

L'Espace Expérientiel (E²) : une pédagogie interactive

DENIS BÉDARD

Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Québec, Canada,

Denis.Bedard@USherbrooke.ca

JEAN BIBEAU

Université de Sherbrooke, École de gestion, Jean.Bibeau@Usherbrooke.ca

CATHERINE PILON

Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Catherine.Pilon@USherbrooke.ca

ANDRÉANNE TURGEON

Université de Sherbrooke, Andreanne.Turgeon3@USherbrooke.ca

Résumé

Ce texte présente la pédagogie de l'Espace Expérientiel (E²). L'E² est une invitation à repenser l'espace d'apprentissage des apprenants et, aussi, des enseignants. La réalisation d'un projet, la résolution d'un problème, la compréhension d'un cas et la transmission des savoirs afférents sont ainsi reléguées au deuxième plan de l'action d'enseigner. De cela, le développement de l'individu, par l'interaction avec ses pairs, devient le centre autour duquel les méthodes se déploient et se transforment. Après avoir situé l'E² parmi les pédagogies actives, nous présentons la problématique et le contexte de la collecte de données. La présentation de premiers résultats de la mise en pratique de l'E² permet de relever certains constats soulignant les forces et les limites de l'E² dans la discussion et la conclusion.

Abstract

This document presents a pedagogical approach called *Espace Expérientiel* (E²). E² is an invitation to rethink the learning space of learners and, also, teachers. The realization of a project, the resolution of a problem, the understanding of a case and the transmission of related knowledge are thus relegated to a secondary level of the action of teaching. From this, the development of the individual, through interaction with his peers, becomes the center around which the methods are deployed and transformed. After having been situated as an active pedagogy, the problem is stated. The context in which the data was collected is then presented and the results analyzed. The article closes with a discussion and a conclusion.

Mots-clés

Savoir-être, pédagogies actives, approche par projets, éducation entrepreneuriale, interactions étudiants-enseignants

Key words

Being, Active Pedagogies, Project-Based Learning, Entrepreneurship Education, Students-Teacher Interactions

1. Introduction

La coopération, la collaboration, voire le travail en équipe (Katzenbach et Smith, 1993 ; O'Donnell, 2006), sont des modalités d'apprentissage qui caractérisent de plus en plus la réalité des étudiants¹ en enseignement supérieur. Nous distinguons l'interaction coopérative, quand la tâche est divisée et répartie entre les membres et que le travail se fait séparément avant que le tout ne soit rassemblé à la fin. Certaines approches par projets tiennent lieu de cela. Nous différencions de ceci l'interaction collaborative où la tâche est entièrement réalisée ensemble, le travail peut être partiellement divisé, mais une représentation commune est maintenue tout au long des interactions. L'apprentissage par problème est plus représentatif de cela. Dans ces contextes, leur utilisation comme outils d'apprentissage est, d'une part, motivée par la prise en compte des réalités professionnelles des milieux de travail. D'autre part, le choix de faire travailler les étudiants en groupe est motivé par les théories socioconstructiviste et sociocognitiviste de l'apprentissage (Bédard et Béchard, 2009).

Force est de constater que ces approches ou ces méthodes ont principalement mis l'accent sur la maîtrise des savoir-faire, c'est-à-dire sur les modes opératoires de chacun, afin de soutenir l'acquisition des savoirs ou la réalisation d'une tâche. L'exemple de l'apprentissage par problèmes (APP) permettra d'illustrer notre propos. L'APP est une méthode d'apprentissage normative. À travers les trois phases d'apprentissage et de travail collaboratif, elle suit des étapes précises et propose un mode d'échange basé sur l'attribution de rôle pour les étudiants et le tuteur (Bédard et Bourget, 2016). Le respect des étapes et des modalités de fonctionnement est garant de l'atteinte des visées de la méthode. C'est pourquoi il est habituel de former les

¹ De façon à alléger le texte, la forme masculine a été privilégiée.

étudiants et les tuteurs au b-a-ba de la méthode avant de l'utiliser à des fins d'apprentissage. Mais qu'en est-il des savoir-être ? Quelle place leur a été faite ?

Les aspects relationnels, qui touchent davantage l'individu, sa subjectivité et son intersubjectivité, n'ont pas été l'objet d'autant d'attention. C'est dans cette perspective que la pédagogie de l'« Espace Expérientiel » (E²) a été développée. Initialement expérimentée dans un contexte de formation entrepreneuriale en gestion, elle a, depuis, été mise à l'essai dans différentes disciplines académiques : musique, génie, physique quantique, droit, médecine, éducation et communication. Le texte qui suit décrit d'abord cette pédagogie, pour ensuite la situer parmi les pédagogies actives. Puis, la problématique et le contexte de la collecte de données sont énoncés. Enfin, une présentation des premiers résultats de la mise en pratique de l'E² est faite avant de relever certains constats dans la discussion et la conclusion.

2. L'Espace Expérientiel (E²)

L'E² se déploie dans un milieu d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984 ; Mandeville, 2009). Dans ce contexte, cette pédagogie se caractérise, avant tout, par la création d'un espace d'apprentissage propice à la découverte de soi, de la place des autres et de l'influence que les étudiants peuvent avoir les uns sur les autres. Ainsi, les étudiants sont invités à développer diverses compétences qui touchent les dimensions communicationnelle, relationnelle et identitaire. Par conséquent, l'approche pédagogique de l'E² se distingue par la mire qui est portée sur l'individu et sa relation avec les autres. Dans un contexte académique, cette relation est celle de l'étudiant avec ses pairs et ses enseignants. En ce sens, les actions pédagogiques ciblent la personne et son développement, particulièrement sur le plan du savoir-être.

Un des socles sur lequel l'E² prend ancrage est le projet étudiant. La réalisation d'un projet concret par un groupe d'étudiants représente un véhicule qui favorise la réalisation de l'essentiel des apprentissages. Dans la lignée des pédagogies qui prônent le *learning by doing* (Dewey, 1938), l'E² privilégie ainsi l'apprentissage axé sur l'agir. La centration sur le projet et son évolution permettent de générer de nouveaux apprentissages et d'y accrocher les connaissances déjà acquises.

Cela dit, l'E² nécessite que l'enseignant change la posture qu'il occupe dans l'espace d'apprentissage et dans son rapport aux étudiants (Vierset, Bédard et Foidart, 2009). Vis-à-vis de ces derniers, l'enseignant provoque une constante interaction entre les participants pour faire émerger un espace propice aux rétroactions sur les projets discutés et les sujets qui émergent de l'expérience vécue. Ce faisant, il vise à les stimuler et les accompagner dans le développement,

entre autres, de leurs capacités : à réfléchir (dans et sur l'action), à formuler clairement cette réflexion, à s'auto-évaluer (apprendre davantage qui ils sont) et à évaluer leurs pairs qui travaillent et évoluent avec eux. La création d'un tel espace est centrale à l'approche pédagogique proposée. L'espace ainsi créé devient une forme de « lieu sûr » pour que l'individu s'invite au développement de soi en interaction avec ses pairs.

Ce lieu facilite aussi l'émergence d'une communauté d'apprentissage, d'où se révèle un savoir expérientiel auquel vient se greffer le savoir formel. Dans cette situation, les savoirs théoriques sont au service de l'action qui elle, est au service du développement de l'individu. Ainsi, les échanges portant sur des sujets plus abstraits peuvent émerger de l'expérience vécue par les étudiants et de la réflexion qu'ils en font. Il revient donc à l'enseignant la tâche de relever et de mettre en relief ces moments d'émergence des savoirs sans pour autant enfreindre le climat interactif entre les étudiants. L'objectif phare est ici de favoriser le développement de leurs capacités réflexives, et ce, à travers la formulation des réflexions auprès de leurs pairs. L'essence demeure donc dans le fait qu'étudiants et enseignant s'inscrivent dans une posture de dialogue, d'écoute et d'ouverture (Freire, 2006). Pour que l'expérience prenne tout son sens, la création et le maintien d'un espace de confiance et d'échange, d'égal à égal, sont fondamentaux.

Ce fait est déterminant alors que l'E² prend racine dans la collaboration et l'apprentissage par les pairs. Pour atteindre ces cibles, l'enseignant demeure à l'écoute et attentif à ce que le collectif des étudiants est capable de générer sur le plan du partage et de l'expression de soi. Ainsi, l'enseignant adopte une position exploratoire dans la manière d'interagir auprès des étudiants. Ses questions visent avant tout à alimenter les échanges et à inciter le plus grand nombre à la participation. En ce sens, il devient interrogateur de ce que le collectif a comme préoccupations et questionnements pour la réalisation des projets, mais aussi, le développement de la personne. Ses questions restent ouvertes, le langage utilisé se colle à celui des étudiants, tout comme les chemins empruntés afin de mener les apprentissages vers des savoirs plus théoriques.

Ce faisant, l'enseignant devient catalyseur de collaborations et d'échanges entre les étudiants. L'espace ainsi créé, en est un d'apprentissage par le partage, la transparence et l'engagement vers l'émergence d'un savoir collectif. C'est en retrait que l'enseignant assure une fluidité et une circulation des idées, comme des hypothèses soulevées, tout en évitant d'être le vecteur des échanges. Au final, le développement de l'autonomie et de l'expression de soi des étudiants, de même que leur appropriation de l'espace d'apprentissage favorisent le transfert des savoirs liés

à la discipline enseignée. Ce processus de transfert (Frenay et Bédard, 2006), fruit de l'interaction provoquée, fait émerger un savoir collectif. Parce que coconstruit, ce savoir collectif aura la particularité d'être à la fois situé et accessible à tous les étudiants.

En somme, l'E² est une invitation à repenser l'espace d'apprentissage des apprenants et, aussi, des enseignants. La réalisation d'un projet, la résolution d'un problème, la compréhension d'un cas et la transmission des savoirs afférents sont ainsi reléguées au deuxième plan de l'action d'enseigner. De cela, le développement de l'individu, par l'interaction avec ses pairs, devient le centre autour duquel les méthodes se déploient et se transforment.

Le sens de l'espace, lié à la proposition d'une expérience, devient un lieu à la fois tangible et intangible où chaque participant est interpellé à la co-création d'un lieu sûr (*Safespace*). Ce lieu lui permet de se développer, réfléchir à la chose et contribuer au savoir collectif émergent. Au final, apprenants comme enseignants, doivent revisiter leur posture, rester à l'écoute et être accueillants, dans l'interaction, à ce que le collectif peut coconstruire. La convergence de l'espace et de l'expérience dans l'E² sont conducteurs à la réalisation de cela. Le premier, par son caractère permissif et accueillant et le second, par l'ancrage dans une action pratique.

3. Liens avec certaines pédagogies actives

Pour l'essentiel, nous estimons que l'E² partage certains liens avec les pédagogies qui sont appelées « actives » (ex., Bédard et Raucant, 2015 ; Fayolle et Verzat, 2009 ; Svinicki et McKeachie, 2014) ou centrées sur l'apprenant (ex., Weimer, 2013). Afin d'étayer cette prétention, nous établirons les liens entre l'E² et trois des pédagogies les mieux documentées dans la littérature : 1) l'approche par projets, 2) l'apprentissage par problèmes et 3) la méthode des cas. Chacune sera succinctement présentée ci-dessous.

3.1. L'approche par projets

L'approche par projets (APPj) est une approche pédagogique qui structure l'apprentissage autour de projets (Krajcik et Blumenfeld, 2005). Ces projets peuvent être considérés comme le vecteur de l'apprentissage des étudiants, que ce soit en termes de savoirs formels ou de savoirs expérientiels. Les projets sont des tâches complexes, basés sur des questions ou des problèmes qui offrent un défi et qui sont stimulants. Les projets encouragent les étudiants à s'engager dans la mise en pratique de leurs savoirs et savoir-faire dans la réalisation des tâches du projet. La démarche de travail proposé implique habituellement de résoudre des problèmes et de prendre des décisions, mais aussi, parfois, de concevoir une solution originale (Thomas, Mergendoller

et Michaelson, 1999). L'APPj est un processus d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise un projet. Il apprend à faire, dans un temps déterminé, avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui se solde par un produit final évaluable. C'est une approche pédagogique qui, en partie, trouve son origine dans la formation en ingénierie (ex., Gavin, 2011), mais qui est aujourd'hui utilisée par différents parcours de formation en enseignement supérieur (ex., Virtue et Hinnant-Crawford, 2019).

L'APPj, comme il a été implanté à la Faculté de génie de l'Université de Sherbrooke (UdeS) au Canada et ailleurs, a également mis de l'avant l'enseignement juste à temps (*Just in Time Teaching - JiTT*). Pour l'essentiel, cette stratégie pédagogique (Novak, Patterson, Gavrin et Christian, 1999), propose de présenter la matière aux étudiants en fonction des besoins perçus ou effectifs d'apprentissage. Ainsi, le déploiement et la réalisation d'un projet, sur plusieurs mois ou années, invitent les étudiants à mobiliser différents savoirs. Lorsque ces savoirs ne sont pas déjà acquis ou maîtrisés, le projet fait en sorte que les étudiants sont motivés à les découvrir afin de pouvoir comprendre et réaliser le projet. L'apprentissage devient alors hautement significatif et situé (McMellan, 1999; Orsmond et Merry, 2017). Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant est celui de facilitateur. Il est invité à mettre en place des conditions facilitant l'apprentissage et la réalisation du projet. Enfin, l'APPj est beaucoup plus invitante à l'interaction coopérative que collaborative entre les étudiants. En ce sens, la réalisation du projet se fait plus souvent par une division et répartition des tâches entre les membres de l'équipe, comme c'est le cas dans les formations en ingénierie. Au final, le travail accompli séparément est rassemblé pour permettre de réaliser le projet.

3.2. L'apprentissage par problèmes

Selon différents auteurs (Bédard et Bourget, 2016 ; Soukini et Fortier, 1995), l'apprentissage par problèmes (APPr) est une méthode pédagogique constructiviste centrée sur l'étudiant. Elle vise le développement du raisonnement et de la pensée critique ainsi que l'atteinte de compétences générales et professionnelles, et ce, plus efficacement et plus rapidement que les méthodes pédagogiques traditionnelles (Savin-Baden et Major, 2004). L'APPr a été développé à l'Université McMaster au Canada il y a plus de 40 ans. Cette méthode d'apprentissage a été maintes fois adaptée, voire modifiée. Selon Barrows (2002), quatre clés sont pertinentes et utiles afin de déterminer le « noyau dur » de la méthode de l'APPr.

La première clé présentée par Barrows (2002) concerne la nature des situations problèmes et la façon dont elles sont présentées aux étudiants. Les situations problèmes devraient être présentées comme il le serait en contexte réel, c'est-à-dire non résolues et mal structurées. Dans cette perspective, les situations problèmes invitent les étudiants à s'engager dans une quête ouverte d'informations pertinentes, initialement sur la base de leurs connaissances antérieures, puis à travers la collecte d'informations issues, entre autres, des ouvrages de référence. La seconde clé touche plus particulièrement l'étudiant. Barrows (2002) rappelle au lecteur que les étudiants doivent prendre la responsabilité de leurs apprentissages, déterminer ce qu'il importe d'apprendre et trouver les ressources pertinentes parmi toutes celles à leur disposition. Après tout, il faut se rappeler que l'APPr est une méthode d'apprentissage centrée sur l'apprenant.

La troisième clé fait référence au rôle de l'enseignant. Afin que les deux premières clés fonctionnent, ses interventions sont déterminantes. Ainsi, il est invité à jouer le rôle d'un guide, d'un facilitateur de l'apprentissage, communément appelé « tuteur » en APPr. Le choix des situations problèmes représente la quatrième et dernière clé proposée par Barrows (2002). Les situations problèmes qui sont retenues devraient être illustratives de la réalité extérieure à laquelle l'étudiant est susceptible d'être confronté. Le critère d'authenticité de la situation problème est susceptible de motiver et d'engager les étudiants, comme pour le projet de l'APPj. De façon distinctive, l'APPr demande aux étudiants de travailler plutôt dans une optique collaborative (Bédard et Bourget, 2016). Ainsi, la démarche d'apprentissage et les différentes tâches qui la caractérisent sont réalisées par l'ensemble des étudiants du groupe. Une représentation commune et partagée des visées d'apprentissage est maintenue tout au long des deux rencontres (Aller et Retour) qui composent l'étude d'une situation problème.

3.3. La méthode des cas

Le *Harvard Law School* est souvent cité comme précurseur de cette méthode. Une proposition est ainsi faite d'animer des débats en classe à partir de cas dont l'issue est connue ou de courts descriptifs de cas dont l'issue reste à résoudre. Cette méthode des cas (MdC) devient une manière de « faire de la formation sans enseigner », c'est-à-dire sans transmettre des savoirs sous le mode plus habituel de l'exposé. La MdC propose de considérer la classe comme un théâtre où les étudiants sont les acteurs et où l'enseignant joue le rôle de metteur en scène. Le cas représente alors l'occasion de prendre en compte la réalité professionnelle (Laflamme, 2005) et de s'interroger sur la façon de mobiliser les savoirs formels afin de les transformer en savoirs expérientiels (Mesny, 2013). Cette approche incite les étudiants à développer leur

autonomie, leur capacité à prendre des décisions et leur identité professionnelle (Bédard, Dell’Aniello et Desbiens, 2005). La MdC est bien connue dans plusieurs établissements d’enseignement supérieur à travers le monde, en particulier dans les écoles de gestion et dans la formation en droit.

Tout comme l’APPr, la MdC place les étudiants à collaborer lors de l’étude du cas. Il ne s’agit donc pas de se diviser le travail afin de la répartir entre les membres du groupe. Cela dit, une des spécificités de cette méthode est qu’elle pousse chaque étudiant à développer une vue singulière du cas. En particulier, lorsqu’il est question de proposer des pistes d’action pour tenter de comprendre ou de pallier la situation. En effet, la capacité à prendre des décisions, plus encore que la démarche de résolution d’un problème, représente une des cibles de formation par la MdC. Cela dit, l’enseignant demeure l’animateur central et le gardien du récit du cas (Bureau, 2018).

4. L’E² en tant que pédagogie active

Alors que la MdC évoque les référents d’acteurs et de metteur en scène, l’E² propose d’aller plus loin en questionnant la vision traditionnelle de ce que signifie enseigner. D’une posture de l’enseignant metteur en scène, l’E² propose plutôt un partage de ce rôle entre tous les étudiants. L’enseignant devient alors un des participants qui s’invite, ici et là, à des moments de mise en scène. Chacun est appelé à prendre ce rôle selon le moment, l’expérience vécue et le désir personnel de partage auprès de ses pairs. Ainsi, la « scène des apprentissages » se déploie selon les sujets et les expériences vécues et partagées, et selon l’individu qui met de l’avant ce qui mérite questionnements et discussions. Dans cet espace, plutôt que d’y exposer les expériences (cas) des autres, ce sont les préoccupations des étudiants liées à leur projet, ou non, qui sont mises en scène. L’E² propose donc un partage du rôle d’acteur dans l’espace d’apprentissage. Ainsi, c’est davantage un esprit de « création collective », que de pièces déjà écrites à l’intérieur desquelles les étudiants-acteurs sont appelés à jouer selon des indications de l’enseignant-metteur en scène. C’est un élément central et distinctif de l’approche E² qui renforce le développement des savoir-être évoqués précédemment. Afin d’accueillir et de mobiliser le plus grand nombre, l’enseignant sollicite l’engagement de tous les étudiants.

Dans cette perspective, à l’instar des pédagogies présentées ci-dessus, l’enseignant est appelé à remettre en question sa place et son rôle dans l’espace de formation qu’il occupe. Il en va de même avec son rapport au savoir et son identité professionnelle en tant qu’enseignant. En général, comme avec l’APPr par exemple, les pédagogies actives entrouvrent la porte au

questionnement sur la valeur des savoirs et leur place dans la formation en enseignement supérieur. L'E² ouvre complètement cette porte. Cela peut avoir comme effet, du moins dans les premiers temps, d'indisposer certains enseignants pour qui la démonstration de leur maîtrise du savoir est fondamentale. Avec l'E², l'apprentissage des savoirs est proposé à travers le vecteur expérientiel et la mesure de leur pertinence est prise à partir de cette cible.

Cette expérience est souvent celle du projet étudiant. En cela, l'E² se rapproche beaucoup de l'APPj, à la différence près que la pertinence des projets mis de l'avant n'est pas avant tout évaluée sur la base de leur pertinence professionnelle, mais plutôt de leur pertinence par rapport à leur valeur personnelle. La perspective de l'étudiant est le premier point d'appréciation de la valeur, perçue et réelle, du projet ; il s'agit de « son » projet étudiant. Puis, vient s'y superposer la perspective professionnelle. Autant pour l'APPj que l'E², l'apprentissage par la pratique (*Learning by Doing* ; Dewey, 1938) est un levier essentiel de la motivation et de l'engagement des étudiants dans leur projet. Cela dit, avec l'APPj, le projet est en bonne partie déterminé par les attentes du client et les obligations qui en découlent. Avec l'E², les conditions de réalisation du projet sont tributaires des limites que s'imposent les étudiants en fonction de possibles contraintes contextuelles. Enfin, l'APPj mise à la fois sur le processus d'évolution du projet et sur la réalisation d'un produit final. Pour cela et plus souvent, l'interaction coopérative, conduite par une répartition des tâches, permet cette réalisation. L'E² insiste avant tout sur les apprentissages qui se construisent tout au long du développement de chaque projet. Ainsi, les interactions entre les pairs sont à la fois collaboratives et coopératives.

Les pédagogies actives, comme l'apprentissage par problèmes (APPr), l'approche par projets (APPj) et la méthode des cas (MdC), ont permis de changer la donne quant à la façon d'apprendre les savoirs, de les manipuler dans la perspective de leurs ancrages professionnels et, par la suite, de faciliter la mobilisation des connaissances acquises à travers d'autres situations ou contextes. La démarche d'apprentissage proposée par l'APPr s'appuie sur la méthode scientifique afin de comprendre et, ultimement, de résoudre un problème. La démarche de travail proposée par l'APPj s'appuie aux modes opératoires de réalisation d'un projet en contexte professionnel dans la perspective de proposer des pistes de solution. La démarche d'analyse d'un cas proposée par la MdC met en relief l'importance de la réflexion et des attitudes permettant la prise de décisions éclairées. L'E² est une pédagogie moins normative qui, partant du projet étudiant (éducatif, personnel et professionnel), vise l'acquisition et l'émergence de connaissances. Ainsi, elle souligne la valeur des savoirs formels et des savoirs expérientiels, mais mise avant tout, sur celle du développement de soi. Dans un contexte de

l'E², l'espace créé pour l'expérientiel prend tout son sens dans la manière, tangible et intangible, dont l'individu est invité à se développer et prendre conscience de son développement.

5. Problématique

Les effets positifs des pédagogies actives ont été démontrés dans différents écrits (Freemana, Eddy, McDonough, Smith, Okoroafor, Jordt et Wenderoth, 2014 ; Prince 2004), même si la force ou l'impact de ces effets peut varier d'une pédagogie à l'autre (Bédard, Louis, Bélisle et Viau, 2007). L'APPr est apparu dans le domaine de la formation médicale, alors que la MdC a initialement été proposée dans la formation en droit et en gestion. La pédagogie de l'E², quant à elle, provient de l'éducation en contexte de formation en entrepreneuriat. Ces types de formations sont aujourd'hui présents à travers le monde et sont offerts dans une variété de disciplines et à différents cycles de formation (Valerio, Parton et Robb, 2014).

Dans ce contexte pluriel, la formation est confrontée à divers défis (Katz, 2008). Par conséquent, donner un sens à l'expérience d'apprentissage proposée par l'E² à travers des formations en entrepreneuriat offertes dans différents domaines de formation est au cœur de la problématique soulevée. Cette réalité touche tout autant les enseignants qui sont responsables d'offrir ces cours que les étudiants qui s'y inscrivent. La question de recherche qui en découle est : quelles sont les perceptions des étudiants et des enseignants de l'expérience d'apprentissage et d'enseignement qu'ils ont vécue avec la pédagogie de l'E²?

6. Méthodologie

Cette section présente les participants de l'étude et les modalités de collecte des données.

6.1. Participants

L'École de gestion de l'UdeS offre, depuis 2015, une formation distinctive en entrepreneuriat, basée sur l'E². Offerte sous le sigle ACT², cette formation a été donnée, à ce jour, à plusieurs groupes d'étudiants issus de différents domaines à l'UdeS. Parmi ce nombre, nous nous attardons plus spécifiquement à la formation en entrepreneuriat offerte aux étudiants de domaines suivant : droit, génie, gestion et musique. Au total, 82 étudiants ont suivi la formation offerte. De ce nombre, 11 étudiants ont été rencontrés afin de participer à cette étude (voir le tableau 1). Ces 11 étudiants ont suivi entre deux et quatre cours du programme en

² Cours offerts à l'Université de Sherbrooke, au Canada, visant à faire vivre aux étudiants l'expérience d'un projet entrepreneurial. Ils sont offerts selon différentes formules variant généralement d'un à trois crédits.

entrepreneuriat. Il s'agit d'un échantillon de convenance alors que c'est sur une base volontaire que ces personnes se sont proposées comme participants à la recherche.

Tableau 1 : Étudiants qui ont participé à l'étude

	Cycle	# participants
Droit	1 ^{er}	1
Génie	1 ^{er}	3
Gestion	1 ^{er}	6
Musique	1 ^{er}	1
TOTAL		11

Les cinq enseignants ayant eu la responsabilité de ces cours ont été rencontrés. De ce nombre, deux sont des professeurs et trois ont le statut de chargés de cours ; deux sont des femmes et trois sont des hommes. Tous enseignent à l'École de gestion. Le 2^e auteur de cet article fait partie de ce groupe d'enseignants, mais il n'a pas été impliqué dans la conduite des entretiens auprès des étudiants ou de ses pairs.

Dans le contexte des formations explorées, des projets devaient être réalisés par les étudiants. Ces projets sont choisis à partir de propositions faites par les étudiants eux-mêmes. Les séances initiales du parcours de formation offrent un espace de partage d'intérêts et des passions vers l'émergence d'idées de projets. Pour les uns, c'est une opportunité perçue dans le marché ou une cause qui leur tiennent à cœur, alors que pour d'autres, c'est un projet de carrière en tant qu'artiste, par exemple.

Les équipes se forment ainsi à partir de convergences d'intérêts. Suivant cela, les étudiants sont invités à valider la proposition de valeur du projet sur le terrain. Ainsi, les clientèles visées sont rencontrées par les étudiants par le biais d'entrevues. Le projet se documente et se planifie en cours de route et toutes les composantes menant à un modèle d'affaires viable sont identifiées, présentées et débattues en classe à chaque séance. À cet effet, les efforts de validation et de planification du projet ainsi que leur communication sont au cœur de l'émergence des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

6.2. Collecte de données

Afin de documenter l'expérience d'apprentissage et d'enseignement vécue dans les cours offerts en entrepreneuriat à l'École de gestion, des entretiens semi-dirigés ont été menés auprès des participants. Autant les étudiants que les enseignants ont été rencontrés individuellement. Les rencontres ont eu lieu au cours de la période du 6 juillet au 16 septembre 2018.

Le protocole d'entretien a été élaboré afin de répondre à la question de recherche et, ainsi, établir la nature des changements perçus par les enseignants qui ont utilisé l'E² dans leur cours. Dans tous les cas, les questions avaient pour objectif de permettre au répondant de nommer, dans ses mots, ce qu'il a vécu comme expérience. Deux guides d'entretiens ont servi la collecte de données : un pour les étudiants et un autre pour les enseignants.

Parmi les questions plus spécifiques posées aux étudiants, il y avait : « Qu'est-ce qui te vient en tête (spontanément) quand tu penses à l'expérience en classe de ces cours ? », « Qu'as-tu apprécié ? », « Qu'as-tu trouvé plus difficile ? », « Comment percevais-tu ton rôle ? » et « Comment percevais-tu le rôle de l'enseignant ? ». De côté des enseignants, voici quelques questions plus spécifiques : « Pouvez-vous décrire en quoi consiste l'approche pédagogique que vous avez vécue avec vos étudiants ? », « Quel a été votre plus grand défi à travers votre expérience avec cette approche ? » et « Globalement, comment votre expérience avec cette approche a-t-elle changé votre façon de penser, d'être ou de faire en tant qu'enseignant ? ».

7. Analyse des données

Cette partie de l'article présente premièrement les résultats qui émergent des entretiens avec les étudiants, puis, dans un deuxième temps, ceux avec les enseignants.

7.1. Entretiens auprès des étudiants

L'analyse des entretiens auprès des étudiants révèle cinq thèmes : 1) pédagogie active, 2) travail en équipe, 3) relations étudiants-étudiants, 4) relations étudiants-enseignant et 5) développement personnel.

7.1.1. Pédagogie active – centration sur l'apprentissage

Les participants à l'enquête définissent l'approche pédagogique comme étant interactive, pragmatique et centrée sur les besoins des étudiants et leur valorisation. De plus, ils ajoutent que les apprentissages sont effectués « *par et dans l'action* », qu'« *il y a moins de matière, mais on apprend beaucoup plus par l'expérience* ». Enfin, ils précisent que l'E² est « *une approche pour ouvrir les yeux sur les possibles* », « *une approche qui permet de travailler en fonction de ce qui fait sens pour la personne* ».

De plus, ils indiquent aussi percevoir l'importance d'être actifs, impliqués et engagés dans leurs apprentissages : « *tu développes un réel intérêt pour le cours, pas pour la note* » ; « *c'est très près de la réalité du marché du travail* ».

« Je n'ai jamais été interpellée avant par les autres façons d'enseigner. Mais celle des cours d'ACT est la meilleure que j'ai vécue. Les cours magistraux, c'est sûr que non. Les APPr, un peu plus, mais pas trop non plus. Mais ça (l'approche pédagogique des cours d'ACT), ça m'interpelle beaucoup, entre autres, parce que je voulais vraiment apprendre de ça. »

Étudiante de 4^e année à la Faculté de génie

7.1.2. Travail en équipe

Le développement de l'habileté à travailler en équipe représente un des aspects relevés fréquemment par les étudiants. De façon positive, une étudiante a mentionné que :

« Ce qui était bien, c'est qu'il n'y avait pas de concurrence entre les équipes. Lors des présentations, lorsque l'on voyait qu'il y avait un problème, un truc qui n'allait pas pour une équipe, on apportait des points pour les aider et vice versa. Donc, on s'entraidait, on grandissait ensemble. C'était vraiment une bonne atmosphère. »

Étudiante de 1^{re} année à l'École de gestion

D'autres ont également mentionné la plus-value perçue d'être challengé par les pairs lors des discussions en classe et pendant le travail en équipe :

« Et j'ai trouvé ça vraiment bien de pouvoir prendre le temps d'en discuter ensemble au début. Et après, on dirait que ça a instauré un climat beaucoup plus propice à une bonne collaboration et à une bonne communication entre nous ».

Étudiante de 2^e année à l'École de musique

Certains étudiants ont également témoigné des défis imposés par ce type de modalité pédagogique :

« J'ai trouvé difficile de m'adapter aux différentes personnalités et différents caractères dans les travaux d'équipe. Mais, en même temps, ça m'a permis de travailler sur des aspects de management. Et c'était important d'apaiser ces tensions, sinon on ne pouvait pas avancer. »

Étudiante de 1^{re} année à l'École de gestion

7.1.3. Relations étudiants-étudiants

Selon les 11 étudiants rencontrés, l'expérience vécue en classe est unique, notamment sur le plan de la participation et de l'entraide. En ce sens, les mots suivants sont relevés lorsqu'ils décrivent l'expérience : *« transparence, honnêteté, humilité, partage, développement d'une vision collective, vouloir faire une différence, devenir des agents/acteurs de changement ».*

Un étudiant de 4^e année à la Faculté de génie mentionne que : *« Mon rôle, en classe, c'était de*

penser à poser des bonnes questions pour amener mes collègues à penser autrement à ce qu'ils faisaient. Et je pense que c'était aussi un peu le rôle de tout le monde d'être critique. »

Un autre précise que *« se faire challenger par ses pairs »* lui a permis d'apprendre plus, de se remettre en question : *« C'est intéressant de voir qu'il y a toujours quelqu'un qui apporte quelque chose auquel on n'avait pas pensé. Ça construit quelque chose de riche ».*

7.1.4. Relations étudiants-enseignant

Selon les participants à l'enquête, l'enseignant a un rôle de guide, de mentor, de coach. Il est, en quelque sorte, un catalyseur du potentiel des étudiants. La rétroaction que l'enseignant offre aide ces derniers à trouver leur voix et leur voie : *« l'enseignant ne t'apprend pas que de la matière, il t'apprend à réfléchir »*; *« on se sent comme avec un sherpa à monter le Kilimandjaro »*. Un étudiant de la Faculté de génie explique : *« Ça, c'est aussi un autre point que j'ai trouvé intéressant, les interactions avec les profs. Tu sais, dans mes autres cours, j'interagis peu ou pas avec les enseignants. »*.

« Dans les autres cours, l'enseignant t'apprend des choses, alors que, dans les cours d'entrepreneuriat, l'enseignant te fait réfléchir. Dans les autres cours, les cours magistraux, tu apprends de la matière, alors qu'en entrepreneuriat (E²), les cours te permettent de développer ton esprit d'analyse. [...] Tu n'es donc pas là simplement à absorber de la connaissance. Tu es plutôt là à réfléchir, trouver des nouvelles solutions et t'adapter. Ça t'amène alors à mieux te connaître, à développer de nouvelles compétences. »

Étudiant de 1^{re} année à l'École de gestion

Les étudiants interviewés disent avoir le sentiment d'un partenariat avec les enseignants, de faire équipe avec eux, d'entretenir une relation de proximité, basée sur la franchise et le respect mutuel : *« les rôles sont moins bien définis et c'est tellement plus stimulant ! »* Ce sentiment de partenariat pose également des défis. Parmi ceux-ci, les étudiants relèvent : *« beaucoup de rencontres et de travail en équipe, être toujours proactif en classe comme à l'extérieur et lâcher-prise par rapport à l'univers académique »*. Certains soulèvent que ce dernier défi entraîne la dissolution des frontières entre les sphères académiques, professionnelle et citoyenne.

« Ce sont des gens super disponibles, qu'on peut toujours consulter et qui nous ramènent sur le droit chemin si on s'est égaré... Ils n'allaient pas nous donner les réponses. Le but, c'était que nous fassions le travail. Et ce n'était probablement pas de la façon dont eux l'auraient fait, mais c'était bien comme ça. Parce qu'il y avait plusieurs façons de réfléchir à notre projet. [...] Je trouvais ça bien qu'on ait cette liberté-

là, d'avoir notre personnalité d'équipe. On était même encouragé dans ce sens-là, à créer des « Wow ! » sans nous dire comment les réaliser. Ils nous laissaient réfléchir à ça et arriver avec nos idées. »

Étudiante de 2^e année à l'École de musique

7.1.5. Développement personnel

Les étudiants ajoutent que cette approche les a amenés à sortir de leur zone de confort et en ressentent une grande fierté : « *ce cours t'amène à vaincre tes peurs* » ; « *on ne sait pas toujours où on s'en va et j'aime ça !* » Plus spécifiquement, ils disent avoir développé : « *une découverte et un dépassement de soi, la confiance, la créativité, l'audace, le leadership, une capacité à recevoir la critique, un esprit d'analyse et une capacité à réfléchir.* »

La satisfaction des étudiants est telle qu'ils sont d'avis que l'approche pédagogique adoptée pour ces types de cours pourrait et devrait être adoptée dans d'autres cours de leur programme respectif : « *c'est la bonne manière d'enseigner et d'apprendre* ». Une étudiante de l'École de gestion précise que : « *Avec des cours sous forme de coaching, tu te développes plus comme personne et plus rapidement. Et tu es sûr d'être toi-même en fait. Tu n'es pas quelqu'un qu'on voudrait que tu sois* ». Un autre ajoute :

« C'est le cours ou un des cours que j'ai le plus appréciés de mon bac, parce que, moi, je ne vais pas souvent à mes cours, parce que je ne trouve pas ça pertinent. Je vais juste lire les trucs à lire... Tandis que là, les cours d'ACT, j'y allais et je m'y suis même inscrit par moi-même. Et c'est comme une première pour moi de vraiment vouloir aller à un cours. »

Étudiant de 4^e année à la Faculté de génie

7.2. Entretiens auprès des enseignants

L'analyse des entretiens auprès des enseignants fait ressortir quatre thèmes : 1) philosophie d'apprentissage, 2) travail en équipe, 3) relation étudiants-enseignant et 4) démarche d'évaluation des apprentissages.

7.2.1. Philosophie d'apprentissage

Les 5 enseignants interviewés ont tous des parcours atypiques en contexte universitaire, c'est-à-dire qu'ils ont des parcours de formations et d'expériences professionnelles venues enrichir d'autres disciplines que celle de leur formation initiale. Ils privilégient donc une approche axée sur la pratique et sur l'humain plus que sur la théorie pour elle-même : « *On développe l'entrepreneur et non l'entrepreneuriat* » ; « *En fait, moi, je n'enseigne pas, je coache* » ; « *Je crois beaucoup au potentiel humain... L'un des rôles du coach, c'est de le faire émerger. (...)*

Et c'est à nous de créer un environnement qui favorise ça ». Dans le même sens, il importe selon eux de « *laisser émerger les savoirs* ». Dans cette perspective, une enseignante précise :

« Et, moi, je ne suis pas là dans une approche top-down. J'ai plus une approche collaborative, où je suis davantage une animatrice de discussions sur un sujet qu'une enseignante. Et moi, c'est vraiment comme ça que je le vois depuis le départ. »

Enseignante à l'École de gestion

Le développement de la personne est au cœur de leur représentation de l'apprentissage :

« L'émergence de qui les jeunes sont, que les jeunes se retrouvent à travers leur projet. Qu'ils touchent à leur « Why », à leur motivation, qu'ils comprennent que le projet est une façon de traduire ce qu'ils sont. Ce n'est pas LA façon, c'est une façon. »

Enseignant à l'École de gestion

Enfin, ils soulignent tous l'importance de sortir des murs de l'université pour vivre une expérience d'apprentissage significative.

« L'importance de sortir du building. Par exemple, moi [...] je vais les amener dans un café pour une séance de coaching, je vais inviter des intervenants du milieu... Je veux les sortir le plus possible, c'est important. [...] C'est une façon de les amener vers le concret. »

Enseignante à l'École de gestion

7.2.2. Travail en équipe

Le travail en équipe est une des stratégies pédagogiques proposées avec l'E². L'apprentissage par les pairs représente un levier d'apprentissage déterminant pour favoriser l'acquisition des savoirs et le développement des compétences cibles.

« ... on demande à l'étudiant d'être présent, [...] une présence physique, mais aussi mentale dans les cours et de participer activement. Et, pour moi, ça, ça a vraiment une importance cruciale. Surtout que l'on essaie de faire de l'apprentissage par les pairs. »

Enseignante à l'École de gestion

Les enseignants reconnaissent cependant les défis associés à cette stratégie :

« Il y a des étudiants qui ont vraiment été confrontés par le travail d'équipe, dans des expériences qu'ils ont vécues. Mais ils ont appris à s'en sortir aussi et ils ont trouvé des moyens pour travailler avec ces différends-là. [...] Et il n'y a personne qui aime ce genre de situation dans le présent, mais l'impact se fait ressentir plus tard. Et, moi, j'ai des étudiants qui m'ont dit [...] qu'au départ ils étaient frustrés et qu'ils ne comprenaient pas la pertinence de ça, mais ils l'ont compris plus

tard. »

Enseignante à l'École de gestion

Au-delà des défis, des gains sont aussi tangibles une fois ces barrières franchies :

« Il y a un étudiant qui m'a dit récemment que c'était la première fois - lui, il a 23 ans - il m'a dit que c'était la première fois de sa vie qu'il avait de l'espace pour exprimer ce qu'il pense, pour dire ce qu'il pense des autres projets [...] et pour être challengé, par ses pairs par rapport à ce qu'il pense. »

Enseignant à l'École de gestion

7.2.3. Relations étudiants-enseignant

De façon cohérente avec les principes qui soutiennent l'E², les enseignants ont adopté une posture où ils ont davantage agi à titre de facilitateurs, d'animateurs et/ou de coachs. Dans cette perspective, certains affirment « *apprendre autant que les étudiants* » et « *entretenir un lien de proximité avec les étudiants* ».

Les enseignants soutiennent aussi que l'E² nécessite un sens de l'observation aiguisé, une écoute attentive, de même qu'une certaine ouverture d'esprit. De plus, le rôle d'accompagnateur exige une capacité à faire preuve d'humilité et de flexibilité. Certains soulignent d'ailleurs que ces habiletés ne sont pas toujours naturelles dans un contexte d'enseignement universitaire. Selon eux, cela exige de réviser les paramètres usuels de l'espace d'enseignement, même si ce n'est pas toujours facile de les engager dans cette perspective :

« J'essaie de ne pas pointer les gens pour dire « OK, toi, tu es sur le spot, réponds ». J'aime mieux quand c'est naturel... Mais à un moment donné, tu n'as pas le choix, en tant qu'animatrice de classe, d'aller chercher ceux qui ne parlent jamais. Des fois, ça peut être super pertinent d'aller chercher ceux qui ne parlent pas, parce qu'ils ont plein de choses à dire. C'est juste qu'ils ne se sentent pas concernés. »

Enseignante à l'École de gestion

En ce sens, tous cherchent à responsabiliser les étudiants et à les faire réfléchir sur leur projet, leurs apprentissages, leur rôle en classe et leur impact dans la société. Ces enseignants mettent ainsi l'accent sur le développement d'habiletés relationnelles et communicationnelles, dans le respect de chacun, en cohérence avec le fait qu'ils favorisent les interactions et les apprentissages par les pairs. Enfin, ils offrent aux étudiants un espace de liberté, de création et de transformation.

La valorisation du concept d'« apprentissage par et dans l'action » les invite à favoriser un rapport au savoir atypique et original dans la relation étudiants-enseignant :

« Tu peux faire émerger des concepts [...]. En coaching, ce n'est pas un download de nos connaissances que l'on fait, c'est plutôt un upload de ce que les jeunes ont en dedans d'eux. Mais, la différence entre la classe, enseigner, et le coaching, c'est que là, en coaching, on va travailler sur le projet avec des étudiants promoteurs, dans leurs affaires. »

Enseignant à l'École de gestion

Les conditions d'apprentissage et d'enseignement ont aussi une incidence directe sur la nature des relations que les enseignants peuvent établir avec les étudiants :

« Je commence toujours mes séances de coaching en leur demandant comment ça s'est passé, comment les étudiants arrivent. Comment ça va ? Es-tu sûr ? [...] En classe, quand tu en as 30 ou 60 (étudiants), tu ne peux pas faire ça... »

Enseignant à l'École de gestion

7.2.4. Démarche d'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages demeure un des enjeux clés pour la grande majorité des enseignants, que ce soit dans la façon de concevoir des outils pour évaluer les apprentissages réalisés ou dans la façon d'évaluer elle-même. Porter un jugement quant à la qualité des apprentissages et choisir une forme de notation pour traduire cette évaluation représentent des défis.

« Et l'approche qui me donne le plus de fil à retordre en enseignement, c'est l'évaluation. Parce que, je suis qui, moi, pour dire que j'évalue les gens. Je comprends la logique... (...), mais dans l'approche pédagogique qu'on amène, j'aime beaucoup plus le fait que les gens s'évaluent eux-mêmes ou s'évaluent entre les pairs. »

Enseignante à l'École de gestion

Les rétroactions offertes aux étudiants apparaissent comme un enjeu clé afin de favoriser l'apprentissage.

« Pour moi, le retour sur les évaluations, c'est vraiment important que ce soit fait au fur et à mesure. D'être capable d'expliquer aux étudiants « Ben voici, la note que je t'ai donnée, c'est ça, mais voici aussi qu'est-ce qui manque. »

Enseignant à l'École de gestion

8. Discussion

La question de recherche était : quelles sont les perceptions des étudiants et des enseignants de l'expérience d'apprentissage et d'enseignement qu'ils ont vécue avec la pédagogie de l'E² ? Les

données colligées révèlent plusieurs aspects de l'expérience pédagogique vécue par les étudiants et les enseignants.

8.1. Les forces de l'E²

En tout premier lieu, les commentaires des participants à cette étude permettent de situer l'E² en tant que pédagogie active. Ainsi, tant à travers ses assises théoriques qu'à travers les perceptions des acteurs pédagogiques, l'E² partage une bonne partie des caractéristiques des pédagogies actives : manipulation ou mise en pratique des savoirs, interactions entre les étudiants et l'enseignant, interactions entre les étudiants, apprentissage soutenu par les pairs, questionnement et rétroactions par les enseignants, occasions de discuter et de partager (Freemana *et al.*, 2014 ; Prince, 2004). La valeur associée à l'engagement de l'étudiant dans le traitement actif des savoirs, comme dans le développement de ses compétences, est reconnu par la littérature en éducation et en psychologie de l'apprentissage (Svinicki et McKeachie, 2014). Cet aspect apparaît comme central avec la pédagogie de l'E² et dans les données de cette étude. Les projets proposés aux étudiants dans les cours en entrepreneuriat sont significatifs, mais encore plus la façon dont on les invite à les réaliser à travers l'E². Les témoignages des étudiants le révèlent de façon éloquente : « *Le but, c'était que nous fassions le travail. Et ce n'était probablement pas de la façon dont eux l'auraient fait, mais c'était bien comme ça* ». Le projet seul, comme tout apprentissage expérientiel (ex., stage), ne soutient pas l'apprentissage de façon aussi marquée que si les étudiants sont invités à réfléchir, à réagir ou à analyser leur expérience (Svinicki et McKeachie, 2014). Autant dans ses intentions que dans les perceptions des acteurs, l'E² offre cet espace de collaboration et de réflexion.

Le « projet étudiant » est avant tout un projet d'apprentissage et de développement de ses habiletés et de ses compétences, de développement de soi. Les commentaires des étudiants montrent bien qu'ils reconnaissent la place que l'E² leur offre à cet égard : « *[...] tu te développes plus comme personne et plus rapidement. Et tu es sûr d'être toi-même en fait. Tu n'es pas quelqu'un qu'on voudrait que tu sois.* » Ce projet personnel est celui qu'ils sont invités à réaliser. C'est à travers lui que les projets proposés en classe, comme ceux des cours ACT du programme entrepreneurial ou de tout autre type de projet (McMellan, 1999 ; Orsmond et Merry, 2017), prendront tout leur sens (Orsmond et Merry, 2017). C'est également à travers lui que les connaissances plus théoriques et méthodologiques permettront de développer chez les étudiants un regard critique (Fayolle, Verzat et Wapshott, 2016).

A priori, le « projet étudiant » peut représenter un parcours d'apprentissage qui se réalise pour et par soi, mais les pédagogies actives ont bien démontré la plus-value de l'apprentissage par

les pairs dans le contexte du travail en équipe (Katzenbach et Smith, 1993 ; O'Donnell, 2006). Les données recueillies autant du côté des étudiants que des enseignants vont dans le même sens : « *Lors des présentations, lorsque l'on voyait qu'il y avait un problème, [...] on apportait des points pour les aider et vice versa. Donc, on s'entraidait, on grandissait ensemble.* » (étudiant); « *Il y a des étudiants qui ont vraiment été confrontés par le travail d'équipe [...]. Mais ils ont appris à s'en sortir aussi et ils ont trouvé des moyens pour travailler avec ces différends-là.* » (enseignant). L'E² permet ainsi de démontrer que le travail en équipe peut soutenir le développement des personnes qui la compose, tout en visant l'atteinte des cibles de ce travail.

Afin de rendre cela possible, la qualité des relations entre les étudiants-étudiants, comme les relations étudiants-enseignant sont primordiales (Freemana *et al.*, 2014). L'importance accordée à ces relations est présente autant pour l'APPj, pour l'APPp, que pour la MdC (Bureau, 2018; Savin-Baden et Major, 2004). Les données recueillies auprès des étudiants et des enseignants qui ont vécu la pédagogie de l'E² vont dans le même sens : « *C'est intéressant de voir qu'il y a toujours quelqu'un qui apporte quelque chose auquel on n'avait pas pensé. Ça construit quelque chose de riche* » ; « *l'enseignant ne t'apprend pas que de la matière, il t'apprend à réfléchir* » ; « *on se sent comme avec un sherpa à monter le Kilimandjaro* » (étudiants) ; « *Je commence toujours mes séances de coaching en leur demandant comment ça s'est passé, comment les étudiants arrivent. Comment ça va ? Es-tu sûr ?* » (enseignant). Le rôle d'accompagnateur exige une capacité à faire preuve d'humilité et de flexibilité. Ce sont des qualités qui sont tout aussi importantes pour les relations entre les étudiants.

8.2. Les limites de l'E²

Sur le plan des limites, les étudiants mentionnent le fait qu'il y a « *moins de matière, mais on apprend plus par l'expérience* ». Du côté des enseignants, on souligne l'importance d'axer la formation « *sur la pratique et sur l'humain, plus que la théorie elle-même* ». L'enjeu de la place et du poids des connaissances est récurrent dans le contexte des trois pédagogies actives recensées dans cet article : APPj, APPp et MdC (Bédard, Dell'Aniello et Desbiens, 2005 ; Savin-Baden et Major, 2004 ; Virtue et Hinnant-Crawford, 2019). La question qui en découle est celle de l'exhaustivité vs la pertinence. Force est de reconnaître que, dans toutes les disciplines et les domaines, le bagage de connaissances est en croissance. Les pédagogies actives invitent les enseignants à s'interroger sur les connaissances les plus pertinentes à aborder en classe, celles qui sont au cœur de toute discipline ou profession. La maîtrise des

contenus est une préoccupation de tout étudiant. Si les étudiants ne sentent pas que cette maîtrise est acquise à travers les séances de cours et l'accompagnement offert par le tuteur, il s'en suivra un stress de performance en lien avec les mesures d'évaluation des apprentissages.

Pour tout enseignant, l'évaluation de l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire chez les étudiants est déjà un enjeu important (Svinicki et McKeachie, 2014), si on ajoute à cette liste l'évaluation des savoir-être, le portrait se complexifie encore davantage. Comme l'indique les données, cet enjeu pose un défi avec l'E² : « *Et l'approche qui me donne le plus de fil à retordre en enseignement, c'est l'évaluation. Parce que, je suis qui, moi, pour dire que j'évalue les gens.* » (enseignant). L'évaluation sommative ou certificative des apprentissages repose idéalement sur des repères clairs : mesurables et observables (Louis et Bédard, 2015). La présentation de critères et d'indicateurs explicites permettant de mesurer l'acquisition des savoir-être dans le contexte d'une pédagogie comme l'E² qui hypertrophie son importance est une des limites qui devra être dépassée.

En centrant la formation sur la personne et son développement, l'E² donne une place significative à l'émergence des savoirs à travers les expériences vécues en classe, en particulier le projet étudiant : « *Je crois beaucoup au potentiel humain... L'un des rôles du coach, c'est de le faire émerger.* » « *Laisser émerger les savoirs.* » (enseignant). Pour la grande majorité des étudiants, cette situation est atypique, même si souhaitable du point de vue de l'E². Elle est susceptible d'induire un inconfort, voire certaines craintes, chez les étudiants. Bien sûr, certains mentionnent les avoir transcendés : « *ce cours t'amène à vaincre tes peurs* » (étudiant), mais d'autres estiment que c'est un défi de taille, en particulier lors des premières séances du cours. Bien sûr, cette situation pédagogique étant nouvelle pour la majorité des étudiants et des enseignants, elle exige des ajustements et, parfois, une remise en question des façons de faire acquises au cours de nombreuses années.

Enfin, à l'instar de la majorité des pédagogies actives, différentes conditions d'apprentissage s'imposent avec l'E². L'importance accordée à l'émergence des savoir-être chez les étudiants exige une certaine capacité à pouvoir interagir avec les étudiants : « *Je commence toujours mes séances de coaching en leur demandant comment ça s'est passé, comment les étudiants arrivent. Comment ça va ? Es-tu sûr ? [...] En classe, quand tu en as 30 ou 60 (étudiants), tu ne peux pas faire ça...* » (enseignant). Ainsi, cette capacité d'interactions est en bonne partie tributaire du nombre d'étudiants en classe, comme la capacité de rétroagir des enseignants (Gibbs, 2010). Il importe donc de reconnaître qu'une pédagogie centrée sur les étudiants, sur la qualité de l'acquisition des savoirs, comme sur le développement de compétences (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009), se conjugue difficilement avec un enseignement en grands groupes

(Svinicky et McKeachie, 2014). Ce point soulève aussi une questionnement plus global et systémique de la place et la pertinence des grands groupes et des limites que cela pose sur l'appropriation des savoirs et le développement de la personne.

Comme toute recherche, cette étude comporte des limites qu'il importe d'identifier. D'une part, l'échantillon des participants étudiants est volontaire et, de ce fait, non probabiliste. On peut formuler l'hypothèse que, en moyenne, ces étudiants avaient une représentation plus positive de l'expérience d'apprentissage vécue avec l'E². D'autre part, les enseignants qui ont participé à l'étude ont tous fait le choix d'utiliser la pédagogie de l'E², certains depuis plusieurs années. Là aussi, il est probable que la perception des enseignants de cette pédagogie ait un biais favorable. Enfin, le questionnaire d'entretien n'a pas été validé auprès d'un groupe d'étudiants ou d'enseignants avant qu'il ne soit utilisé dans le cadre de la présente étude. Nonobstant ces limites, notre étude est originale considérant qu'elle examine pour la première fois depuis l'implantation de l'E² en éducation entrepreneuriale les retombées de la formation sur les étudiants et les enseignants.

9. Conclusion

Ces premiers entretiens sur l'expérience pédagogique vécue, les concepts définissant l'E² et le début de positionnement de cette approche parmi les pédagogies actives permettent de contribuer à des conversations en cours sur les défis que pose une pratique de type collaborative sur le plan pédagogique : motiver les étudiants, les engager dans leurs apprentissages, soutenir leurs apprentissages et favoriser leur persévérance. En ce sens, le peu d'attention sur les aspects touchant davantage l'individu, sa subjectivité et son intersubjectivité, postulés en introduction, trouve tout son sens à la lumière des données présentées.

Sur cette base, 4 réflexions et pistes de recherche nous apparaissent intéressantes à explorer suite à la réalisation de cette étude, et ce, pour toute pédagogie active, incluant l'E² :

1. L'étudiant au centre de ses apprentissages représente un leitmotiv incontournable des pédagogies actives. Conséquemment, l'étudiant devrait représenter la force motrice des apprentissages. Cela peut impliquer la création d'un espace de partage où les étudiants se voient offrir un « lieu sûr » pour leur développement personnel, pour « être ».

Question : Comment les pédagogies actives soutiennent-elles réellement ce développement personnel, vecteur des apprentissages?

2. L'apprentissage par les pairs, fortement valorisé avec les pédagogies actives et l'E², exige de mobiliser des habiletés communicationnelles. Les données ont souligné cela, mais il n'est pas clair si ces espaces de partage ont réellement favorisé la réflexion et l'interaction entre les participants.

Question : Quelles sont les conditions effectives de communication qui suscitent la réflexion et l'interaction chez les étudiants, tout en favorisant l'acquisition des savoirs, surtout celui des « savoirs émergeant »?

3. Les pédagogies actives recensées dans la présente étude ont toutes mis en place des outils pour situer les savoirs dans un contexte non académique : projets, problèmes et cas. Ce faisant, elles cherchent à réduire les écarts qui séparent l'expérience académique, professionnelle et citoyenne. De ce fait, les comportements requis des participants sortent des *habitus* purement académiques pour emprunter des pratiques attendues en contexte professionnel et citoyen.

Question : Dans quelle mesure les pédagogies actives arrivent-elles à réduire ces écarts?

4. L'E² invite à passer d'une pédagogie active à une pédagogie interactive. Même si cela apparaît comme un aspect distinctif de l'E², nous pouvons faire l'hypothèse que d'autres pédagogies actives souhaitent être qualifiées d'interactives. Ainsi, l'interaction est l'ingrédient qui permet l'éclosion des autres et qui tamise les rôles et les statuts entre les participants.

Question : Les étudiants et les enseignants collaborent-ils (réellement) vers l'émergence de connaissances coconstruites, à la fois avérées et situées?

Au final, cette étude de nature exploratoire pose ainsi les bases d'une réflexion entamée et à poursuivre. D'autres lieux d'application de la pédagogie de l'E² permettront de mieux en définir les contours, comme ses points de tension et ses caractéristiques distinctives, mais aussi partagées vis-à-vis de pédagogies actives. De plus, d'autres recherches permettront de mieux comprendre et d'expliquer en quoi cette pédagogie permet de soutenir le développement de l'individu, en particulier des savoir-être. Ce faisant, il sera possible de tracer un portrait où les différentes pédagogies actives pourront être situées et mises à profit afin de permettre la formation optimale des étudiants. Enfin, des recherches sur l'accompagnement et la formation des enseignants appelés à mettre en œuvre de telles pédagogies demeurent un territoire d'exploration important.

Références bibliographiques

- Barrows, H.S. (2002). Is it truly possible to have such a thing as PBL? *Distance Education*, 23, 119-122.
- Bédard, D. et Béchard, J.-P. (dir.) (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Presses Universitaires de France.
- Bédard, D. et Bourget, A. (2016). *Préparer et animer une séance d'apprentissage pas problèmes*. Dans T. Pellacia, *Comment mieux former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de la santé?* (p. 271-297). De Boeck.
- Bédard, D. et Raucant, B. (2015). Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(1). <http://journals.openedition.org/ripes/898>
- Bédard, D., Louis, R., Bélisle, M. et Viau, R. (2007). Problem and project based learning in Engineering at the University of Sherbrooke: Impacts' on students' and teachers' perceptions. Dans E. de Graff et A. Kolmos, *Management of Change: Implementation of Problem-Based and Project-Based Learning in Engineering* (p. 109-128). Sense Publishers.
- Bédard, M.G., Dell'Aniello, P. et Desbiens, D. (2005). *La méthode des cas : guide orienté vers le développement de compétences*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Bureau, S. (2018). Learning fictions or facts? Moving from case studies to the impact-based method. Dans A. Fayolle, *A research agenda for entrepreneurship education*. Edward Elgar Publishing.
- Cordeiro, J. (2019). Project-based learning in marketized higher education: Friend or foe? *New Vistas Journal*, 5(1), 1-6.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Simon and Schuster.
- Fayolle A., Verzat C. et Wapshott R. (2016). In quest of legitimacy: The theoretical and methodological foundations of entrepreneurship education research. *International Small Business Journal*, 34(7), 895-904.
- Fayolle, A. et Verzat, C. (2009). Pédagogies actives et entrepreneuriat : quelle place dans nos enseignements? *Revue de l'Entrepreneuriat*, 2(8), 1-15.
- Freemana, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H. et Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS – USA)*, 111(23), 8410-8415.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie*. Erès.
- Frenay, M. et Bédard, D. (2006). Le transfert des apprentissages. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre* (p. 123-136). Presses Universitaires de France.
- Gavin, K. (2011). Case study of a project-based learning course in civil engineering design. *European Journal of Engineering Education*, 36(6), 547-558.
- Gibbs, G. (2010). *Using assessment to support students learning*. Leeds Met Press.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Katz J.A. (2008). Fully mature but not fully legitimate: A different perspective on the state of entrepreneurship education. *Journal of Small Business Management*, 46(4), 550-566.

- Katzenbach, J.R. et Smith, D.K. (1993). *The wisdom of teams*. Harvard Business School Press.
- Krajcik, J.S. et Blumenfeld, P.C. (2005) Project-Based Learning. Dans R.K. Sawyer, *The Cambridge handbook of the learning sciences* (p. 317-334). Cambridge University Press.
- Laflamme, R. (2005). *La méthode des cas : Recueil de cas en gestion des ressources humaines et en relations du travail*. Les Presses de l'Université Laval.
- Louis, R. et Bédard, D. (2015). Tendances en évaluation des apprentissages en enseignement supérieur. Dans J.L. Leroux, *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : guide pratique à l'intention des enseignants* (p. 25-65). AQPC.
- Mandeville, L. (2009). Une expérience d'apprentissage significatif pour l'étudiant. Dans D. Bédard et J.-P. Béchard, *Innovier dans l'enseignement supérieur* (p. 125-138). Presses Universitaires de France.
- McMellan, H. (1999). *Situated learning perspectives* (Ed.). Educational Technology Publications.
- Mesny, A. (2013). Taking Stock of the Century-long Utilization of the Case Method in Management Education. *Canadian Journal of Administration Sciences*, 30(1), 56-66.
- Novak, G, Patterson, E.T., Gavrin, A.D. et Christian, W. (1999). *Just-In-Time Teaching: Blending Active Learning with Web Technology*. Prentice Hall.
- O'Donnell, A. (2006). The role of peers and group learning. Dans P. Alexander et P. Winne, *Handbook of Educational Psychology* (2e Éd., p. 781-802). Lawrence Erlbaum.
- Orsmond, P. et Merry, S. (2017) Tutors' assessment practices and students' situated learning in higher education: chalk and cheese. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 289-303. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2015.1103366>
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Presses Internationales Polytechnique.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 7, 1-9.
- Savin-Baden, M. et Major, C.H. (2004). *Foundations of Problem-Based Learning*. Open University Press.
- Soukini, M. et Fortier, J. (1995). Apprentissage par problèmes au collégial. Actes du 6e Colloque de L'Association de recherche au collégial (ARC), Joliette, Québec, 5-7 mai. <https://cdc.gc.ca/PAREA/708607-soukini-fortier-apprentissage-problemes-sherbrooke-PAREA-1995.pdf>
- Svinicki, M.D. et McKeachie, W.J. (2014). *McKeachie's teaching tips* (14e Ed.). Wadsworth.
- Thomas, J.W., Mergendoller, J.R. et Michaelson, A. (1999). *Project-based learning: A handbook for middle and high school teachers*. The Buck Institute for Education.
- Valerio, A., Parton, B. et Robb, A. (2014). *Entrepreneurship education and training programs around the world: dimensions for success*. World Bank Publications.
- Vierset, V., Bédard, D. et Foidart, J.-M. (2009). La psychosociologie : un cadre interprétatif de la fonction de tuteur dans un dispositif d'apprentissage par problèmes. *Pédagogie Médicale*, 3(10), 211-228.

Virtue, E.E. et Hinnant-Crawford, B.N. (2019). “We’re doing things that are meaningful”: Student Perspectives of Project-based Learning Across the Disciplines. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 13(2), 1-12. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1809>

Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching : Five key changes to practice*. Jossey-Bass.