



Didactique universitaire : travail de fin d'étude

Littérature générale et comparée: Concevoir une situation pédagogique efficace

RACHID BENFARES

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| REMERCIEMENTS | 3 |
| INTRODUCTION | 4 |
| PREMIÈRE PARTIE | |
| CADRE THÉORIQUE | 7 |
| <i>I. Éléments clefs d'une pédagogie efficace</i> | 8 |
| 1. Définir des objectifs clairs | 8 |
| 2. Rétroaction ou feedback..... | 10 |
| 3. L'activité de l'apprenant..... | 13 |
| 4. La motivation | 13 |
| 5. Capacité de conduire ses opérations mentales | 18 |
| <i>II. Outils clefs pour la conception d'un cours</i> | 19 |
| 1. Taxonomie des apprentissages de Gagné | 20 |
| 2. Taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom..... | 21 |
| 3. Classification des opérations mentales selon Meirieu..... | 22 |
| DEUXIÈME PARTIE | |
| LA LITTÉRATURE GÉNÉRALE ET COMPARÉE : DE LA THÉORIE À L'APPLICATION | 24 |
| <i>I. Littérature générale et comparée : quel type de pédagogie ?</i> | 25 |
| 1. Pédagogie traditionnelle | 25 |
| 2. La pédagogie de la maîtrise | 25 |
| 3. La pédagogie différenciée | 26 |
| 4. La pédagogie individualisée | 26 |
| <i>II. Littérature générale et comparée : Exemple d'application de la pédagogie individualisée : English literature from 1780 to 1930.</i> | 27 |
| <i>III. Littérature générale et comparée : Exemple d'application de la pédagogie différenciée : L'essai littéraire.</i> | 34 |
| CONCLUSION | 40 |
| BIBLIOGRAPHIE | 42 |

Remerciements

Je tiens à remercier :

Bernadette Charlier et Thomas Hunkeler. Sans leur soutien, les portes de cette formation ne me seraient pas ouvertes.

Je tiens à remercier également :

Marie Lambert, pour sa disponibilité, son professionnalisme et sa flexibilité.

Les participantes et les participants dans la formation Did@cTIC 2010-2011.

Introduction

Littérature générale et comparée : Quel type de pédagogie ? Quelle stratégie ? Comment appliquer les théories pédagogiques modernes à une discipline où l'évaluation reste désormais une étape difficile à franchir ? Si pour les étudiant-e-s il est difficile de mesurer la qualité de leurs dissertations et de savoir s'ils-elles ont bien répondu à la question et aux attentes de l'enseignant-e ou pas, quel type d'évaluation faudra-t-il concevoir pour ne pas démotiver ? Combien d'étudiant-e-s sont déçu-e-s après l'évaluation de leurs travaux littéraires ? Pourquoi, aux yeux des étudiant-e-s, la faute incombe souvent à l'enseignant-e qui n'avait pas une méthode efficace d'enseignement ? Pourquoi pour l'enseignant-e, la faute incombe aux étudiant-e-s qui n'ont pas fourni assez d'efforts pour réussir ? Pourquoi alors un tel décalage existe-t-il entre les attentes et les résultats ? La réponse est l'absence des objectifs clairs, une étape indispensable à toute activité d'apprentissage. Si on prend l'exemple de la dissertation littéraire pour laquelle on essaie souvent de trouver l'évaluation du juste milieu, il ne s'agit pas seulement de parler de l'histoire littéraire et de se contenter avec l'approche thématique. Il ne s'agit pas non plus d'apprendre par cœur et de redire ce que les critiques ont déjà dit. Il s'agit de développer sa propre pensée critique et de la présenter avec les arguments nécessaires à la défense de cette pensée. Il s'agit de savoir expliquer et analyser et d'utiliser les informations qui sont importantes au développement de l'argumentation. Mais est-ce que les étudiant-e-s le savent ? Est-ce que l'enseignant-e a bien précisé que l'objectif du cours est de développer cette compétence ?

L'histoire de la littérature ! A quoi peut servir un cours sur l'histoire d'une littérature ? Le titre suggère de la culture générale et des informations qui nous aident lorsqu'on a besoin de répondre à des questions d'ordre général ou lorsqu'on est engagé dans un débat intellectuel sur la littérature. Néanmoins, l'histoire de la littérature est étroitement liée à l'interprétation du texte littéraire. Cette histoire est indispensable à toute comparaison de textes ou d'auteurs. Elle explique le développement des idées et des approches. Elle explique l'évolution de la réception des lecteurs. Elle explique les crises que cette littérature a traversées ou la gloire qu'elle a vécue. Il n'est pas évident pour un-e étudiant-e d'intégrer l'histoire ou la biographie d'un auteur dans son essai car ces informations sont connues et elles n'ont pas besoin d'être répétées. Mais par contre, parler d'un roman écrit par le même auteur ou d'un roman écrit dans la même période par un autre auteur est très prometteur dans une argumentation. Si on comprend bien cette règle, l'histoire de la littérature commence à avoir une autre dimension.

Literature tells stories, and we also like to tell and listen to stories about the way in which these stories came into being. It is well known that the words *story* and *history* derive from the same root, as Latin *historia* covered both concepts; the terms in modern Romance languages (French *histoire*, Spanish *historia*, Italian *storia*) still combine the two notions in a single form. So literary history can be seen as a kind of meta-narrative, an evolving plot to describe the plots we have written about our lives over the centuries. Of course, this should not be taken in too literal a fashion. When we think of the ways in which stories are told, we refer not just to circumstances of the writing or the biographies of the authors; we mean, too, the twists and turns of stylistic history, the rise and fall of favourite genres, and the changing expectations of readers.¹

Alors quelle est la méthode efficace pour enseigner l'histoire d'une littérature ? Comment convaincre les étudiant-es de l'importance de cette matière tout en sachant que l'histoire en soi ne les aidera pas à remplir les pages vides de leurs dissertations ? Comment leur apprendre qu'il ne leur servira à rien de tout apprendre par cœur car ce type d'apprentissage se situe dans le court terme et donc est condamné à la disparition peu après les examens ? Le défi est grand mais il est intéressant de le relever.

Pour commencer, l'enseignant-e doit penser avant tout à programmer un enseignement collaboratif et participatif en abandonnant toute forme de pédagogie traditionnelle (un-e enseignant-e qui parle et des étudiant-e-s qui écoutent). Les expériences ont montré que des étudiant-e-s actifs-ves dans un système sont des étudiant-e-s qui apprennent. Dans la méthode traditionnelle, les individus ne sont malheureusement pas actifs. Leur rôle se limite à l'écoute et à la réception. Un rôle ennuyeux et avec peu de sens qui pousse certain-e-s étudiant-e-s à être présent-e-s dans le cours seulement physiquement. Donc, l'approche traditionnelle de cette matière doit céder la voie à une pédagogie adoptant une approche individualiste capable d'offrir à l'étudiant-e un suivi personnalisé. Quant aux définitions de la méthode traditionnelle et la méthode individualisée, nous y reviendrons plus tard dans ce travail.

L'objectif de ce travail est donc d'analyser ce transfert. Je tenterai de répondre à comment on peut passer d'une pédagogie traditionnelle dans l'enseignement de la littérature à une pédagogie individualisée en donnant deux exemples d'application. Le travail débute par la

¹ Rogers P., *An Outline of English Literature*, New York, OUP, 1987, 2e éd. 1998, p. 1

mise en place d'un cadre théorique qui rappelle certaines notions de base et qui servira en deuxième partie à la conception d'un cours qui met en application ces théories. On introduira ce cadre par un résumé de l'approche système en pédagogie.

Première partie : Cadre théorique

I. Éléments clefs d'une pédagogie efficace

Préparer un cours, c'est concevoir une pièce de théâtre dans laquelle l'auteur (en même temps scénariste, metteur en scène et acteur principal) tente de faire jouer à des partenaires imprévisibles une pièce qu'ils ne connaissent pas et pour laquelle ils ne témoignent a priori d'aucun intérêt particulier.²

On retient de cette définition qu'une situation pédagogique est une interaction entre trois acteurs principaux : l'enseignant-e (auteur, metteur en scène, acteur principal), l'étudiant-e (partenaire, acteur), le cours (pièce de théâtre). Le processus commence par la conception d'un scénario qui définit l'objectif, qui décrit la tâche, qui met en place une stratégie pour atteindre cet objectif, qui spécifie l'outil pour mesurer l'atteinte de cet objectif, qui distribue les rôles et qui organise l'action. Mais tout cela n'est qu'une étape préparatoire de base et il ne faut pas oublier que notre mission réelle consiste en la transmission des savoirs à des individus avec des besoins qui nous sont inconnus. Autrement dit, il est plus facile d'apprendre à quelqu'un quelque chose qui répond à un besoin existant mais si ce besoin est inexistant ou différent de celui qui a été identifié durant la préparation, notre mission se complique et c'est là qu'intervient les choix pédagogiques efficaces.

Rieunier identifie cinq éléments pour concevoir une situation pédagogique efficace.³

- 1- Objectifs clairs.
- 2- Rétroactions ou feedback.
- 3- Activité de l'apprenant.
- 4- Motivation.
- 5- Capacité de conduire ses opérations mentales.

1. Définir des objectifs clairs

Un enseignement de littérature doit débiter par une définition détaillée des objectifs. Des objectifs qui doivent être réalistes, mesurables et qui ciblent en premier lieu l'apprentissage.

² Rieunier A., *Préparer un cours, Applications pratiques*, Paris, ESF, 2000, 4e éd. 2011, p.17.

³ *Ibid.*, p. 18

Une méthode simple qui pourrait aider à définir ces objectifs est de commencer par se poser quelques questions utiles : Quelle stratégie cognitive cherche à développer cet enseignement ? Comment pourrais-je susciter l'intérêt des étudiant-e-s ? Quelles compétences s'ajouteront à leurs acquis après ce cours ? Est-ce qu'ils-elles vont vraiment apprendre ? Est-ce que cet enseignement leur donnera l'occasion de faire ce qu'ils-elles étaient incapables de faire avant ? Est-ce que l'étudiant-e dira à la fin « oui, j'ai appris » ? Les réponses à de telles questions facilitent la préparation du terrain pour concevoir une situation pédagogique optimale voire efficace. Si l'objectif n'est pas clair pour l'enseignant, il ne le sera pas pour l'apprenant-e et cela peut condamner toute activité d'enseignement à l'échec puisque nous ne serons pas en mesure de donner un sens à cette activité. Cependant quelques conditions sont désormais nécessaires à l'aboutissement de cette étape. Ceci laisse entendre que l'enseignant-e doit :

1. Maîtriser son sujet.
2. Connaître les acquis de ses étudiant-e-s.
3. Définir les prérequis.
4. Cibler le long terme et les stratégies cognitives.
5. Choisir la méthode et la stratégie qui conviennent à ces objectifs.
6. Concevoir des évaluations de qualité liées aux objectifs ciblés.
7. Concevoir une grille d'auto-évaluation. Cette grille permettra de réguler et servira de référence lors de la définition d'autres objectifs.
8. Concevoir un questionnaire pour le feedback des étudiants et se servir du retour pour les prochains objectifs.

L'étape de la définition des objectifs est liée directement à celle de l'évaluation. Cela signifie que si les objectifs d'une activité d'enseignement n'ont pas été définis à l'avance, l'évaluation perdra sa qualité. Il faut ajouter aussi que définir les objectifs n'est qu'une étape et que l'évaluation est le complément indispensable si on aspire à *une action efficace*⁴. Mais il s'agit

4 Rieunier A., Préparer un cours, Les stratégies pédagogiques efficaces, Paris, ESF, 2001, 3^e éd. 2007, p. 22.

de quel type d'évaluation. Rieunier parle de trois types d'évaluation en insistant sur l'importance des deux premières:

1. L'évaluation formatrice : faire construire les critères de performance du comportement attendu, par les apprenants eux-mêmes, en amont de l'action.
2. L'évaluation formative : informer fréquemment l'apprenant du chemin parcouru et de son degré d'atteinte des objectifs pendant le déroulement de l'action et à l'issue de celle-ci par l'intermédiaire d'une évaluation très argumentée mais pas notée.
3. L'évaluation sommative : effectuer un travail de remise au point (remédiation) et terminer par une évaluation notée.⁵

2. Rétroaction ou feedback

Le feedback est un retour d'informations indispensable au développement des étudiant-e-s. Il leur permet d'abord de savoir ce que l'on veut d'eux ou d'elles, et ensuite de corriger des erreurs et de s'améliorer tout au long de l'activité. Le feedback nous permet de transmettre directement des messages à la structure cognitive de l'étudiant-e. Un exercice sans retour de résultat restera un exercice qui n'apporte rien aux étudiant-e-s. Si dans le cas d'une dissertation littéraire on choisit de ne pas donner assez souvent des feedbacks, le niveau de la dissertation restera identique à celui que les étudiant-e-s avaient avant le début de l'activité. Mais ce feedback doit à son tour être efficace. Ceci nous pousse à poser la question suivante : Comment structurer et construire des feedbacks qui visent l'apprentissage et le développement des apprenant-e-s ? Une équipe du Centre de Didactique Universitaire de Fribourg en collaboration avec le Centre de Soutien à l'Enseignement de Lausanne a déjà tenté de répondre à cette question en reprenant les sept stratégies proposées par Nicol et Macfarlane-Dick.⁶

a) Définir des critères pour clarifier les exigences attendues

Dans le cadre de la littérature et surtout quand il s'agit de la dissertation littéraire, rares sont les scénarios où les étudiant-e-s connaissent les critères d'évaluation en détail et encore très

⁵ Rieunier A., Préparer un cours, Applications pratiques, Paris, ESF, 2000, 4e éd. 2011, p.78-79.

⁶ Lambert M. ; Rossier A. ; Daele A. ; Le feedback aux étudiant-e-s, UNIFR-UNIL, Juillet 2009.

rare les occasions où ils (elles) peuvent demander des explications. Donc il serait judicieux de donner l'importance à cette tâche souvent marginalisée en communiquant clairement ces critères. La liste de ces critères peut bien être mise sur une plateforme comme Moodle. Les étudiant-e-s peuvent y accéder à tout moment pendant la préparation de leurs travaux. Un exemple de travaux corrigé selon les mêmes critères de cette liste doit aussi être disponible car il va les aider à éviter des erreurs et à se concentrer sur l'essentiel.

b) Utiliser des stratégies pour améliorer la prise en compte du feedback par les étudiant-e-s

Un feedback ne peut être utile que lorsqu'il est réinvesti dans une autre activité. Le défi sera d'assurer ce réinvestissement. Dans ce même travail, on trouve quelques conseils très opérationnels et d'une grande importance mais je retiens celui qu'on peut utiliser sans hésitation et que je compte utiliser. Il s'agit d'une évaluation à plusieurs étapes. Chaque étape est suivie systématiquement par un feedback, et avant de rendre la version définitive de son travail, l'étudiant-e aura toujours la possibilité d'y apporter des corrections.

c) Délivrer une information de qualité

Précis, explicite, rapide, correctif et utilisant comme base les critères d'évaluation qui ont été défini au départ sont les caractéristiques d'un feedback de qualité. Il est important de signaler que souvent les corrections se font sur le même document et que les étudiant-es se trouvent parfois avec des schémas, des abréviations et une quantité importante de flèches et de signes rendant le document illisible et le feedback inaccessible. Pour remédier à cela, il sera bénéfique d'organiser le feedback sur un document séparé avec des points car des paragraphes peuvent être à l'origine d'un rejet du feedback et d'un abandon de l'analyse des observations.

d) Soutenir la motivation des étudiant-e-s par le feedback

La motivation est étroitement liée au feedback surtout quand ce dernier a un écho positif. Insister beaucoup sur les problèmes dans un feedback tue le feedback. On doit aborder les points négatifs mais si on accompagne chaque point avec une piste d'amélioration, l'effet sera différent. L'étudiant-e va apprendre quelque chose, et cela va l'aider à garder sa motivation. Si on se limite à tracer des mots, à barrer des paragraphes et à utiliser des

courtes phrases comme 'hors sujet', 'superflu', 'quel rapport ?', on risque de démotiver l'étudiant-e et de le-la pousser à perdre la confiance en lui-elle. Pour conclure le feedback avec un encouragement malgré la présence des problèmes encouragera l'étudiant-e à réessayer au lieu d'abandonner.

e) Comprendre le feedback comme un dialogue

Le feedback est une excellente opportunité pour créer des échanges entre l'enseignant-e et les étudiant-e-s. Cet échange doit désormais être constructif et pour que l'enseignant-e s'assure que l'étudiant-e ait bien compris le message, il-elle peut engager une discussion pour provoquer une reformulation des pistes d'amélioration. Il faut ajouter aussi que dans un cadre de travail de groupe, le feedback entre les étudiant-e-s ouvre la voie à des discussions et des explications intéressantes. Les étudiant-e-s dans cette méthode d'enseignement se sentent intégré-e-s. En plus, des liens se tissent donnant naissance à un sentiment d'appartenance à un groupe. Ce sentiment joue un rôle crucial dans la motivation car se sentir exclu du groupe peut causer un échec voire un abandon.

f) Donner l'occasion à l'étudiant-e de s'auto-évaluer

L'auto-évaluation est un excellent moyen pour préparer les étudiant-e-s à devenir autonomes. Elle les aide à développer la confiance en soi et à accepter le fait qu'on n'a pas toujours raison. Mais il faut que l'enseignant-e mette un cadre à cette auto-évaluation car elle peut avoir des conséquences négatives sur certain-e-s étudiant-e-s. Celui ou celle qui a l'impression qu'il-elle fait toujours tout faux et qui se voit comme 'nul-le', aura de la peine à trouver la motivation. Des fois on a tendance à être trop sévère avec soi-même et cela peut empêcher le développement continu. Les étudiant-e-s doivent être préparé-e-s à l'auto-évaluation en leur apprenant à être objectifs et à se détacher de leur rôle comme auteur de l'activité qu'ils-elles sont en train d'évaluer. Cette objectivité devient possible grâce à l'utilisation de la grille des critères de cette évaluation.

g) Réguler son enseignement à l'aide du feedback

Dans le point e nous avons vu que le feedback peut jouer un rôle dans l'établissement du dialogue entre les différentes parties de la situation d'enseignement. Ce dialogue est dans les deux sens. Il sert de référence de base pour les prochaines productions de l'étudiant-e comme il sert de source d'information inépuisable sur la pratique de l'enseignant-e.

Autrement dit, l'enseignant-e peut réguler son enseignement en fonction des remarques et des suggestions des étudiants. Le feedback lui permet d'identifier les problèmes et d'anticiper des mesures pour les activités suivantes tandis que le feedback du feedback donné par les étudiants lui permet d'anticiper les besoins. En résumé, ce que j'essaie de dire est que l'efficacité de toute action pédagogique dépend de l'efficacité du feedback.

3. L'activité de l'apprenant

Les pédagogues sont tous d'accord qu'un apprentissage où l'étudiant-e est actif-ve est un apprentissage prometteur. Contrairement à la pédagogie traditionnelle où l'apprentissage est centré sur l'enseignant, la pédagogie utilisant une approche individualiste considère l'implication de l'apprenant-e comme un pilier principal de tous les scénarios pédagogiques. L'apprenant-e doit réfléchir, consulter, essayer, poser des questions, refaire l'exercice. Une série de verbes d'action peut s'ajouter à ces verbes. L'apprenant doit être le centre de l'action. Plusieurs techniques peuvent être utilisées pour solliciter l'activité de l'apprenant-e dans un cours de littérature. Parmi ces techniques on peut citer : Le tour de table, le briefing, le brainstorming ou la chasse aux idées, le 'one minute paper', l'apprentissage par problème, les exercices en présence, les exercices à distance, le travail en groupe, l'évaluation de son partenaire et autres.

En d'autres mots, l'étudiant-e devient un élément productif dans le processus de l'enseignement. Le rôle de l'enseignant-e sera le contrôle du temps de chaque activité ainsi que l'organisation. Il (elle) consacra quelques secondes à chaque étudiant-e ou à chaque groupe pour voir si la consigne a été bien comprise ou s'il y a des questions. Il-elle évitera de donner les réponses rapidement et aidera à la construction de la connaissance par les étudiant-e-s. Pour décrire ce rôle on peut utiliser les verbes : aiguiller, orienter, conseiller, organiser, contrôler. Des verbes qui montrent une action accompagnée d'un recul suffisant pour favoriser l'autonomie et le développement des étudiant-e-s.

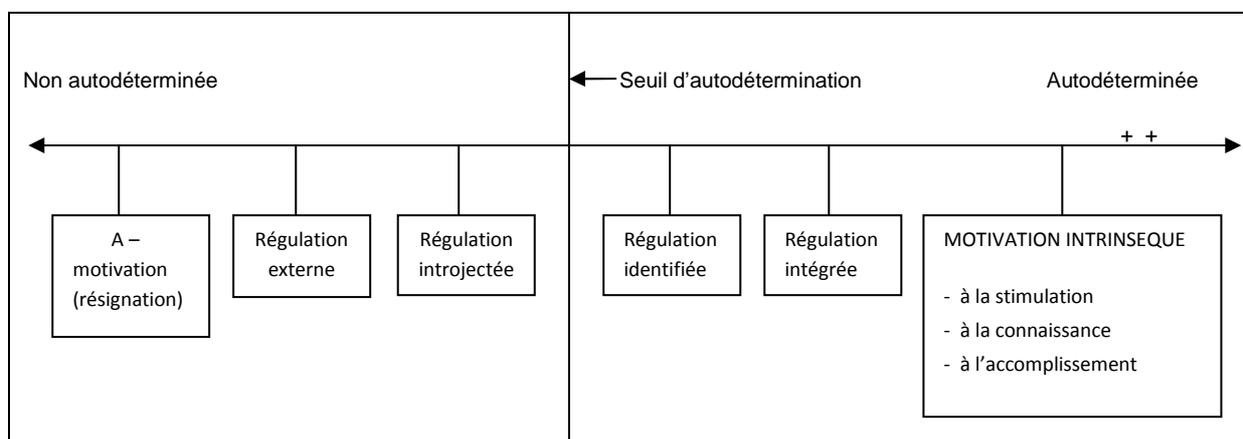
4. La motivation

Une motivation est dite « autodéterminée » quand l'activité est réalisée spontanément et par choix. À l'inverse, la motivation est « non autodéterminée »

*quand l'individu réalise une activité pour répondre à une pression externe ou interne, et qu'il cesse toute implication dès que celle-ci diminue.*⁷

Sarrazin, Tessier et Trouilloud ont identifié six types de motivation. La motivation intrinsèque représente le niveau le plus autodéterminé, et la motivation extrinsèque représente le niveau de l'a-motivation. Entre ces deux extrêmes se trouve quatre niveaux de régulation : 'intégrée', 'identifiée', 'introjectée', et 'externe'. Le seuil de l'autodétermination se trouve entre la régulation identifiée et la régulation introjectée. Ces résultats sont résumés dans le tableau suivant :

Résumé des différents types de motivation ordonnés en fonction de leur degré d'autodétermination⁸



1. La régulation externe : est le niveau qui suit directement celui de la démotivation. Il s'agit d'une motivation provoquée par des facteurs externes tels que la récompense, l'obligation ou les menaces.
2. La régulation introjectée : est liée à un défi qu'on relève pour PROUVER
3. La régulation identifiée : comme son nom le montre, est une motivation où il existe une identification avec un système mais une identification provoquée par une utilité ultérieure.
4. La régulation intégrée : représente le niveau le plus élevé de la motivation autodéterminée, un niveau où les objectifs personnels sont en parfaite harmonie avec les

⁷ Sarrazin P.; Tessier D.; Trouilloud D.; Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, p. 159.

⁸ Ibid., p. 160

objectifs de l'apprentissage. Il est le type de motivation à rechercher dans n'importe quel système de formation mais comment ?

Selon la théorie de l'autodétermination :

*Les facteurs sociaux seraient à même de faciliter une motivation autodéterminée (ou non autodéterminée) en nourrissant ou au contraire entravant l'expression de trois besoins psychologiques fondamentaux : les besoins de compétence (le désir d'interagir efficacement avec l'environnement), d'autonomie (le désir d'être à l'origine de son propre comportement), et de proximité sociale (le désir d'être connecté socialement avec des personnes qui nous sont significatives). Tout environnement social qui permettrait la satisfaction de ces trois besoins, catalyserait en retour une motivation autodéterminée. Par contraste, tout environnement social qui entraverait l'expression de ces trois besoins, augmenterait la probabilité d'apparition d'une motivation non-autodéterminée.*⁹

Le tableau ci-après résume les stratégies qu'on peut adopter pour combler ces besoins.

⁹ Ibid., p. 160

**Résumé des éléments d'un climat soutenant les besoins d'autonomie,
de compétence et de proximité sociale et des stratégies susceptibles de les nourrir**
(d'après Skinner & Edge, 2002 ; Reeve & Jang, 2006)¹⁰

| Principes éducatifs | Focalisation | Stratégies |
|---|--|--|
| Soutenir l'autonomie (besoin d'autonomie) | Impliquer activement les élèves dans le processus d'apprentissage | <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer l'utilité des tâches d'apprentissage • Inciter les élèves à prendre des initiatives en offrant des choix et des options • Suggérer différentes pistes de travail à explorer • Éviter l'utilisation des commandes et directives telles que « il faut... », « tu dois... » • Prendre en compte les préférences des élèves • Laisser un temps de travail en autonomie suffisant en fonction des besoins des élèves et éviter les dates butoirs et les pressions temporelles • Encourager les élèves en soutenant leur engagement dans l'apprentissage • Féliciter les élèves pour leurs progrès, efforts, réussite personnelle et non parce qu'ils se conforment à ce que l'enseignant attend d'eux. |
| Structurer l'enseignement (besoin de compétence) | Faire en sorte que l'élève apprenne quelque chose, quelque soit son niveau et ses possibilités | <ul style="list-style-type: none"> • Proposer à tous les élèves des tâches qui représentent un défi • Fixer des objectifs concrets à atteindre • Donner des feedbacks adaptés au niveau de l'élève • Éviter de donner trop vite les solutions, avant que les élèves n'aient eu complètement l'opportunité de les découvrir par eux-mêmes. |
| S'impliquer auprès des élèves (besoin de proximité sociale) | Instaurer une relation pédagogique basée sur l'empathie et la proximité avec les élèves | <ul style="list-style-type: none"> • Écouter attentivement les questions et remarques des élèves • Laisser la possibilité aux élèves d'exprimer librement leurs émotions, ressenties et affects • Dire qu'il est normal de connaître des difficultés quand on apprend, ou d'être mal à l'aise • Investir du temps, et de l'énergie dans l'interaction avec l'élève • Manifester des marques d'affection et de respect • Éviter les critiques susceptibles de « piquer » l'ego |

¹⁰ Ibid., p. 167

En résumé, comme enseignant-e, il serait intéressant de s'arrêter devant ces trois facteurs qui touchent l'aspect social et psychologique de l'étudiant-e. Un-e étudiant-e qui se sent incompetent-e ou qui ne trouve pas sa place dans le groupe ou qui a l'impression qu'il-elle n'a pas un mot à dire dans ce qu'il-elle doit faire est un-e étudiant-e démotivé-e d'avance. Donc il est primordial que l'enseignant-e organise les activités d'apprentissage en fonction de ces trois facteurs. Voici quelques points qui sont susceptibles de nourrir la motivation intrinsèque et que je compte utiliser dans mon enseignement:

1. Programmer des activités qui ciblent le développement des compétences chez les étudiant-e-s.
2. Programmer des activités avec des séquences d'enseignement pour que les étudiant-e-s puissent choisir. (possibilité de décider soi-même)
3. Donner des feedbacks positifs et formatifs et valoriser le progrès réalisé.
4. Faire des évaluations intermédiaires pour favoriser la régulation.
5. Construire un esprit d'équipe et trouver un terrain d'entente entre les objectifs de l'apprentissage et les objectifs personnels.
6. Programmer son temps pour que la parole soit donnée aux étudiant-e-s.
7. Être attentif aux interventions de chaque étudiant-e en écoutant bien et en reformulant ce qu'on a compris pour répondre juste.
8. Accepter les suggestions qui sont opérationnelles et expliquer pourquoi les autres n'ont pas été retenues.
9. Éviter tout comportement qui peut causer l'exclusion comme le fait d'être trop proche de certain-e-s étudiant-e-s.

Si les besoins psychologiques et sociaux ont été satisfaits, il faudra penser au climat que l'on veut instaurer pendant l'enseignement. Est-ce que ce sera une approche basée sur la collaboration et l'esprit de groupe ou une approche qui promeut la compétition ? Pour reprendre les mots de Sarrazin, Tessier et Trouilloud, est-ce que ce sera un climat de 'compétition' ou un climat de 'maîtrise' ? Un enseignement favorisant le style de la compétition peut provoquer la démotivation de plusieurs étudiant-e-s surtout ceux-celles qui ont de la peine à s'aligner avec les brillant-e-s de la classe. Même les étudiant-e-s se trouvant au milieu courent le risque de la compétition s'il y a un sentiment de stagnation et si ceux-celles qui gagnent sont toujours les mêmes. Par contre, un style qui prend en considération les besoins individuels de l'étudiant-e est un style qui développera les compétences de l'individu et qui lui permettra de construire ses connaissances à son rythme.

L'essentiel pour l'enseignant-e est qu'une évolution soit remarquée. Qu'elle ne soit pas à la même vitesse n'est pas important. Il vaut mieux avoir un groupe qui se développe ensemble que d'avoir que quelques éléments qui évoluent à une grande vitesse pendant que les autres accumulent les frustrations.

Tant que le contexte institutionnel dans lequel s'inscrit le cours le permet, mon enseignement sera un enseignement qui favorise un climat de maîtrise. Pour réussir l'instauration de ce climat, les points suivants seront respectés lors de la conception d'un cours ou un séminaire :

1. Les étudiant-e-s n'auront pas la même activité. Chacun-e doit pouvoir choisir un sujet ou une méthode qui la considère stimulante.
2. Certaines décisions seront prises ensemble avec les étudiant-e-s. Ceci les impliquera plus dans le processus d'apprentissage.
3. Les encouragements seront pour toutes les productions et non seulement pour les meilleures performances.
4. Les évaluations viseront l'apprentissage et son amélioration et non les étudiant-e-s et leurs degrés d'intelligence.
5. L'étudiant-e doit avoir la possibilité de travailler à son rythme. Il est vrai qu'on ne peut pas éviter de travailler avec des délais, mais prendre un peu plus de temps sur un module qu'il (elle) ne maîtrise pas ou moins de temps sur une partie qu'il (elle) maîtrise bien doit être possible. Pour cette raison ma stratégie commence par ne pas donner la même tâche à tout le monde.

5. Capacité de conduire ses opérations mentales

Comme enseignant je ne dois pas être le producteur des connaissances mais je dois aider les étudiant-e-s à développer leurs structures cognitives. Je dois viser des objectifs qui s'inscrivent dans le long terme. Pour le faire, il faut apprendre aux étudiant-e-s à travailler, utilisant le vocabulaire Piagetien, avec 'l'assimilation', 'l'accommodation' et 'l'équilibration' lorsqu'ils-elles sont dans une situation de 'déséquilibre'.¹¹ Piaget utilise ces quatre éléments pour décrire une situation d'apprentissage. Des schémas clairs et faciles à retenir doivent être mis à leur disposition. Ces schémas seront sollicités dès que l'étudiant-e rencontre une situation similaire à une autre qu'il-elle aurait rencontrée dans le passé. Si l'étudiant-e

¹¹ Rieunier A., Préparer un cours, Applications pratiques, Paris, ESF, 2000, 4e éd. 2011, p.267.

commence à faire appel à sa propre 'boîte à outils' et s'il-elle commence à s'intéresser à enrichir cette boîte, on peut dire qu'il-elle est en train d'apprendre. Ainsi, l'étudiant-e devient le constructeur de ses connaissances comme le précise la théorie des cognitivistes. Comme enseignant-e, il est important d'identifier à quelle étape du processus se trouve l'apprenant-e. Cela donnera une idée précise sur le plan d'action qu'il faudra adopter pour venir à son aide. Dans le cadre de la dissertation littéraire, il est difficile pour les étudiant-e-s de s'arrêter pour voir si ils-elles ont appliqué toutes règles régissant une dissertation. Mais lire l'essai de son-sa partenaire pour l'évaluer fait appel à ces règles. Ces dernières seront ensuite enregistrées dans la boîte à outils de l'étudiant-e pour une future assimilation. Si cet exercice est répété à plusieurs reprises, l'étudiant-e deviendra facilement l'expert-e en lisant sa propre dissertation avant de la rendre pour une évaluation par l'enseignant.

En résumé, un choix pédagogique peut être efficace si les objectifs ont été définis pour l'enseignant-e et pour les étudiant-es. Une série d'évaluations doit être conçue pour diagnostiquer les points à améliorer et pour permettre à l'étudiant-e d'avoir un feedback sur son travail. Quand à l'apprentissage, il faut prévoir des activités où l'étudiant-e est actif-ve. Des activités intéressantes qui demandent un certain investissement de la part des étudiant-e-s et auxquelles on a donné un sens afin de garantir la motivation. Cet investissement ne doit pas être orienté vers le savoir redire mais doit provoquer le développement des stratégies cognitives des étudiant-e-s. Ce travail, sans doute exigeant, peut donner l'impression que la préparation est longue. Mais ce n'est pas du temps perdu car il nous permet d'anticiper des problèmes que nous aurions rencontrés à un stade où le changement de la méthode devient très problématique. Pour mener à bien cette tâche et afin de faciliter le travail des enseignant-e-s, plusieurs outils ont été créés.

II. Outils clefs pour la conception d'un cours

'Comment mieux enseigner ?'¹² est une question à laquelle Alain Rieunier a tenté de répondre dans son ouvrage Préparer un cours. Parmi les réponses que l'on trouve dans les deux volumes il y a celle suggérée par le titre de l'ouvrage. On ne peut pas être en désaccord qu'un bon enseignement réside dans la bonne préparation des cours. Mais quand est-ce qu'on peut qualifier une préparation de bonne ou de mauvaise ? Quelles sont les bases d'une préparation d'un cours ? Pour répondre à ces questions nous devons nous

¹² Rieunier A., Préparer un cours, Les stratégies pédagogiques efficaces, Paris, ESF, 2001, 3^e éd. 2007, p. 17.

arrêter pour rappeler les références théoriques nécessaires à la conception d'un cours. Ceci nous conduira à parler de la taxonomie des apprentissages de Gagné, de la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom, et de la classification des opérations mentales de Meirieu. Ces trois classifications servent de cadre théorique pour toute activité d'enseignement indépendamment de la matière que l'on enseigne. Nous nous référerons à ces théories tout au long de ce travail. Pour cette raison, il serait judicieux de faire un rappel bref de leur contenu.

1. Taxonomie des apprentissages de Gagné

Gagné a défini sept types d'apprentissage. Il a déduit que tout contenu à enseigner appartient à l'un des sept types.

- 1- Des faits
- 2- Des concepts
- 3- Des principes, des lois, des règles (association des trois termes par Rieunier)
- 4- Des procédures ou des méthodes
- 5- Des stratégies cognitives
- 6- Des gestes professionnels ou non
- 7- Des attitudes

Dans le domaine de la littérature générale et comparée, on retrouve presque tous les types sauf celui des gestes. Nous enseignons des faits comme les dates de naissance des auteurs et l'histoire de la littérature. Nous expliquons des concepts comme le romantisme et le modernisme. Nous faisons la relation entre différents concepts pour comprendre des principes tels que les principes esthétiques d'une littérature. Nous enseignons aussi des méthodes comme celle de l'analyse littéraire et la critique. Nous travaillons sur le développement des stratégies cognitives. Autrement dit, nous montrons aux étudiants des techniques pour traiter l'information comme dans le cas des exposés et des dissertations littéraires. Enfin, nous enseignons des attitudes aussi parce que les étudiants doivent prendre position dans leurs critiques littéraires. Mais le domaine cognitif reste le domaine à viser dans tout enseignement de littérature.

2. Taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom

Bloom classe les objectifs pédagogiques en trois catégories :

- 1- Les objectifs du domaine cognitif.
- 2- Les objectifs du domaine affectif.
- 3- Les objectifs du domaine psychomoteur.

Comme nous avons dit avant, les objectifs du domaine cognitif sont d'une grande importance pour l'enseignement de la littérature. Pour cette raison, nous allons nous concentrer sur cette catégorie qui s'intéresse à l'analyse et le développement de l'activité intellectuelle. Bloom classe les activités intellectuelles en six niveaux :

- 1- Connaissance
- 2- Compréhension
- 3- Application
- 4- Analyse
- 5- Synthèse
- 6- Evaluation

On retrouve ces six niveaux dans les activités des étudiant-e-s en littérature générale et comparée. Ils-elles doivent apprendre des dates et maîtriser l'histoire littéraire d'une littérature. Ceci touche directement le niveau de la connaissance. Ils-elles doivent montrer qu'ils ont bien compris en reformulant et en expliquant le produit fini d'un apprentissage et ceci vise le niveau de la compréhension. Ils-elles doivent reproduire des activités similaires à celle que nous avons utilisées pour l'explication visant ainsi à contrôler le niveau de l'application. Quant au niveau de l'analyse, il se mesure dans la lecture et l'interprétation d'un texte. L'étape suivant celle de l'analyse est celle de la synthèse où les étudiant-e-s doivent réaliser un travail personnel résumant un livre ou une théorie littéraire. L'ultime niveau de l'évaluation fait appel à la compétence de critiquer un texte en utilisant une argumentation détaillée.

La taxonomie de Bloom est indispensable pour une préparation optimale d'une activité d'enseignement. Elle nous permet de savoir à quel niveau on se trouve et quel est le

prochain niveau à viser. Elle nous permet aussi de préparer des évaluations justes qui ciblent directement le niveau dans lequel on se trouve. Ce qui sera bien avant de concevoir un cours en littérature générale et comparée c'est de commencer la construction de l'activité dans le même sens de ces six niveaux. Pour chaque niveau, il faut un enseignement, des activités et une évaluation formatrice, formative voire sommative.

3. Classification des opérations mentales selon Meirieu

Selon Meirieu, le développement des stratégies cognitives nécessite le développement des quatre démarches intellectuelles suivantes.

1. La pensée déductive : elle part du général vers le particulier. On peut commencer par une hypothèse pour arriver à une série d'observations.
2. La pensée inductive : elle part d'une série d'observations pour arriver à une hypothèse.
3. La pensée dialectique : la prise en compte et la réconciliation de deux opinions contradictoires.
4. La pensée divergente : les trois pensées précédentes entrent dans le cadre de la pensée 'convergente' qui se base sur la logique pour trouver des solutions tandis que la pensée divergente se base sur la créativité et l'imagination.

Ces quatre *démarches* intellectuelles s'ajoutent aux *niveaux* d'activité intellectuelle de Bloom pour former un outil complet capable de décrire avec précision la pensée que l'on souhaite développer chez l'étudiant-e. Il faut ajouter que c'est au niveau de la conception de l'activité d'apprentissage que le choix de la pensée se fait.

En pratique, voici les étapes à suivre pour préparer un cours. Des étapes qui utilisent les trois classifications :

1. Définir l'objectif
2. Concevoir une évaluation pour mesurer l'atteinte de cet objectif
3. Définir le niveau ciblé par l'évaluation en utilisant la taxonomie de Bloom
4. Définir le type d'apprentissage selon la taxonomie de Gagné

5. Définir la démarche selon la classification de Meirieu
6. Définir la stratégie cognitive à développer
7. Construire le sens de l'activité pour motiver
8. Concevoir un scénario capable de rendre les étudiant-e actifs-ves
9. Définir la stratégie pédagogique

Maintenant il est temps de voir l'application de ces théories si on veut anticiper une réponse à la question : pourquoi parler de tout cela ? Pour le faire j'ai choisi deux activités :

1. L'histoire de la littérature anglaise de 1780 à 1930
2. L'essai littéraire

Ces activités peuvent paraître comme deux activités différentes mais ce n'est pas le cas car la première est indispensable à la deuxième. Pour certain-e-s enseignant-e-s, il s'agit de deux modes opératoires différents et deux méthodes différentes. Pour cette raison ils-elles les enseignent séparément. Mais ce choix est dangereux pour le principe de complémentarité qui rassemble ces matières. Alors que risquons-nous si on associe les deux activités dans un même cours qui préserve cette complémentarité tout en utilisant une approche individualiste pour la première et une approche différenciée basée sur le travail en groupe de deux pour la deuxième? Mais avant de se lancer dans le défi, il faudra peut-être parler brièvement des raisons qui ont motivé ces choix. L'approche individualiste a été choisie pour la première activité car il s'agira d'enseigner des *faits* et des *concepts*. Un enseignement qui vise le niveau d'*application* sur l'échelle des activités intellectuelles de Bloom. Donc durant les activités prévues, l'étudiant-e doit être capable de reproduire ces connaissances. Ceci l'aidera d'abord à avoir des bases solides pour ses futurs projets littéraires et ensuite lui permettra de s'identifier avec la deuxième activité du cours. En plus, comme enseignant, on doit être sûr qu'il-elle a bien compris et a bien appris. Quant au choix de travailler en groupe de deux pour la deuxième activité, il se justifie par le type d'apprentissage et par le niveau d'activité intellectuelle ciblé. Pour un apprentissage des méthodes et des règles et pour développer des compétences d'analyse et de synthèse, le travail en groupe est une excellente stratégie. Une stratégie qui permet aux étudiant-e-s de s'auto-évaluer, d'avoir des feedbacks de leurs partenaires et d'instaurer un climat motivationnel.

Deuxième partie :
La littérature générale et comparée :
de la théorie à l'application

III. Littérature générale et comparée : quel type de pédagogie ?

Pour commencer, il serait utile de parler des deux grands types de pédagogie, soit la pédagogie traditionnelle et la pédagogie par objectif qui comprend la pédagogie de la maîtrise, la pédagogie différenciée et la pédagogie individualisée.

1. Pédagogie traditionnelle

La pédagogie traditionnelle consiste en l'enseignement frontal. Un-e enseignant-e qui parle et des étudiant-es qui écoutent. C'est une pédagogie centrée sur l'enseignant-e. Malgré la présence de certaines techniques pour susciter la participation des étudiant-es, les résultats restent très peu convaincants. Le questionnement fait partie de ces techniques, mais combien d'étudiant-es sont motivé-e-s pour répondre à des questions ? Combien d'étudiant-es adhèrent à une telle méthode ? Sans doute, le questionnement encourage la participation mais il faut savoir le pratiquer car le risque d'abstention est grand. Cette abstention peut provoquer un certain blocage de la situation. Un blocage qui peut s'interpréter par l'incompétence. Pour trouver une issue, l'enseignant-e peut se voir obligé-e à abandonner cette technique et à adopter une autre stratégie qui consiste en la dictée ou la récitation des notes préparées. Ceci créera une situation d'enseignement unilatérale. Comme conséquences directes, le cours devient ennuyeux et l'intérêt disparaît complètement. En tombant dans ce piège, l'enseignant-e doit savoir qu'il-elle a perdu ses étudiant-e-s. Pour savoir si notre pédagogie est traditionnelle ou pas il suffit de vérifier si le choix de notre méthode a été provoqué par la réponse à la question de Rieunier: que **vais-je** leur raconter demain sur... ?¹³ ou par la réponse à la question : quelles activités **vont-ils (elles)** accomplir demain lors... ? En résumé, à cette pédagogie qui est malheureusement encore utilisée et à une grande échelle dans l'enseignement de la littérature il faut trouver une alternative. Laquelle ? Pour répondre à cette question, nous devons vérifier trois types de pédagogies: la pédagogie de la maîtrise, la pédagogie différenciée et la pédagogie individualisée.

2. La pédagogie de la maîtrise

La pratique de la pédagogie de la maîtrise consiste en la définition des objectifs et en la communication de ces objectifs. Ces objectifs seront intégrés dans un plan qui aiguillera

¹³ Rieunier A., Préparer un cours, Applications pratiques, Paris, ESF, 2000, 4e éd. 2011, p.44.

notre enseignement. Ensuite, il faut faire des évaluations formatives et faire de la remédiation si les objectifs ne sont pas atteints. Dans le cadre de la littérature générale et comparée, il serait judicieux de diviser la matière en unités d'apprentissage. A la fin de chaque unité, il faut faire une évaluation formative qui générera des mesures correctives permettant d'atteindre les objectifs.

3. La pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée est une pédagogie qui a les mêmes caractéristiques que la pédagogie de la maîtrise mais qui propose un soutien personnalisé à l'étudiant-e en difficulté. Cela veut dire que la pédagogie différenciée commence par définir des objectifs clairs. Ensuite, il faut procéder à des évaluations correctives et des séances de régulation afin de venir en aide aux étudiant-e-s qui rencontrent des difficultés. A cette remédiation s'ajoute l'adaptation des supports utilisés au mode d'apprentissage privilégié de l'étudiant-e en question. Ainsi il-elle pourra choisir ce qui lui convient. Cette pédagogie peut très bien être appliquée dans la discipline de la littérature générale et comparée car elle privilégie le travail en petits groupes. Ce dernier est le cœur battant d'un enseignement réussi dans cette discipline car il permet d'individualiser l'enseignement, l'évaluation et la régulation.

4. La pédagogie individualisée

Quand l'enseignement est centré sur l'apprentissage et non sur le contenu on parle de pédagogie individualisée. Cette approche cherche à faire construire le savoir par l'étudiant-e. Elle favorise une relation pédagogique personnelle et vocationnelle au lieu d'une relation (enseignant-e – classe) (Charlier : notes de cours du module A). Elle offre à l'étudiant-e la possibilité de suivre son mode d'apprentissage personnel et à son propre rythme ainsi que la flexibilité quant aux choix des devoirs. Les enseignant-e-s qui utilisent cette méthode essaient toujours d'identifier les faiblesses et de trouver des solutions individualisées. Cette approche, qui est applicable dans certaines activités de la littérature générale et comparée, améliorera certes la qualité de l'apprentissage et facilitera aussi l'atteinte des objectifs et le développement des étudiant-e-s.

IV. Littérature générale et comparée : Exemple d'application de la pédagogie individualisée.

Titre : English Literature From 1780 to 1930

1. Définir l'objectif

À la fin de l'activité, les étudiant-e-s doivent être capables de mettre la majorité des œuvres littéraires anglaises écrites entre 1780 et 1930 dans un contexte historique en identifiant les liens se trouvant entre l'interprétation littéraire et les éléments biographique, politique, économique et social. Les évaluations intermédiaires (j'ai prévu trois évaluations) permettront de savoir si les objectifs sont atteints ou s'il faut prévoir un soutien pour aider l'étudiant-e à les atteindre.

2. Définir l'outil d'évaluation

L'enseignement sera divisé en trois unités : Romantic Period (1780 – 1830), Victorian Literature (1830 – 1880), Late Victorian to Modernist (1880 – 1930). Pour chaque unité, il y aura deux leçons en présence et une activité d'approfondissement à distance. Avant de passer à l'unité suivante une évaluation formative sera faite afin d'avoir une idée sur l'évolution de l'apprentissage aussi bien que les points qui méritent une régulation. Les étudiant-e-s devront répondre à des questions de connaissances acquises, de compréhension voire d'application (les trois premiers niveaux de la taxonomie de Bloom). Au total, il y aura trois évaluations formatives. Donc le principe de la pédagogie individualiste qui consiste en l'utilisation de multiples évaluations formatives est bien rempli.

3. Identifier les prérequis

L'activité ne demande pas de prérequis mais il serait un atout d'avoir une idée sur la Restauration anglaise ainsi que le développement romanesque pendant cette période.

4. Ebaucher la stratégie

Si on utilise la taxonomie des apprentissages de Gagné, Il s'agira d'un apprentissage des faits et des concepts.

5. Concevoir la motivation

Il faudra commencer par donner un sens à l'activité. Pourquoi est-il important de maîtriser l'histoire de la littérature anglaise ? Quelle est la relation entre l'histoire et la littérature ? Quelle est la relation entre l'histoire et l'interprétation littéraire ? Qu'est-ce que je vais être capable de faire à la fin de cette activité ? Ce sont les questions à aborder lors de l'introduction de l'activité. Bien évidemment, il ne faut pas donner les réponses de suite mais faire travailler les étudiant-e-s. Leurs réponses et surtout celles qui sont complètement fausses serviront à nous montrer à quel point il faut construire des arguments solides.

6. Planifier l'activité

Première rencontre : The Romantic Period (1780 – 1830)

Préparation : pour garantir une organisation optimale, je mettrai en place un dossier électronique pour chaque étudiant. Après le dépôt des devoirs par les étudiant-e-s, les travaux seront corrigés et insérés dans leurs dossiers électroniques. Ensuite, ils seront imprimés et distribués pour le feedback.

- Introduction: expliquer l'importance de maîtriser l'histoire de la littérature anglaise. En d'autres mots, cette rencontre servira à donner un **sens** au cours.
- Introduire la première unité en distribuant sur les étudiant-es un support résumant les notes du cours.
- Leçon 1: contenu prévu + stratégie interactive (Par exemple : mentionner des faits et demander leur contexte, citer un écrivain et demander les titres de ses ouvrages en faisant un tour de table)
- A la fin, ils (elles) recevront un devoir qui doit être fait à distance. Ils (elles) doivent approfondir leurs connaissances en faisant des recherches sur le net ou dans des bibliothèques. Un forum sera lancé sur la plateforme de Moodle où chaque étudiant-e

peut faire des contributions sous forme de réflexion ou d'idées afin d'enrichir la discussion.

Deuxième rencontre

- Provoquer la discussion : Comment se sont passés les recherches ? Chacun(e) doit parler de ses expériences en respectant un tour de table.
- Reprise et affichage des contributions du forum et discussion à l'aide d'un rétroprojecteur.
- Synthèse et traitement des questions.
- Leçon 2: contenu prévu + la même stratégie que la première leçon + clôturer l'enseignement concernant cette période.
- Explication du devoir à distance: *Romanticism in British literature (five paragraph essay)*. Le devoir est à déposer sur la plateforme Moodle dans un délai de trois jours
 - Description: les étudiant-e-s doivent écrire un essai d'une à deux pages décrivant le mouvement, la pensée et les écrivains. C'est un exercice qui vise deux objectifs. 1) Les étudiant-e-s doivent faire appel à toutes les connaissances acquises pour pouvoir décrire la période et son contexte. 2) ils (elles) doivent présenter leurs productions dans un essai de cinq paragraphes qui est la base de toute composition littéraire. Ce travail m'aidera à savoir si les bases sont solides ou s'il faut accorder un soutien pour ceux (celles) qui ont en besoin.
 - Evaluation : formative.
 - Déroulement : les essais déposés seront corrigés, enregistrés dans les dossiers électroniques et imprimés pour le feedback.
- Clôturer la rencontre.

Troisième rencontre : The Victorian Period (1830 – 1880)

- Feed-back : reprendre les points problématiques et les corriger. Mettre la lumière sur les connaissances qui n'étaient pas claires. Distribuer les évaluations avec une argumentation détaillée pour chaque étudiant-e.

- Introduire la deuxième unité d'enseignement en faisant appel aux connaissances acquises lors de la première unité.
- Distribuer les notes du cours concernant cette unité.
- Donner une leçon qui prend en considération les faiblesses de la méthode utilisée dans la première unité. Autrement dit, faire une régulation s'il s'avère nécessaire.
- Leçon 1: contenu prévu + stratégie interactive (Par exemple : mentionner des faits et demander leur contexte, citer un écrivain et demander les titres de ses ouvrages en faisant un tour de table)
- Donner le même devoir qu'avant pour approfondir les connaissances liées à cette unité.

Quatrième rencontre

- Provoquer la discussion : Comment se sont passés les recherches ? Chacun(e) doit parler de ses expériences en respectant un tour de table.
- Reprise et affichage des contributions du forum et discussion à l'aide d'un rétroprojecteur.
- Synthèse et traitement des questions.
- Leçon 2: contenu prévu + la même stratégie que la première leçon + clôturer l'enseignement concernant cette période.
- Explication du devoir à distance: *Victorian literature as a transition between the romantic period and the literature of the 20th century. (five paragraph essay)*. Le devoir est à déposer sur la plateforme Moodle dans un délai de trois jours
 - Description: les étudiant-e-s doivent écrire un essai d'une à deux pages décrivant le mouvement, la pensée, et les écrivains. C'est un exercice qui vise deux objectifs. 1) Les étudiant-e-s doivent faire appel à toutes les connaissances acquises pour pouvoir décrire la période et son contexte. 2) ils (elles) doivent présenter leurs productions dans un essai de cinq paragraphes qui est la base de toute composition littéraire. Ce travail m'aidera à savoir si les bases sont solides ou s'il faut accorder un soutien pour ceux (celles) qui en ont besoin.

- Evaluation : formative.
- Déroulement : les essais déposés seront corrigés, enregistrés dans les dossiers électroniques et imprimés pour le feedback.
- Clôturer la rencontre.

Cinquième rencontre : The Late Victorian to Modernist (1880 – 1930)

- Feed-back : reprendre les points problématiques et les corriger. Mettre la lumière sur les connaissances qui n'étaient pas claires. Distribuer les évaluations avec une argumentation détaillée pour chaque étudiant-e et garder une copie dans le dossier de chaque étudiant-e.
- Introduire la troisième unité d'enseignement en faisant appel aux connaissances acquises lors de la deuxième unité.
- Distribuer les notes du cours concernant cette unité.
- Donner une leçon qui prend en considération les faiblesses de la méthode utilisée dans la deuxième unité. Autrement dit, faire une régulation s'il s'avère nécessaire.
- Leçon 1: contenu prévu + stratégie interactive (Par exemple : mentionner des faits et demander leur contexte, citer un écrivain et demander les titres de ses ouvrages en faisant un tour de table)
- Donner le même devoir qu'avant pour approfondir les connaissances liées à cette unité.

Sixième rencontre

- Provoquer la discussion : Comment se sont passés les recherches ? Chacun(e) doit parler de ses expériences en respectant un tour de table.
- Reprise et affichage des contributions du forum et discussion à l'aide d'un rétroprojecteur.
- Synthèse et traitement des questions.
- Leçon 2: contenu prévu + la même stratégie que la première leçon + clôturer l'enseignement concernant cette période.

- Explication du devoir à distance: Modernism as a revolt against realism (five paragraph essay). Le devoir est à déposer sur la plateforme Moodle dans un délai de trois jours.
 - Description: les étudiant-e-s doivent écrire un essai d'une à deux pages décrivant le mouvement, la pensée, et les écrivains. C'est un exercice qui vise deux objectifs. 1) Les étudiant-e-s doivent faire appel à toutes les connaissances acquises pour pouvoir décrire la période et son contexte. 2) ils (elles) doivent présenter leurs productions dans un essai de cinq paragraphes qui est la base de toute composition littéraire. Ce travail m'aidera à savoir si les bases sont solides ou s'il faut accorder un soutien pour ceux (celles) qui ont en besoin.
 - Evaluation : formative.
 - Déroulement : les essais déposés seront corrigés, enregistrés dans les dossiers électroniques et imprimés pour le feedback.
- Clôturer la rencontre.

Avant la septième rencontre

- Reprise des dossiers des étudiants.
- Analyser chaque dossier afin d'analyser l'évolution de chaque étudiant-e et d'identifier les faiblesses. Etablir un plan d'action pour chaque étudiant-e.

Septième rencontre

Feed-back de la dernière évaluation: reprendre les points problématiques et les corriger. Mettre la lumière sur les connaissances qui n'étaient pas claires. Distribuer les évaluations avec une argumentation détaillée pour chaque étudiant-e. Faire un résumé des points faibles et des points forts communs entre les trois évaluations. Ce résumé servira de transition et donnera un sens à l'activité que les étudiant-e-s devront accomplir par la suite. Voici le contenu de cette activité :

Chaque étudiant-e doit écrire un essai de 10 à 15 pages comparant deux écrivains de deux unités différentes. Il (elle) peut choisir trois écrivains mais à condition de ne choisir qu'un seul écrivain par unité. L'étudiant-e peut choisir les modules (unités) dans lesquels il (elle) a trouvé des difficultés. Ainsi ceux ou celles qui maîtrisent certaines unités ne s'ennuieront pas

à faire un travail qui sera peu intéressant pour eux (elles). Vous trouverez ci-dessous la liste des choix :

Unité 1: The Romantic period (1780 – 1830)

- 1- Jane Austen: *Pride and Prejudice* (1811)
- 2- Walter Scott: *Waverly* (1814)
- 3- Thomas Love Peacock: *Nightmare Abbey* (1818)

Unité2: High Victorian literature (1830 – 1880)

- 4- Charles Dickens: *Oliver Twist* (1838)
- 5- Charlotte Brontë: *Jane Eyre* (1847)
- 6- George Eliot: *The Mill on the Floss* (1860)

Unité3: Late Victorian to Modernist (1880 – 1930)

- 7- Thomas Hardy: *The Mayor of Casterbridge* (1886)
- 8- Henry James: *The Ambassadors* (1903)
- 9- James Joyce: *A Portrait of the Artist as a Young Man* (1916)

Après avoir fait son choix, chaque étudiant-e donnera lors d'un tour de table les noms des deux ou trois écrivain-e-s qu'il-elle aurait choisis et je m'occuperai de les insérer directement dans les dossiers électroniques. Ensuite, il faudra expliquer aux étudiant-e-s que la suite de l'activité exige la formation des binômes et que chaque étudiant-e va devoir évaluer son (sa) partenaire. Après la formation des groupes, le nom du-de la partenaire sera ajouté au dossier de l'étudiant-e. Ensuite, des délais seront fixés pour la 1ère remise qui sera au partenaire et pour la 2^{ème} remise qui sera à l'enseignant. Ainsi prend fin la partie de l'histoire de la littérature anglaise et commence la partie complémentaire du cours qui consiste en l'écriture d'un essai littéraire. En guise de préparation pour la prochaine activité, les étudiant-e-s seront sollicité-e-s à faire des recherches sur l'essai comme œuvre de réflexion et comme genre littéraire. Qu'est ce qu'un essai ? Quelles sont ses particularités ? Quels sont les types d'essais qui existent? Un forum sera créé sur la plateforme comme d'habitude pour permettre aux étudiant-e-s d'avoir des échanges.

Comme synthèse, voici le cadre théorique selon lequel la stratégie pédagogique de ce cours a été conçue :

Type d'apprentissage (Gagné): des faits – des concepts

Niveau d'activité intellectuelle (Bloom) : connaissance – explication – application

Démarche (Meirieu): déductive et inductive à la fois.

Méthode : expositive et active

Techniques : présentation - questionnement – reformulation – consignes - forum

Supports : transparent pour rétroprojection – supports de cours – dossier électronique.

Taille de groupe : travail individuel

V. Littérature générale et comparée : Exemple d'application de la pédagogie différenciée.

Titre : L'essai littéraire

Description :

Les apprenant-es seront sollicité(e)s à écrire un essai littéraire. Des binômes ont déjà été formés lors de la septième rencontre. Ensuite chaque membre doit accomplir la mission tout-e seul-e et soumet le travail à son-sa partenaire afin de recevoir un feedback formatif. Les remarques et les suggestions doivent être intégrées dans un deuxième temps. Ensuite le devoir sera remis à l'enseignant qui identifiera les points forts et les points à améliorer et proposera des solutions individualisées ainsi qu'un débriefing avec tous les étudiant-e-s afin de leur donner l'occasion de poser des questions et de s'exprimer. Les travaux seront corrigés en fonction des remarques et des suggestions et seront remis à nouveau à l'enseignant pour une évaluation sommative.

1. Définir l'objectif

L'objectif de ce cours est d'apprendre aux participant-e-s la rédaction d'un essai d'environ 10 à 15 pages. Maîtriser les normes de la rédaction : concevoir un plan, organiser des paragraphes, ponctuation, utiliser les citations, bibliographie. La question suivante pourra m'aider à définir l'objectif : Quelles compétences acquerront-ils-elles à la fin de cette activité ? Dans cet exemple, ce sera savoir rédiger et critiquer un essai : développer chez l'apprenant-e les compétences analytiques, l'esprit critique, et les techniques de la rédaction.

2. Définir l'outil d'évaluation

Evaluation formatrice : Des essais existants seront utilisés pour extraire les règles d'écriture et pour voir comment réfléchir sur une problématique et comment organiser les idées dans un plan. Un résumé des règles sera rédigé et distribué.

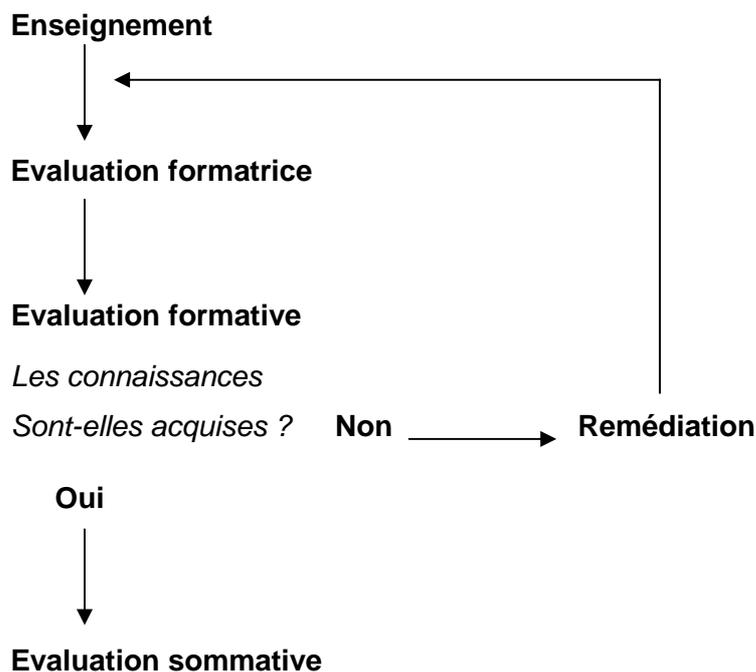
Activité intellectuelle selon la taxonomie de Bloom : niveau connaissance et niveau compréhension.

Evaluation formative : chaque étudiant-e sera amené(e) à corriger l'essai de son (sa) partenaire et de lui donner un feed-back. Donc chaque étudiant-e recevra des suggestions d'améliorations qui serviront d'évaluation formative. La phase formative de l'évaluation sera diagnostique. Cette étape permettra à l'apprenant-e de détecter les problèmes de sa méthode et l'aidera à trouver des solutions.

Activité intellectuelle : niveau application/évaluation : Pour pouvoir évaluer le travail de son (sa) partenaire, l'étudiant-e doit mettre en application les connaissances acquises.

Evaluation sommative : Dans la dernière version de son essai l'apprenant-e doit intégrer toutes les suggestions du partenaire et doit effectuer toutes les corrections nécessaires pour une dernière évaluation par l'enseignant-e. Cette fois l'étudiant-e aura un commentaire détaillé sur les éléments suivants :

Plan – Structure (introduction – paragraphes – conclusion) - style (mots – phrases – économie et simplicité) – Forme (nombre de pages, nombre de mots) – Ponctuation – Orthographe – Grammaire - Ses propres idées – Intégration des citations et gestion des ressources externes –bibliographie. Le schéma qui suit résume le déroulement de cette action. À la base c'est le schéma que Rieunier mais je l'ai adapté pour cette activité.



3. Identifier les prérequis

Connaitre les types d'essais et les bases de la rédaction littéraire ainsi que l'histoire de la littérature anglaise de 1780 à 1930.

4. Ebaucher la stratégie

Type d'apprentissage : c'est un apprentissage des règles et un apprentissage des méthodes selon la taxonomie de Gagné. En d'autres mot, un apprentissage des stratégies cognitives.

5. Concevoir la motivation

Réussir un apprentissage est une source inépuisable de motivation. Réussir à être l'auteur de sa propre critique donnera à l'apprenant-e une grande envie de continuer. La première étape consistera en l'instauration de la confiance en soi chez l'apprenant. L'apprenant-e doit se dire : oui je peux écrire! Comment ? Le message sera clair : l'avis de l'apprenant-e n'est pas moins important que l'avis des critiques. Ce qui est important ce sont ses idées. Dans cette phase, il n'y aura pas d'opinions fausses ! Des discussions en groupes démarreront pour permettre à l'apprenant-e de comparer et de se comparer. Ses idées seront valorisées dans tous les cas et c'est lui (elle) qui fera ses propres déductions. Le fait de corriger les essais de ses collègues l'aidera aussi à se familiariser avec d'autres approches d'une part,

et lui procurera la confiance et la motivation d'autre part car il assume quelque part le rôle de l'expert.

Pourquoi est-il important pour l'apprenant-e d'apprendre à écrire un essai critique ? Cette activité doit être insérée de par son importance dans les projets de l'apprenant-e pour assurer une *intégration* optimale. L'apprenant doit d'abord comprendre l'importance de l'activité et doit sentir le besoin d'apprendre à écrire. Un besoin qui se transformera en projet actuel ou future. Souvent les étudiants s'inspirent des études critiques d'autres auteurs pour analyser un texte. Ceci est légitime pour autant qu'on ne tombe pas dans le piège du plagiat, mais l'avis de l'apprenant sera toujours demandé. Il y a souvent des avis divergents quant à un texte littéraire et une analyse originale sera toujours l'analyse qui prend en considération ces divergences tout en donnant son propre avis soutenu par une argumentation solide.

Ecrire un texte critique avec une argumentation efficace est une compétence qui accompagnera l'apprenant-e durant toute sa carrière littéraire car savoir organiser ses idées dans un texte est le noyau de toute critique littéraire réussie. Savoir rédiger un texte critique s'insère dans tous les projets de littérature. Que ce soit pour la réussite des examens, pour devenir écrivain, pour enseigner ou pour le simple plaisir de lire ou d'écrire, savoir écrire est l'axe autour duquel tournent tous ces projets. Donc l'activité répondra certes à certaines attentes de l'apprenant-e.

6. Concevoir la stratégie générale

Type d'apprentissage : Règles et méthodes

Stratégie : pédagogie différenciée (travail individuel et de groupe de deux)

Vérification des objectifs : l'évaluation formative montrera si j'ai bien atteint l'objectif ou si je dois modifier certains éléments du contenu.

7. Stratégie détaillée

Huitième rencontre

Introduction de l'activité.

La rencontre débutera par les résultats des recherches. Chaque étudiant-e participera oralement lors d'un tour de table. Je m'occuperai de la prise des notes pour leur présenter une synthèse de leurs productions. Ensuite, j'introduis l'activité en posant la question suivante : Pourquoi écrire un essai ? Ensemble avec les étudiant-e-s nous allons essayer de

construire une réponse. Ceci est dans le but de donner un sens à l'activité. Le reste de la rencontre aura l'ordre suivant :

- Analyser un texte argumentatif.
- Extraire les règles générales qui concernent ce type de texte.
- Distribuer le résumé de ces règles pour une éventuelle révision.
- Activité : former des groupes (en fonction du nombre d'étudiant-e-s mais pas plus que quatre groupes) et distribuer deux textes argumentatifs, un bon et un mauvais. Pour trouver le texte modèle qui répond aux normes de la rédaction et de l'argumentation, j'utiliserai soit un de mes textes qui ont été approuvés par mes anciens professeur-e-s soit un texte d'un-e autre écrivain-e ou critique. Mais pour le texte qui viole ces normes, j'écrirai un texte dans lequel je vais essayer d'intégrer toutes les imperfections que je ne souhaiterai pas voir dans leurs dissertations. Chaque groupe doit lire les textes et faire une évaluation traitant les points forts et les points faibles de chaque texte.
- Chaque groupe présentera ses résultats pour les autres.
- Clôturer la rencontre avec une synthèse.

Neuvième rencontre

- Analyser un texte descriptif.
- Extraire les règles générales qui concernent ce type de texte.
- Distribuer le résumé de ces règles pour une éventuelle révision.
- Activité : former des groupes (en fonction du nombre d'étudiant-e-s mais pas plus que quatre groupes) et distribuer deux textes descriptifs, un bon et un mauvais. Pour trouver le texte modèle qui répond aux normes de la rédaction et de la description, j'utiliserai soit un de mes textes qui ont été approuvés par mes anciens professeur-e-s soit un texte d'un-e autre écrivain-e ou critique. Mais pour le texte qui viole ces normes, j'écrirai un texte dans lequel je vais essayer d'intégrer toutes les imperfections que je ne souhaiterai pas voir dans leurs dissertations. Chaque groupe doit lire les textes et faire une évaluation traitant les points forts et les points faibles de chaque texte.
- Chaque groupe présentera ses résultats pour les autres.
- Clôturer la rencontre avec une synthèse.

Dixième rencontre

- Analyser un texte comparatif.
- Extraire les règles générales qui concernent ce type de texte.
- Distribuer le résumé de ces règles pour une éventuelle révision.
- Activité : former des groupes (en fonction du nombre d'étudiant-e-s mais pas plus que quatre groupes) et distribuer deux textes comparatifs, un bon et un mauvais. Pour trouver le texte modèle qui répond aux normes de la rédaction et de la comparaison, j'utiliserai soit un de mes textes qui ont été approuvés par mes anciens professeur-e-s soit un texte d'un-e autre écrivain-e ou critique. Mais pour le texte qui viole ces normes, j'écrirai un texte dans lequel je vais essayer d'intégrer toutes les imperfections que je ne souhaiterai pas voir dans leurs dissertations. Chaque groupe doit lire les textes et faire une évaluation traitant les points forts et les points faibles de chaque texte.
- Chaque groupe présentera ses résultats pour les autres.
- Clôturer la rencontre avec une synthèse.
- Evaluation de l'enseignement : un formulaire d'évaluation du cours sera distribué. Les étudiant-e-s donneront leur avis sur ce qu'ils ont appris et sur ce qu'il aurait été utile de le faire et on ne l'a pas fait. Le feedback des étudiant-e-s sera discuté en seconde partie de la prochaine rencontre. Ce formulaire servira aussi pour la conception du prochain cours.

Onzième rencontre

- Feedback de l'enseignant-e : une argumentation détaillée sera donnée à chaque étudiant-e.
- Feedback des étudiant-e-s : discussion

N.B. la version finale de l'essai doit être déposée sur la plateforme entre la dixième et la onzième rencontre. L'intervalle entre ces deux rencontres peut être plus longue par rapport aux autres pour que les étudiant-e-s aient le temps de finir le travail.

En résumé, cette méthode permettra aux étudiants avec un niveau avancé d'apprendre au lieu d'attendre à ce que les autres aient le même niveau. Elle permettra aussi aux autres de bénéficier d'un suivi personnalisé pendant leur apprentissage. Souvent sont les cas où l'enseignant-e essaye de trouver un juste milieu (surtout dans la pédagogie traditionnelle) en ayant un enseignement qui n'est pas très dur pour les étudiant-es en difficultés mais qui

n'est pas trop ennuyeux pour ceux ou celles qui sont à l'aise. Le résultat d'une telle approche se voit dans les évaluations où la note de 10/20 reste dominante.

Voici un résumé des éléments selon lesquels la stratégie pédagogique de ce cours a été conçue :

Type d'apprentissage (Gagné): des règles – des méthodes

Niveau d'activité intellectuelle (Bloom) : Analyse – synthèse – évaluation

Démarche (Meirieu): déductive

Méthode : active

Techniques : Exemples – synthèse – consignes

Supports : Exemples d'essais (trois bon et trois mauvais) – supports de cours (liste des normes) – liste des erreurs à éviter

Taille de groupe : travail à deux

Conclusion

La littérature générale et comparée peut accueillir les trois types de pédagogies qui ont fait leurs preuves dans les systèmes qui les ont essayés. Même la pédagogie individualisée est applicable quand le contexte institutionnel le permet comme on vient de voir. Donc travailler avec l'approche traditionnelle qui reste quand même dominante n'a plus de sens. Il faut oser changer. En plus, l'enseignant-e peut utiliser les trois approches en choisissant pour chaque activité l'approche convenable. L'ordre dans lequel j'ai présenté ces pédagogies ne suggère pas une préférence ascendante. Autrement dit, l'enseignant-e n'est pas obligé-e d'adopter une seule approche pour son enseignement. Au contraire, naviguer entre ces méthodes et choisir selon les situations ne peut qu'être bénéfique que ce soit pour les étudiant-e-s ou pour les enseignant-e-s.

Ce qu'on peut retenir de ce qui précède est que pour garantir un apprentissage efficace il faut dans un premier lieu commencer la conception par définir les objectifs de l'apprentissage. Quelles compétences vont-ils-elles développer durant cette formation ? Les objectifs doivent être clairs pour l'enseignant-e et pour les étudiant-es. Quel que soit l'objectif

que l'on veut atteindre, il correspondra à des éléments de la taxonomie de Bloom. Cela veut dire, est-ce qu'on cherche la connaissance, la compréhension, l'application ou l'analyse et la synthèse ? La deuxième étape consiste en la définition du type de cet apprentissage. C'est en fonction du type qu'on peut choisir les stratégies d'enseignement les plus efficaces. La taxonomie de Gagné nous aide à accomplir cette tâche car selon cette théorie, quel que soit l'apprentissage on enseigne soit des faits, des concepts, des principes, des procédures, des stratégies cognitive, des gestes ou des attitudes. Il suffit de poser la question : cette activité couvre quel type d'apprentissage ? Une fois défini, le choix de la stratégie d'enseignement devient plus simple. Lors de la troisième étape, il faut réfléchir à la démarche intellectuelle que nous cherchons à mettre en place. Ceci se fait à l'aide de la classification de Meirieu qui décrit les opérations mentales comme un processus qui réagit par déduction, par induction, par pensée dialectique ou par pensée divergente.

La quatrième étape consiste en la mise en place d'une série d'évaluations qui répondent à la question : comment puis-je m'assurer que l'apprentissage est sur la bonne voie et que mes objectifs sont atteints ? Pourquoi je parle d'une série d'évaluations car une seule évaluation à la fin du cours est loin d'être suffisante. Les objectifs doivent être mesurés en continu par des évaluations formatives. Des évaluations qui permettent aux étudiant-es de suivre leur apprentissage de près et de se situer sur une échelle d'évolution, et qui donnent aussi à l'enseignant-e une occasion de réguler son enseignement si cela s'avère nécessaire. En guise de rappel, une évaluation est dite de qualité quand elle respecte le cycle de construction composé de sept étapes : analyse – design – questions – training - testing – feedback – régulation (J.L.Gilles : Module B5, formation did@ctic). L'activité de l'apprenant est le cinquième élément à prendre en considération. L'étudiant-e doit être actif-ve et doit avoir la possibilité de prendre des décisions. Il-elle n'est plus le spectateur-trice comme il-elle a toujours figuré dans la pédagogie traditionnelle mais il-elle devient acteur-trice dans une pédagogie différenciée ou individualisée. Le sixième point auquel il faut prêter une attention particulière est la motivation. Comme première étape, l'étudiant-e doit d'abord donner un sens aux activités proposées. Ce sens lui est transmis par l'enseignant-e. Ensuite, il faut chercher à développer une motivation intrinsèque à travers des stratégies d'enseignement stimulantes car un-e étudiant-e motivé-e est un-e étudiant-e qui apprend et qui interagit avec l'apprentissage. Comme étape ultime de la conception, il faut veiller à ce que l'apprentissage aide cet-te étudiant-e à développer une capacité de conduire ses opérations mentales en lui apprenant à faire appel à ses connaissances pour comprendre les situations complexes.

Bibliographie

Charlier B., Module A, *Enseignement et apprentissage*, Université de Fribourg : Formation Did@actic 2010-2011.

Chevrel Y., *La littérature comparée*, Paris, PUF, 1989, 6e éd. 2009.

Chown A., *Feedback that supports learning*, University of Brighton, Janvier 2008.

Daele A. ; Platteaux H. ; Module A6, *Usage des technologies pour l'enseignement et les apprentissages*, Université de Fribourg : Formation Did@actic 2010-2011.

Gilles J.L., Module B5, *Outils d'évaluation et de suivi des apprentissages on-line*, Université de Fribourg : Formation Did@actic 2010-2011.

Juwah C ; Macfarlane-Dick D. ; Matthew B; Nicol D; Ross D; Smithe B.; *Enhancing student learning through effective formative feedback*, The Higher Education Academy, June 2004.

Künzel M., Module A3, *Stratégies d'enseignement interactives et stimulantes*, Université de Fribourg : Formation Did@actic 2010-2011.

Lambert M. ; Rossier A. ; Daele A. ; *Le feedback aux étudiant-e-s*, UNIFR-UNIL, Juillet 2009.

Peeters L., *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*, Bruxelles, De Boeck, 2009.

Pintrich Paul R., *The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning*, USA, Elsevier Science, 1999.

Prégent R., *La préparation d'un cours*, Ecole Polytechnique de Montréal, 1990.

Rieunier A., *Préparer un cours, Applications pratiques*, Paris, ESF, 2000, 4e éd. 2011.

Rieunier A., *Préparer un cours, Les stratégies pédagogiques efficaces*, Paris, ESF, 2001, 3e éd. 2007.

Rogers P., *An Outline of English Literature*, New York, OUP, 1987, 2e éd. 1998.

Saltet J.; Giordan A. ; *Apprendre à apprendre*, Paris, E.J.L., 2007.

Sarrazin P.; Tessier D.; Trouilloud D.; *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches*.