

**L'AMÉLIORATION DE LA TRANSITION ENTRE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET SUPÉRIEUR  
PRESENTATION DE PROJETS PILOTES ASSOCIANT DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE ET DU  
SUPÉRIEUR EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE**

---

Crépin, F. & Demonty, I.

Unité d'analyse des Systèmes et Pratiques d'enseignement, Université de Liège

## **1. Contexte**

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 pour autant que l'on puisse 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 Campenhoudt, 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 Campenhoudt, 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<sup>re</sup> année peut être considéré [...] comme un investissement hautement rentable pour la collectivité ».

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'École. 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.

Dans cet article, nous précisons le cadre de travail ainsi que la méthodologie de recherche développée pour encadrer les actions conçues et mises en place dans les cinq partenariats. Ensuite, nous proposons une vue transversale des projets permettant de cerner plus précisément leurs spécificités mais aussi leurs points communs.

Le rapport complet de la recherche est disponible sur le site « Enseignement.be ». Outre les éléments évoqués dans cet article, le lecteur disposera d'une description détaillée des projets ainsi que des outils élaborés dans chacun des partenariats.

## **2. Quelques facteurs clés influençant le processus de réussite en 1<sup>er</sup> bac**

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 passons en revue les principaux facteurs mis en évidence par les résultats de recherches récentes qui présentent des garanties de fiabilité satisfaisantes<sup>1</sup>.

### **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<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> primaires et en 2<sup>e</sup> 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

---

<sup>1</sup> 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).

interaction avec d'autres éléments tels que la confiance en ses capacités, le projet personnel, etc. est mal connu.

### **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 antérieurs 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 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.

### **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 prise 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 prise d'informations peuvent s'avérer cruciales dans la mesure où elles favorisent plus ou moins le développement de cet intérêt.

### **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, 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).

## **L'intégration sociale et académique des étudiants**

Tinto (1987) 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.

## **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.

## **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.

Cette brève synthèse, issue de la littérature de recherche, confirme que le processus qui conduit à la réussite dans l'enseignement supérieur fait intervenir une multitude de variables d'ordres très divers, agissant en interaction et n'ayant pas le même poids relatif pour tous les individus. C'est dire à quel point les approches peuvent (doivent) être, elles aussi multiples et variées. 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. Ces actions 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 décloisonner 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 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.

## **2. Méthodologie de recherche**

L'encadrement et le suivi des cinq projets ont été réalisés selon une méthodologie qui comprend trois dimensions : recherche, action et évaluation.

### **Recherche, action, évaluation : trois dimensions complémentaires du processus**

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 et une prise de recul sur les actions menées.

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. Le 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 examinons 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 fournissons en outre quelques indices de la qualité perçue (en étant attentif 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 termes d'organisation du travail, la première étape a consisté 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 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 existantes. 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.

L'étape suivante a consisté en la réalisation concrète du plan d'action lors de réunions ponctuelles de travail ou de manière plus régulière à travers un processus continu d'échanges et d'actions concrètes, selon les partenariats.

Enfin, 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.

Des éléments d'informations ont été récoltés lors des différentes phases de la recherche : par observations directes sur le terrain des diverses initiatives et/ou 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 sont 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 concerne 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 œuvre. 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.

### **3. Vue synthétique des cinq projets menés**

Au total, cinq projets ont été élaborés.

- Le premier projet, appelé « TFE orientant », s'appuie sur un outil conçu et mis en place par un établissement partenaire du secondaire : un travail de fin d'études à visée orientante. 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. Dans ce partenariat, le travail consiste en l'élaboration 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.
- Le deuxième projet « Décloisonnement » réunissait des partenaires issus du secondaire qualifiant dans le domaine de la construction et un établissement supérieur organisant des études dans ce même domaine de la construction. 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 1er bac sur le site de l'« école virtuelle » de la haute école. 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 les étudiants de 1er bac à confronter leurs acquis théoriques à la pratique.
- Le troisième projet « Travail commun sur les prérequis » visait l'identification de certains prérequis essentiels au début des études universitaires et la recherche de pistes de travail dans les domaines sélectionnés. Il réunissait des professeurs de différentes disciplines (littéraires, scientifiques et langues germaniques) travaillant dans le secondaire et à l'université et visait à dégager des pistes d'actions concrètes pour favoriser une meilleure transition disciplinaire entre les deux niveaux d'enseignement.
- Le quatrième projet « Prise de notes » visait à développer une démarche de prise de conscience par les élèves des faiblesses et des points forts de leur prise de notes lors d'un exposé réalisé par un professeur de l'enseignement supérieur. Ce projet constitue

également une expérience d'appropriation dans un contexte particulier d'un dispositif existant<sup>2</sup>.

- Le cinquième projet « Immersion » comportait deux volets : d'une part, une immersion parrainée de quelques élèves de rhétorique issus du secondaire général, envisageant de se diriger vers des études supérieures dans le domaine paramédical et d'autre part, une réflexion entre enseignants du secondaire qualifiant dans le secteur paramédical et enseignants du supérieur sur les faibles taux de réussite de leurs élèves.

Dans la plupart des projets, les actions planifiées ont été réalisées. Par ailleurs, dans plusieurs projets des actions supplémentaires telles qu'un accueil spécifique des élèves du secondaire dans l'établissement d'enseignement supérieur ou des accords de la part de professeurs du supérieur pour assister à des jurys de travaux, ont été planifiées.

Nous proposons 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.

---

<sup>2</sup> 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.

|  | 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         |
| <b>Total</b>                                       | <b>7</b>      | <b>11</b>       | <b>25</b>                    | <b>13</b>      | <b>22</b> |

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

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.

|   | TFE orientant | Décloisonnement | Travail commun sur prérequis | Prise de notes | Immersion |
|---|---------------|-----------------|------------------------------|----------------|-----------|
| Des élèves de 6 <sup>e</sup> secondaire | X             | X               | X                            | X              | X         |
| Des élèves de 5 <sup>e</sup> secondaire | X             | X               | X                            | X              |           |
| Des enseignants du secondaire           | X             | 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 facteurs 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...

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

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

|  | <b>TFE orientant</b> | <b>Décloisonnement</b> | <b>Travail commun sur prérequis</b> | <b>Prise de notes</b> | <b>Immersion</b> |
|--|----------------------|------------------------|-------------------------------------|-----------------------|------------------|
| 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.

|                         | <b>TFE orientant</b>                  | <b>Décloisonnement</b>           | <b>Travail commun sur prérequis</b>           | <b>Prise de notes</b>                  | <b>Immersion</b>                                       |
|-------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|---|--|--|
| 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<br>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, 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<sup>e</sup> 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.

## 5. 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.

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<sup>er</sup> 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 brièvement présentés dans cet article : 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 ci-avant : 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'études 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.

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

- 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.
- 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. *Reflète et perspectives de la vie économique*, vol. 35, 4, pp. 453-468
- 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.
- Galand, B., Bentein, K., Frenay, M. & Bourgeois, E. (2003). Facteurs de réussite en 1<sup>re</sup> 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.
- Maroy, C. (2008). Pour une réelle démocratisation de l'enseignement supérieur. *La revue nouvelle*.
- 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.
- Romainville, M. (2005). Quelques interrogations sur l'échec à l'université. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 39, pp. 18-22.
- Schmitz, J., Frenay, M., & Neuville, S. (2006). Comprendre la réussite et la persistance en premier baccalauréat. Quel est le rôle des relations sociales entre pairs et des pratiques pédagogiques des enseignants ? In M. Frenay, B. Raucant & P. Wouters (Dir.). *Les*

*pédagogies actives : enjeux et conditions* (pp.873-885). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.

Van Campenhoudt, M., Dell'Aquila, F., & Dupriez, V. (2007). *La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux*.

Wolfs, J-L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Du secondaire à l'université*. Bruxelles : De Boeck université.