

Innovation dans l'enseignement, oui, mais comment nos apprenants la vivent-ils ?



HA Thi Mai Huong

Université de Pédagogie de Hochiminh-ville, Vietnam
hatmaihuong@gmail.com

Résumé

Enseigner et apprendre sont deux activités indissociables mais de natures différentes. Du côté de l'enseignant tout comme de l'autre, chacun a ses logiques, ses attentes et contraintes. Tout enseignant consciencieux et voulant mieux faire le travail se sent obligé de réfléchir pour améliorer continuellement ses pratiques. Et chaque fois que l'enseignant fait une modification, il est sur le point de croire que ses étudiants apprennent mieux. Mais est-ce évident ? Cette mise en garde nous a amenée, dans le cadre de notre projet d'innovation portant sur l'enseignement de la littérature française, à nous interroger sur les mécanismes qui régissent le fait d'apprendre pour les étudiants. Dans quelle logique les étudiants vivent-ils notre projet d'innovation ?

Mots-clés : apprendre, logiques d'élève, innovation, sens de l'apprentissage

Innovation in teaching, yes, but how do our learners live this?

Astract

Teaching and learning are two inseparable activities, but of different kinds. The teacher's side as the other, each has its logic, expectations and constraints. Every conscientious teacher wants to do the job better, feels compelled to think about how to continuously improve its practices. And every time the teacher makes a change, he is going to believe that students learn better. But is this obvious? This warning has brought us, as part of our innovation project on the teaching of French literature, to wonder about the mechanisms that control the act of learning of students. In what logic do students live our innovation project?

Key words: learning, logic of learning, innovation, meaning of learning

Evaluer l'efficacité d'un dispositif d'innovation en enseignement nécessite une étude sur plusieurs plans. Il est important d'examiner l'élaboration du dispositif, le pilotage de l'enseignant, le résultat de l'expérimentation traduit par le degré d'acquisition des compétences visées chez les étudiants. Il est tout aussi important et intéressant d'étudier le rapport des étudiants au dispositif et les mécanismes qui

justifient ce rapport car ce sont eux les principaux acteurs de l'expérimentation. Ce présent article essaie d'effectuer des analyses dans ce sens.

Présentation du dispositif d'innovation

Dans l'objectif d'améliorer l'enseignement de la littérature française au département de français, l'université de Pédagogie de Hochiminh-ville, nous avons conçu et mis en place un projet intitulé « Revue littéraire pour le Département de Français ». Nous avons fait une présentation et analyse détaillée de ce dispositif dans un autre article publié dans la *Revue en ligne Recherches en didactique des langues-cultures - Les Cahiers de l'Acedle* (Ha, 2015). Pour offrir une idée de ce que nous avons fait, nous reprenons donc ici les principaux objectifs du dispositif.

Notre projet consiste à créer un espace de simulation dans lequel, les étudiants fabriquent eux-mêmes une revue. Pour ce faire, ils ont dû écrire des articles qui sont des analyses de nouvelles, des analyses de passages descriptifs, des notes d'interview, des opinions sur un sujet de débat et des écritures créatives (nouvelles, blagues, descriptions, etc.). Par le biais de ce projet, nous espérons faire travailler nos étudiants sur le contenu du cours de littérature française portant sur la typologie de textes et sur l'étude de nouvelles de la littérature française des XIX^e et XX^e siècles.

L'enseignant et ses attentes

La tâche de l'enseignant consiste donc ici à impliquer les étudiants dans la situation d'enseignement-apprentissage envisagée, c'est-à-dire de mettre en place une situation qui pourra faire émerger chez les étudiants la nécessité du savoir et de la compétence en jeu. Avec l'approche par projet l'enseignant vise plusieurs objectifs :

- Le projet permet de rapprocher le travail scolaire de la situation réelle. En participant à ce projet, les étudiants se voient libérés d'une situation de travail scolaire qui est normalement ressentie comme contraignante et vidée de sens. Ainsi, ils se sentent plus motivés et plus responsables de leurs tâches.
- Le projet donne du sens à l'apprentissage du module. Pour réaliser les tâches du projet, les étudiants sont placés devant la nécessité de maîtriser les savoirs et compétences que vise le module de littérature. Cela justifie les apprentissages du module en leur donnant plus de sens.
- Le projet renforce le rôle d'acteur de l'étudiant. A travers les différentes tâches, l'étudiant est amené à écrire des articles pour une revue qui sera

publiée. Les raisonnements du type bons ou mauvais devoirs à remettre au professeur n'auront plus de place dans cette situation. Tous doivent donc prendre soin de leur rédaction en tant qu'auteur avec toute confiance en soi.

- Le projet permet le transfert des ressources cognitives nécessaire à la construction de compétences. En réalisant les tâches du projet, les étudiants seront confrontés à de vrais problèmes qui les placent devant la nécessité de mobiliser toutes les ressources disponibles pour les résoudre. L'étudiant-acteur a ainsi l'occasion de prendre conscience de ce qu'il sait et de sa capacité de se servir de cette capacité en situation et de développer cette dernière.
- Enfin, le projet oblige à coopérer pour des tâches collectives qu'un étudiant seul ne peut assumer. Cet espace collaboratif permet de développer les compétences relationnelles auxquelles on ne pensait pas auparavant.

(Ha, 2015)

Les étudiants et leurs logiques

1. Qu'est-ce qu'apprendre ?

Comme nous l'avons dit *supra*, ce n'est pas parce que les professeurs enseignent que les élèves apprennent. Apprendre est une activité qui appartient à un autre mécanisme qu'il faut donc chercher à comprendre si l'on souhaite bien faire apprendre. Perrenoud, tenant compte de toute la complexité de ce travail, l'a décrit en huit actions.

Apprendre, c'est :

- *Désirer* : Si l'apprenant ne désire pas le savoir, il désire ce que le savoir garantit : place, pouvoir, respect, tranquillité. Alors, faire apprendre c'est créer et maintenir le désir d'apprendre et de savoir.
- *Persévérer* : Apprendre exige un travail dur et de longue haleine. Pour persévérer, il faut de la volonté, de la discipline, une tolérance à la frustration, voire à une forme de souffrance. Il est nécessaire de pouvoir anticiper les bénéfices qui découleront de connaissances ou de compétences nouvelles.
- *Construire* : Le savoir s'acquiert au prix d'un travail mental que nul ne peut faire à la place de l'apprenant. Ce n'est pas un travail d'écoute et de mémorisation comme on a l'habitude de penser, c'est surtout un travail de mise en ordre et en relation, de reconstruction de notre système cognitif.
- *Interagir* : On n'apprend pas tout seul. On apprend en se confrontant au réel et ce dernier s'incarne en partie dans la pensée et l'action d'autrui.

- *Prendre des risques* : Apprendre c'est se mettre dans un état de déséquilibre, de mise en échec, d'impuissance, volontairement ou non. Ceux qui apprennent vite et bien sont prêts à continuer puisqu'ils y trouvent leur compte et les risques d'échec et d'humiliation les effraient de moins en moins. Ceux qui apprennent lentement et laborieusement par contre perdent l'envie d'apprendre.
- *Changer* : Au fil des apprentissages, on devient quelqu'un d'autre, on transforme sa vision du monde et des problèmes. Certains ne s'en rendent pas compte, d'autres vivent fort bien ce changement intellectuel et aussi identitaire, d'autres encore y résistent vigoureusement.
- *Exercer un drôle de métier* : L'enfant et l'adolescent ne sont pas « payés pour apprendre », mais entretenus pour pouvoir se consacrer entièrement à l'étude. Apprendre devient aussi un métier dans un sens plus large : il faut s'approprier ses rites, son langage et ses ficelles pour appartenir au « corps apprenant » et il faut acquérir les ruses et les routines qui permettent de s'acquitter de ses tâches avec une certaine économie de temps et de moyens.
- *Mobiliser et faire évoluer un rapport au savoir* : Le rapport au savoir c'est l'ensemble des relations affectives cognitives et pratiques qu'un sujet entretient aux savoirs et à l'apprendre. Nul n'aborde un savoir de façon neutre, sans représentation préalables. Le rapport au savoir est ainsi un des ingrédients du sens du travail scolaire. Si le rapport est défensif, ce sera un barrage infranchissable qui empêche la réussite. Faire évoluer le rapport au savoir est donc l'un des enjeux de toute action éducative.

(Perrenoud, 2003 : 9-17)

La description de Perrenoud a rappelé la complexité et la fragilité de l'apprentissage humain. Apprendre n'est pas une activité entièrement rationnelle, elle engage notre identité et notre rapport au monde. Cette prise de connaissance de ce qu'est l'apprentissage est indispensable si l'on souhaite vraiment changer notre façon de faire apprendre.

2. Les logiques d'élève

À partir de différents travaux sur le rapport au savoir (Charlot, Bauthier, Rochex, Bonnéry,...) et des études sur le décrochage, on peut distinguer quatre grandes logiques : deux qui exposent à l'échec à plus ou moins long terme au cours de la scolarité et deux qui permettent de poursuivre.

Pour les deux premières, les auteurs distinguent :

- *La logique dilatoire* : Les élèves en ce cas refusent à s'engager dans le travail scolaire et n'acceptent pas les règles de la vie scolaires et les contraintes de l'apprentissage. Pour certains de ces élèves, l'école peut présenter néanmoins de l'intérêt, par exemple, pour être avec les copains et surtout passer du bon temps (Bonnéry, 2003).
- *La logique du faire* : C'est une logique de la tâche. L'élève exécute des tâches, s'acquitte, fait tous les gestes demandés, obéit, s'applique et pense qu'il sera récompensé automatiquement du travail fourni, alors même qu'il n'a pas saisi la fonction cognitive de l'école, c'est-à-dire la nécessité de réfléchir, de comprendre et d'identifier les attentes du professeur.

Les deux autres logiques sont :

- *La logique du réussir* : C'est travailler pour avoir « bon », voire pour jouer l'excellence. Il consiste pour l'élève à décoder les attentes de l'enseignant pour obtenir de bons résultats, même si on n'est pas intellectuellement convaincu. Les objectifs de ceux qui sont dans cette logique sont de satisfaire les parents et, pour être suffisamment appréciés par les enseignants, d'assurer normalement le travail sans effort démesuré de la volonté. C'est travailler en donnant une place prédominante mais non exclusive à l'école.
- Cette logique comporte trois faiblesses qui peuvent empêcher l'élève de vraiment apprendre : peur de se tromper qui inhibe les initiatives ; savoirs sont compartimentés que l'élève ne pense pas à réutiliser dès que le contexte change ; tendance enfin à oublier rapidement ce qu'il a appris pour le contrôle. L'élève n'est donc pas vraiment enrichi par des savoirs qui ne le touchent pas personnellement et qu'il ne peut pas mettre en relation avec ses représentations préalables (Astolfi, 2008).
- *La logique de l'apprendre* : l'élève est mû par la curiosité intellectuelle. Chez lui on peut observer un grand plaisir d'apprendre et la satisfaction de comprendre mieux. Il cherche toujours et voit assez vite « où est le problème ». Il revient de lui-même sur ses représentations antérieures récusées. Il fait le lien avec ce qui se passe hors de l'école : sa vie personnelle, le monde social, culturel, politique et il en saisit l'intérêt, l'utilité décisive voire la nécessité pour ses activités futures.

Ainsi, un élève qui s'inscrit dans la logique de l'apprendre se comporte et réagit de façon différente, il se distingue des autres :

- *Par sa conduite à l'égard des problèmes* : Il est « méthodologue » (Develay, 1996). Il planifie le travail qui lui est demandé, il évalue sa réponse en se demandant si c'est « vraiment clair dans sa tête » et si tout est bien cohérent dans ce qu'il a produit. Il procède régulièrement à une auto-évaluation qui lui permet d'identifier ses erreurs en cours d'apprentissage.
- *Par le travail qu'il effectue sur ses représentations comprises comme cause de ses propres erreurs* : L'élève, une fois qu'il a compris le nouveau savoir en jeu, met alors en rapport ce qu'il vient d'apprendre avec ce qu'il croyait savoir juste auparavant.
- *Par un esprit stimulé par la curiosité et par la capacité d'étonnement* : L'élève s'intéresse à la portée des savoirs et aux questions qu'il soulève pour sa compréhension du monde, des autres, et de soi.

Ainsi, pour s'inscrire dans la logique de l'apprendre, il s'agit de partir de l'information pour conquérir le savoir en passant par le registre subjectif, celui de la connaissance. Il est possible que certains élèves adoptent d'eux-mêmes cette logique. Mais l'enseignant est appelé à jouer un rôle auprès du plus grand nombre pour la susciter et l'entretenir.

Chacune des logiques présentées ci-dessus constitue un principe organisateur de la conduite et tend à rendre compte de l'ensemble des attitudes, attentes, interprétations et rapport au savoir et au travail d'un élève ou d'un type d'élèves pour une période donnée de sa scolarité. Toutefois un élève n'est pas définitivement enfermé ou inscrit dans une logique. Il existe des passages possibles vers une autre logique. Ces passages peuvent être **régressifs** ou **positifs** (passage de la logique du faire à la logique du réussir ou de l'apprendre).

3. Comment nos étudiants vivent-ils le projet d'innovation ?

Pour recueillir les échos du terrain sur le nouveau dispositif d'enseignement, nous avons réalisé une enquête par questionnaire. Les étudiants de la troisième année (treize au total), filière de pédagogie, ont été invités à donner leurs observations, remarques et avis personnels sur différents aspects du dispositif mis en place.

A partir de leurs réponses au questionnaire nous avons effectué les analyses suivantes.

Rapport à la littérature française et à la lecture

4/13 étudiants interrogés déclarent adorer ou aimer la littérature française. Le même nombre se trouvent indifférents à la matière. 1/13 affirme ne pas l'aimer. Les autres (3/13) sont moins affirmatifs, et ne prennent pas une position claire par rapport à la matière. Il y a toutefois un étudiant qui n'aimait pas la matière au début mais qui l'adore maintenant. Donc dans l'ensemble, 5/13 étudiants éprouvent un sentiment positif vis-à-vis de la littérature française. 8/13 ont un sentiment beaucoup moins positif (indifférence ou réticence). On peut dire que près des deux tiers de la classe n'ont pas un rapport favorable à la littérature française. Ce qui explique en partie leur difficulté en travaillant sur cette matière.

Malgré leur rapport d'ordre affectif peu positif à la littérature française, nos étudiants reconnaissent son apport, son utilité à leur apprentissage du français (7/13). Ils la trouvent toutefois inaccessible (3/13). Et nous pensons que c'est cette part d'inaccessibilité de la matière qui la rend peu attrayante aux yeux des deux tiers interrogés.

4 étudiants/13 pensent que la littérature ouvre à ses lecteurs un monde magnifique. C'est la justification de ceux qui ont déclaré adorer ou aimer la littérature pour expliquer la raison de leur sentiment. D'ailleurs, parmi sept étudiants qui pensent que la littérature française les aide à mieux apprendre le français, il y en a 4 aussi qui font partie de ce fameux groupe des cinq. Cette représentation de la littérature chez ces étudiants nous permet d'anticiper sur la nature de leur motivation pour l'apprentissage de la littérature. Ces étudiants, dès le départ, ont eu une perception très favorable de la valeur de l'activité à la fois affective et pratique qui leur était proposée et cela a favorisé leur motivation.

Ainsi, nous pouvons, de façon un peu hâtive, diviser nos étudiants en deux groupes, l'un qui engage un rapport positif à la littérature et l'autre qui se montre moins favorable. Et nous trouvons intéressant de tenir compte dans nos analyses ultérieures de cette confrontation entre ces deux groupes de profil pour voir comment cette différence joue sur les autres paramètres de cet enseignement et apprentissage.

En ce qui concerne leur rapport à la lecture, presque la moitié (6/13) lisent juste ce que le travail exige, c'est là un rapport plutôt pragmatique mais positif quand même de la lecture au service de besoins réels. 4 autres étudiants/13 lisent quand le professeur le demande et 1/13 lit peu. Deux étudiants du groupe des cinq se déclarent passionnés par les livres, trois autres lisent ce que le travail exige. Nous constatons donc un certain lien entre le rapport de l'étudiant à la littérature française et son profil de lecteur. Plus il est favorable à la littérature

française plus il entame un rapport positif à la lecture en général. Et la réciproque est évidemment vraie aussi.

Appréciation sur différents aspects du dispositif d'innovation

9/13 étudiants trouvent que l'approche par projet est fatigante et 4/13 compliquée. Toutefois, elle est efficace, génère la motivation et favorise l'apprentissage (6/13, 6/13 et 2/13). Cela veut dire que nos étudiants sont conscients du bienfait de cette approche, cela n'empêche pas qu'ils ont peur du volume énorme de travail qu'implique un apprentissage par projet. Dans l'approche par cours magistraux, les étudiants se sentent sécurisés car il y a les explications du professeur pour presque toutes les questions concernant le savoir à étudier, leur tâche est de faire les exercices d'application qui sont parfois des travaux facultatifs. Le fait de faire ou non ces exercices à la maison n'a pas beaucoup de conséquence sur les étapes qui suivent dans leur apprentissage. D'une certaine façon les étudiants trouvent que cette démarche est claire, simple, facile à suivre et donc sécurisante. Il ne faut ni beaucoup réfléchir, ni beaucoup investir, ni mobiliser beaucoup de ressources de temps et de force. C'est donc en quelque sorte une impression de contrôlabilité. Par contre, avec l'approche par projet, d'abord c'est tout nouveau pour eux, quand ce n'est pas connu, et cela menace. En plus, la réalisation du projet exige chez eux beaucoup d'investissements personnels au niveau du temps, au niveau cognitif et autres, d'où des efforts énormes qui rendent fatigués les étudiants jusqu'alors peu habitués à ce rythme de travail.

Les étudiants donnent ensuite leur opinion sur les différentes étapes du projet, de son élaboration à l'évaluation en passant par la planification et la mise en œuvre.

- *Elaboration* : la plupart des étudiants constatent que dans l'ensemble le projet est assez bien déterminé, ses objectifs sont bien ou assez bien explicités et pertinents. La description du produit attendu est aussi assez claire. Toutefois deux étudiants/13 ne pensent pas que le projet soit suffisamment bien élaboré.
- De toute façon, c'était nous, par souci d'économie du temps, qui avons fait presque tous les travaux d'élaboration du projet, de l'analyse de la situation, du choix du type de projet à la détermination des choix stratégiques. Nous avons laissé très peu de marge de manœuvre à nos étudiants, ils n'ont eu qu'à comprendre et à dire oui à ce que nous avons prévu. Méthodologiquement, nous réalisons que nous sommes tombée, à cette étape d'élaboration, dans la dérive techniciste de la conduite de projet (Boutinet, 1993).
- *Planification et mise en œuvre* : Si dans l'étape d'élaboration, nous avons presque tout fait à la place de nos étudiants, dans l'étape de planification,

nous leur avons laissé beaucoup plus de liberté d'action. Ce que nous avons préparé est de définir les étapes du projet qui correspondent à nos objectifs d'apprentissage du module de littérature française et de leur fournir les formulaires de la fiche projet et du calendrier. C'est à eux de concevoir en concertation la fiche projet et le planning détaillé. L'impact de cette délégation de pouvoir d'acteur est clairement observé à travers les réponses des étudiants dans cette partie. Ils sont unanimes à dire que la fiche projet est bien, ou à la limite, assez bien conçue (10/13 et 3/13), que la réalisation du projet est bien planifiée (12/13). Ce pouvoir d'acteur, comme dit Perrenoud (1999) a un effet très positif sur l'estime de soi des étudiants et sur leur rapport au savoir. Les données observées dans cette partie nous permettent alors d'en être convaincue. En procédant au même raisonnement, nous pouvons aussi comprendre pourquoi lors de la question sur la pertinence de la constitution des équipes et de la répartition des tâches, les réponses sont moins favorables (personne ne dit non, mais 6/13 disant oui contre 7/13 disant assez). La raison est que nous sommes beaucoup intervenue dans ce travail, ils ont eu moins de liberté dans le choix d'appartenir à un groupe ou à un autre.

L'impact positif de ce pouvoir d'acteur continue à jouer sur l'appréciation de nos étudiants sur la réalisation de leur travail collectif et individuel. Les réponses sont toutes favorables, même s'ils ont tendance à se situer au milieu de l'échelle. Se juger qu'on a très bien fait un travail court toujours plus de risque d'être objecté que de rester modéré en disant qu'on l'a assez bien fait. Seuls les étudiants qui sont vraiment confiants en leur capacité et vraiment sûrs du résultat de leur travail osent affirmer avoir très bien fait. En tenant compte de ce mécanisme de raisonnement des étudiants, nous trouvons de toute façon qu'ils ont eu une perception très positive pour certains et assez positive pour certains d'autres de leur capacité de bien assumer les tâches dans le cadre du projet. N'est-ce pas un objectif important que vise la démarche de projet ?

- *Evaluation* : les questions ont pour objectif commun de mesurer le degré motivationnel du projet en question. Nous nous sommes basée sur ce qu'a développé Viau (2006) comme conditions que doit respecter une activité pédagogique qui se veut motivante. Prise en compte dans l'ensemble, la satisfaction à chacune de ces conditions permettra à un projet de se juger motivant ou non au regard des étudiants. La plupart des étudiants ont donc affirmé que le projet permet des apprentissages signifiants, laisse la place à l'initiative et au choix, comporte la dimension d'interdisciplinarité, favorise le développement de stratégies de résolution de problèmes et place les

étudiants devant les nouveaux besoins de formation. Cela veut dire que le projet en question comporte des conditions nécessaires pour être motivant.

Les réponses très positives à la question sur la perception que les étudiants ont de l'utilité du projet confirment ce résultat.

Concernant la question sur l'organisation du travail, nous recevons des objections au niveau du volume de travail à remettre (6/13) et de la modalité de correction des devoirs en classe (2/13). Nous avons pu aussi constater une chose intéressante ici. La plupart des étudiants qui cochent la réponse *sans avis* sont ceux appartenant au groupe indifférent à la littérature. Comme ils sont indifférents à la matière, normalement ils se sentent non concernés ou non impliqués dans ce qui est discuté et fait par les autres. N'est-ce pas une forme d'inertie, qui empêche les efforts et la réussite ?

A la question sur les contenus travaillés, le jugement des étudiants sur le degré de difficulté de chaque savoir en question est tout à fait proportionnel au degré de complexité de ce savoir. Savoir identifier les types de texte est évidemment plus facile qu'à les analyser et le produire est bien sûr le savoir le plus complexe. Toutefois, nous devons faire attention au fait que le nombre d'étudiants qui jugent ces savoirs difficilement accessibles est élevé (5/13, 5/13 et 9/13 pour identifier, analyser et produire, respectivement). Surtout concernant le savoir produire les textes, 9/13 le trouvent difficile. Or le degré de difficulté d'un savoir joue beaucoup sur son acquisition. Il ne doit pas être ni trop facile ni trop difficile (Viau, 2006). S'il est trop facile, les étudiants se désintéressent rapidement. S'il est trop difficile, ces derniers se sentiront incapables de l'apprendre et ils se décourageront. C'est ce que Vygotsky appelle « zone proximale de développement », qui est la zone que l'apprenant peut atteindre s'il dispose de l'aide d'un tuteur. Nous allons donc voir si les savoirs proposés dans notre cours sont bien dosés au niveau du degré de difficulté grâce à l'analyse des acquisitions en termes de savoir chez les étudiants.

En observant les réponses des étudiants concernant la question sur leur acquisition en méthodologie de travail en classe, nous trouvons qu'il s'agit ici du plus grand succès de notre dispositif. Presque la totalité des étudiants affirment avoir très bien ou assez bien acquis en méthodologie de travail : savoir écouter, poser des questions, prendre des notes, manipuler l'ordinateur pour différents buts, organiser le travail individuel et collectif, travailler avec les autres et réfléchir sur son propre apprentissage. Ce sont là les résultats qui font écho à la plupart des objectifs que vise la démarche de projet selon Perrenoud (1999). Ce sont là les

savoirs qui préparent le plus souvent les étudiants à la vie sociale et professionnelle et qui leur permettraient d'y trouver place ou d'y réussir.

Les acquisitions de nos étudiants en savoirs liés à la littérature française sont moins brillantes par rapport à leurs acquisitions en termes méthodologiques. Le nombre d'étudiants qui pensent les avoir très bien acquises est presque égal au nombre de ceux qui trouvent leurs acquisitions insuffisantes. La moitié se trouve par contre au milieu de ces deux extrémités. En général, ces acquisitions sont assez satisfaisantes. Les savoirs les moins acquis sont : « identifier différents types de discours rapportés », « identifier différents éléments d'une argumentation » et « identifier son organisation logique » (4/13, 4/13 et 5/13 respectivement qui répondent ne pas avoir acquis). Il nous est donc important de revenir sur les activités proposées concernant ces savoirs. Ils sont peut-être conceptuellement plus complexes que les autres savoirs, il faut alors proposer des activités plus aptes à les rendre plus accessibles.

Lors de l'analyse de la question sur les contenus travaillés, nous avons soulevé la question sur le dosage du degré de difficulté des activités pédagogiques liées à un savoir. 9/13 étudiants ont dit que produire les textes de types différents est difficilement accessible. Toutefois, cette difficulté n'empêche pas que 10/13 étudiants trouvent leur acquisition en ce savoir très bien ou assez satisfaisante. Cela prouve que le degré de difficulté des activités que nous avons proposées aux étudiants pour les permettre d'acquérir ce savoir n'a pas dépassé leur zone proximale d'acquisition.

L'acquisition en termes de compétences est encore plus difficile. Toutefois, le nombre d'étudiants qui jugent leurs acquisitions assez satisfaisantes (7/13, 11/13 et 10/13 pour la communication en situation particulière, la réflexivité et la gestion d'un projet, respectivement) est assez élevé. Peu d'étudiants qui trouvent leurs acquisitions insuffisantes (4/13, 2/13 et 2/13 pour la communication en situation particulière, la réflexivité et la gestion d'un projet, respectivement). Ce résultat nous a surpris car nous l'avions deviné moins positif. Prenant l'exemple de la première compétence, d'abord, conceptuellement, les savoirs ressources qui permettent l'acquisition de cette compétence sont complexes, ils relèvent à la fois de l'analyse du discours et de l'analyse littéraire, déjà l'acquisition de ces savoirs rencontre des difficultés, et c'est ce qui a été prouvé par le résultat de la question précédente. L'acquisition de la compétence qui demande la mobilisation à différents niveaux en fonction des contextes différents de ces ressources s'avère encore plus complexe. En plus, une compétence ne peut s'acquérir que dans les activités réelles. C'est cette condition qui pose problème car même si nous avons essayé de détourner cette difficulté en recourant à la démarche de projet, qui permettrait

aux étudiants d'être plus proches du contexte social réel et qui leur donnerait plus d'occasions pour s'entraîner à la compétence, il ne suffit pas car nous restons toujours dans la forme scolaire même avec notre projet. Ce n'est qu'une simulation plus ou moins proche du réel mais jamais le réel. Une telle condition d'apprentissage, à notre avis, n'est pas favorable à l'acquisition d'une telle compétence.

Comme impression générale, la plupart de nos étudiants sont assez satisfaits de ce qu'ils ont fait et appris pendant ce cours de littérature française. Si nous confrontons ce résultat avec le résultat de la question sur l'impression gardée des étudiants de l'apprentissage de la littérature française au secondaire, il y a une amélioration très nette dans la représentation des étudiants sur l'apprentissage de la littérature. À notre avis, cela est un autre résultat très encourageant de l'expérimentation.

Profils d'étudiant

Nous aimerions revenir maintenant sur nos remarques concernant les profils de nos étudiants. À la question qui concerne le rapport de nos étudiants à la littérature française, nous avons repéré deux groupes d'étudiants : l'un qui engage un rapport positif à la matière et l'autre qui se situe beaucoup moins favorable. Après l'analyse des 18 questions, et surtout des dernières questions portant sur l'évaluation des étudiants de leurs acquisitions (questions 15, 16, 17) et sur le rapport des étudiants à tout le dispositif (question 18), nous avons fait les remarques suivantes, en confrontant l'ensemble des données :

- Les deux étudiants qui répondent « ne pas avoir beaucoup acquis » à la question 18 sont exactement ceux qui ont trouvé leurs acquisitions insuffisantes pour nombreux savoirs travaillés (10 insuffisantes / 24 savoirs dans le cas du premier étudiant et 5 insuffisantes / 24 savoirs dans le cas du deuxième étudiant). Et ce sont eux qui ont répondu à aux questions 2 et 3 que la littérature française leur était quelque chose d'inaccessible et qu'ils sont indifférents ou n'ont pas beaucoup d'enthousiasme à la matière.
- Il y a un autre étudiant qui a trouvé ses acquisitions insuffisantes concernant plusieurs des savoirs enseignés, mais le chiffre est moins négatif (5 insuffisantes / 24 savoirs). Ce qui est intéressant est que cet étudiant fait partie du groupe dont le rapport à la matière est peu favorable. Il a répondu aux questions 2, 3 et 7 qu'il n'aime pas la matière, qu'il la trouve inaccessible et qu'il trouve l'apprentissage littéraire qu'il avait fait au secondaire incompréhensible.

Nous pouvons dire que c'est voilà le groupe des étudiants qui sont dépassés, qui n'ont pas le sentiment de compétence et qui ne trouvent pas d'intérêt à un

engagement trop prenant à travers la pédagogie du projet (ce sont les étudiants qui souvent n'ont pas répondu quand nous leur demandons de faire des propositions sur le dispositif).

- Par contre, la remarque ci-après nous a beaucoup surprise. Trois étudiants faisant partie du groupe des cinq qui ont un rapport positif à la littérature française ont trouvé leurs acquisitions insuffisantes (7 insuffisantes / 24 savoirs pour le premier et 4 insuffisantes / 24 savoirs pour le deuxième et le troisième). En répondant aux questions 2 et 3 ils ont dit aimer, adorer ou ne pas aimer au début mais aimer maintenant, que la littérature française leur ouvre un monde magnifique et qu'elle les aide à mieux apprendre le français. Cette réalité ne correspond pas à ce que nous avons pensé auparavant sur l'impact d'un rapport initial positif à la matière sur le résultat des apprentissages du sujet en question, qui aurait dû être positif. Mais les données ont infirmé cette hypothèse.

Nous avons ici un groupe des étudiants qui ont initialement un rapport favorable au savoir mais qui n'ont pas très réussi leur apprentissage. Mais en fait qu'est-ce qui a fait que ce rapport affectif très favorable et ces perceptions très positives de l'utilité de la matière n'ont pas pu les engager cognitivement (Très souvent ces étudiants n'ont pas non plus donné des réponses à la demande de faire des propositions pour améliorer le dispositif) et les amener à réussir leur apprentissage ? Il faudrait peut-être d'autres facteurs qui interviennent dans ce processus d'apprentissage, et nous pensons au rôle de l'enseignant qui par les interactions de tutelle aidera les étudiants de ce groupe, confrontés aux obstacles qu'ils n'ont pas pu surmonter seuls, à éviter le décrochage et à mieux s'intégrer.

- Les deux autres qui restent dans le groupe des cinq aimant la littérature française, ont beaucoup mieux réussi leur apprentissage. Ils ont tous trouvé leurs acquisitions concernant tous les savoirs enseignés « très bien » ou « assez satisfaisantes ». Ils ont également participé activement à la proposition des mesures pour améliorer le dispositif.

Nous avons ici le groupe des passionnés qui aiment la littérature et qui s'engagent vraiment dans l'apprentissage. Et on peut dire qu'ils s'inscrivent ainsi dans la logique de l'apprendre.

Entre le groupe 1 (ceux qui sont dépassés), le groupe 2 (ceux qui aiment la littérature mais dont l'apprentissage n'a pas été efficace) et le groupe 3 (ceux qui aiment la littérature et qui ont vraiment appris) c'est le groupe des étudiants restant, qui travaillent correctement, mais qui n'éprouvent pas beaucoup d'enthousiasme vis-à-vis de la matière, et qui vont apprécier des séances plus dynamiques,

moins « scolaires », moins « ennuyeuses ». Ceux-là s'inscrivent dans la logique du réussir. Et c'est dans la responsabilité de l'enseignant de les accompagner dans un passage tout à fait possible vers la logique de l'apprendre.

Pour conclure, nous sommes convaincue maintenant que le travail de l'enseignant consiste d'abord et avant tout à faire apprendre les étudiants dans le vrai sens du terme et à leur permettre de se développer avec cet apprentissage, ceci doit être fait bien sûr en toute connaissance de cause. Cette acquisition est valable non seulement dans l'enseignement de la littérature, elle est transférable dans nos enseignements d'autres disciplines. Le fait de pouvoir concevoir et de réussir ou non un tel enseignement souhaité n'est pas certain, car nous devons encore beaucoup apprendre, mais déjà la prise de conscience du principe d'action nous a permis de beaucoup changer dans nos attitudes et dans notre travail de tous les jours.

Bibliographie

Ouvrages

- Astolfi J.-P. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Boutinet, J.-P. 1993. *Anthropologie du projet*. Paris : PUF, 2^e éd.
- Charlot B., Bauthier E., Rochex J.-Y. 1992. *Ecole et savoir en banlieue et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Delvay, M. 1996. *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Viau, R. 2006. *La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir*. Canada : Université de Sherbrooke.

Articles

- Bonnéry, S. 2003. « Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers ». *Les sciences de l'éducation -Pour l'Ère nouvelle*, vol. 36, n° 1, p.39-58.
- Ha, T. M. H. 2015. « La démarche de projet : un levier pour l'acquisition de compétences. Le cas d'étudiants vietnamiens confrontés à la littérature française », *Revue en ligne Recherches en didactique des langues-cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, volume 12, numéro 1.
- Perrenoud, Ph. 1999. « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? ». *Éducateur*, 2002, n° 14, p.6-11.
- Perrenoud Ph. 2003. Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfances et Psy*, 2003/4, n° 24, p.9-17.