

Comment enseigner à un groupe d'étudiants aux multiples disparités l'Ancien Régime français ?

**Janine Incardona
Universitat de València**

Dans cette étude, j'aborderai tout d'abord les particularités des groupes d'étudiants de *Filología francesa* de l'Université de Valencia pour m'arrêter ensuite sur la démarche et le type d'évaluation adoptés pour le déroulement de la matière « Histoire et culture française : l'Ancien Régime ».

Tout au long de l'année, les étudiants doivent acquérir des connaissances des aspects géographiques, historiques, artistiques et culturels de l'Ancien Régime afin que leur regard d'homme ou de femme du XXI^e siècle occidental interfère le moins possible sur leur connaissance et leur compréhension de l'Ancien Régime. Pour ce faire, les différents thèmes de la matière sont abordés sous la perspective du sacré car il s'agit là d'une notion qui traverse, soit pour être exaltée soit pour être remise en question, à la fois la vie politique et sociale, la vie quotidienne, les arts, la médecine, etc.

Comment enseigner à un groupe d'étudiants aux multiples disparités l'Ancien Régime français ?

Janine Incardona
Universitat de València

Pour le colloque qui nous intéresse aujourd'hui, j'ai voulu présenter le travail réalisé par les étudiants et moi-même dans le cadre de la matière « Histoire et culture française : l'Ancien Régime » durant l'année 2007-2008 et l'année 2008-2009 qui est en cours¹. Cette matière *troncal* de 10 crédits ECTS se réalise durant la quatrième et avant-dernière année du cursus de *Filología francesa* de l'Université de Valencia et appartient au second cycle de ce cursus. Le programme officiel de cette discipline qui complète les différentes matières de Littérature française et d'Histoire de la langue prévoit l'étude des aspects géographiques, historiques, artistiques et culturels de la France².

Mais avant d'aborder la démarche et le type d'évaluation adoptés pour le déroulement de cette matière, il faut nous intéresser à l'origine et à la nature de la préparation du groupe d'étudiants concernés ainsi qu'au *Proyecto de Innovación Educativa* (PIE) de la section de *Filología francesa* du département de *Filología francesa e italiana* de l'université de Valencia.

Origine et préparation des étudiants

De façon générale, les étudiants du cursus *Filología francesa* de l'Université de Valencia sont issus d'horizons extrêmement divers puisque certains viennent directement de l'enseignement secondaire valencien ou espagnol³, francophone⁴, européen⁵ ou appartiennent même à d'autres régions du globe, ils viennent aussi de l'enseignement des *Escuelas Oficiales de Idiomas* (EOI), du monde du travail ou de la

¹ Cette année, contrairement à l'année dernière où je ne disposais que de 5 crédits ECTS pour aborder l'Ancien Régime, je dispose de la totalité des crédits ECTS octroyés à la matière « Histoire et culture françaises ». Mon exposé tiendra donc compte des améliorations et des différents développements réalisés ou en cours de réalisation durant l'année 2008-2009.

² Voir le *Boletín Oficial del Estado*, n° 264, du 3 novembre 2000, p. 38393 concernant le cursus universitaire de *Filología francesa* de l'Université de Valencia.

³ Les niveaux des compétences linguistiques en français des étudiants issus de l'enseignement secondaire valencien sont malheureusement et bien souvent inférieurs aux niveaux des étudiants de régions espagnoles qui ne possèdent pas deux langues officielles à part entière puisque dans ces régions l'enseignement d'une seconde langue vivante étrangère n'empiète nullement sur les heures de l'enseignement de la deuxième langue officielle. En revanche, à *Valencia* où coexistent deux langues officielles, les programmes n'accordent qu'une place médiocre à la seconde langue étrangère pour ne pas alourdir, semble-t-il, l'emploi du temps les élèves. La seconde langue vivante étrangère n'est en fait trop souvent qu'une option facultative que les élèves peuvent suivre pendant une année ou deux.

⁴ Certains de ces étudiants sont issus du « Lycée français » de *Valencia*, établissement dont l'enseignement va de la maternelle à la terminale tandis que d'autres sont des étudiants *Erasmus* qui viennent compléter leurs études à *Valencia*.

⁵ En ce qui concerne les étudiants *Erasmus*, ceux-ci ont en général un excellent bagage linguistique dû à un apprentissage du français beaucoup plus approfondi que celui de leurs camarades valenciens ou même espagnols.

*Nau Gran*⁶ (l'équivalent valencien d'une université du troisième âge au sein des cours officiels de l'Université de Valencia).

Par ailleurs, le système actuel du cursus de *Filología francesa* de l'université de Valencia ne favorise nullement la cohésion des différents groupes d'étudiants puisqu'un même étudiant peut être inscrit simultanément dans des disciplines d'années différentes ce qui complique grandement la possibilité d'une assistance régulière à ces différentes matières. En effet, celles de quatrième année peuvent très bien chevaucher, par exemple, d'autres matières de cinquième année et vice-versa.

Le Proyecto de Innovación Educativa

Face à ce phénomène qui ne cesse de croître mais aussi pour mieux intégrer son enseignement à l'Espace Européen d'Éducation Supérieure (EEES), la section de *Filología francesa* du département de *Filología francesa e italiana* de l'Université de Valencia a mis en marche depuis l'année 2005 un *Proyecto de Innovación Educativa* que nous nommerons désormais PIE⁷. Le principal objectif de ce projet est l'introduction progressive d'une série de changements dans la méthode d'enseignement utilisée de façon traditionnelle dans les études universitaires. Comme toutes les universités qui désirent s'intégrer à l'EEES, l'université de Valencia doit favoriser l'apprentissage des étudiants à travers le développement et l'acquisition de compétences générales et spécifiques que l'on retrouve soit dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* soit dans ce que l'on appelle en Espagne le *Libro blanco de las filologías*. Les enseignants de notre département travaillent pour que le PIE soit un projet éducatif global et cohérent et non une simple addition d'initiatives prises de façon indépendante par chaque professeur dans chaque matière. Cette perspective nous permet en fait d'enrichir la coordination entre enseignants, coordination nécessaire et utile au plus haut point.

Au sein des changements envisagés, il convient de souligner le processus « enseignement-apprentissage » qui transforme la fonction et le rôle traditionnel de l'enseignant et de l'étudiant. En effet, le premier ne sera plus seulement une source d'information et de savoir mais encouragera une plus grande participation de l'étudiant. Pour ce faire, il introduira différentes activités pour que l'apprenant prenne de plus en plus conscience de son propre apprentissage et de l'acquisition d'une autonomie plus grande. Tout cela lui permet de devenir beaucoup moins passif face à l'enseignant.

Par ailleurs, à travers sa plateforme virtuelle (*aula virtual*), l'université de Valencia offre un grand nombre d'outils informatiques qui favorisent l'apprentissage des étudiants et améliorent la communication étudiants-enseignants et étudiants-étudiants.

Ces objectifs prioritaires sont soutenus en grande partie par des séances individualisées qui fournissent aux étudiants et aux professeurs un espace privilégié de réflexion quant à une matière donnée. Pour faciliter l'intégration au sein de l'université des étudiants de première année, la section de *Filología francesa* est partie prenante du *Plan de Innovación Tutorial* grâce auquel les étudiants de première année et professeurs-tuteurs se rencontrent pour contribuer à l'amélioration de l'apprentissage.

⁶ Les étudiants issus du monde du travail ou de la *Nau Gran*, étudiants dont les niveaux sont hétérogènes au plus au point, sont souvent des autodidactes.

⁷ C'est à la description du projet mis sur pied en 2005 par ma collègue Elena Moltó que j'emprunte mon explication du PIE.

Toutes ces stratégies visent essentiellement à placer l'étudiant au centre de son apprentissage de façon à ce que cet apprentissage contribue pleinement à son développement intellectuel.

La démarche adoptée

Mais revenons à la matière et au groupe qui nous intéressent. Cette année par exemple, les âges des étudiants d'« Histoire et culture françaises : l'Ancien Régime » se situent entre 19 et 52 ans. En ce qui concerne leur origine, douze d'entre eux sont passés directement de l'enseignement secondaire valencien ou espagnol aux études de *Filología francesa*, sept étudiants appartiennent au programme d'échange international *Erasmus* (une italienne, une roumaine et cinq francophones), deux étudiants viennent d'un autre cursus universitaire et deux autres de l'ancien cursus de *Filología francesa*. Enfin, dix d'entre eux ont une activité rémunérée face aux treize apprenants qui n'en ont aucune.

Cette diversité d'origine et de culture pose cependant un grave problème à l'enseignant : comment peut-il enseigner à un groupe qui offre une telle disparité de savoirs et de compétences linguistiques⁸ ?

Face à ce phénomène, j'ai essayé d'envisager la matière « Histoire et culture françaises : l'Ancien Régime » comme un espace dans lequel je puisse, d'une part, rendre plus homogène le groupe des étudiants de quatrième année face à cet ensemble de dissemblances et de dissonances et, d'autre part, cultiver de façon efficace ces différences au bénéfice de tous.

Cependant, éveiller l'intérêt des étudiants pour la culture de l'Ancien Régime est d'autant plus difficile que l'ère des Nouvelles Technologies, de l'information et de la communication, bref, l'ère des TIC semble situer cette époque non pas à quelques siècles de distance mais à des années lumière de leurs centres d'intérêts.

Par ailleurs, s'efforcer d'aborder l'Ancien Régime en commentant les multiples facettes de sa culture fait courir le risque de noyer les étudiants dans une succession de noms, d'événements et de mouvements culturels, bref de les asphyxier dans l'abondance et l'hétérogénéité des données. Pour essayer d'éviter cet écueil, il fallait chercher un fil conducteur qui, d'une part, traverserait tous ou presque tous les aspects de l'Ancien Régime et, d'autre part, apporterait un regard qu'aucun des étudiants, qu'ils soient de culture espagnole ou étrangère, n'ait encore posé sur l'Ancien Régime. C'est sur l'Ancien Régime sous le prisme du sacré que j'ai jeté mon dévolu⁹.

La prise de conscience

Un des principaux objectifs de notre PIE réside dans le fait que l'enseignant ne doit plus préparer ses cours en pensant à un public virtuel idéal mais à partir d'un public concret ayant des connaissances ou des lacunes concrètes.

⁸ Je ne m'attarderai pas ici sur l'extrême utilité d'une salle de cours virtuelle pour la communication au sein d'un groupe aussi atomisé. Les bureaux virtuels servent heureusement de point de rencontre entre étudiants et enseignants à un groupe.

⁹ La perspective de Pierre GOUBERT et Daniel ROCHE dans *Les français et l'Ancien Régime – 2 : culture et société* (1984), deuxième édition, deuxième tirage, Paris : Armand Colin, 1993, m'a aidée à fixer mon choix.

Il m'a donc semblé que ma démarche pédagogique devait prendre appui non seulement sur l'existence d'un point commun entre les étudiants mais également sur des stratégies permettant d'augmenter leur motivation.

En ce qui concerne les stratégies de motivation, j'ai adopté une démarche de sollicitation presque constante des savoirs et des capacités de réflexion des étudiants. Il s'agit en fait d'une espèce de maïeutique collective où chacun pourra apporter son savoir, ses connaissances ou ses impressions et grâce à laquelle les notions théoriques que j'apporte ensuite sont beaucoup mieux assimilées. Par ailleurs, tout en sollicitant leurs esprits et leur curiosité, cette façon de travailler me permet également de me rendre compte des niveaux de compétences langagières de chacun de mes étudiants.

La réflexion collective autour de la notion de culture permet d'établir un premier point commun entre les étudiants et de déboucher tout au long de l'année non pas vers une transmission de connaissances dans le sens Enseignant→Étudiants mais plutôt vers une construction collective et active des savoirs concernant l'Ancien Régime de la part des étudiants. Cette réflexion permet tout d'abord de mettre l'accent sur notre appartenance à une culture de la vitesse, de l'immédiat et de rendre manifestes nos particularités en tant que citoyens du XXI^e siècle.

Sollicitation, participation et interaction

Pour mieux permettre d'assurer la prise de conscience de notre réalité d'occidentaux du XXI^e siècle¹⁰ et de la réalité de l'Ancien Régime, pendant cette année, nous avons procédé en cours à la création d'une famille type pour chacune des périodes en vue d'établir une comparaison entre elles : d'emblée, les étudiants ont choisi une famille de paysans pauvres pour l'Ancien Régime et une famille de travailleurs (ouvriers ou employés du tertiaire) pour la famille actuelle.

Ce choix est significatif car les étudiants ont compris « instinctivement » que la majorité des Français de l'époque de l'Ancien Régime étaient des paysans. La constitution des deux familles nous a permis d'établir une première différence fondamentale : de la vie communautaire de l'Ancien Régime nous sommes passés à une vie beaucoup plus individualiste.

Une fois les deux familles constituées¹¹, les étudiants se sont heurtés au problème suivant : « comment comparer ce qui n'est pas comparable ? » Cette question révélait en fait que, pour eux, les deux sociétés étant totalement divergentes, la comparaison ne pouvait pas s'établir ou n'avait pas lieu d'être.

Nous avons donc cherché en cours des critères de comparaison et pour cela, il a fallu établir des points communs entre les deux sociétés. À l'aide de certaines de mes indications, les étudiants ont choisi comme similitudes l'alimentation et l'habitat, c'est-

¹⁰ Il est important de dégager cette évidence, car c'est justement la conscience d'appartenir à la culture occidentale du XXI^e siècle qui garantit une compréhension plus entière de la culture de l'Ancien Régime puisque plus nous serons conscients des particularités de notre culture, moins notre regard sur l'Ancien Régime subira d'interférences. Une fois notre condition d'hommes et de femmes du XXI^e siècle révélée et assumée par le groupe, le travail sur l'Ancien Régime peut commencer.

¹¹ Cette famille d'Ancien Régime créée par les étudiants vit à la campagne et possède une descendance plutôt nombreuse. Par ailleurs, vivent sous le même toit (une ou deux grandes pièces où cohabitent humains et animaux) plusieurs générations ainsi que des parents proches comme des oncles ou des tantes. Les membres de la famille actuelle créée par les étudiants sont en revanche beaucoup moins nombreux puisqu'elle n'est constituée que d'un ou deux enfants, du père et de la mère (s'ils ne sont pas séparés). Quant à l'habitat, il est beaucoup plus individualisé, puisque outre les pièces communes (cuisine, salon, salle à manger et deux salles de bains), les parents et les enfants possèdent en plus une chambre à coucher par entité.

à-dire des critères de survie physiques et fondamentaux pour se pencher ensuite sur les droits et les libertés, des critères d'une importance capitale pour eux.

Après une première approche collective de l'Ancien Régime, les étudiants ont préparé à la maison les réponses aux questions suivantes :

D'après vous, quelles seraient les différences essentielles entre la culture de l'Ancien Régime en France et notre culture occidentale du XXI^e siècle ?

À partir de vos réponses à cette question, essayez de comprendre pourquoi la notion de sacré était omniprésente dans l'Ancien Régime et pourquoi elle l'est beaucoup moins aujourd'hui dans notre culture.

À partir des réponses données en vrac par les étudiants à la première question, plusieurs sortes de différences sont apparues : des différences politiques, sociales et quotidiennes, professionnelles, techniques ainsi que des différences concernant le vécu religieux¹².

Dans les réponses des étudiants à la deuxième question apparaissait de façon claire que, pour eux, la notion de sacré dans l'Ancien Régime était totalement identifiée avec la religion et l'Église catholiques¹³. Une approche et une définition de la notion de sacré s'imposaient donc car mon souhait était de faire comprendre que cette notion pouvait aller au-delà d'une religion donnée ou d'une Église donnée. Or le caractère abstrait des notions de philosophie, de théologie et d'anthropologie¹⁴ à utiliser pour cerner le sacré me posait un problème : mes étudiants pouvaient-ils assimiler tout cela en français ? J'ai donc décidé de ne pas leur déverser un savoir théorique abstrait sans les avoir fait réfléchir à la question préalablement. Ainsi, de même que pour la réflexion autour de la notion de culture, j'ai sollicité les étudiants en leur demandant d'essayer de définir le sacré en cours. La réflexion qui avait très bien démarré commença cependant à s'éteindre très rapidement car les étudiants se sentaient très intimidés et je compris qu'ils ne désiraient pas révéler leur position vis-à-vis du sacré à cause de la complète identification pour eux entre sacré et religion. Effectivement, parler du sacré équivalait à se dévoiler en tant que croyant ou non croyant et à révéler comment ils vivaient leur croyance ou non croyance, c'est-à-dire à dévoiler leur intimité la plus profonde.

Après avoir identifié la cause de leur embarras, je les ai rassurés : je ne leur demandais aucunement d'exprimer leur opinion en tant que croyant ou non croyant car ce qui m'intéressait était non seulement l'approche intellectuelle de la notion de sacré mais également la découverte de cette notion dans toute son ampleur, c'est-à-dire qu'il fallait dépasser l'identification entre sacré et religion personnelle. Je leur ai donc proposé d'essayer de comprendre ce que pouvait représenter le sacré pour un non croyant s'ils étaient croyants ou pour un croyant s'ils étaient non croyants. À partir de

¹² Différences politiques : monarchie de droit divin/gouvernement démocratique laïc, devoirs/droits ; différences sociales et quotidiennes : analphabétisme/éducation, familles nombreuses/familles peu nombreuses, communauté/individualité et intimité, obscurité/lumière, géographie des villes, vécu du temps ; différences professionnelles : artisanat, secteur primaire/secteur tertiaire ; différences techniques : traditions (pour la majorité)/innovations (pour la majorité), immobilité (pour la majorité) /mobilité (pour la majorité) ; différences du vécu religieux : vie marquée par les rites collectifs religieux, forte présence des croyances/athéisme, savoir et église/savoir et laïcité, imposition de la religion/liberté de religion, foi/sciences. Bien entendu, je suis consciente de la dualité extrême des réponses ainsi que du danger de toute schématisation. Mais il nous fallait un point de départ pour progresser.

¹³ L'Église détenait le pouvoir car elle détenait le savoir ; autorité et punition par le sacré ; la religion justifiait tout et rythmait le quotidien

¹⁴ Pour tenter d'expliquer la notion de sacré, je me suis appuyée sur les ouvrages suivants : *Le sacré* de Rudolf OTTO, *Le sacré et le profane* de Mircea ELIADE et *L'homme et le sacré* de Roger Caillois.

cette indication, les esprits se détendirent, les idées fusèrent et je pus constater avec plaisir que les observations des étudiants ouvraient la voie de façon inattendue à la mise au point théorique postérieure. En effet, ils avaient exposé avec leurs propres mots et malgré les limites que leur imposait l'utilisation d'une langue étrangère, plusieurs des concepts que j'allais expliquer ultérieurement. Ceci allait me faciliter la tâche et, lors de ma mise au point, je pus utiliser sans crainte une terminologie et des concepts abstraits, terminologie et concepts qui étaient assimilés facilement par les étudiants quand je faisais le rapprochement avec leurs observations antérieures.

À la lumière de cette expérience des toutes premières semaines de cours, il me semble que les deux premiers objectifs que je m'étais fixés sont atteints : l'ancrage dans les deux réalités (culture occidentale actuelle et culture de l'Ancien Régime en France) était relativement bien perçu tandis que les étudiants commençaient à s'approprier la matière, à la faire leur.

L'évaluation continue formative

Quant à la méthode d'évaluation, j'ai fixé mon choix sur l'évaluation continue formative car je tenais à ce que l'évaluation fût un instrument d'amélioration de l'apprentissage. En effet, comme le précise le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, « [l']évaluation formative est un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles »¹⁵ des compétences pratiquées par les étudiants. En fait, cette constante rétroaction permet d'adapter mon discours et d'organiser mes cours au mieux des compétences des apprenants.

L'évaluation continue formative choisie pour la matière d'« Histoire et culture » comprend trois sections (« participation active », « exposé » et « travail écrit ») dont les difficultés croissantes se complètent de façon progressive. Les différents exercices de la participation active (études de textes, recherches sur certains personnages et entités, familiarisation avec les fêtes religieuses, contrôle oral des connaissances) se déroulent dès la rentrée universitaire jusqu'au mois de février inclus et représentent 20% de la note finale. L'assistance des étudiants en cours n'est pas obligatoire pour l'évaluation car les activités peuvent avoir lieu dans la salle de classe, dans mon bureau durant mes heures de permanence ou peuvent être remises par écrit *via* le Bureau Virtuel de la matière. Tout cela me permet de repérer non seulement les niveaux de langue et de réflexion mais également l'état des connaissances des apprenants. La note de chacune des activités est provisoire : si l'étudiant n'est pas satisfait de sa note, il peut corriger et reprendre son travail autant de fois qu'il le souhaitera jusqu'à l'obtention de la note désirée¹⁶. Il me faut ajouter que, dans cette partie, le niveau de langue n'est pas noté : j'oriente les étudiants en signalant les types de fautes commises ; ceux-ci s'engagent non seulement à les corriger suivant les indications reçues mais aussi à veiller à ne plus les commettre lors d'activités ultérieures. Ce n'est qu'à partir du second semestre que je note le niveau de langue en tenant compte à la fois de la progression réalisée et des compétences linguistiques réelles.

La dernière partie de la section « Participation active » c'est-à-dire le contrôle oral des connaissances mérite réflexion. Ce contrôle effectué en classe est en fait prévu pour motiver les étudiants à revoir leurs notes de cours et reprendre les différentes activités réalisées tout au long du premier trimestre pour mieux préparer leurs exposés. En effet, je m'assure ainsi que les savoirs sont bien assimilés. L'échéance arrivée, j'informe les

¹⁵ *CECRL*, Paris : Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier, 2001, paragraphe 9.3.5 : « Évaluation formative/évaluation sommative », p. 141.

¹⁶ Une échéance est bien entendu donnée aux étudiants pour remettre la dernière correction.

étudiants du fonctionnement de l'épreuve : c'est à chacun d'entre eux d'interroger leurs camarades. Devant leur extrême surprise, je précise que les questions qu'ils poseront prouveront également leur niveau de connaissances. L'accueil de cette démarche a été assez réservé au départ et les questions et les réponses s'énonçaient de façon plutôt mécanique. Cependant, un débat animé s'instaura lorsqu'une question sur la relation entre le sacré et le *mysterium fascinans* et le *mysterium tremendum* a été posée par une étudiante¹⁷. Cette question fondamentale révéla que ces notions n'avaient pas été suffisamment assimilées par les apprenants et me permit d'intervenir durant le débat pour réorienter ces derniers. Je me suis vraiment réjouie de l'organisation et du fonctionnement de cette épreuve orale car la mauvaise compréhension de ces notions par les étudiants a pu être corrigée aussitôt et ce, avant une préparation plus approfondie des exposés. Ceci aurait été chose impossible si j'avais choisi d'effectuer un contrôle écrit ou si j'avais opté pour un contrôle oral individuel.

En ce qui concerne la deuxième section de l'évaluation, les étudiants doivent présenter un exposé sur un sujet qu'ils auront choisi suivant leurs propres centres d'intérêt¹⁸ ou à partir d'une liste proposée¹⁹. Bien entendu, tout ou partie de l'exposé doit posséder un lien direct avec la double perspective de la matière enseignée. Ils peuvent travailler seuls ou en groupe. Le but de cette activité n'étant pas de constater s'ils sont capables de réaliser un exposé mais qu'ils apprennent à en préparer un et à le présenter à leurs camarades, les étudiants, que ce soit en groupe ou à titre individuel, peuvent solliciter autant de séances de tutorat qu'ils le désirent en tenant compte du fait que deux séances, l'une au début et l'autre en fin de préparation, sont obligatoires. Ces séances abordent les techniques de recherche de documents et de bibliographie, les thèmes à choisir, comment les traiter et les présenter, l'élaboration du plan, les difficultés linguistiques, la répartition du travail entre les étudiants... La préparation des exposés qui s'échelonnent tout au long du second semestre commence dès le mois de décembre. La note de l'exposé représente 30% de la note finale et tient compte du travail réalisé durant la préparation, de l'assimilation du contenu des séances de tutorat, de la cohérence du discours, de l'application des connaissances acquises en cours, des idées, de la correction linguistique, ainsi que de l'élocution, du ton et de l'aisance d'exposition²⁰.

Le travail écrit qui constitue la dernière phase de l'évaluation continue formative reprend en fait l'exposé en intégrant d'une part les aspects abordés dans les autres exposés et susceptibles de compléter le travail présenté à l'oral²¹ par chacun des étudiants, d'autre part, les éventuelles contributions et questions des camarades exprimées à la fin de chaque exposé et enfin mes corrections et commentaires dont je fais part en cours et en séances de tutorat. Même si une seule séance obligatoire est prévue, les étudiants peuvent en solliciter d'autres, si besoin est, pour la préparation de ce travail. La note représente 50% de la note finale et le professeur doit apprécier non

¹⁷ Pour ces notions, voir note 14.

¹⁸ Cette année, la musique religieuse, la femme, les contes de Perrault, l'architecture, la peinture baroque, mythologie et symboles dans la peinture et la littérature.

¹⁹ Cette année, les sujets choisis parmi la liste proposées sont : l'amour et le mariage, superstitions et croyances, fêtes et sorcellerie.

²⁰ En ce qui concerne ces quatre derniers points, les étudiants francophones collaborent avec les non francophones afin de les aider dans leur apprentissage.

²¹ Cette stratégie me semble utile notamment pour éviter l'écueil de la désertion de la salle de classe durant les exposés. En effet, de façon générale, les exposés des camarades sont rarement considérés comme une partie du cours à part entière par le milieu étudiant mais comme une activité qui ne regarde que l'enseignant et les personnes qui exposent leur travail.

seulement le travail en lui-même mais également l'enrichissement du travail écrit par rapport à l'exposé à partir des aspects que je viens d'énoncer.

Objectifs escomptés

Le principal objectif des stratégies adoptées en ce qui concerne aussi bien les démarches de communication que la méthodologie d'évaluation est en fait le développement de ce que l'on peut appeler l'auto-apprentissage et que le *CECRL* dénomme les « savoir-apprendre ». Ces « savoir-apprendre » sont des savoirs qui « mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. »²²

Par rapport au « savoir » des étudiants, ces stratégies visent une acquisition solide et durable des diverses connaissances étudiées, que celles-ci concernent le contenu même de la matière c'est-à-dire « l'Ancien Régime français sous le prisme du sacré » ou qu'elles se rapportent au maniement de l'outil informatique comme un instrument utile et « désacralisé ». Touchant au « savoir-faire », l'amélioration et le perfectionnement des compétences linguistiques contribuent à l'établissement d'une meilleure communication et d'une plus grande interactivité non seulement entre les étudiants et leur enseignant mais également entre eux. Dans ce cas, les stratégies qui favorisent l'acquisition d'un savoir et d'un savoir-faire ont pour but de créer un espace d'homogénéisation. Concernant le « savoir-être », le climat de confiance qui s'installe progressivement permet à chacun de surmonter le trac au moment de la prise de parole et de développer ainsi une attitude critique constructive et tolérante. Cela favorise d'une part la réflexion des étudiants ainsi que la mise en relation avec la matière « Histoire et Culture » de données abordées dans d'autres disciplines et d'autre part, la création d'un espace de respect des nombreuses disparités du groupe. Le « savoir-être » se rattache surtout au développement de la « prise de conscience » ; en effet, l'identification et la prise de conscience par les apprenants de leurs qualités et de leurs carences devraient permettre une meilleure motivation de leur part et d'établir, en ce qui me concerne, un suivi plus personnel et donc plus adapté au niveau de chacun²³.

Premiers résultats

Une fois dépassé le premier stade de la surprise et de la perplexité des étudiants quant à l'approche de l'histoire et la culture françaises d'Ancien Régime²⁴, les résultats s'avèrent plutôt probants. En effet, grâce aux différentes stratégies employées, l'esprit critique et la motivation des étudiants se développent comme le démontre leur participation active en cours et durant les séances de tutorat. Par ailleurs, la prise de conscience des réalités de notre société et de celle de l'Ancien Régime a contribué à réduire les interférences de leur regard de citoyens du XXI^e siècle occidental. Les étudiants, considérés comme des agents actifs à part entière et comme les propres constructeurs de leur savoir, se sont en fait approprié de façon personnelle et collective la matière.

²² *CECRL*, Paris : Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier, 2001, paragraphe 2.1.1 « Compétences générales individuelles », p. 17.

²³ Il va sans dire qu'il s'agit là également de très bonnes stratégies pour mesurer nos propres qualités et carences.

²⁴ Cet étonnement causé par des techniques d'apprentissage peu familières aux apprenants me contraint en fait à expliquer à plusieurs reprises, et pratiquement pendant tout le premier trimestre, chaque type d'activités ainsi que la méthode et les objectifs de l'évaluation continue formative.

Je suis bien sûr consciente que ces méthodes sont difficilement envisageables dans le cas d'effectifs nombreux. Cependant, dans un groupe réduit d'étudiants, ces stratégies permettent à l'enseignant de mieux connaître chacun d'entre eux, de mieux repérer les différents niveaux de langue et de maturité, de réaliser un suivi soutenu de leurs progrès. Tout cela suppose pour moi, il est vrai, un accroissement important de la charge quotidienne de travail, mais évite de me transformer en professeur qui « déverse » un savoir sur un public passif, tâche d'autant plus ingrate qu'inutile dans un groupe aux origines si variées. La lourdeur du travail quotidien se voit cependant récompensée par un accroissement de ma motivation et un enrichissement personnel grâce au contact avec des personnes extrêmement différentes.