Notes et rapports

https://doi.org/10.20870/eep.2023.7667

La co-construction dans l'enseignement supérieur, une revue de la littérature anglophone

Co-creation in higher education, a literature review

Lorine Dardel[1]

[1] Université de Bordeaux

Auteur pour la correspondance : Lorine Dardel, lorine.dardel@etu.u-bordeaux.fr
Date de soumission : 25/05/2023
Date de publication : 03/07/2023
Mots-clés : Co-construction – Enseignement supérieur – Engagement des étudiants
***Keywords*:** *Co-creation – Higher education – Student engagement*

Résumé

L'article présente une revue de la littérature anglophone sur la modalité pédagogique de co-construction entre étudiants et enseignants dans l'enseignement supérieur. Dans un premier temps, nous définissons le terme de co-construction ainsi que son usage. Dans un second temps, nous analysons les défis et les avantages associés à cette modalité pédagogique.

Abstract

This article provides an overview of student-teacher co-construction in higher education. First of all, we define the meaning and the use of co-construction as a pedagogical method. Then, we analyze the challenges and benefits associated with it in the university classroom.

Introduction

Dans la littérature scientifique française, peu d'études se sont intéressées à la collaboration entre étudiants et enseignants dans la réalisation de projets pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Néanmoins, plusieurs chercheurs l'ont déjà documentée dans la littérature anglophone (Bovill, Cook-Sather et Falten, 2011). Selon Bovill (2013), la co-construction entre enseignants et étudiants dans l'enseignement supérieur vient du désir d'adopter une éducation plus démocratique, d'évoluer vers une citoyenneté plus éthique et d'une volonté que les étudiants soient engagés dans leur apprentissage, mais aussi dans la vie universitaire en général. Le développement de la co-construction vient d'une volonté d'améliorer la qualité de l'enseignement, des cours et des formations actuelles. Mann (2008) explique que les enseignants sont toujours considérés comme les « gardiens de la conception des

enseignements ». La co-construction apparaît comme la solution pour construire des connaissances avec les étudiants plutôt que de simplement leur transmettre des connaissances déjà entièrement construites. En effet, bien qu'il ait été démontré, à plusieurs reprises, que la participation active des étudiants améliore leur expérience d'apprentissage, ces derniers gardent en général un rôle passif dans la création des programmes d'études, des cursus universitaires et des méthodes d'enseignement (Biggs, 1987). Or, une participation active des étudiants implique que les étudiants soient considérés comme des co-créateurs de l'apprentissage (Freire, 1972 ; Bovill *et al.*, 2010).

Selon John Dewey (2018), il est nécessaire de faire l'expérience du processus d'apprentissage. L'enseignant ne peut plus être considéré comme étant celui qui enseigne et l'étudiant celui qui apprend. Le processus d'apprentissage doit se faire grâce au dialogue et à l'échange (Freire, *ibid*). En personnalisant leur apprentissage, les étudiants deviennent responsables de ce dernier (Bovill, Morss et Bullay, 2009). Ainsi, les étudiants devraient être étroitement et largement impliqués dans la prise de décisions qui les concernent (Levin, 1998). Au lieu d'être perçus comme des bénéficiaires passifs, les étudiants sont considérés comme des créateurs proactifs.

1. Définition de la co-construction

La co-construction est une méthode d'enseignement qui suggère une étroite collaboration entre les étudiants et les professeurs, où les étudiants construisent des savoirs et des ressources avec le personnel académique. Dans la littérature anglophone, nous retrouvons plusieurs expressions qui caractérisent ce processus d'apprentissage et d'enseignement comme la co-construction, la co-création, le co-design, le co-développement ou encore la co-conception. La co-création implique un processus mutuel créatif, qui s'appuie sur les idées des enseignants et des étudiants, où tous peuvent contribuer de manière égale même si ce n'est pas de la même façon (Bovill, Cook-Sather et Falten, 2011 ; Bovill, 2013 ; Cook-Sather *et al.*, 2014). Elle se caractérise par le dialogue, les échanges, la négociation et le partage des responsabilités dans le processus d'enseignement et d'apprentissage (Bovill, 2013 ; 2019). L'apprenant est considéré comme un partenaire compétent, détenteur d'un savoir et critique vis-à-vis de son apprentissage. L'enseignant n'est, quant à lui, plus perçu comme l'expert (Bovill *et al.*, 2010). Les étudiants et les enseignants travaillent en équipe. La co-création modifie ainsi la relation étudiant-enseignant : l'enseignant devient enseignant-étudiant et l'étudiant devient étudiant-enseignant (Freire, 1972 ; Bovill, 2019). Le processus de co-création implique que l'enseignant soit conscient de son rôle, très flexible, bien informé et réceptif pour répondre aux besoins des étudiants et à la direction que ces derniers veulent donner au cours (Bovill, Morss et Bullay, 2009). Au bout d'un moment, soit un enseignant sacrifie son autorité pour laisser place à la co-construction du cours, soit les étudiants s'imposent plus dans le processus de co-construction (Bovill, Cook-Sather et Falten, 2011).

Majoritairement développée aux USA, au Canada, au Royaume-Uni, en Australie et en Scandinavie, la co-création peut être utilisée à différents moments du processus d'apprentissage et à différents degrés (Bovill, 2020). En effet, un des points importants à prendre en compte lorsque l'on parle de co-construction, c'est l'échelle de la co-création, c'est-à-dire ce que prend en compte la co-construction et jusqu'à quel point les étudiants co-construisent avec les enseignants (cf. tableau 1). Cela concerne la négociation du contenu ou de la matière, l'objectif de leur travail,

l'approche pédagogique, les nombreuses façons dont ils peuvent travailler et apprendre ensemble, ou les modalités qu'ils préfèrent en matière d'évaluation (*ibid*). Le cours n'est plus centré sur le savoir, sur le contenu, mais sur l'étudiant et la relation qu'il a avec ce dernier. De même, la co-création peut se produire à différents niveaux (cf. tableau 1). La co-construction peut être à l'initiative individuelle, de classe et de cours, jusqu'au niveau institutionnel (Bovill *et al*., 2016).

Il existe une différence entre la co-création du programme, du cours ou de la formation (qui a lieu avant le cours) et la co-création dans le programme, le cours, la formation, qui implique tous les étudiants d'un cours au fur et à mesure que celui-ci se déroule (Bovill, 2019 ; 2020). L'un des aspects fondamentaux de la co-construction est l'articulation claire de ce que signifie la co-construction dans le cadre défini, ses avantages, sa complexité et ses attendus (Bovill *et al*., 2016).

2. Les différents types de co-construction

La modalité d'apprentissage de co-création peut prendre différentes formes. En effet, alors qu'un enseignant peut définir sa méthode pédagogique comme une co-construction, un autre enseignant peut faire quelque chose de complètement différent et qualifier son approche pédagogique comme étant aussi de la co-construction (Bovill, 2019).

Néanmoins, lorsqu'un cours est co-construit, nous observons que le respect de l'alignement pédagogique, *constructive alignment* en anglais, développé par John Biggs (1987), est fondamental. L'alignement pédagogique est une méthode pédagogique qui permet d'assurer la cohérence entre les objectifs visés, les activités proposées et les évaluations choisies dans un cours. Par exemple, l'approche de conception « *backward design* » amène les enseignants à considérer d'abord les objectifs d'apprentissage du cours avant le contenu du cours (Bovill, Cook-Sather et Falten, 2011).

Bovill *et al.* (2016) ont défini quatre rôles que les étudiants peuvent adopter dans le travail de co-création : l'étudiant représentant, l'étudiant consultant, l'étudiant co-chercheur et l'étudiant co-concepteur pédagogique. Selon les auteurs, l'étudiant représentant représente les étudiants lors de la prise de décisions dans différents contextes universitaires. L'étudiant consultant partage et prend part aux discussions importantes sur les questions d'apprentissage et d'enseignement. L'étudiant co-chercheur collabore avec les enseignants-chercheurs sur la recherche en matière d'enseignement et d'apprentissage. Enfin, l'étudiant co-concepteur pédagogique prend part à la conception pédagogique en partageant la responsabilité des modalités pédagogiques et des modalités d'évaluation. Un même étudiant peut avoir plusieurs rôles en même temps.

Ainsi, les étudiants peuvent co-construire avec les enseignants le contenu du cours, le contenu d'un futur cours, l'écriture d'un article, les modalités pédagogiques, les modalités d'évaluation, mais aussi co-animer un cours ou co-évaluer leur travail (cf. tableau 1).

Catégorie	Définition	Exemple et rôle de l'étudiant
Co-production de savoir	Le contenu du cours est coproduit par les étudiants et les enseignants. La recherche est faite de manière collective.	L'étudiant co-chercheur collabore de manière significative à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage ou à la recherche thématique avec les enseignants (Bovill *et al.*, 2016).
Co-écriture d'article	Le personnel universitaire et les étudiants co-écrivent un article**.** Des groupes collaboratifs d'écriture scientifique sont mis en place à l'université.	La collaboration entre différents individus est encouragée, au sein d'un groupe avec le même objectif, dans le contexte universitaire (Bovill et Roseweir, 2008)**.** L'enseignant et ses étudiants peuvent co-écrire des titres de dissertations des étudiants (Deeley et Bovill, 2017).
Co-design de cours ou de formation	Le cours est co-designé par les étudiants et les enseignants de manière collaborative, du contenu, en passant par les acquis d'apprentissage visés, l'évaluation et les modalités pédagogiques.	L'étudiant est impliqué dans le processus d'enseignement et d'apprentissage dans son entièreté et dans la co-définition du travail attendu et ainsi dans les attentes en matière d'évaluation (Bovill, 2013). On peut parler de *course design team* (Bovill *et al.*, 2011).
Co-animation d'un cours	Les étudiants et l'enseignant partagent l'animation du cours. Il n'y a pas un seul leader qui mène le cours.	C'est une pratique plus courante que l'on observe déjà dans l'enseignement supérieur sous la forme des présentations orales et des exposés.
Co-développement de modalités pédagogiques	L'étudiant devient un consultant ou un co-concepteur pédagogique (Bovill *et al.*, 2016). Les étudiants et les enseignants partagent la responsabilité de la conception de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation	Le programme SaLT (*Students as Learners and Teachers*) permet aux enseignants de s'engager dans un dialogue et une réflexion autour de l'enseignement avec les étudiants La stratégie optée est appelée « *backward design* » (Bovill, Cook-Sather et Falten, 2011).
Co-conception de modalités d'évaluation	Concevoir des modalités d'évaluation et/ou choisir entre différentes méthodes d'évaluation. L'apprentissage des étudiants est renforcé par l'amélioration de leur niveau de connaissances en matière d'évaluation (Deeley et Bovill, 2017).	Les étudiants peuvent avoir la possibilité de diriger certaines parties de l'évaluation s'ils le souhaitent (Bovill *et al.*, 2010)**.** Les étudiants travaillent en partenariat avec l'enseignant pour co-créer une gamme d'éléments d'évaluation (Deeley et Bovill, 2017). Les enseignants et les étudiants co-créent des critères de notation des dissertations (*ibid*).
Co-évaluation	- Un système d'évaluation partagé où les étudiants participent à l'évaluation du contenu des cours et aux processus d'apprentissage et d'enseignement **-** Les étudiants notent leur propre travail (auto-évaluation) et celui des autres - Les étudiants négocient leur note avec les enseignants.	Dans une évaluation participative collaborative, les étudiants ont été invités à sélectionner les aspects du module à évaluer, puis à concevoir et mettre en œuvre des méthodes appropriées de collecte et d'analyse des données (Bovill *et al.*, 2010). La co-évaluation exige de l'étudiant et de l'enseignant qu'ils parviennent à un accord mutuel sur une note appropriée pour le travail, par le biais d'une discussion et d'une négociation qui doivent être étayées par des preuves et des arguments raisonnés (Deeley, 2014).

Tableau 1 – Les différents types de co-construction dans l'enseignement supérieur

3. Les défis de la co-construction

3.1. La norme

Les élèves peuvent montrer une certaine résistance à la co-construction. Ils ont été habitués à un système éducatif où les enseignants dominent la classe (Bovill *et al.*,

2016). Alors que lorsqu'on reconstruit un cours, nous remettons en question la relation prédominante professeur-étudiant dans laquelle le professeur détient le pouvoir et le savoir (Freire, 1972). De la même manière, les enseignants peuvent être réticents à l'idée de changer leurs habitudes d'enseignement. De nombreux enseignants se considèrent comme les experts de leur discipline. Ils orientent leur enseignement sur le contenu et le savoir. Il n'est pas toujours évident de les persuader d'adopter des formes d'enseignement qui intègrent l'engagement des étudiants (Kember, 2009 ; Bovill, Morss et Bullay, 2009). Le fait de sortir de la norme, qui est internalisée, peut être un défi pour les enseignants et les étudiants (Cook-Sather *et al*., 2014). Dans le cadre de la co-création, il est nécessaire de penser en dehors de cette dernière. Un des challenges qui en découle est le fait de convaincre les étudiants, les collègues et le personnel académique de l'importance de la participation active à des situations complexes (Lubicz-Nawrocka et Bovill, 2021). Pour cela, il est fondamental de changer la vision traditionnelle de l'enseignement et de passer d'une forme scolaire à une approche où les étudiants sont considérés comme des contributeurs respectés avec lesquels les enseignants partagent des responsabilités (Bovill, 2020).

3.2. La responsabilité partagée, un frein ?

En effet, lorsque l'on partage les responsabilités en termes d'évaluation, il y a des risques. Par exemple, l'étudiant peut ne pas arriver à développer des critères d'évaluation acceptables par l'enseignant (Deeley et Bovill, 2017). De plus, certains membres du groupe, de la classe peuvent prendre en charge plus de responsabilités que d'autres, dû à la différence de compréhension ou de confiance en ses capacités à mener le projet à bien. En effet, dans un groupe de travail, il est difficile de contribuer de façon complètement égale. Il est important de prendre en compte le fait que les contributions de chacun vont être différentes (Bovill et Roseweir, 2008)**.** La responsabilité partagée peut être source de déséquilibre, de conflits, en ce qu'elle modifie les relations de pouvoir.

3.3. Les relations de pouvoir

Dans le cas de la rédaction d'un article, la tutrice a spontanément endossé le rôle de leader, et ce peut-être parce qu'elle est celle qui a le plus d'expérience dans la rédaction et l'écriture (Bovill et Roseweir, 2008). Or, dans la co-création, il est nécessaire de renoncer au contrôle et au pouvoir inhérent, que ce soit de la classe, de la planification pédagogique ou de la direction du cours (Bovill, Cook-Sather et Falten, 2011). De la même manière, les étudiants sont responsables de leur apprentissage. Néanmoins, il faut garder en tête que les relations de pouvoir continuent d'exister entre les étudiants et l'enseignant, même lorsque l'évaluation et le *feedback* sont mutuellement construits et co-dépendants (Deeley et Bovill, 2017).

3.4. Le temps

Un des autres défis que les étudiants et les enseignants rencontrent dans la co-construction est la gestion du temps. Souvent, les enseignants se demandent comment ils vont trouver le temps pour s'investir dans la co-création (Bovill *et al*., 2016). Ainsi, lorsque l'on co-construit un cours, il est nécessaire de repenser les investissements en temps (Bovill, Cook-Sather et Falten, 2011).

Ces préoccupations sont valables et importantes à prendre en considération. Néanmoins, elles s'effacent souvent lorsque l'enseignant et les étudiants collaborent de manière réfléchie à la co-conception de projets (Bovill *et al*., 2016).

4. Les avantages de la co-construction

4.1. Favoriser les liens dans la communauté étudiante

En plus d'encourager le contact entre les enseignants et les étudiants, la co-construction renforce les liens et la coopération entre les étudiants. La co-création de cours permet de s'assurer que les étudiants et leurs pairs reconnaissent leur capacité à contribuer à leur expérience d'apprentissage partagée (Bovill, 2013). De cette manière-là les étudiants ne se voient plus comme simplement des « étudiants » mais comme des membres d'une communauté de pratiques (Lubicz-Nawrocka et Bovill, 2021).

4.2. Réduire les différences de pouvoir

La co-création permet de rééquilibrer les relations de pouvoir entre les étudiants et les enseignants dans l'apprentissage. De cette manière, les étudiants peuvent développer leur esprit critique et d'initiative (Bovill *et al*., 2010). Par exemple, la co-évaluation permet de minimiser l'influence des tuteurs sur les résultats de l'évaluation. La co-construction des modalités d'évaluation donne lieu à un éventail diversifié de sujets d'évaluation (*ibid*). Selon Deeley (2014), les étudiants estiment que la co-évaluation de leurs présentations était plus équitable que l'auto-évaluation seule.

4.3. Responsabiliser les étudiants dans leur formation

Les étudiants qui ont participé à de la co-construction expliquent que cette approche les a aidés à être plus patients et à prendre plus de responsabilités dans leur formation. Mais aussi, cela leur permet d'être plus compréhensifs envers les difficultés des professeurs dans l'enseignement (Bovill, 2009). Les étudiants deviennent plus confiants et construisent leur propre expérience d'apprentissage. Ce dispositif pédagogique est associé à de la motivation, du plaisir et de l'enthousiasme chez les étudiants (Bovill, 2013 ; Cook-Sather, *et al.* 2014). La co-construction leur a aussi permis de mieux discerner et analyser les intentions pédagogiques de leurs enseignants. La co-construction permet aux étudiants de mieux prendre conscience du fait qu'ils sont une communauté de pratiques. De plus, cela leur permet de développer une plus grande confiance en eux et en leurs capacités. Ils développent des compétences en communication (Cook-Sather, 2011).

Les enseignants expliquent qu'ils travaillent avec leurs étudiants comme s'ils étaient des collègues. La co-construction permet un rapport plus horizontal dans la relation d'apprentissage / enseignement. Les enseignants expliquent que tout le monde apprend en s'engageant dans le cours (Bovill, 2009). En effet, les *feedbacks* sont bidirectionnels dans la co-construction. Le personnel universitaire a aussi un retour d'information sur ses pratiques d'enseignement (Bovill, 2013).

Conclusion

En conclusion, la co-création n'implique pas la fin des connaissances disciplinaires, des cadres théoriques ou de l'expertise du personnel (Bovill, 2020). Cette méthode pédagogique peut augmenter la motivation et l'engagement des étudiants. Elle

permet de créer du lien et de mettre en place une vraie communauté de pratiques et de construction de savoir au sein de l'enseignement supérieur.

Références

Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying.* Hawthorn: Australian Council for Educational Research.

Bovill, C. (2009). *Students as co-creators of curricula: changing the relationship between tutor and student in higher education*, in iPED Research Network (eds), 4th International Conference iPED2009: Proceedings Researching Beyond Boundaries: Academic Communities without Borders, 14-15 September 2009. Coventry: Coventry University, pp. 130-131.

Bovill, C. (2013). *Students and Staff Co-creating Curricula: An Exemple of Good Practice in Higher Education?* The Student Engagement Handbook: Practice in Higher Education Copyright by Emerald Group Publishing Limited All rights of reproduction in any form reserved ISBN: 978-1-78190-423-7.

Bovill, C. (2019). *A Co-creating of Learning and Teaching Typology: What Kind of Co-creation are you Planning or Doing?*. International Journal for Students as Partners. Vol.3, Issue 2, October 2019.

Bovill, C. (2020). *Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education*. Higher Education. https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w

Bovill, C., et Roseweir, K. (2008). *Students and staff working in partnership: experiences from a collaborative writing group*. In: Writing Development in Higher Education Conference, 24-26 June 2008, University of Strathclyde, Glasgow, UK.

Bovill, C., Morss, K., et Bulley, C. J. (2009). *Should students participate in curriculum design? Discussion arising from a first year curriculum design project and a literature review*. Pedagogic Research in Maximising Education, 3 (2). pp. 17-26. ISSN 1744-2494.

Bovill, C., Aitken, G., Hutchison, J., Morrison, F., Roseweir, K., Scott, A., et Sotannde, S. (2010). *Experiences of learning through collaborative evaluation from a masters programme in professional education.* International Journal for Academic Development, 15 (2). pp. 143-154. ISSN 1360-144X.

Bovill, C., Cook-Sather, A., et Felten, P. (2011). *Students as co-creators of teaching approaches, course design and curricula: implications for academic developers*. International Journal for Academic Development, 16 (2). pp. 133-145. ISSN 1360-144X.

Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., et 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), pp. 195-208.

Bovill, C., et Woolmer, C. (2018). *How conceptualisations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum.* Higher Education https://link.springer.com/article/10.1007

Cook-Sather, A. (2011). *Layered learning: student consultants deepening classroom and life lessons*. Educational Action Research.Vol. 19, No. 1, March 2011.

Cook-Sather, A., Bovill, C., et Felten, P. (2014). *Engaging Students as Partners in Learning and Teaching.* San Francisco: Jossey Bass.

Deeley, S. J. (2014). *Summative co-assessment: a deep learning approach to enhancing employability skills and attributes.* Active Learning in Higher Education, 15(1), pp. 39-51.

Deeley, S. J., et Bovill, C. (2017). *Staff-student partnership in assessment: enhancing assessment literacy through democratic practices*. Assessment and Evaluation in Higher Education, 42(3), pp. 463-477.

Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation.* Suivi de Expérience et Éducation. Armand Colin.

Edwards, F. (2011). *Teaching and learning together: Making space for curriculum negotiation in higher education.* Waikato Journal of Education, Volume 16, Issue 3, 143-156. Faculty of Education. University of Waikato.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed.* Penguin Books.

Gurney, P. (2007). *Five factors for effective teaching.* New Zealand Journal of Teachers' Work, 4(2), pp. 89-98.

Kember, D. (2009). *Promoting student-centred forms of learning across an entire university*. Higher Education, 58(1), pp. 1-13.

Levin, B. (1998). *The educational requirement for democracy*. Curriculum Inquiry, 28(1), pp. 57-79.

Lubicz-Nawrocka, T., et Bovill, C. (2021). *Do students experience transformation through co-creating curriculum in higher education?*, Teaching in Higher Education.

Mann, S. (2008). *Study, Power And The University*. McGraw-Hill Education (UK).

Ourghanlian, P. (2006). *Les théories de l'apprentissage : enseigner / apprendre*. (n.d.). Retrieved from http://dcalin.fr/cerpe/cerpe12.html

Poumay, M. (2014). *Co-construction.* La diversité culturelle à l'ère du numérique : glossaire critique, p. 61.

Reynolds, M., Sclater, M., et Tickner, S. (2004). *A critique of participative discourses adopted in networked learning*, EQUEL Symposium and Papers presented at the Networked Learning 2004 Conference, Lancaster University, April 5-7.