

Trisconi, Estelle; Cuozzo, Marilena

Étude sur les motifs d'intéressement d'élèves du secondaire impliqués dans une innovation pédagogique

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 44 (2022) 3, S. 327-337



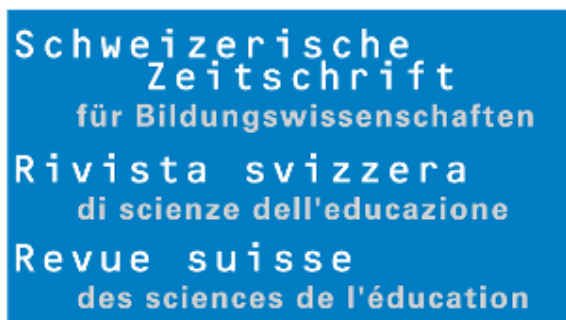
Quellenangabe/ Reference:

Trisconi, Estelle; Cuozzo, Marilena: Étude sur les motifs d'intéressement d'élèves du secondaire impliqués dans une innovation pédagogique - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 44 (2022) 3, S. 327-337 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-258910 - DOI: 10.25656/01:25891

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-258910>

<https://doi.org/10.25656/01:25891>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.rsse.ch/index.html>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Étude sur les motifs d'intéressement d'élèves du secondaire impliqués dans une innovation pédagogique

Estelle Trisconi, HEP Vaud
Marilena Cuozzo, HEP Vaud

Cet article rapporte comment des élèves du secondaire évaluent un projet d'innovation pédagogique vécu, et par quels facteurs d'appréciation elles et ils le font. Par extension, il offre un aperçu de leurs conceptions de l'école, en particulier ses dernières évolutions comme l'interdisciplinarité et les compétences numériques. Les données de l'étude ont été collectées via des questions fermées et ouvertes auprès de 98 sujets. D'après nos résultats, un projet d'innovation est jugé favorable pour sa faculté à faire naître le désir de s'y identifier personnellement, pour son caractère insolite, la clarté de ses objectifs et les savoirs pragmatiques qu'il procure. Finalement, notre étude accrédite les principes prônés par les Innovative Learning Environments (ILE) où les besoins des apprenant-e-s sont centraux.

1. Introduction

Au cours des dix dernières années, de nombreuses nouvelles prescriptions pédagogiques sont apparues tant au niveau Suisse (HarmoS), que romand (PER) ou cantonal (Concept 360°, EdNum). Celles-ci sont de près ou de loin liées à des changements économiques et sociétaux induits entre autres par les nouvelles formes de la communication contemporaine. En effet, des caractéristiques comme la portée à la fois globale et locale des médias, l'accessibilité-connectivité-mobilité-ubiquité des personnes et de l'information, la décentralisation et transformation de la production de savoirs ou encore la dissolution des différentes sphères ou frontières (public/privé, savoir/information) ont impacté les conceptions sur l'apprentissage et sur la connaissance (Kress, 2009). Ces nouveaux paradigmes ont pour effet de mettre en lumière les dissemblances entre d'une part la forme scolaire actuelle, avec son organisation du travail et ses formes d'autorité de type vertical et hiérarchique, et d'autre part ces nouvelles configurations horizontales, ouvertes et participatives des processus liés à la communication et à l'apprentissage.

Pour répondre aux nombreux défis qu'impliquent ces changements sociétaux, les établissements scolaires mettent sur pied des projets pédagogiques dits innovants dans la mesure où ils tentent de « répondre à un sentiment de désadaptation de l'école à sa fonction sociale » (Cros, 1997). C'est sur l'un d'eux que porte la présente étude. Le projet a vu le jour dans un établissement scolaire vaudois, son but étant, pour la direction, de mobiliser les élèves du secondaire (10H) autour d'un projet commun, tout en les familiarisant avec le monde professionnel de l'entreprise. Sur le terrain, cela s'est traduit par le décroisement total, un jour par semaine, des périodes classiques de 45' pour la centaine d'élèves concerné-e-s. L'objectif de travail était de réaliser un sentier didactique destiné à être implanté dans la région. Sur le modèle du monde professionnel et entrepreneurial, les leçons disciplinaires ont été remplacées par huit départements et ateliers laissés au choix des élèves (construction et technique, captation, consommation, etc.), et répartis dans plusieurs salles de classe de l'un des bâtiments de l'école. Ainsi, les élèves sont intervenu-e-s à toutes les étapes de la réalisation, du logo à la maquette, accompagné-e-s pour ce faire par une dizaine d'enseignant-e-s responsables des divers postes. Relevons que celles-ci et ceux-ci étaient diversement impliqué-e-s, et que seule une minorité a participé à la phase décisionnelle des contenus et de l'organisation du projet, et ce, en raison de contraintes budgétaires et temporelles décidées par la direction. Les élèves n'ont pas non plus été consulté-e-s lors de cette phase préliminaire. On apporte ces précisions, et y reviendrons ultérieurement, car le caractère quelque peu imposé du projet pourrait en partie éclairer nos résultats sur le ressenti des élèves.

En raison de contraintes externes, indépendantes de leur volonté (crise du Covid-19), les chercheuses n'ont pu intervenir qu'une fois le projet lancé. D'un commun accord avec la direction, leur présence avait pour but de récolter des données d'analyse en lien avec l'intérêt suscité par le projet auprès des acteurs-trices concerné-e-s (discussions et observations informelles avec le corps enseignant, les élèves et la direction, questionnaires écrits). Très vite, il s'est avéré qu'une focalisation sur un certain type de données, en l'occurrence l'intéressement des élèves, valait mieux que de chercher à en embrasser plusieurs (l'adhésion des enseignant-e-s, les particularités

structurelles de l'innovation, le leadership du projet, etc.), en raison notamment de la fluctuation des restrictions sanitaires alors en vigueur (le projet a en effet été interrompu par le confinement). Le présent article se réfère ainsi uniquement aux résultats obtenus via le questionnaire écrit concernant le vécu des élèves.

À noter que notre étude poursuit un but de conceptualisation, et ne cherche pas à promouvoir un paradigme, une approche ou une méthode en particulier en lien avec l'innovation et/ou la pédagogie scolaire. Par ailleurs, elle s'efforce de déceler la portée générale d'un projet étant à la base dépourvue d'une ambition autre que locale.

2. Repères théoriques

Les informations auxquelles nous avons eu accès, par des échanges oraux avec la direction et de la documentation, dépeignent un projet qui poursuit l'objectif d'une « *nouvelle École* », étant entendue comme faisant la part belle au numérique, tout en questionnant « *la pédagogie de la connaissance mémorisée et cloisonnée, à l'ère du BigData (...)* ». La familiarisation à l'univers de l'entreprise et à celui de la Cité y est aussi plébiscitée. La première étape de notre étude réside là : examiner en quoi le projet, dans les espoirs et attentes qu'il contient, et dans la façon dont il cherche à s'implanter, rejoint les démarches d'innovations actuelles. La partie théorique, qui s'attache à examiner ces aspects, nous conduira à définir l'innovation, ainsi qu'à évoquer d'autres notions qui lui sont associées telles que le projet d'établissement et l'interdisciplinarité. Dans une réflexion plus émancipée, elle tentera de faire des liens avec les *Innovative learning Environments* (ILE) ou environnements pédagogiques novateurs, qui font autorité à l'heure actuelle dans la recherche sur l'innovation au niveau international. Enfin, elle fera état du rapport des élèves à l'institution-école à travers quelques théories issues de perspectives pédagogiques et psychologiques.

Même si le projet a vu le jour sans l'intention délibérée de se réclamer de perspectives de recherche particulières ni de mouvances identifiées comme telles, étant même plutôt hétéroclite dans les buts poursuivis, il répond incontestablement à une volonté d'introduire quelque chose de nouveau dans la routine de l'école.

Pour faire un lien avec ce qui est dit dans la littérature, toute action s'écartant un tant soit peu des normes propres à l'institution, que ce soit dans les objectifs étant assignés, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage ou la structure organisationnelle, serait à qualifier d'innovation. Celle-ci est rarement définie à travers des balises temporelles, la durée de toute innovation étant variable, tout au plus peut-on constater une certaine régularité à désigner par innovation un processus pris dans sa phase d'éclosion, ou ayant vocation de s'implanter durablement. Peu importe aussi la taille de la structure et le nombre de personnes concernées. Ce qui fait socle commun en revanche selon Dejean (2003) sont ses attributs, à savoir la nouveauté, l'amélioration, le changement, un contexte donné et un processus en création fait d'incertitudes, d'aléas, de risques. Si un grand nombre d'initiatives peuvent être qualifiées d'innovations, c'est parce que l'objet ou produit compte peu en regard du processus lui-même ainsi que l'affirme Cros (1997). L'objet, là encore, semble ne pas être un trait distinctif de l'innovation, étant susceptible de relever du matériel (par ex. le renouvellement d'un manuel didactique), du conceptuel (par ex. l'initiation à une nouvelle méthode d'enseignement-apprentissage) ou d'un changement dans les relations interpersonnelles pour reprendre la taxonomie aux accents encore actuels d'Huberman (1973). Jauger l'innovation en tant que processus revient à comprendre que l'organisation d'où elle émerge, par ailleurs souvent selon un procédé *bottom-up* du centre à la périphérie (Legrand, 1977), sous l'impulsion d'une minorité de personnes, tire bénéfice de sa mise en œuvre elle-même et des bouleversements qui l'accompagnent, y compris voire surtout ceux qu'il aurait été difficile de prédire. En cela, l'innovation endosse le rôle d'analyseur institutionnel (Cros, 1997 ; Gather-Thurler, 2000). Appliquée au domaine de l'éducation, et en admettant comme l'affirme Cros (1997) que l'établissement scolaire est l'unité d'observation par excellence d'une innovation, innover reviendrait pour un établissement à se rendre capable d'introspection, et à être apte à tirer les conséquences qui s'imposeraient. Des auteur-e-s tels que Gather-Thurler (2000) ou Perrenoud (2003) soulignent la nécessaire adhésion des acteurs et actrices par qui elle vient parfois, par qui au minimum elle s'incarne, à savoir le corps enseignant. Plusieurs logiques d'action s'observent selon Gather-Thurler (2000) qui en propose une catégorisation ; une seule de ces logiques, la logique dite *transformationnelle*, est associée à une absence de dérives du genre à pénaliser l'école au contraire des autres logiques *socio-éducative*, *défectologique* ou *activiste*. Elle se caractérise par la centration sur la résolution de problèmes et l'élargissement des compétences professionnelles.

Il suffit ne serait-ce que de mentionner les dérives telles que recensées par Gather-Thurler (2000) pour comprendre que l'innovation est rarement évoquée sans une certaine ambivalence. L'innovation pousse au paroxysme l'idée que les institutions d'éducation doivent s'adapter aux exigences relatives à l'évolution de la

société. Innover reviendrait à répondre à des incitations extérieures. Dans son étude sur les conceptions de l'innovation pédagogique, Lemaître (2018) abonde en ce sens, précisant les motifs d'incitation récurrents que sont le besoin d'être en phase avec l'ère numérique, d'où l'engouement pour les technologies, et celui de former des citoyennes et citoyens de demain et/ou capables de s'insérer sur le marché de l'emploi. Sur ce dernier point, Lemaître (2018) observe, dans une étude concernant l'enseignement supérieur, un mimétisme entre les dispositifs pédagogiques et les modes d'organisation du travail dans les entreprises et la société (décloisonnement disciplinaire, valorisation de la procédure, etc.). Le 'pourquoi' des démarches s'inscrivant sur fond d'innovation reste souvent peu ou mal défini. Du moins les impératifs de l'efficacité pratique ont-ils tendance à éclipser, dans les réflexions qui accompagnent la mise en œuvre d'une innovation, ses finalités éducatives (Lemaître, 2018).

Le présupposé selon lequel les innovations se révèlent insuffisamment fondées sur des arguments éducatifs doit toutefois être re-questionné dans le cas où l'innovation se veut *pédagogique*, c'est-à-dire lorsqu'elle porte sur les façons d'enseigner. « *Un enseignant réalise une innovation pédagogique quand il conçoit et met en œuvre une façon d'enseigner nouvelle, inédite* » (Tricot, 2014, p.8). L'innovation en pareils cas est centrée sur les formé-e-s et la manière dont elles et ils se forment, ce qu'atteste le recours aux notions d'efficience, d'efficacité, d'égalité des chances dans la manière dont il est fait description de ces idées innovantes.

Attardons-nous sur l'innovation dite pédagogique, dans la mesure où le projet étudié, sans prétentions de remplacer l'existant, explore néanmoins l'idée qu'il existe une autre manière de faire classe comportant des bénéfices d'ordre pédagogique. Concernant les innovations pédagogiques, tous les constats ne vont pas de soi non plus, le point d'achoppement principal résidant dans la plus-value pour l'apprenant-e dont est véritablement capable l'innovation. D'après Tricot (2014), s'intéresser aux innovations pédagogiques revient à reconnaître que des tendances existent (faire manipuler, s'appuyer sur les intérêts et la motivation propres des élèves, viser des situations authentiques, la pédagogie par projet, la classe inversée, l'approche par compétence, etc.). Néanmoins, certaines se révèlent être de fausses nouveautés. Se dégage aussi l'idée chez Tricot (2014) que ces tendances suscitent un enthousiasme excessif par rapport à leurs bénéfices réels. Sans dénier leur potentiel, l'auteur souligne l'importance de considérer l'existence de conditions dans le succès de leur mise en œuvre. De la nature de la tâche scolaire et des objectifs d'apprentissage notamment dépend ce succès, l'opportunité d'une pratique innovante se mesurant presque au cas par cas. Le risque existe, concernant par exemple les activités dites authentiques ou la découverte du savoir *proprio motu*, d'exiger de la part des élèves des conduites situées hors de leur zone d'accès, et de surcroît en cela de pénaliser les moins bons et bonnes élèves (Tricot, 2014).

Les participant-e-s à la création du sentier didactique se sont vu confier des tâches inhabituelles, telles que la réalisation de maquettes ou la prise de contact avec les autorités locales. De là, disons que la formation s'est effectuée hors du canevas par branches que l'on connaît (maths, français, etc.), ou pour le dire autrement, hors du paradigme de la disciplinarité qui veut qu'on apprenne d'autant mieux à travers le découpage des savoirs en disciplines. Faisons un lien avec l'interdisciplinarité pour souligner qu'elle constitue une proposition très actuelle faite à l'école (Darbellay et al. 2019). Le phénomène peut se déployer à travers le renouvellement des curricula en faveur d'une valorisation accrue de l'enseignement des qualités générales de l'esprit ou être à l'origine de démarches plus ponctuelles, comme de conjuguer des savoirs issus de plusieurs disciplines.

Tentons de circonscrire la question de l'innovation au rapport des apprenant-e-s avec l'école. D'un côté, notre propos intervient dans un contexte où la raison d'être des innovations menées à l'école repose sur un mieux-être espéré pour les élèves : qu'elles et ils soient mieux formé-e-s, plus engagé-e-s, plus épanoui-e-s, etc. Plus que cela, bon nombre d'approches dont celles se réclamant d'une pédagogie active s'abreuvent à l'idée que l'élan du changement ne peut venir que des élèves mêmes, l'essentiel consistant à faire qu'ils et elles deviennent les acteurs et actrices de leurs apprentissages. D'un autre côté, il nous faut reconnaître que travaux et discussions se polarisent souvent autour de la définition de ce qu'est une innovation, de ses mécanismes d'implantation, des idéaux de formation qu'elle incarne, et négligent de mentionner la question de l'intéressement des élèves, pourtant les principaux concernés.

Le rapport des élèves à l'institution-école est un thème de recherche récurrent, ayant déjà donné lieu à un grand nombre de travaux, que ce soit dans le domaine de la motivation en contexte scolaire (Viau, 2006 ; Deci et Ryan, 2002 ; Barbeau, 1993) ou, dans une perspective plus pédagogique, dans celui des postures d'élèves face à l'acquisition des savoirs (Bautier et al. 2000 ; Bölslerli et Maulini, 2007 ; Perrenoud, 2015). Voici ce que l'on peut en dire. Pour résumer ce qui est écrit sur la motivation chez des auteur-e-s comme Viau (2006) ou Barbeau (1993), elle dépend fortement des représentations que l'élève a à la fois de lui-même et d'elle-même, en particulier de sa propre compétence, et à la fois de son environnement, comme la tâche lui étant soumise, sa valeur perçue, la contrôlabilité qu'elle et il en perçoit.

Le terme de métier d'élève est utilisé chez nombre d'auteur-e-s (Bautier et al., 2000 ; Bølsterli et Maulini, 2007 ; Perrenoud, 2015) pour qualifier la relation de l'élève au projet scolaire et souligner que fréquenter l'école suppose le respect de règles de fonctionnement, l'expression de compétences ou encore la réalisation d'opérations qui rendent cette activité assez comparable à un métier quel qu'il soit. On pourrait ainsi dire que le terme rend visibles les aspects normatifs de l'école auxquels l'élève doit se conformer pour réussir. Le terme de métier d'élève est également employé, par des auteurs comme Perrenoud (2015) ou Astolfi (2008), pour rendre compte et se montrer critiques à l'égard d'une école suscitant un rapport au savoir utilitariste, n'ayant de valeur que dans la perspective d'obtenir des notes satisfaisantes. À travers ce que l'école contient d'attendus, en particulier les normes d'excellence, l'élève développe un rapport au savoir biaisé qui se distancie d'un attrait du savoir pour le savoir, ou, pour le dire autrement, qui s'inscrit dans une logique de cheminement au contraire d'une logique d'apprentissage (Bautier et al., 2000).

À noter que les travaux mentionnés ici pour éclairer le rapport des élèves à l'école demeurent des théories d'appoint, car il serait imprudent de procéder aux mêmes déductions selon que leur regard porte sur la routine de l'école ou sur une nouveauté.

Enfin, les élèves et leurs besoins sont au cœur des préoccupations actuelles si l'on se réfère aux derniers rapports de l'OCDE sur les innovations. Le terme ILE (*Innovative Learning Environments*) y est utilisé pour désigner ce qui constitue la trame de l'école efficace au 21^{ème} siècle. Il a été élaboré à partir de l'analyse exhaustive d'innovations ayant fait la preuve de leur efficacité à travers le monde. Les ILE répondent à dix principes, parmi lesquels une prise en compte accrue des besoins des apprenant-e-s. Il s'agit précisément de reconnaître les apprenant-e-s en tant que participant-e-s-clés, encourager leur investissement personnel actif et développer en elles et eux la compréhension de leur propre activité d'apprenant-e-s (autorégulation) ; d'encourager le travail coopératif ; d'être sensible aux différences interindividuelles et connaissances antérieures (OCDE, 2014). Les recommandations de l'OCDE, basées sur des observations réalisées sans distinction de la culture sociale du pays d'où elles émanent, sont à considérer avec une certaine retenue. De même, il est vrai que les projets rapportés concernent les instituts de formation au sens large, non uniquement l'école obligatoire, et se présentent parfois comme des dispositifs, des communautés de pratique notamment, assez éloignés du projet d'établissement comme le nôtre, d'où l'exercice délicat de la comparaison, néanmoins pas illégitime. Les apprenant-e-s occupent une place centrale dans l'énoncé de ces principes, que ce soit dans l'importance accordée à la manière dont elles et ils s'investissent personnellement et émotionnellement, dans la prise en compte de la composante sociale de l'apprentissage ou dans les exigences à poursuivre en termes de retombées d'apprentissage. L'apprentissage devient le motif à poursuivre dans la mise en œuvre de tels environnements au lieu d'en être le fruit arbitraire. Du succès de l'innovation dépendrait donc, entre autres principes, la manière dont les élèves, participant-e-s-clés de l'innovation, s'y impliquent, s'encouragent mutuellement et persévèrent malgré l'effort requis.

La question qui découle de tout cela est en quelque sorte à double niveau. Il s'agit d'une part d'étudier la manière dont les élèves apprécient une innovation donnée, d'autre part de chercher à savoir si ce jugement comporte une prise de distance par rapport à ce qui les motive à l'école, et aux conceptions qu'elles et ils en ont, et, si oui, comment celles-ci s'en trouvent reconfigurées.

3. Problématique

Notre étude s'attache à examiner les aspects suivants :

- 1) Décrire l'intéressement des élèves à l'égard d'un projet d'établissement auquel elles et ils ont participé et dont elles et ils sont les bénéficiaires, en particulier sur ses caractéristiques-clés que sont les technologies numériques, les compétences entrepreneuriales et le décroisement des classes.
- 2) Identifier les facteurs par lesquels les personnes sont portées à apprécier une innovation.
- 3) Émettre des hypothèses sur ce qu'elles et ils estiment être d'importance ou non dans l'école qu'elles et ils connaissent, et celle 'idéale'.
- 4) Fournir des pistes sur les aspects auxquels être attentif pour améliorer l'intéressement des élèves à un projet d'établissement.

4. Méthodologie et traitement des données

La collecte des données s'est effectuée dans la phase finale du projet (peu avant son interruption due au confinement). Les résultats sont issus d'une méthodologie caractérisée par la passation en ligne d'un questionnaire anonyme. Les questions ont été rangées sous six thématiques librement établies par les chercheuses, dans une visée qui se veut exploratoire. Les thématiques sont les suivantes : *Buts et sujet du projet*, *Déroulement du projet et des activités*, *Travail par activités* (périodes décloisonnées), *Accompagnement et collaboration*, *Motivation*, et *Apprentissages*. Les questions étaient posées de telle sorte que les participant-e-s d'une part expriment leur degré d'accord (sur une échelle à cinq modalités), d'autre part apportent d'éventuels commentaires personnels pour chacune des thématiques.

Enfin, les personnes ont été interrogées sur les aspects positifs et négatifs du projet, sur les conditions sous lesquelles elles et ils étaient prêt-e-s à s'y engager à nouveau, et sur leurs propres propositions d'amélioration, à travers quelques questions ouvertes en conclusion du questionnaire. Les participant-e-s sont des élèves de 10H issu-e-s d'un collège du canton de Vaud, au nombre de 98, réparti-e-s à parts égales entre filles et garçons, ainsi qu'entre Voie générale (VG) et Voie prégyrnasiale (VP)¹. Le traitement des données consiste en une analyse de contenu par comptabilisation d'occurrences de sens via NVivo, et en des calculs statistiques descriptifs et inférentiels dont une analyse factorielle jugée utile pour la problématique (Kinnear et Gray, 2005). L'étude combine deux approches, qualitative et quantitative. Un choix justifié par la volonté des chercheuses de tirer parti des avantages de l'une et l'autre, à savoir obtenir une compréhension fine et sans pré-formatage des réponses des sujets, et s'autoriser à généraliser certains résultats obtenus hors du contexte de l'étude.

5. Principaux résultats

5.1 Analyse de contenu

Le travail collaboratif est largement plébiscité comme modalité, et comme une compétence résultant du projet. Est relevée ponctuellement aussi la plus-value que représente le fait de collaborer avec des partenaires inconnu-e-s. Autant que la collaboration elle-même, c'est la composition des groupes basée sur une répartition différente de celle des classes habituelles qui plaît, et constitue une source de motivation. Les raisons évoquées ont trait, pour les résumer, à l'effet nouveauté, à la rupture des critères usuels de tri (mélanger les VG et les VP) et à la possibilité de vivre des amitiés au milieu du travail ou de développer son réseau de connaissances.

Un autre élément du projet vécu comme positif est son design situé en dehors de la normalité. Le simple fait de sortir de l'ordinaire des cours, référence pas toujours explicite à ce qui rend ce projet particulier, mais que l'on peut deviner comme étant en lien avec les classes décloisonnées et la nature interdisciplinaire du projet, est relaté comme plaisant. Se trouve associée l'idée d'utilité, de créativité, d'apprentissages neufs.

Enfin, le projet est apprécié pour la liberté de choix qu'il procure. Il faut relever toutefois que la question des intérêts personnels (pouvoir choisir la nature de l'activité, la thématique sur laquelle travailler, etc.), bien que récurrente, est évoquée en justification tant des points forts que des points faibles du projet. Elle est invoquée comme motif à apprécier le projet par certain-e-s élèves, tandis que certain-e-s la mentionnent en rapport avec ses lacunes, critiquant donc un manque d'attention à l'égard de leurs aspirations personnelles, notamment quant à la thématique traitée et au choix des groupes de travail.

Pour faire état des bénéfices didactiques rapportés, les savoirs reconnus et plébiscités le sont dans des proportions inégales. Les savoirs dits notionnels (connaissances sur l'eau, les barrages, la protection de la nature) et pragmatiques (initiation au monde entrepreneurial), sont moins fréquemment mentionnés que les savoirs liés à la collaboration, le caractère insolite du projet et la liberté de choix d'action qui dominent les perceptions des sujets. Le recours aux outils informatiques s'avère particulièrement apprécié, en procurant aux élèves une occasion bienvenue de progresser.

Une autre tendance qui se dégage des résultats est la faculté des élèves à objectiver et se montrer critiques vis-à-vis du projet dans la manière dont il est organisé. L'organisation fait l'objet de critiques ayant trait d'une part aux principes de fonctionnement jugés défaillants sur le plan de la clarté des objectifs, de la fluidité de la

¹ Dans le système scolaire vaudois, les voies prégyrnasiale et générale se distinguent par le niveau d'exigence de la formation à laquelle elles conduisent, à savoir respectivement la formation gymnasiale et la formation professionnelle.

communication et sur la clarté des rôles. D'autre part, les résultats montrent que les élèves sont sensibles au design du projet, celui-ci étant jugé dans ses imperfections (durée totale, durée hebdomadaire, déplacements, type de supervision). Outre des éléments concrets du design, l'organisation est perçue sur la base d'impressions générales, très présentes et concordantes entre elles, qui font état de la répétition, de l'ennui ou de la lassitude ressentis, ou de la futilité associée aux activités. L'interprétation à faire de ces éléments, une fois ceux-ci mis en rapport avec les autres effets décrits comme indésirables, est qu'ils sont la conséquence de l'absence ressentie d'enjeux pour elles et eux-mêmes et leur propre développement.

5.2 Résultats statistiques

Les données quantitatives issues du questionnaire ont fait l'objet de calculs au moyen du logiciel SPSS. Deux séries de calculs ont été réalisées, d'une part, pour comparer entre eux les items et leur score d'appréciation respectif, et d'autre part pour faire ressortir l'existence de dimensions de sens à l'intérieur du questionnaire, autrement dit à mettre en évidence, et les décrire, les facteurs d'appréciation dont font usage les sujets pour juger du projet.

5.2.1 Classement des items selon leur scores d'appréciation

Classement fait des items selon leur score d'appréciation, nous nous bornerons à mentionner les deux items enregistrant les scores les plus élevés et à l'inverse les plus faibles. Le score le plus élevé correspond à l'affirmation « *J'ai apprécié la liberté accordée durant le projet* » (5.49 sur 6), suivi par l'item « *J'ai apprécié le fait de travailler autrement que par périodes de 45 minutes* » (5.37). À l'autre extrémité, les sujets s'expriment de manière nette en faveur de l'idée qu'« *une meilleure organisation aurait facilité l'avancée du projet* » (2.33, item inversé). « *Le projet m'a motivé pour ma future formation professionnelle* » est une phrase qui suscite peu de convictions (2.58). Enfin, signalons le score d'appréciation moyen par regroupement de sujets selon le sexe et la filière, qui est, par ordre décroissant, de 4.29 pour les VG filles, 4.18 pour les VP garçons, 4.07 pour les VP filles et 3.93 pour les VG garçons. Aucune différence significative n'est à relever toutefois entre les personnes ainsi regroupées, ni par sexe ($t(96)=-8.4$; NS) ni par filière ($t(96)=9.6$; NS).

5.2.2 Analyse factorielle exploratoire

Une deuxième série de résultats est relative à l'analyse factorielle exploratoire réalisée à partir des 36 items formant le questionnaire. Le but est de déceler un éventuel autre découpage que celui librement réalisé en six thématiques. Ce nouvel ordre correspondrait aux dimensions ou aspects à travers lesquels les personnes sont naturellement portées à apprécier le projet tel qu'elles l'ont vécu. Après examen de la matrice de corrélations, aucun retrait de variables n'a été effectué, toutes affichant au moins un coefficient de corrélation étant supérieur à .30, et aucune ne présentant des propriétés de multicollinéarité ou singularité. La corrélation la plus élevée s'établit à .63. Une première analyse sans rotation révèle l'existence de douze facteurs pour lesquels la valeur propre est supérieure à 1 pour une variance cumulée de 80%. Pour une plus grande facilité d'interprétation (trop de variables saturant après rotation sur au moins deux des douze facteurs), un plus petit nombre de facteurs a été retenu, trois en l'occurrence, une sélection faite à partir d'un examen du graphique des valeurs propres, d'où le point d'aplatissement a été estimé entre le troisième et le quatrième facteur. Au total 9 des 36 variables dont la valeur était supérieure à .30 sur plus d'une dimension ont été mises de côté. La matrice des composantes après retrait des 9 variables et rotation (varimax) s'accompagne d'une position des axes s'avérant plus facile à interpréter quoique dans certaines limites. Nous avons tenté de décrire sémantiquement, ou psychologiquement, les trois bouquets de variables ainsi reconstitués, ce qui, appliqué à notre problématique, revient à esquisser les aspects distincts auxquels sont sensibles les personnes incitées à juger ce projet. Un premier facteur, le principal (20% de variance expliquée), réfère à la fois au but du projet, à la motivation, à la nature des apprentissages réalisés. Pour tenter de reconstruire du sens, disons que l'évaluation du projet repose ici sur la clarté et la résonance personnelle du *but* du projet, critère auquel est attachée l'idée qu'un projet s'apprécie pour l'incursion qu'il permet dans des univers de connaissances classiquement peu scolaires (outils informatiques, connaissances sur le monde du travail). La motivation personnelle s'exprime en association avec ces deux critères, et pourrait être perçue selon toute vraisemblance comme la conséquence de leur réalisation. Le deuxième facteur (13% de la variance expliquée) porte sans ambiguïté sur le *renouveau des méthodes d'enseignement* émergeant du projet (mélange des classes, liberté dans le travail, visites sur le terrain, collaboration avec les camarades, etc.). Se retrouve sous cette même bannière l'impression selon laquelle les apprentissages s'en trouvent améliorés par rapport à une configuration de classe traditionnelle. Le troisième facteur regroupe plusieurs variables ayant trait au *déroulement* du projet, c'est-à-dire ses aspects fonctionnels (10% de la variance expliquée). Celui-ci est

jugé à travers la clarté et la qualité de l'organisation, et l'aide attendue de la part de l'enseignant-e semble être comprise par les sujets comme un soutien logistique à la réalisation du projet. L'interprétation à trois facteurs doit être considérée toutefois avec prudence étant donné la forte proportion de résidus d'une valeur supérieure à .05 (63%) à laquelle donne lieu une telle extraction, ces résidus étant l'écart entre les corrélations réelles et reproduites après extraction.

6. Discussion

Notre question était de savoir à quels aspects du projet, empruntant aux tendances innovationnelles actuelles, les élèves sont sensibles, et comment ces aspects sont qualitativement appréciés.

Les résultats montrent sans équivoque que les élèves sont capables d'évaluer un projet, et ce, à plusieurs points de vue. Nous pouvons affirmer ceci à l'appui des résultats grâce auxquels se révèle leur jugement (scores aux items du questionnaire, questions ouvertes) et ceux grâce auxquels apparaît la manière dont les sujets 'critérient' le projet (analyse factorielle réalisée à partir du questionnaire). Un premier fait indéniable est que leur niveau d'intéressement est fonction du sens que le projet revêt pour eux. Ils ont besoin de pouvoir s'identifier aux buts poursuivis. Leur motivation en dépend. Cela dénote combien un projet peut s'avérer improductif s'il est réalisé selon une logique, non transformationnelle, mais activiste – le projet pour le projet – pour évoquer une dérive de l'innovation mentionnée par Gather-Thurler (2000). Un autre élément d'importance est le besoin qu'ils ont d'avoir une vue dégagée sur les bénéfices de leurs efforts, de surcroît lorsque la forme d'engagement requise diffère d'une situation scolaire classique. On peut ainsi préciser que le projet rencontre d'autant plus leur intérêt personnel que les élèves y acquièrent des compétences professionnelles, en particulier informatiques, et qu'elles et ils se sentent soutenu-e-s par l'enseignant-e dans cette progression. À noter qu'il n'existe pas de différences d'appréciation par genre et par filière (VG et VP), les comparaisons de moyennes sur ces aspects s'avérant non significatives. Cela étant, de très légers écarts existent qui laissent entrevoir que le projet fait meilleure impression, pour prendre les deux catégories opposées sur ce point, aux filles filière VG qu'aux garçons filière VG.

Les sujets demeurent sous le joug d'une conception pragmatique et technique de l'activité d'apprentissage, un élément d'analyse qui concorde avec la tendance générale observée dans les innovations (Lemaître, 2018). C'est un point relevé comme positif par les élèves. Se dessine par ailleurs l'idée qu'un projet est apprécié pour être source ni d'ennui ni de lassitude, et que son caractère insolite suffit en soi pour que les élèves l'apprécient positivement. La suppression des repères habituels de temps et d'espace, et l'opportunité offerte d'apprendre à collaborer y compris en le faisant avec des personnes non familières sont particulièrement plébiscitées. On peut ajouter que les sujets font coïncider les aspects du projet étant en rupture avec leur routine avec plus de possibilités d'exprimer leur créativité et leur liberté de choix. La notion de liberté, récurrente dans les discours, est évoquée également à l'inverse comme un regret pour certain-e-s de n'avoir été consulté-e-s dans le choix du thème ou de la nature du projet. Enfin, une dernière observation intéressante concerne l'aptitude des élèves à évaluer une démarche selon des critères "objectifs", autrement dit qui portent sur le réalisme de son fonctionnement. On peut ajouter que ces aspects en lien avec la praticabilité d'un projet ne sont pas sans influence. Un projet bien organisé suscite chez les participant-e-s leur désir de s'impliquer avec ferveur tandis que l'inverse se produit lorsqu'il est jugé mal ficelé.

Cette partie des résultats suggère que l'objet de l'innovation n'est pas étranger aux motifs d'intéressement des élèves. Le constat n'est pas étonnant lorsqu'on se réfère à des travaux en sociologie sur la dynamique des organisations utilisant le terme d'actants (Akrich et al. 2006) pour désigner sans distinction les objets et les personnes qui œuvrent au succès de ces dernières, et pour bien souligner leur importance respective.

Voyons maintenant si transparaît à travers nos données une certaine idée que les élèves se font de l'école, celle qu'elles et ils fréquentent, et celle à laquelle elles et ils aspirent. Une première considération que l'on peut avoir est que faire entendre leur voix ne va pas sans soulever quelques questions. Quelle valeur leur accorder ? Comment ne pas oublier que les élèves poursuivent des buts non choisis ? Comment croire que cela ne biaise pas leur regard ? Ces questions nous semblent essentielles tandis que l'on sait que le rapport des élèves avec l'institution-école n'est pas neutre. Un résultat nous interpelle à ce propos qui concerne la tendance des sujets à se percevoir comme des apprenant-e-s actifs et actives paradoxalement à la propension qu'elles et ils ont de se focaliser sur certains aspects seulement de leurs réalisations au détriment d'autres. Les apprentissages procéduraux et comportementaux occultent les savoirs notionnels ou théoriques auxquels pourtant elles et ils ont bel et bien été confronté-e-s. Nous serions tentés d'en déduire que les apprenant-e-s banalisent certaines acquisitions au profit d'autres jugées plus en phase avec les compétences dont elles et ils estiment devoir se pourvoir pour

réussir une fois la scolarité terminée, ou simplement plus facilement identifiables car plus tangibles ou inédites. Apprécier les activités scolaires pour leur valeur instrumentale est le genre de phénomènes qui entre en résonance avec les écrits sur le métier d'élève (Astolfi, 2008 ; Bautier et al., 2000). Cela retentit comme le signal que les savoirs scolaires classiques ne sont pas perçus avec l'importance qu'ils méritent. Cette réalité n'est pas nouvelle, mais elle pourrait faire jouer à l'innovation un rôle intéressant. Pourquoi ne pas compter sur l'innovation, non pour faire explorer d'autres horizons (d'autres savoirs, d'autres manières d'acquérir les savoirs), mais pour valoriser l'existant ? Un exemple serait, plutôt que considérer négativement les éléments inaboutis ou irrésolus d'un projet (par ex. des lacunes avérées et persistantes en sciences ou en informatique), de les transformer, après autoévaluation, en besoins de formation (Perrenoud, 1999). Une autre suggestion serait de profiter de l'esprit de changement induit par le projet pour inciter les élèves à interroger leur posture et responsabilité par rapport à leur parcours de formation.

En d'autres termes, il conviendrait de rappeler, par l'intermédiaire et grâce à l'innovation, à quelle utilité pratique conduisent les connaissances et compétences transmises par l'école dont la valeur est souvent méconnue ou sous-estimée. Dans cette perspective, le bien-fondé de l'innovation se situerait moins dans une quelconque recherche de réussite du projet lui-même que dans l'expérience de la remise en question, de la mise en perspective des missions de l'école qu'il rend possible.

Une autre observation a trait à la posture critique des sujets vis-à-vis du projet. Les remarques négatives sont des allusions à ce qu'ils disent avoir fait dans le vide, sans but clair, sans en éprouver de sens pour eux-mêmes, sans avoir été consultés, ce qui ne serait pas à confondre avec une attitude d'indifférence. Ils laissent entendre qu'ils ont des idées et opinions, et aimeraient les voir prises en compte. Comment ne pas y voir un argument en faveur du paradigme prôné par des innovations telles que les ILE, caractérisé par une centration sur les apprenant-e-s ? En ce sens, il peut s'avérer judicieux d'enrôler les élèves de manière précoce et de faire des enseignant-e-s qui les accompagnent des agent-e-s convaincu-e-s et convaincant-e-s, à l'instar de ce que préconisent Gather-Thurler (2000) et Perrenoud (2003). Par ce biais, on renforce les chances de voir les élèves développer leur identité d'acteur et d'actrice au sein de l'école, et on peut espérer que ce sentiment s'étende durablement à la prise en main de leur destin d'apprenant-e-s. Si notre étude contribue à accréditer cette idée, d'autres recherches s'avèrent nécessaires pour préciser les contours, éventuellement les limites, de la démarche consistant à s'appuyer sur des besoins auto-déclarés et pris individuellement.

Cet aspect, l'hétérogénéité du public scolaire, est une question vive de l'école d'aujourd'hui, qui met en exergue son aspect codifié et normalisant. La réponse qui prévaut, à l'instar de celle apportée par les ILE, est de se montrer attentif aux différences entre apprenant-e-s et, notamment, à leurs connaissances préalables (OCDE, 2014). Or, est-ce tenir compte des différences que de demander leurs préférences aux élèves, dans le cadre d'un projet, voire dans le cadre du pilotage du système tout entier de l'école ? Probablement pas, d'où la nécessité, avant même d'intervenir en faveur d'une meilleure prise en compte des disparités, de définir et distinguer les différences ayant trait aux besoins privés de l'élève (par ex. ses centres d'intérêt, ses loisirs préférés) de celles concernant ses besoins d'apprentissage, et de réfléchir à leur place respective à l'école. Pour mentionner les besoins personnels, il est certain qu'ils constituent eux aussi des leviers pour améliorer l'expérience avec l'école. En effet, comme on l'a vu avec des auteurs comme Viau (2006), la valeur et l'utilité perçue de la tâche contribuent à augmenter la motivation des élèves quand celles-ci et ceux-ci sont engagé-e-s dans une activité scolaire.

7. Conclusions

Tout d'abord, il convient d'énoncer les limites de notre étude qui n'offre qu'un modeste aperçu des éléments entrant dans l'évaluation d'une innovation par les participant-e-s. En effet, elle ne comporte d'accès ni à une quelconque répétition de données dans le temps (par ex. avant, pendant et à la fin du projet), ni à la libre parole des participant-e-s (par ex. entretiens d'explicitation). Le dispositif ne permet pas non plus de tester la solidité des données auto-rapportées, par exemple, par confrontation avec des données *in situ* d'observation, ou d'interactions enseignant-e-élèves, ni ne permet de mise en perspective de l'intéressement des élèves comparativement à l'effet *stricto sensu* des effets du projet. Il ne permet pas d'identifier les éventuels facteurs d'influence qui améliorent ou diminuent l'adhésion des participant-e-s au projet. En ce sens, investiguer le lien qui existe entre l'implication du corps enseignant et celle des élèves serait judicieux. Le design ou objet de l'innovation, et la marge décisionnelle accordée aux élèves, mériteraient eux aussi d'être étudiés comme des variables responsables de faire fluctuer leur motivation. Une piste intéressante serait d'identifier ces facteurs possibles et d'en examiner la portée à travers des comparaisons de cas. L'intérêt de notre étude est qu'elle suggère la place à réserver à

l'opinion des élèves au moment de l'évaluation, voire au moment de l'élaboration ou mise en œuvre du projet, grâce à la mise en évidence, par un traitement de résultats de nature reproductible, des facteurs d'appréciation. Les élèves du secondaire sont capables de porter un jugement sur une innovation. Elles et ils sont sensibles voire motivé-e-s par son caractère insolite et par les incursions hors de l'école traditionnelle qu'elle permet. Être relégué-e au statut d'acteur-riche passif et passive est source de frustration.

Finalement, notre étude en nécessite d'autres tant les zones d'ombre et les interrogations qu'elle soulève sont nombreuses, à la fois sur l'intéressement des élèves, et sur l'innovation en général. En voici quelques-unes : est-ce le but d'un projet d'établissement de (ré)concilier les besoins ou attentes des élèves avec l'école, ou cette conciliation doit-elle s'opérer sur un mode plus organique et durable ? Ne faudrait-il pas, plutôt qu'innover parallèlement aux affaires courantes de l'école, noyauter le changement au sein du système, l'enjeu étant de rompre avec la vision d'une structure soupçonnée parfois d'inaction ? Comment répondre à l'évolution de la société (numérique, obligation d'employabilité) sans risquer de creuser l'écart entre des connaissances qui seraient perçues comme utiles et d'autres désuètes ? Quelle place accorder à l'intéressement des sujets par rapport à d'autres conditions de réussite d'un projet telles que les acquis d'apprentissage réels, les retombées sur le développement professionnel des enseignant-e-s, ou, dans un registre plus macro, la durabilité du changement dans l'école ou l'amélioration de son image dans la région et auprès des parents ?

Ces questions sont autant de champs d'étude à investiguer dans le cadre de recherches ultérieures.

Références bibliographiques

- Akrich, M., Callon, M., et Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction*. Presses des Mines.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF. <https://doi.org/10.4000/rfp.1575>
- Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 20-27.
- Bautier, E., Charlot, B., et Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. van Zanten (Ed.) *L'école, état des savoirs* (p. 179-188). La Découverte.
- Bölsterli, M., et Maulini, O. (2007). *L'entrée dans l'école : Rapport au savoir et premiers apprentissages*. De Boeck.
- Centre for Educational Research and Innovation, & Organisation for Economic Co-operation and Development (Éds.). (2008). *Innovating to learn, learning to innovate*. <https://doi.org/10.1787/9789264047983-en>
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118, 127-156.
- Darbellay, F., Louviot, M., et Moody, Z. (2019). *L'interdisciplinarité à l'école : Succès, résistance, diversité*. Editions Alphil – Presses universitaires Suisse. <http://dx.doi.org/10.33055/ALPHIL.03136>
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.
- Dejean, J. (2003, février). L'évaluation des innovations pédagogiques. In *Colloque-Sciences, Bordeaux* (Vol. 5).
- Gather-Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. ESF.
- Huberman, A. M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : Contribution à l'étude de l'innovation*. Unesco.
- Kinnear, P. R., et Gray, C. D. (2010). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales : Maîtriser le traitement de données*. De Boeck.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication* (1st ed.). Routledge.
- Legrand, L. (1977). *Pour une politique démocratique de l'éducation*. PUF.
- Lemaître, D. (2018). L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.1262>
- OCDE. (2014). *Environnements pédagogiques et pratiques novatrices, La recherche et l'innovation dans l'enseignement*. <https://doi.org/10.1787/9789264203587-fr>
- Perrenoud, P. (1993). L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs. *Education et Recherche*, 2, 197-217.
- Perrenoud, P. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation [Notes de cours]. Université de Genève 1999. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html
- Perrenoud, P. (2015). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF sciences humaines.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Éditions Retz.
- Viau, R. (2006). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.

Mots-clés : Innovation pédagogique ; projet d'établissement ; interdisciplinarité ; *Innovative Learning Environment*, conceptions des élèves

Studie zu den Gründen für das Interesse von Sekundarschüler*innen an einer pädagogischen Innovation

Zusammenfassung

Dieser Artikel berichtet darüber, wie Schüler*innen der Sekundarstufe ein erlebtes pädagogisches Innovationsprojekt evaluieren, und anhand welcher Beurteilungsfaktoren sie dies tun. Ihre Vorstellungen von Schule, insbesondere ihre neuesten Entwicklungen wie Interdisziplinarität und digitale Kompetenzen werden sichtbar gemacht. Daten wurden über geschlossene und offene Fragen von 98 Probanden gesammelt. Unseren Ergebnissen zufolge wird ein Innovationsprojekt aufgrund seiner Fähigkeit, den Wunsch nach persönlicher Identifikation zu wecken, aufgrund seiner Ungewöhnlichkeit, der Klarheit seiner Ziele und des pragmatischen Wissens, das es vermittelt, als günstig bewertet. Schließlich akkreditiert die Studie die Prinzipien, die von Innovative Learning Environments (ILE) befürwortet werden, in denen die Bedürfnisse der Lernenden im Mittelpunkt stehen.

Schlagworte: Pädagogische Innovation; Schulprojekt; Interdisziplinarität; Innovative Learning Environments, Schüler*innenvorstellungen

Studio sull'interesse degli alunni della scuola secondaria coinvolti in un'innovazione pedagogica

Riassunto

Quest'articolo analizza il modo in cui gli alunni e le alunne della scuola secondaria valutano un progetto di innovazione pedagogica a cui hanno preso parte, e in base a quali fattori fondano la loro valutazione. Per estensione, lo studio offre una visione sulle concezioni che tali allievi e allieve hanno della scuola, in particolare in riferimento ai suoi ultimi sviluppi come l'interdisciplinarietà e le competenze digitali. I dati sono stati raccolti tramite domande chiuse e aperte su 98 soggetti. Secondo i risultati, un progetto di innovazione è considerato favorevole per la sua capacità di generare il desiderio di identificarsi personalmente con esso, per il carattere insolito, la chiarezza degli obiettivi e la conoscenza pragmatica che fornisce. Infine, questo studio accredita i principi sostenuti dagli *Innovative Learning Environments* (ILE), per cui le esigenze degli alunni sono centrali.

Parole chiave: Innovazione pedagogica; progetto scolastico; interdisciplinarietà; ambienti di apprendimento innovativi; concezioni degli alunni

Study on the reasons for secondary school students' interest in pedagogical innovation

Abstract

This article reports on how secondary school students evaluate an experienced pedagogical innovation project, and by what evaluative factors they do so. By extension, it offers insight into their conceptions of school, especially its latest developments such as interdisciplinarity and digital skills. The data for the study were collected via closed and open-ended questions from 98 subjects. According to our results, an innovation project is considered favorable for its ability to generate the desire to identify with it personally, for its unusual character, the clarity of its objectives and the pragmatic knowledge it provides. Finally, our study supports the principles advocated by the *Innovative Learning Environments* (ILE) where the needs of the learners are central.

Keywords: Pedagogical innovation; school project; interdisciplinarity; Innovative Learning Environments, students' conceptions

Estelle Trisconi est docteure ès lettres en Sciences de l'éducation et chargée d'enseignement à la Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud dans l'UER *Enseignement, Apprentissage et Evaluation*. Membre du groupe SAPIENS, ses intérêts de recherche portent sur les processus cognitifs à l'œuvre dans l'apprentissage des élèves et sur les enjeux socio-sémiotiques liés à l'acquisition des savoirs scolaires.

HEP Vaud, Av. de Cour 33, CH-1007 Lausanne

E-mail : estelle.trisconi@hepl.ch

Marilena Cuozzo est chargée d'enseignement à la Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud. Rattachée à l'UER *Enseignement, Apprentissage et Evaluation*, elle dispense des formations visant l'analyse des pratiques d'enseignement favorisant les apprentissages chez tous les élèves. Membre du groupe de recherche SAPIENS, elle s'intéresse en particulier aux enjeux sémiotiques liés aux processus d'enseignement-apprentissage dans les degrés secondaires, notamment lors de tâches vidéo-centrées (thèse de doctorat en cours).

HEP Vaud, Av. de Cour 33, CH-1007 Lausanne

E-mail : marilena.cuozzo@hepl.ch