



**Etude portant sur l'amélioration de la transition entre
l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en
Communauté française de Belgique par la mise en œuvre
d'expériences pilotes associant des enseignants du
troisième degré de l'enseignement secondaire et de
l'enseignement supérieur**

Rapport final

Mai 2009

***Françoise CREPIN
Isabelle DEMONTY***



Etude réalisée à l'initiative du gouvernement de la Communauté française

REMERCIEMENTS

Nous remercions très vivement toutes les personnes qui ont contribué au bon déroulement de cette recherche

- Les membres du Comité d'accompagnement
- Les différentes équipes pédagogiques, partenaires des projets :

Les partenaires du projet « TFE orientant »

- o Pour l'Institut Supérieur Industriel ECAM :
Monsieur Bauche, Coordinateur
Madame Callewaert, Messieurs I tterbeek et Melotte, Professeurs
- o Pour l'Institut Saint Louis :
Monsieur Jamsin, Enseignant et Préfet du deuxième degré
Monsieur de Saint Moulin, Enseignant et Préfet du troisième degré
Mesdame Verlinden et Dupuis, Responsables du Centre PMS
- o Pour le Collège Saint Michel,
Monsieur Stiévenart, Directeur

Les partenaires du projet « Décloisonnement »

- o Pour la Haute Ecole de la Province de Liège :
Monsieur Bastianelli, Directeur de la catégorie Construction - Bâtiment
Messieurs Laurent et Targé, Professeurs
Monsieur Delmal, Informaticien
- o Pour l'Ecole Polytechnique de Seraing :
Monsieur Streel, Directeur
Mesdames Ledent et Vos, Messieurs Deni et Etienne, Enseignants
Monsieur Brugmans, Chef d'ateliers
Monsieur Joris, Informaticien
- o Pour l'Ecole Polytechnique de Verviers :
Monsieur Dethier, Directeur
Monsieur Surson, Sous-directeur
Monsieur Claessen, Chef de Travaux.

Les partenaires du projet « Travail sur les prérequis »

- o Pour l'Université de Liège :
Monsieur Colpin, Responsable du Service de promotion et d'information sur les études
Mesdames Duchâteau et Lanotte, Responsables du Service Guidance et Etudes
Madame Wuidart et Monsieur Broonen, Responsables du Service Orientation

Mesdames Bachelet, Crasborn, Mawet, Messieurs Becco, Greffe, Janssens, Haine et Hubert, Assistants pédagogiques

- Pour l'Athénée Royal de Soumagne :
Madame Vanloubbeeck, Directrice
Madame Conti, Responsable du Centre PMS
Mesdames Franck, Gangi, Lesuisse, Ouri et Willems, Enseignantes
- Pour le Collège Saint Barthélemy :
Monsieur Drieskens, Directeur
Madame Léonard et Monsieur Jacques, Responsables du Centre PMS
Mesdames Finck, Fraipont, Swinnen et Wollseifen, Enseignantes
Madame Greffe, Educatrice
- Pour le Collège Sainte Véronique :
Madame Urbin Choffray, Directrice du troisième degré
Mesdames Derwa, Marx et Schierres, Monsieur Tyssens, Enseignants

Les partenaires du projet « Prise de notes »

- Pour La Haute école Charlemagne :
Monsieur Sutera, Directeur
Mesdames Audin et Dechamps, Professeures
- Pour l'Athénée Royal de Fragnée :
Monsieur Fautré, Préfet
Mesdames de Groeve, Guilliams et Saïdi, Enseignantes
- Pour l'Athénée Royal de Montegnée :
Madame Lincée, Préfète
Mesdames Belotte, Furlan, Jadot et Maltus, Monsieur Dewez, Enseignants
- Pour l'Athénée Royal de Visé :
Madame Collard-Neven, Préfète
Madame Cornet, Responsable du Centre PMS
Mesdames Berg, Colleau, Davignon, Lecane, Lemaire, Messieurs Dolcimascolo et Grégoire, Enseignants.

Les partenaires du projet « Immersion »

- Pour la Haute Ecole de Namur :
Madame Hendricx-Mathieu, Directrice
Mesdames Bodart et Castiaux, Professeures et Coordinatrices
Madame Cavigioli, Responsable du Service de Méthodologie et de Tutorat
Mesdames Louette et Van den Abeele, Professeures
Madame Simal, Assistante sociale.

- Pour l'Institut Notre Dame :
Monsieur Tonneau, Directeur
Mesdames Bastin et Warnon, Responsables des centres PMS
Mesdames Bajot, Defosse, Duchêne, Gany, Gaussin, Satin, Monsieur Noël,
Enseignants.

- Pour le Séminaire de Floreffe :
Madame Halliez, Directrice
Monsieur Bourtembourg, responsable du Centre PMS.

Nous tenons également à remercier tous les élèves et les étudiants qui ont participé de près ou de loin aux diverses actions menées dans le cadre de ces cinq projets pilotes.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
PEUT-ON FAVORISER LA REUSSITE (OU REDUIRE L'ECHEC) ? QUELQUES REPERES ISSUS DE LA LITTERATURE SPECIALISEE.....	5
LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE	9
VUE SYNTHÉTIQUE DES CINQ PROJETS EN FONCTION DE CRITÈRES TRANSVERSAUX.....	13
DESCRIPTION DÉTAILLÉE DES CINQ PROJETS PILOTES	19
I. CONSTRUIRE SON PROJET PERSONNEL D'ORIENTATION.....	19
1. Quelques éléments de contexte	19
2. Définition de la problématique	21
3. Définition d'un modèle d'action.....	23
4. Le produit de la collaboration.....	24
5. Éléments d'évaluation de la collaboration	33
II. DÉCLOISONNER LES DEUX NIVEAUX D'ÉTUDES ET ÉLARGIR L'HORIZON DES POSSIBLES CHEZ CERTAINS JEUNES	35
1. Quelques éléments de contexte	35
<i>Le monde du travail, seul débouché pour les élèves du secondaire qualifiant ?.....</i>	<i>35</i>
<i>Des études supérieures, avec quelles chances de réussite ?.....</i>	<i>37</i>
<i>Un levier d'action possible : modifier le rapport aux savoirs... ..</i>	<i>38</i>
<i>Les actions mises en œuvre à la haute école pour améliorer la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur.....</i>	<i>39</i>
2. Définition de la problématique	40
<i>La mise en place d'un portail d'échange, l'occasion de rencontres entre partenaires sur des savoirs communs explorés tant dans le secondaire que dans le supérieur.....</i>	<i>40</i>
<i>L'axe central du projet : création d'une plate-forme d'échange</i>	<i>40</i>
3. Définition du modèle d'action.....	41
4. Le produit de la collaboration.....	42
5. Éléments d'évaluation de la collaboration	43
III. IDENTIFIER DES PRÉREQUIS INSUFFISAMMENT MAITRISÉS ET RECHERCHER DES PISTES D'AMÉLIORATION	47
1. Quelques éléments de contexte	47
2. Définition de la problématique	49
<i>Un travail entre enseignants, au cœur même des disciplines.....</i>	<i>49</i>
<i>Une réflexion centrée sur les prérequis menée avec des partenaires du supérieur bien informés dans ce domaine.</i>	<i>49</i>
3. Définition du modèle d'action.....	51
4. Le produit de la collaboration.....	52
5. Éléments d'évaluation de la collaboration	57
IV. DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES. PRISE DE NOTES	61
1. Quelques éléments de contexte	61
2. Définition de la problématique	62
3. Définition d'un plan d'action.....	64
4. Le produit de la collaboration.....	65
<i>Le canevas méthodologique et organisationnel</i>	<i>65</i>
<i>Les exposés et les questionnaires</i>	<i>66</i>
<i>L'analyse des résultats.....</i>	<i>67</i>
<i>L'activité d'exploitation des résultats dans les classes.....</i>	<i>69</i>
5. Éléments d'évaluation de la collaboration	70
V. METTRE SES REPRÉSENTATIONS SUR LES ÉTUDES SUPÉRIEURES ET LES MÉTIERS À L'ÉPREUVE DU RÉEL	71

1. Quelques éléments de contexte	71
2. Définition de la problématique	72
3. Définition du modèle d'action.....	73
4. Éléments d'évaluation de la collaboration	74
CONCLUSION	79
BIBLIOGRAPHIE	83
ANNEXES	85
Annexe 1 : Travail de fin d'études. Règlement, notes méthodologiques et carnet de route.....	87
Annexe 2 : Synthèse des entretiens avec les anciens élèves à propos de la réalisation de leur TFE	89
Annexe 3 : Quelques recommandations sur la conception d'un questionnaire à choix multiple	92
Annexe 4 : Article exploité dans le cadre du QCM.....	95
Annexe 5 : Questionnaire de compréhension du texte « Le romantisme, la première mondialisation culturelle »	97
Annexe 6 : Analyse des résultats du QCM sur le thème du romantisme	99
Annexe 7 : Guide d'accompagnement pour mener à bien une démarche de résolution de problèmes	108
Annexe 8 : Quelques réflexions sur la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur : l'apprentissage des langues germaniques.	109
Annexe 9 : Exposé de la prise de notes dans le domaine du français	112
Annexe 10 : Questionnaire sur la prise de notes en Français-histoire	117
Annexe 11 : Critères de correction - prise de notes en Français-histoire.....	121
Annexe 12 : Analyse des résultats de la prise de notes en Français-histoire	124
Annexe 13 : La prise de notes en Français-histoire : exploitation des résultats.....	132
Annexe 14 : Exposé de la prise de notes dans le domaine de la chimie.....	136
Annexe 15 : Questionnaire sur la prise de notes en chimie	140
Annexe 16 : Critères de correction - prise de notes en chimie	144
Annexe 17 : Analyse des résultats de la prise de notes en chimie	146
Annexe 18 : La prise de notes en chimie : exploitation des résultats.....	151

INTRODUCTION

Ces vingt-cinq dernières années, le taux de participation à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique a connu une croissance importante (CIUF, 2000). Cet accroissement n'est pas d'ordre démographique, il n'est pas lié à une augmentation des effectifs dans l'enseignement secondaire, mais bien à un « taux de transition » vers l'enseignement supérieur qui s'est accru (Droesbeke, Hecquet, Wattelar, 2001). L'évolution de la valeur des diplômes et les transformations du marché de l'emploi ont vraisemblablement joué un rôle important dans ce processus mais l'explication se situe également dans l'augmentation des inscriptions des filles dans l'enseignement supérieur. Ces dernières sont désormais plus nombreuses que les garçons à l'université (2 à 3 %) et dans les hautes écoles (de l'ordre de 10 %).

On assiste donc à une massification des effectifs sans que l'on puisse pour autant réellement parler de démocratisation de l'enseignement supérieur dans la mesure où la hausse des taux de scolarisation ne concerne pas de façon identique tous les groupes sociaux (Van Campenhout, Dell'Aquila, Dupriez, 2007). En Communauté française de Belgique plus qu'ailleurs, l'accès à l'enseignement supérieur (et en particulier à l'université) reste davantage le fait de groupes socioculturellement favorisés. Pourtant la Belgique se distingue à la fois par une très grande liberté d'accès, par l'absence quasi totale de processus de sélection à l'entrée dans l'enseignement supérieur et par des coûts d'inscription particulièrement faibles comparativement à d'autres pays industrialisés (EPI, 2005).

Outre les progrès qu'il reste à accomplir pour tendre vers un enseignement supérieur réellement démocratique (ce qui implique un enseignement obligatoire qui le soit également), il convient de se pencher sur la question de la réussite des étudiants.

Le phénomène de l'échec dans l'enseignement supérieur, et tout particulièrement en première année, interpelle à la fois par sa stabilité et par son ampleur. Si 50 % des jeunes en âge de s'inscrire dans l'enseignement supérieur y accèdent, un sur trois seulement réussit en première année. Dans l'enseignement supérieur universitaire, les taux de réussite en première année dans tous les domaines d'études se situent entre 36 % et 41 % pour les étudiants de première génération (Van Campenhout, Dell'Aquila, Dupriez, 2007). De nombreuses études se sont penchées sur cette situation : des données quantitatives sont disponibles, des éléments d'explication sont avancés, les difficultés rencontrées par les étudiants sont analysées... Toutefois, force est de constater la très grande stabilité dans le temps des taux d'échec (Droesbeke, Hecquet et Wattelaer, 2001).

En 1996, de Kerchove et Lambert concluaient une étude sur le libre accès à l'enseignement supérieur en déclarant qu'« un renforcement des conditions d'accueil (évaluation, remédiation, préparation à une réorientation) en 1^{re} année peut être considéré [...] comme un investissement hautement rentable pour la collectivité ». Depuis plusieurs années, de très nombreuses initiatives d'aide à la réussite des étudiants sont prises dans les établissements d'enseignement supérieur et le tout récent décret portant sur la promotion de la réussite dans l'enseignement supérieur devrait permettre à terme de coordonner les actions, d'en augmenter l'impact et de fournir des données aidant au pilotage du système.

Le processus qui conduit à la réussite dans l'enseignement supérieur fait intervenir une multitude de variables d'ordre très divers, agissant en interaction et n'ayant pas le même poids relatif pour tous les individus. On peut citer notamment le parcours scolaire antérieur, lui-même marqué par les déterminismes socioculturels et socioéconomiques, la nature des choix posés (projet d'études, projet professionnel, projet de vie, buts à court, moyen ou long terme), les facteurs cognitifs et le niveau de compétence de l'étudiant, la motivation et la perception de ses capacités, l'importance de l'engagement dans le travail et la méthode de travail, le caractère plus ou moins positif du rapport au savoir, la capacité d'intégration académique, les pratiques d'enseignement, etc. C'est dire à quel point les approches peuvent (doivent) être elles aussi multiples et variées. Elles doivent aussi s'inscrire dans la durée. Or, si tous les interlocuteurs rencontrés dans le cadre de cette étude (directions, enseignants, membres des centres PMS) confirment l'intérêt d'actions précoces d'aide à l'orientation, les dispositifs mis en place concernent, dans la plupart des cas, les élèves de sixième année secondaire. Ceci est d'ailleurs confirmé par les résultats de la vaste enquête menée par le Conseil de l'Education et de la Formation sur l'utilisation des dix demi-journées que chaque établissement peut affecter sur l'ensemble du troisième degré de l'enseignement secondaire à des activités destinées à favoriser la maturation par les élèves de leurs choix professionnels et des choix d'études qui en résultent¹ : « [...] l'orientation est un processus qui s'inscrit donc dans la durée, or peu d'écoles le travaillent avant la sixième [...] l'utilisation peu massive des possibilités offertes par le supérieur [...] les élèves de l'enseignement professionnel, parents pauvres d'une démarche d'orientation [...] »

Soutenir chaque jeune dans son orientation scolaire et professionnelle, promouvoir l'école de la réussite et lutter contre l'échec scolaire, en ce compris dans l'enseignement non obligatoire, viser un meilleur niveau global de formation des populations adultes sont autant d'objectifs réaffirmés dans la priorité 3 du Contrat pour L'Ecole. Les centres psycho-médico-sociaux sont associés à la poursuite de ces objectifs notamment pour ce qui concerne l'aide à l'orientation des élèves tout au long de leur parcours scolaire, les actions d'information et de connaissance de soi et de son environnement. L'amélioration de la transition entre le troisième degré de l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur constitue dans ce contexte un enjeu crucial. L'objectif de *l'Etude portant sur l'amélioration de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique par la mise en œuvre d'expériences pilotes associant des enseignants du troisième degré de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur* est de concevoir et de mettre en œuvre des dispositifs concrets susceptibles d'accompagner efficacement les élèves dans la construction de leur projet d'études ou professionnel, de les préparer au mieux à faire face aux attentes et aux exigences propres aux études ou à la formation qu'ils s'appêtent à entamer.

Même si on ne peut prétendre à l'exhaustivité, les choix qui ont été opérés au sein des cinq partenariats établis dans le cadre de la recherche permettent de balayer assez largement le champ de la transition entre les deux niveaux d'enseignement et de fournir, à titre d'illustration, la description d'actions variées qui visent, entre autres, à aider l'élève dans la construction de son projet personnel d'orientation, à l'amener à préciser les informations dont il dispose en mettant ses représentations à l'épreuve du réel, à décroquer les deux niveaux d'études en mettant à disposition des ressources communes, à rechercher des pistes d'amélioration dans la maîtrise de certains prérequis, à développer des compétences transversales telles que la prise de notes... Certaines de ces actions touchent directement les élèves ou les étudiants, d'autres concernent davantage les enseignants et leurs actions dans les

¹ Article 32, § 2 du Décret « Missions ». 1997.

classes ou les auditoriums, mais toutes ont impliqué des rencontres et des échanges entre les intervenants des deux niveaux d'études. Les possibilités de réflexion et de travail commun entre les enseignants du secondaire et ceux du supérieur sont manifestement très rares et l'occasion offerte par la recherche de travailler sur des préoccupations communes est assurément un des éléments marquants de l'expérience.

Pour chacun des cinq projets pilotes conçus et mis en place durant l'année scolaire 2008-2009, nous présentons la description des actions proprement dites, leur contexte, le (ou les) outil(s) conçu(s), des éléments d'évaluation de l'expérience, des recommandations ainsi que quelques repères théoriques issus de la littérature spécialisée. Bien entendu, l'idée n'est pas de présenter des expériences ou des outils comme un prescrit mais bien de faciliter, par ces illustrations concrètes, les premières expériences des enseignants qui souhaitent mettre en place des dispositifs proches et de fournir quelques éléments susceptibles de les aider à construire leurs propres outils.

PEUT-ON FAVORISER LA REUSSITE (OU REDUIRE L'ECHEC) ? QUELQUES REPERES ISSUS DE LA LITTERATURE SPECIALISEE

La question centrale qui motive et guide la recherche relative à la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur peut s'exprimer comme suit : sur quoi et comment peut-on agir pour promouvoir la réussite des étudiants ? On s'en doute, la question est complexe, il n'y a pas de réponse unique.

De nombreuses recherches ont tenté d'expliquer le phénomène de l'échec en première année dans les études supérieures et d'identifier les facteurs liés à la réussite ou à la performance des étudiants. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous passerons en revue les principaux facteurs mis en évidence par les résultats de recherches récentes qui présentent des garanties de fiabilité satisfaisantes².

1. L'origine socioéconomique et culturelle des étudiants

Le constat n'est pas neuf. Les études empiriques qui se sont penchées sur la question mettent en évidence, avec une grande régularité, une corrélation entre le niveau socioéconomique des familles ou le niveau de diplôme des parents et les résultats des étudiants. Le lien entre origine socioéconomique et culturelle et résultats est observé bien plus tôt dans le parcours scolaire des enfants (évaluations externes en 2^e et 5^e primaires et en 2^e secondaire, PISA 2000, 2003, 2006). Ceci dit, on ne peut qu'être interpellé par le fait que l'impact de ce facteur soit encore observé à l'université, dans un contexte où le public est bien moins hétérogène que dans l'enseignement obligatoire et où les étudiants sont issus, en grande majorité, des filières du secondaire les plus prestigieuses et des familles les mieux dotées.

Si cette problématique réclame impérativement des mesures au niveau du système éducatif (et des conditions favorables au niveau local pour limiter l'impact de ce facteur), il faut garder à l'esprit que ces variables relevant du milieu d'origine des étudiants n'expliquent qu'une partie des différences de résultats entre étudiants. Par ailleurs, la façon dont ce facteur « joue », en interaction avec d'autres éléments tels que la confiance en ses capacités, le projet personnel, etc. est mal connu.

2. Le parcours scolaire antérieur et le niveau de compétence des étudiants

Les étudiants « à l'heure », qui proviennent des options du secondaire réputées plus exigeantes ont plus de chances de réussir à l'université. Dans un système éducatif comme le nôtre, où l'on recourt massivement au redoublement et où les inégalités d'acquis selon les options, écoles, filières sont importantes, des liens entre parcours scolaire antérieur et chances de réussite dans l'enseignement supérieur sont observés sans pour autant constituer un déterminisme absolu ; à elle seule, cette variable ne permet d'expliquer qu'une petite partie de l'échec en premier bac. Romainville (2005), s'appuyant sur des recherches empiriques, considère que les résultats scolaires antérieures sont de très piètres prédicteurs de la réussite en première année et qu'ils s'avèrent totalement incapables de prédire la suite du parcours de

² Les descriptions et discussions qui suivent s'inspirent notamment de l'article de Galand, Neuville et Frenay : L'échec à l'université en Communauté française de Belgique : comprendre pour mieux prévenir. *Les Cahiers de la Recherche en Education et Formation*, 39, (2005).

formation. Les résultats de ces recherches plaident contre un processus de sélection à l'entrée des étudiants puisque le lien qui apparaît faiblement en première année entre résultats à un test de préacquis et réussite académique disparaît complètement dans les années qui suivent. Par ailleurs, la question de la pertinence et de la validité de la mesure des préacquis à l'entrée doit être posée.

3. Le projet personnel et la nature des choix posés par les étudiants

Dans quelle mesure un projet d'études ou un projet professionnel insuffisamment mûri est-il lié au risque d'échec ? Les résultats des recherches ne permettent pas d'établir une relation régulière entre projets futurs clairs ou projet professionnel bien arrêté et réussite dans l'enseignement supérieur. Certains auteurs considèrent « qu'un projet bien défini peut constituer dans certains cas un obstacle à la réussite, quand la formation proposée apparaît à l'étudiant comme trop éloignée de son projet » (Biémar, Philippe & Romainville, 2003, Galand, Bentein, Frenay & Bourgeois, 2003).

Toutefois, il apparaît assez clairement que les étudiants qui sont plus sûrs de leur choix d'études augmentent leurs chances d'obtenir de bonnes notes. Or, les étudiants qui ont mené des démarches de prises d'informations sur les études envisagées sont plus sûrs de leur choix. Dans tous les cas, ce qui semble déterminant, c'est que l'étudiant trouve un réel intérêt dans le contenu de sa formation et dans cette perspective, les démarches d'orientation et de prises d'informations peuvent s'avérer cruciales dans la mesure où elle favorisent plus ou moins le développement de cet intérêt.

4. La perception de ses capacités et la motivation des étudiants

La croyance en ses capacités d'apprendre et de réussir est considérée, dans la littérature scientifique, comme un facteur crucial. Selon Parmentier (1999), la volonté d'apprendre et la volonté de réussir sont des concepts intimement liés. Dans ces conditions, l'évaluation stimule la volonté de réussir qui elle-même a des répercussions directes sur la volonté d'apprendre. Il a été clairement montré que plus un étudiant croit en ses capacités à réussir, plus il se fixe des objectifs élevés, plus il a de chances de réussir. L'intérêt pour les cours et l'importance accordée à leur contenu et à leur réussite sont également déterminants pour la performance. Reste la question centrale : comment développer davantage la confiance en leurs capacités et l'intérêt pour les contenus de formation chez les élèves et les étudiants ? Certains auteurs plaident pour le développement d'une véritable éducation au projet (Paul & Frenay, 2005), qui permettrait aux étudiants d'avoir une vision plus claire de leurs points forts, avec l'espoir qu'ils soient plus confiants dans leur choix et qu'ils s'y engagent davantage (Biémar *et al.*, 2003).

5. L'intégration sociale et académique des étudiants

Tinto (1982) a étudié la façon dont la différence de capital socioéconomique et culturel peut influencer la qualité des interactions qu'un étudiant va nouer dans l'institution et le soutien qu'il va y percevoir. Ces éléments vont façonner son degré d'intégration académique et sociale. Ces niveaux d'intégration peuvent alors avoir un impact sur la persistance de l'étudiant dans le système et sur ses performances scolaires. Certains résultats récents (Schmitz, Frenay, 2007) ont permis de valider le modèle de Tinto tout en mettant en évidence un impact plus important de l'intégration académique, c'est-à-dire des aspects touchant à la motivation et aux habitudes de travail. Quoi qu'il en soit, le fait de ne pas être isolé

socialement et de bénéficier d'un soutien de la part de l'entourage protège d'une éventuelle détresse psychologique qui est un facteur d'abandon et d'échec.

6. Les stratégies d'apprentissage et les méthodes de travail des étudiants

Dans le domaine des méthodes de travail, les résultats de recherche sont peu concordants : certaines études mettent en évidence l'impact positif d'une prise en charge de son apprentissage ou d'une étude plus en profondeur alors que d'autres n'établissent aucun lien entre méthodes de travail particulières et réussite. Sans grande surprise, il est établi qu'un travail régulier, la participation aux activités facultatives (qui par leur caractère facultatif touchent vraisemblablement davantage des étudiants motivés) et la gestion des sources de distraction par rapport à l'étude sont positivement associés à la réussite.

L'absence d'unanimité pour identifier une ou des méthodes de travail qui garantiraient aux étudiants de meilleures chances de réussite n'étonne guère si l'on en croit certains auteurs (Wolfs, 1998) qui indiquent qu'il n'existe pas une méthode de travail présumée valable pour tous, mais que c'est à chaque étudiant d'identifier et de développer les stratégies qui lui conviennent. Dans cette perspective, un élément semble déterminant : le développement chez les jeunes de la capacité à porter un regard métacognitif sur leur travail et leur fonctionnement, condition préalable indispensable à d'éventuelles régulations.

7. Les pratiques d'enseignement et d'évaluation

Les résultats de recherches concernant les pratiques d'enseignement et d'évaluation dans l'enseignement supérieur sont peu nombreux. Ils indiquent notamment que la taille de l'institution, sa sélectivité et l'existence d'aides financières ne sont pas liées au taux d'échec. Si les taux de réussite varient selon les facultés et les programmes de cours, ces différences s'expliqueraient davantage par les pratiques d'évaluation que par des éléments tels que le taux d'encadrement par exemple. La qualité des relations entre enseignants et étudiants, notamment leur disponibilité et le soutien perçu, jouerait peut-être un rôle plus important. On le voit, cet axe de recherche est bien moins développé que celui qui concerne les caractéristiques des étudiants. Pourtant, la qualité des dispositifs d'enseignement-apprentissage est un vecteur-clé de la promotion de la réussite (Parmentier, 2005) comme le montre la mise en place de dispositifs particuliers d'aide à la préparation des examens, d'évaluation formative et de feedback structurés (Projet Ressac 2005, Projet interuniversitaire de mise en place d'un blocus dirigé...)

Ces axes de recherche, ces dispositifs de soutien pédagogique sont utiles, méritent d'être poursuivis et développés mais « [...] sont probablement insuffisants à corriger les déficits d'acquisition dus aux inégalités qui perdurent en amont dans l'enseignement obligatoire [...], ils risquent de servir d'alibi si on pense qu'ils suffisent comme solutions et qu'ils dispensent de penser des actions énergiques en amont, [et s'ils laissent croire] que la démocratisation quantitative pourrait se digérer sans un investissement financier plus conséquent dans l'enseignement supérieur, lequel s'opère d'ailleurs, mais pas au rythme d'accroissement des étudiants » (Maroy, 2008). Il faut ajouter que ce type d'actions, aussi indispensables soient-elles, sont des dispositifs périphériques d'aide et d'accompagnement et qu'en ce qui concerne de réels changements dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation, on se heurte, d'une part à la liberté académique et, d'autre part, à la lenteur de l'évolution des mentalités.

LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Recherche, action, évaluation : trois dimensions complémentaires du projet

La dimension « recherche » comporte tant des aspects théoriques (définition du cadre conceptuel, élaboration d'outils de recueil de l'information) qu'expérimentaux (essais sur le terrain, recueil d'informations). Cette dimension recherche implique également la création d'un espace de réflexion.

La dimension « action », est étroitement liée à la précédente : les données théoriques sont confrontées à la réalité grâce à la participation d'experts de terrain : enseignants, directeurs et membres des centres PMS. En d'autres termes, l'expérimentation de pistes théoriques se réalise en étroite collaboration avec des personnes quotidiennement confrontées aux problèmes posés. Ce travail de collaboration permet la prise en compte de différents facteurs (institutionnels, matériels, psychologiques, ...) susceptibles de donner sens aux actions menées.

Les expériences réalisées dans les diverses équipes éducatives doivent être accompagnées d'un processus d'évaluation de leur qualité. A cette fin, nous nous appuyons sur le modèle d'évaluation de la qualité de Bouchard et Plante (2002). Nous examinerons ainsi les qualités suivantes : la pertinence qui correspond au lien de conformité entre les besoins (définis à partir des descriptions des situations et des demandes initiales) et les objectifs ; la cohérence qui s'exprime dans le lien entre les objectifs visés et les moyens (contexte de la recherche, intervenants et plan d'actions) ; l'efficacité qui est l'expression du degré d'atteinte des objectifs ou du nombre d'objectifs atteints. Nous fournirons en outre quelques indices de la qualité perçue (en étant attentifs au fait que le contentement des participants n'est pas un gage de qualité) et de la durabilité qui traduit la possibilité de prolongement de l'efficacité.

En quoi le projet peut-il être vu comme une recherche-action ?

La recherche-action peut prendre des formes variées pour autant qu'une part importante du dispositif soit consacrée au changement. Cohen (2000) insiste sur la nécessité d'une approche collaborative pour pouvoir parler de recherche-action. Van der Maren (2003) souligne également l'importance d'une collaboration à toutes les étapes du processus entre chercheurs et partenaires du terrain : *« les analystes partagent aussi la phase d'implantation. Ils ne quittent pas le terrain [...]. Au contraire, ils maintiennent leurs dialogues avec les acteurs de façon à assumer la recherche jusqu'au bout. [...] Cette présence est essentielle pour que les « chercheurs » en apprennent autant que les « acteurs » dans la recherche-action. De plus, cela fait partie d'une éthique de l'intervention que d'être là pour voir si ce à quoi on a collaboré fonctionne et d'être présent pour aider à mieux réfléchir aux inconvénients des solutions apportées. »* (p.91).

Dans le cadre des projets réalisés, la recherche-action se structure en trois étapes.

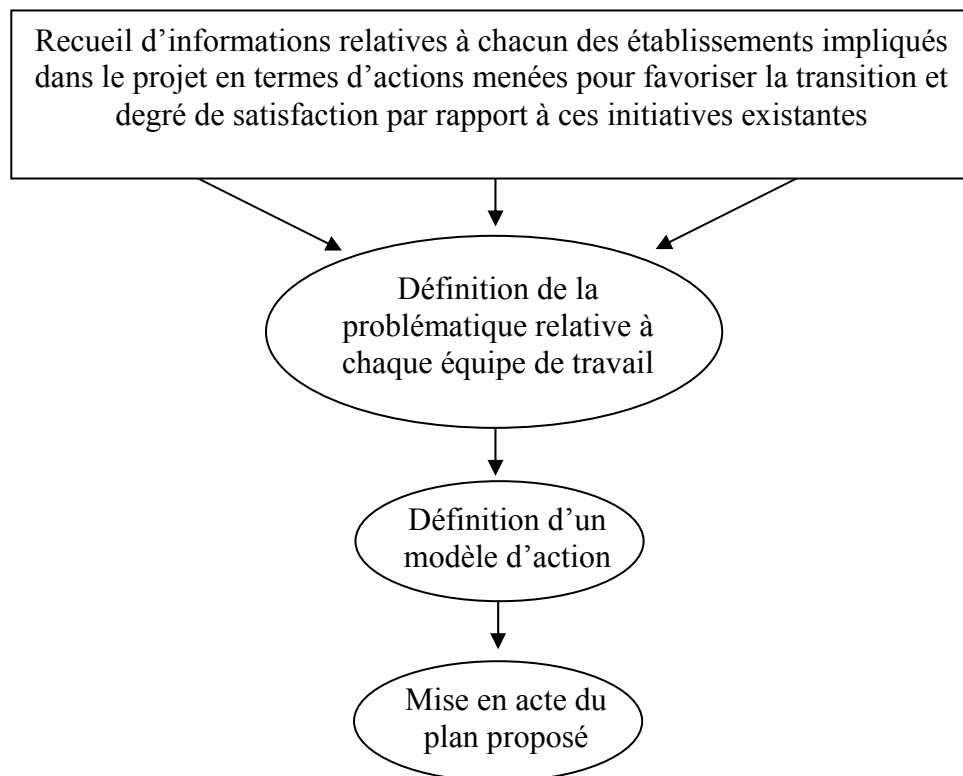
La première étape consiste à définir la situation qui pose problème et sur laquelle pourra se greffer une action. Dans le cadre du projet, la définition de la situation s'est opérée à travers deux rencontres au moins avec les diverses équipes impliquées.

Pour définir au mieux les problématiques visées, des entretiens préalables ont eu lieu avec les différentes équipes afin de dresser l'inventaire des initiatives existantes dans chaque établissement partenaire. Un questionnaire a alors été proposé à l'ensemble des enseignants du supérieur et du troisième degré du secondaire. L'idée était de recueillir plus largement les avis des acteurs de terrain quant à l'intérêt et l'efficacité des actions existantes. Les enseignants étaient également invités à indiquer ce qui, selon eux, pourrait ou devrait encore être mis en place dans leur établissement pour faciliter la transition ou pour améliorer l'impact des actions. La synthèse des réponses a permis de dégager quelques priorités au sein de chaque équipe.

Ensuite, un modèle d'action a été défini pour chaque partenariat. Dans tous les cas, ce modèle a mobilisé tant les partenaires du secondaire que du supérieur. Idéalement, plusieurs modèles d'action auraient dû être envisagés, explorés, voire testés puis discutés avec les partenaires. Vu le calendrier de la recherche et la difficulté de réunir l'ensemble des partenaires pour des réunions de travail en commun, un seul modèle d'action a pu être envisagé dans chaque partenariat.

L'étape suivante a consisté à mettre en acte le plan proposé pour réaliser une innovation particulière, qui s'est déclinée selon les partenariats, lors de réunions ponctuelles de travail ou de manière plus régulière à travers un processus continu d'échanges et d'actions concrètes.

Le schéma suivant synthétise les étapes-clés du dispositif mis en place.



La méthodologie de travail que nous avons développée a pour objectif premier de fixer un cadre pour permettre de répondre à la problématique soulevée dans le projet, à savoir la mise en place et le suivi de cinq expériences pilotes visant à favoriser une meilleure transition entre l'enseignement secondaire et supérieur. Une des richesses de cette méthodologie est sa souplesse qui permet de s'adapter aux contextes et aux besoins très variés des différents

partenariats. Elle peut se définir comme recherche intervention fonctionnaliste (Van der Maren, 2003) sans pour autant conjuguer tous les principes sous-jacents à ce type de recherche.

En quoi le projet peut-il être vu comme une recherche-évaluation ?

Les projets conçus et mis en place doivent faire l'objet d'une évaluation tant de la part des partenaires du terrain que des chercheurs. Cette évaluation est réalisée à des fins adaptatives, dans le but de suggérer des pistes d'amélioration ou de régulation. Même si nous disposons de quelques données émanant des élèves et des étudiants par rapport aux expériences vécues, les conditions de la recherche ne permettent pas une mesure rigoureuse des effets des actions menées sur la transition secondaire-supérieur. Cette mesure des effets des actions se heurte d'ailleurs à différents obstacles :

- face à une problématique multifactorielle, comment pourrait-on attribuer à coup sûr tel effet à tel dispositif, d'autant plus que « ...il n'est pas rare que les effets observés, aussi positifs soient-ils, ne soient pas ceux que l'on attendait » (conclusion du colloque AIPU, 2004) ;
- aussi essentielle que soit la question du degré d'efficacité des actions proposées, « ...il n'est pas simple de savoir si cela marche, mais il n'est pas plus aisé de savoir ce qui marche » (Parmentier, 2005).

Des éléments d'informations ont été récoltés lors des différentes phases de la recherche.

Ainsi, les premières rencontres avec les partenaires ont permis de mettre au point un modèle d'action. Sur cette base, un cahier des charges a été élaboré en concertation directe avec les acteurs pour chaque projet.

Au fur et à mesure des actions menées, différentes prises d'informations ont été envisagées : soit par observations directes sur le terrain des diverses initiatives soit par le recueil plus systématique de données via des questionnaires, des tests ou des entretiens.

En fin de dispositif, un questionnaire d'évaluation du projet a été proposé aux partenaires. L'analyse des réponses permet de cerner le degré de satisfaction des intervenants par rapport aux actions menées.

Sur cette base, plusieurs axes d'évaluation seront envisagés pour chacun des projets.

- Un premier axe se centre sur quelques éléments clés qui ressortent de la littérature de recherche dans le domaine. Ces informations sont envisagées à différents endroits de la présentation des projets pour appuyer ou nuancer une problématique de départ, pour apporter un éclairage sur un plan d'action proposé, ...
- Un deuxième axe se centre sur l'analyse *a posteriori* du cahier des charges propre à chaque projet et la confrontation aux informations recueillies : il s'agit de comparer, d'une part les besoins (problématiques et demandes initiales) et les objectifs définis et, d'autre part, les objectifs fixés et les moyens mis en oeuvre. Nous examinons également la proportion d'objectifs atteints.

Sont également envisagées d'éventuelles initiatives supplémentaires mises en œuvre au sein des partenariats ainsi que la possibilité de pérennisation des actions menées.

- Un troisième axe d'évaluation fait le point sur le degré de satisfaction ressenti par les partenaires du terrain et par les chercheurs, étant donné les paramètres envisagés aux deux étapes précédentes.

VUE SYNTHÉTIQUE DES CINQ PROJETS EN FONCTION DE CRITÈRES TRANSVERSAUX

Le but de cette section est de permettre d'approcher les cinq projets en fonction de paramètres transversaux constituant une grille de lecture commune. Les critères transversaux envisagés sont :

- les personnes impliquées dans la collaboration ;
- le public principalement visé par les actions ;
- les principaux facteurs entrant en jeu dans les dispositifs envisagés ;
- le type de données recueillies ;
- l'aboutissement des actions envisagées ;
- la possibilité de prolongement ou de pérennisation des actions.

Les personnes impliquées dans la collaboration

Pour chaque projet, nous indiquons ici les personnes impliquées en début de collaboration (ou au moins à un moment de celle-ci) et leur nombre. Il faut garder à l'esprit qu'au fur et à mesure de l'avancement des réflexions et de la définition des actions, certaines équipes ont été légèrement modifiées. Selon la nature des dispositifs conçus, certaines personnes se sont effectivement davantage impliquées, d'autres au contraire ont pris du recul. C'est particulièrement le cas des membres des CPMS, impliqués dans les réflexions initiales de quasiment toutes les équipes qui se sont progressivement retirés des projets qui prenaient une tournure plus didactique et disciplinaire. Notons encore à ce sujet que le seul projet dans lequel le CPMS n'a été impliqué à aucun moment est celui qui concerne l'enseignement secondaire qualifiant, ce qui semble confirmer le constat posé dans le rapport du Conseil de l'Education et de la Formation qui indiquait que les élèves de l'enseignement professionnel pouvaient être considérés comme les « parents pauvres » des démarches d'orientation. Bien qu'ils n'apparaissent pas systématiquement dans le tableau, tous les chefs d'établissement ont été impliqués dans la mesure où ils ont eu à jouer un rôle de coordination des équipes, ils ont également dû réunir les conditions (organisationnelles et autres) nécessaires à la mise en place des actions.

	TFE orientant	Décloisonnement	Travail commun sur prérequis	Prise de notes	Immersion
Des enseignants du secondaire	2*	3	10	7	8
Des membres de l'équipe de direction du secondaire	2*	2	1		2
Autres intervenants du secondaire		2			1
Des membres de l'équipe PMS	1		3	2	3
Des enseignants du supérieur	3	2	8**	3	4
Des membres de l'équipe de direction du supérieur	1	1		1	1
Autres intervenants du supérieur		1	3		2
Total	7	11	25	13	22

* Dans l'établissement secondaire partenaire, les directeurs des 2^e et 3^e degrés ont également une charge de cours. Ils ne sont évidemment comptabilisés qu'une fois dans le total.

** Il s'agit de huit assistants pédagogiques à l'ULg.

Par *autres intervenants du secondaire*, il faut entendre par exemple des éducateurs, des chefs d'atelier, des responsables de dispositifs particuliers...

Par *autres intervenants du supérieur*, il faut entendre par exemple des responsables de dispositifs particuliers (remédiations, méthodes de travail, tutorat), membres des services Orientation, Information et promotion des études, Guidance étude (à l'université), informaticiens,...

Le public principalement visé par les actions

La finalité de tous les projets est d'améliorer la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Ceci dit, vu leur variété et leurs spécificités, certaines actions visent directement les élèves ou les étudiants alors que d'autres visent davantage les enseignants, leur action dans les classes ou les auditoriums ou l'installation d'une réflexion et d'un travail commun entre les deux niveaux d'études. Nous indiquons les publics qui ont été visés par les actions mises en place : les actions principales (X) et les actions secondaires (s).

	TFE orientant	Décloisonnement	Travail commun sur prérequis	Prise de notes	Immersion
Des élèves de 6 ^e secondaire	X	X	X	X	X
Des élèves de 5 ^e secondaire	X	X	X	X	
Des enseignants du secondaire	s	X	X	X	X
Des étudiants du supérieur		X		X	
Des enseignants du supérieur		X	X	X	

Les principaux facteurs liés à l'échec sur lesquels les projets tentent d'agir

Les résultats de recherches menées en Communauté française et dans d'autres pays permettent d'identifier, avec une assez bonne cohérence, une série de facteurs³ liés à l'échec dans l'enseignement supérieur même si de nombreuses questions subsistent pour déterminer le poids respectif des différents facteurs étudiés et la façon dont ils interagissent dans certains contextes et pour différents profils d'étudiants. Parmi les facteurs repris dans le tableau ci-dessous, nous indiquons ceux sur lesquels les actions mises en place cherchent à agir. Si l'impact d'un facteur tel que l'origine socioéconomique ou culturelle est mis en évidence dans les résultats de recherche depuis plusieurs décennies, c'est un domaine qui réclame des actions au niveau macro, au niveau du pilotage et des décisions politiques (même si des conditions plus favorables peuvent également être mises en place au niveau d'un établissement). En revanche, dans les autres domaines, il semble que des actions puissent être entreprises par les acteurs de terrain parce que ce sont des facteurs sur lesquels enseignants, élèves ou étudiants peuvent avoir prise.

Dans le même ordre d'idées, si les actions mises en place ne peuvent ambitionner de changer les parcours scolaires antérieurs, les projets *Décloisonnement* et *Immersion*, qui touchent tous deux des élèves des filières qualifiantes du secondaire, tentent d'élargir les conceptions des élèves (et des enseignants) quant aux possibilités de poursuite d'études supérieures au terme du secondaire qualifiant. Cette évolution dans les conceptions des élèves passe, entre autres, par une amélioration de leur image en tant qu'apprenant, une meilleure connaissance des exigences propres à l'enseignement supérieur, le développement de leur intérêt pour les contenus de formation...

	TFE orientant	Décloisonnement	Travail commun sur prérequis	Prise de notes	Immersion
Origine socioéconomique et culturelle					
Parcours scolaire antérieur					
Facteurs cognitifs et niveau de compétence	X	X	X	X	
Nature des choix posés	X	X			X
Perception de ses capacités		X		X	X
Engagement dans le travail	X				
Méthodes de travail	X		X	X	
Rapport positif au savoir	X	X			
Intégration académique	X	X		X	X
Pratiques d'enseignement		X	X	X	

Le type de données recueillies

Par leur participation à toutes les étapes du travail dans chacune des équipes, les chercheuses ont recueilli une foule d'informations constituant ce que Van der Maren (2003) appelle le matériel invoqué (productions d'élèves, matériel didactique utilisé, etc.) et le matériel suscité (descriptions, explications, PV de réunion, etc.). Ne sont reprises dans le tableau ci-dessous

³ Voir « Repères issus de la littérature spécialisée ».

que les données recueillies systématiquement, par voie de questionnaires ou d'entretiens auprès de tous les participants à un projet.

	TFE orientant	Décloisonnement	Travail commun sur prérequis	Prise de notes	Immersion
Éléments de description des contextes	X	X	X	X	X
Avis des équipes à propos des initiatives existantes	X	X	X	X	X
Conceptions préalables des participants à propos des actions à mettre en place			X		
Données quantitatives par rapport à l'utilisation d'outils conçus			X	X	
Données qualitatives par rapport à l'utilisation d'outils conçus	X	X	X	X	
Évaluation par les élèves ou étudiants	X	X			X
Données d'évaluation finale par les partenaires	X	X	X	X	X

L'aboutissement des actions envisagées

Dans toutes les équipes, des dispositifs ont été conçus, des actions ont été envisagées, des outils ont été construits. Parfois, le travail en collaboration a débouché, naturellement, sur des actions complémentaires, non prévues initialement. Il convient d'examiner dans quelle mesure ces actions principales et/ou supplémentaires ont effectivement pu être mises en place. Si tel n'est pas le cas, il s'agira d'expliquer pourquoi certaines actions n'ont pas pu aboutir.

	TFE orientant	Décloisonnement	Travail commun sur prérequis	Prise de notes	Immersion
Action principale	Mise à disposition d'un TFE orientant	Plateforme informatique	Séances de travail commun profs des 2 niveaux	Construction et utilisation d'un outil	Immersion parrainée
					Travail commun sur les contenus
Action supplémentaire 1	Accueil des rhétos	Accueil des élèves du sec	Échanges de ressources	Accueil à la HE	Cours ouverts pour rhétos « encadrés »
Action supplémentaire 2	Profs du sup lecteurs TFE	Profs du sup dans jury de qualif			

En noir, les actions mises en place complètement. En grisé, les actions mises en place partiellement. En blanc, les actions qui n'ont pas abouti.

La possibilité de prolongement ou de pérennisation des actions

Durant toute la collaboration, les chercheuses ont invité les différentes équipes à envisager les possibilités de pérennisation des actions et dispositifs conçus. Dans le tableau ci-dessous, nous indiquons en noir les actions qui seront à *coup sûr* répétées, maintenues ou prolongées, en gris celles qui seront *probablement* répétées, maintenues ou prolongées et en blanc, celles qui ne le seront *probablement pas*.

	TFE orientant	Décloisonnement	Travail commun sur prérequis	Prise de notes	Immersion
Action principale	Mise à disposition d'un TFE orientant	Plateforme informatique	Séances de travail commun profs des 2 niveaux	Construction et utilisation d'un outil	Immersion parrainée Travail commun sur les contenus
Action supplémentaire 1	Accueil des rhétos	Accueil des élèves du sec	Échanges de ressources	Accueil à la HE	Cours ouverts pour rhétos « encadrés »
Action supplémentaire 2	Profs du sup lecteurs TFE	Profs du sup dans jury de qualif			

Dans la colonne *Travail commun sur les prérequis*, nous indiquons que les séances de travail commun entre les enseignants des deux niveaux d'études ne seront probablement pas répétées en dehors du contexte de la recherche. Un appui ou un cadre institutionnel serait effectivement nécessaire pour qu'une telle collaboration puisse se poursuivre et se développer. Cela répondrait à une demande très clairement exprimée par les partenaires du secondaire. En revanche, pendant la collaboration, les partenaires d'une même discipline ont pris l'habitude de communiquer entre eux par courriel, d'échanger des informations et des ressources. Ces échanges pourraient s'établir durablement. Dans le projet d'immersion, l'action principale d'immersion parrainée telle qu'elle avait été prévue par les partenaires ne sera pas répétée puisque, pour diverses raisons développées plus loin, cette action n'a pas abouti dans le cadre du projet pilote. Ceci dit, la haute école partenaire organise avec succès, depuis plusieurs années et de façon récurrente, des activités assez proches d'accueil, de cours ouverts, de journées propédeutiques à destination des futurs étudiants. Notons que l'action supplémentaire de cours ouverts à destination des élèves de 6^e TQ et TTr d'un des partenaires du secondaire du projet immersion s'étant avérée bien plus fructueuse, des contacts pourraient s'établir durablement entre les deux établissements. C'est en tout cas le souhait des partenaires du secondaire et du supérieur.

DESCRIPTION DÉTAILLÉE DES CINQ PROJETS PILOTES

I. Construire son projet personnel d'orientation

Partenariat établi entre l'Institut Saint-Louis (enseignement secondaire de transition – Bruxelles) et la Haute Ecole Léonard de Vinci, Ecam (enseignement supérieur de type long, catégorie technique, sciences industrielles – Bruxelles)

1. Quelques éléments de contexte

Le tableau ci-dessous fournit un bref aperçu des initiatives déjà mises en place dans les établissements partenaires au moment de débiter la collaboration.

	Etablissement secondaire	Etablissement supérieur
Mûrir son projet personnel		
○ Mise à disposition d'informations sur les études (affiches, prospectus)	x	
○ Participation facultative à la journée sur les études et les métiers organisée par le CIO	x	
○ Possibilité d'assister à des cours ouverts à l'université ou en haute école	x	
○ Interview d'étudiants et d'enseignants dans l'orientation envisagée	x	
○ Séminaire orientation pris en charge par le CPMS	x	
○ Journées portes ouvertes thématiques		x
○ Interviews de professionnels	x	
○ Stage chez un professionnel	x	
○ Journées Entreprises		x
Développer un rapport positif au savoir		
○ Recherches approfondies sur un thème en rapport avec l'orientation envisagée	x	
○ Cours donnés par des profs du supérieur dans des établissements secondaires		x
Développer des méthodes de travail		
○ Planification d'un travail de longue haleine	x	
○ Identification de ses propres méthodes et feedback (questionnaire de J-L. Wolfs)		x
Autres dispositifs d'aide et d'accompagnement		

o 15 jours de cours préparatoires		X
o Modules facultatifs de remédiation dans tous les cours		X
o Coordination de classe		X
o Maintien d'interrogations dispensatoires en début de 1re (diminution progressive)		X
o Monitorat		X
o Travaux de groupe pour TP et certains examens		X

On le voit, les partenaires, tant du secondaire que du supérieur, mènent des actions concrètes dans le domaine de la transition et de la réussite en 1^{er} bac. Dans l'établissement secondaire, la plupart des actions concernent la construction progressive du projet personnel de l'élève, son choix d'études en lien avec un éventuel projet professionnel. Plusieurs objectifs sont poursuivis à travers la réalisation par l'élève de son TFE orientant, mais pas uniquement puisque les élèves sont invités à participer aux journées d'orientation organisées par le CIO et qu'ils bénéficient des activités (collectives et/ou individuelles) prises en charge par le CPMS. Dans l'établissement d'enseignement supérieur, plusieurs actions portent sur les représentations des études et des métiers d'ingénieur et sur le développement de l'intérêt pour les contenus de formation. Par ailleurs, de nombreux dispositifs sont mis en place pour préparer, aider et accompagner les étudiants de 1^{er} bac. On constate que des actions sont menées aux deux niveaux d'études dans les domaines suivants : construction de son projet personnel, développement d'un rapport positif au savoir et développement de méthodes de travail.

2. Définition de la problématique

Les partenaires du supérieur plaident pour une meilleure information sur les métiers (d'ingénieur en l'occurrence) de façon à éviter que les élèves posent un choix avec des représentations erronées de la profession et des études qui y mènent. Une deuxième demande de l'établissement supérieur porte sur la possibilité de profiter de l'impulsion du projet pilote pour installer un dispositif de tutorat au sein de la haute école. Ils mettent par ailleurs en évidence les problèmes rencontrés par les étudiants notamment dans la maîtrise de la langue et dans leurs méthodes de travail défailtantes ou inadéquates. A propos des méthodes de travail, les partenaires du supérieur suggèrent qu'une réflexion commune pourrait être initiée sur la base des résultats au questionnaire d'identification et d'autoévaluation de leurs méthodes, qui est proposé aux étudiants de 1^{er} bac après la session de janvier (questionnaire de J-L Wolfs, 1998).

Les partenaires du secondaire souhaitent que les enseignants du troisième degré soient mieux informés des difficultés principales rencontrées par les jeunes qui abordent l'enseignement supérieur. Ils pourraient ainsi aider les élèves à prendre conscience de leurs capacités et difficultés. L'analyse de supports et de questionnaires d'évaluation du supérieur permettrait de mieux se rendre compte des niveaux d'exigences. Les partenaires du secondaire pointent également l'importance de faire progresser les élèves en compréhension et production d'écrits (structuration d'un écrit, formulation d'idées personnelles et argumentation, esprit de synthèse, etc.).

L'analyse des demandes initiales et des avis des différents partenaires a permis de dégager des priorités communes : construction du projet personnel de l'élève et travail sur certaines compétences en maîtrise de la langue.

Ces deux axes pourraient être travaillés en s'appuyant sur un outil conçu et utilisé depuis peu par l'équipe éducative de l'établissement secondaire. Dans cet établissement, les élèves de rhétorique réalisent un travail de fin d'études à visée orientante. Tel qu'il a été conçu, le « TFE orientant » peut être considéré comme un outil de transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur dans la mesure où on demande à l'élève de développer une double réflexion : il doit mettre en œuvre une démarche de recherche scientifique à propos d'une problématique en lien avec le domaine qu'il a choisi d'explorer, il doit également rendre compte de ses démarches d'orientation. L'ensemble des réflexions et du travail de l'élève est présenté, d'une part dans un document écrit structuré, d'autre part, lors d'une défense orale.

Quoiqu'étant le résultat d'une réflexion très approfondie, le dispositif « TFE orientant » est considéré par ses concepteurs comme perfectible ; le fait qu'un regard extérieur puisse être porté sur l'outil leur paraît donc tout à fait bénéfique. Ce regard extérieur viendra d'enseignants du supérieur, d'anciens élèves qui seront interrogés un semestre environ après la réalisation de leur TFE et des chercheuses.

L'idée qui a émergé au fil des discussions communes est de procéder à une analyse critique de la brochure d'accompagnement des élèves pendant leur TFE - *Travail de fin d'études. Règlement, notes méthodologiques et carnet de route* – de façon à identifier les aménagements souhaitables ou indispensables à y apporter en vue d'en faire un outil transférable et utilisable dans d'autres contextes.

La première lecture du document et les échanges qui s'ensuivirent ont débouché sur quatre décisions :

- En plus de la brochure mentionnée, les partenaires du supérieur prendront connaissance du travail réalisé par un élève l'année précédente dans le domaine scientifique. Ils rendront ainsi un avis en étant mieux informés quant aux réactions des élèves par rapport à l'outil mis à leur disposition et aux démarches qu'on leur demande de réaliser.
- La collaboration entre les partenaires sera renforcée par l'implication des enseignants du supérieur comme lecteurs de TFE. Le dispositif prévoit effectivement que le travail de chaque élève soit lu (et évalué) par le promoteur et par deux lecteurs extérieurs. Le fait que les lecteurs soient des spécialistes des domaines développés constituera un facteur de motivation supplémentaire de nature à augmenter l'engagement de l'élève dans son travail.
- Afin de compléter et de renforcer le dispositif, un accueil des élèves de rhéto inscrits en mathématiques et/ou sciences fortes sera organisé à la haute école. Les élèves seront accompagnés d'un ou de deux professeurs ce qui fournira une occasion supplémentaire de contacts entre les intervenants des deux niveaux d'études.
- Rapidement, les partenaires se sont rendus compte qu'il était illusoire de vouloir adapter la brochure pour en faire un outil « universel », utilisable tel quel dans n'importe quel contexte et que les aménagements qui y seraient apportés risquaient d'aboutir à un appauvrissement. Plutôt que de modifier l'outil existant, les partenaires et les chercheuses élaboreront un document de présentation, d'explicitation et d'argumentation des démarches que l'élève est amené à mettre en œuvre lors de la réalisation de son TFE orientant. L'idée est de fournir un guide d'accompagnement pour attirer l'attention des équipes éducatives qui souhaitent proposer à leurs élèves un travail de fin d'études à visée orientante sur les éléments qui nécessitent une réflexion de fond et à propos desquels des décisions doivent être prises en fonction du contexte et de la culture de l'école, des objectifs poursuivis, de l'importance que l'on souhaite accorder à ce travail...

3. Définition d'un modèle d'action

Le tableau suivant fournit une vue synthétique de l'organisation de l'action et des différentes tâches à réaliser pour atteindre les objectifs visés.

Objectifs de l'action	<ul style="list-style-type: none">• Porter un regard extérieur sur un outil existant• Définir et expliciter les conditions de sa généralisabilité• Etablir de façon durable des contacts et des échanges entre intervenants du secondaire et du supérieur
Déroulement de l'action	<p>Première rencontre entre les partenaires des deux niveaux</p> <ul style="list-style-type: none">• Présentation mutuelle des éléments de contexte, des initiatives existantes et identification des priorités. Premières réflexions sur le type d'actions à mener. <p>Entre la première et la deuxième réunion</p> <ul style="list-style-type: none">• Synthèse des avis par les chercheuses et communication à tous de l'état d'avancement. <p>Deuxième réunion</p> <ul style="list-style-type: none">• Poursuite de la réflexion à propos des idées principales : dispositif de tutorat, exploitation des résultats du questionnaire d'autoévaluation des méthodes de travail des étudiants, exploitation de l'outil TFE. Définition de ce que devrait contenir un document d'accompagnement de la démarche TFE. Décision et modalités concrètes pour interroger des anciens élèves. <p>Entre la deuxième et la troisième réunion</p> <ul style="list-style-type: none">• Elaboration par les chercheuses d'un canevas d'entretien des anciens.• Entretiens téléphoniques avec les anciens élèves.• Retranscription et synthèse des avis des anciens élèves et communication à tous les partenaires.• Recueil des avis des partenaires du supérieur sur le TFE d'un élève. <p>Troisième réunion</p> <ul style="list-style-type: none">• Décision et modalités concrètes pour l'accueil des rhétos à la haute école.• Décision et modalités concrètes pour les lecteurs de TFE de la haute école. <p>Après la troisième réunion</p> <ul style="list-style-type: none">• Echanges à propos du document d'accompagnement rédigé.• Participation d'une chercheuse à la journée d'accueil des rhétos, recueil des avis des élèves et des enseignants encadrants.• Recueil des avis des partenaires sur l'ensemble de la collaboration.

4. Le produit de la collaboration

Dans le cadre de ce projet pilote intitulé « Construire son projet personnel d'orientation », la collaboration a débouché principalement sur la rédaction d'un document de présentation, d'explicitation et d'argumentation des différentes démarches que l'élève est amené à mettre en œuvre dans son TFE orientant. Le but est de mettre l'outil à disposition du lecteur intéressé. Ce texte figure dans les pages qui suivent en encadré.

Dans l'établissement d'enseignement secondaire qui a conçu l'outil sur lequel le projet prend appui, les élèves de rhétorique réalisent un travail de fin d'études. Les premières étapes de ce TFE débutent dès la fin de la cinquième année : les élèves de cinquième sont invités à assister à la défense orale du travail de certains élèves de rhétorique et à réaliser une première lecture à propos d'une thématique qu'ils envisagent de développer dans le cadre de leur propre TFE l'année suivante.

Tel qu'il a été conçu par l'équipe éducative, le « TFE orientant » peut être considéré comme un outil de transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur dans la mesure où on demande à l'élève de développer une double réflexion : il doit mettre en œuvre une démarche de recherche scientifique à propos d'une problématique en lien avec le domaine qu'il a choisi d'explorer, il doit également rendre compte de ses démarches d'orientation.

Plus concrètement, l'élève rend compte dans son TFE

- des motivations qui le poussent à choisir les voies (études, professions,...) qu'il aura désignées ;
- d'une enquête menée dans les écoles supérieures ou les facultés universitaires offrant la formation qui l'intéresse ;
- des leçons tirées d'entretiens avec des étudiants du premier et du deuxième cycle qui ont suivi la voie qu'il se propose d'emprunter et d'un entretien avec un professionnel du secteur qu'il envisage d'intégrer ;
- des documents qu'il aura consultés (programmes, syllabus, livres) pour affiner sa perception des études qu'il envisage d'intégrer ;
- d'un stage d'observation de deux jours dans le milieu professionnel choisi ;
- d'une réflexion historique et sociologique concernant le secteur professionnel choisi ;
- de la problématisation et de la résolution d'une thématique scientifique en lien avec le projet d'orientation choisi⁴.

L'élève est ainsi amené à s'investir dans un travail de longue haleine, qui l'oblige à en planifier les différentes étapes. Il doit alors présenter le résultat de ses investigations d'une part en produisant un travail écrit et d'autre part lors d'une défense orale.

Interrogés à propos de l'intérêt d'une telle démarche en termes de préparation à l'enseignement supérieur, les partenaires du supérieur qui ont examiné la brochure d'accompagnement et le travail d'un élève ont pointé notamment la pertinence du double regard études/métiers, l'intérêt d'une démarche qui amène l'élève à s'interroger et à s'impliquer dans son choix d'études et qui dès lors ne peut que renforcer sa motivation, l'importance d'inviter l'élève à développer une question théorique (développement de la curiosité intellectuelle et constitution d'un « bagage ») qui permettra à l'élève de mieux appréhender les informations qu'il recueillera ensuite sur le terrain...

Si tous les élèves faisaient la démarche, il y aurait vraisemblablement moins d'échecs en supérieur. [...] La brochure d'accompagnement du TFE est très complète et constitue assurément une aide efficace pour les élèves.

⁴ Tous ces éléments de description sont extraits du document à destination des élèves de l'établissement partenaire : TFE. Règlement, notes méthodologiques et carnet de route dont la table des matières figure en annexe 1.

Les contacts établis entre les partenaires du secondaire et du supérieur ont en outre débouché sur l'engagement pris par plusieurs enseignants du supérieur de devenir lecteur des TFE réalisés par les élèves dans le domaine scientifique. Cet engagement sera concrétisé dès la fin de l'année scolaire 2008-2009.

La seule chose que je ferais si je pouvais changer quelque chose dans le TFE, déclarait une ancienne élève de l'établissement partenaire, ce serait les lecteurs : ils ne sont pas toujours spécialistes du sujet traité. C'est dommage !

Le dispositif prévoit en effet que chaque TFE soit lu par le promoteur et par deux lecteurs extérieurs qui assistent à la défense orale et participent à l'évaluation du travail. Le fait que le travail de l'élève soit lu par des personnes « expertes » du domaine exploré constitue une source de motivation importante pour l'élève et est de nature à augmenter son investissement dans le travail. Or on est en droit de penser que le bénéfice que l'élève retirera de son TFE en termes d'aide à la transition sera à la mesure de son engagement personnel dans les investigations et dans les démarches qu'il aura accomplies.

L'équipe éducative de l'établissement d'enseignement secondaire partenaire a élaboré une brochure - *Travail de fin d'études. Règlement, notes méthodologiques et carnet de route* - destinée à accompagner les élèves tout au long de leur TFE. Sa table des matières figure en annexe 1 et fournit un aperçu de son contenu. Les enseignants qui envisagent de proposer un travail de fin d'études à visée orientante à leurs élèves pourraient ainsi profiter de l'expérience acquise par une équipe qui l'a mis en œuvre depuis quelques années. Ceci dit, ce qui fonctionne particulièrement bien dans un établissement n'est pas nécessairement directement transférable dans un autre. Une réflexion de fond doit être menée pour se donner les meilleures chances d'un dispositif adapté au contexte où l'on souhaite l'implanter. Un certain nombre de questions doivent trouver réponse.

Nous en passons quelques-unes en revue dans les paragraphes qui suivent.

A. Un TFE orientant : quel intérêt ?

Une validation empirique du dispositif n'est pas envisageable à ce stade de la recherche. Effectivement, il eut fallu pouvoir suivre un grand nombre d'élèves ayant réalisé avec fruit leur TFE jusqu'au terme de leur première année dans l'enseignement supérieur et disposer idéalement d'un groupe contrôle.

En revanche, une validation théorique de plusieurs démarches mises en œuvre par les élèves dans le cadre de leur TFE est possible.

Mûrir son choix d'études et de professions...

Cette double facette est essentielle : la première vise à amener l'élève à construire un rapport au savoir compatible avec celui qui sera privilégié dans l'enseignement supérieur et la seconde permet à l'élève de mieux comprendre les implications de ses choix.

Le lien direct entre précision d'un projet professionnel et réussite en 1^{er} bac est loin d'être établi. S'agissant d'enseignement universitaire, certains auteurs considèrent même qu'un projet professionnel bien arrêté constitue, dans certains cas, un obstacle à la réussite si la formation proposée apparaît à l'étudiant comme trop éloignée de son projet (Biémar *et al.*

2003, Galand, Bentein, Frenay & Bourgeois, 2003). Il est vrai que la formation universitaire n'est généralement pas conçue selon une visée professionnalisante.

Ainsi, des jeunes qui choisissent leurs études supérieures en focalisant quasi exclusivement leur réflexion sur une profession future ont tendance à se sentir plus vite découragés devant la nature des cours et les exigences des études qui y mènent (Biemar *et al.*, 2003). A l'inverse, ceux qui ont un projet tenant compte de paramètres variés (prises d'informations sur le contenu des études envisagées, contacts avec des étudiants, des enseignants, des professionnels, etc.) ont tendance à réussir de manière plus massive : cela s'expliquerait par le fait qu'ils maintiennent un équilibre stimulant entre les préoccupations d'ordre professionnel et celles de formation intellectuelle (Dumora *et al.*, 1997 cités par Biemar *et al.*, 2003).

Dans le même ordre d'idée, Baily *et al.* (2005) soutiennent l'importance d'un travail de réflexion complet dans la préparation aux études supérieures. D'après ces auteurs, « *L'absence d'intérêt pour le travail intellectuel est peut-être une des causes d'échec les plus marquées à l'université. Si l'on se donne comme objectif d'apprendre aux jeunes à aborder des situations dans leur globalité et à s'engager personnellement dans un travail intellectuel, on rejoindra sans doute à la fois l'objectif de formation générale et celui de préparation à l'enseignement supérieur* » (Baily, Dufour, Prignon, Fourez, 2005).

L'intérêt pour les cours et pour leur réussite semble donc constituer un des éléments déterminants de la performance des étudiants dans le supérieur. Les démarches d'orientation ont elles aussi un impact, principalement dans la mesure où elles facilitent plus ou moins le développement de cet intérêt.

L'impact des variables motivationnelles sur l'apprentissage a été largement documenté dans la littérature (Robbins, Lauver, Le, Davis & Langley, 2004). Il s'agit principalement du sentiment de compétence du sujet (Bandura, 1997 ; Parmentier, 1994) et de la valeur perçue des activités d'apprentissage proposées (Eccles & Wigfield, 2002 ; Neuville, Bourgeois & Frenay, 2004). De nombreuses recherches ont, en effet, montré l'influence positive de ces deux facteurs, non seulement sur les performances des apprenants (Bong, 2001 ; Galand, Frenay & Bourgeois, 2004 ; Wigfield & Eccles, 2000) mais également sur leur persistance dans le système scolaire et académique (Leppel, 2001 ; Torres & Solberg, 2000 ; Wicker, 2003).

Les propos d'Ornela sur la confiance en ses capacités sont éloquentes.

« J'ai passé un jour au cabinet, un jour au tribunal et le troisième jour, on m'a présenté une avocate que j'ai interviewée aussi, une Albanaise, comme moi. Cela m'a beaucoup aidée car avant ça, je n'osais pas imaginer des études de droit à l'université pour moi, j'avais peur que mon origine albanaise soit un obstacle pour mon projet, j'avais peur de ne pas y arriver par exemple à cause de la langue française. C'est cette rencontre qui m'a convaincue que je pouvais ».

Dans son TFE, l'élève est amené à élaborer une démarche complète et de longue haleine qui permet à la fois de mieux appréhender un domaine de savoir, les études dans lesquelles il peut être développé et les professions sur lesquelles ces études peuvent déboucher. Cette démarche impose donc de prendre des informations variées et de construire des liens entre connaissance de soi et de ses caractéristiques personnelles et exploration de l'environnement des études et des professions. Une série de balises jalonnent la réflexion ainsi menée (vérification de la

qualité des informations, échéances, planning d'activités à mener, discussions avec le promoteur,...).

Consigner par écrit une réflexion en pleine construction...

Le fait de rendre compte par écrit de sa démarche de réflexion peut aider le jeune à faire progresser cette dernière : il ne s'agit pas simplement de rendre compte d'un projet personnel d'orientation mais de construire celui-ci pas à pas, au fur et à mesure d'expériences diverses que le jeune est amené à vivre.

L'expérience décrite par Vanessa est à ce sujet éclairante.

« Dès le début de la cinquième année, je savais que travailler dans une agence de voyage était le métier que je voulais faire. Lorsque j'ai dû décrire dans mon TFE le stage de deux jours que j'avais réalisé dans une agence et les interviews des étudiants inscrits en tourisme, j'ai vraiment compris que ce n'était pas ça que je voulais faire et je me suis alors dirigée vers les relations publiques, domaine que j'ai vraiment découvert les trois derniers mois du TFE. Le TFE m'a donc permis de ne pas m'arrêter sur ma première idée – que je pensais véritablement être la bonne – et ainsi peut-être de m'éviter la perte d'une année d'études ».

Varié les sources d'information. Rencontrer des étudiants et des professionnels, visiter des chantiers, ... : autant d'activités inédites visiblement appréciées par les jeunes...

Tous les étudiants interrogés dans le cadre de ce travail ont déclaré avoir posé leur choix d'études en fonction du métier auquel ces études permettent d'accéder plutôt qu'en fonction de la nature et du contenu des études. Or, nous l'avons vu plus haut, l'attraction pour une profession – ou pour l'image que les élèves s'en font – est loin de constituer un élément suffisant pour lui garantir de meilleures chances de réussite en première année dans l'enseignement supérieur. Il est donc primordial d'inciter l'élève à élargir le champ de ses investigations.

Lors des recherches entreprises pour son TFE, l'élève est amené à visiter des établissements d'enseignement supérieur, à assister à des cours, à s'entretenir avec des étudiants engagés dans l'orientation qui l'intéresse, à réaliser un stage en milieu professionnel, à mettre ses représentations et les informations dont il dispose à l'épreuve du réel et surtout à porter un regard critique sur toutes les informations qu'il aura l'occasion de recueillir.

Développer des compétences transversales variées qui rencontrent pleinement les finalités de l'enseignement secondaire de transition.

Durant la réalisation du TFE, l'élève est amené à développer des compétences de différents ordres qui font pleinement partie des finalités de l'enseignement secondaire de transition⁵.

- *Les compétences méthodologiques* : planification de tâches dans le cadre d'un projet de longue haleine, respect de consignes plus ou moins précises...

⁵ Les quelques exemples qui suivent sont issus d'une liste plus complète de compétences transversales en œuvre dans la réalisation d'un travail de fin d'études secondaires proposée dans le N°16 des Cahiers pédagogiques Interfaces.

- *Les compétences relatives à des démarches mentales* : maîtrise de la langue française écrite et orale, émission d'hypothèses, de questions pertinentes de recherche, rédaction de synthèses, ...
- *Les compétences socio-affectives* : avoir confiance en soi, savoir communiquer, faire preuve d'autonomie, de curiosité intellectuelle, se confronter à l'erreur et la surmonter, ...
- *Les compétences relatives à la métacognition et à la réflexivité* : savoir réguler ses démarches, savoir prendre du recul face à sa propre production, savoir exprimer ce que l'on a appris, ...

Ces compétences sont également travaillées dans le cadre d'apprentissages disciplinaires. Il s'agira ici de les intégrer dans un travail plus transversal qui pourra, en outre, déboucher sur une décision plus ferme de continuer dans la voie explorée, de l'aménager quelque peu ou pourquoi pas, de l'abandonner en toute connaissance de cause.

B. La mise en place d'un TFE orientant : se donner les meilleures chances d'une expérience enrichissante pour les élèves

Le TFE orientant, tel que conçu par nos partenaires du secondaire, est un travail d'envergure qui mobilise l'élève durant une partie importante de sa dernière année du secondaire. Comment accompagner efficacement la réflexion de l'élève tout en lui laissant une autonomie satisfaisante dans les démarches à entreprendre ?

Le choix du sujet : plus ou moins libre ?

Si cette question paraît réellement ouverte dans le cadre d'un travail de fin d'études centré sur une thématique disciplinaire, dans le cas d'un travail à visée orientante, il n'en est pas de même : l'orientation future de l'élève le concerne avant tout et il paraît assez naturel que le choix du sujet lui appartienne.

On concevrait difficilement d'imposer à l'élève, voire de lui proposer, le domaine dans lequel mener sa réflexion personnelle à propos de son orientation future. En revanche, un contact et des échanges avec le promoteur peuvent s'avérer précieux pour aider l'élève à préciser la question théorique qu'il envisage de développer en lien avec son projet d'orientation. Les balises ainsi posées en concertation permettront à l'élève de rester centré sur son sujet. Ensemble, ils veilleront à ne pas s'enliser dans des questions trop vastes ou au contraire trop spécialisées pour lesquelles l'élève n'est peut-être pas outillé. Il n'est pas question ici d'exiger avant l'heure des performances de spécialistes.

L'encadrement de l'élève par un promoteur

Si le TFE est avant tout un travail personnel de l'élève, un encadrement efficace par un promoteur semble être un élément indispensable pour l'aider dans cette démarche. Trois ou quatre rencontres peuvent être organisées en vue de rendre compte de l'avancement du travail et de la réflexion qui l'accompagne.

Aider à cibler le sujet, proposer des lectures, susciter des rencontres avec des professionnels, aider à la recherche de lieux de stages, relire les écrits intermédiaires et les commenter sont autant de tâches à charge du promoteur essentielles pour un bon avancement dans le travail.

« Mon promoteur m'a vraiment permis de mettre des limites, de définir des échéances pour me permettre d'avancer. On fixait ensemble les échéances et il était très ouvert à la charge de travail que j'avais dans les différents cours. » (Aristéa)

L'envergure même de ce travail implique une évaluation formative continue de la part du promoteur : offrir des rétroactions précises et régulières permet à l'élève d'évaluer le niveau de ses apprentissages et, si nécessaire, de se (re)mobiliser en conséquence (Parmentier, 1999).

Dans ces conditions, des enseignants intéressés par la démarche doivent être conscients que ce dispositif doit idéalement être le projet d'une équipe éducative et non porté par un seul enseignant ce qui rendrait pratiquement impossible l'encadrement individualisé reconnu comme primordial.

La brochure : un outil commun d'aide à l'élève

Disposer de pistes et de conseils sur la manière de mener ses investigations, sur la manière de rendre compte des activités menées, sur la manière d'organiser l'écrit, disposer d'un journal de bord permettant de garder trace du travail mené ainsi que des décisions prises lors des rencontres avec le promoteur sont, aux dires des étudiants qui ont vécu l'expérience, des éléments essentiels dans l'élaboration du travail.

La brochure « Règlement, conseils méthodologiques et carnet de route » est considérée par les élèves interrogés comme une aide précieuse. Voici les éléments qui sont pointés comme ayant apporté la plus grande aide :

- les conseils de rédaction et de présentation du travail écrit ;
- les conseils pour réaliser la bibliographie et les références ;
- la réflexion et les conseils pour s'interroger sur soi ;
- le carnet de route avec les échéances pour organiser le travail et s'y tenir ;
- les conseils de lecture.

On le voit, ce n'est pas nécessairement dans les mêmes éléments de la brochure que les élèves ont trouvé la plus grande aide. Il est donc primordial que le document d'accompagnement des élèves soit complet et développe les différentes facettes du travail de façon à ce que chacun puisse y trouver l'aide appropriée en fonction de son cas personnel.

La bonne gestion et la planification des tâches sur une longue période, la responsabilisation par rapport à la qualité de son travail personnel sont des compétences et attitudes cruciales en termes de préparation à l'enseignement supérieur. Toutefois, vu le caractère inhabituel du travail, de son ampleur et de sa durée, les conseils et l'encadrement d'un promoteur, de pairs éventuellement, la brochure d'accompagnement, les exigences qui y sont décrites et les balises que l'élève peut y trouver, contribueront à aider l'élève à progresser au mieux dans ce travail, afin qu'il puisse en tirer pleinement profit.

Les élèves interrogés ont mis l'accent sur l'intérêt des démarches qu'ils ont effectuées pour mener à bien leur TFE et pour recueillir des informations sur les études et les métiers : lire des ouvrages spécialisés, réunir des informations générales via des brochures et des sites Internet, visiter des établissements d'enseignement supérieur, assister à des cours, s'entretenir avec des étudiants, interviewer des enseignants, visiter ou effectuer un stage en milieu professionnel,

interviewer des professionnels... Tous ont déclaré y avoir trouvé un enrichissement personnel important.

Pourtant, à la question de savoir s'ils auraient effectué ces démarches si ça n'avait pas été exigé dans le cadre du TFE, dans la plupart des cas, la réponse est non.

C. Un TFE orientant : la question de l'évaluation

Il paraît essentiel dans ce type de travail de mener une réflexion de fond sur la question de l'évaluation du TFE orientant. Ce travail met en jeu des préoccupations et des choix personnels de l'élève : peut-on évaluer un cheminement personnel ? Afin de poser un regard juste sur le travail de l'élève, il paraît essentiel que les équipes pédagogiques désireuses de s'inspirer de l'outil définissent une série de critères objectifs et examinent les indices de maîtrise ou de non maîtrise directement liés à ces critères préétablis. Le choix des critères se fera, selon la culture de l'établissement, en fonction de l'importance que l'on souhaite accorder au travail, des objectifs et du type de compétences que l'on veut privilégier. La réflexion relative à l'évaluation du TFE peut être menée en partant de la description de ce qui est attendu de l'élève et des consignes de réalisation qui lui sont fournies : dans quelle mesure les différents éléments exigés sont-ils présents, dans quelle mesure les consignes sont-elles respectées... ?

Par exemple, les critères d'évaluation de la démarche de recherche peuvent s'appuyer sur des éléments tels que :

- la cohérence entre la question de recherche et les pistes investiguées ;
- la diversification et l'exploitation des ressources ;
- le caractère approfondi et complet des investigations ;
- l'esprit critique et la prise de recul par rapport aux informations recueillies ;
- ...

La production écrite de l'élève pourrait être évaluée en tenant compte, par exemple :

- de la pertinence de la structure générale (table des matières, progression logique par rapport au sujet, introduction, titres, inter titres, conclusion...) ;
- de l'utilisation correcte et adéquate de la langue (vocabulaire, syntaxe, orthographe...) ;
- de l'intérêt des supports visuels utilisés (tableaux, schémas, documents iconographiques...) ;
- ...

Il va sans dire que l'objectif d'un tel travail est avant tout formatif ; on souhaite faire progresser l'élève dans sa réflexion personnelle sur son orientation future, on souhaite le doter de compétences transversales utiles dans l'enseignement supérieur (quel que soit son choix d'études), on souhaite qu'il acquière des savoirs susceptibles de susciter sa curiosité intellectuelle,... A cet égard, les rencontres avec le promoteur en cours de travail, les commentaires et les feedbacks qu'il adresse à l'élève offrent bien plus de possibilités de régulation qu'une cote obtenue à l'issue du travail.

Ceci dit, c'est un lieu commun que de reconnaître qu'il est des élèves pour qui l'engagement dans une tâche dépend au moins partiellement de la sanction liée au résultat.

Des étudiants interrogés un semestre environ après la réalisation de leur travail de fin d'études expriment tous un avis extrêmement positif sur

l'intérêt du TFE orientant : ils ont décrit tout le bénéfice qu'ils en ont retiré en termes de motivation et d'aide dans leur choix d'études. Pourtant, plusieurs d'entre eux déclarent que si le travail n'avait pas été coté, ils s'y seraient moins investis.

Selon Parmentier (1999), la volonté d'apprendre et la volonté de réussir sont des concepts intimement liés. Dans ces conditions, l'évaluation stimule la volonté de réussir qui elle-même a des répercussions directes sur la volonté d'apprendre.

En tout état de cause, quelles que soient les modalités d'évaluation prévues, il est primordial que l'élève soit très clairement informé de ce que l'on attend de lui et des niveaux d'exigence fixés.

D. Ressources supplémentaires

Tel qu'il a été conçu par les partenaires du secondaire, l'outil dont la table des matières figure en annexe 1 et dont il a été question dans les pages qui précèdent s'adresse à des élèves du troisième degré de l'enseignement secondaire de transition. Cela ne signifie nullement qu'un travail de fin d'études intégrant une dimension orientation ne serait pas pertinent pour les élèves des filières de qualification. Toutefois, dans le cadre de ce projet pilote, les partenaires se sont estimés insuffisamment informés des spécificités de l'enseignement de qualification pour travailler à l'élaboration d'un outil qui devrait forcément tenir compte des caractéristiques d'un enseignement dont les finalités, les publics, les contextes sont différents. Ainsi, en tentant de proposer un outil à destination des élèves de l'enseignement de transition et de qualification, on risquait d'aboutir à un produit qui ne soit finalement adapté aux caractéristiques et exigences ni de l'un ni de l'autre.

Un TFE à visée orientante qui s'adresserait à des élèves des filières de qualification nécessiterait des aménagements probablement importants. D'une part, parce que la réflexion sur le projet d'études et de profession se pose de manière différente dans les deux filières d'études. En fin de secondaire, les élèves de l'enseignement technique et professionnel ont déjà posé des choix d'option (volontaires ou contraints) bien plus « orientants » que les élèves de rhétorique dans l'enseignement de transition. Les démarches de construction d'un projet personnel devraient comprendre une réflexion relative à l'entrée dans le monde du travail. D'autre part, dans le TFE présenté, les élèves rendent compte de leur travail sous la forme d'un document écrit. Ce n'est pas le seul mode de communication envisageable. Les élèves pourraient avoir à réaliser et à présenter une action concrète, une performance technique, ... individuellement ou en groupe.

5. Éléments d'évaluation du travail en collaboration

Si l'on examine la cohérence entre la problématique, les demandes initiales et les objectifs fixés en début de collaboration, il apparaît très clairement que le TFE orientant est un outil de transition de nature à aider l'élève à construire son projet personnel, à mûrir son choix d'études. Comme il est conçu, le TFE amène également l'élève à mettre en œuvre des compétences en production écrite et en expression orale. Les deux demandes initiales principales sont donc rencontrées et la décision de travailler autour du TFE orientant semble justifiée et pertinente. Toutefois, il y a une demande, émanant des partenaires du supérieur, à laquelle on n'a pas pu donner suite dans le cadre de la recherche : profiter de l'impulsion du projet pilote pour mettre en place un dispositif de tutorat dans l'établissement. Les chercheuses n'ont pas trouvé la possibilité d'impliquer concrètement les partenaires du secondaire dans un tel projet et n'ont pu répondre à la demande que de façon très partielle en transmettant aux partenaires du supérieur un document de description d'expériences de tutorat et des conditions de leur mise en place (Fondation Roi Baudouin, 2007). Un dispositif de tutorat sera néanmoins mis en place dans l'établissement d'enseignement supérieur dès l'année scolaire 2009-2010 dans le cadre des mesures visant à promouvoir la réussite des étudiants en vertu du décret de 2008.

Les contacts établis entre les partenaires du secondaire et du supérieur ont en outre débouché sur d'autres actions non prévues initialement. La première concerne la recherche de lecteurs pour le TFE des élèves et la deuxième consiste en l'organisation d'un accueil spécifique de certains élèves du secondaire à la haute école. Ces deux actions ont pu aboutir concrètement et pourraient avoir un caractère récurrent et se reproduire en dehors du contexte particulier de la recherche qui les a vu naître. Tous les partenaires se disent effectivement prêts à intensifier les contacts, répéter et élargir les actions.

En fin de collaboration, l'avis des partenaires sur les différentes facettes du travail a été recueilli. Ils se déclarent satisfaits de la qualité des échanges et des contacts établis à l'occasion du projet, même si certains regrettent la défection d'un des partenaires du secondaire. Vu la nature du projet, la présence d'une seconde équipe du secondaire aurait effectivement pu enrichir les discussions.

Parmi les aspects identifiés comme les plus positifs, tous les partenaires pointent la mise en contact et les rencontres entre les acteurs du secondaire, du supérieur (et les chercheuses) pour mener une réflexion commune et aboutir à des actions concrètes, rechercher des débuts de solutions aux problèmes soulevés plutôt que de « rejeter la faute » sur l'autre niveau d'enseignement. Les partenaires du secondaire mettent également en avant la reconnaissance de l'intérêt du TFE orientant comme outil de transition, ce qui constitue un encouragement à poursuivre et à améliorer leur dispositif.

Par ailleurs, les partenaires se montrent satisfaits à très satisfaits de l'intérêt et de la qualité du regard porté sur la démarche « TFE orientant » par les anciens élèves ayant réalisé le travail l'année précédente (une synthèse de leurs avis figure en annexe 2), par les enseignants du supérieur et par les chercheuses.

Les aspects négatifs mentionnés concernent la pauvreté des moyens humains et financiers pour poursuivre et intensifier les actions ainsi que le manque de temps pour mettre en place des actions plus ambitieuses.

II. Décloisonner les deux niveaux d'études et élargir l'horizon des possibles chez certains jeunes

Partenariat établi entre l'Ecole Polytechnique de Seraing (enseignement secondaire de qualification – section travaux publiques) l'Ecole Polytechnique de Verviers (enseignement secondaire de qualification - section travaux publiques) et la Haute Ecole de la Province de Liège, (enseignement supérieur de type court, catégorie technique, construction – bâtiment Verviers)

1. Quelques éléments de contexte

En ce qui concerne les initiatives menées dans les établissements secondaires, pour des raisons pratiques d'organisation, nous n'avons pu obtenir que des informations très parcellaires. Pour ce public particulier d'élèves, la question de l'orientation se pose dans des termes assez différents que leurs condisciples issus de l'enseignement de transition. Dans cette partie, nous développons plus précisément la problématique de l'orientation vers le supérieur au terme de l'enseignement secondaire de qualification. Par la suite, nous proposons une synthèse des initiatives mises en œuvre à la haute école.

Le monde du travail, seul débouché pour les élèves du secondaire qualifiant ?

Le fait que des jeunes fassent le choix d'une entrée rapide dans la vie active après une formation qualifiante dans l'enseignement secondaire ne constitue, bien entendu, pas un problème en soi (si leur niveau de qualification leur offre des chances raisonnables de trouver un emploi). La question porte précisément sur cette notion de choix. Pour les élèves issus de l'enseignement secondaire de qualification plus que pour les élèves du général, ce libre choix peut être biaisé, voire inexistant, pour plusieurs raisons.

Le choix d'un jeune de poursuivre des études supérieures s'effectue, entre autres, en fonction de son passé scolaire. Or, une proportion importante d'élèves de fin du secondaire dans les sections qualifiantes a vécu un parcours scolaire antérieur chaotique parsemé d'échecs, de redoublements, d'orientations contraintes,...

Ces situations ne sont pas de nature à développer chez les élèves une motivation et une grande confiance en leurs capacités. La perception (parfois très subjective) d'un niveau de compétences ou d'aptitudes intellectuelles insuffisantes pour entamer des études supérieures est parfois entretenue, consciemment ou non, par l'entourage des jeunes. « A l'évidence, la confiance de l'étudiant en ses capacités d'apprenant est influencée par son milieu socioculturel d'origine » (Romainville, 2000).

Un étudiant de 2^e bac à la haute école, issu de l'enseignement professionnel et qualifié par les enseignants du supérieur d'étudiant brillant, le confirmait : « *Quand je me suis inscrit, tout le monde autour de moi m'a dit que j'étais fou, que je ne pourrais jamais réussir* ». Cet étudiant fait donc figure d'exception face aux constats posés par de Kerchove et Lambert (1996) : « [...] Les étudiants effectuent un arbitrage entre l'intérêt personnel pour différentes

formations possibles et la perception subjective des contraintes perçues (risques d'échecs encourus, considérations financières, etc.). [...] Les étudiants issus de milieux socioculturels plus modestes se voient amenés à – ou contraints de – faire preuve d'une plus grande aversion au risque que leurs condisciples plus favorisés ». Les auteurs relèvent ainsi que dans l'enseignement supérieur de type court⁶ (contrairement au type long et à l'université), la probabilité plus grande de réussite arrive en troisième position dans l'ordre des motivations prioritaires du choix d'études, bien avant l'éventail des débouchés, les revenus futurs, la correspondance avec les options du secondaire ou l'intérêt intellectuel.

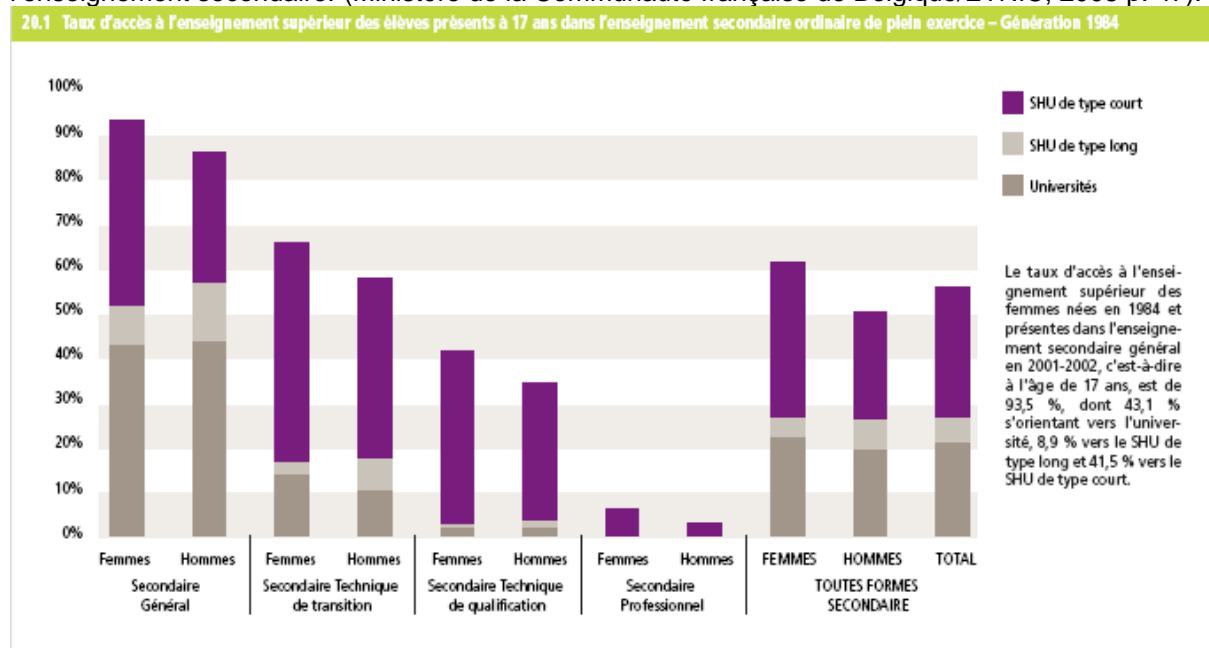
En outre, les systèmes de bourses et d'allocations d'études ne suffisent pas à écarter complètement les contraintes d'ordre financier. La poursuite d'études supérieures constitue davantage un investissement à risque dans certains milieux socio-économiques et socioculturels. Lors de leur accueil à la haute école, les questions des élèves portant sur le coût de l'inscription et le prix de l'internat laissent à penser que le prix des études et le manque à gagner par rapport à une entrée plus précoce sur le marché du travail est un des éléments intervenant dans la construction de leur projet personnel.

« *Je voudrais continuer des études en construction dans le supérieur, mais des fois, on ne sait pas faire ce qu'on veut* » déclarait un élève de cinquième technique de qualification en travaux publics au terme de la matinée d'immersion à la haute école.

Si les études secondaires professionnelles et techniques poursuivent comme objectif principal la professionnalisation des jeunes, la préparation aux études supérieures figure également dans son « cahier des charges » : « *la section de qualification, comprenant les humanités professionnelles et techniques, [...] vise à préparer l'entrée dans la vie active par l'attribution d'un certificat de qualification mais permet aussi l'accès aux études supérieures* » (article 4 du décret « Missions »).

La proportion d'élèves issus du qualifiant qui entament des études supérieures est relativement réduite, comme le montre le graphique 1.

Graphique 1 : taux d'accès à l'enseignement supérieur en fonction de la filière suivie dans l'enseignement secondaire. (Ministère de la Communauté française de Belgique/ETNIC, 2008 p. 47).



⁶ L'étude a été menée auprès d'étudiants des sections sciences humaines et sociale, santé et sciences.

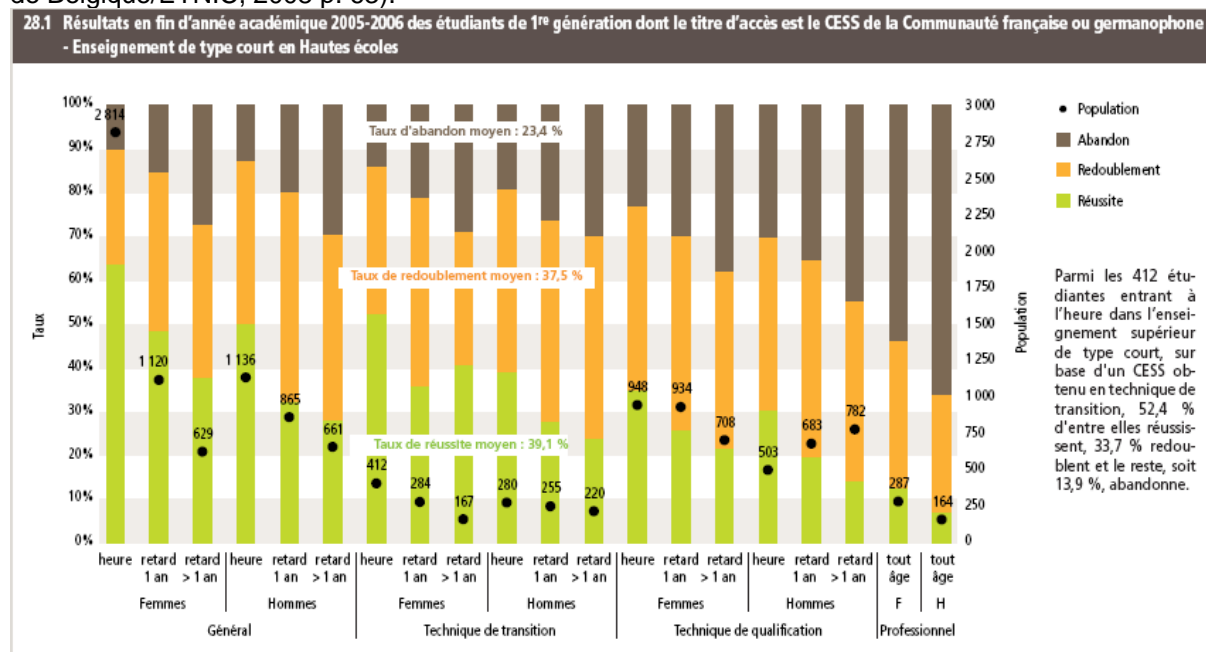
Si le taux d'accès dans l'enseignement supérieur est en moyenne proche de 56 %, il ne concerne que 38,1 % des élèves issus de technique de qualification et 4,1 % des élèves issus du professionnel. Les jeunes des sections qualifiantes qui entament des études supérieures s'orientent très massivement vers l'enseignement supérieur de type court.

Outre les raisons évoquées plus haut, on peut tenter d'expliquer ce faible taux d'accès à l'enseignement supérieur pour les élèves issus des sections qualifiantes par ce que Grennwald et Banaji (1995) appellent les prophéties auto-réalisantes : face à des élèves au passé scolaire chaotique et dont la motivation pour les études est souvent plus qu'ébréchée, les enseignants peuvent avoir tendance à renvoyer aux élèves (consciemment ou non) une image d'apprenant assez négative et ils seront peu enclins à élargir auprès de ces jeunes l'éventail des possibles pour leur formation future.

Des études supérieures, avec quelles chances de réussite ?

En première année dans l'enseignement supérieur de type court, un quart des étudiants de première génération, issus de l'enseignement secondaire technique de qualification réussit. Cette proportion est inférieure au taux de réussite moyen dans l'enseignement supérieur de type court (39,1 %). Globalement, les filles réussissent mieux que les garçons (45 % contre 30,3 %) et les étudiants plus âgés (qui ont donc vécu un ou plusieurs redoublements en secondaire) réussissent moins bien que les étudiants à l'heure (30 % contre 52,2 %).

Graphique 2 : taux de réussite, d'échec et d'abandon dans l'enseignement supérieur de type court en fonction de la filière suivie dans l'enseignement secondaire. (Ministère de la Communauté française de Belgique/ETNIC, 2008 p. 63).



On observe un taux de réussite de 24,9 % pour les jeunes issus de l'enseignement technique de qualification ; ce taux ne dépasse pas les 11 % pour les élèves issus de l'enseignement professionnel.

Pourtant, de l'avis même des enseignants partenaires du supérieur dans la section construction (option bâtiment), les acquis techniques des jeunes à l'issue du secondaire qualifiant

pourraient être davantage valorisés en vue d'en faire un levier d'action efficace pour l'acquisition des contenus plus théoriques : « L'outil en construction (la plate forme d'échange) pourrait aider les étudiants issus de l'enseignement secondaire de transition à développer la facette « pratique » spécifique aux métiers de la construction qui leur fait parfois cruellement défaut ».

Un levier d'action possible : modifier le rapport aux savoirs...

Une des raisons évoquées concernant ce taux élevé d'échec réside dans le rapport au savoir des jeunes, et particulièrement de ceux issus de milieux défavorisés : ceux qui réussissent dans l'enseignement supérieur semblent accorder davantage d'intérêt intrinsèque aux savoirs, sans relation avec une utilité immédiate ou liée à une préparation professionnelle (Meunier, 2008). A l'inverse, un rapport au savoir exclusivement orienté vers la préparation à une profession apparaît massivement dans les propos des jeunes qui échouent en première année du supérieur. Cette conception est également partagée par les jeunes qui quittent l'enseignement secondaire qualifiant avant son terme (Zafran, 2004) : « les difficultés à percevoir des possibilités d'avenir dans le champ professionnel entraînent déjà une certaine démobilitation de ces jeunes, il semble dès lors primordial que l'école s'attache à faire sens de manière plus intrinsèque aux savoirs, même ceux issus de domaines techniques ».

En d'autres termes, il s'agit d'éveiller ou d'entretenir, par des outils et des méthodes appropriées, le goût pour les études et d'éviter de diffuser l'idée que les élèves des sections qualifiantes devraient systématiquement poser des choix sur la base d'un projet professionnel, les élèves du général se réservant les projets de formation intellectuelle (de Kerchove et Lambert, 1996).

Il est étonnant de constater qu'au terme de leur immersion à la haute école, plusieurs élèves du secondaire ont désigné comme l'activité qui a le plus retenu leur attention, le cours ex cathedra auquel ils ont assisté : cours de résistance des matériaux en 2^e bac, en grand auditoire, très théorique, extrêmement dense et rapide et abordant des matières très « pointues ». Bien entendu, l'intérêt exprimé par ces élèves ne suffit pas à garantir la capacité qu'ils pourraient avoir à étudier et à maîtriser un tel cours mais on peut y voir un signe de la possibilité de développer chez certains élèves (sinon tous) un intérêt intrinsèque pour des contenus de cours.

Les actions mises en œuvre à la haute école pour améliorer la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur

Le tableau suivant synthétise les initiatives mises en place dans l'établissement d'enseignement supérieur.

	Etablissement supérieur
Développer des compétences disciplinaires spécifiques	
○ Ecole virtuelle permettant d'avoir accès aux syllabi, à des exercices supplémentaires, ... Sur ce site informatique, les élèves peuvent également poser des questions à l'enseignant, participer à des forums sur des contenus disciplinaires, ...	x
○ Travail spécifique sur la maîtrise de la langue française (test à l'entrée en 1 ^{er} bac suivi de séances de cours centrées sur les difficultés des étudiants)	x
Mûrir son projet personnel	
○ Organisation à la haute école d'un séminaire d'une journée d'informations à destination des étudiants de 6 ^e secondaire (infos sur les études et les débouchés possibles)	x
○ Organisation de journées portes ouvertes	x
○ Possibilité d'assister à des cours ouverts à la haute école (journée d'immersion)	x
Travailler les méthodes de travail	
○ Cours de méthodes de travail à destination des étudiants de 1 ^{er} bac (prise de notes, gestion du temps, travail sur les méthodes d'évaluation)	x
Autres dispositifs d'aide et d'accompagnement	
○ Rencontre des directeurs d'établissements secondaires, des centres PMS et des éducateurs en vue de les informer sur les études proposées à la haute école à destination des équipes pédagogiques (et non pas directement des élèves)	x

Les actions proposées par la haute école touchent tant les élèves de la fin du secondaire que les étudiants de 1^{er} bac et abordent des aspects variés de la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur.

2. Définition de la problématique

La mise en place d'un portail d'échange, l'occasion de rencontres entre partenaires sur des savoirs communs explorés tant dans le secondaire que dans le supérieur

C'est dans ce contexte qu'il convient de situer les actions mises en place par les partenaires dans ce projet. Au centre de la réflexion : le constat d'un cloisonnement quasi total entre les deux niveaux d'études qui œuvrent pourtant dans un même domaine technique. La rareté des contacts et des échanges entre les enseignants des deux niveaux, la méconnaissance des programmes, des contenus de cours et des exigences respectives, ont constitué l'essentiel des débats lors des premières rencontres. Par la suite, la description par les enseignants de certains de leurs cours et exercices pratiques (par exemple en topographie, construction et résistance des matériaux, dessins assisté ou non par ordinateur, etc.) ont mis en évidence la possibilité d'une continuité et l'intérêt de jeter des ponts.

Ce projet part donc d'une demande de véritables échanges au cœur des disciplines qui impliqueraient tant les professeurs que les élèves et les étudiants. Une des particularités de ce projet a été que la demande a été formulée au départ par les partenaires du supérieur, qui étaient vraiment en demande d'échanges centrés sur les disciplines. Ils constataient effectivement un manque de pratique chez leurs étudiants issus de l'enseignement secondaire de transition, ce manque étant difficile à combler sans un contact direct avec des partenaires du secondaire qualifiant.

L'axe central du projet : création d'une plate-forme d'échange

Les partenaires ont décidé de créer un centre de ressources spécifiquement dédié à la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur dans le domaine de la construction (dans un premier temps). Des ressources centrées sur des contenus de cours sont mises à disposition des élèves du secondaire et des étudiants de 1^{er} bac sur le site de l'« école virtuelle » de la HEPL. Ces documents (extraits de syllabus, PowerPoint, montages vidéo, reproductions de plans et photographies, etc.) ont été sélectionnés et élaborés par les enseignants des deux niveaux dans le but, non pas d'informer d'une manière générale sur les études supérieures et les métiers (un tel outil d'information existe déjà), mais bien d'éveiller la curiosité et l'intérêt pour les matières enseignées. Certains supports sont susceptibles d'aider les élèves du secondaire à se préparer à la transition vers le supérieur et de remédier certaines difficultés chez les étudiants de 1^{er} bac.

3. Définition du modèle d'action

Le tableau suivant présente une vue d'ensemble de l'action menée. Sont ainsi précisés les objectifs de l'action, les critères d'une action et les diverses tâches menées pour atteindre les objectifs définis.

Objectif de l'action	<p>Favoriser les échanges entre enseignants autour de disciplines enseignées.</p> <p>Aider les élèves du secondaire à mieux comprendre les exigences du supérieur.</p> <p>Aider les étudiants du supérieur à confronter leurs acquis théoriques à la pratique (grâce aux données issues du secondaire).</p>
Critères d'une action réussie	<ul style="list-style-type: none"> • L'action doit aboutir à des documents concrets accessibles tant aux élèves qu'aux enseignants du secondaire et du supérieur : un site ouvert aux différents partenaires et constitué de ressources pertinentes pour les deux publics cibles. • L'élaboration même des documents est prise en charge par des enseignants du secondaire et du supérieur, de manière conjointe pour favoriser des échanges au cœur des disciplines. • Les aides apportées aux élèves des deux niveaux sont fournies sous la forme de documents accessibles sur l'école virtuelle. Un relais doit être assuré par les enseignants au sein de leurs cours de manière à tirer pleinement profit des documents disponibles.
Déroulement de l'action	<ul style="list-style-type: none"> • Première rencontre avec les partenaires (seulement les directions en secondaire) en vue de définir le projet d'action • Recherche des partenaires enseignants susceptibles de s'intégrer dans le projet • Première réunion avec les enseignants du secondaire et du supérieur où chacun a exposé les aspects travaillés dans son cours (avec exemples concrets,...) → constat d'une proximité de certains contenus et de la possibilité d'une continuité matière • Suite à cette rencontre, définition de trois axes de travail (les arcs, le dessin assisté par ordinateur, construction – résistance des matériaux) • Contacts entre les réunions pour mettre au point les documents <ul style="list-style-type: none"> ○ Réalisation par un enseignant de la HE d'une séquence filmée lors d'un exercice pratique de mise à niveau en topographie à l'école secondaire puis réalisation commune du montage et insertion des explications ○ Elaboration d'un document Powerpoint sur les arcs (conception nécessitant l'intervention d'un enseignant du secondaire et d'un enseignant du supérieur) • Décision avec le directeur de la haute école d'obtenir l'accès au portail d'échange pour les partenaires du secondaire (élèves et enseignants)

	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontre avec l'informaticien pour régler toutes les questions techniques relatives à l'élaboration du portail d'échange • Deuxième réunion de travail entre enseignants <ul style="list-style-type: none"> ○ Elaboration des outils communs (suite) entre enseignants • Finalisation du portail d'échanges : mise en ligne des outils produits et création de mots de passe permettant aux partenaires du secondaire (enseignants et élèves) d'avoir accès au portail d'échange
Actions supplémentaires éventuelles	<ul style="list-style-type: none"> • Accueil des élèves du secondaire à la haute école – participation d'une chercheuse et recueil des avis des élèves et des enseignants sur le déroulement de la journée ainsi que sur l'outil « portail d'échange » • Accord des partenaires de la haute école de participer aux jurys de qualification prévus en juin et septembre 2009

4. Le produit de la collaboration

Chaque élève et enseignant du secondaire impliqué dans le projet a reçu personnellement un mot de passe lui permettant d'accéder à l'école virtuelle et à l'espace consacré à la transition.

Sur le site de l'école virtuelle, les partenaires du secondaire ont accès, comme tous les étudiants et enseignants de la haute école, à des descriptions de programmes, d'horaires, de cours (ECTS), à un forum, à un centre de ressources, à des travaux, à des consignes et explications pour les stages et le TFE, à une messagerie qui permet de communiquer avec tout membre de la haute école (étudiants et enseignants), à une rubrique d'aide à la réussite dans laquelle les enseignants déposent des conseils et des propositions d'exercices, etc.

Sous l'onglet « Transition », on peut trouver plusieurs rubriques, comme le montre la capture d'écran ci-dessous (ce portail nouveau-né va continuer à être alimenté).

- Une rubrique « Cours en ligne » : dessin assisté par ordinateur (16 exercices sur vidéo), construction de bâtiments et topographie. En construction, par exemple, les partenaires sont occupés à élaborer un document sur les arcs en maçonnerie. Les élèves disposeront d'éléments de théorie qu'il est utile de maîtriser pour entreprendre une telle réalisation, d'illustrations des différentes étapes du travail (études de faisabilité, esquisses,...) et de photographies prises pendant et après la réalisation concrète puisque c'est précisément le thème choisi pour les travaux pratiques des élèves du secondaire. En topographie, outre des documents PowerPoint, les élèves ont l'occasion de visionner une vidéo tournée lors d'un exercice de mise en station qui se déroulait à l'école secondaire (les élèves du secondaire sont donc les acteurs de ce film).
- Une rubrique « actualités » reprenant des manifestations susceptibles d'intéresser les différents partenaires : thèmes de conférences, dates de journées portes ouvertes,...
- Une rubrique « Revues et sites intéressants » rassemblant des références considérées comme essentielles par les professeurs des deux niveaux.
- Enfin, une rubrique « Travaux d'étudiants » (non encore active) qui présentera des travaux des deux niveaux d'enseignement en relation avec les contenus abordés dans les cours en ligne.



Actuellement, seule la rubrique « cours en ligne » est opérationnelle. Les autres rubriques, qui présentent des informations générales liées aux deux établissements sont gérées par les informaticiens qui doivent encore assurer le suivi des informations.

5. Éléments d'évaluation de la collaboration

La demande initiale des partenaires, formulée principalement par les enseignants de la haute école s'exprimait en termes d'échanges centrés sur des contenus disciplinaires. La mise sur pied d'un portail d'échange permet de matérialiser ces échanges d'informations. Par ailleurs, le fait qu'un certain nombre de documents soient créés conjointement par des responsables des deux niveaux d'enseignement renforce les possibilités d'échanges et de discussions sur des thématiques disciplinaires. Bref, ce premier objectif semble donc atteint.

D'autres objectifs avaient été initialement définis : ils concernaient plus spécifiquement les élèves et les étudiants. Pour les premiers, le portail devait contribuer à les aider à mieux comprendre les exigences du supérieur et les seconds devaient trouver une aide dans la concrétisation de certaines notions abordées théoriquement. On peut considérer que ces objectifs sont au moins ? partiellement atteints : le portail existe et est accessible à tous, étudiants comme élèves. Les documents disponibles contribuent à aider, d'une part, les élèves du secondaire à prendre connaissance d'un contenu de cours dont ils ont déjà entendu parler (puisque les documents ont été choisis selon ce critère) tel qu'exploité en supérieur. Ces documents peuvent également apporter une aide aux étudiants du supérieur dans la mesure où ils peuvent disposer d'exercices pratiques en lien avec des thématiques qu'ils abordent sur le plan théorique.

Toutefois, un pas supplémentaire devrait encore être franchi pour espérer atteindre de manière plus directe ces deux objectifs : il paraît essentiel qu'un relais soit assuré par le biais des enseignants des deux niveaux d'étude afin d'encourager les élèves à consulter ce site en l'intégrant par exemple de manière directe et explicite dans leurs cours.

De leur côté, les partenaires du secondaire et du supérieur estiment que les deux premiers objectifs sont atteints (favoriser les échanges entre enseignants et constituer une aide pour les élèves du secondaire). En revanche, ils se disent plus sceptiques quant à l'intérêt du site pour les étudiants du supérieur. Concernant la qualité des actions menées, si l'alternance entre réunions en grand groupes et rencontres plus informelles entre les réunions n'a pas convaincu tous les partenaires, ils estiment que le partage d'informations entre enseignants et la création concrète du portail d'échange sont des éléments particulièrement positifs qui ressortent de l'expérience.

Par ailleurs, de par la nature même du projet, on peut espérer une pérennisation de l'action : les enseignants ont travaillé ensemble, des contacts ont été pris, ils peuvent continuer à assurer un suivi de l'opération en alimentant ce site en fonction de leurs besoins respectifs. C'est en tout cas la volonté de l'ensemble des partenaires qui souhaitent toutefois que des conditions matérielles soient mises en œuvre pour garantir la permanence des échanges (organisation de réunions de travail en fin d'année et dans le courant de l'année prochaine).

Dans le cadre de ce projet, deux actions complémentaires ont été menées : d'une part, un accueil spécifique des élèves à la haute école et d'autre part une implication des enseignants du supérieur dans les jurys de qualification. Dans les paragraphes qui suivent, nous développons plus précisément la première action.

Un accueil des élèves du secondaire (5^e et 6^e TQ) a été organisé. La vingtaine d'élèves était encadrée par leurs trois enseignants partenaires dans le projet. Leur présence (et celle du directeur une partie de la matinée) est un élément positif important pour plusieurs raisons. Premièrement, c'est une occasion supplémentaire de contacts et d'échanges entre les deux niveaux d'études dont on aurait tort de se priver vu la rareté des possibilités concrètes. Ensuite, par leur présence, leurs questions, les enseignants ont fait preuve d'un réel intérêt (peut-être communicatif) pour les activités organisées et partant, pour les éventuels futurs choix d'études supérieures des élèves. Enfin cet encadrement était utile pour garantir qu'un maximum d'élèves participe activement à ces activités qui leur étaient spécifiquement destinées.

Les élèves ont ainsi eu l'occasion de visiter l'ensemble du bâtiment, les salles de classe, salle de dessin, locaux informatique, centre de ressources, etc. mais également les lieux de détente, le restaurant, l'internat. Les enseignants de la haute école ont fourni des informations sur le déroulement de la formation sur les trois années, le stage, les spécialisations et des explications plus précises sur la première année, l'horaire hebdomadaire. Le contenu de certains cours a été présenté et illustré par diaporama. Les élèves ont été très impressionnés par les maquettes et les travaux réalisés par les étudiants.

Les élèves ont également eu l'occasion d'échanger avec plusieurs étudiants et notamment un étudiant de 2^e bac venu leur raconter son parcours et livrer ses impressions sur l'entrée dans les études supérieures. Ce jeune, qui a réussi la première année sans accroc (il est qualifié de brillant par les enseignants de la haute école), s'est adressé directement aux élèves.

Moi, j'ai fait toutes mes années secondaires en professionnelle menuiserie, ébénisterie. J'étais intéressé par la construction mais pas motivé du tout pour les études. Alors, quand je me suis inscrit ici, on m'a dit que ça n'irait pas, que j'allais rater. Et puis, j'ai vu que ça ne démarrait pas si mal que cela. Dans tous les cours techniques, on est bien équipés. En math, c'est un peu plus dur mais moi, je n'avais plus fait de math depuis la 3^e secondaire. Je suppose qu'en TQ vous avez plus de math que ça... et puis on fait des maths dont on a besoin dans d'autres cours, en topo par exemple. De toute façon, en première, on est bien encadré, il ne faut pas croire que les profs nous prennent de haut, en plus, moi j'étais dans un bon groupe, on s'entraide. Il faut savoir qu'en première, dans des cours comme en math, on revoit tout depuis le début, évidemment, ça va plus vite et il faut étudier plus. J'ai réussi ma première année sans échec alors je suis de plus en plus motivé. En deuxième, c'est plus dur, on est plus livré à soi-même...

Dans le local informatique où plusieurs ordinateurs étaient à la disposition des élèves, les enseignants de la haute école ont présenté l' « école virtuelle » et les différentes rubriques de l'onglet « transition secondaire-supérieur », le forum qui leur permet d'entrer en contact et de communiquer avec étudiants et enseignants. Ensuite, au gré de leur curiosité, les élèves en ont découvert pour la première fois les contenus en lien direct avec leur formation actuelle.

Enfin, les élèves ont assisté à un cours théorique en grand auditoire avec les étudiants de 2^e bac. Malgré la densité des contenus théoriques et le rythme très soutenu du cours, les élèves sont restés extrêmement attentifs et plusieurs d'entre eux citent ce cours comme leur activité préférée de la matinée.

Les élèves ont été invités à compléter un bref questionnaire destiné à recueillir leurs avis par rapport à leurs projets futurs, par rapport aux activités vécues lors de l'accueil à la haute école et par rapport à la plate-forme « Transition entre l'enseignement secondaire et supérieur dans le domaine de la construction ». Plus d'un tiers des élèves déclarent qu'ils sont décidés à arrêter les études à la fin du secondaire pour travailler. Un peu moins d'un tiers est décidé à poursuivre des études supérieures dans le domaine de la construction et les autres ne savent pas encore. Assez étonnamment, quasi tous les élèves qui sont décidés à poursuivre des études supérieures indiquent que ce sont les études en elles-mêmes qui les ont décidés plutôt qu'un attrait pour le métier auquel ces études mènent. Faut-il y voir un effet des activités auxquelles ils viennent de participer au moment de répondre au questionnaire ? A la question de savoir ce qu'ils savaient à l'avance sur ces études supérieures en construction, les réponses sont, en substance, *on ne savait pas grand-chose à propos de ces études mais on savait que c'était dur*. Certains élèves nuancent leur réponse en indiquant qu'ils se rendent compte à présent qu'ils sont bien préparés pour certains cours. Plus de la moitié des élèves déclarent que si d'autres journées étaient organisées (avec des activités différentes) ils y participeraient certainement. Enfin, tous les avis à propos de l'école virtuelle et de l'onglet « Transition » sont extrêmement positifs.

Interrogés sur cette initiative, les enseignants partenaires du projet semblent tous très satisfaits. Un enseignant du secondaire estime qu'il s'agit de l'action la plus intéressante menée dans le cadre du projet : selon lui, elle a réellement contribué à rassurer les élèves sur leur capacité d'entrée en supérieur et à avoir une vision plus positive de l'enseignement supérieur. La plupart estime qu'un tel accueil doit être proposé dans l'avenir et que ce sera, à leur sens, prioritaire.

Pour clôturer la présentation de ce projet, voici la manière dont un partenaire du supérieur résume les bénéfices qu'il pense pouvoir tirer de cette collaboration.

Notre participation au projet transition s'avère d'un réel intérêt pour les étudiants des deux niveaux d'enseignement impliqués. Des outils sont mis en place, des séances d'immersion spécifiques sont programmées et réalisées. Ces concrétisations du projet se construisent et s'intègrent durablement dans nos institutions, en complément des opérations déjà en place.

Un centre de ressources dédiées à la transition est à présent disponible sur notre site appelé « Ecole-virtuelle ». Concrètement, cela permet aux élèves du secondaire et de la première année du supérieur d'accéder à un ensemble de documents et à un forum relatif à la transition dans le domaine de la construction. Les échanges ainsi que les données sont alimentés et encadrés par des professeurs des deux niveaux.

Les premiers extraits et contenus de cours disponibles sur ce média ont été réalisés en commun par les enseignants. Cette plate-forme permettra, par exemple :

- *aux étudiants du supérieur de confronter leurs acquis théoriques à la pratique en visionnant des diaporamas ou vidéos réalisés par les élèves du secondaire lors de leurs séances d'atelier. Complémentairement, des visites des étudiants du supérieur dans les ateliers du secondaires seront prévues pour renforcer la facette « pratique » spécifique aux métiers de la construction et qui fait parfois défaut aux étudiants du supérieur issus de l'enseignement secondaire de transition ;*
- *aux étudiants du supérieur ayant besoin de remédiations, de trouver des contenus pouvant les aider, en consultant les cours de l'enseignement secondaire (on peut a contrario penser ici aux étudiants issus de l'enseignement technique ou professionnel qui présentent parfois certaines lacunes relatives à certains cours plus théoriques du secondaire) ;*
- *aux étudiants du supérieur de confronter leurs expériences avec les élèves du secondaire sur le forum, ou aux élèves du secondaire d'échanger des expériences et de poser des questions aux étudiants du supérieur ;*
- *aux élèves du secondaire de « lever le voile » sur l'enseignement supérieur, ses contenus, ses programmes et méthodes spécifiques en consultant les cours et exercices mis à leur disposition,...*

Plus globalement, c'est un véritable décloisonnement des deux niveaux d'enseignement qui s'opère actuellement. Les enseignants ont appris à se connaître et à travailler ensemble aux fins de tenter de limiter les difficultés connues par les étudiants lors de la transition secondaire/supérieur. Concrètement, diverses initiatives se mettent en place, à savoir : les professeurs du supérieur sont invités à participer aux jurys de « Qualification » du secondaire ; une journée d'immersion a été organisée et une autre est programmée par les partenaires ; les informations diffusées par notre cellule communication (invitations à des conférences, magazine Focus,...) vont être maintenant distribuées auprès des partenaires du secondaire,...

III. Identifier des prérequis insuffisamment maîtrisés et rechercher des pistes d'amélioration

Partenariat établi entre l'Athénée Royal de Soumagne (enseignement secondaire de transition), l'Institut Sainte-Véronique (enseignement secondaire de transition - Liège), le Collège Saint Barthélemy (enseignement secondaire de transition - Liège), et l'Université de Liège

1. Quelques éléments de contexte sur les partenaires du projet

Le tableau suivant présente un bref aperçu des différentes initiatives menées dans les établissements partenaires impliqués dans ce projet.

	Etablissement secondaire 1	Etablissement secondaire 2	Etablissement secondaire 3	Etablissement supérieur
Développer des compétences disciplinaires spécifiques				
• Cours avec un professeur responsable du suivi des 1 ^{ers} bacheliers à l'Université (remédiations)	x			x
• Passation d'un examen d'entrée blanc en ingénieur ou simulation d'examens oraux	x	x		x
• Travail spécifique sur la maîtrise de la langue française et/ou étrangère		x		x
• Activités préparatoires disciplinaires				x
• Activités de tutorat, de monitorat, de parrainage, séminaires collectifs et séances de remédiations en cours de 1 ^{er} bac				x
• Travail spécifique avec les enseignants du secondaire et du supérieur : informations, formations, évaluation des enseignements				x
Mûrir son projet personnel				
• Mise à disposition des informations sur les études			x	x
• Sollicitation pour participer à diverses actions			x	x
• Participation à des séminaires d'informations organisés par les universités			x	x
• Participation au salon Siep		x		x
• Possibilité d'assister à des cours ouverts à l'Université ou en haute école		x		x

• Rencontre avec d'anciens élèves de l'établissement qui sont encore dans les études supérieures	x		x	
• Rencontre individualisée avec le CPMS (travail personnalisé avec les élèves - connaissance de soi)		x	x	
• Aide à la réorientation (Service Orientation universitaire) – accueil et suivi personnalisé ou activités plus collectives				x
• Rencontres de professionnels		x	x	x
• Stage chez un professionnel		x	x	
Développer un rapport positif au savoir				
• Contacts avec les services universitaires spécifiques dans le cadre de projets menés au secondaire	x			
• TFE centré discipline		x		
• Esprit d'entreprise		x		
Développer des méthodes de travail				
• Prise de notes		x		x
• Méthodes d'évaluation		x		x
• Gestion du stress à l'Université				x
• Coaching individualisé par courrier électronique en cours d'année et pendant la bloque centré sur les méthodes de travail				x
• Soutien téléphonique durant la bloque et la session				x
• 2 heures de cours données par des professeurs d'université		x		
Autres dispositifs d'aide et d'accompagnement				
• Actions centrées sur l'épanouissement (santé, loisirs, culture, sports, sécurité,...)				x
• Dispositifs de régulation (commissions mixtes sur les problèmes pédagogiques communs, évaluation « qualité », analyse des taux de réussite,...)				
• Dispositifs d'aide individualisés entre les sessions (confiance en soi, aides plus spécifiques centrées sur la méthode de travail ou même les contenus)				

Comme on peut le constater, les actions dans les écoles secondaires sont variées : dans chaque cas, elles touchent au moins trois facettes assez différentes de la transition. Par ailleurs, on

constate également l'existence d'un « dénominateur commun » : il concerne les initiatives relatives à la définition du projet d'études. Les autres thématiques sont présentes au moins deux fois sur trois.

En ce qui concerne les initiatives proposées par l'Université de Liège, elles sont également très complètes et très variées tant dans l'approche proposée (individualisée, en petits groupes, en grands groupes, utilisation ou non des médias informatiques) que dans les objectifs visés.

2. Définition de la problématique

Un travail entre enseignants, au cœur même des disciplines...

Dès la première rencontre, les enseignants partenaires du secondaire ont exprimé le souhait d'être mieux informés des exigences propres à l'enseignement supérieur : ils veulent pouvoir cerner plus précisément les prérequis dans les différentes facultés et disciplines, ce qui pose le plus problème aux étudiants, ils souhaitent échanger avec les enseignants du supérieur et rechercher ensemble des pistes d'amélioration. C'est donc bien une action directe au cœur même des disciplines que les enseignants du secondaire souhaitaient entamer, action basée sur une réflexion commune d'experts dans les disciplines.

Une réflexion centrée sur les prérequis menée avec des partenaires du supérieur bien informés dans ce domaine.

S'il paraissait évident que les enseignants du secondaire (cinquième et sixième années) seraient impliqués dans ce projet, il s'agissait de trouver les partenaires du supérieur : service de guidance étude, professeurs en 1^{er} bac ?

En concertation avec les personnes présentes aux premières réunions, nous avons sollicité les assistants pédagogiques. Ce sont des enseignants du secondaire qui travaillent à mi-temps à l'université afin d'aider les étudiants de 1^{re} année de bachelier dans leurs démarches de mise à niveau des prérequis indispensables et d'appropriation de leur nouveau milieu d'étude : articulation des contenus, utilisation des outils de référence, planification du travail et du temps, exercices divers... Ils travaillent avec les étudiants qui le souhaitent dès le début de l'année académique. Selon les facultés, voire les sections, des activités très diverses sont menées : de la répétition collective aux actions strictement individualisées en passant par les travaux pratiques, les permanences, les exercices, les travaux dirigés et les interrogations d'évaluation formative, les simulations d'examens, la remise en ordre des notes de cours, la clarification des exigences des enseignants, la correction et les explications relatives aux examens, les aides ponctuelles relatives aux méthodes de travail et à la gestion du temps, la participation aux activités préparatoires avec les titulaires concernés et le Service Guidance Etude, les permanences entre les sessions de juin et de septembre, la rédaction de fascicules d'autoformation permettant une mise à niveau par les étudiants eux-mêmes après un test diagnostique...

En raison de leur connaissance du terrain dans les deux niveaux d'enseignement, les assistants pédagogiques paraissent particulièrement bien placés pour mener un travail avec les enseignants partenaires du secondaire à propos des prérequis disciplinaires et d'une meilleure maîtrise de certaines compétences transversales jugées cruciales pour la réussite à l'université. Huit assistants pédagogiques ont répondu favorablement à notre demande de collaboration et il a été possible d'organiser des groupes de travail dans les domaines suivants :

- les mathématiques et les sciences ;
- les disciplines littéraires : français – histoire ;
- les langues germaniques.

Vu l'ampleur du travail en matière d'identification des prérequis et de leur niveau de maîtrise par les étudiants entrants, nous avons proposé aux partenaires de cibler davantage la problématique en leur proposant un cadre de réflexion issu de recherches spécifiquement centrées sur les prérequis à l'entrée à l'Université.

Entre mars 2003 et août 2006, Houart, Schmetz et Romainville ont réalisé une large étude aux facultés universitaires de Namur portant sur l'identification et l'explicitation des prérequis universitaires et la mesure de leur niveau de maîtrise par les étudiants en 1^{re} année de bachelier. Ils rassemblent, sous l'étiquette de « prérequis », toute connaissance ou compétence s'avérant cruciale pour la maîtrise d'un cours et qui est considérée comme devant être acquise préalablement à l'entrée dans les études supérieures ou comme devant être acquise au cours de ces études mais indépendamment d'un enseignement explicite (par exemple, la prise de notes). Au départ de nombreux entretiens avec des enseignants de 1^{re} année et des assistants, d'enquêtes exploratoires auprès d'étudiants et de l'analyse de matériaux pédagogiques (livres, syllabus, observation de cours universitaires,...), les chercheurs ont identifié avec précision les prérequis jugés cruciaux dans différents cours et facultés. Ils ont ensuite élaboré une série de tests, baptisés « passeports pour le bac », destinés à mesurer le niveau de maîtrise des prérequis par les étudiants (plus de 4000). Ils ont ainsi conçu douze outils de mesure des prérequis disciplinaires (mathématiques, physique, chimie...) et quinze portant sur des compétences plus transversales telles que la compréhension en profondeur d'un texte disciplinaire, la réalisation d'une synthèse, la prise de notes... Les résultats obtenus par les étudiants aux passeports ont été croisés avec les résultats académiques de janvier, de juin et de septembre, ce qui a permis de relativiser ou au contraire d'accentuer l'importance d'un prérequis.

L'intérêt d'une approche discipline par discipline est également confirmé par certains résultats de l'étude MOHICAN⁷ : « les liens entre les connaissances à l'entrée et la réussite en fin d'année sont variables d'une section à l'autre (en particulier ce ne sont pas les mêmes compétences qui prédisent le mieux dans les diverses sections). Cette liaison est sensible mais loin d'expliquer à elle seule la réussite. Les connaissances à l'entrée sont cependant importantes car c'est une variable sur laquelle tant les enseignants que les apprenants ont prise ».

Les premières réactions des partenaires suite à la lecture de l'article de synthèse de l'étude de Houart, Schmetz et Romainville (2006) témoignent d'un vif intérêt. Si certains s'attachent plus spécifiquement aux constats disciplinaires, d'autres manifestent un intérêt plus marqué pour les constats généraux qui touchent notamment aux faiblesses liées à la maîtrise de la langue. Enfin, les enseignants de langue étrangère se retrouvent peu dans cette étude, qui n'envisage pas spécifiquement leur discipline. Selon eux, il y a pourtant un réel problème de transition de l'enseignement secondaire vers des études universitaires en langue étrangère : il existe une rupture entre les prescrits officiels du secondaire (notamment à propos de l'évaluation et des compétences visées qui concernent essentiellement la communication) et les pratiques de l'université (qui vise une connaissance approfondie de la langue y compris dans ses aspects grammaticaux).

⁷ D. Leclercq (2004). Ce que MOHICAN a montré ou les 12 travaux de MOHICAN.

La synthèse de tous les avis des partenaires a alors permis de définir un modèle d'action, que nous précisons ci-après.

3. Définition du modèle d'action

Le tableau suivant présente une vue d'ensemble de l'action menée. Sont ainsi précisés l'objectif de l'action, les critères d'une action réussie tels qu'énoncés *a priori* par les partenaires et l'équipe de recherche et les diverses tâches menées pour atteindre l'objectif défini.

Objectif de l'action	Mener une réflexion entre spécialistes « matière » sur une problématique spécifique à la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.
Critères d'une action réussie	L'action sera considérée comme réussie si <ul style="list-style-type: none"> • des échanges peuvent s'organiser concrètement entre partenaires du secondaire et du supérieur ; • la collaboration aboutit à un résultat concret exploitable dans les classes.
Déroulement de l'action	Trois séances de travail sont programmées (19/11/08, 07/01/09 et 04/03/09) ; des échanges plus informels entre les réunions seront également nécessaires. <p>Première réunion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix d'un contenu problématique et réflexion sur un produit final attendu. <p>Entre la première et la deuxième réunion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recherche de documents à exploiter lors de la deuxième réunion <p>Deuxième réunion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réalisation concrète de l'outil sur la base des ressources réunies <p>Entre la deuxième et la troisième réunion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poursuite de l'élaboration des outils. Essais dans les classes. <p>Troisième réunion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réflexion commune à propos de l'utilisation des outils. • Adaptation et finalisation des outils.

4. Le produit de la collaboration

Trois outils disciplinaires ont été élaborés.

a) Dans le domaine littéraire

Les partenaires se sont attelés à la conception d'un questionnaire à choix multiple portant sur le contenu d'un texte informatif.

Qu'elles soient formatives ou certificatives, les évaluations sous formes de questions à choix multiple (QCM) sont assez répandues dans l'enseignement supérieur et tout particulièrement dans certaines sections à l'université. Ce mode de questionnement permet de corriger plus rapidement et plus objectivement des grands nombres de questions, couvrant donc plus largement l'étendue des connaissances des étudiants, et des grands nombres de copies. Les QCM comportent également l'avantage d'évaluer plus précisément l'apprentissage visé sans interférence des capacités des étudiants en production d'écrits.

En abordant l'enseignement supérieur, des étudiants novices peuvent être désarçonnés par ce mode de questionnement. Les difficultés sont de plusieurs ordres.

- Représentations erronées par rapport au QCM : certains étudiants ont tendance à considérer qu'il s'agit d'une évaluation nécessairement plus facile puisque la réponse correcte leur est fournie parmi les propositions. Dans ce cas, le risque d'une étude moins en profondeur est réel.
- Dans le même ordre d'idée, les étudiants n'ont pas toujours conscience qu'une question à choix multiple peut impliquer bien plus que de la restitution ou du décodage d'informations explicites. La réponse à une QCM peut exiger des inférences et des interprétations de haut niveau.
- Avec les QCM, les étudiants sont dans l'impossibilité de compenser une lacune par un développement qui, s'il ne répond pas précisément à la question, pourrait valoir à l'étudiant stratège quelques points lors d'une question ouverte.
- La formulation des questions à choix multiples (consignes, amorces et propositions) exige de la part des étudiants une attention et une rigueur à laquelle ils ne sont pas toujours préparés.

Rey et al (2004)⁸ soulignaient que : « [...] La forme des questionnaires d'examens – items à réponses fermées – même si elle est annoncée au cours, engendre des contraintes d'étude qui ne seront vraiment perçues qu'après l'épreuve. Tantôt les étudiants soulignent leur désappointement de ne pas pouvoir expliciter leur réponse et communiquer leurs efforts de compréhension, tantôt ils sont surpris par l'exigeante précision des questions ».

Les partenaires ont ainsi souhaité construire un outil susceptible de sensibiliser leurs élèves à ce mode de questionnement. Un autre objectif poursuivi était d'acquérir personnellement une expérience dans la conception de ce type d'outils d'évaluation, d'être davantage éclairés sur ce qu'il convient d'éviter et ce qu'il convient de faire pour construire des QCM valides.

⁸ Rey, B., Compère, D., Lammé, A., Vanderlinden, A. (2004) Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir des étudiants.

Quelques grands principes à respecter lors de la conception d'un QCM ont ainsi été rappelés (ils figurent en annexe 3), mais c'est lors du travail de co-construction que les enseignants ont pu prendre pleinement conscience des spécificités d'un tel mode de questionnement.

Le texte *Le romantisme, la première mondialisation culturelle* et le questionnaire construit par les partenaires sont fournis, à titre d'illustration, en annexe 4 et 5, ainsi que l'analyse des réponses des élèves (annexe 6). Le thème du romantisme a été choisi notamment parce qu'il est susceptible d'intéresser aussi bien les professeurs d'histoire que ceux de français. Les questions conçues peuvent être regroupées en trois catégories. Les premières (questions 1 à 5) sont des questions de compréhension de vocabulaire : en s'aidant du contexte, l'élève doit identifier le sens utilisé dans le texte de plusieurs mots ou expressions. Les deuxièmes (questions 6 à 9) visent la compréhension par les élèves de notions, de concepts présents dans le texte de façon explicite et le troisième bloc de questions (10 à 15) exige des inférences, des interprétations ou des mises en relation d'éléments du texte et de connaissances antérieures. Vu l'objectif poursuivi, plusieurs éléments reconnus comme posant régulièrement problème aux étudiants ont été intégrés dans le questionnaire. Il s'agit par exemple d'amorces tantôt affirmatives, tantôt négatives (... *entourez celle qui n'est pas un exemple de modèle culturel imposé de façon hégémonique...*), de questions où l'élève doit sélectionner deux ou plusieurs propositions parmi d'autres où une seule est à choisir (ceci étant explicitement précisé dans la consigne), de questions où l'élève peut choisir les solutions générales *toutes* ou *aucune* parmi les propositions... L'idée n'est pas de piéger les élèves mais de leur offrir un aperçu du type de difficultés que peut contenir une évaluation par QCM et de rechercher, à l'occasion d'une discussion collective et sur la base de ce qui leur a posé problème, des pistes d'amélioration et des stratégies efficaces.

L'outil a été proposé dans trois classes de cinquième année et dans une classe de sixième année secondaire.

Les conditions d'utilisation de l'outil ont été les suivantes :

- Fournir préalablement quelques conseils aux élèves. L'expérience a montré que même dans des classes de 5^e et 6^e secondaire, il n'est pas superflu d'insister pour que les élèves lisent attentivement le texte avant de commencer à répondre aux questions. A ce sujet, inviter les élèves à surligner, annoter, entourer des éléments du texte peut constituer un soutien efficace de l'attention lors de la lecture et implique de surcroît un premier traitement des informations. Il convient également de les informer que l'objectif principal de l'activité est de les sensibiliser à un mode de questionnement autant que d'évaluer l'état de leurs connaissances à propos du romantisme ou de leurs compétences en compréhension de texte. Ceci exige une attention et une grande rigueur lors de la lecture des consignes, des amorces et des propositions.
- Le texte est proposé aux élèves qui disposent de dix à quinze minutes pour en prendre connaissance puis ils répondent au questionnaire dans la foulée, en conservant le texte à disposition. L'activité (lecture du texte et questionnaire) peut être réalisée en une période (50 minutes).
- Corriger et mener une discussion collective sur ce qui a posé problème. La correction peut être réalisée en classe avec les élèves, mais, surtout lors des premiers essais, le fait de corriger les copies préalablement permet à l'enseignant de repérer les erreurs les plus fréquentes, les « pièges » dans lesquels les élèves sont tombés massivement. Vu l'objectif de l'activité, il convient de focaliser les échanges sur les spécificités des questions autant

que sur la matière évaluée. Cette activité de « debriefing » est primordiale car la seule communication des résultats est insuffisante à faire progresser les élèves.

Cette façon de procéder (répondre au questionnaire avec le texte sous les yeux) cible davantage le travail sur la compréhension en profondeur d'un texte que sur la connaissance et/ou la mémorisation de notions. Cette situation semble plus favorable à un travail de sensibilisation des élèves au mode de questionnement par QCM. Par ailleurs, ces conditions d'utilisation garantissent une plus grande transférabilité de l'outil et une plus grande souplesse pour choisir le moment auquel on décide de proposer le questionnaire aux élèves ou aux étudiants. Une restriction peut toutefois être faite pour les questions 10, 11, 12 et 15 qui impliquent de mettre en relation des éléments du texte avec des concepts ou connaissances acquises par ailleurs (par exemple, pour répondre correctement, les élèves doivent avoir abordé les thèmes de la Renaissance, la question royale, le traité de Rome).

L'analyse des résultats fournit des informations de deux ordres. Premièrement, elle met en évidence ce qui devra être abordé lors de la réflexion commune avec les élèves ; qu'est-ce qui a le plus posé problème ? Pourquoi ? Quelles peuvent être les pistes d'amélioration ?... Deuxièmement, l'analyse des réponses des élèves peut faire apparaître d'éventuelles faiblesses dans la conception de certaines questions et aider ainsi à améliorer l'outil.

Parmi les principaux constats, on relève une tendance importante au non respect des consignes (ou à une lecture trop peu attentive). Quand on demande *d'entourer la définition qui correspond au sens utilisé dans le texte*, ou *d'entourer la proposition ou d'entourer les deux conditions* ... nombreux sont les élèves qui ne sont pas attentifs à ces précisions. Sur l'ensemble du test, on relève 103 cas où ce type de précisions dans la consigne n'a pas été respecté. Le cas le plus flagrant se situe à la question 14 - *Parmi les propositions suivantes, entourez celles qui correspondent à une manifestation du romantisme populaire contemporain* : 39 élèves sur 60 n'entourent qu'une seule réponse. A la question 8 - *Parmi les propositions suivantes, entourez les deux conditions auxquelles l'auteur fait allusion pour rapprocher romantisme et mondialisation* : 10 élèves entourent une, trois ou quatre propositions. Bien entendu, le respect strict de la consigne n'aurait pas suffi à garantir des réponses correctes dans les 103 cas, mais cela aurait pu, en tout cas, attirer l'attention des élèves sur le fait que la réponse fournie ne pouvait pas être correcte.

b) Dans le domaine mathématique et scientifique

Ce groupe a choisi de développer un outil susceptible d'aider les élèves à mettre en oeuvre des démarches plus efficaces leur permettant de mieux décoder une situation problématique faisant intervenir plusieurs techniques mathématiques ou formules scientifiques. Cet outil se présente sous la forme d'un questionnement invitant les élèves à développer une analyse approfondie de l'énoncé et à exprimer le problème sous une forme qui soit « traitable » sur le plan mathématique ou scientifique. L'outil conçu figure en annexe 7 du présent document.

Diverses facettes de la résolution de problèmes sont envisagées.

L'élève est amené à reformuler le problème ou le schématiser afin de faire apparaître la structure globale de l'énoncé.

Une centration est ensuite proposée sur les éléments clés du problème :

- La question : identifier précisément l'inconnue du problème et anticiper l'unité de celle-ci;

- Les données : établir la liste des données de l'exercice accompagnées de leurs unités (qui peuvent fournir un indice sur la manière de combiner celles-ci).

Ensuite, les élèves doivent structurer ces différents éléments à travers l'élaboration d'un organigramme de résolution dont on connaît le point de départ et d'aboutissement (données et inconnues). C'est donc bien ici la décomposition du problème en sous-problèmes qui est visée.

Enfin, les élèves sont invités à rédiger de manière plus formelle le raisonnement en vue de convaincre de la pertinence de la démarche.

L'outil a été élaboré sur la base d'échanges entre professeurs à propos de leurs habitudes en matière d'enseignement de la résolution de problèmes. L'objectif est d'amener l'élève à développer une démarche complète d'analyse du problème, qu'il peut mobiliser tant dans des situations relevant du domaine mathématique que scientifique (en physique principalement).

Entre les deuxième et troisième séances, des essais dans les classes (7 essais au total) ont été réalisés au départ de problèmes variés. Les enseignants ont alors développé diverses stratégies :

- certains enseignants ont simplement fourni l'outil aux élèves, sans explication particulière, après une première exploration libre d'une situation complexe (démarche proposée dans deux classes) ;
- d'autres enseignants ont directement fourni l'outil aux élèves pour qu'ils s'en servent lors de la résolution d'un problème (démarche proposée dans trois classes)
- d'autres encore ont consacré du temps à l'explication de l'outil (environ 10 minutes) puis ont réalisé une résolution collective d'un problème complexe avec l'outil avant de proposer aux élèves de réaliser un travail individuel de résolution de problèmes en se servant de l'outil (démarche testée dans deux classes).

La troisième réunion de travail a été consacrée à l'exploitation des essais, chaque enseignant ayant emporté avec lui les productions de ses élèves. Chacun a alors pu constater la variété des problèmes sur lesquels l'outil pouvait s'appliquer. Un débat s'est également amorcé autour de la variété des démarches méthodologiques d'exploitation de l'outil. Il ressort des échanges que l'outil présente l'intérêt d'aider l'élève à structurer sa démarche et d'attirer son attention sur des éléments qu'il ne prend pas spontanément en compte (notamment la réflexion sur les unités, qui peut donner des indices sur la manière de sélectionner les données pertinentes et de les combiner entre elles). Il attire également l'attention sur la recherche d'un processus, sans orienter d'emblée la réflexion sur la solution. Toutefois, c'est loin d'être un outil miracle et le proposer aux élèves sans explication semble être une méthodologie peu porteuse, qui n'est bénéfique que pour les élèves qui sont déjà très proches de la solution. A l'inverse, consacrer quelques minutes à la découverte de l'outil (en le testant une première fois sur un problème) peut permettre à des élèves plus faibles d'entrer dans une démarche réfléchie de résolution de problèmes.

c) Dans le domaine des langues étrangères

Si les deux premiers groupes avaient pour volonté de mener un travail commun avec des essais dans leurs classes respectives, ce troisième groupe souhaitait mener une réflexion entre enseignants des deux niveaux, sans application directe auprès des élèves. Ainsi l'outil est un document à l'usage des enseignants proposant une réflexion sur différents éléments de rupture entre l'enseignement secondaire et supérieur dans le domaine des langues étrangères. Cet outil

fait également le point sur quelques pistes didactiques qui pourraient enrichir le répertoire d'activités des enseignants du secondaire. Les partenaires ont sélectionné des sites proposant des exercices pour développer des compétences transversales.

La première séance a été consacrée à l'analyse d'épreuves de début et de fin de 1er bac, en références aux compétences terminales fixées dans le domaine des langues étrangères. Sur cette base, les enseignants ont alors réfléchi à la manière de préparer au mieux leurs élèves à faire face aux exigences spécifiques du supérieur. Ils ont alors défini une série de compétences principales sur lesquelles mettre l'accent en secondaire :
compréhension à la lecture (extraire les idées principales, leur enchaînement,...) ;
rédaction d'une synthèse et d'un commentaire.

Il s'agit de compétences transversales qui posent également problèmes dans d'autres domaines (français, mathématiques). Toutefois, la spécificité du travail a consisté à chercher des pistes à travailler directement dans les cours de langue.

Les deuxième et troisième rencontres ont permis un réel échange de ressources entre enseignants autour de ces deux grandes compétences. Chacun a fourni aux autres des documents ou des adresses de sites qui proposaient des activités, exploitables tant à la fin de l'enseignement secondaire qu'au début du supérieur (à travers des cours de remédiation par exemple). Ces diverses sources ont ensuite été organisées en plusieurs grands thèmes :

- a. L'utilisation pertinente du dictionnaire:
 - mots à sens multiples ;
 - traduction en contexte ;
 - faux-amis ;
 - synonymes ;
 - ...
- b. Une réflexion approfondie autour des mots-liens :
 - identification (nature des mots-liens) ;
 - utilisation pertinente de mots liens particuliers dans des phrases ou dans des textes (choix du mot-lien adéquat proposé ou non).
- c. Une attention à apporter aux registres de langage (reconnaissance et utilisation) : cette démarche est particulièrement essentielle en production écrite.
- d. La structuration de l'écrit :
 - sélection des éléments pertinents ;
 - synonymes et paraphrases ;
 - reconstitution de phrases à partir d'éléments donnés ;
 - intégrer des éléments dans une seule phrase en utilisant des mots-liens ;
 - séparer les éléments qui constituent une trop longue phrase en plusieurs phrases plus courtes et plus claires ;
 - division d'un texte en paragraphes ;
 - exercices de résumé : sélection des informations importantes, organisation de ces éléments sous forme de plan, reformulation sous forme de texte.

Ainsi, au départ d'une situation de rupture entre les prescrits du secondaire et les attentes du supérieur, les enseignants ont mené une réelle réflexion commune, comprenant tant des aspects « théoriques » que pratiques, qui leur a permis de dépasser ces éléments de rupture

pour réfléchir à des démarches qui peuvent être développées tant dans l'enseignement secondaire qu'à l'université.

5. Éléments d'évaluation de la collaboration

En ce qui concerne l'adéquation entre les besoins exprimés par les partenaires du secondaire et le projet tel qu'il a été proposé, une cohérence se dégage : l'échange d'informations au cœur des disciplines a été réalisé en deux temps. D'abord, une réflexion commune à propos des prérequis sur la base des résultats d'une vaste étude consacrée à l'identification des prérequis et à la mesure de leur niveau de maîtrise par les étudiants de 1^{er} bac (Houart et Schmetz, 2006). Ensuite, une action plus spécifique centrée sur une problématique partagée par les différents partenaires du projet.

Pour examiner l'atteinte réelle des objectifs, nous nous référons notamment aux réponses à un questionnaire proposé aux enseignants lors de la première séance de travail. Pour eux, deux critères devaient être remplis pour considérer l'action comme réussie : d'une part le fait que des échanges puissent s'organiser concrètement entre partenaires du secondaire et partenaires du supérieur et d'autre part, le caractère concret du produit de la collaboration.

Sur la base de ces deux critères, nous considérons que l'atteinte des objectifs est variable selon les groupes.

Dans le groupe littéraire, les partenaires du supérieur, présents lors de la première rencontre, n'ont pas eu la possibilité de poursuivre le travail. Pourtant, dès le départ, ils ont été informés des diverses étapes du projet et ont été constamment sollicités tout au long de la collaboration. Cet « abandon » du projet par les partenaires du supérieur n'a pas été sans répercussion sur le sentiment de satisfaction ressenti par les partenaires du secondaire, qui en définitive regrettent le manque d'échanges au sein du groupe. En revanche, les partenaires se disent satisfaits du produit obtenu ainsi que de l'expérience en général : ils estiment avoir mieux compris les exigences de l'évaluation par QCM et ils considèrent que cette expérience pourra avoir un impact sur leur façon d'envisager la transition de leurs élèves. Ils se sentent à présent mieux outillés pour attirer l'attention auprès de leurs élèves de l'outil « QCM » et de son rôle de sélection en 1^{er} bac.

La déception liée à l'abandon du partenaire du supérieur n'a toutefois pas empêché les enseignants du secondaire de faire aboutir le projet : choix d'un texte, conception de questions, utilisation dans les classes, ... L'équipe de recherche a soutenu leur démarche en leur apportant des éléments d'informations, en réalisant l'analyse des résultats des élèves. Une chercheuse a observé trois séances d'exploitation des résultats et a été interpellée par la qualité des débats menés en classe avec les élèves.

Dans le groupe « mathématiques et sciences », les deux objectifs fixés ont été rencontrés : des échanges entre les partenaires ont été possibles pendant et entre les réunions. Par ailleurs, le groupe a réalisé un produit concret qui a pu être exploité dans les classes. Toutefois, cet outil a une portée très locale : il fait le point sur une réflexion menée par des enseignants ; un regard extérieur issu de la littérature de recherche spécialisée dans la résolution de problèmes aurait pu contribuer à élargir sa portée.

Les partenaires se déclarent satisfaits, voire très satisfaits de l'expérience en général et de la qualité des échanges qui ont eu lieu dans leur groupe, ce second aspect étant très souvent pointé comme l'élément le plus positif de l'expérience. Un enseignant estime cependant que le projet aurait mérité des séances supplémentaires de travail collectif.

En ce qui concerne l'outil élaboré, ceux-ci estiment également que le document produit a une portée locale. De manière unanime, ils souhaiteraient assurer un suivi de l'expérience afin notamment de recueillir davantage d'informations sur l'outil produit : avis d'autres enseignants n'ayant pas participé à son élaboration, essais dans d'autres classes et avec d'autres problèmes,...

Qu'il s'agisse des partenaires du secondaire ou du supérieur, tous estiment que l'expérience réalisée pourra avoir un impact sur leur façon d'envisager la transition : les enseignants du secondaire estiment avoir eu des informations utiles à la préparation de leurs élèves au supérieur et un partenaire du supérieur estime qu'il a pu recueillir des informations sur ce qui se passe en secondaire et plus spécifiquement sur l'origine des difficultés rencontrées en 1^{er} bac.

Nous estimons également que l'expérience est réellement positive, dans la mesure où les partenaires ont pu avoir des débats et mûrir des réflexions variées (analyse de questions d'examens, recherche de problèmes dans les manuels, essais de la démarche dans quelques classes et avec des méthodologies contrastées) sur un sujet qui leur paraissait réellement prioritaire. Par ailleurs, à chaque rencontre collective, les partenaires du supérieur ont amené des éléments d'informations aux partenaires du secondaire : copies d'examen, analyse statistique du background des étudiants réussissant dans les sections scientifiques, ... Ces échanges spontanés sont, à notre sens, également le signe d'une opération réussie.

Dans le groupe « langue », les constats sont assez proches de ceux développés pour le groupe « mathématiques et sciences ». Les deux objectifs ont été atteints. De nombreux échanges ont ponctué les réunions. Un réel investissement entre les réunions a également pu être observé.

Les enseignants se disent plutôt satisfaits voire très satisfaits de la collaboration. Ils retiennent, comme élément le plus positif, la richesse des échanges entre partenaires du secondaire et du supérieur. Ils s'estiment mieux armés pour préparer leurs élèves à la transition et plus spécifiquement aux épreuves qui leur seront soumises en 1^{er} bac. Ils auraient également souhaité prolonger la réflexion en ayant un regard d'autres enseignants, tant du secondaire que du supérieur, sur le produit obtenu.

L'ensemble des éléments recueillis lors de ce projet nous amène également à conclure à une expérience réussie dans le domaine des langues et des sciences- mathématiques. Les partenaires ont eu l'occasion d'échanger des documents divers lors de ces trois séances et entre celles-ci. La portée des documents produits est effectivement réduite, mais vu les conditions dans lesquelles la collaboration a eu lieu, il n'aurait pas pu en être autrement.

Il faut noter que les réunions entre les partenaires et les séances de travail ont eu lieu le mercredi après-midi dans presque tous les cas. Autrement dit, le projet pilote repose en grande partie sur la bonne volonté des enseignants du secondaire qui renoncent à une partie de leur temps libre pour participer au travail. Ceci ne constitue pas des conditions idéales propres à favoriser l'élargissement et la pérennité de l'expérience. Ainsi, il serait utile de formaliser les séances de travail dans le cadre de formations inter-réseaux - IFC (Institut de la Formation en

cours de carrière), ce qui réduirait les obstacles organisationnels au sein des établissements, éviterait que l'action repose exclusivement sur la bonne volonté des enseignants et pourrait assurer une certaine pérennité du dispositif.

IV. Développer des compétences transversales. Prise de notes

Partenariat établi entre l'Athénée royal Fragnée (enseignement secondaire de transition – Liège), l'Athénée royal de Montegnée (enseignement secondaire de transition) et la Haute Ecole Charlemagne, (enseignement supérieur de type court, catégorie pédagogique – Liège)

1. Quelques éléments de contexte

Le tableau ci-dessous fournit un bref aperçu des initiatives déjà mises en place dans les établissements partenaires au moment de débiter la collaboration.

	Etablissement secondaire ⁹	Etablissement supérieur
Mûrir son projet personnel		
○ Mise à disposition d'informations sur les études (affiches, prospectus)	x	
○ Participation facultative des élèves de 4e, 5e et 6e aux séances d'information sur les études (infos générales et spécifiques par l'université et par plusieurs hautes écoles)	x	x
○ Séance d'info sur les études à la demande des écoles secondaires		x
○ Salon des métiers organisé dans l'établissement. Rencontre avec des professionnels	x	
○ Entretiens individuels CPMS	x	
○ Une heure de cours consacrée à des questions-réponses sur les études lors de la présence des stagiaires universitaires	x	
○ Cours ouverts		x
○ Journées portes ouvertes (mai et début septembre)		x
○ Infos par des inspecteurs sur la profession d'enseignant		x
Développer des méthodes de travail		
○ Modules animés par le service guidance étude de l'université sur les méthodes de travail, la gestion du temps et cours préparatoires	x	
○ Module de méthodes de travail (opération Tremplin pour la réussite)		x
Autres dispositifs d'aide et d'accompagnement		
○ Test diagnostic en maîtrise du français (EFES)		x
○ Dédoublage des classes pour le cours de maîtrise de la langue en 1 ^{re}		x
○ Travail spécifique sur l'orthographe, le vocabulaire, la production d'écrits (opération Tremplin pour la réussite)		x

⁹ Le second établissement secondaire partenaire est entré dans le projet très tardivement, suite à la défection d'une autre école et nous n'avons pas procédé au relevé systématique des initiatives mises en place.

Les initiatives visant à aider les jeunes à construire leur projet personnel en fournissant des informations objectives les plus larges possibles sur les études supérieures et sur les professions sont nombreuses tant en secondaire qu'en supérieur. Aux deux niveaux d'études on organise des activités autour des méthodes de travail. La haute école met particulièrement l'accent sur des dispositifs d'aide et d'accompagnement des étudiants dans la maîtrise du français.

2. Définition de la problématique

Dès les premières rencontres, les partenaires du secondaire comme du supérieur ont indiqué que la maîtrise déficiente du français comme outil d'apprentissage et de communication constituait à leur sens une des raisons principales des taux si élevés d'échec en première année de l'enseignement supérieur. En cela, ils rejoignent les constats posés par de nombreux auteurs.

Lindblom Ylänne *et al.* (1996) montrent que le meilleur prédicteur de la réussite d'un premier cycle d'études médicales consiste, non pas en des tests de préacquis spécifiques (physique, chimie et biologie), mais en une épreuve de compréhension à la lecture et d'élaboration d'une synthèse d'un texte d'intérêt général.

En 1975 déjà, la Faculté des Sciences de l'université libre de Bruxelles publiait une brochure dans laquelle les auteurs identifiaient comme cause principale de l'échec en première année la mauvaise connaissance de la langue « qui rend les étudiants incapables de suivre la complexité d'une pensée scientifique, aussi bien dans un texte écrit que dans une leçon orale ».

Romainville, Houart et Schmetz (2006) identifient la compréhension profonde d'un texte scientifique comme un prérequis central pour le cours de biologie, aussi bien en faculté des Sciences que de Médecine, mais également dans les autres facultés. Leurs analyses ont permis d'explicitier les compétences nécessaires à la compréhension d'un texte scientifique : « déterminer le sens de chacun des mots du texte dans leur contexte ; établir des liens entre les différentes parties du texte ; repérer dans le texte les passages fournissant une information structurante précise ; répondre à des questions plus élaborées dont les éléments de réponse ne se trouvent pas tels quels dans le texte et nécessitent une nouvelle structuration. »

La volonté des partenaires était donc d'axer la réflexion et le travail sur l'amélioration du niveau de maîtrise de la langue. On notait un vif intérêt pour le développement de compétences transversales en lien avec la maîtrise de la langue telles que la compréhension approfondie de textes, la reformulation, l'élaboration de synthèses...

Toutefois, si douze années d'enseignement obligatoire ne suffisent pas pour mener tous les élèves à un niveau de maîtrise de la langue satisfaisant, il semblait peu réaliste, dans le contexte limité de ce projet pilote, de s'attaquer de front à un domaine aussi vaste et complexe. C'est ainsi que la décision fut prise de limiter le champ d'action et de travailler ensemble à l'élaboration d'un dispositif autour de la prise de notes.

L'élaboration par les enseignants et l'utilisation par les élèves et les étudiants d'un outil destiné à évaluer la qualité des prises de notes est de nature à susciter chez les jeunes une prise de conscience métacognitive à propos de l'importance et des caractéristiques d'une prise

de notes efficace, qui constitue un support fiable pour l'étude, dans une situation qui exige un traitement de l'information (compréhension du message, repérage de la structure de l'exposé, des éléments clés, exhaustivité et complétude des notes, rigueur et fidélité...). Plus largement, on se situe ici dans le domaine du développement de compétences transversales et des méthodes de travail avec la possibilité de concevoir des outils dans les domaines d'expertise des partenaires, enseignants de français, d'histoire et de chimie¹⁰.

Houart et Schmetz (2006) mettent en évidence les difficultés des étudiants à porter un regard métacognitif lucide sur leurs prises de notes, en regard des exigences universitaires. Leurs analyses montrent qu'un quart des étudiants surestiment le caractère complet de leurs notes et presque un tiers d'entre eux en surestiment la fidélité.

Partant du constat qu'un étudiant qui ne maîtrise pas la compétence à prendre des notes efficaces peut réussir sans y recourir si, par exemple, il se procure des notes fiables auprès d'un condisciple mais qu'il doit dans ce cas être capable de discerner dans quelle mesure ces notes sont fiables, les auteurs précités émettent l'hypothèse que « l'évaluation de la prise de notes constituerait une compétence au moins aussi importante que la compétence à prendre des notes elle-même et la surévaluation de la qualité de celles-ci correspondrait à un danger potentiel pour les étudiants concernés ».

C'est pourquoi le dispositif mis en place vise non seulement l'évaluation de la qualité objective des notes par rapport aux critères de complétude, de fidélité et de sélectivité mais également l'autoévaluation par les élèves eux-mêmes de la qualité de leurs notes. L'exploitation de l'activité réalisée *a posteriori* dans les classes à l'occasion de la communication des résultats est conçue dans le même esprit.

En synthèse, la décision de mettre en place un dispositif autour de la prise de notes peut être justifié comme suit :

- il s'agit d'une composante essentielle du métier d'étudiant ;
- des liens ont été observés entre autoévaluation objective de la prise de notes et réussite académique ;
- c'est une compétence transversale à travailler (et utile) dans toutes les disciplines ;
- c'est une compétence large qui implique compréhension du message oral ou écrit, esprit de synthèse, savoir faire en production d'écrit, etc. ;
- la prise de notes est une activité qui peut avoir un impact positif sur l'implication de l'élève dans le travail et le soutien de l'attention ;
- enfin, il existe une demande quasi généralisée pour favoriser et multiplier les contacts et le travail en commun entre professeurs du secondaire et du supérieur, ce que l'organisation du projet, telle qu'envisagée, permet.

¹⁰Précisons qu'initialement, des enseignants de néerlandais étaient impliqués dans le projet. Ils ont finalement renoncé faute d'avoir pu trancher de façon satisfaisante la question suivante : prise de notes au départ d'un exposé exclusivement en langue cible ou d'un exposé en français à propos de la langue cible ? Les interrogations peuvent être mises en relation avec les constats posés par le groupe « langue » du partenariat « Travail commun sur les prérequis » qui pointent également un paradoxe dans ce domaine.

3. Définition d'un plan d'action

Le plan d'action élaboré par les partenaires et les chercheuses est synthétisé dans le tableau ci-dessous.

Objectifs de l'action	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboration et utilisation d'un dispositif autour de la prise de notes visant le développement chez les élèves et les étudiants de la capacité à porter un regard métacognitif sur la qualité de leurs notes et leur capacité à utiliser et à traiter les éléments pris en notes pour rédiger des réponses.
Déroulement de l'action	<p>Première rencontre entre les partenaires des deux niveaux</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sur la base des éléments de contexte et des priorités exprimées, proposition d'élaborer un dispositif autour de la prise de notes. Présentation des travaux de Houart et Schmetz. Premières réflexions sur les possibilités d'appropriation et d'adaptation de l'outil. Travail en sous-groupes pour choix du thème et du contenu des exposés oraux dans les deux disciplines. <p>Entre la première et la deuxième réunion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboration par les chercheuses du canevas méthodologique et organisationnel. Communication à tous. Réactions et ajustements. • Elaboration par les professeur du supérieur du contenu des exposés. Communications à tous. Réactions et ajustements. <p>Deuxième réunion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construction des outils en sous-groupes disciplinaires : le questionnaire d'autoévaluation des « Passeports pour le bac – prise de notes » (Houart et Schmetz) est repris tel quel. Les questionnaires d'évaluation de la fidélité et de la complétude des notes sont construits par les enseignants des deux niveaux sur la base du contenu des exposés. • Définition des critères de correction. <p>Entre la deuxième et la troisième réunion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mise en place concrète du dispositif. • Correction collective des travaux par les enseignants des deux niveaux et les chercheuses. • Analyse des prises de notes et des résultats aux questionnaires par les chercheuses. Communication à tous. <p>Troisième réunion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constats suite à la communication des résultats commentés. • Préparation de l'activité d'exploitation de l'expérience dans les classes. <p>Après la troisième réunion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finalisation par les chercheuses de l'activité d'exploitation, communication à tous. • Mises en œuvre dans les classes.

4. Le produit de la collaboration

Outre le fait qu'elle a nécessité un travail de réflexion et de construction commune des outils (ce qui répondait à une des demandes initiales), la collaboration a débouché sur quatre types de produits : un canevas méthodologique et organisationnel du dispositif, les exposés et les questionnaires en français-histoire et en chimie, les commentaires et constats issus de l'analyse des prises de notes et des résultats aux questionnaires, les activités d'exploitation de l'expérience.

Le canevas méthodologique et organisationnel

D'un certain point de vue, le projet pilote peut être considéré comme une expérience d'appropriation dans un contexte particulier et d'exploitation d'un outil existant. Effectivement, certains résultats de Houart et Schmetz (2006) ont été utilisés comme base de réflexion ainsi que le canevas méthodologique et le questionnaire d'autoévaluation par les élèves de la qualité de leurs notes.

Conformément au canevas méthodologique emprunté à Houart et Schmetz (à quelques adaptations près, vu le contexte différent de l'expérience¹¹), l'activité s'est déroulée comme suit.

Les élèves du secondaire ont été accueillis à la haute école, accompagnés par leurs enseignants de français et de chimie. Ils ont été répartis, avec les étudiants de la haute école, en deux groupes selon qu'ils participaient à l'activité dans le cadre du cours de français ou de chimie¹². Dans chaque groupe, un exposé oral de trente minutes est réalisé par un enseignant de la haute école.

Les élèves et les étudiants ont pour consigne de prendre des notes pendant l'exposé sachant qu'ils auront ensuite à répondre à des questions sur la matière sur la seule base de leurs notes. Aux enseignants, il est demandé de rester le plus fidèle possible au contenu prédéterminé (puisque c'est sur cette base que les questions ont été élaborées) et de laisser quelques traces significatives aux tableau.

Immédiatement après l'exposé, les élèves et les étudiants disposent de dix minutes pour retravailler leurs notes comme ils l'entendent, mais dans une autre couleur. Puis, dans la foulée, ils répondent individuellement au questionnaire d'autoévaluation de la qualité des notes d'abord (sans y revenir par la suite) puis aux questionnaires sur le contenu de l'exposé destinés à évaluer l'exhaustivité, la fidélité et la sélectivité des notes : identification de questions possibles de l'examen, questions ouvertes sur le contenu, et questions vrai-faux. L'ensemble de l'activité tient facilement en deux périodes de cours.

Notons qu'après l'activité, élèves, étudiants, enseignants et chercheuses ont été réunis à la cafétéria pour échanger sur l'expérience qu'ils venaient de vivre, sur l'accueil, la vie et les études à la haute école.

¹¹ Alors que le dispositif mis en place par les auteurs, s'adressait exclusivement à des étudiants entrant en 1^{er} bac dans différentes facultés universitaires, l'activité menée ici concerne à la fois des élèves de 5^e et 6^e secondaire et des étudiants de l'enseignement supérieur de type court.

¹² L'expérience a concerné une centaine de jeunes : 21 élèves du secondaire et 23 étudiants de la haute école dans le groupe français-histoire, 56 élèves du secondaire et 4 étudiants dans le groupe chimie.

Les notes des élèves et des étudiants ainsi que leurs questionnaires ont été récoltés. Les questions ouvertes sur la matière ont fait l'objet d'une correction collective entre enseignants des deux niveaux d'études et chercheuses. Ces questions sont effectivement celles qui risquaient de poser le plus de problèmes, les critères de correction préétablis (aussi réfléchis soient-ils) ne s'avérant pas toujours suffisants pour trancher dans tous les cas de figure. Les résultats et les prises de notes ont été analysés et commentés par les chercheuses avant d'être restitués aux enseignants pour la préparation du feedback à renvoyer aux élèves. Sur cette base, une activité d'exploitation de l'expérience a été conçue et mise en œuvre dans les classes du secondaire.

Ajoutons que deux aménagements non prévus initialement sont venus se greffer au dispositif. Premièrement, il a été décidé de réaliser l'expérience à la haute école alors qu'initialement, il était prévu que chaque enseignant mette le dispositif en place avec ses élèves dans sa classe. Le fait que l'activité se déroule à la haute école comporte plusieurs avantages : les élèves du secondaire sont placés en situation d'immersion, en contact avec des étudiants, face à un enseignant de la haute école qui réalise un exposé sur des contenus peu habituels (même si négociés avec les enseignants du secondaire). Cette organisation garantit une plus grande homogénéité dans les conditions de déroulement de l'activité ce qui a facilité l'analyse des résultats. Ce dispositif a évité aux chercheuses de multiplier les déplacements dans toutes les classes pour l'observation de l'activité.

Deuxièmement, une enseignante de la haute école a décidé de prolonger l'activité. Effectivement, les étudiants seront à nouveau interrogés sur le contenu de l'exposé en fin d'année scolaire ; d'autres questions seront prévues. En plus de la réflexion sur l'autoévaluation et sur les résultats aux questionnaires proposés immédiatement après un exposé oral (avec interférence éventuelle de la mémoire), les étudiants prendront conscience des qualités requises pour que la prise de notes permette une utilisation ultérieure. Ils seront ainsi placés en situation proche de la préparation d'un examen sur la base des notes personnelles prises aux cours.

Les exposés et les questionnaires

Le contenu des exposés en français - *La notion d'auteur* - et en chimie - *Les acides et les bases* - et les différents types de questionnaires ont été élaborés en collaboration par les enseignants des deux niveaux d'études. Les enseignants du supérieur ont préparé une première version du contenu des exposés en tenant compte des éléments suivants :

- l'exposé doit être calibré pour durer 30 minutes ;
- le contenu doit être relativement dense ;
- l'exposé doit comporter une proportion importante de contenus inhabituels ou nouveaux pour les élèves (faute de quoi, nous ne pourrions distinguer la capacité des élèves à prendre des notes efficaces de leur connaissance du sujet) ;
- les contenus doivent toutefois être significatifs pour les élèves sinon ils risquent de trouver l'expérience tout à fait gratuite ;
- pendant l'exposé, le communicant laisse quelques traces significatives au tableau : notes, mots-clés, schéma, ... (une question portera sur ces traces laissées au TN) ;
- pendant l'exposé, le communicant distille quelques informations quant à ses exigences (en rapport avec le questionnaire qui sera proposé aux élèves).

Les enseignants du supérieur ont proposé le contenu des exposés aux partenaires du secondaire. En concertation, des aménagements ont été opérés.

Une séance de travail d'une demi-journée a été consacrée à l'élaboration des questionnaires sur la matière et à la définition des critères de correction¹³. Plusieurs types de questionnement ont été élaborés (sachant que le questionnaire d'autoévaluation par les élèves de la qualité de leur prises de notes est repris tel quel dans les outils de Houart et Schmetz).

- Parmi une série d'items portant sur la matière, l'élève doit identifier ceux qui pourraient faire l'objet d'une question d'examen, ceux qui ne sont pas pertinents en regard des exigences de l'enseignement supérieur et ceux pour lesquels les données n'ont pas été fournies. L'élève est ainsi amené à tenir compte des indices d'importance, à faire preuve d'analyse et d'anticipation, on cherche à évaluer le caractère sélectif de ses notes.
- L'élève doit répondre à une série de questions ouvertes sur la matière qui visent à mesurer les critères d'exhaustivité et de fidélité. L'analyse des réponses à ces questions fournit également des indices de la capacité des élèves à utiliser les informations prises en notes pour rédiger des réponses adéquates.
- Des questions fermées vrai/faux sont proposées. Certaines sont correctement libellées, d'autres comportent une erreur (que les élèves doivent alors corriger). Ce dernier type de questions vise à évaluer la fidélité et la rigueur des notes.

Le critère de complétude a par ailleurs été mesuré en comptant le nombre d'éléments utiles pour répondre correctement effectivement présents dans les notes des élèves.

Tous ces outils figurent en annexe à titre d'illustration¹⁴ (les annexes 9, 10 et 11 pour l'expérience en français et les annexes 14, 15 et 16 pour l'expérience réalisée en chimie).

L'analyse des résultats

Les résultats des élèves et des étudiants aux questions sur la matière ont été analysés puis ont été mis en relation d'une part avec leurs réponses au questionnaire d'autoévaluation et d'autre part avec les caractéristiques de leurs notes (nombre d'éléments utiles présents, clarté, mises en évidence, rigueur, etc.). Quelques commentaires individuels à propos des notes des élèves ont été rédigés en guise de base de réflexion pour la préparation du feedback à renvoyer aux élèves.

Ces résultats détaillés et commentés figurent en annexe 12 pour l'expérience réalisée en français et en annexe 17 pour l'expérience réalisée en chimie.

Quelques constats transversaux peuvent être posés.

En français-histoire

Le rythme de l'exposé, un peu plus lent qu'un débit de parole normal, a permis à la grande majorité des élèves et des étudiants de prendre des notes assez complètes. Dans ces conditions, ils ont été peu obligés de sélectionner l'information et de recourir à des stratégies

¹³ Cette demi-journée s'étant avérée insuffisante, les outils ont été finalisés à l'occasion d'échanges par courriels.

¹⁴ Le lecteur gardera à l'esprit que les documents de description du contenu des exposés ont été conçus non pas comme un texte à lire mais bien comme des contenus à exposer oralement.

de prises de notes rapides (style télégraphique, abréviations...). Dès lors, les plus grandes différences dans les notes des élèves se situent au niveau de la gestion de l'espace et dans la façon de rendre l'information qui témoigne d'une plus ou moins bonne compréhension des idées et de leur organisation. En particulier, les élèves du secondaire créent peu de paragraphes, utilisent peu les sous-titres, les retraits, séparent peu les idées et retracent bien moins clairement que les étudiants les évolutions historiques.

L'indice moyen de confiance pour l'ensemble des questions d'autoévaluation est élevé : il est de 9,9/15 pour l'école secondaire 2, de 11,2/15 pour l'école secondaire 1 et de 11,8 dans le supérieur. On n'observe pas de relation systématique entre l'indice global de confiance de chaque élève et son score moyen obtenu au test. Les résultats porteraient néanmoins à conclure, en première analyse, à une surévaluation par les élèves de l'école secondaire 1 de la qualité de leurs notes, la confiance globale étant plus élevée que dans l'établissement 2 pour un résultat moyen plus faible.

Pour tous les élèves et étudiants, ce sont les questions ouvertes qui ont posé le plus de difficultés ; les résultats à ces questions qui visaient à évaluer le caractère complet et fidèle des notes sont nettement plus faibles que pour les autres groupes de questions. L'analyse plus approfondie des notes des élèves et la vérification de la présence effective des éléments utiles pour répondre à ces questions indique que, dans tous les cas, le score obtenu aux questions ouvertes est nettement inférieur au nombre d'éléments utiles présents dans les notes. Même si l'objectif principal de l'activité est d'attirer l'attention des élèves sur l'importance et les caractéristiques d'une prise de notes efficace, ceci incite à rechercher également d'autres explications à ces faibles résultats : la présence effective des éléments utiles ne suffit pas à garantir une compréhension suffisante des notions, la capacité à les utiliser pour rédiger une réponse précise et complète. Surtout chez les élèves du secondaire, la compréhension fine des questions semble avoir eu dans certains cas un impact important. Par ailleurs, pour la question 3¹⁵, qui est de loin la moins bien réussie (réussite moyenne de 17%, 36% et 59%), nous faisons l'hypothèse que le fait que l'ordre des questions ne correspondait pas à la chronologie de l'exposé (pour répondre à la dernière question ouverte, les élèves devaient revenir dans la première partie de leur notes) a pu poser problème à certains (surtout dans le secondaire).

On constate (avec soulagement) que les étudiants de la haute école portent un regard plus objectif sur la qualité de leurs notes : le lien entre indice de confiance et résultat au test est un peu plus solide. Les cinq étudiants qui déclarent que leurs notes sont tout à fait complètes disposent effectivement dans leurs notes de tous les éléments nécessaires pour répondre correctement aux questions ouvertes, ce qui toutefois ne suffit pas pour qu'ils y répondent parfaitement. Il n'empêche que la plus grande différence avec les élèves du secondaire se situe dans la capacité à utiliser les informations prises en notes pour rédiger les réponses. Si, à deux exceptions près, le score aux questions ouvertes demeure inférieur au nombre d'éléments utiles présents dans les notes, l'écart entre ces deux valeurs est bien moins important.

En synthèse, on constate que, pour les élèves du secondaire (et ceux du supérieur, dans une moindre mesure), les plus grandes difficultés ne se situent pas dans « l'acte technique » de prendre des notes complètes mais bien dans le manque de conscience (vu les autoévaluations très positives) du caractère indispensable d'une compréhension approfondie des informations

¹⁵ Avant l'apparition des droits d'auteurs (à la fin du XVIII^e siècle), quelles ont été les différentes positions de l'écrivain ? Développez brièvement votre réponse.

relevées et dans la capacité insuffisante de traiter l'information. Pour ces élèves, le travail sur les notes de cours, pour qu'elles constituent un support d'étude adéquat devrait porter prioritairement sur la vérification de la compréhension des éléments pris en notes (par la confrontation des notes, par des échanges sur leur contenu, entre pairs ou avec l'enseignant...). Ceci plaide, à nouveau, pour le développement de stratégies d'apprentissage au cœur des disciplines. C'est dans chacun de ses cours que l'élève doit être sensibilisé à l'importance et aux méthodes pour prendre des notes de qualité, pour rédiger une synthèse, un rapport, pour procéder à des vérifications de sa propre compréhension...

En chimie

Si les élèves sont globalement satisfaits de leur prise de notes, ils sont particulièrement sûrs d'eux en ce qui concerne l'aspect correct des informations recueillies : 88% sont d'accord ou tout à fait d'accord avec le fait que leurs notes sont correctes. Ce chiffre tombe à 75% lorsqu'ils doivent se positionner sur le critère de complétude. Pourtant, parmi les étudiants qui estiment avoir bien ou très bien pris note, seuls 15 s'évaluent de façon objective. Les autres se surévaluent. La situation est particulièrement préoccupante pour 12 élèves qui ont au mieux la moitié des informations nécessaires à leur disposition. Le problème de l'autoévaluation est donc réellement crucial pour ces élèves.

En ce qui concerne l'appréciation plus générale, ils affirment massivement qu'un travail sera nécessaire pour disposer d'un bon support d'études, ce travail portant, dans 73% des cas sur une révision active via la confrontation avec d'autres sources ou en faisant autre chose que « simplement » recopier.

Les questions ouvertes sont les moins bien réussies. L'analyse des notes met en évidence plusieurs types de difficultés : le fait de disposer ou non de l'information dans ses notes, la compréhension fine des questions, la sélection de l'information utile et sa mobilisation à bon escient pour argumenter sa réponse.

Tout comme en lecture, l'analyse met ici en évidence le nécessaire traitement de l'information qui demande bien plus qu'un repérage des informations explicites liées à la problématique évoquée dans la question.

L'activité d'exploitation des résultats dans les classes¹⁶

L'analyse des résultats des élèves et des étudiants en lien avec l'autoévaluation de la qualité de leurs notes a confirmé l'intérêt de prévoir une activité qui soit de nature à susciter une réflexion métacognitive des élèves. Un outil d'accompagnement de cette réflexion invite les élèves à revenir sur leur travail et à en examiner différentes dimensions : gestion de l'espace, sélection, organisation et contraction de l'information. L'objectif est que chaque élève aboutisse personnellement à une meilleure identification de ses points forts et de ses faiblesses et donc soit à même de poser un jugement plus objectif sur la qualité de son travail. Ceci constitue un préalable indispensable à d'éventuelles régulations et améliorations.

¹⁶ L'outil conçu figure en annexe 1. pour l'exploitation réalisée en français et en annexe 18 pour celle réalisée en chimie.

5. Éléments d'évaluation du travail en collaboration

Tel qu'il a été conçu et mis en place, le projet satisfait globalement les partenaires. Toutefois, en regard des attentes initiales très ambitieuses – améliorer la transition et le niveau de maîtrise de la langue – certains expriment un regret d'avoir été amenés à limiter le champ d'action, et de s'être focalisés sur une facette restreinte de la problématique¹⁷.

Ceci dit, les objectifs du projet défini sont en adéquation beaucoup plus directe avec les moyens mis en œuvre : les partenaires ont eu l'occasion d'élaborer un outil praticable et de l'utiliser concrètement avec les élèves. Les élèves et étudiants des différentes écoles ont eu l'occasion de vivre l'activité en situation d'immersion à la haute école. Ils ont pu bénéficier d'un feedback sur la qualité de leur travail liée à leur propre autoévaluation. Enfin, ils ont vécu une séance d'exploitation des résultats en vue de faire émerger leurs points forts et leurs faiblesses dans le domaine de la prise de notes.

Les enseignants se disent satisfaits voire très satisfaits du dispositif mis en œuvre ainsi que de toutes les étapes qui ont jalonné le processus de collaboration. Plusieurs citent comme élément le plus positif « le dialogue entre enseignants dans le cadre d'une réalisation concrète et commune ». D'autres pointent les informations échangées à propos des acquis du secondaire et des attendus du supérieur dans le domaine de la prise de notes et les éclaircissements sur les difficultés les plus courantes. Parmi les aspects plus négatifs apparaissent le manque de motivation de certains étudiants (tant du secondaire que du supérieur) et le caractère limité de l'intervention : à leur sens, elle devrait être explorée de manière plus approfondie à travers par exemple la réplication du dispositif dans d'autres contextes ou l'exploitation à plus long terme (en fin d'année par exemple) de la prise de notes réalisée.

En termes de prolongement ou de pérennisation du projet, plusieurs enseignants souhaitent répliquer l'action (au départ d'un autre exposé oral ou d'un exposé avec support écrit à annoter). Un enseignant a l'intention de soumettre le test en fin d'année aux étudiants, afin de mesurer l'impact de la mémorisation immédiate sur les réponses proposées.

Sur base de tous ces éléments, nous pouvons conclure à une action positive dans la mesure où le dispositif a pu être mené à son terme en impliquant, tout au long du processus les partenaires des deux niveaux d'enseignement. Ceux-ci ont conçu, mis en œuvre et exploité un outil complet d'analyse et d'amélioration de la prise de notes. Le caractère limité de l'action peut être effectivement considéré comme regrettable en regard des attentes initiales des partenaires ; nous constatons toutefois que plusieurs enseignants seraient prêts à prolonger la réflexion dans des directions diverses, signe qu'au départ d'une action très ciblée, des prolongements variés touchant alors des aspects plus larges de la maîtrise de la langue sont tout à fait possibles.

¹⁷ C'est d'ailleurs cette frustration qui a provoqué l'abandon d'un des établissements du secondaire initialement impliqué et qui a obligé les chercheuses à rechercher une autre équipe qui s'est engagée tardivement dans le projet.

V. Mettre ses représentations sur les études supérieures et les métiers à l'épreuve du réel

Partenariat établi entre le Petit Séminaire de Floreffe (enseignement secondaire de transition), l'Institut Notre-Dame (enseignement secondaire de qualification - Namur) et la Haute Ecole de Namur, Sainte Elisabeth (enseignement supérieur de type court, catégorie paramédicale, soins infirmiers et sage femme - Namur)

1. Quelques éléments de contexte

Le tableau suivant fournit un bref aperçu des différentes initiatives menées par les écoles impliquées dans le projet.

	Etablissement secondaire 1	Etablissement secondaire 2	Etablissement supérieur
Mûrir son projet personnel			
• Mise à disposition d'informations sur les études (affiches, prospectus)	x		
• Participation facultative à la journée sur les études et les métiers organisée par le CIO, le SIEP ou Infor Jeune	x	x	x
• Possibilité d'assister à des cours ouverts à l'université ou en haute école	x		x
• Séminaire orientation pris en charge par le CPMS		x	
• Journées portes ouvertes thématiques			x
• Rencontres de professionnels		x	
Développer des compétences disciplinaires spécifiques			
• Journées propédeutiques centrées sur des prérequis essentiels à l'entrée en supérieur (mathématiques - règle de 3, biochimie)			x
• Laboratoires de révision			x
• Evaluation régulière des cours théoriques et pratiques			x
• Séances de tutorat avec des tuteurs formés (8 séances théoriques et pratiques)			x
• Mise à disposition de tous les syllabus, avant le début des cours			x
Développer des méthodes de travail			
• Journées propédeutiques centrées sur les méthodes de travail (mémorisation, gestion du temps, prise de notes, résumés de cours)			x

• Mise à disposition dès le début de l'année de l'horaire de cours et de stages afin que l'étudiant puisse planifier son travail			X
• Aide aux méthodes de travail pour les étudiants de 1 ^{er} bac (séances gratuites individuelles ou collectives)			X
Autres dispositifs d'aide et d'accompagnement			
• Réflexion autour des problèmes de transition ressentis par les étudiants			X
• Action rebond pour permettre aux étudiants en décrochage de suivre une formation leur permettant de mieux s'orienter			X
• Réflexion avec les étudiants redoublants sur le projet d'études et organisation de leur horaire afin qu'ils soient placés dans des conditions différentes de l'année échouée			X
• Rencontre avec les parents des étudiants de 1 ^{er} bac et information sur l'organisation des études			X

Si les initiatives proposées dans l'enseignement secondaire sont exclusivement ciblées sur l'élaboration du projet personnel du futur étudiant, la variété est bien plus importante à la haute école qui accorde également beaucoup d'attention au développement de compétences disciplinaires, à des dispositifs d'aide et d'accompagnement et aux méthodes de travail.

2. Définition de la problématique

Sur la base de l'analyse des initiatives déjà mises en place dans les deux établissements d'enseignement secondaire, l'équipe de recherche avait défini une thématique susceptible de susciter l'intérêt de ces partenaires : l'élaboration d'un guide d'anticipation et de traitement des informations que les élèves ont l'occasion de récolter lors de leur participation à des salons et séances d'informations dans les hautes écoles.

Cette proposition reposait sur le constat que les actions des deux établissements se centrent sur le développement du projet personnel des élèves et donc, le prolongement d'un type d'activités déjà proposées par les établissements semblait pouvoir rencontrer une demande, d'autant que les professeurs interrogés regrettaient le caractère aléatoire de ces initiatives : « les élèves y vont ou n'y vont pas, il n'y a aucun retour par la suite sur ce qu'ils peuvent en retirer réellement ».

Si certains partenaires ont accueilli favorablement la proposition, elle n'a toutefois pas recueilli l'unanimité d'autant plus que la question de la transition se pose de façon assez différente dans les deux établissements du secondaire :

- L'un des établissements organise uniquement de l'enseignement de transition. La dispersion des élèves à l'issue de la rhéto est très grande. Les élèves intéressés par des

études supérieures de type court dans le domaine paramédical (en premier choix) sont peu nombreux et disposent de peu d'informations ciblées : l'établissement diffuse essentiellement des informations relatives à l'enseignement universitaire. Ainsi cet établissement souhaite mener une action à destination d'un public restreint d'élèves et dans le cadre d'un suivi individualisé. L'idée d'un accueil spécifique à la haute école accompagné d'une démarche de parrainage, où élèves et étudiants pourraient échanger des informations plus concrètes, en dehors du cadre institutionnel fut alors avancée.

- Le second établissement organise de l'enseignement de qualification. Les enseignants partenaires de cette école s'interrogent sur le fait que beaucoup de leurs élèves qui ont fréquenté la section technique de qualification dans un domaine proche du paramédical (nursing) semblent insuffisamment préparés à aborder les études supérieures d'infirmière ou de sage femme avec des chances raisonnables de réussite. Ils souhaitent avoir des informations plus précises sur le contenu des cours proposés à la haute école ainsi que les difficultés plus spécifiques rencontrées par les étudiants provenant des sections qualifiantes.
- En ce qui concerne l'enseignement supérieur, le besoin s'exprimait davantage en termes de contacts à établir avec les partenaires du secondaire. Les deux idées énoncées par les enseignants du secondaire ont donc suscité leur intérêt dans la mesure où des collaborations concrètes pouvaient s'amorcer.

C'est donc bien vers la réalisation de deux projets que ce partenariat s'est orienté, l'un ayant pour public cible un groupe particulier d'élèves et l'autre, une équipe d'enseignants.

3. Définition du modèle d'action

Le tableau suivant présente une vue d'ensemble de l'action menée. Sont ainsi précisés l'objectif de l'action, les critères d'une action réussie tels qu'exprimés a priori par les partenaires et l'équipe de recherche et les diverses tâches à mener pour atteindre l'objectif défini.

	HE – Ecole secondaire 1	HE – Ecole secondaire 2
Objectifs des actions	Aider les élèves de sixième année manifestant un intérêt pour le domaine paramédical, à mûrir leur projet d'études en leur donnant la possibilité de vivre une expérience d'immersion parrainée.	Informar les enseignants du secondaire de qualification sur la nature et les exigences des cours dispensés à la haute école.
Critères d'une action réussie	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer une action à multiples facettes, permettant à l'élève de recueillir des informations par diverses voies. • Action ne perturbant pas l'organisation habituelle de l'école secondaire (étant donné le public restreint concerné). 	<ul style="list-style-type: none"> • Action centrée sur une information du supérieur vers le secondaire. • Echanges autour de contenus de cours.
Déroulement de	• Rencontre des élèves	• Information des contenus de

l'action	<p>potentiellement intéressés par cette expérience et première information sur la formation d'infirmière et de sage femme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rencontre avec des étudiants de 2^e bac susceptibles d'être les parrains • Mise en contact des parrains et des élèves du secondaire à travers l'échange d'adresses électroniques • Premiers échanges informels entre élèves et étudiants sur base des demandes des élèves du secondaire • Accueil des élèves à la haute école et organisation de deux journées d'immersion (cours théoriques et pratiques, activités de débriefing) 	<p>quelques cours piliers de la formation supérieure à destination des enseignants du secondaire (point de départ : les ECTS)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rencontre entre enseignants du secondaire et du supérieur en vue de réfléchir aux problèmes de transition liés à la maîtrise insuffisante de contenus déjà abordés en secondaire.
Actions supplémentaires éventuelles		<ul style="list-style-type: none"> • Accueil des élèves de l'école secondaire à la haute école – journée d'immersion et de cours

4. Éléments d'évaluation de la collaboration

Les projets menés étant très contrastés. Nous envisageons quelques éléments d'évaluation de manière séparée.

A) Informations centrées sur les contenus de cours à destination des enseignants du secondaire.

En ce qui concerne la pertinence du projet, la demande des enseignants du secondaire dans les sections de qualification était très claire : alors que l'option choisie par leurs élèves semble pouvoir constituer une bonne préparation à des études supérieures dans le domaine paramédical, comment expliquer le nombre important d'élèves qui échouent, abandonnent ou n'envisagent pas d'entreprendre des études supérieures ?

Le projet de collaboration devait apporter un premier élément à cette réflexion globale : une information sur la nature et le contenu des formations dispensées à la haute école. L'idée de se centrer sur les ECTS (système de transfert de crédits correspondant à la charge totale de travail requise pour chaque cours suivi dans l'enseignement supérieur) visait à cibler d'emblée la réflexion sur les objectifs visés dans quelques cours piliers de la haute école ainsi que sur les prérequis et les méthodes d'évaluation correspondants. Les enseignants souhaitant une information, on peut penser qu'une rencontre centrée sur cette problématique était suffisante pour répondre à la demande. Ainsi, il apparaît que l'objectif visé, les besoins ressentis par les partenaires et les moyens à mettre en œuvre étaient en adéquation.

L'action effectivement mise en œuvre n'a que partiellement rencontré la demande de départ. Une information a bien été proposée par les enseignants du supérieur, lors d'une rencontre organisée sur ce thème dans l'école secondaire. Toutefois, le contenu même de cette information ne s'est pas focalisé sur les ECTS : deux enseignantes de la haute école ont présenté le programme de la formation, son organisation générale, les méthodologies d'enseignement (cours en grands groupes, en petits groupes et laboratoires techniques), nombre d'heures consacrées aux stages et aux cours théoriques, types de travaux demandés aux étudiants, organisation des sessions d'examens, types d'aides apportées aux étudiants en cours d'année et en cas de redoublement, ... Nous pensons que pour répondre davantage à la demande, les échanges auraient dû être plus focalisés sur les contenus de cours avec documents à l'appui (ECTS ou pourquoi pas syllabi), même si le temps disponible était limité.

En ce qui concerne la satisfaction ressentie par les partenaires de terrain, les avis sont assez contrastés.

Les partenaires du supérieur se déclarent plutôt satisfaits : ils considèrent comme très positif le fait que les enseignants du secondaire cherchent à comprendre les raisons des difficultés rencontrées en 1^{er} baccalauréat par les jeunes issus du technique et qu'ils soient soutenus dans cette démarche par leur Direction. Ils estiment que les échanges et les contacts établis ont été fructueux et ont apporté des éléments de réponses aux interrogations des partenaires du secondaire.

Les avis des partenaires du secondaire sont quant à eux plus mitigés : ils estiment que les informations n'étaient pas suffisamment ciblées sur les contenus : cette discussion n'est apparue que dans les débats qui ont suivi les interventions. Ils ont alors pu connaître les notions qui posent problème en supérieur et pensent réajuster leur enseignement en fonction de ces informations : ils estiment donc que l'expérience proposée peut avoir un impact sur la façon dont ils envisagent la transition de leurs élèves vers le supérieur. Toutefois, ce travail mérite, selon eux, des réflexions approfondies, car selon leurs dires « *tous les élèves du technique ne veulent pas faire des études d'infirmières* » : il faut donc trouver un juste compromis entre une formation secondaire professionnalisante mais également préparatoire à des études supérieures.

Suite à cette rencontre, une journée d'accueil des élèves de l'école secondaire (20) a été organisée à la haute école, durant laquelle ils ont eu la possibilité d'assister à trois cours : psychologie, soins aux enfants et hygiène de l'environnement. Cette initiative supplémentaire est considérée comme très satisfaisante, tant par les élèves du secondaire, leur accompagnatrice que les partenaires du supérieur qui les ont accueillis. Ils pensent tous que cette action pourra être répétée et que ce sera un objectif prioritaire des partenaires du secondaire. De notre point de vue, on peut toutefois regretter qu'aucun enseignant n'ait accompagné les élèves (seule une éducatrice était présente). Cela aurait été une occasion de répondre partiellement à leur demande de favoriser les contacts entre les enseignants des deux niveaux et d'être informés concrètement sur le contenu et les exigences des cours en y assistant avec leurs élèves.

De cette expérience, certains élèves ont particulièrement apprécié la participation à des cours qu'ils suivent déjà en secondaire (psychologie et soins aux enfants). Ils ont cependant constaté que les cours étaient globalement peu axés sur la profession. Cette prise de conscience est importante car il semble qu'un des problèmes rencontrés par les étudiants fréquentant une formation professionnalisante est de considérer que la formation est, par essence, focalisée sur

des aspects pratiques de la profession. Or, c'est loin d'être le cas pour tous les cours. D'autres élèves retiennent plutôt des informations centrées sur l'atmosphère de l'école.

Dans leurs commentaires et leurs réponses, la plupart des élèves indiquent qu'ils sont sensibles à une proximité entre les contenus de formation du supérieur et les cours suivis dans le secondaire ainsi qu'à la relation plus ou moins directe entre le contenu des cours et la profession choisie (ou du moins ce qu'ils en imaginent). Ainsi, un contenu nouveau ou une forme de cours inhabituel n'est globalement pas de nature à augmenter l'intérêt des élèves du secondaire qui semblent, au contraire, apprécier de trouver des rapprochements clairs avec les cours et options suivies dans le secondaire.

Si la vie d'étudiants à la haute école correspondait assez bien à ce que les élèves imaginaient, la manière de dispenser les cours (en particulier le rythme soutenu) et les exigences des enseignants de la haute école leur était semble-t-il moins connues. Onze élèves, sur les douze qui ont répondu à la question, auraient souhaité participer à davantage de cours pratiques ou spécifiques à la future profession. Une autre élève aurait souhaité assister à plus de cours (quels qu'ils soient) de façon à se mettre mieux dans la peau des étudiants. De notre point de vue, il paraît essentiel de ne pas répondre complètement à cette demande et de proposer au contraire un panel suffisamment large de cours, de manière à ce qu'ils puissent prendre conscience de l'existence, de la nature et des exigences des cours théoriques dans la formation de 1^{er} bac et ainsi, se construire un projet d'étude bien instruit.

B) Immersion parrainée

Le plan d'action élaboré par les partenaires consistait à mettre en contact personnellement les élèves du secondaire intéressés par le domaine paramédical avec des étudiants de 2^e bac de la haute école qui s'étaient portés volontaires pour les parrainer. Cette mise en contact a été réalisée par l'échange des adresses électroniques et l'invitation faites aux élèves de s'adresser à leur « parrain » pour toute information à propos de la formation, de la vie à la haute école et de l'expérience des deux journées d'immersion parrainée prévues. Ce plan d'action semblait en parfaite adéquation avec les besoins exprimés. Néanmoins, ce projet n'a pas abouti. Les élèves du secondaire n'ont pas répondu à l'invitation de communiquer avec leur parrain et le jour de l'accueil, pas un n'est venu ! Un questionnaire leur a été adressé pour tenter de comprendre les raisons de leur absence lors de cette activité qui leur était spécialement destinée et pour laquelle ils avaient par avance manifesté de l'intérêt. Deux élèves (sur les cinq contactées) ont répondu : l'une était malade et l'horaire ainsi que les conditions pratiques de l'accueil ne convenaient pas à l'autre.

Quelques éléments peuvent être avancés pour expliquer cet échec.

D'après les partenaires de la haute école, la mise en contact élèves-étudiants aurait pu être plus efficace si les étudiants volontaires de la haute école avaient participé, avec la directrice, à la première séance d'information dans l'école secondaire. Les élèves de rhéto auraient ainsi déjà pu faire connaissance avec leur parrain et les premiers échanges auraient pu être amorcés.

Les partenaires du secondaire ne se sont pas manifestés sur ce sujet, malgré nos multiples demandes.

De notre point de vue, il nous semble que différents éléments organisationnels sont venus interférer dans cette action.

Tout d'abord, l'absence de soutien réel émanant des partenaires du secondaire. Il semble évident que cette démarche ne devait pas être imposée à une classe entière mais bien s'adresser aux élèves intéressés. C'est bien ainsi que l'envisageaient les partenaires, mais ceci rendait une implication ou un accompagnement par des membres de l'équipe éducative difficile. Peut-être ce rôle aurait-il pu être pris en charge par un membre du CPMS de l'école secondaire ? Il aurait ainsi pu prendre une part active dans la recherche d'élèves potentiellement intéressés par ce projet : ceux qui manifestaient un besoin d'informations dans le domaine paramédical. Il aurait également pu s'investir dans le suivi à l'école secondaire du projet, dans le cadre de l'accompagnement de ces quelques élèves dans leur réflexion sur l'expérience vécue et ce qu'elle pouvait apporter à la construction de leur projet personnel.

Sur le plan pratique, des erreurs ont également été commises : la date fixée pour l'immersion à la haute école, si elle ne perturbait pas l'organisation de l'école secondaire (cours suspendus suite à une journée pédagogique) était sans doute mal choisie par rapport aux élèves (s'ils ne participaient pas à l'expérience, ils étaient en congé !).

Les partenaires du supérieur sont globalement très insatisfaits de ce projet, même s'ils restent intéressés de poursuivre l'expérience dans d'autres conditions.

L'élève demeure, et doit demeurer, l'acteur principal de ses choix mais cette expérience met l'accent, de façon criante, sur le caractère aléatoire des démarches spontanées des élèves.

CONCLUSION

La question de l'amélioration de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur n'est pas neuve. De nombreuses études se sont attachées à décrire les facteurs qui influencent l'échec ou la réussite en début d'enseignement supérieur. Il ressort de ces études qu'une multitude de variables agissent en interaction et n'ont pas le même poids relatif pour tous les individus, comme nous l'avons esquissé dans les repères théoriques présentés en début de rapport ou dans ceux qui apparaissent de manière plus disséminée dans la présentation des différents projets.

Actuellement, de nombreuses initiatives sont mises en place par les établissements pour aider les élèves du secondaire à préparer leur passage vers l'enseignement supérieur et les étudiants de 1^{er} bac à faire face aux exigences spécifiques et aux difficultés liées à leur nouveau milieu d'études. Toutefois, à de nombreuses reprises, les intervenants rencontrés ont regretté l'absence ou l'insuffisance des contacts et des échanges entre les enseignants des deux niveaux d'études.

Cet élément constitue assurément un premier dénominateur commun des cinq projets pilotes analysés et décrits dans ce rapport : dans tous les cas, les réflexions ont été initiées conjointement par les équipes du secondaire et du supérieur. Les échanges ont été permanents et les projets ont été conçus et mis en place en collaboration. Cet aspect est par ailleurs fréquemment cité par les partenaires comme l'élément le plus positif des expériences. Toutefois, il faut reconnaître qu'il n'a pas toujours été facile d'organiser concrètement les rencontres : quel que soit le projet, les équipes ont dû faire preuve de beaucoup de souplesse pour dégager des moments de réunions qui ont souvent eu lieu en dehors de leurs périodes habituelles de travail (heure de « fourche », temps de midi, mercredi après midi, ...). Faciliter, sur le plan institutionnel, des moments de rencontre et de travail en commun serait sans doute une démarche intéressante pour soutenir les équipes dans leurs réflexions conjointes autour de la question complexe de la transition.

Une autre caractéristique commune à la plupart des projets concerne la construction et la mise à disposition d'outils : qu'il s'agisse d'une réflexion autour de l'encadrement d'un travail de fin d'études, de la conception d'outils disciplinaires dans les domaines scientifiques, littéraires ou des langues étrangères, de l'élaboration d'un portail d'échanges, ou d'un dispositif d'analyse et d'amélioration de la qualité des prises de notes, la plupart des équipes disposent, au terme de la collaboration, d'un outil dont elles sont globalement satisfaites voire très satisfaites.

Quatre des cinq projets visent d'une manière ou d'une autre une meilleure information des élèves sur les études et/ou sur les professions. Mais « en dépit des efforts déployés, l'information sera toujours imparfaite et surtout inégalement distribuée. Il faut donc maintenir le droit à l'erreur en matière de premier choix d'études en vue de permettre à l'étudiant la nécessaire confrontation avec ses propres goûts et aptitudes. Cet objectif milite également contre une spécialisation trop précoce et exclusive des diverses formations et pour le maintien du caractère pluridisciplinaire des premières années d'études » (de Kerchove & Lambert, 1996). Romainville (2005) plaide aussi pour une formation plus polyvalente au début du supérieur afin de permettre aux étudiants de mûrir éventuellement leur projet d'études et de profession sans devoir pour cela subir un échec.

Au-delà de ces trois dénominateurs communs, le maître mot de ces cinq projets pilote est sans doute « diversité », comme le met en évidence la vue synthétique des cinq projets présentée dans la troisième section du rapport : variété des personnes impliquées dans la collaboration, du public cible, des facteurs sur lesquels les actions sont susceptibles d'agir, du type de données recueillies, du degré d'aboutissement des actions ainsi que des possibilités de prolongement et de pérennisation des actions.

La variété des actions et des approches est, assez logiquement, en concordance avec la diversité des contextes dans lesquels elles ont vu le jour. Dès lors se pose la question du caractère transférable des actions ou des outils. En effet, dans la plupart des cas, le projet s'est appuyé sur des demandes spécifiques émanant parfois du supérieur (comme dans le projet « Décloisonnement ») et plus souvent du secondaire (dans les trois autres projets qui ont abouti). On peut penser que la mise à disposition généralisée des outils conçus risque d'être peu productive, dans la mesure où certains d'entre eux ont une portée essentiellement locale. Néanmoins, une information générale sur les dispositifs mis en œuvre peut permettre aux équipes éducatives intéressées de renforcer ou de multiplier leurs actions d'amélioration de la transition.

Pour le projet « TFE orientant », les informations mises à disposition (explicitation et discussion autour de l'intérêt des démarches, conditions de mise en place...) sont de nature à aider les équipes éducatives en réflexion sur ce thème en leur permettant de profiter de l'expérience réalisée. Cette réflexion pourrait particulièrement intéresser les établissements qui organisent déjà un travail de fin d'étude centré sur un contenu disciplinaire particulier : les équipes pourraient ainsi profiter des retombées de ce projet pilote pour aménager, dans une perspective d'aide à l'orientation, un dispositif qu'ils proposent déjà à leurs élèves.

Pour le projet « Prise de notes », le transfert des outils est également possible : cette équipe a profité de la réflexion approfondie menée dans le cadre d'un vaste projet de recherche (Houart et Schmetz, 2006) et a montré qu'il était possible d'adapter des outils dans un contexte particulier. Dès lors, d'autres équipes éducatives intéressées par cette problématique pourraient elles-mêmes se lancer dans la mise au point et l'utilisation d'un tel dispositif.

Les projets « Décloisonnement » et « Immersion – volet travail commun sur les contenus » abordaient finalement une problématique assez proche : celle de la transition des élèves issus du qualifiant. Dans un cas, il s'agissait d'une information fournie aux enseignants du secondaire sur les exigences du supérieur en matière de contenus. Dans l'autre, l'élaboration commune de documents a, à notre sens, permis une avancée significative vers une meilleure prise de conscience des exigences du supérieur mais aussi de la proximité de certains contenus. Nous avons assisté dans ce projet à un partage d'expertise et c'est sans doute cet aspect de la collaboration qui est le plus transférable. Par ailleurs, dans ces deux projets, les élèves et les enseignants sont particulièrement satisfaits de l'accueil à la haute école. Il est également possible de rééditer ailleurs ce genre d'initiative qui, si elle semble assez répandue pour les établissements qui organisent de l'enseignement de transition, est moins familière aux élèves issus du qualifiant.

Le projet « Travail commun sur les prérequis » s'est attaché à travailler autour des prérequis disciplinaires. Que retenir de cette initiative en termes de possibilité de transfert ? Sans doute, l'opportunité de mener une réflexion commune sur des savoirs et des compétences disciplinaires spécifiques à travers des rencontres mais aussi des actions dans les classes. Toutefois, il faut relever le caractère aléatoire de ces rencontres. L'institutionnalisation de ce travail commun dans le cadre de la formation continuée renforcerait sans aucun doute les ponts (bien frêles) jetés entre les deux berges de la transition. Si les missions des assistants

pédagogiques de l'université sont clairement définies, peut-être conviendrait-il de préciser celles qui concernent leur mi-temps dans le secondaire de façon à ce qu'ils puissent jouer pleinement leur rôle d'interface, de communication et de partage d'expérience avec leurs collègues du secondaire.

D'un point de vue pratique, les conditions requises pour mettre en œuvre les actions décrites ne sont pas très contraignantes et sont à la portée de bon nombre d'établissements : lieux de rencontres, organisation du déplacement éventuel des élèves, disponibilité des partenaires (l'aboutissement de chaque projet a nécessité trois séances de travail d'une demi-journée). En revanche, l'équipe de recherche a eu à jouer un rôle moteur dans l'organisation, la planification et le suivi des diverses tâches : prévoir des moments de rencontres, solliciter les partenaires, proposer des modes de fonctionnement, faire circuler les ressources et les documents, synthétiser et communiquer les avis, veiller à l'avancement du travail... Toutes ces tâches se sont avérées indispensables pour l'aboutissement des projets. En dehors du contexte particulier de la recherche, ces tâches devront être prises en charge par les acteurs de terrain si l'on souhaite que des actions soient répliquées.

Les projets ont abordé plusieurs facettes de la transition, mais force est de constater qu'une dimension n'a pas été réellement explorée : celle des pratiques d'enseignement et d'évaluation dans l'enseignement supérieur. Il faut bien admettre que, malgré les intentions de départ, les projets mis en place ont finalement concerné davantage les élèves et les enseignants du secondaire que les étudiants et les enseignants du supérieur.

BIBLIOGRAPHIE

- Baily, J.-M., Dufour, B., Prignon, P., & Fourez, G. (2005). Le travail de fin d'études secondaires. Regards croisés. *Cahiers pédagogiques Interfaces*, n° 16. Namur : Centre Interfaces.
- Biémar, S., Philippe, M.-C., & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, pp. 31-51.
- Bouchard, C., & Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Les Cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, 11-12, Service de pédagogie expérimentale de l'université de Liège, pp. 219-236.
- Commission « Politique sociale des étudiants » du CIUF (2000). *Conditions de vie des étudiants de l'enseignement supérieur en Communauté Wallonie-Bruxelles. Chiffres clés et chiffres phares*. Belgique : Publications du CIUF.
- Commission « Réussite » du CIUF (2006). *Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'université. Actes de la journée d'étude du 1^{er} décembre 2006*. Presse universitaire de Namur.
- Defays J.-M., Maréchal M., & Mélon S. (2000) (Eds). *La maîtrise du français. Du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles : De Boeck Université.
- De Kerchove, A. M., & Lambert, J. P. (1996). Le « libre accès » à l'enseignement supérieur en Communauté française. Quelques données de base pour un pilotage du système. *Reflets et perspectives de la vie économique*, vol. 35, 4, p. 453.
- De Kerchove, A. M., & Lambert, J. P. (1996). Choix des études supérieures et motivations des étudiant(e)s.
- Droesbeke, J. J., Hecquet, I., & Wattelar, C. (2001). La population étudiante. Description, évolution, perspectives. *Avant-Propos*. Bruxelles : Editions Ellipses, p. XI.
- Educational Policy Institute (2005). *Global Higher Education Rankings. Affordability and Accessibility in Comparative Perspective*. Washington, Toronto : EPI.
- Frenay, M. *et al.* (1998). *L'étudiant apprenant. Grilles de lecture pour enseignant universitaire*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Galand, B., Bentein, K., Frenay, M. & Bourgeois, E. (2003). Facteurs de réussite en 1^{re} candidature de l'Institut d'Education physique et de Réadaptation. Chaire UNESCO de pédagogie universitaire, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M. (2005). L'échec à l'Université en Communauté française de Belgique : Comprendre pour mieux prévenir. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 39, pp. 5-17.

- Houart, M., Schmetz, R., & Romainville, M. (2006). *Explicitation des prérequis et mesure de leur maîtrise en première année du grade de bachelier*. Rapport de recherche, Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix. Namur.
- Leclercq, D. (1986). *La conception des questions à choix multiple*. Bruxelles. Editions Labor.
- Leclercq, D. et al. (2003). *Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'Université*. Projet MOHICAN. Liège : Presses de l'Université.
- Maroy, C. (2008). Pour une réelle démocratisation de l'enseignement supérieur. *La revue nouvelle*.
- Ministère de la Communauté française. (2006). *Décret relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des Centres psycho-médico-sociaux*. D. 14-07-2006 - MB. 05-09-2006.
- Ministère de la Communauté française. (2008). *Décret démocratisant l'enseignement supérieur, oeuvrant à la promotion de la réussite des étudiants et créant l'Observatoire de l'enseignement supérieur*. D. 18-07-08 - MB. 01-09-2008.
- Ministère de la Communauté française. (2008). *Les indicateurs de l'enseignement*, 3^e édition.
- Parmentier, P. (1999). *La volonté d'apprendre*. Exposé présenté à l'UCL, Louvain, Belgique.
- Parmentier, P. (2005). Quelques réactions au texte « L'échec à l'université : Comprendre pour mieux prévenir ». *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 39, pp 26-29.
- Prignon, P., & Baily, J-M. (2003). Un chemin vers une décision libre. *Cahiers pédagogiques Interfaces*, n° 13. Namur : Centre Interfaces.
- Rey, B., Compère, D., Lammé, A., & Vanderlinden, A. (2005). Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir des étudiants. Article de synthèse sur www.enseignement.be/index.php?page=24862
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*, Education et Formation, L'Harmattan, Paris.
- Romainville, M. (2005). Quelques interrogations sur l'échec à l'université. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 39, pp. 18-22.
- ULg – *Bilan des actions menées en vue de favoriser la réussite des étudiants de 1^{re} année de bachelier en 2005/2006* - AEE / CGE - Document approuvé par les membres du CA du 23/01/2007 - 1
- Van Campenhout, M., Dell'Aquila, F., & Dupriez, V. (2007). *La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux*.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.
- Wolfs, J-L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Du secondaire à l'université*. Bruxelles : De Boeck université.

ANNEXES

Annexe 1

Travail de fin d'études. Règlement, notes méthodologiques et carnet de route

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	3
REGLEMENT DU TFE	4
NOTES METHODOLOGIQUES	8
CHAPITRE I : LA METHODE DE RECHERCHE	8
1. Travail scientifique et en orientation	8
2. Définition de l'objet de recherche et de la question de départ	8
3. Exploration et rédaction d'hypothèses de départ	9
4. Recherche d'informations	9
5. Retour à la question de départ	10
6. Rédaction	10
7. Validation des hypothèses de départ	10
CHAPITRE II : LE TRAVAIL EN ORIENTATION	11
1. L'objet d'étude	11
2. La démarche du sablier	11
3. Une démarche intellectuelle et pratique	11
CHAPITRE III : LA PLANIFICATION	13
1. Conseils méthodologiques	13
2. Outils (Carnet de route et agenda des activités)	15
CHAPITRE IV : RECHERCHE ET SELECTION DES INFORMATIONS	22
1. La méthode de recherche des informations	22
A. La recherche en bibliothèque	22
B. La recherche sur internet	24
C. Les entretiens	26
2. La sélection des informations	28
3. Conclusion	30
CHAPITRE V : LA REDACTION	31
1. Les rédactions préparatoires	31
2. La rédaction finale	31
A. Structurer	31
B. Conseils généraux pour la rédaction	32
3. Bibliographie	32
A. Principes de base	32
B. Notations bibliographiques	33
C. Références de bas de page	33
D. Structure de la bibliographie	33

4.	Présentation	34
CHAPITRE VI : LA DEFENSE ORALE		35
1.	La préparation à la défense orale	35
2.	La structure de votre exposé	35
3.	Les réponses aux membres du jury	35
4.	Support à l'exposé oral	36
5.	Expression verbale et non verbale	37
	A. Communication verbale	37
	B. Communication non verbale	37
BIBLIOGRAPHIE		39

Annexe 2

Synthèse des entretiens avec les anciens élèves à propos de la réalisation de leur TFE

Attribuez une note de 1 à 10 aux propositions suivantes selon votre degré d'accord.

	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4	Elève 5	Total
Mon TFE m'a aidé dans mon choix d'études	7	9	10	6	9	41
La défense orale du TFE est un exercice très enrichissant	8	9	10	10	9	46
Mon TFE m'a préparé à réaliser un travail d'envergure	8	8	10	7	5	38
Un TFE comme celui demandé à Saint Louis devrait être imposé dans toutes les écoles	9	8	9		9	35
Mon TFE m'a obligé à organiser mon travail sur une longue période	9	8	10	10	10	47
Vu l'importance du travail demandé, le TFE devrait « compter pour plus de points »	3	7	10	10	6	36
Si le TFE n'avait pas été coté, je m'y serais investi tout autant	2	9	8	2	7	28

Les totaux n'apparaissent qu'à titre indicatif. Le nombre réduit de répondants interdit de mettre en évidence des tendances. D'autant plus que pour certaines propositions les avis sont assez contrastés.

Les faibles scores de deux élèves pour la proposition 1 *Mon TFE m'a aidé dans mon choix d'études* sont justifiés par le fait qu'ils étaient attirés par le domaine professionnel envisagé depuis longtemps déjà. Dans le même ordre d'idées, quatre élèves sur cinq déclarent avoir mené une réflexion sur leur orientation future à la fin de la quatrième secondaire au moment des choix d'options. Ils décrivent toutefois cette réflexion comme assez superficielle et peu décisive.

L'obligation d'organiser son travail sur une longue période et l'intérêt de la défense orale sont les deux propositions qui remportent globalement le degré d'accord le plus élevé.

Fait marquant, malgré l'intérêt reconnu du TFE, plusieurs élèves déclarent que si le travail n'avait pas été coté, ils s'y seraient moins investis. Ceci (entre autres) confirme l'importance d'inviter les équipes pédagogiques intéressées par la démarche à mener une réflexion en profondeur sur le thème de l'évaluation du TFE.

La brochure « Règlement, conseils méthodologiques et carnet de route » est considérée par tous les répondants comme une aide précieuse. Voici les éléments qui sont pointés comme ayant apporté la plus grande aide :

- les conseils de rédaction et de présentation du travail écrit ;
- les conseils pour réaliser la bibliographie et les références ;
- la réflexion et les conseils pour s'interroger sur soi ;
- le carnet de route avec les échéances pour organiser le travail et s'y tenir ;
- les conseils de lecture.

On le voit, ce n'est pas nécessairement dans les mêmes éléments que les élèves ont trouvé la plus grande aide. Même si le document peut sembler a priori un peu long, il est donc pertinent d'en conserver toutes les parties de façon à ce que chacun puisse y trouver l'aide appropriée en fonction de son cas personnel.

Les élèves déclarent unanimement que l'encadrement par le promoteur aux différentes étapes du travail est absolument indispensable. Trois élèves sur cinq déclarent spontanément que les exigences élevées de leur promoteur ont permis d'aboutir à un travail qui leur apporte réellement quelque chose. Ils considèrent ces exigences élevées comme un élément positif. L'encadrement du promoteur semble donc un élément incontournable. Le supprimer ou le minimiser reviendrait à compromettre les chances d'un travail enrichissant pour les élèves. Dans le « produit final », il conviendra de décrire les conditions de mise en place d'un tel TFE et d'insister sur le fait que ce dispositif doit idéalement être le projet d'une équipe éducative et non porté par un seul enseignant ce qui rendrait pratiquement impossible cet encadrement reconnu comme primordial.

Voici les réponses des élèves à la question suivantes *Si vous pouviez changer quelque chose à propos du TFE tel qu'organisé à Saint-Louis (aussi bien dans le contenu du travail demandé, que dans son organisation, le règlement, les conseils méthodologiques fournis, l'encadrement du promoteur, l'évaluation, etc.), que feriez-vous ?*

- « Revoir le calendrier car ça rend la rhéto très lourde ».
- « Certains élèves n'ont pas trouvé de stage. Il faut améliorer cet aspect et absolument faire en sorte que tout le monde réalise ce stage en milieu professionnel car c'est de loin la partie la plus enrichissante du travail » (2 fois).
- « Le seul bémol, c'est les lecteurs. Ils ne sont pas toujours passionnés par le sujet et n'en ont pas toujours une grande connaissance ».
- « Nous permettre de creuser plusieurs domaines pour la partie orientation et recueil d'informations sur les études ».
- « Je ne changerais rien. C'est très bien comme cela ».

Les élèves interrogés ont tous décrit les démarches qu'ils ont effectuées dans le cadre de leur TFE pour recueillir des informations sur les études et les métiers : réunir des informations générales via des brochures et des sites Internet, visiter des établissements d'enseignement supérieur, assister à des cours, s'entretenir avec des étudiants, interviewer des enseignants, visiter ou effectuer un stage en milieu professionnel, interviewer des professionnels... Tous ont mis l'accent sur l'intérêt de ces démarches (de façon plus marquée pour les démarches en milieu professionnel).

Pourtant, à la question de savoir s'ils auraient effectué ces démarches si ça n'avait pas été exigé dans le cadre du TFE, dans quatre cas sur cinq, la réponse est non (avec toutefois quelques nuances) :

- « En tout cas pas de façon si approfondie donc ça m'aurait apporté beaucoup moins ».
- « Je ne suis pas sûr ».
- « Non ».

- « Je serais probablement allée aux journées portes ouvertes, mais je n'aurais pas fait le stage. Pour cela, on a besoin d'être un peu poussé. Ca aurait été dommage car c'est justement cela le plus enrichissant ».
- « Oui, je crois, car j'étais en attente de réponses aux questions que je me posais ».

Sujet de TFE	Option 5 ^e et 6 ^e	Situation actuelle
Utilisation du solaire photovoltaïque dans l'habitation en Belgique	math : 7h. sciences : 6h.	Ingénieur civil, 1 ^{er} bac, UCL
Rendre justice : entre punition des coupables et cohésion sociale	langues modernes (12h)	Droit, 1 ^{er} bac Facultés Saint-Louis
Les causes psychopathologiques de l'infanticide maternel en Occident : esquisse d'une recherche dans le cadre d'une réflexion au sujet des études en psychologie.	latin - langues (10h)	Psychologie 1 ^{er} bac, UCL
Policier... ma future carrière	sciences humaines	Travail : agent de prévention
Choisir des études et une carrière dans le secteur touristique	langues modernes (12h)	Relations publiques, 1 ^{er} bac, HE Lucia De Brouckère

Les cinq élèves interrogés déclarent qu'ils ont posé leur choix d'orientation en toute autonomie mais le détail de leurs réponses apporte quelques nuances. Par exemple :

- *Mon choix a été soutenu par ma famille. Il débouche sur de bons métiers et j'ai une cousine ingénieur. J'étais sûr d'être attiré par le métier mais j'avais peur de la difficulté des études. Les rencontres avec les enseignants et les professionnels m'ont motivé.*

- *Mon choix était appuyé par ma famille mais c'est la rencontre avec les avocats qui m'a convaincue que mon choix était le bon. Avant cela, j'avais peur de n'avoir pas le niveau surtout en français, il n'y a que sept ans que je suis en Belgique.*

- *Ma famille pense que je vais devenir folle à côtoyer des fous. Mais mon travail m'a convaincue que c'était bien cela que je voulais faire.*

- *Personne ne m'a influencée. C'était mon envie d'entrer à la police. Malheureusement, j'ai échoué au deuxième examen d'entrée. C'est pour cela que je me suis dirigée vers l'agent de prévention.*

- *J'étais sûre de vouloir faire le tourisme mais mon TFE m'a ouvert les yeux et m'a fait comprendre que ce choix n'était pas celui qui me correspondait le mieux.*

Annexe 3

Quelques recommandations sur la conception d'un questionnaire à choix multiple

Qu'elles soient formatives ou certificatives, les évaluations sous formes de questions à choix multiple (QCM) sont assez répandues dans l'enseignement supérieur et tout particulièrement dans certaines sections à l'université. Ce mode de questionnement permet de corriger plus rapidement et plus objectivement des grands nombres de questions, couvrant donc plus largement l'étendue des connaissances des étudiants, et des grands nombres de copies. Les QCM comportent également l'avantage d'évaluer plus précisément l'apprentissage visé sans interférence des capacités des étudiants en production d'écrits.

En abordant l'enseignement supérieur, des étudiants novices peuvent être désarçonnés par ce mode de questionnement. Les difficultés sont de plusieurs ordres.

- Représentations erronées par rapport au QCM : certains étudiants ont tendance à considérer qu'il s'agit d'une évaluation nécessairement plus facile puisque la réponse correcte leur est fournie parmi les propositions. Dans ce cas, le risque d'une étude moins en profondeur est réel.
- Dans le même ordre d'idée, les étudiants n'ont pas toujours conscience qu'une question à choix multiple peut impliquer bien plus que de la restitution ou du décodage d'informations explicites. La réponse à une QCM peut exiger des inférences et des interprétations de haut niveau.
- Avec les QCM, les étudiants sont dans l'impossibilité de compenser une lacune par un développement qui, s'il ne répond pas précisément à la question, pourrait valoir à l'étudiant stratège quelques points lors d'une question ouverte.
- La formulation des questions à choix multiples (consignes, amorces et propositions) exige de la part des étudiants une attention et une rigueur à laquelle ils ne sont pas toujours préparés.

Rey et al (2004)¹⁸ soulignaient que : « [...] La forme des questionnaires d'examens – items à réponses fermées – même si elle est annoncée au cours, engendre des contraintes d'étude qui ne seront vraiment perçues qu'après l'épreuve. Tantôt les étudiants soulignent leur désappointement de ne pas pouvoir expliciter leur réponse et communiquer leurs efforts de compréhension, tantôt ils sont surpris par l'exigeante précision des questions ».

Un groupe de partenaires a ainsi souhaité construire un outil susceptible de sensibiliser leurs élèves à ce mode de questionnement. Un autre objectif poursuivi était d'acquérir personnellement une expérience dans la conception de ce type d'outils d'évaluation, d'être davantage éclairés sur ce qu'il convient d'éviter et ce qu'il convient de faire pour construire des QCM valides.

Quelques grands principes peuvent ainsi être rappelés¹⁹.

¹⁸ Rey, B., Compère, D., Lammé, A., Vanderlinden, A. (2004) Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir des étudiants.

¹⁹ Les recommandations qui suivent sont largement inspirées de D. Leclercq (1986). La conception des questions à choix multiple. Editions Labor. Bruxelles.

N'opter pour les QCM que si c'est la façon la plus adéquate de mesurer ce que l'on vise.

Il convient par exemple d'être conscient que dans le cas de question en style direct, c'est-à-dire des questions auxquelles on pourrait répondre sans avoir à lire les réponses proposées²⁰, le format QCM sera plus facile que la question ouverte car la performance d'évocation est remplacée par une performance de reconnaissance, plus facile.

Il est des situations où d'autres modalités de questionnement sont préférables.

- Quand des contenus différents sont abordés dans une même question²¹, il est préférable d'utiliser plusieurs questions VRAI-FAUX plutôt qu'une QCM si l'on veut pouvoir interpréter les résultats.
- Si l'on veut mesurer la capacité à évoquer de mémoire, la capacité de reformuler, la capacité d'attention et de vigilance et la capacité d'invention, la question ouverte est plus adéquate que la QCM.

Le respect de quelques règles rendra le questionnaire plus valide et augmentera sa valeur diagnostique.

- Pour réduire le risque que les étudiants fournissent des réponses correctes en répondant au hasard, on conseille généralement d'augmenter le nombre de solutions proposées (part du hasard réduite à maximum 25% avec quatre solutions proposées). Mais il est des cas où le nombre de solutions s'impose de lui-même²². Il est alors possible de dissuader les élèves d'effectuer des choix au hasard en sanctionnant les réponses incorrectes (réponse correcte : 2, omission : 0, réponse incorrecte : -1).
- Pour concevoir une QCM, l'idéal est de ne pas inventer les distracteurs mais d'utiliser les erreurs fréquentes ou graves observées chez les élèves. Ceci garantit une certaine équivalence dans le caractère vraisemblable (aux yeux des étudiants) des solutions proposées. En outre, cette façon de procéder fournira des indications bien plus précises sur les cheminements incorrects suivis et mettra sur la piste des remédiations à prévoir éventuellement.
- Dans les domaines où la mémoire perceptive intervient (par exemple l'orthographe) et en période d'apprentissage, il faut éviter de confronter l'étudiant à l'erreur.
- On se méfiera par ailleurs des questions de compréhension de texte auxquelles il est possible de répondre sans avoir lu le texte (par exemple, parce que ce sont des questions de connaissance) : elles n'évaluent pas ce qui est visé.
- Au niveau de la rédaction des questions, il convient d'être attentif aux points suivants :

Proposer des phrases syntaxiquement correctes. Par exemple, dans la question suivante *L'auteur rapproche romantisme et mondialisation en faisant allusion à : 1) les individus accèdent à une sorte de bonheur commun 2) l'adhésion collective à des modèles sociaux 3) les stéréotypes sociaux et culturels*, la formulation de l'amorce élimine d'emblée les solutions 1 et 3.

Utiliser les formes négatives avec prudence et en tout cas éviter leur accumulation en étant attentif au fait que la négation est sémantiquement présente dans des termes tels que *absence, interdiction, nier, supprimer, éviter, impossible*, etc.

²⁰ Par exemple : Quelle est la capitale du Mali ? 1) Tombouctou. 2) Ouagadougou. 3) Bamako.

²¹ Par exemple : La Chine 1) est communiste. 2) a une superficie de 9.580 000 km². 3) a 800 millions d'habitants au moins. 4) a pour capitale Pékin.

²² Par exemple : Quel est le genre du mot « Stein » en allemand ? Masculin ? Féminin ? Neutre ?

Proposer des solutions de même longueur, de même vraisemblance et de même degré de complexité.

- Sauf dans le cas particulier où l'on souhaite évaluer une démarche complexe et repérer les étapes sur lesquelles les étudiants butent, il est préférable d'éviter les questions liées, c'est-à-dire celles dont la réussite implique la réussite à la question précédente.
- Enfin, même si cela paraît aller de soi, on vérifiera soigneusement le caractère exclusif des solutions proposées.

Annexe 4

Article exploité dans le cadre du QCM

Référence :

Article de la rubrique « Dossier » -Collection d'articles web N° 0 - L'histoire globale
http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_dossier_web=43&id_article=21875

Le romantisme, la première mondialisation culturelle

Alain Vaillant

Professeur de littérature française à l'université de Paris-X Nanterre, directeur de rédaction de la revue *Romantisme*, Alain Vaillant est l'auteur notamment de : *Baudelaire. Poète comique*, Presses universitaires de Rennes, 2007 ; *La Crise de la littérature. Romantisme et modernité*, Ellug, 2005 ; *Histoire de la littérature française du XIXe siècle*, Nathan, 1998, Presses universitaires de Rennes, rééd. 2006.

Non seulement le romantisme n'est pas mort – c'est évident pour le sentimentalisme chic et glamour qu'il sert à désigner dans le langage international du marketing –, mais il n'est pas exagéré de considérer que ce très vaste phénomène de civilisation, qui, à partir de la fin du XVIIIe siècle, se propage progressivement depuis la Grande-Bretagne et l'Allemagne à travers toute l'Europe et au-delà, est le premier avatar de notre actuelle mondialisation.

Sans doute, à de multiples reprises avant le romantisme, un même modèle culturel avait pu être imposé, de façon hégémonique et impérialiste, à un vaste ensemble de territoires ou d'États : qu'on songe par exemple, dès l'Antiquité, à l'extraordinaire force d'homogénéisation de la domination romaine. Cette fois selon la logique du cosmopolitisme, l'Europe des Lumières avait aussi vu se constituer, au sein d'élites sociales restreintes, une sorte d'internationale de la culture où, par-delà les frontières, le sentiment de connivence intellectuelle et artistique éprouvé par une minorité de happy few l'emportait sur l'appartenance nationale. Mais la mondialisation est tout autre chose : elle implique d'une part la diffusion de modèles sociaux par le jeu des échanges transnationaux plutôt que par l'effet direct et exclusif de la domination politique, d'autre part une adhésion collective et massifiée à ces modèles.

Le premier, le romantisme remplit ces deux conditions. Encore faut-il s'entendre sur le mot. Le romantisme ne représente pas seulement le rêve utopique d'harmonieuse synthèse entre la raison et la sensibilité, entre soi et le monde, entre le spirituel et le matériel – ou encore, pour revenir au cliché actuel, entre l'esprit et le corps, dans le domaine amoureux. Il implique aussi que cette volonté d'harmonie, qui gouverne en effet à notre insu la plupart de nos représentations les plus banales, se matérialise aussi dans les destinées des peuples, en sorte que les individus qui composent les sociétés accèdent à une forme de bonheur commun.

C'est précisément cette dimension sociale et populaire du romantisme qui explique son aptitude à la mondialisation : paradoxalement, la globalisation culturelle a eu besoin que le sentiment national ait pris au préalable la place du principe dynastique et ait donné aux peuples la conscience de leur force collective. C'est encore la nature politique du romantisme qui permet de comprendre que la France a été au cœur de ce processus global, même si, on l'a vu, l'initiative était venue de ses voisins anglais et allemands. La Révolution française fut en effet la fulgurante concrétisation, aussi fascinante qu'effrayante, de ce mythe politique du romantisme, placé à l'horizon de toutes les révolutions du XIXe siècle – en France, en Europe puis à travers toute l'Amérique latine, qui fut un immense et perpétuel laboratoire d'expérimentation démocratique, pétri de la culture romantique française et infiniment supérieur à la caricature qu'en a diffusée l'imagerie cinématographique. Romantiques encore la doctrine laïque de la IIIe République, la révolution russe avec ses répliques mondiales et tiers-mondistes ainsi que, comme autant d'excroissances déviantes et malignes, tous les totalitarismes et les dictatures du XXe siècle.

Le fait romantique est donc multiforme, et touche à tous les aspects de la vie. Il y eut l'art et la littérature, bien sûr : mais ils ne seraient rien, malgré leur popularité mondiale d'hier et d'aujourd'hui, sans tout le reste qui leur donne sens. Le romantisme est d'abord, philosophiquement, une certaine attitude face à la vie et au réel, fondée sur l'exigence d'harmonie universelle, dont on retrouve aussi bien la trace dans l'idéalisme mystique des sectes modernes, dans l'humanisme sentimental qui est l'impératif catégorique de nos politiques modernes, dans le discours écologique qui tend à devenir notre nouvelle philosophie de l'Histoire. Le romantisme est encore, politiquement, la source vive de l'esprit démocratique, même si la confluence de la culture anglo-saxonne en a sensiblement infléchi le cours. Et puis il y a le romantisme du cœur, une certaine conception du sentiment et de l'amour, qui grâce au cinéma et à la télévision s'étend au monde entier, et dont on aurait tort de se moquer trop vite, parce que cette considération de l'intime est peut-être l'un des faits les plus significatifs de nos cultures modernes. Rien de plus fort ni de plus vivant, à cet égard, que le romantisme populaire : avant-hier celui du mélodrame ou des romans-feuilletons de Dumas, hier celui du grand cinéma populaire (de Joinville-le-Pont, de Cinecittà ou d'Hollywood), aujourd'hui celui de toutes les fictions – en images, en mots ou en sons –, que débordent les médias de tous les pays.

Le romantisme, vu de la façon la plus générale et détachée de ses diverses réalisations historiques, du XVIIIe siècle à nos jours, n'est finalement rien d'autre qu'un mode de vie global, qui concerne tous les aspects de l'existence : la manière de croire, de s'engager, d'aimer, de se distraire, d'imaginer, d'agir... Il n'a pas touché de façon égale tous les peuples ni toutes les classes, mais il n'empêche qu'il est devenu une sorte de norme, si partagée et intériorisée qu'on a fini par la naturaliser, et surtout un langage universel dont on fait dépendre le dialogue entre les cultures : d'où les malentendus et les incompréhensions à l'égard de tous ceux qui sont restés, par choix ou du fait des circonstances historiques, à l'extérieur de ce romantisme globalisé.

Bien sûr, la mondialisation d'aujourd'hui a bien d'autres spécificités, qui expliquent sa nouveauté radicale : géopolitiques, économiques, démographiques, technologiques, etc. Mais il suffit d'écouter la rumeur idéologique qui, comme une musique de fond charmeuse, accompagne ces mutations inouïes pour reconnaître bien vite tous les stéréotypes d'hier (sociaux, éthiques, culturels, psychologiques) et pour soupçonner que, même sous une forme profondément dégradée et, selon le mot de Baudelaire, « dépolitiquée », nous ne soyons pas sortis de la bonne vieille mondialisation romantique du XIXe siècle.

Le romantisme et la révolution médiatique

La clé de la mondialisation culturelle est l'existence d'un système médiatique, assez performant pour donner le sentiment de la simultanéité et l'illusion de l'ubiquité. Pour le romantisme du XIXe siècle, la nouveauté et la grande chance fut l'émergence et le triomphe du premier média moderne : le journal, fait à la fois pour informer et divertir. La naissance de cette presse, dynamisée par l'émulation des deux grands modèles concurrents (l'anglais et le français), est le grand événement de l'époque. De la Russie tsariste jusqu'à l'Amérique du Sud, les journaux sont les acteurs enthousiastes de la révolution romantique qui fut donc, d'abord, un extraordinaire phénomène de mode mondial – et le premier de tous. Grâce à eux, Byron, parti combattre aux côtés des Grecs révoltés contre les Turcs, devient à la manière d'un Malraux une vedette internationale, et il faut penser aux stars du cinéma ou du sport pour se représenter l'exceptionnelle célébrité d'un Lamartine, d'un Balzac, d'un Dumas ou d'un Hugo.

À partir du romantisme, la culture va donc vivre au rythme des modes médiatiques (musicales, littéraires, picturales, vestimentaires, touristiques...), diffusées dans ce que le monde compte de pays peu ou prou occidentalisés, et cette constante médiatisation bénéficie d'abord à la ville romantique par excellence, Paris, ville de l'élégance et des plaisirs, du spectacle et des révolutions, centre mythique et fantasmé de l'univers romantique.

Enfin, si le romantisme est à ce point international, c'est qu'avec lui commence une autre révolution culturelle, dont on n'a pas fini de mesurer l'importance : celle de l'image. Il ne s'agit pas encore de cinéma, de télévision, ni même de photographie. Mais, grâce aux nouvelles technologies de la gravure qu'inaugure l'édition romantique, les imprimés sont les canaux par où se déverse un flot croissant d'illustrations qui font du livre ou du journal une vitrine où chacun, où qu'il soit, peut profiter, comme tous ses contemporains, du spectacle du monde, ou rêver en images colorées aux mêmes histoires inventées. Dans ce théâtre globalisé de la culture médiatique, le programme ne cessera bien sûr de changer ; mais le rideau ne se baissera plus désormais.

Annexe 5

Questionnaire de compréhension du texte « Le romantisme, la première mondialisation culturelle »

1^{re} partie : compréhension de vocabulaire

Pour chaque mot ou expression, sélectionnez la définition qui correspond au sens **utilisé dans le texte**.

1. « ... le romantisme [...] est le **premier avatar** de notre actuelle mondialisation. » (*réponse correcte : b*)

- a. la première métamorphose
- b. la première mésaventure
- c. la première représentation virtuelle
- d. la première incarnation

2. « ... un même modèle culturel avait pu être imposé de façon **hégémonique** à un vaste ensemble de territoires... » (*réponse correcte : d*)

- a. intégrale
- b. belliqueuse
- c. parfaite
- d. dominatrice

3. « Romantique, [...] la révolution russe [...] ainsi que, comme autant d'excroissances déviantes et **malignes**, tous les totalitarismes... » (*réponse correcte : c*)

- a. graves
- b. intelligentes
- c. mauvaises
- d. rusées
- e. toutes
- f. aucune

4. « ... l'exigence d'harmonie universelle, dont on retrouve la trace [...] dans l'idéalisme **mystique** des sectes,... » (*réponse correcte : d*)

- a. légendaire
- b. imaginaire
- c. trompeur
- d. exalté
- e. toutes
- f. aucune

5. « ... même si la **confluence** de la culture anglo-saxonne a sensiblement infléchi le cours. » (*réponse correcte : a*)

- a. rencontre
- b. influence
- c. dépendance
- d. domination

2^e partie : compréhension du texte

6. Parmi les propositions suivantes, entourez celle qui correspond à l'idéal romantique. (*réponse correcte : d*)

- a. Un rêve de bonheur universel
- b. Un symptôme de la mondialisation
- c. Un rêve de communion entre la raison et les émotions
- d. Toutes
- e. Aucune

7. Parmi les propositions suivantes, entourez celle qui correspond au romantisme, selon la thèse d'Alain Vaillant. (*réponse : f*)

- a. Le romantisme est européen
- b. Le romantisme est universel
- c. Le romantisme est obsolète
- d. Le romantisme est immuable
- e. Toutes
- f. Aucune

8. Parmi les propositions suivantes, entourez les deux conditions auxquelles l'auteur fait allusion pour rapprocher romantisme et mondialisation. (*réponses correctes : a et d*)
- L'adhésion collective à des modèles sociaux
 - La force d'homogénéisation de la domination romaine
 - L'accession des individus à une sorte de bonheur commun
 - La diffusion de modèles sociaux par des échanges transnationaux
9. A plusieurs reprises, Alain Vaillant qualifie le romantisme de « populaire ». Parmi les propositions suivantes, entourez celle qui définit ce terme dans le texte. (*réponse correcte : e*)
- Il émane du peuple
 - Il est propre au peuple
 - Il est à l'usage du plus grand nombre
 - Il plaît au plus grand nombre
 - Toutes
 - Aucune
10. Parmi les propositions suivantes, entourez celle qui n'est pas un exemple de « modèle culturel [...] imposé de façon hégémonique et impérialiste. » (*réponse correcte : c*)
- L'empire romain
 - La chrétienté occidentale
 - La Renaissance
 - Le classicisme de Louis XIV
11. Parmi les propositions suivantes, entourez celle qui correspond « au besoin [de prendre] au préalable la place du principe dynastique ». (*réponse correcte : g*)
- La Révolution belge de 1830
 - La Révolution française de 1830
 - La révolution française de 1848
 - L'unification italienne de 1861
 - L'unification allemande de 1870
 - aucune
 - toutes
12. Parmi les événements du XXème siècle proposés ci-dessous, entourez celui qui n'est pas romantique. (*réponse correcte : a*)
- La question royale
 - L'indépendance du Congo
 - La révolution de Velours (Prague)
 - Mai 68
 - La chute du mur de Berlin
13. Quel qualificatif ne peut-on pas associer au terme « romantisme » ? (*réponse correcte : c*)
- politique
 - littéraire
 - scientifique
 - pictural
 - national
14. Parmi les propositions suivantes, entourez celles qui correspondent à une manifestation du romantisme populaire contemporain. (*réponses correctes : a, b et c*)
- La télé-réalité
 - Les blogs
 - Les forums alter mondialistes
 - Le cinéma d'avant-garde
15. Parmi les propositions suivantes, entourez celle qui ne correspond pas à un grand texte proposant un mode de vie global dans la lignée du romantisme. (*réponse correcte : d*)
- Le protocole de Kyoto
 - Les conventions de Genève
 - La Déclaration universelle des droits de l'Homme
 - Le traité de Rome
 - Les résolutions de l'ONU
 - Toutes
 - Aucune

Annexe 6

Analyse des résultats du QCM sur le thème du romantisme

L'analyse des résultats fournit des informations de deux ordres. Premièrement, elle met en évidence ce qui devra être abordé lors de la réflexion commune avec les élèves ; qu'est-ce qui a le plus posé problème ? Pourquoi ? Quelles peuvent être les pistes d'amélioration ?... Deuxièmement, l'analyse des réponses des élèves peut faire apparaître d'éventuelles faiblesses dans la conception de certaines questions et aider ainsi à améliorer l'outil.

Scores des élèves de 5^e

Le score moyen des élèves de 5^e année est de 3,7 sur 15 (soit 24 %). Le score le plus élevé, obtenu par un seul élève est de 9/15 et un élève ne fournit aucune réponse correcte.

Questions de compréhension de vocabulaire (Q 1 à 5)

Pour ces cinq questions de vocabulaire, le score moyen est de 1,2 (soit 23 %).

Questions de compréhension d'informations explicites (Q 6 à 9)

Le score moyen de réussite à ces questions est de 1/4 (soit 25 %).

Questions d'interprétation et d'inférence (Q10 à 15)

Le dernier bloc de six questions était particulier en ce sens que les élèves avaient à mettre en relation la compréhension d'éléments présents dans le texte et des connaissances et concepts qui font partie du programme d'histoire mais non encore abordés au moment du test dans les classes de cinquième. On aurait donc pu s'attendre à des résultats plus faibles pour ces six questions que pour les neuf premières. Or, le taux de réussite moyen est de 25 %.

On le constate, le taux moyen de réussite est quasi identique pour les trois blocs de questions. Pourtant, il est communément admis que les interprétations, les mises en relation et les inférences exigent des compétences de plus haut niveau que la recherche et la compréhension d'informations explicites du texte. Outre la réflexion à propos de la conception de certaines questions, ce constat invite à rechercher ailleurs des pistes d'explication des résultats des élèves en examinant notamment les fréquences des réponses fournies.

Examinons tout d'abord le taux de réussite des 60 élèves, question par question.

Q	Réponses correctes sur 60	% de réponses correctes	
1	3	5%	Cinq questions sont réussies par plus d'un tiers des élèves : Q10 (48.3%), Q13 (45%), Q2 (43.3%), Q6 (36.7%) et Q5 (33.3%) ²³ .
2	26	43.3%	
3	18	30%	
4	3	5%	
5	20	33.3%	
6	22	36.7%	Hormis le fait que les questions 2 et 10 font intervenir toutes deux la notion d'hégémonie, ces cinq questions n'ont guère de points communs ; il y a deux questions de vocabulaire, une question portant sur des informations explicites et deux questions d'inférence.
7	5	8.3%	
8	15	25%	
9	18	30%	
10	29	48.3%	
11	12	20%	En revanche, pour cinq autres questions (1, 4, 7, 14 et 15), les taux de réussite moyens se situent entre 1.7% et 8.3%. Ceci appelle un commentaire d'ordre général.
12	19	31.7%	
13	27	45%	
14	1	1.7%	
15	2	3.3%	

Quand on construit un questionnaire dans une optique diagnostique, les questions réussies par moins de 10 % (ou 15 %) ou par plus de 90 % des élèves sont rarement conservées pour une utilisation ultérieure. De tels résultats indiquent simplement que la question est trop difficile ou trop facile mais ne renseignent en rien sur ce que les élèves sont réellement capables de faire. Une exploitation formative est impossible.

Dans la perspective d'une ou de plusieurs utilisations ultérieures du questionnaire, ces cinq questions devraient idéalement être supprimées ou retravaillées.

²³ 10. Parmi les propositions suivantes, entourez celle qui n'est pas un exemple de « modèle culturel [...] imposé de façon hégémonique et impérialiste. » a) L'empire romain, b) La chrétienté occidentale, **c) La Renaissance**, d) Le classicisme de Louis XIV.
 13. Quel qualificatif ne peut-on pas associer au terme « romantisme » ? a) politique, b) littéraire, **c) scientifique**, d) pictural, e) national
 2. « ... un même modèle culturel avait pu être imposé de façon hégémonique à un vaste ensemble de territoires... » a) intégrale, b) belliqueuse, c) parfaite, **d) dominatrice**
 6. Parmi les propositions suivantes, entourez celle qui correspond à l'idéal romantique. A) Un rêve de bonheur universel, b) Un symptôme de la mondialisation, c) Un rêve de communion entre la raison et les émotions, **d) Toutes**, e) Aucune
 5. « ... même si la **confluence** de la culture anglo-saxonne a sensiblement infléchi le cours. » **a) rencontre**
 b) influence, c) dépendance, d) domination

Score total des élèves et scores par bloc de questions

N°	Q1à5	Q6à 9	Q10à15	Tot /15
14	2	0	0	2
15	1	0	0	1
16	1	2	2	5
17	0	0	1	1
18	0	0	1	1
19	2	1	1	4
20	0	1	2	3
21	2	1	2	5
22	2	0	3	5
23	2	0	1	3
24	1	2	1	4
25	0	0	0	0
26	1	1	0	2
27	3	2	3	8
28	2	1	3	6
29	1	1	3	5
30	3	2	4	9
31	3	1	3	7
32	2	2	2	6
33	2	0	4	6
34	1	1	2	4
35	1	0	1	2
36	2	0	2	4
37	2	3	1	6
38	1	3	2	6
39	1	2	1	4
40	1	2	1	4
41	1	2	0	3

N°	Q1à5	Q6à 9	Q10à15	Tot /15
42	1	0	2	3
43	1	1	2	4
44	0	1	1	2
45	2	1	3	6
46	0	3	3	6
47	2	1	1	4
48	1	1	3	5
49	1	0	1	2
50	0	0	1	1
51	1	0	1	2
52	0	0	2	2
53	2	3	1	6
54	2	1	1	4
55	1	1	2	4
56	0	1	1	2
57	0	1	1	2
58	0	0	3	3
59	2	2	0	4
60	0	1	0	1
61	3	2	2	7
62	1	0	1	2
63	2	1	1	4
64	1	1	0	2
65	0	1	1	2
66	0	1	1	2
67	0	0	1	1
68	1	1	1	3
69	2	1	1	4
70	1	2	0	3
71	2	0	2	4
72	0	2	2	4
73	1	0	2	3

Fréquences des réponses des élèves de 5^e

Les réponses attendues sont signalées en grisé et les réponses les plus fréquentes apparaissent en gras.

Q1	a	ac	ad	b	bd	c	cd	d	(vide)	Total
	12	1	1	3	1	20	2	19		59

Comme prévu par une enseignante partenaire, de nombreux élèves définissent le mot *avatar* par *représentation virtuelle* (20/59), signe qu'ils ne se réfèrent pas du tout au texte pour répondre à la question mais bien à un sens utilisé sur internet. Le choix de ce distracteur est très intéressant mais le fait que la réponse attendue – *mésaventure* – soit la moins choisie (3 fois) indique que la question doit être retravaillée.

Q2	a	ad	b	bd	c	d	(vide)	Total
	22	1	3		3	26	4	59

La réponse attendue *hégémonique* = *dominatrice* est celle qui est la plus souvent choisie (26/59) suivie de très près par la réponse *intégrale* (22).

Q3	a	ad	b	bcd	bd	c	cd	ce	d	e	f	(vide)	Total
	5	1	3	1	3	17	1	1	16	8	1	2	59

L'adjectif *maligne* est quasiment aussi souvent défini par *rusée* que par *mauvaise* (réponse attendue). C'est précisément ce qui avait été prévu par les concepteurs, même si le contexte aurait dû mettre les élèves sur la voie.

Q4	a	ab	abd	b	bc	c	ce	d	e	f	(vide)	Total
	19	1	3	7	2	8	1	3	10	3	2	59

Ici aussi, la réponse attendue (*exalté*) est très peu choisie (3 fois). Un tiers des élèves confond *mystique* et *mythique* et choisissent donc la définition *léghendaire*. Notons également que 10 élèves considèrent que toutes les définitions sont correctes (*léghendaire*, *imaginaire*, *trompeur*, *exalté*) et que 7 élèves sélectionnent plus d'une solution.

Q5	a	ac	b	bc	bd	c	d	Total
	20	1	14	1	2	7	14	59

La solution exacte (*confluence* = *rencontre*) est choisie à 20 reprises mais 14 élèves entourent influence et 14 autres choisissent domination. On le constate, les élèves ont une compréhension du vocabulaire très approximative d'autant plus que la racine du mot aurait dû les mettre sur la voie.

Q6	a	ab	ac	b	c	d	e	(vide)	Total
	9	3	2	9	10	22	2	2	59

Un peu plus d'un tiers des élèves considèrent avec raison que toutes les propositions correspondent à l'idéal romantique. En revanche, plus de 60% des élèves ne repèrent pas des informations qui sont pourtant présentes dans le texte de façon assez explicites (même si c'est à des endroits différents du texte) ou sont perturbés par l'utilisation des solutions générales ou entourent une solution dès qu'ils en trouvent une qui soit plausible sans nécessairement poursuivre la lecture de toutes les propositions ; les solutions a, b et c sont choisies respectivement 9, 9 et 10 fois.

Q7	a	ab	b	bd	d	e	f	Total
	1	1	45	2	3	2	5	59

Les résultats à cette question interpellent. Le fait que la réponse attendue (*aucune*) ne soit choisie que par 5 élèves et que le distracteur - *Le romantisme est universel* - attire à lui seul 45 réponses indiquent que la question doit être retravaillée.

Q8	a	ab	abcd	abd	ac	ad	b	bc	bd	c	cd	d	(vide)	Total
	2	1	1	1	5	15	1	9	3	6	3	5	7	59

25% des élèves repèrent les deux conditions auxquelles l'auteur fait allusion pour rapprocher romantisme et mondialisation. C'est peu vu la façon dont l'information était fournie dans le texte : les deux conditions sont citées textuellement à la fin du deuxième paragraphe du texte et le troisième paragraphe commence par *Le premier, le romantisme remplit ces deux conditions*.

Q9	a	ab	b	bc	c	cd	d	e	f	(vide)	Total
	3		8	1	11	1	15	18	1	1	59

Cette question, classée dans la catégorie de questions portant sur des informations explicites du texte aurait tout aussi bien pu se trouver parmi les questions de compréhension de vocabulaire. Les solutions proposées pour définir le terme *populaire* ne se rapportent pas exclusivement au romantisme (*Il émane du peuple, Il est propre au peuple, Il est à l'usage du plus grand nombre, Il plaît au plus grand nombre, Toutes, Aucune*) et les élèves auraient donc pu y répondre indépendamment de la compréhension du texte. 30% des élèves seulement répondent correctement à cette question qui ne paraissait pas trop complexe. Le manque d'habitude face aux solutions générales a vraisemblablement joué.

Q10	a	b	bc	c	cd	d	(vide)	Total
	2	15	1	28	1	9	3	59

C'est la question la mieux réussie (48.3%). Les élèves ne se sont pas trop laissés décontenancés par l'amorce négative et ont repéré que *la Renaissance* n'était pas un modèle culturel imposé de façon hégémonique, contrairement à *l'empire romain, la chrétienté occidentale* (choisi tout de même 15 fois) et *le classicisme de Louis XIV*.

Q11	a	abc	ad	ae	b	bc	be	c	d	e	f	g	(vide)	Total
	5	1	2	2	3	2	1	10	3	3	10	12	5	59

La réponse correcte est la plus choisie (12 fois, soit 20%) mais la dispersion des réponses est très importante ; toutes les propositions (et un grand nombre de combinaisons) ont été sélectionnées. On constate que 10 élèves répondent *aucune* alors que la réponse attendue est *toutes*. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que, face à une question dont ils ne connaissent pas la réponse (toutes les notions n'ont pas encore été abordées en histoire dans les classes de cinquième), les élèves ont tendance à faire des choix au hasard.

Q12	a	ab	abe	b	c	d	e	(vide)	Total
	19	1	1	16	4	6	8	4	59

Presqu'un tiers des élèves répondent correctement en indiquant que *la question royale* n'est pas un événement romantique. Mais le fait qu'ils soient presque aussi nombreux à choisir *l'indépendance du Congo* pourrait indiquer que souvent ils se réfèrent à une espèce d'intuition plutôt qu'aux arguments développés par l'auteur.

Q13	a	ac	acd	b	c	cd	ce	d	e	(vide)	Total
	7	3	1	1	27	3	1	5	10	1	59

Presqu'un tiers des élèves répondent correctement à cette question en indiquant que le terme *scientifique* ne peut pas être associé au romantisme. Le fait que 10 élèves considèrent que l'on ne peut parler de romantisme national est peut-être à mettre en relation avec le très grand nombre d'élèves qui considèrent que le romantisme est universel.

Q14	a	ab	abc	abd	acd	b	bc	bcd	bd	c	cd	d	(vide)	Total
	11	7	1	2	1	9	3	1	1	3	3	16	1	59

Très grande dispersion des réponses ici aussi. Les deux tiers des élèves quasiment n'ont été attentifs au fait qu'on leur demandait d'entourer toutes les propositions qui correspondent à une manifestation du romantisme contemporain et n'ont entouré qu'une seule proposition. La réponse correcte n'étant choisie que par un seul élève, la question devrait être retravaillée.

Q15	a	ab	b	c	d	e	f	g	(vide)	Total
	8	1	2	3	2	7	13	18	5	59

Très faible réussite à cette question qui impliquait de connaître (au moins vaguement) les cinq « grands textes » proposés.

Au vu des tableaux de fréquences ci-dessus, on constate d'emblée une dispersion importante des réponses des élèves. Deux hypothèses explicatives au moins peuvent être avancées. La première concerne la conception des propositions de réponse. Il se peut que ces dernières soient trop peu contrastées et que la rigueur exigée et l'analyse de nuances parfois ténues soient au-delà de ce que l'on peut raisonnablement attendre des élèves en milieu de 5^e année secondaire. La deuxième est que, face à des questions difficiles (vu le faible taux de réussite), le choix au hasard a joué. Cette hypothèse aurait pu être vérifiée (et l'effet du hasard réduit, peut-être) si les questions avaient été assorties d'un indice de confiance ; l'élève doit indiquer, à l'aide de critères préétablis, dans quelle mesure il est sûr de sa réponse.

D'une manière générale, le détail des réponses des élèves met en évidence une tendance importante au non respect des consignes (ou à une lecture trop peu attentive). Quand on demande *d'entourer la définition qui correspond au sens utilisé dans le texte*, ou *d'entourer la proposition ou d'entourer les deux conditions* ... nombreux sont les élèves qui ne sont pas attentifs à ces précisions. Sur l'ensemble du test, on relève 103 cas où ce type de précisions dans la consigne n'a pas été respecté. Le cas le plus flagrant se situe à la question 14 - *Parmi les propositions suivantes, entourez celles qui correspondent à une manifestation du romantisme populaire contemporain* : 39 élèves sur 60 n'entourent qu'une seule réponse. A la question 8 - *Parmi les propositions suivantes, entourez les deux conditions auxquelles l'auteur fait allusion pour rapprocher romantisme et mondialisation* : 10 élèves entourent une, trois ou quatre propositions. Bien entendu, le respect strict de la consigne n'aurait pas suffi à garantir des réponses correctes dans les 103 cas, mais cela aurait pu, en tout cas, attirer l'attention des élèves sur le fait que la réponse fournie ne pouvait pas être correcte.

Les questions à choix multiple qui proposent des solutions générales (*toutes, aucune*) requièrent de la part des élèves une capacité d'analyse et une prise de recul par rapport à l'ensemble des solutions proposées. On peut examiner les taux de réussite moyen en distinguant les deux sous-ensembles de questions (celles qui proposent des solutions générales et celles qui n'en proposent pas). Le pourcentage moyen de réussite pour les sept questions avec solutions générales est de 19%. Il est de 29% pour les huit questions qui n'en proposent pas. Ces résultats doivent être considérés avec précaution parce que les questions sont peu nombreuses et qu'elles ne sont pas nécessairement de difficulté équivalente dans les deux groupes, ces paramètres n'ont pas été contrôlés lors de la conception du questionnaire.

Scores des élèves de 6^e

Le score moyen des élèves de 6^e année est de 5,8 sur 15 (soit 38.5 %). Le score le plus élevé, obtenu par deux élèves est de 9/15 et un élève ne fournit que trois réponses correctes.

Questions de compréhension de vocabulaire (Q 1 à 5)

Pour ces cinq questions de vocabulaire, le score moyen est de 2,2 (soit 45 %). C'est le bloc de questions le mieux réussi par les élèves de sixième.

Questions de compréhension d'informations explicites (Q 6 à 9)

Le score moyen de réussite à ces questions est de 1.7 (soit 42%).

Questions d'interprétation et d'inférence (Q10 à 15)

Le taux moyen de réussite pour ce bloc de 6 questions est de 30.8%.

Taux de réussite question par question

Q	Réponses correctes	% de sur 13 réponses
	correctes	
1	1	7.7%
2	9	69.2%
3	6	46.2%
4	3	23.1%
5	10	76.9%
6	10	76.9%
7	1	7.7%
8	6	46.2%
9	5	38.5%
10	7	53.8%
11	3	23.1%
12	6	46.2%
13	8	61.5%
14	0	0%
15	0	0%

Score total des élèves et scores par bloc de questions

N° E	Q1à5	Q6à9	Q10à15	Tot/15
1	1	1	2	4
2	2	1	2	5
3	3	1	2	6
4	1	2	0	3
5	2	2	1	5
6	1	1	2	4
7	3	3	3	9
8	4	3	2	9
9	2	1	1	4
10	2	2	1	5
11	3	1	2	6
12	3	2	3	8
13	2	2	3	7

Fréquences des réponses des élèves de 6^e

Les réponses attendues sont signalées en jaune et les réponses les plus fréquentes apparaissent en gras.

Q1	a	b	c	d	(vide)	Total
	2	1	5	4		12

Q2	a	b	d	Total
	2	2	8	12

Q3	a	c	d	e	f	Total
	2	6	1	2	1	12

Q4	a	b	c	d	e	f	(vide)	Total
	1	3		3	2	2	1	12

Q5	a	b	Total
	9	3	12

Q6	ac	b	d	Total
	2		10	12

Q7	ab	b	f	Total
	1	10	1	12

Q8	ab	ac	ad	cd	d	Total
	1	3	5	1	2	12

Q9	a	b	c	d	e	Total
	1	1	3	3	4	12

Q10	b	bc	c	d	Total
	2	1	7	2	12

Q11	b	c	f	g	(vide)	Total
	3	2	3	2	2	12

Q12	a	b	c	d	(vide)	Total
	5	1	2	3	1	12

Q13	a	c	d	e	Total
	1	7	1	3	12

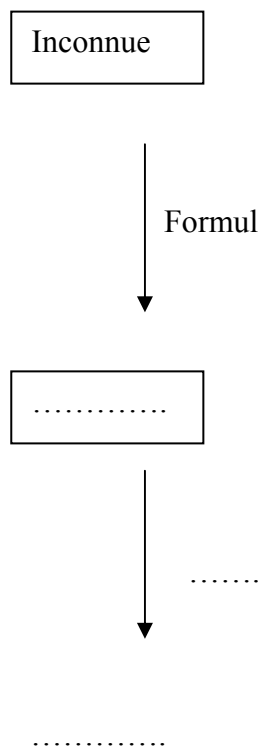
Q14	abd	ad	b	bcd	bd	c	cd	d	Total
	1	1	1	2	1	3	1	2	12

Q15	a	f	g	Total
	1	2	9	12

Annexe 7

Guide d'accompagnement pour mener à bien une démarche de résolution de problèmes

1. Lis attentivement l'énoncé en entier ;
2. Identifie l'inconnue :
 - Que dois-tu calculer ?
 - Quelle est l'unité de cette inconnue ?
3. Explique la situation en quelques lignes avec tes propres mots ou à l'aide d'un dessin annoté.
4. Etablis la liste des données de l'exercice. Précise les unités.
5. Elaboration d'un organigramme de résolution
 - A partir de l'inconnue, identifie la formule qui relie cette inconnue à une donnée du problème. Que peux-tu calculer à l'aide de cette formule ?
 - Réitère ce raisonnement jusqu'à obtention du résultat.
 - Elabore l'organigramme en indiquant dans des cadres les différentes grandeurs à calculer pour arriver à la solution. Ensuite, relie ces cadres par des flèches à côté desquelles tu indiques les formules à utiliser, comme illustré ci-dessous.



6. Rédige une résolution mathématique soignée avec mention des unités des valeurs calculées.

Annexe 8

Quelques réflexions sur la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur : l'apprentissage des langues germaniques.

1. INTRODUCTION

La problématique de la transition secondaire-supérieur au niveau des langues germaniques consiste en une différence de statut entre les programmes et attentes de l'université qui ne reposent que sur des *pratiques* d'enseignement et d'évaluation (pas de prescrit légal) et les programmes, *objectifs et outils d'évaluation* de l'enseignement secondaire liés au prescrit légal.

Cette constatation résulte de l'analyse des épreuves de 1^{er} Bac d'une part, et du prescrit légal d'application dans l'enseignement secondaire d'autre part.

2. ANALYSE DES EPREUVES DE 1^{RE} BAC ET DU PRESCRIT LEGAL D'APPLICATION DANS LE SECONDAIRE

a. Cours de langue anglaise en Bac 1 langue moderne, traduction et interprétation

Pas d'outil de référence (grammaire, dictionnaire) lors des épreuves.

- Test de septembre : QCM grammatical et phrases de traduction du français vers l'anglais (vocabulaire simple et grammaire de base bon niveau rhéto)
- Deux ou trois épreuves formatives au cours de l'année (semblables à l'examen de fin d'année) :
- Phrases de traduction (basées sur vocabulaire et grammaire vus au cours)
- Article de journal à résumer et à commenter.

Examen de fin d'année :

- Test écrit semblable aux épreuves formatives.
- Oral : discussion à partir d'un dossier (15 pages d'articles de journaux : lire et traduire un paragraphe, éventuellement explication grammaticale puis discussion à partir du contenu).

b. Objectifs à atteindre en fin de rhéto basés sur le prescrit légal

(« Compétences terminales et savoirs requis en langues modernes. Humanités générales et technologiques »)

Objectif principal, préparer et amener les élèves à des compétences communicatives

Compétences de communication

L'élève sera capable de comprendre/ produire des messages :

- dans le cadre de thèmes auxquels il a été familiarisé (champs thématiques définis dans le référentiel) ;
- exprimant les intentions de communication indiquées dans le référentiel ;
- avec des interlocuteurs familiers (amis, connaissances...), non familiers (inconnus, administration...)

- dans les conditions et avec les exigences définies dans le référentiel.

Connaissances : les contenus

L'élève connaît et utilise un lexique, une prononciation et une grammaire suffisants pour formuler avec aisance et clarté les intentions de communication reprises dans le référentiel :

- dans les interactions orales, en recourant aux stratégies de communication ;
- dans les communications orales sans interaction, en disposant d'un temps de préparation ;
- dans les communications écrites, en utilisant des ouvrages de référence (dictionnaire bilingue, précis de grammaire,...).

L'élève comprend la langue utilisée par l'interlocuteur (notamment dans ses aspects prononciation et grammaire) en tenant compte

- dans les interactions orales : du recours aux stratégies de communication ;
- dans les communications écrites : de l'usage des ouvrages de référence (dictionnaires et précis de grammaire).

3. CONSTATATIONS

Constatant d'une part l'inadéquation entre les attentes de l'université (importance de l'évaluation des connaissances grammaticales à travers des traductions) et les objectifs de l'enseignement secondaire et d'autre part l'hétérogénéité des groupes classes du secondaire (grande diversité de choix d'études supérieures) il nous a semblé judicieux de nous concentrer sur les compétences transversales communes à beaucoup d'épreuves proposées dans l'enseignement supérieur :

- Compréhension à la lecture (extraire les idées principales, leur enchaînement ;...)
- Rédaction d'une synthèse et d'un commentaire.

Ces deux compétences se retrouvent dans l'épreuve proposée en fin de Bac 1 du cours de langue anglaise.

Dans le secondaire ces compétences ne peuvent être évaluées que séparément (avec outils de référence) et la compréhension d'un document écrit ne sera évaluée qu'au travers de notes en français.

4. EXERCICES PROPOSES FIN D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE POUR TRAVAILLER AVEC LES FUTURS ETUDIANTS DES SAVOIRS-FAIRE UTILES A LA MAITRISE DES COMPETENCES EVALUEES EN 1^{ER} BAC

b. Utilisation pertinente du dictionnaire :

- mots à sens multiples
- traduction en contexte
- faux-amis
- synonymes
- ...

Références : Macmillan Essential dictionary

http://www.weewebwork.fr/wee_web_work/exercices.htm

<http://www.onestopenglish.com/section.asp?docid=155816>

<http://www.macmillandictionaries.com/resources/e-lessons/samples.htm>

<http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/anglais/Henry/dict.htm>

http://www3.acclermont.fr/pedago/anglaislp/textes_officiels/pdf/documents_accompagnement_CAP_dictionnaire.pdf

http://www.ac-nancy-Metz.fr/enseign/anglais/bts/conna%Etre_votre_dictionnaire.htm#Activite1

b. Mots-liens :

- identification (nature des mots-liens)
- utilisation pertinente dans des phrases ou dans des textes (choix du mot-lien adéquat proposé ou non)

Références : Inside Out Upper Intermediate
Headway Upper Intermediate
www.anglaisfacile.com

c. Registres de langage (reconnaissance et utilisation)

Références : Inside Out Upper Intermediate
Headway Upper Intermediate
www.onestopenglish.com

d. Ecrit :

- Sélection des éléments pertinents
- Synonymes et paraphrases
- Reconstitution de phrases à partir d'éléments donnés
- Intégrer des éléments dans une seule phrase en utilisant des mots-liens
- Séparer les éléments qui constituent une trop longue phrase en plusieurs phrases plus petites et plus claires
- Division d'un texte en paragraphes
- Exercices de résumé : sélection des informations importantes, organisation de ces éléments sous forme de plan , reformulation sous forme de texte

Références : Headway Advanced

Annexe 9

Exposé de la prise de notes dans le domaine du français

Autour de la notion d'auteur

I. INTRODUCTION : UNE NOTION MOINS EVIDENTE QU'IL N'Y PARAÎT

La notion que nous allons aborder aujourd'hui, la notion d'auteur, apparaît comme une **évidence** dès lors qu'on parle de littérature.

C'est en effet par cette notion que le lecteur – amateur ou professionnel – est le plus souvent conduit à appréhender le fait littéraire, la littérature.

- Par exemple, si je vous demande quel est le dernier *auteur que vous avez lu*, vous ne trouverez pas, a priori, ma question curieusement formulée. Pourtant, êtes-vous bien sûrs d'avoir lu un auteur, et non plutôt un texte ?... Lire le dernier [Schmitt], le dernier [Nothomb], le dernier auteur dont on parle : voilà autant d'expressions qui, en effet, ne choquent personne et qui sont pourtant un peu curieuses du point de vue de la logique.
- Par ailleurs, ne connaissons-nous pas parfois davantage (voire uniquement) le **visage d'un auteur** paru dans la presse, invité sur un plateau de télévision que son œuvre à proprement parler ?
- Force est de constater aussi que l'enseignement et la recherche universitaires, tout comme les manuels, les bibliographies ou encore les librairies et bibliothèques fonctionnent selon une logique de **classement par auteurs**.
 - o Cette logique présuppose que tous les ouvrages d'un écrivain possèdent une propriété commune qui permet de les rassembler, par-delà leur statut générique, sous le **nom d'auteur**.
 - o Dans le vaste corpus constitué par l'ensemble des textes littéraires, ce nom d'auteur permet de distinguer des unités – les œuvres – en leur conférant une **identité et une valeur**.

Cela dit, comme derrière la plupart des évidences, se cachent derrière la notion d'auteur bon nombre de **questions** auxquelles il est souvent difficile de répondre.

- Quelles sont les conditions pour être reconnu comme auteur ? Mon voisin, qui publie tel poème, telle nouvelle tous les dimanches dans la presse locale est-il considéré comme auteur ? Autrement dit, est-ce que dès que l'on écrit, dès que l'on se considère comme écrivain, on est forcément auteur ?
- Tout créateur (de littérature, d'art, d'objet design), tout réalisateur de film n'est-il pas aussi auteur ?
Mais, alors, pourquoi parle-t-on de « cinéma d'auteurs » pour désigner une toute petite partie des réalisateurs ? Cela voudrait-il dire que tous les autres réalisateurs ne sont pas des auteurs ?
- Quelle est la part d'autorité dans le métier d'auteur-compositeur-interprète ? (auteur-autorité, tiens, c'est vrai, c'est la même racine...)
- A partir de quand peut-on être considéré comme auteur en littérature ? Faut-il avoir écrit plus d'un ouvrage ? Faut-il avoir été publié ?
- Qui sont ces auteurs dont on protège les droits ? Si un auteur a des droits, a-t-il aussi des devoirs ?
- Et, dès que l'on est reconnu comme auteur par les instances de consécration du livre, cela veut-il dire pour autant que l'on est auteur, et a fortiori, auteur de valeur ?

Autant de questions auxquelles je ne prétends pas répondre ici (dans le cadre de ce rapide exposé), mais qui montrent à quel point l'évidence peut rapidement être battue en brèche, dès lors qu'on s'intéresse d'un peu plus près à la figure de l'auteur en général, et plus particulièrement en littérature comme nous allons le faire maintenant.

La notion d'auteur est en effet une notion complexe et problématique qui mérite d'être interrogée, tant sur le plan théorique que sur le plan historique.

II. POINT DE VUE THEORIQUE

Sur le plan théorique tout d'abord, il faut savoir que la conception de la littérature, dans laquelle le public du XXI^e siècle baigne (sans lire nécessairement davantage ; et là se trouve un véritable paradoxe) ; cette conception de la littérature s'appuie sur une forme de **critique littéraire** pour laquelle le seul **mode d'appréhension légitime des textes** est basé sur l'auteur ; autrement dit pour envisager un texte, on recourt plus ou moins naturellement à l'auteur ; on ressent le besoin de s'y référer.

- En principe, c'est l'examen du texte et non la référence à l'auteur qui devrait permettre d'énoncer un jugement sur un livre, pourtant, il apparaît que l'on cherche souvent **hors du texte des critères de jugement** : ainsi le **nom** et la **réputation** d'un auteur peuvent-ils influencer l'évaluation d'une oeuvre.

Ex. : on peut avoir des a priori (positifs ou négatifs) à l'égard d'auteurs particulièrement renommés, ou du moins très présents dans les médias ; ce qui risque d'influencer notre perception quant à leurs textes.

► **L'auteur semble donc être la condition même de l'existence et de la circulation de la littérature.**

Pourtant, à y regarder de plus près, cette notion primordiale renvoie à des **réalités et pratiques diverses** qui tiennent à la fois du réel, du textuel et de l'imaginaire.

L'auteur peut, en effet, désigner des notions diverses :

1. **une figure historique** (un individu particulier qui figure au registre de l'état civil : Balzac, Zola, Flaubert)
2. **une fiction (présente dans l'œuvre)** (une représentation, un personnage, construit par l'œuvre ; l'auteur se « déguise », s'*autorisant* à prendre différentes postures dans le jeu de rôles que constitue la littérature ; cf. les récits dits intimes ou autobiographiques, ou tout autre exemple etc.)
3. **une profession** (une fonction sociale, pourvue de droits spécifiques : les droits d'auteurs < fin XVIII^e)
4. **une valeur reconnue par la société** (un nom qui agit comme une marque de fabrique, permettant ainsi de « littériser » tout texte – brouillon, correspondance, voire note de frais – produit initialement sans intention esthétique).

III. POINT DE VUE HISTORIQUE (QUELQUES RACCOURCIS,...)

Si la définition théorique du mot « auteur » est, comme nous venons de le voir, plurielle, il faut savoir également que la **notion d'auteur**, qui semble aujourd'hui incontournable dans notre pratique de la littérature, n'a **pas toujours été indispensable**.

D'un point de vue historique, ce « besoin » d'auteurs est, en effet, relativement récent.

□ Dans les textes qui s'inscrivent dans une **culture de la tradition**, l'auteur n'est pas une nécessité :

- Dans le cas des **auteurs de l'Antiquité**, s'il arrive que le texte soit référé à un nom (ex. Homère), il n'est pas toujours évident de mettre sous ce nom un individu bien identifié. Beaucoup de poètes antiques ne sont que des « **poètes génériques** » dont l'œuvre est en fait le produit d'un ensemble de poètes anonymes regroupés sous un seul nom **par la tradition**. Le nom d'auteur apparaît comme une **signature collective**, une « étiquette » qui assure la cohérence d'un corpus de textes hétérogènes.
- Les **textes littéraires médiévaux** se passent également d'auteur. Le texte n'est pas revendiqué comme une propriété personnelle par un auteur, mais s'inscrit volontairement dans une tradition dont l'auteur, souvent anonyme, se veut le simple continuateur. Par ailleurs, très souvent, celui qui récite le texte se l'approprie. [Qui, par exemple, connaît réellement l'auteur de *La Chanson de Roland* ? Qui est le « Turolde » qui signe le manuscrit d'Oxford ?] Il est donc difficile de déterminer si derrière un nom se cache **l'auteur du texte, le récitant ou le copiste**. C'est qu'au Moyen Âge, l'auteur recouvre souvent ces trois fonctions.
- Songeons aussi aux **textes issus du folklore** ou de **la tradition orale populaire**, comme les contes de fées, qui se passent également d'auteur. Dans ce type de textes, **l'auteur** est volontiers assimilé au **conteur, au narrateur**.

On peut donc dire que les textes issus de la culture de la tradition (que ce soit les textes antiques, médiévaux, ou ceux issus du folklore,) ne sont pas signés par un auteur unique qui revendiquerait son œuvre.

□ A l'**époque moderne**, cela va quelque peu changer. Les **textes (qui sont dorénavant) imprimés (merci Gutenberg) vont en effet exiger la signature d'un auteur**. Cela dit, **l'impératif de la signature ne veut pas dire forcément que l'auteur va revendiquer son statut : l'anonymat existe toujours**, mais à cette époque, il relève d'**autres raisons**.

- Au **XVII^e siècle**, **la profession d'auteur ne jouit pas encore du prestige** qu'elle acquerra au **XIX^e siècle**. Ainsi, un auteur noble préférera garder l'anonymat pour ne pas déchoir à son rang.

Par ailleurs, en matière de publication, les **nobles** sont tenus à un **devoir de réserve** : la signature d'auteur est assimilée à une faute de goût, frisant la vanité et l'orgueil. Signer une œuvre est vulgaire.

Notons aussi qu'au **XVII^e**, la **censure** est très présente, tant sur le plan religieux que sur le plan politique. Cette vague de censure incitera de nombreux auteurs à faire paraître leurs œuvres de manière anonyme, le plus souvent à l'étranger, afin d'éviter les poursuites.

□ Il faudra attendre le **XIX^e siècle**, suite à la reconnaissance du droit d'auteur (à la fin du **XVIII^e siècle**), pour que l'auteur revendique enfin fièrement son œuvre. C'est l'époque du romantisme et, avec lui, se développe toute une mythologie autour de la personne de l'auteur.

Les auteurs se présenteront alors volontiers comme des **prophètes, des mages, des guides spirituels** dans la société qui, au sortir de la Révolution, est en quête de nouveaux repères et à la recherche de nouvelles figures de proue.

► Dès lors seulement (surtout à partir de **la seconde partie du XIX^e**), on commence à se passionner pour la vie des auteurs et à **confondre œuvre et biographie**.

La **critique littéraire française** de l'époque, dont **Gustave Lanson** est le fer de lance, va d'ailleurs se plonger corps et âme dans cette confusion, cherchant à **trouver en dehors du texte, l'intention de l'auteur**, le sens qu'il a voulu insuffler à ses propos.

On considère alors qu'il n'y a pas de frontière entre l'homme et son œuvre ; l'homme EST l'œuvre.

- La seconde moitié du XX^e siècle va, en réaction à l'école de Lanson (qui accordait trop d'importance à la biographie de l'auteur comme principe explicatif de ses œuvres), revendiquer ce qu'un théoricien comme Barthes a appelé « la mort de l'auteur » (1968).

Pour Barthes et d'autres théoriciens des **années 60-70**, « *la naissance du lecteur doit se payer de la mort de l'auteur* »

Comme l'écrivain **Proust** avant lui (*Contre Sainte-Beuve*), Barthes considérait que seul le texte avait de l'importance, et que l'on devait à tout prix se couper de l'influence de l'auteur, arrêter de chercher l'intention de l'auteur pour davantage s'intéresser à la **réception** d'un texte par le public. Agissant ainsi, la critique laissait la place à l'**interprétation** du texte, considérant qu'un texte n'avait pas un seul sens, voulu par l'auteur, mais plusieurs sens, révélés par la pluralité des lecteurs.

Nombre d'**avant-gardes littéraires** se sont donc livrées au XX^e siècle, à une remise en question des notions d'auteur et de propriété littéraire, contribuant ainsi à mettre en crise le statut même de l'œuvre.

Parmi elles, citons le **surréalisme**.

Lorsque **Breton** découvre **Freud**, il essaiera d'appliquer les découvertes de la psychanalyse au champ de la littérature et tentera de démontrer que **la littérature est un phénomène culturel et social qui agit comme une censure sur la parole originelle**. Aussi, les surréalistes s'efforceront-ils, par leurs expériences (écriture automatique, transcriptions collectives de rêves, etc...), de capter le flux de la conscience à l'état brut, de retrouver l'énonciation d'avant la parole sociale et culturelle.

On pourrait également parler d'Henri Michaux et de ses tentatives pour sortir de son moi, délivrer une parole qui le dépasserait, au travers des drogues.

Autres expériences de remise en question des notions d'auteur et de propriété littéraire :

- L'**OULIPO** ("Ouvroir de Littérature Potentielle"), conçu comme atelier de littérature expérimentale à l'initiative de Raymond Queneau (1903-1976). Pour les oulipiens, la littérature est conçue comme objet aléatoire (potentiel) où la marque de l'auteur s'efface devant le jeu formel. Ce genre de pratique, comme également, le *cut-up* (pratique de collage) à la William Burroughs, incarne la possibilité de figurer un énoncé sans "je", une sorte de mise entre parenthèses de l'auteur.

- L'**ALAMO** (Atelier de littérature assistée par la mathématique et l'ordinateur, créé en juillet 1981 à l'initiative de Jacques Roubaud et Paul Braffort). Ce qui caractérise ce nouveau groupe, c'est la volonté de se doter d'outils susceptibles de fournir l'armature de **programmes de génération automatique de textes**. Informatisée donc, sans auteur fait de chair et de sang.
- Dans la suite de ce genre d'expériences, on peut par exemple citer le roman de **Philippe Vasset**, *Exemplaire de démonstration*²⁴, qui met en scène une société qui a mis au point un logiciel, le "**Scriptgenerator**", susceptible de produire, sur commande, de la fiction tout en se passant des auteurs.²⁵

Suite à ces proclamations « meurtrières » des années 60, que s'est-il donc passé dans le petit domaine des lettres françaises ?

D'un point de vue sociologique,, il semblerait que la **fin du XX^e siècle** soit, à quelques rares exceptions près, majoritairement revenue à la tendance ancienne, biographiste, qui cherchait à comprendre l'œuvre d'un auteur à la lumière de sa vie.

Elle atteint même aujourd'hui une dimension particulière avec la **médiatisation des écrivains**. La culture a tendance à homogénéiser la valeur de l'auteur et celle de l'œuvre en attribuant au nom d'auteur le **statut d'une marque**, ce qui entraîne des **stratégies éditoriales** lourdes.

Les maisons chargées d'éditer un auteur s'appuient sur des **campagnes publicitaires** qui se fondent sur le nom, l'image et la personnalité de l'auteur, faisant ainsi de celui-ci un argument de vente auprès du public.

Certains auteurs, par ailleurs surexposés, n'hésiteront pas à jouer de cette confusion entre réel et fiction et nous engageront à lire leur œuvre comme la transcription de leur vie (ex. : Christine Angot dans *L'Inceste*²⁶, Camille Laurens dans *L'Amour*²⁷, roman ou encore Amélie Nothomb dans sa *Biographie de la faim*²⁸ qui s'inscrivent dans ce que l'on désigne aujourd'hui sous le terme d'« **autofiction** »).

Notons néanmoins que, face à ce phénomène de « **surexposition** », certains auteurs choisiront sinon le repli, le retrait, l'anonymat au moins la discrétion et l'humilité. (Pascal Quignard, Pierre Michon, Thomas Pynchon, etc.).

Soulignons, par ailleurs, **l'influence des nouveaux médias électroniques**, le développement d'internet, la création d'univers virtuels à travers les jeux, les blogs d'écrivains etc., qui invitent à reconsidérer la notion d'auteur : au travers de ces expériences nouvelles, on peut se rendre compte à quel point cette notion est une **construction sociale liée à l'histoire de l'édition**.

En conclusion, on peut dire que le statut de l'auteur apparaît comme un **indicateur précis du rapport** qu'une société entretient non seulement avec son imaginaire collectif, mais aussi avec l'imaginaire des individus ; un auteur étant tout à la fois une projection, un fantasme, un métier, un sujet de cours, un individu, un personnage médiatique, un livre, etc., etc., etc. Mais surtout, surtout, et c'est ce que nous espérons tous, nous lecteurs, le créateur de livres qui apporteront un petit supplément d'âme à nos vies.

²⁴ Paris, Fayard, 2003.

²⁵ Voir extrait n° 5.

²⁶ Christine ANGOT, *L'Inceste*, Paris, Le Livre de poche, 2001.

²⁷ Camille LAURENS, *L'Amour, roman*, Paris, P.O.L., « Fiction », 2003.

²⁸ Amélie NOTHOMB, *Biographie de la faim*, Paris, Albin Michel, 2004.

Annexe 10

Questionnaire sur la prise de notes en Français-histoire

NOM :

PRÉNOM :

CLASSE - ÉCOLE :

Pour les élèves du secondaire uniquement,

OPTION SUIVIE ACTUELLEMENT :

ÉTUDES SUPÉRIEURES ENVISAGÉES :

I. Autoévaluation de la prise de notes

Évaluez la qualité de votre prise de notes en complétant le tableau ci-dessous

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Mes notes sont suffisamment complètes				
Mes notes sont correctes				
J'ai sélectionné ce qui m'a semblé pertinent				

Estimez-vous que vos notes pourraient constituer un support d'étude adéquat, c'est-à-dire qu'elles vous permettraient de répondre de manière satisfaisante à des questions d'examen qui porteraient sur cette matière ?

- Oui, telles quelles.
- Oui, à condition que je les retravaille (*décrivez alors ce que vous devriez faire*)

.....
.....
.....
.....

- Non. (*Pourquoi et qu'envisageriez-vous alors de faire pour réussir l'examen ?*)

.....
.....
.....
.....

LA PRISE DE NOTES EN FRANÇAIS – HISTOIRE

NOM :

PRÉNOM :

CLASSE - ÉCOLE :

II. Identification de questions possibles d'examen

Voici 6 questions en rapport avec le sujet traité pendant l'exposé.

Repérez

- celles qui ne sont pas pertinentes en regard du niveau de complexité de l'exposé et des exigences de l'orateur (trop faciles, hors contexte,...) *Choisissez alors « non pertinent »* ;
- celles auxquelles les données fournies durant l'exposé ne permettent pas de répondre. *Choisissez alors « données non fournies »* ;
- celles qui pourraient faire l'objet d'un examen portant sur le contenu de l'exposé. *Choisissez alors « questions d'examen »*.

Questions	Non pertinent	Données non fournies	Questions d'examen
1. La notion d'auteur a-t-elle toujours été indispensable en littérature?			
2. Quelle est la définition que Foucault donne de la notion d'auteur dans son texte « Qu'est-ce qu'un auteur ? »			
3. Citez une œuvre d'Amélie Nothomb.			
4. Peut-on établir un parallélisme entre l'apparition de l'auteur et l'autoportrait en peinture ?			
5. Dans quelle mesure l'héritage de la critique littéraire de Gustave Lanson est-il encore perceptible de nos jours ?			
6. La notion d'auteur apparaît souvent comme une évidence. a) Pourquoi se focalise-t-on sur cette notion ? b) Peut-on affirmer que cette notion a évolué au cours des siècles ? Prouve-le. c) A quoi peut-on attribuer le tournant opéré sur l'auteur au XX ^e siècle ?			

3. Questions ouvertes sur la matière

1. Dans l'exposé, on indique que la notion d'auteur peut renvoyer à des réalités différentes. Expliquez brièvement les différents aspects que peut revêtir la figure de l'auteur ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Quelle fût la position des avant-gardes littéraires du XX^e siècle à l'égard de la notion d'auteur ? Justifiez votre réponse au moyen d'un exemple.

.....

.....

.....

.....

.....

3. Avant l'apparition des droits d'auteurs (à la fin du XVIII^e siècle), quelles ont été les différentes positions de l'écrivain ? Développez brièvement votre réponse.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Questions vrai/faux sur la matière

Pour chaque affirmation suivante, déterminez si elle est vraie ou fausse. Corrigez les affirmations fausses.

Affirmations	Vrai	Faux
La signification de Ou.Li.Po. est Ouvroir de Littérature Politique. <i>Correction éventuelle :</i>		
A l'époque romantique, l'auteur revendique fièrement son statut. <i>Correction éventuelle :</i>		
Le statut d'auteur au XXI ^e siècle est uniquement régi par des stratégies commerciales. <i>Correction éventuelle :</i>		
Dans les années 1960-1970, Lanson déclarait : « la naissance du lecteur doit se payer de la mort de l'auteur ». <i>Correction éventuelle :</i>		
La censure est un des facteurs favorisant l'anonymat de l'auteur au XVII ^e . <i>Correction éventuelle :</i>		
La notion d'auteur ne concerne que la littérature. <i>Correction éventuelle :</i> ,		

Annexe 11

Critères de correction - prise de notes en Français-histoire

II. Identification de questions possibles d'examen

Voici 6 questions en rapport avec le sujet traité pendant l'exposé.

Repérez

- celles qui ne sont pas pertinentes en regard du niveau de complexité de l'exposé et des exigences de l'orateur (trop faciles, hors contexte,...) *Choisissez alors « non pertinent »* ;
- celles auxquelles les données fournies durant l'exposé ne permettent pas de répondre. *Choisissez alors « données non fournies »* ;
- celles qui pourraient faire l'objet de l'examen portant sur le contenu de l'exposé. *Choisissez alors « questions d'examen »*.

Questions	Non pertinent	Données non fournies	Questions d'examen
1. La notion d'auteur a-t-elle toujours été indispensable en littérature ?			X
2. Quelle est la définition que Foucault donne de la notion d'auteur dans son texte « Qu'est-ce qu'un auteur ? »		X	
3. Citez une œuvre d'Amélie Nothomb.	X		
4. Peut-on établir un parallélisme entre l'apparition de l'auteur et l'autoportrait en peinture ?		X	
5. Dans quelle mesure l'héritage de la critique littéraire de Gustave Lanson est-il encore perceptible de nos jours ?			X
6. La notion d'auteur apparaît souvent comme une évidence. d) Pourquoi se focalise-t-on sur cette notion ? e) Peut-on affirmer que cette notion a évolué au cours des siècles ? Prouve-le. f) A quoi peut-on attribuer le tournant opéré sur l'auteur au XX ^e siècle ?			X

1 point par réponse correcte

→ total de la question : sur 6

III. Questions ouvertes sur la matière

4. Dans l'exposé, on indique que la notion d'auteur peut renvoyer à des réalités différentes. Expliquez brièvement les différents aspects que peut revêtir la figure de l'auteur ?

1 : une figure historique : personne réelle qui figure ou a figuré dans les registres d'état civil (et/ou un exemple : Balzac, Zola, Simenon, voire tout autre auteur réel)

2 : une fiction : représentation, construction au sein d'une œuvre. Ex : dire dans quelle mesure un auteur est présent dans son texte (derrière un personnage, derrière le narrateur) cf. autobiographie

3 : une profession (éventuellement rémunérée)

4 : une valeur (la notion d'auteur fonctionne comme une marque de fabrique, un indicateur de valeur)

1 point par élément expliqué → 4 points

5. Quelle fût la position des avant-gardes littéraires du XX^e siècle à l'égard de la notion d'auteur ? Justifiez votre réponse au moyen d'un exemple.

VS critique de Lanson (biographisme, besoin de connaître l'auteur pour comprendre son œuvre)

La tendance est qu'il n'y a plus besoin d'auteurs. On proclame la mort de l'auteur...

Ex : Surréalisme, Michaux, Ou.Li.Po., ALAMO, une illustration de ce type d'expérience en littérature, Ph. Vasset ou scriptgénérateur

2 point pour la réponse et 2 pour l'exemple → 4 points

6. Avant l'apparition des droits d'auteurs (à la fin du XVIII^e siècle), quelles ont été les différentes positions de l'écrivain ? Développez votre réponse.

Dans l'Antiquité, auteur = poète générique

Dans les textes médiévaux, auteur = écrivain, récitant ou copiste ?

Dans la tradition orale (folklore, culture populaire) : conteur ou narrateur ?

Au XVII^e, auteur, généralement noble, préfère l'anonymat, ne signe pas, c'est une notion vulgaire

1 point par position → 4 points

Total Q ouvertes :/12

IV. Questions vrai/faux sur la matière

Pour chaque affirmation suivante, déterminez si elle est vraie ou fausse. Corrigez les affirmations fausses.

	Affirmations	Vrai	Faux
/2	La signification de Ou.Li.Po. est Ouvroir de Littérature Politique. <i>Correction éventuelle : Ouvroir de littérature potentielle</i>		X
/1	A l'époque romantique, l'auteur revendique fièrement son statut. <i>Correction éventuelle :</i>	X	
/2	Le statut d'auteur au XXI ^e siècle est uniquement régi par des stratégies commerciales. <i>Correction éventuelle : Pas uniquement (certains auteurs préfèrent le repli et la discrétion)</i>		X
/2	Dans les années 1960-1970, Lanson déclarait : « la naissance du lecteur doit se payer de la mort de l'auteur ». <i>Correction éventuelle : C'est Barthe et non Lanson ou bien Lanson était mort.....</i>		X
/1	La censure est un des facteurs favorisant l'anonymat de l'auteur au XVII ^e . <i>Correction éventuelle :</i>	X	
/2	La notion d'auteur ne concerne que la littérature. <i>Correction éventuelle : Pas exclusivement la littérature, ex : cinéma, chanson, design, etc.....</i>		X

Un point pour avoir correctement sélectionné vrai ou faux. + 1 point pour la correction exacte des propositions fausses.

→ Total pour la question : / 10

Annexe 12

Analyse des résultats de la prise de notes en Français-histoire

Remarques préalables

Le rythme de l'exposé, un peu plus lent qu'un débit de parole normal, a permis à la grande majorité des élèves et étudiants de prendre des notes assez complètes. Dans ces conditions, ils ont été peu obligés de sélectionner l'information et de recourir à des stratégies de prises de notes rapides (style télégraphique, abréviations...). Dès lors, les plus grandes différences dans les notes des élèves se situent au niveau de la gestion de l'espace et dans la façon de rendre l'information qui témoigne d'une plus ou moins bonne compréhension des idées et de leur organisation. En particulier, les élèves du secondaire créent peu de paragraphes, utilisent peu les sous-titres, les retraits, séparent peu les idées et retracent bien moins clairement que les étudiants les évolutions historiques.

La comparaison entre les résultats des élèves des deux établissements secondaires n'est pas pertinente pour plusieurs raisons dont notamment le fait qu'aucune procédure d'échantillonnage n'a été utilisée et que l'expérience ne s'est pas déroulée dans les mêmes conditions.

1. Autoévaluation de la prise de notes

L'autoévaluation des notes était organisée en deux temps. D'abord une centration sur trois aspects particuliers (complétude, fidélité et sélectivité), ensuite une appréciation générale.

- Critère de complétude

	Secondaire 1		Secondaire 2		Haute école	
	N	%	N	%	N	%
Mes notes sont suffisamment complètes						
Pas du tout d'accord	0	0%	1	9%	1	5%
Pas d'accord	2	18%	4	36%	2	9%
D'accord	7	64%	6	55%	14	64%
Tout à fait d'accord	2	18%	0	0%	5	23%

- Critère de fidélité

	Secondaire 1		Secondaire 2		Haute école	
	N	%	N	%	N	%
Mes notes sont correctes						
Pas du tout d'accord	0	0%	0	0%	0	0%
Pas d'accord	1	9%	4	36%	1	5%
D'accord	9	82%	7	64%	18	82%
Tout à fait d'accord	1	9%	0	0%	3	14%

- Critère de sélectivité

	Secondaire 1		Secondaire 2		Haute école	
	N	%	N	%	N	%
J'ai sélectionné ce qui m'a semblé pertinent						
Pas du tout d'accord	0	0%	0	0%	0	0%
Pas d'accord	0	0%	2	18%	1	5%
D'accord	11	100%	9	82%	13	59%
Tout à fait d'accord	0	0%	0	0%	7	32%

- Evaluation globale

	Secondaire 1		Secondaire 2		Haute école	
	N	%	N	%	N	%
Mes notes sont un support d'étude adéquat						
Telles quelles	2	18%	0	0%	7	32%
Oui à condition de les retravailler	9	82%	11	100%	15	68%
Non	0	0%	0	0%	0	0%

	Secondaire 1	Secondaire 2	Haute école
Indice global de confiance	75%	66%	78%

Si les élèves estimaient que leurs notes devaient être retravaillées pour constituer un support d'étude adéquat, on leur demandait d'indiquer comment ils s'y prendraient. Voici les pistes qui se dégagent.

Secondaire 1

- A la maison, recopier au propre, au clair (4)
- Compléter car moments d'inattention (3), mais ne disent pas comment
- Faire un texte continu (1)

Secondaire 2

- Réorganiser mise en page et structuration (3)
- Réécrire des phrases correctes (1)
- Retravailler les mots abrégés (4)
- Compléter ce qui manque (2)
- Faire des recherches supplémentaires (4)
- Vérifier les notes (1)

Haute école

Les stratégies décrites par les étudiants sont à la fois plus précises et plus variées :

- Synthétiser (3)
- Comparer, compléter avec les notes d'autres ou syllabus (5)
- Recopier pour clarifier (6)
- Mettre en évidence, surligner... (3)
- Organiser, titres, sous-titres, paragraphes... (2)
- Faire des recherches supplémentaires sur les auteurs et sur les courants (4)
- Reformuler des phrases (2)

Commentaires

L'indice moyen de confiance pour l'ensemble des questions d'autoévaluation est élevé : il est de 9,9/15 pour l'école secondaire 2, de 11,2/15 pour l'école secondaire 1 et de 11,8 dans le supérieur. L'analyse des notes des élèves et la vérification de la présence des éléments utiles pour répondre aux questions indiquera dans quelle mesure l'autoévaluation est objective. On examinera également le lien entre l'autoévaluation des élèves et leur résultat au test. On peut d'ores et déjà constater que la confiance globale des élèves de l'école secondaire 2 est plus faible que celle des élèves de l'école secondaire 1 alors que leur résultat moyen au test est meilleur, ce qui pourrait indiquer une surévaluation de la qualité de leurs notes par les élèves de l'école secondaire 1.

2. Résultats globaux

	Secondaire 1	Secondaire 2	Haute école
Indice global de confiance	75%	66%	78%
Total des questions sur le contenu	57%	69%	83%
Identification questions d'examen	85%	82%	89%
Questions ouvertes	35%	54%	73%
Vrai/faux	65%	78%	91%

On n'observe pas de relation régulière entre l'indice global de confiance et le résultat moyen obtenu au test. Le tableau ci-dessus porterait à conclure, en première analyse, à une surévaluation par les élèves de l'école secondaire 1 de la qualité de leurs notes.

Pour tous les élèves et étudiants, ce sont les questions ouvertes qui ont posé le plus de difficultés ; les résultats à ces questions qui visaient à évaluer le caractère complet et fidèle des notes sont nettement plus faibles que pour les autres groupes de questions. L'analyse plus approfondie des notes des élèves et la vérification de la présence effective des éléments utiles pour répondre à ces questions indique que, dans tous les cas, le score obtenu aux questions ouvertes est nettement inférieur au nombre d'éléments utiles présents dans les notes. Même si l'objectif principal de l'activité est d'attirer l'attention des élèves sur l'importance et les caractéristiques d'une prise de notes efficace, ceci incite à rechercher également d'autres explications à ces faibles résultats. Nous y reviendrons plus loin mais citons déjà le fait que la présence effective des éléments utiles ne suffit pas à garantir une compréhension suffisante des notions, la capacité à les utiliser pour rédiger une réponse précise et complète. Surtout chez les élèves du secondaire, la compréhension fine des questions semble avoir eu dans certains cas un impact important. Par ailleurs, pour la question 3²⁹, qui est de loin la moins bien réussie (réussite moyenne de 17%, 36% et 59%), nous faisons l'hypothèse que le fait que l'ordre des questions ne correspondait pas à la chronologie de l'exposé (pour répondre à la dernière question ouverte, les élèves devaient revenir dans la première partie de leur notes) à pu poser problème à certains (surtout dans le secondaire).

3. Résultats par élève

Dans les tableaux qui suivent, il n'a pas été tenu compte de la dernière question Vrai/faux car le fait que beaucoup d'élèves y répondent correctement sans avoir l'information dans leurs notes indique que c'est une question de bon sens à laquelle on peut répondre sans ses notes, voire, sans l'exposé.

²⁹ Avant l'apparition des droits d'auteurs (à la fin du XVIII^e siècle), quelles ont été les différentes positions de l'écrivain ? Développez brièvement votre réponse.

Pour chaque élève, on met en relation son indice global de confiance et son score total au test. Puis on examine l'autoévaluation par rapport au critère de complétude en relation d'une part avec la présence effective dans les notes des éléments utiles pour répondre aux questions ouvertes et d'autre part le score obtenu à ces questions ouvertes. On procède de la même façon pour le critère de fidélité (autoévaluation notes correctes).

Etablissement secondaire 1

Nom	Indice confiance globale	Score total	Autoéval complétude	Eléments de réponse présents dans les notes /12	Score Q ouvertes /12	Autoéval notes correctes	Eléments de réponse présents dans les notes /8	Score Q V/F /8
1	11	16	3	11	5	3	4	3
2	11	14	3	10	4	3	6	3
3	11	13	3	9	2	3	5	4
4	11	20,5	2	8	4,5	3	6	8
5	12	19	3	10	5	4	6	6
6	11	13	3	9	3	3	2	3
7	12	14,5	3	7	3,5	3	3	5
8	12	9	4	12	0	3	8	4
9	10	19	3	12	4	2	5	7
10	12	17,5	4	10	8,5	3	4	5
11	10	19,5	2	11	6,5	3	5	6

L'autoévaluation par les élèves de la qualité de leurs notes étant très positive, elle discrimine peu et il est dès lors difficile d'exploiter la relation entre autoévaluation et résultats au questionnaire sur le contenu de l'exposé. Les quatre élèves qui ont l'indice de confiance le plus élevé (à savoir 12/15) obtiennent respectivement 19, 14,5, 9 et 17,5 alors que la moyenne se situe à 15,9. Les deux élèves dont l'indice de confiance est le plus faible (tout en restant élevé : 10/15) obtiennent 19 et 19,5 au test. Ces deux élèves (9 et 11) semblent porter un regard plus objectif sur la qualité de leurs notes. On peut toutefois nuancer en examinant leur autoévaluation par rapport au critère de complétude : l'élève 11 considère que ses notes ne sont pas complètes alors que 11 éléments utiles sur 12 sont présents *d'une certaine manière*, mais son score aux questions ouvertes n'est que de 6,5 sur 12. L'élève 9 considère que ses notes sont plutôt complètes et effectivement tous les éléments utiles y sont relatés, l'élève n'obtient pourtant que 4 sur 12 aux questions portant sur ces éléments. Dans le même ordre d'idées, l'élève 8 considère que ses notes sont tout à fait complètes, les 12 éléments utiles y sont mais cette élève ne répond correctement à aucune question ouverte. La situation est similaire pour les questions vrai-faux : tous les éléments utiles ont été correctement pris en notes par l'élève 8 mais elle n'obtient que 4/8.

Globalement, on peut considérer que les élèves de l'établissement secondaire 1 portent un regard subjectif sur la qualité de leurs notes, non pas tellement en termes de quantité d'informations relevées mais lié plutôt à un manque de conscience de leur réel niveau de compréhension des notions abordées.

Etablissement secondaire 2

Nom	Indice confiance globale	Score total	Autoéval complétude	Eléments de réponse présents dans les notes /12	Score Q ouvertes /12	Autoéval notes correctes	Eléments de réponse présents dans les notes /8	Score Q V/F /8
1	11	27	3	12	11	3	8	8
2	9	15	2	11	3	2	6	6
3	10	21	2	10	7	3	7	6
4	11	21	3	10	9	3	8	5
5	10	25	3	12	10	2	8	7
6	9	16	2	10	3	2	4	6
7	8	14	1	9	3	2	7	5
8	11	22	3	10	9	3	8	6
9	10	20	3	12	6	3	4	6
10	10	17	2	11	6	3	6	6

La confiance globale des élèves de l'établissement secondaire 2 dans la qualité de leurs notes est plus faible que celle des élèves de l'établissement 1 malgré un score total moyen plus élevé (mais, rappelons-le, l'expérience ne s'est pas déroulée dans les mêmes conditions). Les trois élèves qui portent le regard le plus critique sur la qualité de leurs notes (7, 2 et 6) sont effectivement ceux qui obtiennent le plus faible résultat au test. En ce sens, on peut considérer qu'ils font preuve d'une autoévaluation plus objective de leur travail ce qui constitue potentiellement un champs favorable au développement de stratégies de régulation. A ces nuances près, on peut poser des constats similaires que dans l'autre établissement secondaire. C'est-à-dire, des difficultés de traitement de l'information pour rédiger des réponses adéquates malgré la présence dans les notes des éléments utiles pour répondre et/ou une compréhension insuffisante des questions.

Haute école

Nom	Indice confiance globale	Score total	Autoéval complétude	Eléments de réponse présents dans les notes /12	Score Q ouvertes /12	Autoéval notes correctes	Eléments de réponse présents dans les notes /8	Score Q V/F /8
1	11	21,5	3	12	6,5	3	8	8
2	11	20	3	11	6	3	7	6
3	13	24	4	12	11	3	8	5
4	12	21	3	12	9	3	7	6
5	10	19	1	4	4	4	7	8
6	14	23,5	4	12	8,5	4	6	7
7	11	25	3	12	9	3	8	8
8	12	26	3	11	11	3	8	8
9	11	26	3	11	10	3	7	8
10	12	19,5	3	8	8,5	3	6	3
11	11	27	3	12	11	3	8	8
12	11	25	3	12	10	3	8	8
13	12	23	3	12	9	3	8	8
14	12	27	3	12	11	3	8	8
15	15	26,5	4	12	10,5	4	8	8
16	12	23,5	4	12	8,5	3	8	8
17	13	25	4	12	10	3	8	8
18	12	20	3	9	5	3	6	8
19	11	24	3	12	10	3	8	7
20	13	27	3	12	11	3	8	8
21	10	20	2	11	8	3	6	6
22	10	18,5	2	10	6,5	2	4	7
23	11	21,5	3	12	6,5	3	8	8

On constate (avec soulagement) que les étudiants de la haute école portent un regard plus objectif sur la qualité de leurs notes : le lien entre indice de confiance et résultat au test est un peu plus solide. Les cinq étudiants qui déclarent que leurs notes sont tout à fait complètes (réponse 4 pour l'autoévaluation de la complétude) disposent effectivement dans leurs notes de tous les éléments nécessaires pour répondre correctement aux questions ouvertes, ce qui toutefois ne suffit pas pour qu'ils y répondent parfaitement. Il n'empêche que la plus grande différence avec les élèves du secondaire se situe dans la capacité à utiliser les informations prises en notes pour rédiger les réponses. Si, à deux exceptions près, le score aux questions ouvertes demeure inférieur au nombre d'éléments utiles présents dans les notes, l'écart entre ces deux valeurs est bien moins important.

Commentaires

Pour les élèves du secondaire (et ceux du supérieur, dans une moindre mesure), les plus grandes difficultés ne se situent pas dans « l'acte technique » de prendre des notes complètes mais bien dans le manque de conscience (vu les autoévaluations très positives) du caractère indispensable d'une compréhension approfondie des informations relevées et dans la capacité insuffisante de traiter l'information. Pour ces élèves, le travail sur les notes de cours pour qu'elles constituent un support d'étude adéquat devrait porter prioritairement sur la vérification de la compréhension des éléments pris en notes (par la confrontation des notes, par des échanges sur leur contenu, entre pair ou avec l'enseignant...). Ceci plaide, à nouveau, pour le développement de stratégies d'apprentissage au cœur des disciplines. C'est dans chacun de ses cours que l'élève doit être sensibilisé à l'importance et aux méthodes pour prendre des notes de qualité, pour rédiger une synthèse, un rapport, pour procéder à des vérifications de sa propre compréhension...

Quelques commentaires individuels sur la prise de notes des élèves

Secondaire 1

1	La façon dont les informations sont prises en notes indique une compréhension imparfaite de certaines notions
2	Beaucoup d'éléments présents mais partiels et complètement désordonnés
3	Plusieurs passages dans les notes incompréhensibles, voire erronés
4	Notes nettement plus courtes que les autres élèves mais témoignant d'une assez bonne compréhension. Point de vue historique incomplet. Quelques erreurs (ex: OuLiPo, écrit par Queneau). Pas de conclusion
5	Incomplet et plusieurs erreurs. Ex:dans l'école de Lanson, on va revendiquer la mort de l'auteur...
6	Incomplet (décroche avant la fin) et manque de précision
7	Plusieurs erreurs, incompréhension
8	Notes assez complètes, le plus grand nombre d'éléments de réponse présents mais score le plus bas. Quelques signes d'incompréhension (ex : Oulipien, écriture sans jeux) mais pas tellement → le plus gros problème semble se situer au niveau de la compréhension des questions et de l'utilisation des informations pour rédiger des réponses.
9	Notes assez complètes, même si manque de précision et de clarté par moment
10	Notes très peu soignées et pas tjrs complètes mais la façon dont les infos sont prises témoigne d'une assez bonne compréhension
11	Notes assez synthétiques, l'essentiel est présent mais pas de transition entre les idées et les époques

Secondaire 2

1	Notes très complètes, témoignant d'une bonne compréhension, mais prises quasiment au mot à mot, ce qui s'avérerait impossible avec un exposé plus rapide et plus dense.
2	La plupart des éléments sont présents mais la formulation indique quelques zones d'incompréhension (ex: on revendique Barthes pour la mort de l'auteur)
3	Mot à mot: peu ou pas de stratégie d'abréviation ou de style télégraphique. Peu ou pas d'éléments mis en évidence
4	Peu de discernement et de mise en évidence des éléments les plus importants. Certaines notions un peu confuses et désordonnées
5	Notes bien structurées, mises en évidence, séparation des idées différentes... Utilisation d'un style télégraphique
6	Notes assez bien structurées. Mises en évidence des périodes, des idées (soulignés, sous-titres...) Mais plusieurs confusions, oublis et erreurs (ex: Queneau, le texte devient une œuvre en "je")
7	Quelques informations manquantes, signalées par un vide. Tentative intéressante de structuration (numérotation, sous-titres, paragraphes...) mais incomplet (l'élève signale dans son autoévaluation qu'elle en est consciente)
8	Notes assez complètes, mais signes d'incompréhension (ex: on revendique la mort de l'auteur de Barthes)
9	Notes quasi illisibles --> difficultés pour utilisations ultérieures
10	Imprécisions, signes d'incompréhension (ex: Lanson, confusion entre l'œuvre et l'autre, l'homme est l'auteur)
	Tentative de prise de notes au mot à mot mais beaucoup de zones d'incompréhension. Idées exprimées de façon très confuse, aucun lien clair

Haute école

1	Notes complètes, très synthétiques et schématisées (se poser la question d'une réutilisation à long terme). Mais ne distingue pas clairement les points de vue théorique et historique --> erreur dans la Q ouverte 1.
2	Notes assez complètes mais structure et liens entre les idées parfois un peu confus
3	Notes complètes, bien structurées. Utilisation de stratégies (mise en évidence, sous-titres, paragraphes, retraits...) Mais quid de la possibilité de notes aussi exhaustives lors d'un exposé plus rapide et plus dense?
4	Notes complètes mais parfois, organisation de l'info un peu confuse (ex: Lanson n'est cité qu'à l'occasion de la description de la position de Barthes)
5	Retard --> pas de notes sur le début. Pour le reste, notes complètes, synthétiques, témoignent d'une bonne compréhension
6	Notes apparemment complètes et bien structurées mais effectivement peu lisibles
7	Notes complètes, bien structurées. Utilisation de stratégies (mise en évidence, sous-titres, paragraphes, retraits...) Mais quid de la possibilité de notes aussi exhaustives lors d'un exposé plus rapide et plus

	dense?
8	Notes complètes, bien structurées. Utilisation de stratégies (mise en évidence, sous-titres, paragraphes, retraits...) Mais quid de la possibilité de notes aussi exhaustives lors d'un exposé plus rapide et plus dense?
9	Notes assez complètes mais peu sélectives (ex: l'introduction est retranscrite quasi in extenso)
10	On relève à la fois des répétitions et un manque de précisions pour certaines idées (ex: évolution historique de la notion d'auteur pas claire et incomplète). Certaines info sont présentées de façon un peu confuse (ex: Lanson, Barthes et Michaux sur le même pied)
11	Notes complètes, bien structurées. Utilisation de stratégies (mise en évidence, sous-titres, paragraphes, retraits...) Semble constituer un bon support pour l'étude. Mais quid de la possibilité de notes aussi exhaustives lors d'un exposé plus rapide et plus dense?
12	Notes complètes, bien structurées. Utilisation de stratégies (mise en évidence, sous-titres, paragraphes, retraits...) Mais quid de la possibilité de notes aussi exhaustives lors d'un exposé plus rapide et plus dense?
13	Notes complètes mais prises au mot à mot (peu ou pas de style télégraphique, d'abréviations...) Attention lors d'un exposé plus rapide et plus dense. Peu de paragraphes, sous-titres, enchaînement des idées peu visibles. Evolution historique de la notion d'auteur (--> 18e) peu structurée
14	Tous les éléments sont présents et assez bien structurés sauf peut-être l'évolution historique des différentes positions de l'auteur jusqu'au 18e s où les 4 points développés apparaissent moins clairement.
15	Notes complètes, bien structurées. Utilisation de stratégies (mise en évidence, sous-titres, paragraphes, retraits...) Mais quid de la possibilité de notes aussi exhaustives lors d'un exposé plus rapide et plus dense?
16	Notes assez complètes. Lien entre les idées parfois confus. Peu de mises en évidence.
17	Notes complètes mais prises au mot à mot (peu ou pas de style télégraphique, d'abréviations...) Attention lors d'un exposé plus rapide et plus dense.
18	Notes très (trop?) synthétiques (ex: évolution historique des différentes positions de l'auteur avant le 18e s incomplète)
19	Notes complètes, bien structurées. Utilisation de stratégies (mise en évidence, sous-titres, paragraphes, retraits...) Mais quid de la possibilité de notes aussi exhaustives lors d'un exposé plus rapide et plus dense? Attention à certaines formulations qui pourraient porter à confusion lors d'une utilisation ultérieure des notes (ex: milieu du 20e s, on va s'intéresser à la mort de l'auteur, regroupement de poètes appelés génériques)
20	Notes complètes qui témoignent d'une bonne compréhension. Pour un bon support d'études, peut-être un petit effort de synthèse, de structuration des idées, de mises en évidence
21	Quelques confusions au niveau des dates et périodes (ex: référence à Lanson au milieu du 20e s) et manque de clarté (ex: écrits anonymes sous un terme généralisé, plusieurs auteurs qui reprend un nom générique qui en fera un texte générique). Attention à certaines formulations (auteur = "indicateur des rapports de l'entreprise avec la réalité et la fiction" au lieu des "rapports que la société entretient avec son imaginaire collectif et l'imaginaire des individus")
22	Le style télégraphique n'est pas un problème en soi mais risque d'induire confusion et manque de rigueur (ex: évolution historique incomplète, OuLiPo = ouvrir... et non ouvrage, ALAMO = atelier de litt assistée... et non associé). De plus, le travail à fournir ultérieurement pour se constituer un support d'études adéquat risque d'être plus important.

Annexe 13

La prise de notes en Français-histoire : exploitation des résultats

La prise de notes en français-histoire

1. La gestion de l'espace			
1. Ecriture au recto seul ou en recto-verso ?			
J'ai utilisé seulement le recto de la feuille			
<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non			
Quel pourrait être selon toi l'intérêt de n'écrire que sur le recto des feuilles ?			
.....			
2. Numérotation des pages			
J'ai pensé à numéroter les pages			
<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non			
Quel pourrait être selon toi l'intérêt de numéroter les pages ?			
.....			
3. Marge de gauche			
J'ai laissé une marge suffisante sur la gauche de ma feuille			
<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non			
A quoi pourrait servir cet espace laissé à gauche ?			
.....			
4. Retraits et espaces			
J'ai séparé les différentes idées, j'ai prévu un espace quand j'ai perdu le fil			
<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non			
Comment séparer les idées et comment exploiter cet espace ?			
.....			
Par rapport à quel(s) conseil(s) penses-tu que tu devrais changer ta façon de faire ?			
Ecriture au recto	N° pages	Marge de gauche	Retraits et espaces
-	+/-	+	-
+/-	-	+/-	+/-
+	+	+	+

2. L'organisation de l'information

J'ai utilisé...

1° des titres et des sous-titres, des numérotations

Oui Non

Quel peut-être l'intérêt d'indiquer des titres et des sous-titres, d'utiliser des numérotations ?

.....

2° des mots liens ou des signes appropriés (par exemple, enfin, par conséquent, =>, ...) pour mettre en évidence les articulations entre les idées exposées

Oui Non

A quoi peut servir cette articulation des idées ?

.....

3° un code de lecture pour signaler des vérifications à faire, des incompréhensions restantes, des questions possibles d'examen

Oui Non

Quel peut être l'intérêt de disposer d'un tel code ?

.....

4° des mises en évidences (fluo, encadrement, écriture en majuscules, ...) pour repérer des éléments clés de l'exposé

Oui Non

Par rapport à quel(s) conseil(s) penses-tu que tu devrais changer ta façon de faire ?

Titres / sous-titres		
-	+/-	+

Mots liens, signes		
-	+/-	+

Code de lecture		
-	+/-	+

Mise en évidence		
-	+/-	+

3. Sélection de l'information

5. Vocabulaire spécifique

J'ai relevé en priorité les termes techniques ou spécifiques au sujet traité, particulièrement ceux que je connais moins Oui Non

Comment as-tu signalé les termes techniques ou spécifiques au sujet traité et que faut-il en faire ?

.....
.....

6. Pouvoir évocateur

J'ai sélectionné les exemples ou les mots-clés qui « frappent l'imagination » et qui permettent de se rappeler de gros morceaux de matière Oui Non

Comment opérer cette sélection et en rendre compte dans mes notes ?

.....
.....

7. Indices d'importance

J'ai été particulièrement attentif au début et à la fin de l'exposé ainsi que ce qui a été inscrit au tableau. Je suis resté sensible au ton du professeur, j'ai signalé les répétitions et les références Oui Non

En quoi est-ce important ? A quoi pourrait servir le fait d'être attentif au ton du professeur et de signaler les répétitions ?

.....
.....

Par rapport à quel(s) conseil(s) penses-tu que tu devrais changer ta façon de faire ?

Vocabulaire spécifique		
-	+/-	+

Pouvoir évocateur		
-	+/-	+

Indices d'importance		
-	+/-	+

4. La contraction de l'information

J'ai utilisé...

1° un système personnel d'abréviation et de codes pour écrire rapidement certains mots.

Oui Non

Penses-tu que ce code puisse être utilisé dans tous les cours ou doit-il être spécifique à une matière ?

.....

2° un style d'écrit qui évite le mot à mot (langage SMS, ...)

Oui Non

Penses-tu que le mot à mot doit être proscrit ou est-il utile dans certaines situations. Si oui, lesquelles ?

.....

Par rapport à quel(s) conseil(s) penses-tu que tu devrais changer ta façon de faire ?

Système d'abréviation		
-	+/-	+

Eviter le mot à mot		
-	+/-	+

Après la séance, quand tu as utilisé les dix minutes pour retravailler tes notes

- Les as-tu relues entièrement ?
- As-tu apporté beaucoup de modifications ?
- As-tu vérifié que tu comprenais tout ?
- T'es-tu demandé ce que l'on pourrait te poser comme questions sur l'exposé ?

Grâce à l'analyse de tes notes que tu viens de réaliser, tu as passé en revue toute une série de conseils à propos de la prise de notes. Peut-être as-tu pensé à d'autres éléments qui n'ont pas été abordés et qui auraient pu améliorer la qualité de tes notes et de tes réponses.

.....
.....

En fonction de tes réponses précédentes, réalise une synthèse personnelle des conseils les plus précieux par rapport à ta prise de notes.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Annexe 14

Exposé de la prise de notes dans le domaine de la chimie

Acides et bases

A. Rappel

Rappel : $n = n^{\text{bre}}$ de molécules / N_A

B. Dissociation ionique en solution aqueuse



α = coefficient de dissociation.

$$\alpha = \frac{\text{nbre de molécules ionisées en milieu aqueux}}{\text{nbre de molécules mises en solution}} = \frac{n \text{ ionisé}}{n \text{ en solution}}$$

α est donc toujours compris entre 0 et 1.

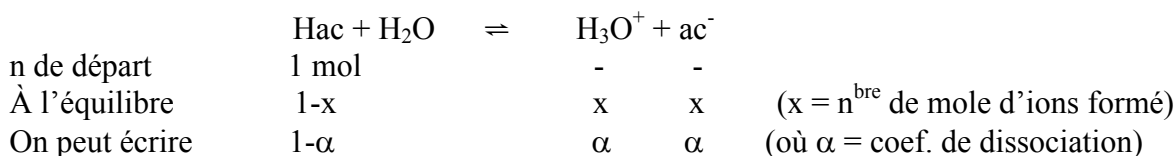
- Si $\alpha = 0$ cela veut dire que le numérateur = 0, donc qu'aucune molécule n'est ionisée. On parlera de non électrolyte. Le sucre par exemple.
- Si $\alpha = 1$ cela signifie que toutes les molécules sont ionisées. On parlera dans ce cas d'un électrolyte fort. Le NaCl par exemple.
- Si $0 < \alpha < 1$ alors une partie seulement des molécules est ionisée. On parlera dans ce cas d'électrolytes faibles comme l'acide acétique (Hac).

Électrolyte : un électrolyte est une substance capable de laisser passer le courant, soit en solution aqueuse, soit pure (fondue, à l'état liquide).

Pour déterminer si l'électrolyte est faible ou fort, on effectue une mesure de la conductivité (dépend du nombre d'ions en solution).

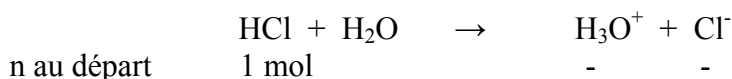
Pour une comparaison, on partira de la même quantité de matière.

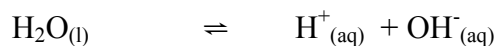
Exemple : un électrolyte faible : acide acétique.



À l'équilibre, on a donc 2α mol d'ions en solution aqueuse.
De la même façon, $n_{\text{ionisé}} = n^{\text{bre}}$ de molécules ionisées / N_A

Exemple : un électrolyte fort : l'acide chlorhydrique.





n de départ	C	-	-
à l'équilibre	C(1-α)	C. α	C.α

$$K_c = \frac{[\text{H}^+][\text{OH}^-]}{[\text{H}_2\text{O}]} = \frac{\alpha^2 C}{1-\alpha}$$

On mesure α de l'eau = $1,4 \cdot 10^{-9}$ à 18°C

Quelle est la concentration de l'eau ?

C : concentration molaire de l'eau, nombre de mole dans 1L d'eau càd 1000 mL

Pour un litre, on a : C = m/M

C = 1000/18 = 55,5 mol /L.

$$K_c = \frac{(1,4 \cdot 10^{-9})^2 \cdot 55,5}{1 - 1,4 \cdot 10^{-9}}$$

$K_c = 1,1 \cdot 10^{-16}$

On sait donc que : $K_c = \frac{[\text{H}^+][\text{OH}^-]}{[\text{H}_2\text{O}]} = 1,1 \cdot 10^{-16}$

[H₂O] est une constante, on peut l'intégrer au K_c et on obtient :

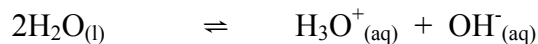
$$K_c \cdot [\text{H}_2\text{O}] = [\text{H}^+][\text{OH}^-]$$

Donc $[\text{H}^+][\text{OH}^-] = 0,61 \cdot 10^{-14}$ à 18°C

A 25°C,

le produit ionique de l'eau : $[\text{H}^+][\text{OH}^-] = 10^{-14} \text{ (mol/L)}^2$

D'après l'équation de dissociation de l'eau :



Le produit ionique de l'eau : $[\text{H}_3\text{O}^+][\text{OH}^-] = 10^{-14} \text{ (mol/L)}^2$

Quelles sont les concentrations de ces ions dans l'eau pure ?

n de départ	C	-	-
à l'équilibre	C(1-α)	C. α	C.α

On a $[\text{OH}^-] = [\text{H}_3\text{O}^+]$

D'après le produit ionique, on a $[\text{H}_3\text{O}^+]^2 = 10^{-14} \text{ (mol/L)}^2$

Donc $[\text{H}_3\text{O}^+] = 10^{-7} \text{ mol/L}$ et $[\text{OH}^-] = 10^{-7} \text{ mol/L}$.

b) Invariance du produit ionique de l'eau.

La valeur du produit ionique de l'eau ne dépend que de la température.

Si on a une solution aqueuse diluée (par solutions diluées, on entend des solutions dans lesquelles le soluté à une concentration $<$ ou égale à 1 mol/L sinon la solution ne peut être considérée comme diluée).

- La constante K_c ne varie pas (la constante d'équilibre d'une réaction ne dépend que de la température).
- La $[H_2O]$ reste pratiquement constante si la solution est diluée donc le produit ionique de l'eau reste le même ($10^{-14} \text{ (mol/L)}^2$ à 25°C).

Pour toutes les solutions diluées.

$$[H_3O^+] \cdot [OH^-] = 10^{-14} \text{ (mol/l)}^2 \text{ à } 25^\circ\text{C}$$

Annexe 15

Questionnaire sur la prise de notes en chimie

NOM :
PRÉNOM :
CLASSE - ÉCOLE :
Pour les élèves du secondaire uniquement, OPTION SUIVIE ACTUELLEMENT :
ÉTUDES SUPÉRIEURES ENVISAGÉES :

1. Autoévaluation de la prise de notes

Évaluez la qualité de votre prise de notes en complétant le tableau ci-dessous.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Mes notes sont suffisamment complètes.				
Mes notes sont correctes.				
J'ai sélectionné ce qui m'a semblé pertinent.				

Estimez-vous que vos notes pourraient constituer un support d'étude adéquat, c'est-à-dire qu'elles vous permettraient de répondre de manière satisfaisante à des questions d'examen qui porteraient sur cette matière ?

- Oui, telles quelles.
- Oui, à condition que je les retravaille (*décrivez alors ce que vous devriez faire*).

.....
.....
.....
.....

- Non. (*Pourquoi et qu'envisageriez-vous alors de faire pour réussir l'examen ?*).

.....
.....
.....
.....

NOM :
 PRÉNOM :
 CLASSE - ÉCOLE :

2. Identification de questions possibles d'examen (/6)

Voici 6 questions en rapport avec le sujet traité pendant l'exposé.

Repérez

- celles qui ne sont pas pertinentes en regard du niveau de complexité de l'exposé et des exigences de l'orateur (trop faciles, hors contexte,...). Choisissez alors « *non pertinent* » ;
- celles auxquelles les données fournies durant l'exposé ne permettent pas de répondre. Choisissez alors « *données non fournies* » ;
- celles qui pourraient faire l'objet de l'examen. Choisissez alors « *questions d'examen* ».

Questions	Non pertinent	Données non fournies	Questions d'examen
Le pH de l'eau est égal à 7. Explique.			
Calcule la concentration molaire des ions OH ⁻ d'une solution aqueuse dont la concentration des ions H ₃ O ⁺ est égale à 5.10 ⁻² mol/L.			
L'eau de distribution conduit le courant électrique. Justifie.			
Sachant que la constante de dissociation de l'acide formique est égale à 1,8.10 ⁻⁴ mol/L, recherche la valeur du coefficient de dissociation de cet électrolyte dans une solution aqueuse obtenue en dissolvant 4g d'acide dans 250 mL de solution.			
On donne les 4 acides carboxyliques suivants avec leur constante de dissociation symbolisée par K _a . à 25°C : CH ₃ -COOH : K _a = 10 ^{-4,76} mol/L; H-COOH : K _a = 10 ^{-3,74} mol/L; CH ₂ Cl-COOH : K _a = 10 ^{-2,85} mol/L; CH ₃ -CH ₂ -COOH : K _a = 10 ^{-4,82} mol/L. Dans l'ordre croissant de leur force (du plus faible au plus fort) ces acides se rangent de la manière suivante: <input type="checkbox"/> CH ₂ Cl-COOH – HCOOH – CH ₃ -COOH – CH ₃ -CH ₂ -COOH <input type="checkbox"/> CH ₃ -CH ₂ -COOH – CH ₃ -COOH – HCOOH - CH ₂ Cl-COOH <input type="checkbox"/> HCOOH – CH ₃ -COOH – CH ₂ Cl-COOH – CH ₃ -CH ₂ -COOH <input type="checkbox"/> CH ₃ -CH ₂ -COOH – CH ₂ Cl-COOH – CH ₃ -COOH – HCOOH Justifie ton choix.			
L'eau pure conduit le courant électrique. Ecris et pondère l'équation qui justifie ce résultat expérimental.			

3. Questions ouvertes sur la matière

Question 1 (/5)

Dans le tableau ci-dessous, on donne les produits ioniques de l'eau à deux températures :

Température	Valeur du produit ionique de l'eau en (mol/L) ²
18°C	$6,1 \cdot 10^{-15}$
25°C	10^{-14}

A quelle température, la conductivité électrique de l'eau est-elle la plus élevée ?

Détaille ta réponse.

Question 2 (.../6)

Sachant que, pour un électrolyte faible, la loi d'Oswald est

$$K_c = \frac{\alpha^2 C}{1 - \alpha} \quad ,$$

explique l'influence de la dilution sur la dissociation de l'électrolyte faible.

4. Questions vrai/faux sur la matière (.../11)

Pour chaque affirmation suivante, déterminez si elle est vraie ou fausse. Corrigez les affirmations fausses.

Affirmations	Vrai	Faux
Dans les CNTP, le produit ionique de l'eau est égal à 10^{-14} (mol/L) ² . <i>Correction éventuelle :</i>		
Le cuivre solide est un électrolyte. <i>Correction éventuelle :</i>		
Le glucose et le saccharose sont des non-électrolytes. <i>Correction éventuelle :</i>		
Un éminent scientifique a récemment découvert un super électrolyte dont le coefficient de dissociation est égal à 1,15. <i>Correction éventuelle :</i>		
Une constante d'équilibre de dissociation n'a pas d'unité. <i>Correction éventuelle :</i>		
Pour un électrolyte donné, la valeur d'une constante d'équilibre de dissociation ne dépend que de la température. <i>Correction éventuelle :</i>		
La notion de concentration molaire s'utilise pour les liquides purs. <i>Correction éventuelle :</i>		

Annexe 16

Critères de correction - prise de notes en chimie

□ **Identification de questions possibles d'examen (/6)**

- Q1 : Données non fournies
- Q2 : Question d'examen
- Q3 : Question non pertinente
- Q4 : Question d'examen
- Q5 : Question d'examen
- Q6 : Question non pertinente (trop facile)

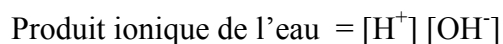
□ **Questions ouvertes sur la matière (...../11)**

- Q1 : (2 points pour les 2 premiers points et 1 point pour la conclusion)

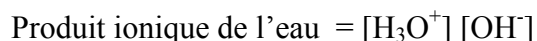
- Il faut qu'apparaisse la dissociation de l'eau



- Il faut qu'apparaisse l'expression du produit ionique de l'eau



ou



- Plus la concentration des ions est élevée, plus la conductivité électrique de l'eau est élevée. Comme le produit ionique de l'eau a la valeur la plus élevée à 25°C, c'est à cette température de l'eau que la conductivité sera la plus élevée.
- Q2 : (2 points par élément mentionné)
 - Lors de la dilution, K_c ne varie pas car elle ne dépend que de la température.
 - Si la concentration diminue, α doit augmenter pour maintenir l'égalité.
 - Conclusion : quand α augmente, la dissolution augmente.

- **Questions vrai/faux sur la matière (.../11) – 2 points pour les propositions erronées et 1 point pour les propositions correctes.**

Q1 : Faux – correction : remplacer « dans les CNTP » par « à 25°C ».

Q2 : Faux – correction : remplacer « électrolyte » par « non-électrolyte ».

Q3 : Vrai

Q4 : Faux – correction : « le coefficient de dissociation ne peut être plus grand que 1 ».

Q5 : Faux – correction : remplacer « n'a pas d'unité » par « a une unité ».

Q6 : Vrai

Q7 : Vrai

Annexe 17

Analyse des résultats de la prise de notes en chimie

1. Autoévaluation de la prise de notes

L'auto-évaluation des notes était organisée en deux temps. D'abord une centration sur trois aspects particuliers et ensuite une appréciation générale.

- Aspect complet

	Nb	%
Pas du tout d'accord	3	4
Pas d'accord	17	21
D'accord	56	69
Tout à fait d'accord	5	6

- Aspect correct

	Nb	%
Pas du tout d'accord	0	0
Pas d'accord	10	12
D'accord	62	77
Tout à fait d'accord	9	11

- Aspect sélectif

	Nb	%
Pas du tout d'accord	2	2
Pas d'accord	11	14
D'accord	58	72
Tout à fait d'accord	10	12

- Evaluation globale

Mes notes sont un support d'étude adéquat...	Nb	%
Tel quel	10	12
Oui à condition de les retravailler	61	75
Non	10	12

Pistes pour retravailler les notes :

- **Relecture du document – Aspects formels (22)**
 - Recopier clairement (10)
 - Faire des phrases complètes (3)
 - Compléter pour rendre plus clair (9)

- **Relecture du document – Aspects plus profonds (23)**
 - Mettre en évidence la structure – revoir la mise en pages (17)
 - Faire ressortir les formules (3)
 - Remettre en mots les raisonnements dans les calculs (3)
- **Confrontation avec d'autres sources (25)**
 - Comparer avec d'autres élèves (14)
 - Comparer avec un livre de chimie –faire des recherches Internet (9)
 - Trouver quelqu'un qui puisse m'aider (2)

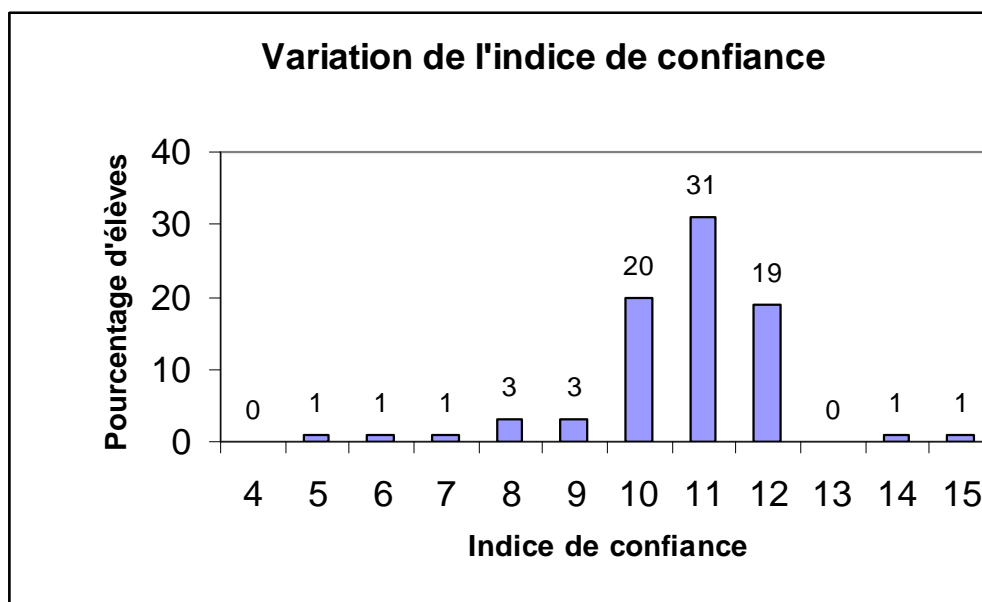
Commentaires

Si les élèves sont globalement satisfaits de leur prise de notes, ils sont particulièrement sûrs d'eux en ce qui concerne l'aspect correct des informations recueillies : 88% sont d'accord ou tout à fait d'accord avec le fait que leurs notes sont correctes. Ces chiffres s'élèvent à 75% lorsqu'ils doivent se positionner sur l'aspect complet.

En ce qui concerne l'appréciation plus générale, ils affirment massivement qu'un travail sera nécessaire pour disposer d'un bon support d'études, ce travail portant, dans 73% des cas sur une révision active via la confrontation avec d'autres sources ou en faisant autre chose que « simplement » recopier.

- Indice moyen de confiance en la prise de notes

Sur base des diverses réponses apportées par les élèves aux différentes questions, un indice de confiance en la prise de notes a pu être calculé. Cet indice est compris entre 4 (confiance minimale) et 15 (confiance maximale).



Le graphique ci-dessous montre que globalement, les élèves sont plutôt satisfaits de leur prise de notes, même si quelques extrêmes sont à observer ...

2. Anticipation des questions possibles d'examen.

	% de réussite
Q1	65%
Q2	77%
Q3	43%
Q4	70%
Q5	81%
Q6	28%

Si la majorité des élèves parvient à identifier clairement les questions d'examens (Q2, Q4 et Q5), les résultats sont plus mitigés en particulier pour la question 3 (où les erreurs sont mixtes : question d'examen ou données non fournies) et la question 5 (où bon nombre d'élèves ne sont pas sensibles au caractère trop simple de la question).

3. Questions ouvertes sur la matière.

	% de réussite
Q1	38%
Q2	6%

Visiblement, les élèves ont éprouvé beaucoup de difficultés face à ces questions. Il semble ici judicieux d'analyser dans quelle mesure ils disposaient des informations utiles pour y répondre (voir points 5 et 7a.)

4. Questions vrai-faux sur la matière.

	% de réussite
Q1	17%
Q2	57%
Q3	91%
Q4	70%
Q5	30%
Q6	39%
Q7	50%

Les résultats sont ici meilleurs. Toutefois, visiblement, les élèves ne savent pas ce que sont les CNTP et ne les distinguent pas des conditions standards. Il semble également que la question des unités de la constante d'équilibre ne soit pas simple à trancher pour les élèves, de même que l'influence unique de la température sur cette constante.

5. Qualité de la prise de notes.

Pour pouvoir répondre aux questions posées, 9 informations devaient impérativement être présentes dans les notes des élèves.

Certaines ont été données oralement et retranscrites au tableau :

- 1) Le coefficient alpha est compris entre 0 et 1
- 2) Produit ionique de l'eau
- 3) Equation de dissociation de l'eau
- 4) Concentration de l'eau pure
- 5) Formule de Kc permettant d'en déduire ses unités
- 6) (uniquement à Montegnée : 25°C, ce sont les conditions standards)

Les autres ont été énoncées uniquement oralement

- soit à deux reprises
 - 7) Un électrolyte est une substance dissoute qui conduit le courant
- soit à une seule reprise
 - 8) Kc est une constante
 - 9) Le sucre est un non-électrolyte
 - 10) 25°C, ce sont les conditions standards (pour Fragnée et Rivageois)

	Sec 1	HE.		Sec 2
Oralement + tableau	Valeurs possibles d'alpha		Oralement + tableau	Valeurs possibles d'alpha
97%	100%		possibles d'alpha	100%
Produit ionique eau	82%	100%	Produit ionique eau	97%
Equation dissociation eau		97%	Equation dissociation eau	94%
100%			Concentration de l'eau pure	94%
Concentration de l'eau pure		82%	Formule de Kc	97%
100%			25° = conditions standards	94%
Formule de Kc	100%	100%	Oralement 2 fois	Définition
Oralement 2 fois	Définition d'électrolyte		d'électrolyte	83%
55%	0%		Kc est une constante	16%
Kc est une constante		24%	Oralement 1 fois	Le sucre est
0%			un non-électrolyte	88%
Oralement 1 fois	Le sucre est un non-			
électrolyte	18%	100%		
25° = conditions standards		15%		
0%				

Quelques constats :

- Les informations écrites au tableau se retrouvent souvent mais pas systématiquement dans les notes des élèves.
- Bien que l'exemple du sucre comme non électrolyte n'ait été envisagé qu'une fois, il se retrouve dans la majorité des copies.
- La qualité globale des notes (proportion d'informations nécessaires dans les notes) s'élève à 63% pour l'école secondaire 1, à 89% pour l'école secondaire 2 et à 67% à la haute école. Ces chiffres ne sont cependant pas à comparer étant donné que les trois expériences n'ont pas eu lieu en même temps et que les étudiants de la haute école étaient très peu nombreux.

6. Lien entre la prise de notes et l'auto-évaluation faite par les étudiants.

- Trois élèves jugent leurs notes tout à fait incomplètes. Deux d'entre eux s'évaluent correctement.

- Quinze élèves jugent leurs notes incomplètes, 8 s'évaluent correctement (score qualité prise de notes inférieur à 8/9)
- En ce qui concerne les étudiants qui estiment avoir bien ou très bien pris note, seuls 15 s'évaluent bien. Les autres se surévaluent. La situation est particulièrement préoccupante pour 12 élèves qui ont au mieux à peine la moitié des informations nécessaires à leur disposition. Le problème de l'auto-évaluation est donc réellement crucial pour ces élèves.

7. Lien entre la prise de notes et la réponse aux questions proposées.

a) les questions ouvertes

Nous envisagerons ici dans quelle mesure les élèves disposaient des informations utiles pour répondre correctement aux questions ouvertes et aux questions vrai-faux.

- Pour la question ouverte n°1, on observe un score moyen de 38%. Or la grande majorité des élèves disposaient de toutes les informations nécessaires pour y répondre (59 élèves sur 67). **Les difficultés relèvent donc dans ce cas d'une difficulté à comprendre la question et sélectionner les informations utiles pour argumenter sa réponse.**
- Pour la question ouverte n°2, les résultats sont très faibles puisque 42 élèves sur 67 n'ont obtenu aucun point, 3 élèves ont une réponse partiellement correcte et un seul obtient un score presque parfait. Pour pouvoir y répondre parfaitement, il fallait avoir compris que Kc était une constante. Or très peu d'élèves disposent de cette information dans leurs notes. L'élève qui a obtenu 5 points l'avait ainsi que 12 autres élèves qui n'ont pas pu mobiliser cette information à bon escient. Quant aux élèves qui ont obtenu partiellement des points, ils n'ont jamais envisagé dans leur raisonnement le caractère constant de Kc information, dont ils ne disposaient par ailleurs pas dans leur note.
Ici se pose donc un double problème : celui de la compréhension de la question et du caractère incomplet de la prise de notes.

b) les questions vrai-faux

Pour les questions de type vrai-faux, le lien entre présence de l'information et réussite à la question est assez contrasté selon les questions.

Trois cas de figures se dégagent de l'analyse

- Ce lien s'observe pour la réponse aux questions 1 et 3.
 - Pour la question 1, 75% des élèves qui ont réussi la question disposaient de l'information. Remarquons toutefois que 40% des élèves qui n'ont pas répondu correctement disposaient de l'information (sans doute ne sont-ils pas parvenus dans ce cas à distinguer conditions standards et conditions normales).
 - Pour la question 3, 66% des élèves qui ont répondu correctement avaient effectivement l'information dans leurs notes. Les élèves qui n'ont pas répondu correctement à cette question n'avaient quant à eux pas pris note de cette information.
- Le lien est inexistant pour les questions 4, 5 et 7. Les résultats sont faibles (70, 30 et 50%) alors que les élèves disposaient de l'information.
- Enfin, les questions 2 et 6 laissent à penser que les élèves ont pu y répondre en faisant appel à des connaissances extérieures aux notes. Les élèves qui ne disposent pas de l'information dans leurs notes répondent aussi bien (ou en tout cas pas plus mal) que ceux qu'ils l'ont.

Annexe 18

La prise de notes en chimie : exploitation des résultats

1. La gestion de l'espace

8. Ecriture au recto seul ou en recto-verso ?

J'ai utilisé seulement le recto de la feuille

Oui Non

Quel pourrait être selon toi l'intérêt de n'écrire que sur le recto des feuilles ?

.....

9. Numérotation des pages

J'ai pensé à numéroter les pages

Oui Non

Quel pourrait être selon toi l'intérêt de numéroter les pages ?

.....

10. Marge de gauche

J'ai laissé une marge de quelques cm sur la gauche de ma feuille

Oui Non

A quoi pourrait servir cet espace blanc laissé à gauche ?

.....

11. Retraits et espaces

J'ai séparé les différentes idées, j'ai prévu un espace quand j'ai perdu le fil

Oui Non

Comment séparer les idées et comment exploiter cet espace ?

.....

Par rapport à quel(s) conseil(s) penses-tu que tu devrais changer ta façon de faire ?

Ecriture au recto		
-	+/-	+

N° pages		
-	+/-	+

Marge de gauche		
-	+/-	+

Retraits et espaces		
-	+/-	+

2. L'organisation de l'information

J'ai utilisé...

1° des titres et des sous-titres

Oui Non

Quel peut-être l'intérêt d'indiquer des titres et des sous-titres ?.....

.....

2° des mots liens ou des signes appropriés (par exemple enfin, par conséquent, =>, ...) pour mettre en évidence les articulations entre les idées exposées

Oui Non

A quoi peut servir cette articulation des idées ?

.....

3° un code de lecture pour signaler des vérifications à faire, des incompréhensions restantes, des questions possibles d'examen

Oui Non

Quel peut être l'intérêt de disposer d'un tel code ?

.....

4° des mises en évidences (fluo, encadrement, écriture en majuscules, ...) pour repérer des éléments clés de l'exposé

Oui Non

Par rapport à quel(s) conseil(s) penses-tu que tu devrais changer ta façon de faire ?

Titres / sous-titres		
-	+/-	+

Mots liens, signes		
-	+/-	+

Code de lecture		
-	+/-	+

Mise en évidence		
-	+/-	+

3. La contraction de l'information

J'ai utilisé...

1° un système personnel d'abréviation et de codes pour écrire rapidement certains mots.

Oui Non

Penses-tu que ce code puisse être utilisé dans tous les cours ou doit-il être spécifique à une matière ?

.....

2° un style d'écrit qui évite le mot à mot (langage SMS, ...)

Oui Non

Penses-tu que le mot à mot doit être proscrit ou est-il utile dans certaines situations. Si oui, lesquelles ?

.....

Par rapport à quel(s) conseil(s) penses-tu que tu devrais changer ta façon de faire ?

Système d'abréviation		
-	+/-	+

Eviter le mot à mot		
-	+/-	+