurs expériences d'apprentissage pour chacun des cours de leur programme annuel. Outre 2 questions ouvertes, l'EEE comporte 22 items dont la réponse est recueillie sur une échelle de Likert. Les items couvrent les trois axes de l'alignement pédagogique (Biggs, 1996) : la conception de l'enseignement, le déroulement des séances et l'évaluation des apprentissages. Les résultats de chaque enseignement sont analysés et commentés par une commission pédagogique facultaire composée de professeur.e.s, de représentant.e.s étudiant.e.s et d'assistant.e.s. Les résultats sont transmis aux équipes pédagogiques pour suite utile si le quorum est atteint (min. 20 % des étudiant.e.s actif.ve.s⁴ ont répondu à l'enquête). Les réponses à l'EEE sont anonymisées.

En toile de fond, l'EEE déclare un autre but : **favoriser les interactions entre les étudiant.e.s et les enseignant.e.s** concernant la qualité des enseignements. Ce choix apparaît pleinement s'accorder au thème des communautés interconnectées et a motivé la sélection de cette méthodologie particulière pour cet article.

Dans cette optique, nous considérons l'EEE comme une source d'information importante concernant les impacts du processus de co-développement sur la qualité d'enseignement. Elle permet d'obtenir à la fois : 1) des indicateurs quant à la capacité du cours à offrir une expérience d'apprentissage considérée comme étant de haute qualité par les étudiant.e.s, 2) des indicateurs qui permettent d'inférer un niveau d'engagement cognitif de la part des

⁴ Actif.ve signifie ayant présenté les évaluations certificatives à l'enseignement

étudiant.e.s (bien que mesurer l'ensemble des aspects de l'engagement demanderait un questionnaire plus exhaustif).

L'échantillon comprend l'ensemble des inscrit.e.s annuellement au cours PHYS-S201 (5 crédits ECTS, soit une charge moyenne de travail étudiant de 150 h).

Nous comparons l'EEE de l'année académique de référence 2018-2019 (259 inscrit.e.s) à l'année 2021-2022 (321 inscrit.e.s), première année post-pandémique COVID 19.

Parmi les 22 items, 5 sont mis en avant dans cet article, car ils présentaient en 2018-2019 les pourcentages d'insatisfaction les plus élevés :

1. “Contribution du cours au programme” : soit la pertinence du cours dans le parcours de formation.
2. “Rythme approprié des activités tout au long du quadrimestre” : soit la répartition des activités au sein du quadrimestre.
3. “Présence de supports adéquats” : soit la diversité des supports liés au cours en termes de diaporamas, photocopiés, vidéos, etc.
4. “Évaluation adéquate des apprentissages” : soit la capacité du cours à préparer à l'évaluation finale.
5. “Charge de travail appropriée” : soit l'adéquation aux 5 crédits annoncés du travail personnel de l'étudiant.e.

Le processus de co-développement se nourrit d'autres sources de rétroactions qui ne seront pas explorées dans cet article et il nous faut noter la **limite méthodologique** que représente l'EEE. Celle-ci n'est que la partie visible de notre recherche-action, ce qui nous permet de présenter succinctement une partie des résultats de l'inclusion du co-développement au cours en question. La partie non présentée (due à la brièveté de l'article) consiste en une importante récolte de données en trois temps : annuel (résultats des évaluations), mensuel (QCM/enquêtes, focus group) et instantané (quizz d'auto-évaluation, votes en classe).

3. Résultats

Le taux de réponse à l'EEE fut de 27 % en 2018-2019 et de 33 % en 2021-2022. Le taux d'insatisfaction globale par rapport au cours fut à chaque fois inférieur à 10 %.

Sur les 22 items questionnés par l'enquête, l'ensemble des réponses montre entre 2018-2019 et 2021-2022 une diminution des pourcentages de réponses relatant une insatisfaction. Ces évolutions systématiquement positives ne sont cependant pas toutes statistiquement significatives.

En ce qui concerne plus particulièrement les 5 items sélectionnés, les résultats ne montrent pas de changements importants pour (1) et (3). Cependant, des changements significatifs sont à noter pour les items (2), (4) et (5). Respectivement, entre l'année 2018-19 et 2021-22, l'insatisfaction relative au rythme des activités tombe de 26 % à 18 %, celle relative à l'évaluation des apprentissages passe de 27 % à 9 %, et celle relative à la charge de travail passe de 53 % à 35 %.

4. Analyse

Nos résultats semblent indiquer que le taux de participation à l'EEE tend à augmenter alors que globalement, la qualité du cours reste très bien évaluée par les étudiant·e·s (< 10 % d'insatisfaction). Ce qui laisse penser que, leur voix étant écoutée activement dans le processus de co-développement implémenté dans une perspective orientée étudiant·e, ceci devienne un des facteurs qui les motive à apprécier la qualité de l'enseignement, à participer davantage aux sondages institutionnels et à s'engager, ce qui était déjà un constat émergent dans la littérature (Bovill et al., 2011).

Concernant la contribution du cours au programme (1) et les supports disponibles (3), les résultats indiquent que les étudiant·e·s continuent à éprouver des difficultés à trouver du sens au cours de physique comme partie nécessaire à la formation de 1^{er} cycle en économie et gestion. Il semble également qu'à ce stade, malgré la production de supports supplémentaires, le co-design impacte peu la perception des étudiant·e·s. Ceci nous pousse à envisager des co-

développements nouveaux et une communication plus efficace sur les compétences transversales entraînées par PHYS-S201.

Nous observons par contre une baisse significative de l'insatisfaction quant à la perception d'un rythme élevé (2), ce qui pourrait résulter d'une restructuration du cours en modules hebdomadaires et de l'envoi systématique d'une *to do list* de la semaine à l'ensemble des inscrit·e·s. Les étudiant·e·s se déclarent moins ressentir un manque de préparation en ce qui concerne l'évaluation finale (4), un indicateur que les auto-évaluations (examen blanc, quizz) implémentées ont probablement eu un effet. La perception d'une charge de travail trop importante (5) a également diminué, alors qu'aucun contenu du programme n'a été supprimé. Ceci peut indiquer que le processus de co-design permet aux étudiants de mieux assimiler la charge de travail, en fournissant des supports adaptés à différentes stratégies personnelles d'apprentissage.

5. Conclusion et perspectives

Cet article nous a permis d'explorer l'influence de l'implémentation du processus de co-développement pédagogique dans le contexte de l'enseignement supérieur en étudiant le cas du cours "Physique des technologies de l'information" (PHYS-S201), dispensé en Faculté Solvay à l'Université libre de Bruxelles. Face au phénomène de désengagement étudiant, le co-développement semble bien être une stratégie prometteuse pour renforcer l'engagement et améliorer l'expérience d'apprentissage de l'ensemble des étudiant·e·s.

Nos résultats et nos analyses des données liées à l'évaluation des enseignements par les étudiant·e·s (EEE) suggèrent que le processus de co-design peut influencer positivement la perception de la cohorte au niveau de la qualité de l'enseignement. Suite à l'implémentation du processus, nous observons des améliorations significatives de la perception des inscrit·e·s sur le rythme des activités, l'évaluation des apprentissages, et la charge de travail. Néanmoins, des défis subsistent, notamment concernant la nécessité de diversifier davantage les supports (pour mieux répondre aux attentes des étudiant·e·s) et de renforcer la pertinence de suivre le cours dans le cadre de cette formation.

En termes de perspective, et concernant le contexte particulier de cet article, le co-développement semble être un carrefour entre différentes communautés (étudiante, professorale et interprofessionnelle), permettant de renforcer les interactions entre celles-ci, avec pour thème central l'ingénierie d'un dispositif de cours dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement et, conséquemment, l'engagement étudiant. À notre sens, ceci témoigne de l'avantage de cette approche inclusive qui tend à favoriser les innovations dans l'enseignement supérieur, notamment dans une situation de massification et de diversification des populations étudiantes.

Élargir l'approche à d'autres institutions de l'enseignement supérieur, renforcer une collaboration avec ceux et celles qui la pratiquent déjà, ainsi qu'assurer la continuité d'un suivi permettrait, à notre sens, de construire une image plus systémique des dynamiques et des effets liés au co-développement sur les étudiant.e.s, professeur.e.s, assistant.e.s et conseiller.ère.s pédagogiques.

Références bibliographiques

- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79, 1023–1037. [.https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w](https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w)
- Bovill, C., Bulley, C. & Morss, K. (2011). Engaging and empowering first-year students through curriculum design: Perspectives from the literature. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 197-209. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.515024>
- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L. & Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student–staff partnerships. *Higher Education*, 71(2), 195-208. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9896-4>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32, 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>



Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 42(2), 80–92. <https://doi.org/10.1037/a0017385>