



HAL
open science

Le module Méthodes qualitatives en Ecole de gestion: ça vous rappelle quelque chose ?

Marina Bourgain, Laetitia Murrin Ceccato

► To cite this version:

Marina Bourgain, Laetitia Murrin Ceccato. Le module Méthodes qualitatives en Ecole de gestion: ça vous rappelle quelque chose ?. 33ème congrès AGRH Brest 2022 - Enjeux de société et GRH, AGRH - Association francophone de Gestion des Ressources Humaines, Oct 2022, Brest, France. hal-03969925

HAL Id: hal-03969925

<https://uca.hal.science/hal-03969925>

Submitted on 2 Feb 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



1/9/ 2022

Le module Méthodes qualitatives en Ecole de gestion – ça vous rappelle quelque chose ?

RÉSUMÉ

Notre contribution s'intéresse à ce que les étudiants ont retenu d'un module de tronc commun de Méthodes Qualitatives (Master 1). Ce module combine quatre méthodes d'apprentissage : cours magistral, coaching d'équipe, projet d'équipe et une activité expérientielle en solo. Nous mobilisons avec une approche critique la taxonomie de Bloom et les travaux sur l'apprentissage expérientiel. Notre étude exploratoire qualitative mobilise 10 entretiens semi-directifs, les résultats d'un test QCM et deux questionnaires (ex-ante, ex-post) auprès d'étudiants d'un programme grande école.

Nos résultats mettent en avant la prépondérance de l'activité expérientielle en solo comme ancrage de la mémoire différée (14 mois après le cours) d'éléments conceptuels et processuels. La rétention de cette activité est à la fois plus marquée, plus fine et plus riche que la rétention directement liée au projet d'équipe, au cours magistral ou au coaching dans lesquelles elle s'insère et ceci, quelles que soient la modalité (distanciel ou présentiel). En conséquence, nous encourageons une réflexion autour de l'introduction raisonnée d'activités expérientielles dans le supérieur, notamment pour les modules perçus comme théoriques.

Mots clés : Apprentissage Expérientiel, Mémorisation, Equipe, Projet, Modalité Hybride

ABSTRACT

Our contribution focuses on what students retained after 14 months of Qualitative Methods course (Master 1) which combines lectures, coaching, team project and an experiential solo activity. We critically mobilise Bloom's taxonomy and the literature on experiential learning (Kolb, 1984; Dewey, 1938). Our qualitative exploratory study mobilises 10 semi-structured interviews, the results of a MCQ-test and two questionnaires (ex-ante, ex-post) with students of a Grande Ecole programme.

Our results highlight the preponderance of the solo experiential activity as an anchor of knowledge retention. This retention includes course concepts and processes. It is finer and richer than the memory of the project in team, the lecture or the coaching, whether distant-learning or face-to-face. Consequently, we encourage reflection on the reasoned introduction of experiential learning activities, particularly for 'theoretical' modules in higher education.

Key words: Experiential Learning, Autonomy, Hybrid Classroom.



1/9/ 2022

INTRODUCTION

Les organisations évoluent dans des environnements complexes. De ce fait, les travailleurs, les managers et les professionnels font face à des situations de travail ambiguës auxquelles ils sont peu (ou mal) préparés et qui ne peuvent pas être toujours résolues par des connaissances et des compétences techniques mais par un « processus d'enquête » (Dewey, 1938) suivant un raisonnement pratique aligné en termes de sens, de principes éthiques et des attentes de la profession (Colby et al., 2011, p.79). Ce processus d'enquête est rarement enseigné en Gestion, voire en Ecole de Commerce. C'est pourquoi notre contribution s'inscrit dans le débat sur l'enseignement créatif et critique en Gestion dans le supérieur (Colby et al. 2011; Flamand, 2022 ; Huault et Perret, 2011 ; Saives *et al.* 2017 ; groupe thématique AIMS-MACCA¹; Management Learning ; Critical Management Education-CME). Notre objectif est de préparer au mieux nos étudiants en Master de management pour le monde de demain. La question se pose alors de savoir quelle dynamique d'amélioration à engager dans nos enseignements afin de favoriser les apprentissages (Tardif, 1997). Dans un monde changeant, nos étudiants doivent avant tout apprendre à apprendre, c'est-à-dire savoir renouveler de manière autonome leurs connaissances, leurs savoir-faire et savoir-être, afin de progresser dans leur capacité d'agir lorsqu'ils feront face à des problèmes de gestion *in situ*.

Tout au long de la pandémie de Covid-19, les institutions éducatives ont mis en place dans l'urgence des modalités de continuité pédagogique innovantes, mobilisant fortement l'enseignement à distance. D'autres contraintes structurelles, comme la compétition entre établissements via la recherche et les classements et la financiarisation (Ball, 2012 ; Durand et al., 2008 ; Giroux, 2014), amènent trop souvent les Ecoles de gestion à reléguer l'enseignement à une « fonction de routine », voire à une prosaïque transmission d'outils et de 'recettes' décontextualisés (Mintzberg, 2004 ; Chevalier *et al.*, 2018 ; Dehler et Welsh, 2013). Au moment où la nécessité se fait sentir de mettre en place des pédagogies efficaces (Colby et al., 2011), nous interrogeons les étudiants de notre module de Méthodes Qualitatives en M1 qui combine trois méthodes pédagogiques (cours magistral, travail d'équipe et activité expérientielle en solo) sur leur rétention et leur usage autonome de connaissances et de compétences mobilisées dans ce module.

Notre contribution est organisée en trois parties. Après avoir présenté dans une première partie le cadre conceptuel de la taxonomie révisée de Bloom et l'apprentissage expérientiel, nous exposerons dans une deuxième partie la méthodologie suivie pour notre étude exploratoire qualitative, basée sur 10 entretiens compréhensifs auprès d'étudiants, interrogés 14 mois après la fin du cours. La troisième partie commente et discute les résultats de notre enquête avant de conclure sur les limites et les perspectives de notre travail.

¹ Méthodes et Approches Créatives et Critiques de l'Apprentissage et de la formation au Management



1/9/ 2022

1. Méthodes renouvelées d'enseignement dans une perspective pragmatiste dans les cursus de gestion

Cette partie revient d'abord sur les réflexions autour d'un renouvellement des méthodes d'enseignement dans les cursus de gestion, l'impact de l'extension du mode hybride avec le distanciel avant de rappeler notre objectif de recherche dans le cadre de notre initiative pédagogique expérientielle.

Dans les cursus de gestion en Ecoles et en Universités, un mode d'enseignement strictement expositif fait face à de nombreuses critiques. Il incite davantage les apprenants à synthétiser beaucoup d'informations qu'à s'investir dans une réflexion indépendante (Briest, 2018 ; Dehler & Welsh, 2013). Il lui est reproché un manque d'articulation entre la théorie et la pratique (Mintzberg, 2004) et l'absence d'une compréhension réfléchie et contextualisée des phénomènes (Chevalier et al., 2018 ; Martensson, Bild & Nilsson, 2008 ; Durand & Dameron, 2008). D'où un risque que les futurs professionnels restent décontenancés face à des environnements complexes (Rubin & Dierdorff, 2009). Ces cursus fortement professionnalisants se tournent assez naturellement vers des pédagogies actives pour rendre l'étudiant acteur de ses apprentissages, inspirées notamment par la perspective pragmatiste qui privilégie un apprentissage par l'expérience, un apprentissage qui se veut « utile et actionnable » (Kolb, 1984, Dewey, 1938). Kolb (1984) souligne d'ailleurs que les savoirs, savoir être et savoir-faire ne sont pas pleinement acquis en tant que connaissances s'ils ne sont pas mobilisés, confrontés et réfléchis par l'expérience (Autissier *et al.*, 2019).

La perspective pragmatiste postule en effet que « l'action est de nature à exiger une réflexion » (Dewey, 1916, p. 98 ; Elkjaer & Simpson, 2011, p. 64-66 ; Lorino, 2020). Un contact direct avec la réalité étudiée en dehors de la salle de classe doit être privilégié (Keeton, 1976 ; Keeton et Tate, 1978) car la rencontre avec la réalité des choses est aussi une rencontre avec soi (Morandi, 2004) et participe au développement de l'identité (Minnich, 2005). Tout apprentissage place l'individu en situation de confrontation avec ses idées et ses croyances antérieures. Kolb (1984) développe cette perspective holistique et intégrative de l'apprentissage qui combine la cognition, le comportement, la perception et l'expérience. Apprendre est « un processus par lequel le savoir est créé à travers la transformation de l'expérience » puisque la connaissance et les habilités (même les attitudes) sont [en partie] « dérivées et testées » à travers les expériences de l'apprenant. Dans cette perspective, l'apprentissage n'est ni un résultat, ni un produit, mais bien un processus continu (Bruner, 1966). Et chaque expérience devrait contribuer à préparer une personne à des expériences futures, plus poussées et plus bénéfiques selon Dewey (1938).

Dewey attire d'ailleurs l'attention sur le fait que pour être de qualité *l'apprentissage par l'agir* doit intégrer trois éléments : des processus sociaux et interactifs d'apprentissage, la perception d'un sens de la finalité de cet apprentissage (Balleux, 2000), et enfin du temps libre pour cultiver sa propre liberté d'intelligence. L'ensemble constitue alors un



1/9/ 2022

« environnement d'apprentissage » propice à transformer l'apprenant-passif en un apprenant qui agit et qui réfléchit de manière critique sur des problèmes réels (Beckett, 2005). Il est donc possible et souhaitable de créer un environnement d'apprentissage où l'agir possède ces deux dimensions : sociale et transactionnelle.

La perspective pragmatiste s'incarne dans notre initiative pédagogique par la mise en place d'une Enquête (ou projet de recherche) en équipe. Nombreux travaux montrent l'intérêt de mobiliser l'apprentissage par projet (McCarthy, 2010 ; Sahli, 2017 ; Stoller, 2006). Le projet « engage » le processus d'apprentissage, les apprenants sont amenés à mobiliser les connaissances acquises et à en construire de nouvelles par la transformation de l'expérience (Vandangeon-Derumez & Djedidi, 2020, p.9). Le projet responsabilise les apprenants les uns envers les autres, ces derniers délibèrent puis se mettent en action autour de réalisations concrètes (ex. trame d'entretien, entretien exploratoire, analyse des données) ; il crée une finalité d'apprentissage et il est de nature à favoriser le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2003 ; Woon *et al.*, 2015). Le projet incite enfin les apprenants à travailler en dehors des heures de cours (Skehan, 1998 ; Fried-Booth, 2002). Le tableau 1 donne un aperçu des différences entre ces deux environnements de cours (magistral vs expérientiel).

[Ici Tableau 1]

Notre cours n'a pas échappé au mode hybride imposé en octobre 2020 en raison de la covid-19 dans l'ensemble des établissements d'enseignements supérieurs français. Un mode hybride d'enseignement désigne la combinaison de modalités diverses, principalement dans l'espace, avec un mode distanciel et présentiel, et/ou dans le temps avec un mode synchrone et asynchrone (Meyer & Sanchez, 2016). L'hybridation « implique un environnement techno-pédagogique qui repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation et sur la présence de dimensions innovantes liées à la mise à distance » (Paraya, 2007). Un cours en présentiel hybride s'enrichit de séquences pédagogiques scénarisées d'enseignements et/ou d'apprentissages à distance grâce aux TIC (Barette, 2004).

Selon une étude récente auprès de 14 000 étudiants américains, 2/3 des répondants ont déclaré que les cours en ligne n'étaient pas aussi « efficaces » qu'en présentiel [Ref]. Le distanciel a également contraint les enseignants à des ajustements importants aux nouvelles pratiques d'enseignements, de communication et d'évaluation des cours et aux nouveaux outils de participation et d'interaction avec les étudiants (Champagne et Granja, 2021). Cependant, le passage du présentiel au distanciel n'a pas eu que des inconvénients. Il a permis la continuité pédagogique, la démonstration de polyvalence et d'adaptation des établissements d'enseignement et de leurs personnels enseignants et administratifs, et le développement de ressources pédagogiques en ligne auprès d'un public élargi.

Dans cette étude, nous nous intéressons à ce que les étudiants se re-mémorent d'un module, ce qu'ils disent en avoir compris avec leurs propres mots et s'ils l'ont appliqué dans d'autres situations professionnelles ou pédagogiques – ce qui correspond aux trois premiers niveaux d'apprentissage (mémoriser, comprendre, appliquer) de la taxonomie de Bloom (1997, révisé en 2002 par Anderson). Ceci nous amène à retracer dans la partie suivante le contexte de notre enquête et l'étude qualitative exploratoire qui a suivi.



1/9/ 2022

2. LA MÉTHODOLOGIE ET LE CONTEXTE

Cette étude est pour nous l'occasion d'évaluer ce que nos étudiants ont retenu de notre module de Méthodes qualitatives 14 mois après la fin du module. Le design pédagogique du cours s'organise autour d'une activité d'Enquête en équipe, similaire à une équipe de recherche, avec en son sein **une activité solo en situation réelle** de passation d'entretien semi-directif encadrée par des activités collectives en classe (élaboration d'une question de recherche propre à l'équipe, élaboration d'une trame d'entretien semi-directif, mise en commun des verbatims et leur analyse, présentation des résultats de l'enquête). Le design méthodologique d'interrogation des étudiants après 14 mois inclut un laps de temps long propice à la réflexivité et la pratique éventuelle d'entretiens ou d'enquêtes à de nouveaux contextes pédagogiques et/ou professionnels – en préparation du mémoire de fin d'études.

2.1. Le contexte : un module de Méthodes Qualitatives.

Nous avons construit ce module de tronc commun en Master 1 en combinant quatre méthodes pédagogiques différentes : un cours magistral limité (apports essentiels), un projet d'équipe, une activité expérientielle individuelle (activité 3 ci-dessous), du coaching d'équipe. Ce cours a démarré le 15 septembre 2020 en présentiel et s'est terminé début décembre 2020. En raison de la crise sanitaire et du confinement, le distanciel a été imposé pour toutes les séances, excepté la première séance de lancement. Le volume horaire du module est de 15 heures réparties en 5 séances dédiées à une activité qui s'appuie sur les activités des sessions précédentes. Seule l'activité 3 est réalisée en individuel (INDV), elle est encadrée par quatre activités en collectif (activités 1, 2, 4 et 5).

Activité 1. COL= la formulation d'une question de recherche en lien avec un thème précisé par l'enseignant à travers des articles académiques à lire²,

Activité 2. COL= la construction d'un guide d'entretien semi-directif compréhensif,

Activité 3. INDV = la réalisation d'un entretien semi-directif et sa transcription (hors classe réalisé sur une période de 3 semaines minimum)

Activité 4. COL= l'analyse des données qualitatives

Activité 5. COL= la restitution des résultats.

Les apports (limités mais essentiels) du cours magistral préparent aux activités 1,2,3 et 4. Les activités 1,2 et 4 se font en équipe projet coachée, ce qui suppose une posture et une implication différente. L'enseignant fait place au « chercheur » à l'écoute des questions/problèmes de l'équipe dans son projet de recherche. Le chercheur interpelle les membres de l'équipe, partage ses doutes et ses bonnes pratiques, recadre si nécessaire. Les deux dernières séances sont plus librement guidées par les interrogations/questions en suspens

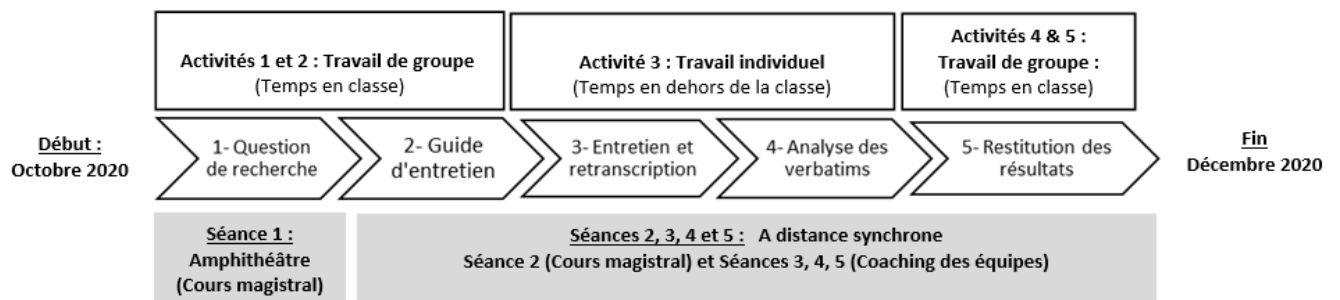
² Les étudiants doivent choisir les membres de leur équipe et l'un des trois thèmes suivants : la digitalisation, les tensions de rôles et les carrières subjectives.



1/9/ 2022

des apprenants. Le schéma n°1 retrace l'ensemble des séances et les activités à réaliser par les étudiants.

Schéma n°1 : L'organisation du module Méthodes qualitatives.



Source : Auteurs

Dans le cadre de notre initiative pédagogique inspirée de la perspective pragmatiste, l'équipe (constituée de 4 à 5 étudiants qui choisissent ensemble leur mini-projet de recherche) participe de l'activité conjointe et de la délibération, afin que les apprenants confrontent leurs **expériences personnelles**. Le projet s'enrichit d'une activité de délibération (sur la formulation de la question de recherche, sur la construction de la trame d'entretien puis sur l'analyse comparée des données collectées). Cette dimension a notamment été analysée par les théoriciens de l'apprentissage conversationnel qui montrent l'importance des échanges (interlocutions) dans la construction de sens et le retour réflexif sur les expériences personnelles et collectives (Baker *et al.*, 2005). L'efficacité de l'équipe serait liée à l'entraide sous condition d'un écart raisonnable de connaissances, l'acceptation du dissensus et un temps long pour gérer ces interactions (Clément *et al.*, 1994 ; Lorino, 2009).

2.2.La collecte, le traitement et l'analyse des données

Nous avons lancé notre enquête en février 2022. L'enquête comprend deux volets. Le premier volet mené en février et mars 2022 s'appuie sur 10 entretiens semi-directifs via Teams (pour une plus grande flexibilité) auprès d'étudiants alternants en Master 2 sur la base du volontariat ayant suivi le module l'an dernier. Les thèmes abordés sont consignés dans la trame d'entretien reproduite dans le tableau 2.

Le deuxième volet interroge par questionnaire une nouvelle cohorte d'étudiants alternants en Master 1, avant le module en février et après le module en juin 2022. Le premier questionnaire comportait 16 questions afin de recueillir le parcours antérieur de formation et la perception de l'étudiant, sur une échelle de Likert à 7 points, quant à ses capacités dans 4 domaines de compétences : (1) Trianguler des données, (2) Expliciter un problème managérial / une question de recherche pertinente, (3) Elaborer un guide d'entretien semi-



1/9/ 2022

directif, (4) Analyser des verbatims. Le deuxième questionnaire reprenait la même échelle sur les mêmes domaines et se terminait par un quiz de connaissances avec 5 questions à choix multiples.

16 hommes et 14 femmes alternants en Master 1 ont rempli les deux questionnaires (soit 30 étudiants avec un taux de réponse de 79 %). Les 3/4 quart indiquent n'avoir pas suivi de cours de méthodologie avant l'entrée en Master 1.

L'échantillon qualitatif est sensiblement féminin (7 étudiantes sur 10 interviewés), un biais constaté dans d'autres études faisant appel au volontariat, d'après Smith (2008). L'âge moyen des interviewés est de 24 ans. Dans une même proportion que dans l'échantillon des questionnaires, 7 étudiants sur 10 indiquent n'avoir pas suivi de cours de méthodologie avant l'entrée en Master 1 - parmi eux, 4 étudiants en provenance de notre programme Bachelor. Les trois autres étudiants en provenance de notre programme Bachelor relatent avoir suivi un enseignement sur les consignes de rédaction du mémoire de Bachelor sans aborder la passation d'entretiens semi-directifs. Le tableau n°2 présente l'échantillon des interviewés en termes de genre, de durée d'entretien et de cours préalable en méthodologie.

Les entretiens sont relativement courts et n'excèdent pas les 34 mn. Nous avons ainsi enregistré 5h d'entretiens. L'objectif de l'entretien est d'une part, de repérer les perceptions des étudiants sur ce qu'ils ont retenu de ce module pendant la période perturbante de cours en distanciel (pour les enseignants-chercheurs comme pour les étudiants) et ce qu'ils ont apprécié (ou non). Certains ayant spontanément indiqué le transfert de savoirs (connaissance, savoir-faire, savoir-être), nous avons intégré une relance sur cette dimension. D'autre part, il s'agissait de les questionner sur leur perception de la pédagogie traditionnelle / innovante / originale de ce cours. De ce fait, le guide d'entretien comporte trois thèmes (cf. tableau 2).

- (1) souvenirs quelconques du module Méthodes qualitatives : les activités réalisées (individuelles/collectives), les process suivis, leur note finale, le présentiel ou distanciel ;
- (2) les activités qu'ils ont appréciées (ou non) et leurs raisons ;
- (3) la perception du caractère original ou traditionnel de la méthode pédagogique et l'intérêt d'un tel module pour leurs expériences professionnelles et/ou académiques futures.

Tableau n°2 : Descriptif de l'échantillon

Etudiant (parcours alternance)	Sexe	Durée d'entretien	Cours de méthodologie déjà suivi (O/N)
S1- Ben	Homme	33 mn	Oui (Bach-3)
S2-Camil	Femme	25 mn	Non (Bach-3)
S3-Yona	Femme	34 mn	Oui (Bach-3)
S4-Melodie	Femme	30 mn	Non



1/9/ 2022

S5-Amélie	Femme	22 mn	Non (Bach-3)
S6-Anyssa	Femme	30 mn	Oui (Bach-3)
S7-Axelle	Femme	25 mn	Non
S8-Lubin	Homme	21 mn	Oui (Bach-3)
S9-Hughes	Homme	27 mn	Non (Bach-3)
S10-Antoine	Homme	27 mn	Non

*Le cours de « Méthodologie » en Bachelor 3 (équivalent à la licence 3 dans le système universitaire) est principalement axé sur les consignes rédactionnelles.

Source : Auteurs

[Ici Tableau n°3 : La trame d'entretien semi-directif]

Nous traitons ici prioritairement les entretiens réalisés 14 mois après la fin du cours - un temps qui nous a paru suffisamment long pour que les étudiants aient oublié tout ou partie du cours ou transféré à d'autres situations (pédagogiques ou professionnelles) certains savoirs (connaissances, savoir-faire, savoir-être) de notre module- à un moment où ils s'engagent dans leur mémoire de fin d'études.

Nos données ont été traitées manuelles aussi bien le questionnaire que les entretiens réalisés. En ce qui concerne les entretiens, nous avons réalisé une analyse de contenu. Notre grille de codage comporte trois parties :

(1) vérification si connaissances acquises antérieurement à notre module ; niveau de rétention concernant méthodes d'enseignement, les connaissances factuelles/conceptuelles/procédurales et métacognitives, les différentes activités du module le transfert éventuel dans de nouvelles situations;

(2) les activités qui ont été appréciées (ou non) par les étudiants ;

(3) la perception d'originalité (ou non) du module.

Le tableau n° 4 présente notre grille d'analyse et ses sous parties.

[Ici Tableau n°4 : La grille de codage des entretiens]

Nous avons réalisé une analyse comparative dans le traitement de données qualitatives en vue de repérer des singularités dans les entretiens que nous avons réalisés (Verdalle et al., 2012). Nous avons donc mis en évidence deux cas d'analyse : le cas 1 qui rassemble les 9 étudiants qui n'ont jamais suivi de cours de Méthodologie auparavant et le cas 2 avec les autres étudiants ayant suivi un cours de Méthodologie en Bachelor. L'objectif principal est d'identifier des points de divergence et de convergence autour de notre objet l'apprentissage en fonction des méthodes pédagogiques engagées (cours magistral, activité expérimentielle en équipe, activité expérimentielle en solo) et en condition de distanciel imposé par le contexte sanitaire dès la séance 2. Ci-après, les étudiants sans connaissance préalable en méthodologie seront appelés « les novices » et les autres « les non-novices ».



1/9/ 2022

3. LES PRINCIPAUX RÉSULTATS

Notre analyse sur les données quantitatives et qualitatives permet de dégager deux principaux résultats :

- ✓ Une rétention plus forte et plus fine de l'activité individuelle et des éléments du cours mobilisées à cet effet, comparé aux activités collectives ou aux éléments du cours magistral en général.
- ✓ Un apprentissage expérientiel marquant en présentiel comme en distanciel. A l'inverse, le cours magistral pâtit du distanciel synchrone.

Les principaux résultats de notre recherche soulignent chez tous les étudiants interrogés une rétention forte et fine dans ses détails à la fois du projet de recherche (thème et question de recherche) et des activités individuelles associées (savoirs, savoir-faire et savoir-être associés à la passation de l'entretien et à la transcription). A l'inverse, il apparaît que les interviewés se souviennent moins bien à la fois du déroulé et des savoirs mobilisés lors des activités collectives (construction de la trame d'entretien, analyse comparée des données qualitatives) – il semble qu'ils se sont en partie appuyés sur le collectif, peut-être se sont investis d'une façon moindre, et en conséquence, en garde moins de souvenirs. L'activité d'analyse a été perçue comme particulièrement difficile dans un temps dédié relativement court avec la contrainte du distanciel.

3.1 - Résultats des questionnaires et du test de connaissances.

Pour rappel, il a été demandé aux étudiants alternants de Master 1 de se positionner en début et en fin de cours sur une échelle de Likert en 7 points pour 4 compétences. Ces compétences sont (1) trianguler des données, (2) expliciter un problème managérial pertinent, (3) élaborer un guide d'entretien semi-directif, (4) analyser des verbatims. Le tableau n°4 fournit un exemple de questions administrées aux étudiants ainsi que les modalités de réponse selon l'échelle de Likert.

Tableau n°5 : Extrait du questionnaire.

Exemple de question en début de cours	Echelle	Question en fin de cours
Je sais déjà élaborer un guide d'entretien	1- pas du tout d'accord 2- pas d'accord 3- plutôt pas d'accord 4- neutre ou ne sais pas 5- plutôt d'accord 6- d'accord 7- tout à fait d'accord	Je me sens capable d'élaborer seul un guide d'entretien

Source : Auteurs



1/9/ 2022

Nous reprenons ici les résultats au niveau individuel (par agrégation des 4 compétences) puis pour chaque compétence séparément.

Nous avons ainsi compilé pour chaque individu un score agrégé reflétant sa perception de son niveau de compétences avant et après le cours. Le score agrégé individuel se situe donc entre 4 (minimum) et 28 (maximum). Un score de 4/28 points indique que l'étudiant se perçoit au plus bas niveau sur chacune des compétences. A l'inverse, une note de 28/28 points indique que l'étudiant se perçoit sur l'ensemble des compétences listées comme autonome (« tout à fait d'accord » avec l'affirmation). En fin de cours, l'affirmation est « je me sens capable de faire **seul...** trianguler des données / expliciter un problème managérial pertinent / élaborer un guide d'entretien / analyser des verbatims »

⇒ En début de cours, on constate un sentiment partagé de manque de connaissances et de compétences dans l'échantillon (30 étudiants, 120 observations). La position « neutre ou ne sait pas » a été retenue 40 fois sur 120 observations. Six étudiants ont un score agrégé très faible, entre 4 et 7, et 20 étudiants sur 30 ont un score agrégé en-dessous de 16 points, c'est-à-dire qu'ils estiment ne pas avoir les compétences nécessaires pour mener une étude qualitative.

⇒ Seuls 7 étudiants se sentent « plutôt compétents » avec un score agrégé entre 17 et 21 points sur 28 alors que 10 étudiants de l'échantillon ont suivi un cours de méthodologie l'année précédente. Parmi ces étudiants non novices, une étudiante s'estime non-compétente (score de 9 points sur 28), les neuf autres étudiants ont un score agrégé individuel entre 14 et 21 points, soit un score au-dessus du score moyen mais qui reste faible avec une majorité de réponses « ne sais pas », c'est-à-dire que le cours magistral de l'année précédente ne leur a pas donné l'occasion d'appliquer, d'estimer ou d'être évalué sur certaines compétences.

En fin de cours, on constate une nette montée en compétences individuelles perçues :

⇒ La position « neutre ou ne sait pas » a été retenue 2 fois sur 120 observations : il est primordial que les étudiants ne soient plus dans le flou, qu'ils sachent s'ils sont compétents (ou non)

⇒ Le score moyen des 4 compétences pour l'échantillon est 22/28, soit une augmentation globale de 8 points, ce qui équivaut à une augmentation de 2 points par compétence – en réalité, les deux compétences qui ont le plus progressé sont la triangulation des données et l'analyse des verbatims, les deux compétences les plus faibles en début de cours.

⇒ On constate un triplement du nombre d'étudiants qui se déclarent autonomes sur l'ensemble des compétences listées (score agrégée entre 17 et 28 points). Deux étudiants déclarent le maximum de 28/28 points : l'une a précédemment suivi un cours magistral de méthodologie, l'autre non. Les 10 étudiants non-novices scorent entre 21 et 28 points. Ils ont gagné en moyenne + 7 points en fin de cours.

⇒ Le score agrégé minimum augmente à 12/28. Aucun étudiant ne se sent en « manque de compétences » pour aborder une étude qualitative, néanmoins ils sont moins à l'aise pour



1/9/ 2022

triangler des données, expliciter un problème managérial ou analyser des verbatims et plutôt à l'aise pour élaborer seuls un guide d'entretien..

- ⇒ On note 3 fois moins d'étudiants avec des compétences faibles (entre 12 et 15 points).
- ⇒ Enfin, les 10 étudiants qui avaient suivi un cours de méthodologie précédemment, qui avaient un score assez moyen en début de cours (entre 14 et 21 points, sauf une étudiante à 9 points) ont gagné en moyenne + 7 points en compétence en fin de cours.

Nous présentons dans le tableau suivant la distribution de l'échantillon avant et après le cours pour le score individuel agrégé des 4 compétences.

[Ici Tableau n°6 : score individuel agrégé des 4 compétences avant et après le cours]

Il est important de se pencher de manière transverse sur l'évolution du niveau de chaque compétence avant et après le cours.

- Avant le cours, la triangulation des données est la compétence la moins connue/maîtrisée - avec une **moyenne globale de 2,8 points** sur 7 de l'échelle de Likert. Plus de la moitié des étudiants se déclare dans le spectre négatif *pas du tout d'accord ou pas d'accord*.
- Avant le cours, les étudiants se sentent peu à l'aise avec l'analyse de verbatims - avec **une moyenne globale de 3,4 points** sur 7 de l'échelle de Likert.
- Enfin, avant le cours, les étudiants se déclarent plus à l'aise (une **moyenne globale de 4,2 points** sur 7 de l'échelle de Likert) quant à l'élaboration d'un guide d'entretien et l'explicitation d'un problème managérial, néanmoins un tiers « ne sait pas ou reste neutre ».

Après le cours, toutes les compétences obtiennent un **score moyen au-dessus de 5,2 points** sur 7 de l'échelle de Likert. Les compétences perçues comme les mieux maîtrisées en fin de cours sont l'élaboration d'un guide d'entretien (moyenne de 6,0 points sur 7 de l'échelle de Likert) et l'analyser des verbatims (moyenne de 5,6 points sur 7 de l'échelle de Likert). On note que ces compétences totalisaient déjà de bons scores en début de cours. Le module semble avoir aidé les étudiants à gagner en aisance sur ces domaines. Les étudiants ont déclaré avoir le plus progressé sur la triangulation des données (+2,5 points en moyenne sur 7 de l'échelle de Likert) et l'analyse des verbatims (+2,2 points en moyenne sur 7 de l'échelle de Likert) sur lesquelles les étudiants avaient le plus de difficulté à se positionner avant le cours.

Ces résultats sur un échantillon réduit (30 étudiants, 120 observations) sont encourageants. La perception d'acquisition de compétences individuelles en méthodes qualitatives ne suffit pas à elle seule à valider le succès d'un cours. Nous avons également cherché à mesurer les connaissances par un test de connaissances en fin de cours sur le même échantillon. Les résultats sont également prometteurs avec une moyenne de 17,7 sur 20 points. un seul étudiant sous la moyenne (6/20), 2 étudiants à la moyenne et 27 étudiants au-dessus de la moyenne – avec la note maximum à 20/20.. Il ne nous a pas semblé pertinent de multiplier les tests de connaissances identiques en début et en fin de cours.



1/9/ 2022

3.2 Une rétention de l'activité solo expérientielle prépondérante, plus marquée, plus fine et plus riche comparée aux autres méthodes d'enseignement.

La plupart des étudiants interrogés associent spontanément le module de Méthodes qualitatives avec l'activité réalisée en solo (l'entretien et sa retranscription) avant tout autre souvenir factuel, conceptuel ou procédural.

S3- Yona *J'ai de vagues souvenirs [du module de Méthodologie Qualitatives] ... [Est-ce que vous vous souvenez du contenu du cours, comment ça s'est passé ?] J'ai interviewé ma mère ! Vous avez débloqué quelque chose, je me souviens parfaitement maintenant des entretiens quali. Je ne me rappelle plus trop le contexte mais je sais exactement qui j'ai interviewé...*

S9 – Hugues *Méthodes qualitatives ?! Attendez Oui, c'était avec les guides d'entretien. Vraiment, il y avait ce côté individuel dans du collectif.... Il y a eu la prise de contact...et le côté entretien... non pardon il y avait d'abord l'élaboration du guide d'entretien. Puis après, il y a eu la prise de contact avec la cible et enfin l'entretien. Ensuite après l'entretien, on a eu tout ce qui était retranscription.*

Le témoignage d'Amélie est particulièrement intéressant car elle pense avoir travaillé en solo du début (réalisation de l'entretien) à la fin (résumé de l'analyse comparée des entretiens) Elle précise, à la demande de l'interviewer, qu'elle mobilise le « on » en place du « je » individuel. Face à l'étonnement de l'interviewer, elle se ravise et se remémore le travail préparatoire en équipe (formulation de la question de recherche, élaboration du guide d'entretien)

S5-Amélie - *Alors en Méthodes qualitatives, il fallait qu'on réalise des entretiens. Suite à cela, il fallait donc faire une retranscription. Suite à cela, il fallait qu'on prenne les « Insights » entre guillemets et qu'on les classe par points importants et ensuite il fallait qu'on fasse un résumé de cette analyse. [Tout cela seule ?] Oui. [Vous avez rendu un rapport toute seule ?] Oui. En fait, il y avait une partie seule et une partie en groupe....*

A l'inverse, une minorité d'interrogés a plus été marquée par le processus à suivre et/ou la manière de procéder. S4 et S8 se souviennent en priorité du déroulement des activités à mener dans un ordre précis (déroulé présenté en début de cours magistral sur une slide très explicite). L'entretien est une étape parmi d'autres

S4- Melodie - *Je ne connaissais pas du tout la Méthodologie qualitative, ou du moins, je n'en avais pas vraiment entendu parler. Avec les approfondissements lors des cours, je me suis rendue compte que c'était de rechercher l'information indirectement ou directement selon le type de requêtes avec par exemple, des entretiens ou des questionnaires. En DUT j'avais déjà fait ce travail mais c'était juste des cours de Marketing où je faisais des questions ciblées pour avoir des réponses à mes questions. Ce que j'ai retenu du cours de Méthodologie qualitative, c'est que c'est une manière de récolter, de traiter des informations à des fins académiques... j'ai retenu de la sorte parce que c'est comme ça qu'on nous a orienté... J'avais interviewé quelques personnes, dont mon père, par rapport à son travailLe sujet portait sur les tensions.*

S8- Lubin... *j'avoue que c'est un peu loin. Ce qu'on a surtout retenu c'est les modalités. Ce qu'on attend de nous, en fait. C'est surtout cela qu'on retient parce que, au final, ces cours sont là pour un*



1/9/ 2022

cadre. Enfin, moi je le ressens comme ça. En méthodologie... on a travaillé sur une étude de texte scientifique, avec ensuite des entretiens qualitatifs à réaliser et donc suite à ça, on devait bien entendu trouver une problématique [n.b. l'interviewé reprend le déroulé dans l'ordre ensuite]. Ensuite, construire le questionnaire qualitatif avec thème, sous thème et verbatims et ensuite réaliser l'entretien et sa transcription. [Puis ça s'arrêtait là ?] Non, bien sûr. Après tenir les conclusions de l'entretien.

S1-Ben –le module de méthodologie qualitative? Oui, on a mené une enquête autour de l'alternance. Je n'ai j'ai plus le sujet exact en tête. On était par groupe. On a d'abord chacun lu une revue de littérature autour du rythme d'alternance. Donc on était en groupe,

Le tableau n°7 consigne quels étudiants ont priorisé spontanément l'entretien, comme élément principal/central du module et ceux qui se sont spontanément focalisés sur le projet d'équipe ou sur le déroulé et/ou la manière de réaliser les activités. Plus de verbatims sont regroupés en annexe 1.

Par ailleurs, 14 mois après la fin du module, l'entretien est l'activité sur laquelle les étudiants sont le plus prolixes. A noter que trois étudiants (S1, ..) mobilisent le terme exact d'entretien semi-directif (ou semi-dirigé) vu en cours magistral et répété pendant les coachings. **Les étudiants** se souviennent très clairement de la personne interviewée, de la durée de leur entretien (35 à 48 minutes) et des modalités de leur entretien (distanciel ou présentiel), enfin du contenu des échanges (points saillants). Comme l'indique Yona « *J'ai galéré sur ce truc* » en parlant de l'entretien. L'activité de retranscription (en solo également) a aussi été retenue pour son côté laborieux parfois fastidieux mais réalisable, comme l'explique Axelle « *Il y a la retranscription, c'est quand même le plus fastidieux, c'est le plus long et c'est ce qu'on n'a pas forcément envie de faire* ». **S2-Camille** – « *C'était un peu chiant à faire en toute honnêteté mais tout de même faisable.* »

Les activités 1,2 et 4 qui viennent avant et après l'entretien sont plus floues, plus vagues et parfois oubliées. Certains ont vraiment du mal à se souvenir de leur problématique – ou s'en souviennent en se remémorant le contenu de l'entretien. L'élaboration du guide d'entretien passe souvent à la trappe – ce sont-ils appuyés sur les autres pour son élaboration ? Certains précisent que leur équipe n'a décidé que les grands thèmes, laissant aux individus le choix des sous-thèmes, de la formulation des questions à poser et des relances, ce qui explique qu'ils se sentent davantage en activité solo pour élaborer le guide d'entretien.

S5-Amélie - [Vous vous rappelez s'il y avait une préparation de cet entretien] *Oui, et ça c'est pareil, c'était à nous de préparer le guide d'entretien par rapport à des thèmes et des sous thèmes qu'on avait choisis. Il me semble que les grands thèmes on l'avait fait en groupe, et les sous thèmes il me semble que c'était individuel.*

Enfin, l'analyse de données (réalisée en distanciel à cause de la pandémie) a été considérée comme une activité complexe, sans doute pas toujours aboutie. Elle est signalée rapidement en passant sans réel commentaire. Là encore, les étudiants oscillent entre le caractère individuel ou collectif de l'activité : certains se souviennent très bien de l'analyse individuelle et leurs résultats individuels mais ils peinent à se rappeler, 14 mois après, les échanges dans l'équipe sur ce point et si leurs résultats étaient congruents (ou non) avec les résultats des autres membres de leur équipe.



1/9/ 2022

Tableau n°7 : Un entretien individuel fortement ancré dans la mémoire

Projet d'équipe	Entretien en solo	Déroulé des activités Et savoir-faire
S1	S2, S3, S5, S6, S7, S9, S10	S1, S4, S8

Source : Auteur

S2-Camille - « *Le type d'entretien, je ne m'en souviens plus. L'entretien a duré 30 mn et je l'ai réalisé en présentiel* » (E2-C).

S10-Antoine- « *Oui ! Quand j'ai interviewé ma tutrice, je lui ai demandé si je pouvais l'enregistrer et après, par rapport à ses réponses, j'ai retranscrit en bas brièvement, pas forcément dans les détails...ce qu'elle me disait à l'oral* »

S7-Axelle- « *Il ne me semble pas qu'on avait un thème imposé, on avait décidé de le faire sur les carrières...je n'ai plus exactement la formulation* »

Ben se souvient tout particulièrement qu'il a travaillé en groupe car il ne connaissait personne en début de semestre et son groupe a été dysfonctionnel (emphase souligné par l'auteur)

S1-Ben - *Je n'ai j'ai plus le sujet exact. On était par groupeon a lu chacun de notre côté une étude [....]. Ensuite, on a dû rendre un document synthétique de cette lecture. [Interviewer : Et ensuite ?] En fait, on a mené une enquête, donc par groupe où chacun interviewait une personne. Donc nous, dans notre groupe, on a choisi d'interviewer des personnes qui ont fait de l'alternance, au moins fait un an, qu'on connaissait, mais d'écoles différentes. En fait, le but était de regarder s'ils ont trouvé ça difficile - s'ils ont éprouvé des difficultés - détresse mentale sur ces années ou pas – en fonction des rythmes Alternance / Ecole imposés. Moi, personnellement, j'ai interviewé un ami à moi qui est maintenant journaliste. [....]*

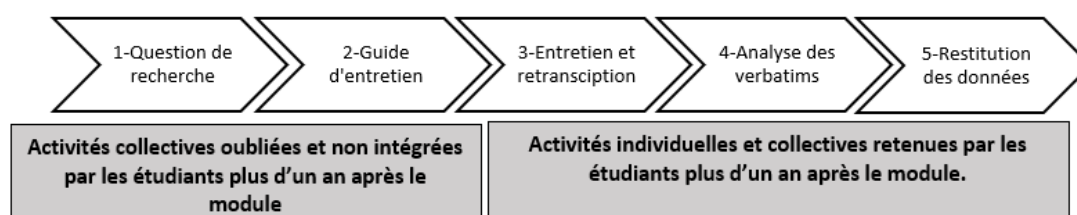
[Interviewer :Est ce que vous vous rappelez comment l'entretien avait été préparé ?] *On avait rédigé un guide en commun. C'était un entretien semi-directif, on avait tous ensemble un guide qu'on allait tous suivre en se laissant bien sûr la liberté de poser des questions supplémentaires selon les interviews que chacun de nous menait. Selon la direction que cela prenait. Après, on a mis en commun les données, alors là c'est plus flou pour moi. Il me semble qu'on était en distanciel en plus. Donc on s'était appelé, on s'était fait chacun, les uns les autres, des résumés de nos entretiens. Enfin, pour ceux qui l'avaient fait parce qu'il y en a qui ne l'avait pas fait. Donc pour ceux qui les avaient faits, on s'était fait des résumés d'entretien un peu les grandes lignes. Enfin pas les lignes directrices, mais les grands thèmes qui en sont ressortis, les grandes impressions qui en sont ressorties. Entre nous, on a pu se dire « Ah bah oui, on voit telle et telle différence entre les manières de fonctionnement, entre les rythmes d'alternance »donc on avait pu comparer tout ça. Et à partir de tout cela, on s'était mis d'accord pour en tirer une conclusion, ce n'est peut-être pas le bon mot mais au moins en faire ressortir des thèmes qu'il était intéressant d'étudier. Au final, j'étais partagé parce que en fait moi je sais que je me suis investi, que j'ai beaucoup travaillé et que j'étais dans un groupe où certains ne sont pas investis du tout. Et du coup, l'étude, je ne l'ai pas senti complète, je l'ai pas senti travaillée jusqu'au bout parce que on n'avait pas toutes les données qu'il nous fallait... que si tout le monde s'était investi on aurait pu faire quelque chose de beaucoup mieux. »*



1/9/ 2022

Le schéma n°2 résume cette prédominance des activités individuelles dans la mémoire des étudiants à l'inverse par exemple de l'analyse des données dont ils peinent à se rappeler.

Schéma n°2 : Les activités prégnautes/moins prégnautes.



Source : Auteurs

Une singularité entre les étudiants « non-novices en méthodologie » (issus du Bachelor) et les autres tient dans une moindre appréhension de travailler en mode projet. En effet, les anciens du Bachelor reconstituent souvent des équipes avec lesquelles ils ont déjà travaillé. On note par ailleurs une prise en main plus rapide des consignes. Par ailleurs, les « non-novices » ont généralement eu l'occasion de s'exercer à la réalisation d'entretiens dans certaines matières de leur cursus Bachelor (par exemple un dossier en RH implique d'aller interroger un cadre d'entreprise). Les anciens Bachelors considèrent normal qu'un cours intègre théorie et pratique. A l'inverse, parmi les novices, on note plus d'appréhensions sur la passation de l'entretien semi-directif et sur les différentes activités (élaboration de la problématique puis du guide d'entretien, transcription...).

S1-Ben (ex-Bachelor) - « Moi j'ai senti ça comme en cours traditionnel. On a eu toute une partie théorique au début, c'était en amphi en plus, il me semble pour les premières sessions, il y a eu peut-être un ou 2 amphes et après on a eu le travail de groupe avec du temps de travail de groupe. Non donc j'ai senti ça comme encore traditionnel. A l'époque je n'ai pas pensé au mémoire. On ne se projette jamais trop en avance avec le mémoire.

S3-Yona (ex-Bachelor) - réaliser un entretien, ce sont des choses qu'on a déjà vues. On a déjà eu [fait] des entretiens avec plusieurs personnes en Bachelor, pour certains projets.

3.3 Des contraintes pédagogiques différemment perçues : positivement pour le distanciel positif, négativement pour l'effectif trop nombreux et le créneau horaire du soir.

Le distanciel imposé par la situation sanitaire a clairement complexifié la mise en œuvre des activités. Heureusement, la première séance de lancement du module et de cours magistral a pu être dispensée en présentiel. La session qui a suivi en distanciel synchrone comportait une partie cours magistral puis une partie de coaching des projets d'équipe. L'activité expérientielle en solo en dehors du temps de classe fut réalisée en présentiel ou en distanciel



1/9/ 2022

synchrone, au choix des étudiants. Les dernières sessions (projet d'équipe avec coaching d'équipe) furent réalisées en distanciel synchrone.

Les étudiants en alternance sont généralement embarrassés par les travaux de groupe en présentiel hors temps de classe en raison de plus de contraintes. Le distanciel s'est imposé à tous et a impacté le travail de groupe. Pour certains étudiants, le distanciel a rendu le travail de groupe plus compliqué lorsque le groupe est peu soudé. D'autres relatent les bénéfices du distanciel car plus efficace, plus facile à planifier, voire une aubaine pour ces étudiants pour réaliser les activités de groupe.

S4-Melodie - « Si je m'en rappelle bien, le premier cours était à distance et c'était un peu compliqué ».

S2-Camille - « Il me semble qu'on était en distanciel mais la première séance était dans le grand amphi. On nous a présenté ce que c'est que la méthodologie qualitative, ensuite il y avait du travail à faire en groupe, du coup, cela nécessitait que l'on forme un groupe de travail ».

S7-Axelle - « Le travail en groupe, je l'ai trouvé assez efficace, tout le monde était rodé au fait de travailler à distance, on se calait régulièrement des points sur Teams et on avait école une semaine sur deux ».

S4-Melodie - « J'ai l'habitude de travailler en équipe depuis les études, donc ça va. Ce qui était compliqué, c'était de ne pas pouvoir se voir, puisqu'on était à distance avec le confinement, c'était plus compliqué parce qu'il fallait trouver le moment pour travailler en groupe, et vu qu'on était tous en alternance, c'était généralement le soir. Et ça c'est le plus compliqué, et en général pour travailler en groupe quand on est en alternance, on doit souvent travailler après le travail et selon les horaires de chacun ».

S2 - CAMILLEB - -10 : Ok, merci ! Le travail en groupe, c'était un peu compliqué de s'accorder avec les autres membres du groupe. J'ai bossé le plus avec une camarade de groupe, avec laquelle nous avons les mêmes méthodes de travail, capacités à s'accorder, bonne entente. Du coup, ce travail en groupe a été mené à deux plutôt qu'à 4-5 personnes.

LC-11 : Le fait que vous soyez à distance n'a peut être pas aidé?

S2 - CAMILLEB - -11: Oui, peut être. C'est vrai qu'on ne voyait pas nos camarades. On avait aussi trop de travaux de groupe à mener. Et, il fallait être très organisée et autonome pour réussir à bosser en groupe. Et c'était un peu difficile à faire avec les autres membres du groupe.

Certains auraient voulu que l'entretien individuel se fasse en face à face en vue d'avoir un réel relationnel avec l'interviewé. Il n'était pas simple d'interviewer le profil qu'ils jugeaient pertinents par rapport à leur question de recherche. Ils craignaient également des risques liés à une mauvaise connexion (bug dans l'enregistrement, audio inaudible, bruits sonores). Pour certains étudiants, le distanciel a augmenté la difficulté pour la passation de l'entretien. C'est pourquoi la grande majorité a fait le choix de réaliser son entretien avec un proche (parent, ami, responsable de stage...). Alors que pour d'autres, le confinement a représenté plutôt une opportunité d'élargir leur horizon grâce aux outils digitaux.

S1-Ben - « C'était un ami à moi qui est maintenant journaliste. Il avait fait une école de journalisme à Tours et son master en alternance à France 3-Région ... j'avais enregistré via Teams. »
Ma mère, mon oncle et ma tante.



1/9/ 2022

Une autre difficulté (pour les étudiants comme pour l'enseignant) était liée à la taille importante de l'effectif cette année-là (140 étudiants) et la nécessité de composer des équipes dès le 15 septembre alors que la plupart des étudiants, qui venaient juste d'intégrer l'école, ne connaissaient personne. Ce contexte a été jugé difficile pour plusieurs raisons. Les interactions étaient forcément plus limitées en temps, notamment sur les coachings malgré le recours à d'autres enseignants-chercheurs. Par réserve ou timidité il était également plus difficile aux étudiants de poser des questions pendant les cours magistraux en distanciel. A cela s'ajoute la difficulté pour l'enseignant-chercheur d'instaurer le calme face aux étudiants les plus turbulents sur un créneau horaire de 16h15 à 19h15.

S9-Hughes - *« Le fait qu'on soit beaucoup, ça nous bloque aussi dans le fait de poser des questions. On peut envoyer bien sur des mails, des choses comme ça mais on n'avait pas ce côté interaction en direct vu lorsqu'on était en distanciel. Et, on n'avait pas forcément non plus le réflexe, l'envie d'allumer son micro devant 140 personnes pour poser une question ».*

S4-Melodie - *« J'avais interviewé quelques personnes, dont mon père, par rapport à son travail et c'était sur l'impact de la situation sanitaire sur les personnes au niveau de leur travail. S'ils voyaient par exemple, toujours une évolution possible, s'ils pensaient changer de travail ou s'ils avaient eu beaucoup de répercussions sur leur méthode travail ».*

Sans faire l'unanimité, la pédagogie du module a été plutôt perçue comme originale. Pour ces étudiants, il ne s'agissait pas d'un cours magistral traditionnel où l'enseignant « étale ses connaissances », il leur permettait d'allier cours magistral et pratique. La première partie du cours était consacrée aux éléments théoriques et pratiques pour mener les activités ; puis le coaching de groupe prenait le relais avec les activités à réaliser.

S9- Hugues *« C'était bien sur le côté lien social, sur les travaux en groupe dans le sens où on apprend un cours sans pour autant l'apprendre bêtement. On met en place on va dire de manière pratique ».*

S10- Antoine *« Je pense que c'était dans un enseignement plus poussé sur bon la partie théorique qu'on voit ensemble, après c'est à nous d'aller chercher les informations sur le terrain, à nous de mettre en pratique, mais directement avec notre entreprise... On voit la partie théorique et après c'est à nous de mettre en pratique directement, sans forcément nous imposer, où quoi et comment ».*

S3- Yona *Oui, c'est banal. C'est-à-dire que les profs font leur cours et durant la seconde partie, on bosse sur notre projet de groupe, c'est quelque chose d'assez commun.*

L'engagement autonome transpire de ces activités individuelles et collectives. L'autonomie est particulièrement renforcée par l'activité 3 (passation de l'entretien) en solo, en amont par le choix du profil plus pertinent à interviewer, le contacter par mail ou par téléphone, pendant l'entretien avec l'enregistrement, l'écoute active, les relances, les éventuelles reformulations, enfin après l'entretien, avec la transcription. Développer l'autonomie dans la capacité à faire passer un entretien est une compétence à part entière, qui nécessitent de mobiliser d'autres



1/9/ 2022

compétences comportementales (capacité d'écoute, d'analyse, d'organisation...) pour la réussite de cette activité.

S10- Antoine « *Je n'ai pas forcément rencontré de difficultés, parce que je suis assez à l'aise à l'oral, ce qui a fait que la partie individuelle avec ma tutrice s'est bien faite* ».

Dans l'ensemble, l'entretien a été plaisant, les mettant en situation professionnelle, et exigeant une posture adéquate dans le monde réel. Alors que la transcription mot à mot (manuelle pour certains, usage de logiciels pour d'autres) a été pénible, barbante et ennuyeuse pour la grande majorité.

S3- Yona « *Ce qui m'avait aussi le plus choqué, c'est que je voulais faire une traduction à la main, parce que j'ai des compétences en Anglais et la problématique c'est que j'ai dû utiliser DeepL pour le faire* ».

S1-Ben - « *Il me semble que j'avais enregistré via Teams. il me semble que j'avais trouvé un site internet sur lequel on pouvait uploader [la piste audio] qui sortait une première version écrite [transcription]. Bon, les sites comme ça, ce n'est jamais très très précis, des fois ça change un peu les phrases ou les mots. Enfin, j'ai réécouté - mais ça m'avait affiné le gros du travail.*



1/9/ 2022

4. DISCUSSION, PRECONISATIONS ET LIMITES

Notre étude exploratoire s'est attachée à évaluer ce qui a été mémorisé d'un module Méthodes qualitatives 14 mois après le cours ainsi que l'impact sur le sentiment de compétences des étudiants d'un Programme grande école. A travers ce travail, nous étions curieux de savoir, pour ce module enseigné précédemment dans un format de cours magistral, si l'introduction d'une activité expérientielle dans le cadre d'un projet par équipe était à poursuivre. Nous postulions que l'expérience combinée au mode projet offre des ressorts d'apprentissage et des types d'apprentissage différents. Nous entendons par apprentissage expérientiel un apprentissage réalisé en lien et en contact avec le monde réel, c'est-à-dire hors de la salle de classe selon Keeton (1978). Nos objectifs d'enseignement se sont également enrichis, au-delà de la mémorisation et de la compréhension (taxonomie révisée de Bloom par Anderson, 2002) par une activité d'application des notions, postures et compétences vues en classe.

Notre étude souligne combien l'activité expérientielle participe d'un apprentissage prégnant et individualisé 14 mois après la fin du module, qui incluent des savoirs, savoir être et savoir-faire. Ce résultat est congruent avec la proposition de Kolb (1984) que les savoirs, savoir être et savoir-faire ne sont pas pleinement acquis en tant que connaissances tant qu'ils ne sont pas mobilisés, confrontés et réfléchis par l'expérience.

Notre étude montre combien l'agir, notamment l'agir individuel, offre un point d'ancrage pour la mémorisation des éléments de ce module de Méthodes qualitatives. Ce point d'ancrage relie à d'autres apprentissages, comme ceux réalisés en équipes, ceux issus du coaching et du cours magistral. Par ailleurs, l'agir permet de créer des connaissances individualisées, en lien avec les besoins spécifiques de chaque étudiant.

Les étudiants, qu'ils aient ou non suivi un cours de méthodologie auparavant, reconnaissent l'intérêt des apprentissages réalisés dans ce module non seulement pour d'autres cours comme pour le mémoire de fin d'études qui conditionne l'obtention de leur diplôme de Master 2, mais aussi dans le cadre de leur future activité managériale (Vandangeon-Derumez et Djedidi, 2020, p.9).

Nous notons un fort ancrage de l'activité individuelle (entretien et transcription). Les interviewés étaient alors en pleine responsabilité et au cœur de l'action, en direct avec la réalité du monde. Cette « rencontre » avec le monde extérieur a été l'occasion de développer et de capitaliser sur leurs compétences comportementales, notamment pour les étudiants issus de notre Bachelor. Tous les étudiants interrogés ont conservé fortement en mémoire l'apprentissage expérientiel individuel (passation et retranscription d'un entretien semi-directif). Cette méthode pédagogique expérientielle participe donc à une bonne rétention et à un transfert de savoirs utiles.

Le travail en équipe a été l'occasion pour les étudiants non seulement de ne pas décrocher durant les séances à distance, mais aussi d'avancer efficacement sur le projet global en



1/9/ 2022

confrontant leurs idées et leurs croyances. En cela, ils ont été confrontés à un processus de réapprentissage (Cohard 2015 ; Kolb 1984). Ces séances collectives ont aussi permis aux étudiants de se projeter et de s'impliquer sur l'activité individuelle (passation de l'entretien et la fastidieuse transcription). Ils ont pris conscience des compétences nécessaires à mobiliser (et à développer) pour les réaliser. Néanmoins, d'après les verbatims collectés 14 mois après le module, la mémoire vive des apprentissages en équipe semble s'être plus estompée que celle des apprentissages réalisés en solo – à notre avis, cela sous-estime le rôle et l'importance des processus sociaux et interactifs d'apprentissage selon Dewey (1938) et Vandangeon-Derumez (2020) chez des étudiants ego-centrés. Nous pouvons relativiser ces verbatims puisque, selon les résultats de nos questionnaires sur une cohorte de 30 étudiants en 2022, les deux activités collectives d'élaboration d'un guide d'entretien et d'analyse des verbatims sont perçues comme les deux compétences les mieux maîtrisées individuellement en fin de module.

Selon nos interviewés, la combinaison des méthodes pédagogiques (expérientiel en solo, travail en équipe, cours magistral et coaching, en distanciel ou en présentiel) n'a pas été perçue comme particulièrement innovante (Auster et Wylie, 2006 ; Chevalier et Fournier, 2021). Cela interroge sur les attentes souvent techno-centrées liées à la perception de l'innovation. Néanmoins, nos interviewés ont apprécié les aller-retours entre les bases théoriques nécessaires dispensées lors des séances de cours (présentiel et distanciel) et la pratique dans leur projet de recherche guidé³. Ceci entre en résonance avec la perspective pragmatique de l'apprentissage expérientiel (Elkjaer et Simpson, 2011, p.64-66 ; Lorino, 2020) et par projet (McCarthy, 2010 ; Sally, 2017).

Il est nécessaire de soulever ici la question de la reconnaissance dans l'institution. En effet, le travail d'imaginer et d'introduire des apprentissages expérientiels n'est pas toujours aisé et souvent chronophage. Beaucoup de textes académiques ne font que présenter les notions sans en détailler la transposition dans le monde réel. Ce travail de scénarisation pédagogique doit être construit afin de laisser en permanence aux étudiants une agentivité forte, c'est-à-dire un réel sentiment d'autonomie. Par ailleurs, certains enseignants ont remarqué que la valorisation des projets des étudiants améliore la rétention [Ref.] – sans doute au travers de l'estime de soi des étudiants. La valorisation des projets des étudiants peut se faire avec un mini-article dans The Conversation, une capsule vidéo, l'intégration des meilleurs dossiers au cours, un relais sur les réseaux sociaux. Cela donne une autre dimension concrète au-delà du projet fictif et permet une meilleure visibilité auprès de l'institution et à l'extérieure de celle-ci.

Notre étude montre l'impact positif tant sur la mémorisation que sur la perception de la montée en compétences et sur les résultats au test de connaissances final. Notre design de cours a permis d'encadrer cet apprentissage expérientiel par des activités collectives, créant des boucles rétroactives de stimulation. Les activités expérientielles réalisées dans le monde réel (passation et retranscription d'un entretien semi-directif), sont encadrées en amont et en aval par des activités en équipe (choix d'une question de recherche, élaboration d'un guide

³ Pour rappel, le projet guidé comportait les actions suivantes : formulation de la question de recherche, construction du guide d'entretien, réalisation de l'entretien, sa retranscription, traitement et analyse des données



1/9/ 2022

d'entretien, choix d'un échantillon pertinent, analyse des verbatims). Des apports de cours magistraux et de coaching par les enseignants-chercheurs soutiennent l'ensemble des activités. En amont, la préparation sérieuse de la trame d'entretien semi-directif validée par l'enseignant-chercheur est utile à la bonne passation de l'entretien. En aval, la qualité de l'entretien et sa retranscription, réalisés individuellement, sont nécessaires à l'analyse des verbatims. Il n'est pas rare que certains étudiants réalisent, lors du face à face avec leur équipe, la qualité médiocre de leur entretien, et décident d'eux-mêmes de faire passer un nouvel entretien. L'apprentissage expérientiel permet de ne pas censurer les essais ou les erreurs sous réserve d'une tentative de dépassement. L'environnement d'apprentissage ainsi créé est propice à transformer l'apprenant-passif en un apprenant qui agit et qui réfléchit de manière critique sur son travail (Beckett, 2005).

Les limites que nous pouvons formuler à ce stade sont avant tout d'ordre méthodologique. Elles concernent l'échantillon réduit, acceptable dans le cadre d'une étude exploratoire, et divers risques de biais (désirabilité sociale, reconstitution a posteriori, de complaisance) dans le cadre de nos entretiens semi-directifs. Une étude confirmatoire à plus grande échelle serait nécessaire pour valider nos premiers résultats. Un travail doit également être fait sur les imbrications et distinctions entre la rétention des activités individuelles et celle des activités collectives. On peut également s'interroger pourquoi seuls 10 étudiants se sont portés volontaires sur les 65 contactés. Concernant les perspectives de cette étude, nous nous interrogeons sur l'intérêt de mener une étude longitudinale (Creswell, 2009) auprès d'une nouvelle cohorte d'étudiants (alternants et non-alternants). Une idée serait d'introduire un test diagnostique de connaissances en début de module à comparer avec un test évaluatif de connaissances en fin de module. Une autre idée serait d'envisager deux entretiens semi-directifs des étudiants, l'un à court terme (3 à 4 mois après le module), et l'autre à plus long terme (12 à 14 mois).



1/9/ 2022

CONCLUSION

Notre contribution vise à analyser auprès d'étudiants inscrits en Programme grande école de gestion les méthodes pédagogiques qui peuvent faciliter le niveau de rétention et de transfert des notions et des méthodes vues en cours. En raison de la situation sanitaire du deuxième confinement en France, le module Méthodes qualitatives a été dispensé essentiellement en distanciel. L'étude qualitative a été menée auprès de 10 étudiants, certains issus du Bachelor, et d'autres sans connaissances préalables.

Nos principaux résultats préliminaires soulignent que le distanciel n'a pas été un frein à l'apprentissage expérientiel au sens de Keeton et al. (1977) et de Kolb (1984) [l'apprentissage au cours duquel l'apprenant est directement en contact avec la réalité qu'il étudie, donc hors de la salle de classe]. Bien au contraire, la confrontation avec la réalité extérieure fut particulièrement bénéfique en temps de confinement où l'espace tend à se « rétrécir » autour de l'individu. Les étudiants ont réactivé des liens avec des connaissances. L'apprentissage par projet, prescrit par le module, fut également l'opportunité pour les étudiants de confronter leurs idées et leurs croyances à la réalité extérieure mais aussi d'apprendre les uns des autres pour la réussite du projet. Le projet a permis de cadrer l'activité individuelle (passation de l'entretien, transcription) qui a nécessité une forte autonomie et une ouverture vers le monde extérieur. Nous postulons que ces deux éléments ont très probablement contribué à la meilleure rétention des activités individuelles que des activités collectives.

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, L. (2002), « Curricular Alignment: A Re-Examination ». *Theory into Practice*, 41 (4), Revising Bloom's Taxonomy, 255-260.
- Auster E.R. et Wylie K.K. (2006), « Creating Active Learning in the Classroom: A Systematic Approach. *Journal of Management Education*, 30 (2), 333-353.
- Autissier D., Metais-Wiersch E. & Peretti J. (2019). « Le modèle de Kolb », in Autissier *et al.*, *La boîte à outils de l'Innovation managériale*, Paris: Dunod, p. 122-123.
- Ball S. J. (2012), « Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University », *British Journal of Educational Studies*, 60 (1), 17-28.
- Baker A. C., Jensen, P. J., & Kolb, D. A. (2005), « Conversation as Experiential Learning », *Management Learning*, 36(4), 411-427.
- Balleux A. (2000), « Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche », *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), p.263–286. <https://doi.org/10.7202/000123ar>
- Bandura A. (2003), *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Briest C.-N. (2018). « Expérimentations locales, contextualisation des solutions : pour préparer la mobilisation des ressources humaines à la métamorphose des organisations ». Communication Congrès AGRH 2018.
- Bruner J.S. (1966), *Toward a theory of instruction*, Cambridge (MA): Belknap Press of Harvard UP.
- Chevalier F., Dejoux, C., & Poilpot-Rocaboy, G. (2018), « Management et innovations pédagogiques : un nouvel axe de recherche pour les enseignants-chercheurs en GRH », *@GRH*, 26(1), 9-21.



1/9/ 2022

- Champagne E. & Granja A. D. (2021), « Les répercussions de la pandémie de la COVID-19 sur l'organisation et la gouvernance des universités », *Cahiers de recherche du Centre d'études en gouvernance*, No. 02/21/FR, Université Ottawa. <https://doi.org/10.20381/tz0c-wr36>
- Chevalier F. et Fournier C. (2021), « Numérique et innovations pédagogiques en sciences de gestion : résultats de recherche », @GRH, 39(2), p.13–28.
- Colby A. *et al.* (2011), *Rethinking Undergraduate Business Education: Liberal Learning for the Profession*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Clément R. *et al.* (1994), « Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom », *Language Learning*, 44, 417-448.
- Creswell J.W. (2009), *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 3rd edition, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- Dehler G.H. et Welsh M.A. (2013), « Against Spoon-Feeding. For Learning. Reflections on Students Claims to Knowledge », *Journal of Management Education*, 38(6), 875-893. DOI : [10.1177/1052562913511436](https://doi.org/10.1177/1052562913511436)
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education*.
- Dewey J. (1938), *Experience and Education*, Kappa Delta Pi
- Durand T. et Dameron S. (2008), *The Future of Business Schools. Scenarios and Strategies for 2020*, Palgrave-MacMillan, Houndmills (UK) and New-York, NY (USA).
- Elkjaer B. et Simpson B. (2011), « Pragmatism: A lived and living philosophy. What can it offer to contemporary organization theory? », In H. Tsoukas & R. Chia (Eds.), *Philosophy and Organization Theory* (Research in the Sociology of Organizations, Vol. 32), Emerald Group Publishing Limited, Bingley, p. 55-84.
- Fried-Booth D.L. (2002), *Project Work* (2nd ed.), New York: Oxford University Press.
- Fadel C., Bialik M., et Trilling B.(2015), *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*, CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Flamand G. (2022), « Understanding the bad side of arts-based methods in managerial development », Communication Congrès AIMS 2022
- Giroux H. (2014), *Neoliberalism's War on Higher Education*. Haymarket Books.
- Huault I., & Perret, V. (2011), « L'enseignement critique du management comme espace d'émancipation : Une réflexion autour de la pensée de Jacques Rancière », *M@n@gement*, vol. 5, n° 5, p. 282-309.
- Keeton M. (dir.) (1976), *Experiential learning: Rationale, characteristics and assessment*, San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Keeton M. et Tate P. (dir.) (1978), *Learning by experience – what, why, how*, San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Kolb D.A. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Lindeman E. (1926), *The meaning of adult education*, New York (NY) : New Republic.
- Lorino P. (2020, trad. fr), *Pragmatisme et étude des organisations*, Paris, Économica, 376 p.
- Lorino P. (2009), « Concevoir l'activité collective conjointe : l'enquête dialogique », *Activités*, 6-1. URL : <http://journals.openedition.org/activites/2154> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.2154>
- Martensson P., Bild M. & Nilsson K. (2008). *Teaching and Learning at Business Schools: Transforming Business Education*. Burlington: Gower Publishing Company
- McCarthy T. (2010), « Integrating Project-based learning into a traditional skills-based curriculum to foster learner autonomy: An action research », *Kanda University of International Studies*, vol. 22, p. 221-244.
- Metcalfe M. (2008), « Pragmatic inquiry », *Journal of the Operational Research Society*, 59, pp. 1091 – 1099



1/9/ 2022

- Meyer F. & Sanchez É. (2016), « Vers des dispositifs de formation hybrides en enseignement », in V. Lussi Borer, *Apprendre à enseigner*, PUF, p. 125-139. <https://doi.org/10.3917/puf.borer.2016.01.0125>
- Minnich E. K. (2005, 2nd ed.), *Transforming knowledge*, Philadelphia: Temple University Press
- Mintzberg H. (2004), « Managers not MBAs: a hard look at the soft practice of managing and management development », Financial Times Press.
- Morandi F. (2004), « Pragmatisme et pratiques en éducation », *Éduquer*, 6 p. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.318>
- Peraya D. (2007), « Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts », 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Montréal : Université de Montréal, p. 1-11. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17703> 1-11
- Roche Y. (2018), « Pédagogie dans le supérieur : faut-il vraiment miser sur l'autonomie des étudiants? », in *The Conversation*, <http://theconversation.com/pedagogie-dans-le-superieur-faut-il-vraiment-miser-sur-lautonomie-des-etudiants-98963>
- Rubin R. & Dierdorff E. (2009). "How Relevant Is the MBA? Assessing the Alignment of Required Curricula and Required Managerial Competencies". *Academy of Management Learning & Education*, 8(2), 208–224.
- Sahli R. (2017), *An Examination of the Effectiveness of Project-Based Learning on Student Academic Achievement and Teacher Perceptions of Project-Based Learning*, Dissertation Concordia University Irvine.
- Saives A-L., Ebrahimi, M., Holford, D., & Bédard, M., (2017), *Le management réhumanisé*. Montréal : Chenelière Éditions.
- Smith W. (2008), « Does Gender Influence Online Survey Participation? », <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501717.pdf>
- Stoller F. (2006), « Establishing a Theoretical Foundation for Project-Based Learning in Second and Foreign Language Contexts », in Beckett et Miller (Eds.), *Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future*, p. 19-40.
- Tardif J. (1997), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, 3e édition. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Vandangeon-Derumez I., & Djedidi, A. (2020), « Apprendre à se préparer à la conduite du changement », XXIXe Conférence de l'AIMS, Juin 2020, Conférence en ligne, France.
- Verdalle L. de, Vigour C., & Bianic T. L. (2012), « S'inscrire dans une démarche comparative », *Terrains travaux*, 21(2), 5- 21.
- Woon C.L. et al. (2015), *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory*. Berlin: Springer.



1/9/ 2022

Annexes

Tableau 1 - Différences entre environnements « cours magistral » et « expérimentiel »

Cours magistral	Apprentissage expérimentiel
Des situations structurées d'apprentissage	Les étudiants font des choix : choix du sujet de leur projet et de leur équipe. Le choix est censé augmenter la volition propice à l'apprentissage
Une dépendance envers l'enseignant	Les étudiants sont dépendants les uns des autres et responsabilisés les uns envers les autres : respect des délais intermédiaires, de la qualité du travail, l'enseignant intervient en dernier recours
L'enseignant censé avoir toutes les réponses	Les étudiants recherchent, rassemblent et vérifient les réponses à leurs questions
L'enseignant fait figure d'autorité dans/hors de la classe	L'enseignant soutient les étudiants dans leur quête/projet
Des techniques de mémorisation et de répétition	Les étudiants sont encouragés à apprendre par la pratique, sur un mode d'auto-découverte pour résoudre "leur" problème
La peur de l'échec	Les essais et les erreurs sont acceptés, sous réserve d'une tentative de dépassement

Source : adapté de McCarthy (2010, p224)

Tableau n°3 : La trame d'entretien semi-directif

Thème 1	Interroge le parcours de formation. Vérifie si l'étudiant a suivi un cours de méthodologie ou a réalisé des entretiens compréhensifs auparavant et ce qu'il en a retenu. Interroge sur les souvenirs du module Méthodes qualitatives de M1.,
Thème 2	Sonde les souvenirs du module Méthodes qualitatives de M1, en commençant par ceux spontanément cités par l'étudiant, notamment : <ul style="list-style-type: none"> - les activités réalisées en équipe et celles en solo ; leurs apports - les méthodes d'enseignement poids du cours magistral, du coaching, passage en distanciel - choix de la thématique et de la question de recherche - la personne interviewée et les résultats tirés, insights - le travail de retranscription - la mise en commun des données et le travail de codage et d'analyse - le rapport final, les biais rencontrés dans la recherche, éléments de validité interne et externes, la note finale. -
Thème 3	Ressenti positif ou négatif des activités et du module : cours original/innovant ou traditionnel ? Perception d'utilité ? Transfert de connaissances dans d'autres situations pédagogiques ou professionnelles ? Perception de perte de temps ou d'énergie ?

[Ici Tableau n°4 : La grille de codage des entretiens]



1/9/ 2022

Les éléments de rétention (event. transfert) du module « Méthodes qualitatives »

Projet. Activité : Question de recherche, trame d'entretien, passation de l'entretien, transcription de l'entretien, analyse comparée des données.

Activité collective vs activité individuelle

Travail en groupe (organisation, difficultés rencontrées ou aisance)

Mode distanciel / présentiel (difficultés rencontrées en fonction du mode distanciel /présentiel)

Les activités appréciées (ou non) et leurs raisons:

L'état d'esprit des étudiants dans la réalisation de chacune des activités (difficultés rencontrées ou aisance)

Le niveau d'investissement en ce qui concerne chacune des activités.

L'équilibre entre l'investissement et la note obtenue

Perceptions d'activités plus enrichissantes, plus faciles à réaliser que d'autres

L'influence du groupe dans la réalisation des activités.

Sentiment d'originalité, d'ennui ou de perte de temps durant le module :

Perception d'une méthode pédagogique traditionnelle ou innovante/originaline

Un module permettant un enrichissement (savoirs, savoir-faire, savoir-être) ou non ou difficilement capitalisable.

Perceptions d'utilité des savoirs, savoir-faire, savoir-être dans d'autres contextes académiques et/ou professionnels.

Source : Auteurs

[Ici Tableau n°6 : score individuel agrégé des 4 compétences avant et après le cours]

	Avant le cours (30 étudiants, 120 observations)	Après le cours (30 étudiants, 120 observations)	Delta
Taux de réponse**	79%	79%	
Score Min	4	12	+ 8 points
Score Max	21	28	+ 9 points
Score Moyen	14	22	+ 8 points
	Nbre d'étudiants	Nbre d'étudiants	
S. de manque de compétence [4-7]*	6	0	
Compétences faibles [8-16]*	17	6	
Compétent [17-23]*	7	19	
Très compétent [24-28]*	0	5	

* nb, il s'agit toujours d'un sentiment de compétence perçue

** le taux de réponse est calculé après avoir éliminé les étudiants n'ayant rempli qu'un seul des 2 questionnaires. 30 étudiants sur 38 ont rempli les 2 questionnaires.

Source : Auteurs



1/9/ 2022

Extraits d'Entretiens pour plus tard

UTILITE

S1-Ben (ex-Bachelor) - *Mais, oui c'est utile. C'est utile parce que, même, ça m'a déjà re-servi parce que récemment, au premier semestre, j'ai dû faire une étude semi-directive. J'en ai même fait 2 depuis : une au premier semestre en Spé Retail et une il y a 2 semaines dans le module innovation-produit.... Dans la Spé, le [travail de] groupe a mieux marché [même si le groupe était imposé par la professeure], en fait, ça faisait 1 ou 2 mois qu'on était ensemble, on était une classe qui était très soudée et où tout le monde s'entre-aidait. Donc ça m'a été utile parce que j'avais cette organisation de me dire : « il faut que je fasse la trame. Il faut que je cale des appels... ». Et j'ai aussi appris à gérer pendant l'entretien, c'est à dire, moi j'aime beaucoup faire du semi-directif, pendant l'entretien, savoir rebondir sur les questions, s'ouvrir sur des sujets s'il y a des possibilités ...que ça peut être intéressant pour nous. Et ça m'a servi à ça [ce cours de Méthodes Qualitatives en 2020], parce que c'était une première expérience pour faire ça et du coup, ça sert à s'améliorer sur ça. Donc je pense que ça va me servir pour le mémoire, forcément. Parce qu'en plus ça ne va pas être des appels avec des amis comme j'ai eu jusqu'ici, mais des appels plus professionnels.*

« Ces matières, c'est ce qu'on appelle avec mes amis « les bouche-trous », c'est celles qui ne sont pas les plus importantes, où il y a peu d'heures comparé aux autres et ce qui fait que parfois, elles sont sur des points que certains peuvent trouver intéressants et d'autres inintéressants. » (E3-Y)

« C'était intéressant de faire ça et maintenant que je suis en plein dedans avec le Mémoire, je suis bien contente de l'avoir fait, parce que ça m'a aidé comme je vous l'ai dit, à structurer, à créer un guide d'interview. Je n'ai pas trouvé ça inutile, au contraire, c'était très utile même » (E8- Ax)