

LE DISPOSITIF PEDAGOGIQUE DES PROJETS TUTEURS : QUELLES PERCEPTIONS ETUDIANTES ?

Hélène Hermann

Université de Haute Alsace
Institut Universitaire de Technologie
Département Techniques de Commercialisation
34 rue du Grillenbreit - BP 50568
F-68008 Colmar Cedex
helene.hermann@uha.fr

Mots-clés : projet tuteuré, évaluation de l'enseignement, feed-back, pédagogie par projet, apprentissage expérientiel.

Résumé. Notre réflexion pédagogique sur les *projets tuteurés* nous conduit à vouloir éclairer les pratiques par une démarche de recherche puisque, jusqu'à présent, aucune étude du dispositif n'a associé les étudiants concernés. Cette étude s'inscrit dans une préoccupation générale d'*évaluation des enseignements*. La diffusion d'un questionnaire auprès des étudiants de première année de D.U.T. « Techniques de Commercialisation » à l'I.U.T. de Colmar (U.H.A.)¹ a pour objectif de recueillir un *feed-back* concernant les pratiques pédagogiques. Cet article partage tout d'abord les principes théoriques retenus pour délimiter les notions de *projet*, de *pédagogie par projet* et d'*apprentissage expérientiel*. Ensuite, nous précisons notre méthodologie avant de partager les résultats qui nous permettront une prise de recul sur le dispositif en place.

1. Problématique et cadrage théorique

Après la présentation de notre problématique, nous précisons les aspects théoriques retenus qui sous-tendent les notions de *projet*, de *pédagogie de/par projet* et d'*apprentissage expérientiel*. Notre objectif n'est pas de faire une synthèse exhaustive de la littérature sur ces sujets, mais de retenir ce qui nous a paru essentiel pour notre étude.

1.1. Contexte et problématique

Le P.P.N.² des D.U.T. Techniques de Commercialisation, définit les projets tuteurés comme des travaux collectifs (3 à 6 étudiants) dont l'objectif est de « développer l'interdisciplinarité, l'esprit de synthèse, le travail en équipe, le travail par objectif et la conduite d'une étude ou d'une réalisation dans le respect des délais ». Pour y parvenir, « des apports complémentaires au programme peuvent être faits en fonction des besoins des groupes (conduite de projet, gestion du temps...) »³, comme par exemple dans notre département en 2009/2010 par la mise en place d'un cours de « conduite de projet ». L'évaluation finale des projets tuteurés porte sur la rédaction d'un rapport et d'une soutenance face à jury composé du tuteur pédagogique et du coordinateur des projets.

¹ Université de Haute Alsace.

² Programme Pédagogique National.

³ <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>.

A l'I.U.T. de Colmar, les projets tuteurés mis en place en première année ont pour finalité la réalisation d'un événement médiatisé au profit d'un « commanditaire » (association, entreprise, service public). Chaque projet concourt à l'assimilation des connaissances prévues par le P.P.N., grâce à la mise en pratique de concepts, sans qu'il s'agisse nécessairement d'une pratique identique aux métiers exercés dans les entreprises. C'est ainsi que les projets tuteurés tendent à encourager l'ouverture intellectuelle et culturelle de l'étudiant, permettent de valoriser ses qualités en matière de motivation, de créativité, d'expression, de restitution des notions travaillées en cours, et développent d'une manière privilégiée le sens de l'initiative et de l'autonomie. Cette réalisation verra le jour grâce à un travail d'équipe et à des interactions avec le monde professionnel (recherche de partenaires, de sponsors...) dans le respect d'un cadrage théorique, des différentes échéances et d'une obligation de résultat. Si ces travaux de groupe permettent aux étudiants de devenir le sujet de leurs propres apprentissages, jusqu'à présent, ceux-là n'ont jamais été sollicités collectivement et rigoureusement pour exprimer leurs perceptions au sujet du déroulement et de l'encadrement de ces projets. Or, en contact direct avec le terrain d'expérimentation, les étudiants doivent être à un moment donné associés à l'évaluation et l'évolution d'un enseignement, car ils sont « les seuls témoins constants de la prestation d'enseignement, ils sont les seuls à pouvoir indiquer si les exposés du professeur sont clairs, si les commentaires sur les travaux les aident à progresser, si les documents utilisés favorisent la compréhension » (Murray H.G. 1984). Ainsi, il nous a paru nécessaire de recueillir, dès la fin des cours consacrés aux projets tuteurés et avant l'évaluation finale, les perceptions des étudiants, puisqu'ils sont au cœur du dispositif qu'ils font vivre.

Notre travail touche à la question de l'évaluation d'un dispositif pédagogique et s'inscrit en ce sens dans la réflexion plus globale menée sur la construction d'un dispositif d'évaluation des enseignements et des formations à l'Université de Haute Alsace. Dans ce cadre, les résultats d'entretiens semi directifs menés auprès d'étudiants de différentes filières ont permis de confirmer que « l'évaluation des enseignements par les étudiants est un élément incontournable du processus d'amélioration de la qualité ». Et, si « les appréciations obtenues restent au niveau des représentations », les résultats peuvent néanmoins être pris en compte pour l'évaluation de l'enseignement, car « les étudiants [...] raisonnent et agissent à partir de leurs représentations »⁴. Pour Barbier J.-M. (1985), l'évaluation se définit comme « un acte délibéré et socialement organisé aboutissant à la production d'un jugement de valeur » et donc comme le précise Hoppe R. (1999) « parce que le doute peut persister après l'évaluation, c'est plus encore 'construire ensemble du sens' ». A la question « mais pourquoi donc évaluer la qualité de l'enseignement ? », Paquay L. (2002) précise que « l'essentiel n'est sans doute pas de « fixer » la qualité intrinsèque d'un enseignement, mais d'enclencher une dynamique de progression » et notre étude a pour but d'améliorer et non de prouver (Stufflebeam D.L. 1971). Enfin, nous adhérons pleinement au point de vue selon lequel « l'essentiel est moins l'objectivité du jugement que la mobilisation des acteurs » et « la volonté de dégager des points d'appui et ceux qui nécessitent un changement prioritaire afin d'accompagner l'enseignant dans la définition des priorités et de fournir les moyens et les supports pour qu'il puisse s'améliorer » (Paquay L. 2004).

Nous partagerons dans un premier temps les données théoriques retenues pour définir le mot « projet », puis nous nous intéresserons aux particularités de la *pédagogie de/ par projet* pour finir sur l'*apprentissage expérientiel*.

1.2. Le projet : généralités

Le Nouveau Petit Robert (1993) définit le projet comme une « image d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre », (synonymes : dessein, idée, intention) [...] ; ce que l'on se propose de faire, à un moment donné (synonymes : plan, programme) ». Dans son « Anthropologie du projet », Boutinet J.-P. (1993) considère le projet comme une, parmi d'autres, des « conduites d'anticipation ». En parlant de « pédagogie de l'incertitude » cet auteur insiste sur le caractère évolutif, ouvert et dynamique d'un projet ; « il vit et change au fur et à mesure qu'il se

⁴ Ben Abid-Zarrouk S., Bennaghmouch S., Gangloff-Ziegler, C., Weisser M. (à paraître).

développe ». Dans la définition proposée par Poteaux N. (2001) et axée sur l'impact au niveau des répercussions individuelles, le projet est « un espace de questionnement, de liberté et de recherche » ayant des répercussions sur l'individu sujet puisque « le projet favorise la curiosité intellectuelle, la compréhension, la créativité, l'aptitude de penser par soi-même, le goût d'apprendre et de faire, la confiance en soi et aux autres, le sens des responsabilités, la capacité de jugement et bien d'autres ».

Si le projet peut être personnel, professionnel, pédagogique mais aussi individuel ou collectif, il répond à des objectifs initiaux divergents qui peuvent être complémentaires. Nous retenons la définition proposée par Gillet I., Scoyez S. (2002), pour définir l'objet de notre étude à savoir les projets tuteurés, comme « une action collective, menée dans le cadre d'une organisation éphémère. [...] Élaborée en fonction d'objectifs, la mission adoptée est structurée méthodiquement, selon un échéancier en un plan d'actions qui mobilise des ressources et des acteurs afin d'atteindre des résultats »⁵. Cette définition mérite cependant d'être complétée par les notions d'incertitude et d'inconnu qui permettent de différencier le projet de l'action car « il comporte une grande part d'inconnue et d'incertitude au démarrage et on ne maîtrise pas tous les tenants et les aboutissants » (Conrad A. 2008). Tuteurés, ces projets sont encadrés par un enseignant qui met en place une *pédagogie de/par projet* et placent l'apprenant en situation d'*apprentissage expérientiel*.

1.3. La pédagogie de/par projet aux côtés de l'apprentissage expérientiel

Les premiers travaux sur la *pédagogie du projet* ont été entrepris dans les années 1915, 1920 par Dewey J. (1916) et Kilpatrick W.H. (1918) pour mettre en place une pédagogie plus active au centre de laquelle l'élève a un rôle d'acteur au travers des apprentissages concrets et significatifs pour lui (Boutinet J.-P. 1993). Dewey J. partage alors sa doctrine du « *Learning by doing* » ; apprendre en faisant et non en écoutant qui laisse place à la créativité, au cœur de l'instauration de cette pédagogie puisque, selon Boutinet J.-P. (1993) « ...l'une des raisons qui ont encouragé la pédagogie du projet vient de cette nécessité de casser le cadre coercitif des programmes scolaires pour susciter une certaine créativité » à condition que les projets ne soient pas définis en dehors des étudiants. Dans notre situation, les étudiants sont effectivement libres de construire leur projet dans la limite du respect des objectifs et contraintes fixées (temporelles, organisationnelles). Pour preuve, notre étude montre l'émergence de thématiques diverses : humanitaire (40%), culturelle (18,1%) ou sportive (13,3%). Les thématiques « autres » (28,6%) sont sociale (53,4%), écologique (13,3%), relative à la sécurité routière ou au transport (10%) ou encore en rapport avec la nutrition-santé (6,7%). Par la réalisation d'un produit socialisable à l'intérieur de ces dimensions diverses, un feed-back permettra aux étudiants d'obtenir une reconnaissance sociale valorisante, renforçant l'image de soi (Dalongeville A., Huber M., 2000). Pour y parvenir, les acteurs se placent dans une logique d'apprentissage, celle de la découverte, du tâtonnement, qui s'oppose et se complète à la logique d'enseignement caractérisée par l'ordre de l'exposition, la programmation et la planification (Meirieu Ph. 2007).

Contrairement à l'apprentissage expérientiel, la *pédagogie de/par projet* répond à une méthodologie et à des objectifs inscrits dans une démarche inductive qui suppose, comme le rappellent Gillet I. et Scoyez S. (2002) « une immersion dans une équipe [...] » et, d'après Poteaux N. (2001), elle permet à l'apprenant de « vivre pleinement l'expérience de l'apprentissage en interagissant avec tout ce qui l'entoure. Il construit lui-même son savoir à travers des démarches individuelles et collectives ». Nous sommes en présence ici d'un espace au double ancrage, individuel et collectif, car, si tout projet collectif montre le rôle central d'un acteur ou d'un petit groupe, tout projet individuel est inséparable de la reconnaissance sociale chargée de l'authentifier (Boutinet J.-P., 1993). Cette méthode « sème la valeur de l'interrogation, le souci de l'observation, le sens de la créativité » (Germinet R. 1997) et s'achève avec la réalisation du projet et l'atteinte des objectifs. L'apprenant cesse alors d'être au centre de ce dispositif stimulant sa

⁵ Gillet I., Scoyez S. (2002), *Vivre, accompagner un projet : guide à l'usage des étudiants, des tuteurs*. Lyon : Chronique Sociale, p. 13.

créativité, alors que l'*apprentissage expérientiel* qui « répond aux besoins et aux désirs de l'apprenant » (Rogers C.R. 1969) et non plus aux objectifs fixés par un tiers, est, selon Kolb D.A. (1984) un « processus continu d'adaptation au monde (Balleux A. 2000).

Influencé par les travaux de Dewey J. (1938), Lewin K. (1961), Piaget J. (1971) et de Kolb D.A. (1984), le concept actuel d'*apprentissage expérientiel* correspond à un *processus* durant lequel les participants façonnent leurs connaissances par le biais de transactions avec leurs milieux biophysique et social.⁶ Nous retiendrons donc la définition suivante de l'apprentissage expérientiel comme « processus par lequel le savoir est créé à travers la transformation de l'expérience »⁷. Il y a donc une rencontre entre l'individu et son sujet (ou l'objet de son étude) ce qui correspond à ce que Burnard Ph. (1988) appelle la « connaissance expérientielle » (*Experiential knowledge*) et qui rapproche apprentissage expérientiel de la pédagogie de/par projet. Toutefois, lors de l'apprentissage expérientiel, le sujet n'est plus en groupe, mais seul face à cet apprentissage individuel qui le façonne et qui, de surcroît, ne répond pas à des objectifs initiaux précis et s'échelonne dans le temps, c'est l'effet d'omniprésence sur l'apprenant dont parle Rogers C.R. (1969). Ainsi, c'est sur ces deux axes de temps (échéances fixées ou non) et d'espace (collectif vs individuel et environnemental) que nous identifions les différences majeures entre *pédagogie de/par projet* et *apprentissage expérientiel* qui se rejoignent toutefois par le « faire ». A présent, nous partageons la méthode de recueil d'informations et la population concernée.

2. Notre enquête : repères méthodologiques

Notre démarche s'inspire de l'enquête feed-back que nous présenterons avant de passer à la présentation de notre questionnaire et de la population visée.

2.1. De l'enquête feed-back au questionnaire

Dans son ouvrage consacré à l'enquête feed-back, Lesarbeau R. (1999) précise qu'elle s'inscrit dans le courant des relations humaines initié par Lewin K. et ses collaborateurs (années 1940) et dans celui de la psychosociologie nord américaine centrée sur l'étude des attitudes (Aebischer et Oberlé, 1990). S'inspirant des travaux de Likert, Thurston et Guttman, des recherches sont entreprises sur les attitudes des employés dans les milieux industriels puis, en 1947, la psychosociologie apporte sa contribution dans les recherches sur les attitudes. Lesarbeau R. (1999) rappelle que le sens du mot « feed-back » est emprunté à la fois à la théorie des systèmes et à celle de la communication. Les données recueillies par questionnaire sont retournées dans le milieu pour être complétées et discutées et c'est ainsi que la méthode de l'enquête feed-back apporte ses premières contributions à l'évolution des organisations, puisque les répondants fournissent de l'information sur le fonctionnement d'un système (points forts, points faibles des moyens utilisés et des résultats) et la transmission des messages. Enfin, l'auteur insiste sur la validation des données par les répondants qui doivent « s'entendre sur l'utilisation qui en sera faite ». Si notre démarche s'inspire de l'enquête feed-back dans la mesure où nous cherchons à vérifier l'efficacité d'un système et la qualité de transmission de messages, il nous manque néanmoins cette phase de validation des résultats par les répondants.

2.2. Recueil d'informations : questionnaire et population

Un questionnaire créé et dépouillé sur SPHINX a été diffusé aux étudiants de première année lors de la dernière séance d'encadrement des projets tuteurés, avant l'évaluation de leur travail, ce qui nous a permis de placer les répondants dans la même situation, de préserver leur anonymat, d'optimiser le taux de retour et de récupérer rapidement les résultats. Nous sommes bien conscients que la structure standardisée du questionnaire peut faire passer à côté de certains enjeux. C'est pourquoi des questions ouvertes ont été rajoutées aux questions fermées pour nous

⁶ <http://assoreveil.org/>

⁷ Kolb, D.A. (1984).

permettre d'être plus attentif à la complexité du réel en limitant les biais, le risque étant la dispersion des réponses. Enfin, nous rappelons que Detroz (2007) relève que les questionnaires qui visent à recueillir les opinions des étudiants sont, parmi les différentes formes d'évaluation possibles, les plus utilisés au niveau mondial.

Notre questionnaire est composé de 28 questions réparties dans 7 rubriques. La première concerne la *phase de lancement* des projets tuteurés (perception du cours « conduite de projet », qualité des informations transmises par le tuteur, dimension prioritaire du projet). La deuxième rubrique regroupe des questions sur l'efficacité du *suivi* des projets tuteurés et de leur déroulement. Des questions de la troisième partie permettent de dresser un *bilan général* quant au positionnement des étudiants (points positifs, négatifs retenus, évolution de l'état d'esprit...). Ensuite, parce que tout projet s'inscrit dans un double ancrage, individuel et collectif, nous avons cherché à obtenir des informations sur *le groupe d'apprentissage* (formation, taille, répartition du travail, les tensions et leur régulation etc. La cinquième rubrique est axée sur la *réalisation de l'événement* avant de laisser la place aux suggestions et commentaires et aux informations sur le répondant utiles aux analyses croisées (sexe, T.D. d'appartenance), 6^{ème} et 7^{ème} rubriques.⁸

La *population* visée compte 106 étudiants inscrits en première année de D.U.T. en 2009/2010, répartis dans quatre groupes de T.D. Des absences lors de la remise du questionnaire a réduit ce chiffre à 93 étudiants (taux de retour de 87,7%) dont 58,1% de filles et 41,9% de garçons, répartis de manière relativement équilibrée entre les quatre groupes de T.D. (22% à 23 % par groupe).

3. Le dispositif en place : objectifs et planification

3.1. Modalités et objectifs

Délimités dans le temps, les projets tuteurés répondent à des règles claires et des objectifs précis (cf. point 1.1.). Les étudiants débutent par la recherche d'un commanditaire au profit duquel sera réalisé un événement médiatisé. Cette rencontre aboutit à la signature d'une convention, qui fixe les engagements de chacun en impliquant également l'établissement universitaire. Les étudiants doivent vivre leur projet comme une véritable organisation et savoir se vendre, mais aussi vendre leur « création » en stimulant des partenaires, des sponsors, sans lesquels l'événement ne pourra avoir lieu, par manque de moyens financiers, matériels et/ou humains. L'équipe pédagogique en charge des projets tuteurés est composée au moment de l'enquête de quatre enseignants : un coordinateur des projets (fixe les échéances, participe aux jurys de validation et soutenances), trois tuteurs qui encadrent les projets et assurent les séquences d'enseignement par groupe de T.D.

3.2. Volume horaire et répartition des séquences de cours

Pour accompagner les étudiants, 20 heures ont été attribuées pour l'encadrement des projets. Des séquences de deux voire quatre heures sont réparties sur le premier semestre (semaines 37 à 51). Les projets se concrétisent généralement à partir de la semaine 49 jusqu'au mois de janvier, période à laquelle le travail est évalué (rapport et soutenance). Le tableau ci-après, matérialise l'enchaînement des séquences d'encadrement des projets tuteurés pour les quatre groupes de T.D.

⁸ Les analyses des rubriques 4 et 5 ne seront pas partagées dans cet article.

| Semaines | TC11 Tuteur A | TC12 Tuteur B | TC13 Tuteur C | TC14 Tuteur A |
|----------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 37 | | 4h | | |
| 38 | 2h | | | 4h |
| 39 | | | 2h | |
| 40 | 4h | 2h | | 2h |
| 41 | 4h | | | 4h |
| 42 | | | 2h | 2h |
| 43 | | | 4h | |
| 44 | VACANCES | | | |
| 45 | | 4h | | |
| 46 | | | | |
| 47 | | 2h | 4h | |
| 48 | 2h | 4h | | 4h |
| 49 | 2h | | 8h | |
| 50 | 4h | 4h | | |
| 51 | 2h | | | 4h |

Tableau 1 : Rythme des séances de T.D. « projets tuteurs » - 2009/2010

Sur l'ensemble des suggestions formulées à l'issue du questionnaire, 15,9% des commentaires concernent la gestion des emplois du temps et plus précisément une meilleure répartition et plus grande régularité et homogénéité dans le rythme des séquences pour les groupes et entre les groupes. A ces suggestions s'ajoutent celles plus marginales de l'augmentation des heures (5,9%) ou de la réduction des heures (2%). Si on croise ces réponses avec le T.D. d'appartenance on constate que ce sont majoritairement les étudiants des groupes 11 et 14 qui se sont exprimés, ceux-ci même pour lesquels l'interruption entre séances est de 5 à 6 semaines. Cette question de la gestion des séances dans l'emploi du temps revient également dans les réponses « que retenez vous de plus négatif ». Les réponses en rapport avec la gestion de l'emploi du temps (17,2%) arrivent en deuxième position, juste après les problèmes de répartition du travail. Actuellement, une réflexion de l'équipe pédagogique est en cours pour tenter de proposer de meilleures conditions de travail aux étudiants. Des pistes sont explorées comme par exemple combiner les séances de présence obligatoire des groupes en T.D. avec des permanences du tuteur qui permettraient de laisser les apprenants libres d'aller sur le terrain ou de rencontrer leur tuteur en fonction des besoins. Les cours, qui mobilisent les étudiants, seraient consacrés à la mise en commun et au transfert d'informations et de méthodes utiles à tous.

3.3. En 2009/2010 : le dispositif s'enrichi d'un nouveau cours de « Conduite de projets »

Le dispositif pédagogique des projets tuteurs s'est enrichi d'un enseignement relatif à la conduite de projet (8h par groupe de T.D.) dont l'objectif était de consolider leur méthodologie. Cet enseignement est donc strictement centré sur l'utilisation de ce que Aim R. (2009) nomme « la caisse à outils » (planning, budget prévisionnel, suivi des coûts...). D'une manière générale, 54,9% des étudiants ont jugé ce cours « pas vraiment utile ; inutile » contre 45,1% qui l'ont considéré « utile ; très utile ». Les justifications apportées concernent pour 29,3% d'entre elles le fond (redondances, explications sorties d'un livre, pas assez approfondies ou mauvaises, objectifs pas clairs, mauvais apprentissage de Gantt, cours sans intérêt). L'animation du cours représente 8,7% des insatisfactions (mal présenté, enseignant pas pertinent, n'a pas réussi à attirer l'attention, aucun encouragement ni aide), le temps perdu, l'inactivité (15,2%)⁹. Or, nous savons que les étudiants sont sensibles, entre autres, à l'animation et la structure d'un cours et à la présentation d'objectifs.¹⁰ Bien entendu, il faut distinguer la perception du cours par les étudiants et son impact sur l'efficacité de leur travail. Un critère qui pourrait nous renseigner sur ce point est celui de la moyenne générale des évaluations des projets. Cependant, il y a très peu de différence puisqu'elle est de 13,99/20 en 2009/2010 et de 13,49/20 en 2008/2009. Il faut également noter que la répartition groupes/tuteurs n'a pas été strictement la même entre les deux années universitaires, ce qui peut également avoir des conséquences sur la moyenne générale. Toutefois, il est indéniable qu'il faut prendre en compte cette insatisfaction concernant ce cours de « conduite de projet », car

⁹ Réponses auxquelles s'ajoutent des Non Réponses.

¹⁰ Ben Abid-Zarrouk S., Bennaghmouch S., Gangloff-Ziegler C., Hermann H., Weisser M., (2010).

pour assurer l'efficacité d'un apprentissage il faut arriver à susciter et à soutenir l'intérêt de l'étudiant et « capter l'attention des élèves devient une tâche à accomplir. Cela n'est pas inhérent au contenu, mais aux stratégies d'enseignement qui constituent la méthode de l'enseignante et de l'enseignant » (St Onge M., 2000). Aussi, plusieurs hypothèses de travail s'offrent à nous : revoir la forme et l'animation du cours, réfléchir au contenu pour éviter les « redondances » ou permettre la prise en main par chaque tuteur des éléments de ce cours.

4. L'encadrement des projets tuteurés

L'enseignant tuteur met de côté sa casquette de professeur « traditionnel » ; il n'est plus « celui qui sait et qui professe ». La pédagogie change, les distances également puisque l'enseignant tuteur doit se rapprocher de ses élèves pour les guider, les conseiller, les orienter vers les ressources disponibles. Il est ainsi en constante interaction avec le groupe, même en dehors des heures de cours, et c'est dans une relation de « lâcher prise » qu'apparaîtront au sein des groupes de projets les conditions nécessaires à la créativité, à l'acquisition de savoirs, savoir-faire et la consolidation d'un savoir être. Nous allons dans un premier temps nous intéresser au feed-back des étudiants concernant la phase de lancement des projets pour analyser ensuite les perceptions du suivi pédagogique hors T.D.

4.1. Le lancement des projets tuteurés

Cette phase de démarrage incombe au tuteur de chaque groupe de T.D., qui doit stimuler l'intérêt des étudiants et les informer, afin de réduire leurs angoisses et inquiétudes générées par l'inconnu car Boutinet J.-P. (1993) ne manque pas de rappeler que « pour eux [les élèves], être enseignés s'avère plus sécurisant qu'apprendre ». ¹¹ Ces informations concernent les objectifs et la finalité des projets, les bénéficiaires, les enjeux, les contraintes, dates butoirs, les modalités de suivi et d'évaluation (rapport et soutenance). Le tuteur a également pour mission d'aider les apprenants à faire émerger leur projet sans entraver leur marge de liberté et surtout de créativité. Le pré projet émerge peu à peu et sera validé par un jury qui apprécie la mission (sérieux, faisabilité), le groupe (taille, répartition des responsabilités), le commanditaire (implantation locale et fiabilité), les planning et budget prévisionnels et l'identification des ressources disponibles ou nécessaires.

Interrogés sur la pertinence et l'efficacité de cette *phase de lancement*, 88,9% des étudiants disent avoir été bien informés, contre 11,1% d'insatisfaits. Sur ces 10 étudiants, 4 n'ont « pas compris l'objectif », 2 ont trouvé les « informations communiquées incomplètes » (pas d'information sur la soutenance par exemple). Deux réponses portent respectivement sur le regret que les éléments obligatoires n'aient pas été clairement annoncés (1) et que le travail à fournir était supérieur à ce qui avait été annoncé (1) et enfin deux n'ont pas souhaité justifier leur réponse. Notons que l'analyse croisée de ces résultats avec le T.D. d'appartenance, malgré le taux d'insatisfactions légèrement plus élevé pour le groupe 14, n'apporte rien de significatif. L'encadrement et le suivi pédagogique peuvent à présent être abordés.

4.2. Encadrement et suivi pédagogiques

4.2.1. Le rôle du tuteur

Dans un dispositif de projet pédagogique, l'enseignant peut occuper deux positions différentes selon Boutinet J.-P. (1993) :

- Une place centrale qui lui confère un rôle d'agent pilote du projet par rapport aux étudiants qui seront situés plus en périphérie,
- Une place périphérique lorsqu'il considère que les élèves doivent cette fois-ci être au centre du dispositif, comme c'est le cas dans notre département.

¹¹ Boutinet J.-P. (1993), p. 179.

Ainsi, le tuteur doit trouver sa juste place pour éviter d'entraver cet espace de liberté. L'enseignant, tout comme les étudiants, doit faire preuve d'anticipation et veiller à une cohérence de l'ensemble du projet et aussi de la part des différents interlocuteurs pouvant intervenir. Poteaux N. (2001) rappelle que la place de l'enseignant dans la pédagogie du projet est celle de *guide* et de *médiateur* qui accompagne l'apprenant dans l'acquisition de ses savoirs. Boutinet J.-P. (1993) parle d'une nécessaire « *négociation pédagogique* » entre l'enseignant et l'étudiant, car « il n'y a de pédagogie que dans le relationnel », dans la relation professeur/élève. En respectant ces principes, le tuteur permettra aux étudiants d'être leur propre maître pour l'accomplissement du travail. Quelle est la perception des étudiants de l'encadrement des projets de la disponibilité en dehors des séances ?

4.2.2. Les séances pédagogiques : quelle perception des étudiants ?

Si globalement 86,7% des étudiants sont satisfaits de l'encadrement, on constate une répartition différente pour le groupe 13 dont les réponses sont réparties presque équitablement entre « oui » (13,3%) et « non » (12,2%) sur l'ensemble des étudiants. Les groupes 11, 12 et 14 présentent un taux de satisfaction entre 23% et 26% ce qui représente par T.D. 100% de satisfaits (groupes 11 et 12) et 96% pour le T.D.14. Les justifications des 12,2% d'insatisfaits issus du T.D. 13, concernent l'impossibilité de sortir de la classe (4 réponses sur 11), les heures « perdues » (3 réponses sur 11). D'autres justifications sont individuelles (impossible de téléphoner, mauvaise répartition des T.D., pas assez de travail etc.). Ces justifications concernent donc bien plus l'organisation des séances que le fond. Qu'en est-il du suivi en dehors des cours ?

4.2.3. Le suivi en dehors des heures de cours : taux de satisfaction.

91,4% des étudiants de première année sont satisfaits de la disponibilité de leur tuteur en dehors des cours consacrés aux projets, contre 8,6% d'insatisfaits. Cette disponibilité est importante puisque, nous l'avons dit précédemment, le déroulement d'un projet n'est pas prévisible et à tout moment des obstacles, questions, problèmes peuvent surgir auxquels le tuteur doit apporter des réponses et solutions. N'oublions pas que « ...le succès pédagogique d'un travail de groupe dépend, en dernière instance, des qualités du professeur : de son enthousiasme, de sa faculté à comprendre avec sympathie les problèmes de ses élèves, de l'attention et du soin qu'il apporte à préparer ce qu'il faut encore préparer » (Kaye B. et Rogers I., 1971). Bien qu'il s'agisse d'un travail de groupe, l'enseignant n'a pas la possibilité ni le droit de dégager sa responsabilité à l'égard de l'apprentissage qu'effectuent eux-mêmes les élèves et c'est une fois le travail entamé que le groupe multiplie les occasions de contact avec le tuteur. L'équipe pédagogique a donc su répondre aux attentes d'une majorité des étudiants en terme de disponibilité et donc d'écoute et de soutien. Toutefois, lorsqu'on examine d'un peu plus près les pourcentages et leur répartition selon les groupes, on remarque que seuls les étudiants des groupes 11 et 12 sont satisfaits à 100% de la disponibilité du tuteur. Les T.D. 14 puis 13 ne le sont qu'à respectivement 88% et 80%. Seuls 5 étudiants sur 8 ont justifié leur réponse ; 4 appartiennent au groupe 13 et regrettent la courte présence du tuteur lors de l'événement et le peu d'aide apportée.

5. Conclusion

Dans cette conclusion, nous souhaitons faire un premier bilan de cet apprentissage par l'action qui découle du dispositif mis en place par l'équipe pédagogique en donnant la parole aux étudiants. Nous souhaitons souligner que pour 83,4% des étudiants, l'état d'esprit entre le démarrage des projets et notre enquête a changé et cela dans un sens positif (confiance en soi, meilleure organisation du travail, de l'organisation dans un groupe, aisance relationnelle, découverte du monde professionnel etc.). De plus, ce qu'ils retiennent de positif concerne majoritairement la réalisation de l'événement (37,3%), puis l'expérience enrichissante du travail de groupe (17,9%), l'impact au niveau individuel en terme de savoir, savoir être ou savoir faire (17,2%), la relation avec le monde professionnel (17,10%) et pour terminer le travail et son organisation (10,90%). Acteurs, les étudiants tirent directement les bénéfices de leurs démarches par un système

d'essais/erreurs et améliorent leurs stratégies pour atteindre les objectifs. Peu à peu, les étudiants prennent conscience des exigences du monde du travail, de la nécessité de s'organiser, de l'importance d'une répartition équitable des tâches dans un groupe etc. Ces diverses expériences cumulées laissent des traces en terme d'apprentissage ; les étudiants apprennent, apprennent à faire et apprennent à être, car n'oublions pas que, comme le rappelle Piaget J., l'importance dans l'apprentissage c'est l'activité du sujet et que « ...l'expérience de terrain de l'étudiant fonctionne comme le laboratoire de ce qu'il va connaître dans l'organisation de sa vie active » (Gillet I., Scoyez S., 2002).

De plus, grâce aux perceptions des étudiants nous avons à présent une première évaluation d'un dispositif qui doit s'enrichir de regards et réflexions croisés. Chaque nouvelle année universitaire s'ouvre sur des possibilités d'aménagement et d'optimisation de notre pédagogie ; grâce aux réponses d'aujourd'hui nous construisons nos pratiques de demain pour qu'elles fédèrent encore davantage enseignants et étudiants vers un but unique celui de l'apprentissage pour une bonne insertion professionnelle mais aussi citoyenne.

6. Références bibliographiques

- Aim R. (2009). *Conduire un projet à l'usage des PME, PMI, TPE et des collectivités territoriales*. Paris : Édition AFNOR. 104p.
- Balleux A. (2000). Synthèse de 25 ans de recherche dans la définition de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26(2).
- Barbier J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
- Ben Abid-Zarrouk S., Bennaghmouch S., Gangloff-Ziegler C., Hermann H., Weisser M. (2010). *A la recherche de formations de qualité : état des lieux. L'évaluation des enseignements et des formations à l'Université de Haute Alsace*. Rapport d'étape, avril 2010.
- Ben Abid-Zarrouk S., Bennaghmouch S., Gangloff-Ziegler C., Weisser M., (à paraître). Construction d'un dispositif d'évaluation des enseignements et des formations : le point de vue des apprenants. *Questions Vives*, 12(6).
- Boutinet J.-P. (2004). *Psychologie des conduites à projet*. Paris : P.U.F. Coll. Que sais-je ?, n°27770. 4^{ème} édition revue.
- Boutinet, J.-P. (1993). *Anthropologie du projet*. Paris : P.U.F. Collection « psychologie d'aujourd'hui ». 3^{ème} édition. 312p.
- Burnard Ph. (1988). Experiential learning: Some theoretical considerations. *International Journal of Lifelong Education*, 7 (2), p.130.
- Conrad A. (2008). *Comment conduire un projet et des actions professionnelles : guide méthodologique*. Paris : Éditions Projet'Sup. 312p.
- Dalongeville A., Huber M. (2000). *(Se) former par les situations-problèmes : des déstabilisations constructives*. Lyon : Chronique Sociale. 202p.
- De Singly Fr. (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Nathan. Collection 128. 128p.
- Dubois J., Giacomo M., Guespin L. et al. (1991). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse. pp.212-213.
- Frenay M., Noël B., Parmentier Ph., Romainville M. (1998). *L'étudiant-apprenant : grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a. 183p.
- Germinet R. (1997). *L'apprentissage de l'incertain*. Paris : Éditions Odile Jacob. 216p.
- Gillet I., Scoyez S. (2002). *Vivre, accompagner un projet : guide à l'usage des étudiants, des tuteurs*. Lyon : Chronique Sociale.

- Hoppe R. (1999). Policy analysis, science and politics : from speaking truth to power to making sense together. *Science and Public Policy*, 26(3), 201-210.
- Javeau Cl. (1992). *L'enquête par questionnaire : manuel à l'usage du praticien*. Belgique : Éditions de l'Université de Bruxelles. 4^{ème} édition. 128p.
- Kaye B., Rogers I. (1971). *Pédagogie de groupe*. Paris : Dunod, 143p.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Lescarbeau R. (1999). *L'enquête feed-back*. Canada : Presses de l'Université de Montréal. 155p.
- Meirieu Ph. (2007). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF Éditeur. 281p.
- Murray H.G. (1984). The impact of formative and summative evaluations of teaching in North American Universities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 9(2), 117-132.
- Pagès M. (1997). *La vie affective des groupes : esquisse d'une théorie de la relation humaine*. Paris : Dunod, coll. Organisation et Sciences Humaines. 285p.
- Paquay L. (2002). *A quoi bon de nouveaux curricula s'ils ne transforment pas les pratiques enseignantes !* Conférence au Congrès de l'ADMEE-Europe, Lausanne, septembre 2002.
- Paquay L. (2004). *L'évaluation des enseignants et des enseignements : pratiques diverses, questions multiples*. Paris : L'Harmattan. Chap.1. pp.13-57.
- Poteaux N. (2001). *La pédagogie de projet*. GRF IGC.
- Rey-Debove J., Rey A. (dir.) (1993). *Nouveau Petit Robert : dictionnaire de la langue française*. Paris : Editions dictionnaire Le Robert. 2467p.
- Rogers C.R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Saint Onge M. (2000). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* Lyon : Chronique Sociale. Québec : Groupe Beauchemin éditeur. 123p.
- Stufflebeam D.L. (Ed), Foley W.J., Gephart W.J. et al. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca : Peacock. (Trad. L'évaluation en éducation et la prise de décision. Ottawa : N.H.P., 1980).