



HAL
open science

Une conception alternative de l'évaluation dans l'enseignement supérieur

Clifford Baverel, Salomé Cojean

► To cite this version:

Clifford Baverel, Salomé Cojean. Une conception alternative de l'évaluation dans l'enseignement supérieur : une expérimentation en Licence LLCER 1 Anglais. Etudes en didactique des langues, 2019, Evaluation, 33, pp.7-27. hal-04013135

HAL Id: hal-04013135

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04013135>

Submitted on 3 Mar 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.

Une conception alternative de l'évaluation dans l'enseignement supérieur: une expérimentation en Licence LLCER¹ Anglais

Clifford BAVEREL

Docteur ATER, CIRPall, Université d'Angers

Salomé COJEAN

Docteure ATER, Laboratoire de Psychologie des Pays de la Loire, Université d'Angers



INTRODUCTION THÉORIQUE

L'éducation nouvelle

Le constructivisme semble s'imposer aujourd'hui comme la théorie dominante de l'apprentissage (Mayer, 2004 : 14). Selon cette théorie, l'apprentissage se construit par des individus actifs qui bâtissent leur propre compréhension du monde grâce à l'expérience (Bada, 2015: 66). Cette théorie d'apprentissage n'est pas sans rappeler les principes fondamentaux de l'éducation nouvelle, fondée durant la seconde moitié du XIX^e siècle et dont les grandes figures telles Paul Robin, Francisco Ferrer, John Dewey, Maria Montessori, Roger Cousinet, Alexander Neill ou encore Célestin Freinet continuent d'inspirer de nombreux mouvements de pédagogie alternative à travers le monde. Ces mouvements ont en commun une conception particulièrement négative de l'évaluation sommative (Corre, Nicquevert & Lévi, 1982) dont le rôle est perçu comme intrinsèquement classifiant, et proposent une vision alternative allant à l'encontre du paradigme actuel de l'évaluation constante. Cousinet évoque trois principes de base propres à la pratique pédagogique de l'éducation nouvelle: la liberté, le travail en groupes et la possibilité d'activité (1997: 164).

Le principe de liberté

Le principe de liberté cher à l'éducation nouvelle s'appuie, tout d'abord, sur une conception particulière de l'autonomie. Selon la définition donnée par Hoffmans-Gosset, il s'agit d'éduquer un être humain "investi du pouvoir de choisir et de décider, réinstallé dans son statut de personne libre, consciente, responsable, ayant possession et maîtrise de soi, ayant noué avec l'enseignant une relation où il

¹ Licence mention Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales.

n'est plus ni receveur, ni consommateur mais acteur sollicité" (1994: 111). Dans la perspective d'une pédagogie de type Freinet, l'apprenant est en activité et un maximum de liberté lui est accordé. Une telle approche s'éloigne ainsi d'une acception spécifique du terme de pédagogie active (Casabianca, 2015: 133). Un apprentissage est considéré comme actif lorsque les apprenants sont amenés à travailler eux-mêmes sur le contenu qui leur est proposé, en rassemblant des informations, réfléchissant ou résolvant des problèmes (Collins & O'Brien, 2011: 5). L'objectif est de permettre à l'apprenant de s'engager dans des processus d'apprentissage pertinents, notamment des processus de sélection, d'organisation et d'intégration des nouvelles connaissances aux connaissances antérieures (Mayer, 2014a; 2014b: 172). Ce qui différencie ce type d'apprentissage dit actif de la méthode propre à l'éducation nouvelle c'est la liberté de choix et d'organisation accordée aux apprenants, non seulement dans les techniques d'apprentissage et d'assimilation des connaissances, mais également dans le contenu du cours (Connac, 2015: 68-69).

Freinet insiste, par ailleurs, sur l'importance du "texte libre" (Vergnioux, 2005: 92) dont la pratique semble particulièrement adaptée à des élèves de maternelle et de primaire. Il s'agit de placer l'apprenant dans une position d'auteur afin de développer des attitudes autonomes, responsables et sociales (Giauque & Tièche Christinat, 2015: 20). Il convient également de mentionner, chez Freinet, l'utilisation récurrente de fichiers auto-correctifs qui, loin d'avoir pour objectif de diminuer d'une quelconque manière le rôle de l'enseignant, vise à stimuler l'autonomie de l'apprenant qui peut ainsi avoir une plus grande maîtrise de l'organisation de son temps de travail (Landroit, 2015: 33). Enfin, la liberté développée au sein des écoles Freinet transparait dans la participation démocratique singulière de la part des enfants. Cette participation est perçue comme un droit de l'enfant, qui doit avoir la possibilité de prendre part au processus décisionnel (Le Gal, 2015: 91-93). L'hypothèse suivante peut alors être posée: si ce droit est reconnu aux enfants des écoles Freinet, il devrait l'être *a fortiori* pour des adultes.

Le travail de groupe

Freinet critique l'attitude non-vérificationniste et idolâtre envers le savoir de l'enseignant dans l'école traditionnelle (Freinet, 1969). Il accorde une place importante à la recherche personnelle des étudiants ainsi qu'au travail de groupe. Dans cette perspective, Giauque & Tièche Christinat (2015: 21) précisent que l'enfant apprend par lui-même, aidé par les autres. L'école est alors perçue par ces auteures comme un lieu de vie coopératif au sein duquel le travail de groupe ne représente pas un système d'entraide entre les membres du groupe dans l'objectif d'aboutir à la réussite individuelle de chacun des membres, mais correspond plutôt à la mise en place, l'organisation et la réalisation de projets en commun, nécessitant une participation collective. Reuter exprime cette conception du travail de groupe ainsi: "Les échanges entre élèves ne sont pas basés sur le tutorat, où celui qui est 'plus fort' est désigné par l'enseignant pour aider celui qui est 'plus faible'. L'aide devient donc ce dont on a besoin pour avancer, et non 'la marque de l'erreur' si discriminante" (Reuter, 2013 cité par Jovenet, 2015: 84). Ces travaux

rejoignent les théories socio-constructivistes de l'apprentissage selon lesquelles les interactions sociales entre individus sont fondamentales pour le développement cognitif et psychique (Vygotski, 1978), notamment par le biais de situations de tutorat (Bruner, 1983).

La possibilité d'activité

La possibilité d'activité se conçoit comme l'alliage d'activités de création et d'activités de connaissances (Cousinet, 1997: 163). Pour Cousinet (1997: 167), "la composition par l'acte est parente de la décomposition par la pensée". Porteur d'un certain essentialisme, il accepte le postulat d'un enfant naturellement créateur (1997: 166) – idée qui peut être reliée à la pratique du texte libre de Freinet sus-mentionnée (Vergnioux, 2005: 92). Si cet instinct créateur est supposé chez l'enfant, l'idée pourrait, une fois encore, être transposée à un public adulte. Pour Casabianca (2015: 133), qui a expérimenté ces techniques d'éducation nouvelle dans l'enseignement de l'histoire-géographie, les productions des élèves ont vocation à être diffusées. Cette diffusion se présente sous la forme d'un "exposé" – préalablement relu et validé par l'enseignant – présenté à la classe dans ce qui pourrait s'apparenter à une séquence de cours traditionnelle, mais dispensée par un apprenant. Il s'agit de donner la parole et de valoriser le travail réalisé (Landroit, 2015: 36). Par ailleurs, dans une étude menée par Benware & Deci (1984), des étudiants en situation d'apprentissage étaient séparés en deux groupes selon la consigne qui leur était donnée. La moitié des étudiants devait apprendre un document avec pour objectif de l'enseigner ultérieurement à d'autres étudiants, tandis que l'autre moitié des étudiants devait apprendre un document avec pour objectif de répondre à un test portant sur son contenu. Les résultats ont montré que les étudiants amenés à travailler dans le but d'enseigner le contenu ont, par la suite, eu de meilleurs scores d'apprentissage et une plus grande motivation intrinsèque lors de l'apprentissage. La motivation intrinsèque est liée à l'intérêt que porte l'individu à la tâche qu'il réalise, à la différence de la motivation extrinsèque relative aux pressions externes (Deci & Ryan, 2010: 1).

Les environnements constructivistes

Ces trois principes de l'éducation nouvelle que sont la liberté, le travail en groupes et la possibilité d'activité (Cousinet, 1997: 164) semblent se rapprocher, sur de nombreux points, de la théorie constructiviste appliquée au domaine de la pédagogie. Honebein (1996: 11-12) distingue sept objectifs pédagogiques d'un environnement d'apprentissage constructiviste que l'on pourrait relier aux préceptes défendus par l'éducation nouvelle.

- L'importance du concept de liberté adossé à une autonomie et une prise d'initiative de la part des apprenants:
- les étudiants déterminent les sujets qu'ils souhaitent apprendre, les méthodes qu'ils utilisent; le professeur est présent afin de faciliter ce processus;

- les étudiants doivent envisager des solutions alternatives de résolution de problèmes – qu'ils ont pu eux-mêmes élaborer – de manière à tester et enrichir leur compréhension;
- l'apprentissage est centré autour de l'apprenant; les étudiants jouent un rôle important dans la mise en œuvre de leur apprentissage.
- L'accent mis sur le travail de groupe induisant une forme de coopération: l'apprentissage est fait de collaborations entre étudiants et professeurs, mais également entre les étudiants eux-mêmes.
- La possibilité d'activité se rapportant à la stimulation d'une certaine créativité perçue tant comme un processus de développement individuel que comme une pratique à vocation transmissive:
 - les tâches d'apprentissage sont ancrées dans des contextes réalistes;
 - l'utilisation de multiples sources d'information est encouragée (*e.g.*, vidéos, images, textes, documents audio).
 - Enfin, l'idée d'un retour réflexif caractéristique de la pratique d'une pédagogie Freinet: il est nécessaire, lors d'un apprentissage constructiviste, que les étudiants aient conscience de la qualité de leur apprentissage. La mise en place de processus d'aide métacognitive est encouragée.

PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

L'objectif de la présente étude est de proposer un type de pédagogie, à l'échelle d'une matière et d'un semestre, s'approchant, autant que les conditions matérielles et organisationnelles le permettent, des modalités sus-mentionnées. Cette expérience a pour but d'étudier la pertinence de l'utilisation de méthodes alternatives – inspirées de l'éducation nouvelle et d'une conception pédagogique du constructivisme – à l'université afin d'aboutir à une meilleure acquisition des connaissances et de développer l'autonomie des étudiants – deux savoir-faire qui semblent primordiaux dans ce cadre éducatif particulier. De ce fait, une modification importante de l'évaluation sommative par rapport à la forme classique d'évaluation, de type partiel, a été expérimentée. En particulier, la forme et le processus d'élaboration de l'évaluation ont été modifiés.

Cette expérience porte sur un cours d'histoire américaine dispensé à des étudiants francophones en première année de licence LLCER Anglais (Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales) lors du premier semestre. En situation réelle de cours universitaires, la spécificité pédagogique de cette étude s'articule autour de trois grandes innovations par rapport au déroulement classique de ce cours d'histoire américaine qui prend traditionnellement la forme d'un cours magistral. Une plage horaire consacrée au travail de groupe a tout d'abord été prévue, avec une possibilité de choix du contenu étudié. Les étudiants ont ensuite pu choisir la forme que prendrait l'évaluation sommative, à l'aide d'une technique particulière de participation basée sur un principe démocratique. Enfin, un processus de construction de l'évaluation finale a été mis en place, stimulant l'autonomie et octroyant une certaine liberté aux étudiants.

Les deux groupes de cette étude – groupe “contrôle 1” et groupe “engagement” – correspondent à deux promotions successives d’étudiants au premier semestre des années universitaires 2017-2018 et 2018-2019. Les résultats obtenus par les étudiants ayant appartenu au groupe “engagement” seront également comparés à ceux obtenus par ces mêmes étudiants au cours du second semestre de l’année universitaire 2018-2019 – groupe “contrôle 2”. Le contenu et la méthode divergent donc entre le groupe “engagement” et le groupe “contrôle 2”, mais les participants restent les mêmes. Les hypothèses suivantes ont été formulées.

Hypothèse 1 – Dans le cas d’une comparaison au sein d’un même enseignement dispensé deux années consécutives auprès de deux groupes d’étudiants distincts, l’apprentissage devrait être meilleur dans un groupe ayant bénéficié d’une pédagogie permettant plus d’autonomie et de liberté. Autrement dit, les notes à l’examen final devraient être plus élevées dans le groupe “engagement” que dans le groupe “contrôle 1” (hypothèse 1a). Les étudiants du groupe “engagement” devraient également être plus nombreux à valider la matière lors de l’examen final (*i.e.*, note supérieure ou égale à 10; hypothèse 1b). Ce type de pédagogie devrait être d’autant plus efficace auprès des étudiants les plus faibles (hypothèse 1c). Les étudiants du groupe “engagement” devraient avoir une motivation plus élevée et être davantage engagés dans la réussite de leur examen final. Le nombre de copies blanches rendues devrait donc être inférieur dans le groupe “engagement” par rapport au groupe “contrôle 1” (hypothèse 1d).

Hypothèse 2 – Dans le cas d’une comparaison auprès d’un même groupe d’étudiants suivis sur deux semestres consécutifs, les notes à l’examen final devraient être plus élevées dans le groupe “engagement” que dans le groupe “contrôle 2” (hypothèse 2a). Les étudiants du groupe “engagement” devraient également être plus nombreux à valider la matière enseignée (hypothèse 2b). La pédagogie utilisée dans le groupe “engagement” devrait davantage bénéficier aux étudiants les plus faibles (hypothèse 2c). Enfin, le nombre de copies blanches rendues devrait être inférieur dans le groupe “engagement” par rapport au groupe “contrôle 2” (hypothèse 2d).

Hypothèse 3 – Une forme inédite d’évaluation, tant dans la liberté de choix que dans le processus de sa construction, devrait permettre aux étudiants du groupe “engagement” d’être davantage impliqués et d’en retirer une certaine motivation ainsi qu’une satisfaction. Un pourcentage de réussite plus important pour les exercices portant directement sur les contenus choisis que pour les autres exercices portant sur le programme général devrait donc être observé.

MÉTHODOLOGIE

L’expérience menée porte sur un cours de douze heures correspondant à l’enseignement de l’histoire américaine sur une période allant de l’ère pré-colombienne jusqu’à l’indépendance en 1776. Cet enseignement se fait intégralement en langue anglaise, ce qui peut, pour certains apprenants, poser quelques difficultés dans la compréhension du contenu. Il est attendu des étudiants une mémorisation des faits

historiques ainsi que la compréhension d'un certain nombre de concepts politiques, économiques, sociaux et religieux. La maîtrise de la langue anglaise représente un pré-requis à cet enseignement historique mais pourra, le cas échéant, être travaillée de façon spécifique, en particulier lorsqu'il s'agira d'analyser des textes comportant un vocabulaire technique peu connu des étudiants de première année.

Le groupe "contrôle 1" de cette étude, constitué de 223 étudiants, a suivi ce programme au cours du premier semestre de l'année universitaire 2017-2018 sous la forme de douze cours d'une durée d'une heure chacun. Il s'agissait de cours magistraux classiques, durant lesquels quelques questions pouvaient éventuellement être posées par les étudiants mais où leur activité consistait essentiellement à prendre des notes. L'examen final visant à évaluer leurs acquis dans la matière, que ce soit en termes de connaissance pure ou de compréhension des concepts, a donné lieu à une note allant de 0 à 20.

L'expérience pédagogique a été menée l'année suivant celle du groupe "contrôle 1", c'est-à-dire au cours du premier semestre de l'année universitaire 2018-2019. Ce groupe "engagement" était constitué de 193 étudiants. Cette année universitaire a, par ailleurs, vu la mise en place d'un système inédit de répartition des heures de classe – décidé au niveau de la faculté, indépendamment, par conséquent, de l'organisation particulière de ce cours d'histoire américaine. Les douze heures de cours ont alors été divisées en neuf sessions d'une heure vingt, regroupées en trois séquences de trois sessions chacune. Le semestre était ainsi divisé en trois "blocs" de trois semaines avec une session hebdomadaire d'une heure vingt.

La première innovation pédagogique qui a été opérée, par rapport au groupe "contrôle 1", consiste en la division de ces sessions d'une heure vingt en deux parties: une partie de type cours magistral – nommée CM – identique au cours proposé au groupe "contrôle 1"; et une partie de travail en groupes, dont les détails vont être explicités ci-dessous – nommée TD. La difficulté linguistique du travail demandé lors de ces plages horaires dédiées au travail de groupe était plus élevée que lors des parties CM. Les obstacles à la compréhension liés au niveau de langue pouvaient alors être palliés soit par l'utilisation – autorisée – de dictionnaires, soit par l'intervention de l'enseignant, soit par l'entraide au sein du groupe. Cette partie TD correspond, par ailleurs, à l'approfondissement de plusieurs aspects du programme général tout au long du semestre. Il a été demandé aux étudiants de choisir l'un des quatre thèmes suivants, qu'ils conserveraient tout au long du semestre: politique, économie, religion ou histoire amérindienne. Au début du premier cours, ces quatre thèmes ont été présentés aux étudiants avec un sommaire général exposant les différentes notions qui seraient abordées pour chacun d'eux. Puis, la liberté leur a été laissée de faire un choix avant le début de la seconde session, la semaine suivante. Il ne s'agissait pas de répartir les étudiants de manière égale, aucun quota minimum ni maximum quant au nombre d'étudiants s'inscrivant dans chacun des quatre thèmes n'ayant été imposé. La répartition a d'ailleurs été très inégale: histoire amérindienne (83), politique (40), religion (34), économie (26), aucun choix effectué (10). On peut alors supposer que l'histoire amérindienne représente le thème qui a été perçu soit comme le plus attrayant soit comme le moins complexe. Cependant, aucune donnée n'ayant été recueillie auprès des étudiants leur demandant de justifier leur choix, ces possibilités

restent hypothétiques. Le travail réalisé au cours de ces TD suivait la même méthode pour chacun des quatre thèmes: étude d'un dossier, constitué de deux ou trois documents, en groupes de quatre ou cinq étudiants, repérage des informations importantes et des similitudes/contrastes entre les différents documents du dossier, production d'un résumé, par groupe, d'une quinzaine de lignes faisant état du fruit de leur travail de repérage. Ce résumé devait ensuite être intégré à un document de type collaboratif sur l'espace Moodle – en ligne – dédié au cours d'histoire américaine. Les résumés produits étaient ensuite relus par l'enseignant qui, en utilisant la fonction surlignage, indiquait les erreurs et les exactitudes. Le code couleur de ce surlignage était le suivant: vert, informations exactes/notions comprises; jaune, imprécisions, légères incompréhensions; rouge, informations erronées/notions incomprises. Cette première méthode de production et de partage avec l'ensemble du groupe – à l'aide de ce type de document collaboratif – tente de reprendre, dans une moindre mesure, l'importance accordée à la production des élèves par la pédagogie nouvelle et, en particulier, par la méthode Freinet évoquée en introduction.

La seconde innovation pédagogique appliquée à ce cours correspond à une méthode particulière d'élaboration de l'examen final. La maquette de la licence LLCER Anglais dans laquelle le cours d'histoire américaine de cette étude s'inscrit, prévoit comme mode d'évaluation un examen final unique d'une durée d'une heure. L'objectif étant d'accorder une plus grande liberté aux étudiants, il leur a été permis de définir collectivement la forme que prendrait cette évaluation. Un sondage sur l'espace Moodle a donc été proposé, sous la forme d'un questionnaire à choix multiple, interrogeant les étudiants sur le type d'exercices qu'ils souhaitaient pour cette évaluation. Les réponses suivantes ont été proposées: QCM, questions à réponse courte, identification de concepts clés (brèves définitions), questions à réponse développée, autres (à préciser). Les résultats de ce sondage (voir tableau 1) ont ensuite été publiés sur l'espace Moodle.

Sondage 1		
<i>Quel type de questions souhaitez-vous pour l'examen final?</i>		
<i>Questions du sondage</i>	<i>Nombre de réponses</i>	<i>Pourcentage de réponses</i>
<i>QCM</i>	103	79.2%
<i>Questions à réponse courte</i>	88	67.7%
<i>Identifications</i>	15	11.5%
<i>Questions à réponse développée</i>	17	13.1%
<i>Autres (à préciser)</i>	0	0.0%

Tableau 1 – Résultat du sondage 1 concernant l'évaluation finale

La proportion d'étudiants s'étant prononcés en faveur d'une évaluation par QCM (près de 80%) pose question. S'agit-il pour eux d'un choix correspondant à ce qu'ils considèrent comme le meilleur mode d'évaluation ou simplement le plus aisé? Une fois encore, aucune justification n'a été exigée des étudiants, puisque

l'objectif était de leur octroyer le plus de liberté possible quant à la forme que prendrait l'évaluation. Si l'enseignant s'est, naturellement, interrogé sur les bienfaits d'une évaluation de type QCM afin de rendre compte de la compréhension de certains concepts clés propres à la matière enseignée, la décision a été prise de mener l'expérience à son terme en respectant les résultats apportés par ce premier sondage.

Par la suite, il a été demandé aux étudiants s'ils souhaitaient que leur travail de groupe, réalisé au cours de la période TD de chaque session, soit ou non évalué. La durée de cette période de travail en groupes n'excédant habituellement pas un quart de la durée totale d'une session de cours – soit vingt minutes en moyenne – il a été décidé que, si cette partie était évaluée, elle ne devait pas représenter plus d'un quart de la note finale – soit 5 points sur 20. Un second sondage (voir tableau 2) a été réalisé, cette fois à choix unique, avec la question et les réponses possibles suivantes. 105 étudiants y ont participé.

Sondage 2 <i>Souhaitez-vous que la partie TD (Religion, Economy, Politics, Natives) soit évaluée? (Si oui, sur combien de points)</i>		
<i>Questions du sondage</i>	<i>Nombre de réponses</i>	<i>Pourcentage de réponses</i>
<i>Oui</i> (1 point)	9	8.6%
<i>Oui</i> (2 points)	19	18.1%
<i>Oui</i> (3 points)	21	20.0%
<i>Oui</i> (4 points)	4	3.8%
<i>Oui</i> (5 points)	8	7.6%
<i>Non</i>	44	41.9%

Tableau 2 – Résultat du sondage 2 concernant l'évaluation finale

Une répartition des réponses comme suit est observée: non (41,9%), oui (58,1%). On a donc évalué cette partie TD et noté l'exercice qui viserait à son évaluation sur 3 points – la moyenne pondérée des réponses positives s'élevant à 2,72. Les 17 points restants – portant sur le contenu de cours commun avec celui des groupes contrôle – ont ensuite été divisés en fonction des réponses données au premier sondage. Le nombre de points potentiellement alloués aux questions d'identification et au paragraphe argumenté paraissant trop faible pour être fonctionnel, seuls le QCM et les questions à réponse courte ont été maintenus. La forme précise que prendrait l'évaluation finale au regard des résultats de ces deux sondages a ensuite été présentée aux étudiants: QCM sur 9 points (avec 12 questions notées sur 0,25 et 12 questions notées sur 0,5); questions à réponse courte sur 8 points (avec des questions sur 0,5 ou 1 point); texte à trous sur la partie TD – spécifique donc à chacun des quatre thèmes – sur 3 points.

Enfin, la troisième et dernière innovation pédagogique mise en place pour cette expérience porte sur le processus d'élaboration de l'évaluation finale. À la fin

de chaque partie CM de chaque session, les étudiants ont dû remplir un bref questionnaire composé de deux questions: “*one thing you remember*” et “*one question you have*” – en leur précisant que si la première question était obligatoire, la seconde était facultative. À la fin de chaque séquence de trois semaines, lors de la dernière session, trois de ces questionnaires précédemment remplis étaient redistribués aux étudiants réunis en groupes de TD, de sorte qu’ils en aient un correspondant à chacune des trois sessions de la séquence. Les quelques deux cents questionnaires relatifs à chaque session ont été mélangés – le nombre exact pouvant varier légèrement d’une session à l’autre en fonction des éventuelles absences – de sorte que chaque groupe ait une faible chance de se voir distribuer un questionnaire dont l’un des membres du groupe serait l’auteur. Il leur était ensuite demandé, par groupe, en réutilisant l’information répondant à la question “*one thing you remember*” de créer eux-mêmes une QCM, avec quatre réponses possibles et une question à réponse courte pour chaque membre du groupe. Par conséquent, chaque étudiant avait trois questionnaires (un par séance) et seulement deux questions à produire (une QCM et une question à réponse courte). Deux documents de type collaboratif ont ensuite été créés sur Moodle avec le plan général du cours, un pour les QCM, l’autre pour les questions à réponse courte. Le travail des étudiants dans ce processus était double: produire pour chaque membre du groupe une QCM et une question à réponse courte; replacer les questions produites dans le document collaboratif au bon endroit dans le plan du cours.

Deux fichiers ont ainsi été complétés – QCM et questions à réponse courte – comprenant en moyenne six cents questions classées dans les parties et sous-parties du plan général distribué aux étudiants en début de semestre. Afin de construire l’évaluation finale, l’enseignant a sélectionné, parmi ces questions, vingt-quatre QCM et treize questions à réponse courte. Pour l’exercice de texte à trous relatif à la partie TD – correspondant aux quatre thèmes proposés aux étudiants – l’enseignant a sélectionné des phrases contenues dans les résumés produits par les étudiants en prenant soin de choisir uniquement des extraits surlignés en vert – c’est-à-dire correspondant aux informations exactes et aux notions comprises. En raison de l’impossibilité matérielle de créer des sujets de partiels différents pour chaque étudiant – en fonction du thème choisi – un sujet unique a été construit comportant les quatre textes à trous et précisant dans l’intitulé que chaque étudiant devait faire un choix. Les modifications souhaitées pour cette expérience pédagogique dans la construction et l’élaboration de l’évaluation finale ont donc amené une transformation dans l’organisation du cours tout au long du semestre. L’hypothèse est alors émise que cette organisation plus complexe, mais également plus inclusive pour les étudiants, aura permis une meilleure acquisition des connaissances ainsi que le développement de certains savoir-faire relatifs à l’autonomie.

Le troisième groupe de cette expérience, le groupe “contrôle 2”, était constitué de 163 étudiants. Il correspond aux étudiants du groupe “engagement” ayant poursuivi leur parcours au second semestre de l’année universitaire 2018-2019. Le programme enseigné était différent et une approche pédagogique traditionnelle a été utilisée, comparable à celle du groupe “contrôle 1”.

Lors de la dernière session du semestre expérimental, un sondage a été mené auprès des étudiants du groupe “engagement”. Il leur a été demandé d’exprimer leur satisfaction ou leur mécontentement vis-à-vis, d’une part, de l’organisation particulière du semestre et, d’autre part, du processus d’élaboration de l’évaluation. Divers commentaires pouvaient être adjoints, sans toutefois que cela représente une obligation. Ce sondage était totalement anonyme afin de recueillir des données les plus objectives possible. Outre les étudiants signifiant très clairement leur satisfaction ou leur mécontentement, les étudiants faisant des retours comportant uniquement des commentaires positifs ont été considérés comme satisfaits, ceux faisant des retours comportant des commentaires uniquement négatifs comme mécontents, et les retours comportant à la fois des commentaires positifs et négatifs ont été considérés comme neutres.

RÉSULTATS

Comparaison avec le groupe “contrôle 1”

Dans cette partie, il s’agit d’une double comparaison entre le groupe “engagement” – groupe expérimental ayant suivi le cours du semestre 1 au cours de l’année universitaire 2018-2019 – et le groupe “contrôle 1” – ayant suivi un cours dont le programme est similaire mais avec une approche pédagogique plus traditionnelle au cours du semestre 1 de l’année universitaire 2017-2018

Afin d’analyser les notes finales, une ANOVA (ANalysis Of VAriance) a été réalisée. L’objectif de cette analyse est de s’assurer que la différence observée entre les groupes est statistiquement significative et non pas due au hasard. La probabilité d’observer l’écart actuel entre les groupes au hasard doit être inférieure à 5% ($p < .05$). Les résultats montrent une différence significative entre les deux groupes expérimentaux. Les étudiants du groupe “engagement” ont eu des notes globalement meilleures que les participants du groupe “contrôle 1”. Le nombre d’étudiants ayant validé la matière à l’examen (*i.e.*, ayant une note supérieure ou égale à 10) a été calculé. Les résultats ne montrent pas de différence significative entre les deux groupes (Tableau 3).

Condition	Note finale		Nombre notes supérieures ou égales à 10	
	Moyenne	Écart-type	Nombre	%
<i>Contrôle 1</i>	7.02	5.64	76	34.08
<i>Engagement</i>	8.80	4.27	66	34.20
<i>Analyses statistiques</i>	$F(1, 414) = 12.87, p < .001$		$\chi^2(1, N = 416) = 0.00, p = 1.000$	

Tableau 3 – Données descriptives des groupes “engagement” et “contrôle 1” pour la comparaison des notes finales

Chaque groupe expérimental a été divisé en deux sous-groupes: l’un contenant les 25 % des étudiants ayant eu les plus mauvaises notes, le second étant constitué des 25 % d’étudiants ayant eu les notes les plus élevées. Pour le quart des étudiants

les plus faibles (N = 56 pour le groupe “contrôle 1” et N = 49 pour le groupe “engagement”), les résultats montrent une différence significative entre les deux groupes expérimentaux. Les étudiants les plus faibles du groupe “engagement” ont eu des notes globalement meilleures que les participants les plus faibles du groupe “contrôle 1”. Pour le quart des étudiants ayant les meilleures notes, les résultats ne montrent pas de différence significative entre les groupes (Tableau 4).

Condition	Quart 1		Quart 4	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	E.-T.
<i>Contrôle 1</i>	0.92	0.67	15.04	2.52
<i>Engagement</i>	3.96	1.23	14.83	2.21
<i>Analyses statistiques</i>	$F(1, 103) = 256.90, p < .001$		$F(1, 103) = 0,21, p = .648$	

Tableau 4 – Données descriptives des groupes “engagement” et “contrôle 1” pour les notes selon le premier ou dernier quart des étudiants

Les résultats concernant le nombre de copies blanches n’indiquent, quant à eux, aucune différence statistiquement significative entre les deux groupes (Tableau 5).

Condition	Nombre de copies blanches	
	Nombre	%
<i>Contrôle 1</i>	7	3.14
<i>Engagement</i>	1	0.52
<i>Analyses statistiques</i>	$\chi^2(1, N = 416) = 2.51, p = .113$	

Tableau 5 – Données descriptives des groupes “engagement” et “contrôle 1” pour le nombre de copies blanches rendues à l’examen

Comparaison avec le groupe “contrôle 2”

Les données recueillies lors des deux semestres d’enseignement de la même année universitaire auprès des mêmes étudiants constituent des données répétées. L’hypothèse d’indépendance des données n’est, dans ce cas, pas respectée. Des modèles linéaires mixtes (Gueorguieva & Krystal, 2004) ont été utilisés afin de prendre en compte la non-indépendance des données. Deux modèles dits emboîtés ont été comparés: un sans la variable indépendante (*i.e.*, facteur testé) et un second incluant l’effet de la variable².

Les résultats montrent un effet significatif du groupe. Les étudiants du groupe “engagement” ont eu des notes globalement meilleures que les participants du groupe “contrôle 2”. Concernant le nombre d’étudiants ayant validé la matière à

² Afin d’estimer la contribution de la variable indépendante (*i.e.*, son effet), la différence de déviance (Chi-2) entre les deux modèles est mesurée. Le seuil de significativité pour la valeur p est de $\alpha = .05$. Chacun des modèles inclut l’effet aléatoire du participant afin de prendre en compte la non-indépendance des données (Baayen, Davidson, & Bates, 2008).

l'examen, les résultats ne montrent pas de différence statistiquement significative entre les deux groupes (Tableau 6).

Condition	Note finale		Nombre notes supérieures ou égales à 10	
	Moyenne	Écart-type	Nombre	%
<i>Contrôle 2</i>	6.06	5.31	42	25.77
<i>Engagement</i>	8.80	4.27	66	34.20
<i>Analyses statistiques</i>	$\chi^2(1, N = 386) = 69.66, p < .001$		$\chi^2(1, N = 356) = 2.59, p = .108$	

Tableau 6 – Données descriptives des groupes “engagement” et “contrôle 2” pour la comparaison des notes du premier semestre et second semestre

Concernant les notes des 25 % d'étudiants les plus faibles (avec N = 41 pour le groupe “contrôle 2” et N = 49 pour le groupe “engagement”), les résultats montrent un effet significatif du groupe. Les étudiants les plus faibles du groupe “engagement” ont eu des notes globalement meilleures que les participants les plus faibles du groupe “contrôle 2”. Concernant les notes des 25 % d'étudiants ayant les meilleures notes, les résultats montrent un effet significatif du groupe. Les étudiants ayant les meilleures notes dans le groupe “engagement” ont eu des notes globalement meilleures que les participants ayant eu les meilleures notes du groupe “contrôle 2” (Tableau 7).

Condition	Quart 1		Quart 4	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
<i>Contrôle 2</i>	0.33	0.42	13.60	2.64
<i>Engagement</i>	3.96	1.23	14.83	2.21
<i>Analyses statistiques</i>	$\chi^2(1, N = 90) = 139.97, p < .001$		$\chi^2(1, N = 90) = 7.51, p = .006$	

Tableau 7 – Données descriptives des groupes “engagement” et “contrôle 2” pour les notes selon le premier ou dernier quart des étudiants

Concernant le nombre de copies blanches rendues par les étudiants, les résultats montrent une différence significative entre les deux groupes. Selon les données, les étudiants ont rendu davantage de copies blanches lors du second semestre (*i.e.*, groupe “contrôle 2”) que lors du premier semestre de l'année (Tableau 8).

Condition	Nombre de copies blanches	
	Nombre	%
<i>Contrôle 2</i>	12	7.36
<i>Engagement</i>	1	0.52
<i>Analyses statistiques</i>	$\chi^2(1, N = 356) = 9.90, p = .002$	

Tableau 8 – Données descriptives des groupes “engagement” et “contrôle 2” pour le nombre de copies blanches rendues

Condition “engagement”

Concernant plus spécifiquement les notes des étudiants du groupe “engagement”, des modèles linéaires mixtes ont également été utilisés afin de prendre en compte le caractère répété des données. Les notes étant sur deux échelles différentes (*i.e.*, sur 17 points pour la partie QCM et réponses courtes, et sur 3 points pour la partie texte à trous), elles ont été transformées en pourcentages afin de réaliser les analyses statistiques. Les résultats montrent un effet significatif du type d’exercice. Les étudiants du groupe “engagement” ont eu des notes globalement meilleures sur les questions portant sur le cours en lui-même que sur les questions en lien avec le texte choisi (Tableau 9).

Condition	Note QCM et Questions ouvertes (%)		Note Texte (%)	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
<i>Engagement</i>	44.62	21.70	40.63	28.53
<i>Analyses statistiques</i>	$\chi^2(1, N = 386) = 5.84, p = .016$			

Tableau 9 – Données descriptives du groupe “engagement” pour les notes portant sur le cours ou sur le texte choisi

Selon le sondage envoyé aux étudiants portant sur leurs impressions concernant le cours, 141 réponses ont été collectées. 120 retours étaient positifs, 5 négatifs et 16 neutres. Plus précisément, les retours positifs se concentraient autour de la construction de l’examen (26), de la mise en place d’un TD collaboratif et différencié de la partie CM (28). Les retours négatifs s’articulaient globalement autour de la mise en place d’un TD collaboratif (17) ou encore d’une partie CM trop difficile (9).

DISCUSSION

Les innovations pédagogiques de ce semestre expérimental, proposant une alternative à ce qui s’apparente à un enseignement traditionnel de type cours magistral, caractéristique de l’enseignement de l’histoire en LLCER, se sont concentrées autour de la question de la transformation de la forme et du processus

d'élaboration de l'évaluation. Tout d'abord, concernant la moyenne générale des trois promotions comprises dans notre étude, une augmentation significative de celle-ci pour le groupe "engagement" est observée. Ces résultats confirment l'idée principale selon laquelle les individus apprennent davantage lorsqu'ils sont engagés activement dans la tâche, plutôt que passifs (Bada, 2015) et valident les hypothèses 1a et 2a.

De plus, les résultats obtenus par les étudiants du groupe "engagement" ne sont pas excessivement élevés – en particulier comparés aux résultats des deux groupes "contrôle" – et, par conséquent, la conception alternative de l'évaluation proposée par cette étude ne peut être considérée comme ôtant toute difficulté pour l'étudiant à obtenir une note élevée lors de l'examen final. Le tableau 3 et le tableau 6 montrent assez nettement cette tendance. En effet, si cette étude a permis d'augmenter significativement la moyenne générale de la promotion, la proportion d'étudiants ayant validé la matière – moyenne supérieure ou égale à 10 – reste inchangée entre le groupe "engagement" et les groupes "contrôle 1" ou "contrôle 2". Les hypothèses 1b et 2b ne sont donc pas validées. Se pose alors la question de savoir ce qui est attendu d'une modification pédagogique telle celle proposée dans la présente étude. S'agit-il d'améliorer l'acquisition des connaissances, de développer certains savoir-faire ou simplement de s'assurer qu'un nombre maximal d'étudiants obtienne une note supérieure ou égale à 10? La variation statistiquement significative de la moyenne générale tend à mettre en évidence une amélioration dans le processus d'acquisition des connaissances. Doit-on alors prêter une telle attention à ce palier, qui peut sembler bien arbitraire, que représente la note de 10? Jovenet met en garde contre l'excès d'attention portée aux résultats numériques des diverses évaluations dans l'analyse globale de toute approche pédagogique: En liant les résultats de l'élève au travail de l'enseignant, "non seulement on fournit un motif au sentiment de culpabilité déjà causé par une pression omniprésente, mais on favorise le rejet de cet élève qui meurtrit le narcissisme, ce qui inévitablement renforce ce même sentiment" (Jovenet, 2015: 85).

Il peut sembler pertinent de s'interroger sur les résultats à l'examen final au sein du groupe "engagement", groupe le plus fortement touché par la transformation de l'évaluation proposée par notre étude. Le tableau 4 et le tableau 7 indiquent une validation de l'hypothèse 1c et une validation partielle de l'hypothèse 2c. Si, dans les deux cas, la moyenne du quart inférieur a augmenté de façon significative, la moyenne du quart supérieur n'est restée stable que par rapport au groupe "contrôle 1". Par conséquent, si l'on considère les résultats purement numériques, l'étude semble avoir bénéficié particulièrement aux étudiants les plus faibles. La stagnation des résultats du quart supérieur présentée dans le tableau 4 pourrait alors être considérée comme limitant les bénéfices de l'étude et constitue un point d'amélioration potentielle qu'il conviendra d'aborder.

Concernant la motivation des étudiants et la proportion de copies blanches rendues, les résultats indiquent une diminution significative du nombre de copies blanches uniquement dans la comparaison entre les deux semestres d'une même année. L'hypothèse 1d n'est donc pas validée, mais l'hypothèse 2d est validée.

Par ailleurs, les résultats exposés dans la partie précédente ne valident pas l'hypothèse 3, selon laquelle l'intérêt pour l'un des quatre thèmes proposés en partie TD aurait produit de meilleurs résultats, lors de l'examen final, à l'exercice consacré à cette partie, en comparaison des exercices portant sur le programme général. Il convient cependant de nuancer ces résultats, potentiellement biaisés par la différence patente qui existe entre le type d'exercice proposé pour cette partie TD – texte à trous – et les autres exercices de l'examen final – QCM et questions à réponse courte. Si l'analyse quantitative ne permet pas d'apprécier pleinement les résultats produits par la liberté accordée aux étudiants dans le choix du thème de leur travail de groupe et dans l'élaboration de l'évaluation sommative, il semble pertinent d'avoir recours à une méthode d'analyse plus qualitative.

Afin de préciser les apports potentiels de cette démarche pédagogique expérimentale, les bénéfices des pratiques mises en place ainsi que le retour des étudiants quant à leur apprentissage tout au long du semestre seront analysés dans une perspective qui pourrait presque être qualifiée de métacognitive. L'objectif des pédagogies associées à l'éducation nouvelle consiste à développer, chez les apprenants, la coopération, l'autonomie, la créativité, la participation et l'initiative (Giauque & Tièche Christinat, 2015: 20; Cousinet, 1997: 164; Le Gal, 2015). Les modalités spécifiques à cette étude ont pu, dans une certaine mesure, stimuler ces savoir-faire particuliers. Dans le cadre du travail qu'il leur était demandé de réaliser au cours de la partie TD – analyse d'un dossier et résumé des informations principales – on peut estimer que la pratique de la coopération a été encouragée, puisqu'il s'agissait, *in fine*, d'aboutir à une production collective. Il n'a pas été question d'aides mutuelles de la part de certains étudiants envers d'autres étudiants, mais bien d'un travail collectif incluant, chacun à son niveau, les divers membres du groupe. Le processus particulier d'élaboration de l'évaluation sommative a abouti, comme mentionné dans la partie méthodologie, à la production de deux fichiers collaboratifs placés sur l'espace Moodle et reprenant toutes les questions – QCM et questions à réponse courte – créées par les étudiants, accompagnées des réponses attendues. L'exactitude des réponses produites par les étudiants, et surlignées sur les deux fichiers afin de signifier qu'il s'agissait là de la réponse attendue, a été soigneusement vérifiée par l'enseignant. Ces deux fichiers, outre l'intérêt que leur élaboration a représenté, ont pu être utilisés par les étudiants comme des fichiers auto-correctifs, leur permettant, d'une certaine manière, de faire preuve d'une plus grande autonomie. Par ailleurs, la dualité proposée par Cousinet (1997: 163) entre activités de création et activités de connaissance s'incarne, modestement, dans la division du cours entre partie CM et partie TD – cette dernière, de par la liberté de choix, certes limitée, qu'elle accorde, ayant pour objectif de permettre une forme de créativité.

En outre, si la participation démocratique des apprenants représente une caractéristique intrinsèque aux méthodes propres à l'éducation nouvelle, c'est avant tout le reflet d'une organisation alternative au niveau institutionnel – et pas seulement à l'échelle d'une matière. Dans le cas de cette étude, conscients des limites matérielles et organisationnelles relatives à la mise en place de telles pratiques participatives, nous avons tenté de stimuler ce savoir-faire par

l'élaboration de sondages. Ces sondages, visant à introduire une modeste part de participation démocratique au sein de la classe, peuvent également être perçus comme étant potentiellement à l'origine de l'apparition d'une forme particulière d'initiative. Il apparaît ici opportun, dans cette partie consacrée à une analyse moins quantitative, de mentionner le cas d'un groupe d'étudiants qui, ayant participé à l'expérience au cours du semestre 1, a fait preuve d'initiative au second semestre. Ces étudiants ont pris l'initiative d'organiser un sondage sur un groupe Facebook qu'ils avaient préalablement créé, afin de demander le déplacement d'un de leur cours à une heure plus tardive. Ils ont ensuite pris l'initiative d'informer l'enseignant de leur démarche puis d'envoyer, par courrier électronique, le message suivant: "Suite au sondage pour décaler le cours de 8h mercredi matin (décalage à 11h) il y a eu 16 pour et 4 contre. Pouvons-nous donc décaler le cours?" S'il est impossible d'affirmer que cette initiative est la conséquence directe de l'organisation particulière proposée au cours du premier semestre, il peut, tout de même, être supposé que l'enseignant soit apparu comme davantage réceptif à ce type d'initiatives, ce qui a pu encourager les étudiants dans sa mise en œuvre. Ainsi, s'il n'a pas été observé de transfert en termes de résultats purement numériques à l'évaluation finale entre le premier et le second semestre – voir le tableau 6 comparant les moyennes générales du groupe "engagement" et du groupe "contrôle 2" – l'hypothèse selon laquelle des transferts ont pu avoir lieu au niveau des savoir-faire stimulés par notre expérience – coopération, autonomie, créativité, participation et initiative – peut être émise.

Améliorations potentielles

Malgré l'absence de comparaison possible avec nos groupes "contrôle" 1 et 2, les résultats laissent apparaître une très large proportion d'étudiants se déclarant satisfaits de l'organisation particulière du cours propre à cette étude tout au long du semestre. De plus, sur les 141 retours collectés à la fin de la dernière session de cours du semestre, 99 laissent apparaître des commentaires – positifs, négatifs ou neutres – portant sur un ou plusieurs aspects de cette organisation. L'aspect le plus cité par les étudiants, à hauteur de 18% par rapport à l'ensemble des retours collectés, est celui du processus de construction de l'évaluation. Ce processus semble avoir été satisfaisant et plusieurs remarques en ont découlé. Plusieurs étudiants ont mentionné l'idée d'une évaluation individualisée – différenciée – qui prendrait une forme différente pour chacun d'eux, laissant apparaître un désir de liberté plus individuelle par rapport à la liberté collective qui leur a été octroyée dans la présente étude. Dans une perspective relative à des conceptions éthiques, la légitimité de cette démarche, considérée comme démocratique, pourrait être remise en question dans la mesure où la décision finale dans l'élaboration de l'évaluation revient à la majorité qui impose son point de vue aux minorités. Par ailleurs, l'éducation nouvelle dans laquelle s'inscrit Freinet – à l'instar de l'école moderne de Francisco Ferrer, de l'école libertaire de Sébastien Faure ou encore de l'éducation intégrale de Paul Robin – ne comprend pas d'évaluation sommative chiffrée. Il existe, en effet, un certain rejet du système de notation, perçu par ces pédagogues

comme aboutissant à une inévitable hiérarchisation des apprenants les uns par rapport aux autres (Casabianca, 2015: 133). Un étudiant a d'ailleurs mentionné cette éventualité de ne pas être noté. S'il s'agit là d'une piste qui pourrait éventuellement être explorée dans le cadre d'une étude plus spécifique à cette thématique, le cadre institutionnel de l'enseignement supérieur ne semble pas laisser apparaître la possibilité de conduire une telle expérimentation – en particulier à l'échelle d'une seule matière.

Les résultats portant sur l'opinion des étudiants quant au travail de groupe effectué dans le cadre de cette étude révèlent une importante hétérogénéité. La majorité des propositions formulées afin d'améliorer le dispositif pédagogique porte sur cette partie TD correspondant au travail en groupes. Plusieurs étudiants évoquent l'idée de rendre compte au reste de la classe du travail effectué. En effet, chaque groupe travaillant sur l'un des quatre thèmes proposés, la seule possibilité pour les étudiants de prendre connaissance du contenu étudié dans les trois thèmes qu'ils n'avaient pas choisis était de consulter les différents fichiers collaboratifs placés sur Moodle. Casabianca (2015: 130-133) explique ainsi que, dans la pédagogie Freinet, les productions des élèves doivent être valorisées et ont vocation à être diffusées. Il s'agit là d'une amélioration qui serait tout à fait envisageable. Cependant, la contrainte temporelle – douze heures d'enseignement sur le semestre – semble représenter un obstacle à sa réalisation. Certains étudiants mentionnent également la possibilité d'organiser des échanges/débats portant sur les sujets étudiés en TD, mais le risque est, une fois encore, de se heurter à cette contrainte de temps.

Le troisième aspect particulièrement commenté par les étudiants, dans le cadre de ce retour réflexif, concerne la difficulté de la partie CM du cours. Les critiques portent sur sa longueur par rapport à l'heure vingt de cours, le rythme excessivement soutenu ainsi que la difficulté de compréhension due à des lacunes dans la maîtrise de la langue anglaise. En l'absence de points de comparaison avec les groupes contrôle, l'hypothèse peut être faite que ces difficultés sont inhérentes à un enseignement intégralement en langue anglaise sous la forme d'un cours magistral à des étudiants francophones de première année. Ces critiques particulières ne portant pas directement sur les innovations pédagogiques mises en place dans le cadre de cette étude, elles ne sauraient remettre en cause d'une quelconque façon les divers bénéfices de notre méthode présentés jusque-là.

Enfin, quelques étudiants ont mis en évidence la complexité que peut représenter l'organisation particulière qui leur a été proposée. Si l'enseignant a tenté de présenter de la façon la plus claire possible les différentes modalités organisationnelles propres au semestre expérimental, la distribution d'un document récapitulant ces modalités aurait pu permettre aux étudiants une compréhension plus importante de l'expérience dans sa globalité. Casabianca (2015: 132) évoque l'existence, dans son organisation pédagogique de type Freinet, d'un certain nombre de tâches que l'apprenant s'engage à réaliser au cours d'une séquence de classe. Cet engagement conditionne la participation à chacun des cours que l'apprenant choisit de suivre. Si l'idée d'un document représentant, de façon similaire, les diverses

tâches que l'étudiant aurait à accomplir peut être envisagée, il ne saurait conditionner sa participation au cours. En effet, à l'inverse de la pratique caractéristique de l'éducation nouvelle, les apprenants ne jouissent pas de la liberté de choisir eux-mêmes les cours auxquels ils souhaitent assister (Neill, 2004: 25).

Limites

L'éducation nouvelle, dont cette expérimentation s'inspire largement, se conçoit comme un modèle éducatif global, à l'échelle d'une structure éducative – école, collège, lycée ou université. Il est donc impossible, au niveau d'une seule matière, de recréer un environnement qui pourrait être parfaitement comparable à une expérience d'éducation nouvelle. Fonvieille (1998) parle, à ce propos, d'autogestion pédagogique afin de définir le fonctionnement global de telles structures, concept qui se rapproche de la pratique pédagogique de type Freinet (Ducros, 2012: 81-82). Outre la possibilité pour l'apprenant de choisir les enseignements qu'il souhaite ou ne souhaite pas suivre (Neill, 2004: 25), l'organisation propre à l'éducation nouvelle permet une plus grande liberté des apprenants. Fonvieille (1998: 123) explique ainsi que "les usagers fixent eux-mêmes les programmes, établissent le 'plan', organisent la progression". Un tel fonctionnement semble relativement problématique dans le cadre de cette étude, puisque le cours d'histoire américaine dispensé au premier semestre de la première année de la Licence LLCER Anglais s'inscrit dans un ensemble composé de six semestres avec un programme préétabli. L'enseignant se voit donc dans l'obligation de respecter un certain programme afin de permettre aux étudiants d'acquérir le bagage nécessaire pour appréhender les cours des semestres à suivre. Par ailleurs, l'éducation nouvelle est très réticente en ce qui concerne la pratique de l'évaluation sommative (Corre, Nicquevert & Lévi, 1982). Proposer une réactualisation de ce type d'évaluation à la lumière des théories et des pratiques propres à l'éducation nouvelle pourrait apparaître comme quelque peu contradictoire. Ce choix est justifié comme représentant une expérience d'éducation nouvelle dans le cadre et dans les limites institutionnelles et organisationnelles imposées.

Le degré de liberté qui a pu être octroyé aux étudiants dans le cadre de cette expérimentation peut également être perçu comme une limite, ne s'approchant que modestement de l'idéal porté par l'éducation nouvelle (Vergnioux, 2005). À titre d'exemple, le choix laissé aux étudiants entre les quatre thèmes de la partie TD peut être perçu comme une liberté relative, ne leur permettant pas d'exprimer toute leur créativité à travers des options qui auraient pu être moins restrictives. De même, dans le processus d'élaboration de l'évaluation finale, c'est l'enseignant qui impose le type d'exercice consacré à la partie TD – texte à trous – et c'est également l'enseignant qui sélectionne parmi les fichiers collaboratifs les QCM et les questions à réponse courte en leur adjoignant une valeur de 0.25, 0.5 ou 1 point. La liberté octroyée aux étudiants dans ce processus se doit d'être nuancée par tous ces aspects particuliers. Le partage de la liberté entre l'enseignant et l'apprenant ne semble pas pouvoir atteindre une perfection absolue mais résider davantage dans un processus d'amélioration permanente des méthodes pédagogiques.

Enfin, une dernière limite correspond à la forme de notre démarche expérimentale. En effet, les comparaisons effectuées avec nos groupes “contrôle” se rapportent, d’une part, à des étudiants d’une promotion universitaire différente mais ayant étudié le même contenu et, d’autre part, à des étudiants de la même promotion universitaire mais ayant suivi un contenu différent. Il n’a pas été choisi de diviser la promotion 2018-2019 en deux avec un groupe “contrôle” et un groupe “tes”t par souci d’équité entre les étudiants. La comparaison de deux groupes sur deux années différentes comporte des biais mais elle a été associée dans cette étude à la comparaison d’un même groupe sur deux semestres différents. Cette étude devra être répliquée dans d’autres contextes, avec, notamment, un contrôle expérimental plus élevé. De la même manière, lors des comparaisons entre groupe “engagement” et groupe “contrôle 2”, c’est-à-dire au sein d’un même groupe d’étudiants sur deux semestres consécutifs, rien n’indique si les étudiants les plus faibles au premier semestre sont les plus faibles du second semestre. L’évolution observée est généralisée à l’échelle du groupe mais des analyses au niveau individuel pourraient être envisagées.

CONCLUSION

Cette étude se conçoit comme une expérimentation visant, dans les limites imposées par le cadre institutionnel et matériel, à appliquer de la façon la plus optimale possible les pratiques pédagogiques associées à l’éducation nouvelle et à une conception pédagogique du constructivisme. La forme et le processus d’élaboration de l’évaluation sommative ont, de ce fait, été largement modifiés par rapport à la pratique classique qui a cours dans l’enseignement supérieur. Les apports d’une telle pratique semblent avoir été bénéfiques tant quantitativement – au niveau de la moyenne de classe – que qualitativement – par la stimulation de certains savoir-faire. Les diverses améliorations potentielles évoquées nous apparaissent comme des pistes de recherche intéressantes à développer dans le cadre d’expérimentations ultérieures. De la même manière, la réflexion sur la mise en place d’une telle pédagogie nécessite d’être approfondie. En effet, les possibilités d’action au sein d’un système aussi structuré que le système universitaire peuvent être limitées si celles-ci sont restreintes à une seule matière. Des auteurs préconisent même de supprimer les notes en tant que forme d’évaluation de l’apprentissage (Maulini, 1996; Favre, 2010; Merle, 2014; Bouvier, 2019). De tels changements ne peuvent s’appliquer individuellement à l’échelle d’une seule promotion d’étudiants mais doivent être pensés pour s’insérer dans un système plus global. Malgré la liberté pédagogique importante dont l’enseignant bénéficie dans le cadre spécifique de sa matière, les recherches en ce sens semblent contraintes afin de rester en adéquation avec les demandes actuelles de l’enseignement universitaire.

Références bibliographiques

- BAAYEN, HARALD R., DOUGLAS J. DAVIDSON & DOUGLAS M. BATES. 2008. Mixed-effects modeling with crossed random effects for subjects and items. *Journal of Memory and Language* 59: 4, 390-412.
- BADA, STEVE OLUSEGUN. 2015. Constructivism learning theory: a paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education* 5: 6, 66-70.
- BENWARE, CARL A. & EDWARD L. DECI. 1984. Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal* 21: 4, 755-765.
- BOUVIER, ALAIN. 2019. Pourquoi, en France, l'évaluation des acquis des élèves est-elle si difficile? *Questions taboues sur notre système éducatif*. URL: <http://www.xn--questionstabouessurnotresystmeducatif-zid5b.com/2019/01/pourquoi-en-france-levaluation-des.html>.
- BRUNER, JÉRÔME. 1983. *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CASABIANCA, HÉLÈNE DE. 2015. Procédure pour l'enseignement de l'histoire-géographie au CLEF de La Ciotat. NADINE GIAUQUE & CHANTAL TIÈCHE CHRISTINAT (dirs.), *La pédagogie Freinet: concepts, valeurs, pratiques de classe*, Lyon: Chronique Sociale, 125-134.
- COLLINS, JOHN W. & NANCY PATRICIA O'BRIEN. 2011. *The Greenwood dictionary of education*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- CONNAC, SYLVAIN. 2015. De la pédagogie Freinet à la personnalisation des apprentissages. NADINE GIAUQUE & CHANTAL TIÈCHE CHRISTINAT (dirs.), *La pédagogie Freinet: concepts, valeurs, pratiques de classe*, Lyon: Chronique Sociale, 57-72.
- CORRE, LILIANE, XAVIER NICQUEVERT & BERTRAND LÉVI. 1982. Évaluer, en pédagogie Freinet, est-ce concevable? *L'Éducateur* 8. URL: <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/24647>.
- COUSINET, ROGER. 1997. Une méthode de travail libre par groupes (I). Groupe Éditions de l'ANEN (dir.), *L'éducation nouvelle*, Lausanne: Delachaux et Niestlé, 163-192.
- DUCROT, THIERRY. 2012. *L'autogestion pédagogique – Entre utopie et possible*. Lyon: Chronique Sociale.
- DECI, EDWARD L. & RICHARD M. RYAN. 2010. Intrinsic motivation. IRVING B. WEINER & EDWARD W. CRAIGHEAD (eds). *The Corsini encyclopedia of psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. URL: <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0467>.
- FAVRE, DANIEL. 2010. Notes ou pas notes: où est le problème? *École changer de cap*. URL: <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article154>.
- FONVIEILLE, RAYMOND. 1998. *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*. Paris: Éditions Anthropos.

- FREINET, CÉLESTIN. 1969. *Pour l'école du peuple: guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*. Paris: Librairie François Maspero.
- GIAUQUE, NADINE & CHANTAL TIÈCHE CHRISTINAT. 2015. *La pédagogie Freinet, concepts, valeurs, pratiques de classe*. Lyon: Chronique Sociale.
- GUEORGUEVA, RALITZA & JOHN H. KRYSTAL. 2004. Move over Anova: progress in analyzing repeated-measures data and its reflection in papers published in the archives of general psychiatry. *Archives of General Psychiatry* 61: 3, 310–317.
- HOFFMANS-GOSSET, MARIE-AGNÈS. 1994. *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Lyon: Chronique Sociale.
- HONEBEIN, PETER C. 1996. Seven goals for the design of constructivist learning environments. BRENT G. WILSON (ed.), *Constructivist learning environments: case studies in instructional design*, Englewood Cliffs, NJ: Educational technology publications, 11-24.
- JOVENET, ANNE-MARIE. 2015. Une pédagogie collective pour chacun. NADINE GIAUQUE & CHANTAL TIÈCHE CHRISTINAT (dirs.), *La pédagogie Freinet: concepts, valeurs, pratiques de classe*, Lyon: Chronique Sociale, 73-88.
- LANDROIT, HENRY. 2015. Évolution des techniques, permanence des principes. NADINE GIAUQUE & CHANTAL TIÈCHE CHRISTINAT (dirs.). *La pédagogie Freinet, - concepts, valeurs, pratiques de classe*. Lyon: Chronique Sociale, 25-38.
- LE GAL, JEAN. 2015. La participation démocratique des enfants dans les institutions éducatives. NADINE GIAUQUE & CHANTAL TIÈCHE CHRISTINAT (dirs.). *La pédagogie Freinet: concepts, valeurs, pratiques de classe*. Lyon: Chronique Sociale, 89-96.
- MAULINI, OLIVIER. 1996. Qui a eu cette idée folle un jour d'inventer [les notes à] l'école? Petite histoire de l'évaluation chiffrée à l'usage de celles et ceux qui désirent s'en passer (et des autres). URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:41444>.
- MAYER, RICHARD E. 2004. Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American psychologist* 59: 1, 14.
- MAYER, RICHARD E. 2014a. Cognitive theory of multimedia learning. RICHARD E. MAYER (ed.). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 43-71.
- MAYER, RICHARD E. 2014b. Incorporating motivation into multimedia learning. *Learning and Instruction* 29, 171-173.
- MERLE, PIERRE. 2014. Faut-il en finir avec les notes? COLLÈGE DE FRANCE, *La vie des idées*. URL: www.laviedesidees.fr/Faut-il-en-finir-avec-les-notes.html.
- NEILL, ALEXANDER S. 2004. *Libres enfants de Summerhill*. Paris: La Découverte.
- VERGNIUOX, ALAIN. 2005. *Cinq études sur Célestin Freinet*. Caen: Presses universitaires de Caen.
- VYGOTSKI, LEV SEMENOVICH. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.