

Quelles pratiques didactiques pour favoriser la transition secondaire-université ?

GROS PLAN SUR LES PROGRAMMES DU 3^e DEGRÉ
DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE TRANSITION

Jean-Louis Dufays
Marie-Laurence De Keersmaecker
Alain Meurant
(Éditeurs)

cripedis

Le Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires (CRIPEDIS) est l'héritier du Groupe de recherche en formation des enseignants et en didactique (GRIFCO). Il fédère des didacticiens et psychopédagogues au sein de l'UCL. Il poursuit principalement deux objets de recherche : l'analyse des pratiques enseignantes et de leurs effets, et l'étude des curriculums liés aux différentes disciplines scolaires.

La transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur pose des questions fondamentales de sens et de valeurs. Qu'est-ce qui fait que certains jeunes ont envie de poursuivre leurs études et d'autres non ? Quels facteurs ont influencé cette disposition ? Quels sont les liens entre rapport au savoir, rapport aux autres et rapport à soi ? Le champ disciplinaire, la maîtrise du langage, la situation sociodémographique, le parcours des ascendants, le trajet et le projet de vie sont autant d'éléments qui entrent en compte pour le meilleur et parfois pour le pire dans ce moment crucial du jeune en formation.

Dans ces conditions, les pratiques didactiques destinées à favoriser la transition secondaire-université sont appelées – particulièrement dans la phase terminale de l'enseignement secondaire – à se laisser interroger par la question délicate du rapport au savoir. Celui-ci, quelle que soit la discipline envisagée – de l'histoire ou français en passant par l'éducation physique, les sciences religieuses, les langues modernes et anciennes, la géographie et les technologies –, n'est pas seulement affaire de connaissances « transversales » et de rapport à un projet d'études. Il requiert tout aussi bien des compétences disciplinaires qui aident l'individu à se construire dans un rapport adéquat à des types de savoir spécifiques. Il mobilise aussi le goût de reculer les frontières de la connaissance en vue de mettre ses contenus et les compétences où ils s'intègrent au service de l'individu et de la société. La dualité de la « tête bien faite » et de la « tête bien pleine » continue ainsi à passionner les didacticiens, dont on trouvera les travaux ici réunis par Jean-Louis Dufays, Marie-Laurence De Keersmaecker et Alain Meurant, tous trois professeurs à l'Université catholique de Louvain.

ISBN 978-2-87463-249-5



9 782874 632495

i6doc.com

la librairie des documents scientifiques

Ce livre applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.

© Presses universitaires de Louvain, 2010

Dépôt légal : D/2010/9964/48

ISBN : 978-2-87463-249-5

Imprimé en Belgique

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.

Couverture : Marie-Hélène Grégoire

Diffusion : www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne

Sur commande en librairie ou à

Diffusion universitaire CIACO

Grand-Rue, 2/14

1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Tél. 32 10 47 33 78

Fax 32 10 45 73 50

duc@ciaco.com

Distributeur pour la France :

Librairie Wallonie-Bruxelles

46 rue Quincampoix

75004 Paris

Tél. 33 1 42 71 58 03

Fax 33 1 42 71 58 09

libwabr@club-internet.fr

Les auteurs

Sylviane BACHY	Assistante de recherche et conseillère pédagogique à l'UCL et maître-assistante à l'Institut libre Marie Haps
Dominique BAUWIN	Professeur d'éducation physique en 6 ^e secondaire au Collège Notre-Dame de Basse-Wavre
Joël BIOT	Professeur de langues modernes en Haute école et en 6 ^e secondaire et directeur de l'Institut de la Providence à Gosselies
Claire-Hélène BLANQUET	Professeur retraitée de 6 ^e secondaire en histoire de l'art et coauteur du programme de la FESeC
Élie BORZA	Professeur de latin à l'Institut Sainte-Marie à Châtelet, membre de la Commission de Secteur Langues Anciennes de la FESeC et collaborateur scientifique à l'UCL
Nicole BYA	Responsable du Secteur Langues modernes à la FESeC
Philippe CAPPELLE	Responsable du Secteur Sciences à la FESeC
Ghislain CARLIER	Professeur de didactique de l'éducation physique à l'UCL
Marielle CHERPION	Professeur de mathématique en 1 ^{re} année de bachelier à l'UCL
André COBBAERT	Président de la FéADI
Jean-Michel DAELE	Responsable du Secteur éducation physique à la FESeC
Marie-Laurence DE KEERSMAECKER	Professeur de géographie en 1 ^{re} année de bachelier et de didactique de la géographie à l'UCL
Myriam DE KESEL	Professeur de didactique des sciences naturelles à l'UCL
Cécile DELENS	Professeur d'éducation physique en 1 ^{re} année de bachelier à l'UCL
Martine DELVIGNE	Professeur de biologie et de chimie en 6 ^e secondaire
Marc DEPREZ	Responsable du Secteur Sciences Humaines à la FESeC
Jean-Louis DUFAYS	Professeur de littérature en 1 ^{re} année de bachelier et de didactique du français à l'UCL
Myriam GESCHÉ	Responsable du Secteur Religion à la FESeC
Sylviane GRANGER	Professeur à l'UCL, titulaire d'un cours d'anglais en première année de bachelier
Michèle HALLOT	Membre de la Cellule pédagogique de la FESeC
Christiane HAUCHART	Professeur de didactique des mathématiques à l'UCL
Jean-Louis JADOULLE	Professeur de didactique de l'histoire à l'UCL et à l'ULg
Anne-Françoise JANS	Ex-professeur de français de 6 ^e secondaire et directrice de l'Institut Saint-André à Ixelles
Arnaud JOIN-LAMBERT	Professeur de sciences religieuses en 1 ^{re} année de bachelier à l'UCL
Dominique LAMBERT	Professeur à l'Institut de l'Instruction Chrétienne à Flône

Jean-Paul LAURENT	Professeur aux FUNDP, didacticien du français, ancien directeur du Collège Saint-Michel à Bruxelles
Marcel LEBRUN	Professeur à l'Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias de l'UCL
Jacques LEGA	Professeur de physique en 1 ^{re} année de bachelier à l'UCL
Dany LEGRAND	Professeur de mathématique en 6 ^e secondaire
André LEJEUNE	Professeur de biologie en 1 ^{re} année de bachelier à l'UCL
Francis LITRE	Responsable du Secteur Langues anciennes à la FESeC et directeur du CECAFOC
Bernard MAHIEU	Professeur de physique en première année de bachelier en sciences de la santé (Faculté de Médecine) à l'UCL
Sébastien MARLAIR	Professeur de pratique du français en 1 ^{re} année de bachelier à l'UCL
Fanny MEUNIER	Professeur à l'UCL, didactienne des langues modernes
Alain MEURANT	Professeur de latin en 1 ^{re} année de bachelier et de didactique des langues anciennes à l'UCL ; professeur de latin en 5 ^e secondaire au Collège du Sacré-Cœur de Ganshoren
Françoise MINET-DELMINE	Professeur de géographie au Collège du Sacré-Cœur à Charleroi
Agathe NYS	Professeur d'histoire en 6 ^e secondaire à l'Institut Saint-André à Tournai
Vanessa PATIGNY	Professeur de religion en 6 ^e année du secondaire au Lycée Martin V à Louvain-la-Neuve
Jim PLUMAT	Professeur de didactique de la physique à l'UCL
Marc ROMAINVILLE	Professeur de didactique générale aux FUNDP, à l'UCL et à l'ULB
José SOBLET	Secrétaire général de la FESeC
Emmanuel THIRAN	Docteur en sciences physiques, professeur de physique en 6 ^e secondaire au CESL Notre-Dame des Champs à Uccle
Bernard TINANT	Professeur de chimie en 1 ^{re} année de bachelier à l'UCL
Françoise VAN DIEREN	Ancienne responsable du Secteur Mathématiques à la FESeC et rédactrice des nouveaux programmes
Bernadette WIAME	Professeur de didactique de la religion à l'UCL
Marie-Emilie RICKER	Professeur de didactique de l'histoire de l'art à l'UCL
Françoise VAN HAEPEREN	Professeur d'histoire de l'Antiquité en 1 ^{re} année de bachelier à l'UCL
Jean-Luc VAN SCHEPDAEL	Responsable du secteur français à la FESeC
Patrice VENTURINI	Professeur de didactique des sciences à l'Université de Toulouse-le-Mirail
Laurent VERSLYPE	Professeur d'histoire de l'art en 1 ^{re} année de bachelier à l'UCL

Chapitre 1. Cadrage

Jean-Louis Dufays,
**La transition en questions. Contexte et enjeux
d'une problématique de recherche**

André Cobbaert,
Le défi de la transition secondaire-université

Marc Romainville,
**Les enjeux des pratiques didactiques au regard
de la transition entre le secondaire et l'université**

José Soblet,
**Les programmes du troisième degré de transition
de la Fédération de l'enseignement secondaire
catholique. Le regard des concepteurs**

1. Le CRIPEDIS en deux mots...

La journée d'étude dont nous proposons ici les Actes était la première qu'organisait en son nom propre le Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires¹. Un mot de présentation de ce centre et de ses travaux n'est donc peut-être pas inutile pour faire saisir la portée et l'enjeu des travaux qu'on va lire.

1.1. Un peu d'histoire

À l'origine du CRIPEDIS était le GRIFED, le Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique. Fondé en 1998 par Léopold Paquay, celui-ci s'est voulu un rassemblement de psychopédagogues et de didacticiens œuvrant à l'Université catholique de Louvain. Au cours de ses dix ans d'existence, ce groupe a développé bon nombre de recherches communes, qui se sont traduites par l'organisation de colloques, par des séminaires annuels de 3^e cycle, par la codirection de mémoires de 2^e cycle, par des publications, et surtout par la mise en œuvre du projet FSR² « Contextualiser et coconstruire » (2005-2010), lequel a abouti à la réalisation de deux thèses de doctorat.

Héritier direct du GRIFED, le CRIPEDIS a été créé en septembre 2008 à l'occasion d'une restructuration des entités de recherche de l'UCL, et il s'est vu d'emblée décerner le label de « centre de recherche », qui signifiait que ses projets avaient été évalués comme excellents. Sa masse critique est aujourd'hui devenue impressionnante, puisqu'il rassemble 15 disciplines, 21 professeurs et 24 doctorants.

1.2. Des enjeux et des axes de recherche

Le CRIPEDIS s'est fixé quatre enjeux stratégiques : 1^o constituer une base épistémologique et méthodologique commune pour les recherches sur les pratiques d'enseignement-apprentissage ; 2^o fédérer des didacticiens et des psychopédagogues

¹ <http://www.uclouvain.be/cripedis>.

² Fonds Spéciaux de Recherche attribués par l'Université catholique de Louvain.

concernés par des recherches interdisciplinaires ; 3° développer un réseau impliquant des chercheurs des départements pédagogiques des Hautes écoles ; 4° servir d'interlocuteur commun pour les partenaires extérieurs comme la Fédération de l'enseignement catholique, le Centre catholique de formation continuée (CECAFOC), le Ministère de l'éducation de la Communauté française de Belgique, les autres universités...

Ces différentes finalités sont traversées par un objectif général, celui de développer des connaissances susceptibles d'accroître la qualité de la formation des enseignants et, par là, celle de l'enseignement et des apprentissages. Dans cette perspective, un thème de recherche fédérateur a été d'emblée privilégié : celui de l'analyse des pratiques enseignantes et de leur impact sur la motivation des apprenants. Concrètement, ce thème commun s'est décliné jusqu'à présent en trois thèmes plus spécifiques : l'étude des modalités de la contextualisation et de la co-construction des savoirs et de leur impact (objet du projet PSR du GRIFED, qui s'est achevé en 2010), l'analyse des démarches réflexives en 6^e secondaire et en 1^{re} année de bachelier [objet d'un projet du Fonds de la recherche fondamentale collectif (FRFC) qui a été développé en 2008-2009], et l'analyse des pratiques enseignantes disciplinaires du 3^e degré secondaire du point de vue de la transition secondaire-université (nouveau projet d'envergure en construction).

2. Pourquoi s'interroger sur la transition ?

Si le CRIPEDIS a choisi de centrer sa première journée d'étude sur le thème de la transition secondaire-université, c'est pour trois raisons au moins. En premier lieu, la réussite en 1^{re} année de bachelier est sans conteste un enjeu majeur : un enjeu intellectuel et humain pour les étudiants, mais aussi un enjeu éthique et économique pour les universités, et également un enjeu de crédibilité pour l'enseignement secondaire de transition, dont la simple dénomination indique bien que l'une de ses vocations est de préparer aux études supérieures. En deuxième lieu, il est clair que le développement des savoirs et des compétences se fait au sein des disciplines. Même si la notion de « compétences transversales » a eu un temps le vent en poupe, cela fait déjà plus de dix ans que ses limites sont apparues au grand jour, comme en témoignent tant l'étude critique de Bernard Rey³ que les travaux les plus récents de Marcel Crahay. En troisième lieu, il n'échappe à personne que l'étude des disciplines entamées au secondaire se poursuit en 1^{re} année de bachelier : cela implique la nécessité de nouer les maillons de la chaîne éducative, de jeter des ponts entre les niveaux d'enseignement.

³ Rey B. (1998), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, coll. Pédagogies/recherche, 220 p.

Plus précisément, depuis l'avènement des compétences, trois interrogations se sont développées avec une certaine acuité. La première porte sur l'articulation entre savoirs et compétences. Comment celle-ci est-elle ménagée, et comment prépare-t-elle aux exigences de l'université ? La deuxième concerne les modalités d'évaluation. Elle amène notamment à se demander quelle est la pertinence d'opposer les « épreuves d'intégration » aux examens centrés sur les connaissances. La troisième touche aux rapports au langage différenciés qui caractérisent respectivement le secondaire et l'université. Passer de la 6^e secondaire à la 1^{re} année de bachelier, ce n'est pas seulement changer d'univers social et cognitif : c'est passer d'un monde encore largement dominé par des interactions proches de la vie « ordinaire » à un monde dominé par le langage académique et scientifique. Selon certaines études⁴, l'incidence de ce changement d'univers verbal sur la réussite serait très importante. Un objectif des travaux du CRIPEDIS est d'en vérifier la nature et la portée.

Sur ces différentes questions, des recherches menées au sein du centre ont déjà produit des diagnostics et des outils transversaux, mais peu concernent les *hiatus* entre les types d'enseignements et d'évaluations, et peu s'adressent aux acteurs du secondaire.

Le but de la journée dont nous présentons ici les Actes était de combler ces manques en interrogeant les aspects disciplinaires de la transition secondaire-université et, plus précisément, les éléments facilitateurs et les obstacles que présentent à cet égard les programmes du 3^e degré de transition. Il s'agissait donc de faire dialoguer les responsables de ces programmes et leurs utilisateurs (à savoir les enseignants), en poursuivant un triple enjeu : scientifique (mieux connaître les réalités du métier), sociétal (contribuer à favoriser la réussite) et stratégique (renforcer les synergies secondaire-université).

Pour ce faire, nous avons d'abord souhaité donner la parole à trois témoins privilégiés de la problématique de la transition, à savoir André Cobbaert, directeur d'école et président de la Fédération des associations de directeurs (FÉADI), Marc Romainville, professeur aux facultés de Namur, dont les travaux font autorité en la matière, et José Soblet, qui, en tant que secrétaire général de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique, est particulièrement bien placé pour analyser les enjeux et les difficultés liés à la mise en place des programmes de l'enseignement dit de transition.

Nous avons ensuite choisi d'organiser six tables rondes de 105 minutes, découpées en quatre-vingt-dix minutes d'interventions et quinze minutes de discussion avec l'auditoire. Cinq d'entre elles regroupaient deux disciplines supposées proches (les

⁴ Cf. Thyrlion F. (2005), « Écrire en première année à l'université : une équation à trop d'inconnues », in *Actes du 20^e congrès de l'AIPU, Sherbrooke, 27-30 mai 2003. L'université au service des apprentissages : à quelles conditions ?* Sherbrooke, Université de Sherbrooke, (cédérom, 86), 21 p.

langues anciennes et modernes, les sciences et les mathématiques, l'histoire et la géographie, le français et les arts, la religion et l'éducation physique⁵), tandis que la sixième questionnait la place des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE). Chaque table ronde rassemblait des didacticiens des disciplines concernées, des responsables de secteurs de la FESec, des professeurs de première année de bachelier et des professeurs de sixième année secondaire.

Trois questions communes ont été posées aux intervenants des six tables rondes : 1° Quelles difficultés et quels acquis constatez-vous chez les étudiants de 1^{re} année de bachelier dans votre discipline ? 2° Quelles spécificités et quelles potentialités le programme actuel de votre discipline présente-t-il au regard de la transition secondaire-université ? 3° Quelles pratiques didactiques concrètes préconiseriez-vous pour susciter des comportements adéquats chez les futurs étudiants ?

Chacun a répondu en fonction des compétences qui étaient les siennes, en développant spécialement les questions pour lesquelles il était spécialement compétent. Chacun a en outre eu l'occasion de préciser ensuite sa réponse dans la version écrite qu'il en fournit après-coup.

Enfin, au terme de la journée, la parole a été donnée à deux « grands témoins », tous deux didacticiens renommés dans leur champ respectif, l'un des sciences (Patrice Venturini), l'autre du français (Jean-Paul Laurent), qui avaient reçu mandat de faire écho en guise de synthèse, en toute liberté, à ce qui avait retenu le plus leur attention dans les trois ateliers auxquels chacun d'eux avait assisté.

C'est à la lecture de ces interventions et de ces échanges parfois passionnés et toujours passionnants que nous convions à présent nos lecteurs.

⁵ Dans ce dernier cas, le regroupement a été dicté davantage par un choix circonstanciel que par une proximité a priori entre les deux disciplines. On notera cependant que, par leur ancrage moindre dans les éléments cognitifs (le cours de religion vise une certaine connaissance, certes, mais aussi la formation de la sensibilité et de la spiritualité, et le cours d'éducation physique vise avant tout le développement du corps), l'une et l'autre apparaissent souvent comme « périphériques » par rapport à celles qui sont supposées former le noyau dur de la formation.

Chapitre 5. Les programmes de français et d'histoire de l'art

*Table ronde coordonnée
par Jean-Louis Dufays et Marie-Émilie Ricker*

Participants

- Claire-Hélène Blanquet, professeur retraitée de 6^e secondaire en histoire de l'art et coauteur du programme de la FESeC ;
- Jean-Louis Dufays, professeur de littérature en 1^{re} année de bachelier et de didactique du français à l'UCL ;
- Anne-Françoise Jans, ex-professeur de français de 6^e secondaire et directrice de l'Institut Saint-André à Ixelles ;
- Sébastien Marlair, professeur de pratique du français en 1^{re} année de bachelier à l'UCL ;
- Marie-Émilie Ricker, professeur de didactique de l'histoire de l'art à l'UCL ;
- Jean-Luc Van Schepdael, responsable du secteur français à la FESeC ;
- Laurent Verslype, professeur d'histoire de l'art en 1^{re} année de bachelier à l'UCL.

1. Quels sont les difficultés et les acquis constatés chez les étudiants de 1^{re} année de bachelier ?

1.1. En français : réponse de Sébastien Marlair

Les étudiants présentent souvent deux acquis sur lesquels le cours⁵⁸ s'appuie : une maîtrise globale de la norme langagière et la prise de conscience d'un nouveau registre discursif à l'université. Formés au respect des règles du langage pendant le secondaire, ils sont généralement aptes à gérer par eux-mêmes leurs difficultés en la matière. L'enseignement secondaire leur a également appris à maîtriser un discours rationnel standard (structuration textuelle, expression objectivante, explicitation causale) et ils perçoivent rapidement une différence de niveau au sein du « discours universitaire » (réseau notionnel disciplinaire exigeant, rapports à une communauté scientifique composée de références et de concepts signés), fût-ce avec l'impression d'être confrontés à un « emballage » intellectuel oiseux.

Les principales difficultés rencontrées peuvent être résumées comme suit : l'incapacité à mesurer l'importance de ce nouveau registre discursif, à articuler les dimensions constitutives du discours scientifique et à mobiliser la transversalité des compétences discursives. Il s'agit de percevoir, par exemple, tout ce qui distingue l'expression « Bruges est une ville où il y a un port » de l'expression plus universitaire « Bruges offre un accès aux voies maritimes », par exemple au sein d'un cours d'histoire. Loin de n'être qu'un « emballage » formel, la seconde expression permet une structuration catégorielle du savoir (« voies maritimes » vs « voies terrestres » ou aujourd'hui « ferroviaires », « aériennes », etc. ; catégorie des voies de communication et de transport) aux implications fondamentales sur le savoir visé (atout de la ville de Bruges au Moyen Âge qui en fait un centre culturel et économique important). Il s'agit ainsi d'articuler le savoir au discours ainsi que les éléments phrastiques, textuels et discursifs dans une approche énonciative (prise en compte du contexte universitaire et de sa finalité scientifique).

Enfin, la capacité à mobiliser transversalement les compétences entraînées demeure un problème majeur. Ainsi, certains étudiants réussissent les évaluations proposées sans pour autant mobiliser leurs acquis lors des tâches concernées dans d'autres cours (travail ou examen écrit). Le cours vise alors à développer la *réflexivité* des étudiants sur leurs pratiques langagières, afin de mieux en comprendre les mécanismes et d'en dégager le *sens*. Il s'agit là d'un défi qui concerne autant les étudiants que les enseignants qui s'efforcent de trouver les moyens de les impliquer dans une telle démarche.

⁵⁸ « Analyse et pratiques du discours universitaire » (FLTR1540) donné par Francine Thyron, Marielle Crahay et Sébastien Marlair. Le cours concerne tous les étudiants de première année en Faculté de Philosophie, Arts et Lettres, excepté les étudiants en langues germaniques et en langues modernes qui n'ont pas de français dans leur cursus.

1.2. En histoire de l'art : réponse de Laurent Verslype

Quels sont les difficultés et les acquis constatés chez les étudiants de 1^{re} année de bachelier en archéologie et histoire de l'art ? Nous formulons notre réponse sur la base d'une observation des attitudes et des résultats dans les enseignements d'histoire de l'art et d'archéologie en grand auditoire composite de 1^{re} année de bachelier, de méthodologie disciplinaire spécifique en 2^e et 3^e années, ainsi que dans les pratiques d'auto-apprentissage et d'auto-évaluation d'un dispositif de type portfolio d'activités.

1. La première difficulté rencontrée par les étudiants dans les travaux pratiques est celle du choix et/ou de la définition des sujets ou des thèmes d'analyse, selon qu'ils soient imposés ou libres. De même dans l'étude des cours théoriques, il y a souvent des difficultés à distinguer l'information importante de l'accessoire, et donc à maîtriser le volume d'informations. Le sens du discours de l'enseignant n'est pas toujours perçu, ou est mal transcrit. Ce constat est particulièrement flagrant dans sa restitution lors des examens oraux. Dans les pratiques à caractère réflexif, ces difficultés se manifestent dans les démarches d'auto-évaluation. D'un point de vue général, ces difficultés sont inhérentes au manque de méthode, de rigueur et de discernement sur le plan heuristique. Elles trahissent les difficultés de certains étudiants face aux exigences critiques et de qualité du niveau universitaire. D'un point de vue particulier, une difficulté nouvelle liée aux champs disciplinaires concernés est la nécessaire manipulation, compilation et présentation de documentations graphiques adéquates. La relation systématique à l'image dans un cadre rigoureux d'analyse et d'argumentation est inédite. Il s'agit d'une forme d'heuristique particulière qui sous-tend un traitement approprié dont les enseignements spécifiques de 1^{re} année de bachelier apportent les rudiments et les enseignements de 2^e et 3^e années la maîtrise.

2. Deux autres difficultés chez de nombreux étudiants concernent la maîtrise rédactionnelle et celle de l'expression. La première est trahie par les lacunes en termes d'orthographe, de syntaxe, de précision et de pertinence du vocabulaire. Les capacités de synthèse, de formulation d'idées structurées et d'argumentation sont en réalité très contrastées. L'écriture s'avère donc être problématique chez de nombreux étudiants, ce qui ressort singulièrement des séries de corrections d'examens écrits en grands auditoires. Les pratiques d'auto-apprentissage avec tutorat et auto-évaluation combinée à l'apport des cours de méthodologie disciplinaire témoignent de progrès significatifs en 2^e et 3^e bacs chez les étudiants motivés et assidus. Sur le plan de la communication orale, les étudiants peinent à sélectionner d'une part les éléments significatifs à extraire d'un travail en vue de le présenter à un auditoire, en impliquant ce dernier, et d'autre part à choisir et à présenter des supports visuels pertinents et de qualité. En outre, l'éclatement de la sphère du groupe-classe du secondaire qui isole en quelque sorte les étudiants dans

leur pratique de communication est un changement majeur par rapport au secondaire. La nouvelle échelle des auditoires et des groupes de travail modifie donc les points de repère des étudiants et nécessite un temps d'adaptation. En réalité, il existe de grands contrastes dans la capacité à s'exprimer correctement et à communiquer efficacement : un large fossé sépare un grand nombre d'étudiants et une minorité, qui se distingue par un discours très abouti et un vocabulaire choisi.

La liberté relative qui s'offre aux étudiants est également perçue comme une difficulté en termes de discipline et de méthode. Ainsi certains dispositifs d'apprentissage offrent une certaine forme de souplesse et de liberté dont certains étudiants se félicitent – les plus compétents, appliqués, doués et/ou motivés – mais dont d'autres se plaignent, avouant préférer davantage de contraintes et l'établissement de délais stricts propres à les motiver quand ils le sont précisément moins.

3. Sur ces bases, nous pouvons également commenter l'état des acquis chez les nouveaux étudiants. Leur préparation à l'issue du secondaire est relativement inégale. Le type de cursus (filière, orientation) (1) et les exigences qualitatives (équipe pédagogique, établissement) (2) du secondaire interagissent naturellement avec les capacités individuelles (3) et les motivations personnelles (4) à entreprendre des études supérieures. Ces quatre éléments déterminent conjointement le bagage et les compétences de chaque étudiant entrant en 1^{re} année de bachelier. La diversité des profils en termes d'acquis et de capacités est donc très grande. En 1^{re} année de bachelier, la régularité, l'assiduité, voire l'opiniâtreté chez certains, ou une bonne méthode chez d'autres – facteurs non forcément combinés –, garantissent de bons apprentissages, quels que soient les acquis de départ. Aussi les démarches et outils pédagogiques à l'attention des étudiants en difficulté doivent-ils tenir compte des quatre facteurs cités plus haut. Mais c'est un fait notable que les étudiants qui assistent aux séances du monitorat facultaire sont souvent de bons étudiants qui confortent les conditions de leur réussite. Les étudiants en réelle difficulté ne bénéficient donc pas, souvent par défaut d'intérêt de leur part, de cette possibilité d'adaptation et de remédiation « sur mesure », voire « à la carte ». Ce sont les mêmes qui adoptent par ailleurs une position critique négative ou adoptent des stratégies d'évitement dans les travaux encadrés ou conduits en totale autonomie, ne tirant que peu de bénéfices – ou plus lentement que les autres – des pratiques réflexives, d'auto-apprentissage et d'auto-évaluation combinées.

Nous associons donc à ces acquis la faculté d'adoption d'une posture adéquate ou non par rapport aux attentes de l'enseignement supérieur et l'ouverture d'esprit des étudiants.

Nous concluons par un constat sous-jacent bien réel pour ce qui concerne les acquis et les aptitudes en archéologie et histoire de l'art : au-delà de la personnalité de chaque étudiant, l'environnement familial et culturel conditionne souvent son ouverture et détermine pour une grande part ses acquis antérieurs dans ces champs

disciplinaires. À cet égard, les champs de référence de chaque étudiant sont une nouvelle fois très contrastés, facilitant inégalement le suivi des enseignements et la réalisation des travaux.

2. Quelles spécificités et quelles potentialités les programmes actuels présentent-ils au regard de la transition secondaire-université ?

2.1. En français : réponse de Jean-Luc Van Schepdael

Marc Romainville⁵⁹ estime le taux d'échec dans le supérieur à 60 % et la sortie sans diplôme à 33 %. Ces chiffres montrent qu'il y a lieu de se poser la question de la transition secondaire-université. On ne peut guère parler d'un *continuum*...

Un déficit de bagage intellectuel des étudiants à l'entrée en est-il la cause première ? Sans doute convient-il de se méfier de la rhétorique du déficit, tentation commode parce que déresponsabilisante.

Faut-il incriminer la « réforme des compétences », qui aurait placé les élèves du secondaire dans un rapport au savoir plus instrumental qu'à l'université ? Il serait hâtif de prétendre observer des effets importants de cette approche tant « notre enseignement est encore largement caractérisé par une pédagogie de transmission des savoirs⁶⁰ ».

D'autres facteurs que la seule préparation intellectuelle conditionnent l'accès à l'université et à la réussite. Notamment l'origine sociale et culturelle des élèves, qui détermine en grande partie le parcours scolaire⁶¹.

De puissants facteurs psychosociaux sont en jeu : sentiment de compétence, rapport au savoir, influence des pairs fréquentés à l'école, soutien et confiance de la famille dans les capacités de réussite du jeune... Ces paramètres déterminent pour une part le processus vocationnel et mettent en doute le dogme du « qui veut peut⁶² ».

⁵⁹ Vieillevoys S., Wathélet V. & Romainville M. (2009), « Maîtrise des prérequis et réussite à l'université », conférence prononcée le 1^{er} décembre 2009 à l'occasion de la journée d'études *Dialogues pour réussir la transition « secondaire-université*, Namur, FUNDP.

⁶⁰ *Rapport général de l'inspection du secondaire* (2009), p. 1.

⁶¹ « Même s'ils font un parcours scolaire qui le leur permettrait, les jeunes de milieux culturellement peu favorisés accèdent très peu à l'université » (Dupriez V. (2009) ; « La démocratisation de l'accès à l'université », conférence prononcée le 1^{er} décembre 2009 à l'occasion de la journée d'études *Dialogues pour réussir la transition « secondaire-université*, Namur, FUNDP).

⁶² Nils F. (2009), « Qui veut peut ? À tester ! », conférence prononcée le 1^{er} décembre 2009 à l'occasion de la journée d'études *Dialogues pour réussir la transition « secondaire-université*, Namur, FUNDP.

Il n'en reste pas moins que la préparation intellectuelle jouerait pour 25 % de la variance des performances en fin de 1^{re} année de bachelier (Romainville). Il est donc indubitable que la formation reçue en secondaire peut en partie favoriser la transition secondaire-université.

En effet, moins il y aura de prérequis⁶³ à l'entrée de l'université, plus la transition sera facilitée. Il serait donc utile de mieux explorer ces prérequis universitaires. Ils pourraient ensuite être comparés au profil de sortie « promis » de la fin du secondaire défini dans les référentiels et les programmes. En cas de non-correspondance, des actions correctrices pourraient être mises en œuvre, l'idéal d'un prérequis étant de s'autodétruire. Où, quand effectuer ces réajustements ? La réponse est délicate...

En l'absence d'un tel descriptif, je tenterai d'identifier des compétences des programmes de français des 2^e et 3^e degrés susceptibles de répondre à des situations du métier d'étudiant universitaire potentiellement prérequisées.

Conserver, traduire des informations

Prendre des notes pour garder des traces, rendre compte (2^e degré).

Lire, comprendre des informations

Lire, comprendre et interpréter des textes :

- argumentatifs (essai, presse d'opinion, textes littéraires, etc.) avec, au 3^e degré, un accent porté sur les textes polémiques (à plusieurs voix ou points de vue) ;
- des textes informatifs notamment via la synthèse de texte et recherche documentaire (ci-après) ;
- des textes littéraires (2^e et 3^e degrés). Le texte littéraire est celui qui suscite le plus la collaboration du lecteur par ses implicites et indéterminations. En ce sens, il est sans doute le support pédagogique le plus efficace pour développer les compétences inférentielles et interprétatives qui font cruellement défaut aux étudiants. C'est aussi l'occasion d'apprendre des droits du lecteur et des droits du texte : on peut faire dire beaucoup de choses à un texte, mais on ne peut pas non plus en tirer n'importe quoi.

Synthétiser des informations

Synthèse écrite d'un seul document au 2^e degré sous la forme de résumé, fiche documentaire, sommaire des notes de cours, index des notions... Synthèse écrite au 3^e degré de plusieurs documents/sources, soit orales sous la forme de compte rendu de réunion, synthèse de débat, soit écrites sous la forme de dossier-outil, synthèse de textes, texte informatif/page web.

Rechercher des informations

Conduire une recherche documentaire et rédiger une synthèse de textes pour informer un destinataire d'une problématique littéraire ou non, en identifiant les sources et en élaborant une bibliographie rigoureuse (3^e degré).

Convaincre par écrit

Critique, lettre d'opinion, dissertation, plaidoyer, réquisitoire (2^e et 3^e degrés).

Écouter-prendre la parole dans 3 gammes de situations :

- dans un échange à deux (2^e degré) en position d'expert (dialogue explicatif, entretien d'évaluation) ou non (interview d'expert), à égalité (dialogues argumentés) ;
- prendre sa place dans une discussion de groupe et rédiger un compte rendu : réunion de travail ou de décision, débat régulé (3^e degré) ;
- produire un exposé informatif ou argumentatif en maîtrisant le temps imparti et les supports de communication (3^e degré).

Adopter une posture réflexive, questionner un concept de manière systémique et pluridisciplinaire pour en tenter une définition complexe (3^e degré).

Aborder le concept de littérature sous différents éclairages qui permettent d'en construire une définition complexe en articulant les points de vue synchronique et diachronique.

Ces compétences couvrent l'essentiel du programme de français. On peut donc estimer que la discipline contribue à préparer à l'entrée dans le supérieur.

Sur le plan méthodologique enfin, je ne vois pas de rupture entre l'approche par compétence proposée par les programmes et la formation universitaire définie par François Osi⁶⁴ en ces termes :

L'université [...] avant d'être un lieu de transmission du savoir, est un espace de production de connaissances [...]. Même les cours de première année sont déjà conçus et enseignés, non dans une perspective de communication de contenus de savoirs déjà donnés, mais plutôt dans une démarche de libre élaboration collective d'un savoir en voie de construction. Aussi est-ce dès la première année que les étudiants eux-mêmes sont invités, dans leurs travaux pratiques et séminaires, à s'initier à cette démarche qui caractérise le véritable esprit universitaire.

⁶³ « Toute connaissance ou compétence qui s'avère cruciale pour la maîtrise d'un cours, d'un programme... et considérée par les enseignants comme devant être acquise préalablement à l'entrée de l'université » (Wathelet V., Vicillevoye S. & Romainville M., *op. cit.*).

⁶⁴ Conférence prononcée en avril 2009 lors de la remise des titres de docteurs *honoris causa* dans le cadre du 150^e anniversaire des Facultés Saint-Louis (Bruxelles).

2.2. En français : réponse d'Anne-Françoise Jans

Au regard de la transition secondaire-université, quelles sont les spécificités des actuels programmes de français dans le triangle didactique où le professeur et les élèves jouent un rôle déterminant ?

Les potentialités de ces programmes s'articulent autour de quelques axes : l'accent sur les apprentissages en tant que tels, l'élargissement des domaines d'apprentissage, l'évaluation critériée, la liberté des contenus.

Chaque professeur aime partager ses « dadas » : ses auteurs favoris, ses méthodes de lecture préférées... Les anciens programmes ne contraignaient pas le professeur à sortir de ses champs d'enseignement privilégiés qui, au 3^e degré, se limitaient souvent à la lecture littéraire et à l'argumentation.

Les nouveaux programmes élargissent les domaines d'apprentissage et incitent l'enseignant à explorer des voies qu'il ne développait pas en première ligne : l'exposé oral, le débat, la production d'écrits variés, la lecture de textes très diversifiés. Au cours de français, les élèves développent désormais davantage d'apprentissages transversaux qui leur seront utiles dans quelque faculté qu'ils fréquentent.

Alors qu'auparavant les processus d'apprentissage étaient pratiquement considérés comme des prérequis, chaque production finale fait à présent l'objet d'apprentissages séquencés qui permettent aux élèves de maîtriser progressivement une technique. Autrement dit, l'art de réussir une bonne argumentation n'est plus l'apanage de quelques élèves qui comprennent intuitivement ce que le professeur « attend », mais concerne tous les élèves qui s'entraînent à cet exercice par paliers.

Dans le même esprit, la transparence de l'évaluation critériée permet aux élèves d'identifier avec précision leurs forces et leurs faiblesses dans la pratique des différentes fiches du programme et d'améliorer leurs performances au fil des épreuves.

Enfin, les apprentissages très circonscrits dans les programmes peuvent s'exercer librement sur des contenus que les professeurs adaptent à leur public. Ainsi, dans une école dont les élèves se destinent majoritairement aux études universitaires, les enseignants pourront proposer des textes qui préparent aux exigences de leurs futures études.

La mise en œuvre adéquate de toutes les fiches du programme peut favoriser la transition secondaire-université. Dans le domaine de l'argumentation (fiche 1) par exemple, le professeur qui ne se cantonne pas aux textes littéraires proposera la production de discours variés et travaillera la structure, l'esprit critique, la concision de l'expression écrite ou orale... Dans les exercices de recherche (fiche 2), le professeur accompagnera les élèves dans le travail de récolte et de critique des sources, apprentissage particulièrement délicat à l'ère du copier-coller.

Les compétences de l'oral comme l'exposé et le débat (fiches 3 et 4) – qui requièrent un temps d'apprentissage considérable au regard des quatre heures de

français hebdomadaires – seront sollicitées tout au long du cursus universitaire. Les deux dernières fiches, moins novatrices du point de vue de l'approche littéraire, apportent cependant un éclairage nouveau sur l'art et la littérature et s'inscrivent dans une réflexion et des enjeux sociétaux.

Pourtant, les potentialités de ces programmes s'accompagnent d'un certain nombre de difficultés. Il existe en effet un hiatus entre les exigences de l'université et celles des humanités. Là où les programmes imposent l'appropriation des savoirs par les élèves ainsi que l'évaluation par tâches significatives, globales et contextualisées, l'université privilégie encore les cours magistraux, la prise de notes au vol, la mémorisation de vastes contenus précis et les questions à choix multiples. Alors que les programmes de français du secondaire laissent une part plus légère au travail systématique de la langue dès la première année (l'analyse, l'orthographe... ne peuvent plus être évaluées certificativement), l'université requiert la capacité de rédiger des textes structurés dans un langage précis et élaboré. Tandis que, pour les programmes, toute situation d'apprentissage doit avoir du sens pour les élèves, l'université met les étudiants dans des situations d'apprentissage non contextualisées. Enfin, là où les programmes accordent à la culture littéraire une part plus réduite dans l'ensemble des savoirs dispensés, l'université attend des étudiants dotés d'un solide bagage culturel.

2.3. En français : réponse de Jean-Louis Dufays

En ce qui concerne le français, conformément à l'esprit de la réforme adoptée par la FESeC à la suite du décret « Missions », l'actuel programme du 3^e degré de transition privilégie six « macrocompétences », dont quatre apparaissent comme des aptitudes fondamentales utiles, non seulement pour la discipline français, mais aussi pour l'ensemble des disciplines, et ce tant dans le secondaire que dans les études supérieures :

- lire-écrire le texte argumenté ;
- mener une recherche documentaire et en faire état ;
- présenter un exposé oral ;
- prendre sa place dans une discussion de groupe.

Lorsque le programme a été publié, voici dix ans déjà, la mise en évidence de ces quatre compétences m'est apparue comme un progrès. Non parce que ces « matières » n'auraient pas été travaillées auparavant ou parce que les enseignants auraient massivement privilégié jusque là – comme on l'a parfois affirmé de manière polémique – l'enseignement de « savoirs morts », mais parce qu'il me semblait bon que, face à l'extrême diversité des objets travaillés en français, ceux-là soient présentés comme prioritaires. Et l'enjeu de ces « compétences transversales » pour la transition secondaire-supérieur semblait évident pour tout le monde. Le fait de les mettre en valeur contribuait en quelque sorte à affirmer l'importance du cours de français, son rôle-clé dans l'appropriation des outils de la communication et du

travail intellectuel. J'ajoute que cette mise en évidence me semblait plus lisible dans le programme de la FEScC que dans celui de la Communauté française, où étaient envisagées une quinzaine de « tâches-problèmes », qui pouvaient donner l'impression de multiplier à l'excès les objectifs du cours de français.

Cette clarification salutaire des objectifs prioritaires concerne aussi une cinquième « macro-compétence » qui était plus spécialement associée au programme du 2^e degré, celle qui porte sur la lecture de l'image et des productions audio-scripto-visuelles.

À côté de cela, au 3^e degré, les objets plus spécifiquement disciplinaires du cours de français, à savoir l'étude des textes et la connaissance de la littérature, se voyaient attribuer deux « macro-compétences » :

- lire le texte littéraire ;
- s'approprier la littérature en croisant différents points de vue.

Deux compétences sur six, ce n'était pas rien, mais, même si les différentes compétences ne sont pas censées toutes requérir le même nombre d'heures, cela représentait une diminution significative par rapport aux programmes antérieurs – et aussi aux pratiques dominantes telles qu'on a pu les observer –, où lecture et littérature se taillaient la part du lion. Et l'on n'a pas manqué de remarquer que cela allait de pair avec la quasi disparition dans les programmes de certaines activités proprement disciplinaires qui étaient volontiers pratiquées jusque là dans les classes, comme celles touchant à l'écriture créative et l'oral théâtral.

Pour dire les choses simplement, je dirais que les programmes actuels du 3^e degré de transition ont donné au cours de français une orientation à la fois :

- *plus transversale* (je viens de dire en quoi) ;
- mais aussi *plus fonctionnelle*, plus tournée vers le faire (en raison du système des compétences et de l'impératif de travailler en séquences en 3 temps, c'est-à-dire en partant toujours d'une situation-problème et d'une production initiale et en visant toujours une production finale) que vers le connaître ou le penser ;
- et corollairement *moins axées sur les savoirs*.

À ce propos, en effet, seule la fiche-compétence 6 privilégie explicitement les savoirs, mais elle le fait en préconisant davantage une posture épistémologique et réflexive à l'égard des savoirs littéraires (sur les courants, les genres, les auteurs, etc.) qu'une acquisition de connaissances *stricto sensu*. Certains enseignants m'ont même rapporté que des inspecteurs ou des conseillers pédagogiques leur enjoignaient explicitement de renoncer à tout enseignement « frontal » de connaissances historiques, par exemple. Il en résulte que les connaissances déclaratives, à dimension mémorielle, qui ont tant d'importance à l'université, tendent à être marginalisées ou en tout cas délégitimées. Cela me semble problématique, non seulement dans la perspective de la transition secondaire-université, mais aussi, plus globalement dans la perspective d'une formation équilibrée de l'intelligence.

Un second problème me semble se poser et handicaper fortement le travail des professeurs, tout particulièrement dans l'enseignement catholique : il tient au caractère écrasant du cahier des charges du cours de français et à la charge très lourde que doivent assumer les enseignants lorsqu'ils ne disposent que de quatre heures par semaine à la fois pour enseigner tous les savoirs et les savoir-faire indispensables et pour évaluer ceux-ci d'une manière significative, susceptible de favoriser réellement la progression des élèves. Toutes les enquêtes qui sont menées à ce propos depuis longtemps auprès des professeurs de français, notamment celle qu'a menée l'Association belge des professeurs de français (ABPF) voici un peu plus d'un an, attestent que la cause principale de pénibilité du métier tient à ce poids des évaluations, qui est perçu comme injustement déséquilibré par rapport aux autres disciplines. Tous les enseignants de français que je connais se sentent à cet égard injustement traités et non reconnus dans ce déséquilibre, qu'ils perçoivent comme une régression. En effet, jusqu'au début des années 1980, le surpoids des corrections liées au cours de français était compensé par une heure dite « de bonus » qui permettait au professeur de français de prêter une charge complète comportant une heure de moins que ses collègues des autres disciplines.

Dans le même ordre d'idées, je continue à m'interroger sur la raison pour laquelle, alors que la Communauté française a fait le choix voici plus de quinze ans de faire passer à cinq heures semaine le nombre de plages horaires réservées au cours de français aux 2^e et 3^e degrés, ce nombre est toujours de quatre heures dans l'enseignement catholique. L'argument selon lequel accorder une heure de plus au français reviendrait à affaiblir une autre discipline ne me semble pas tenir la route : d'une part parce que cette situation ne semble guère faire problème dans le réseau officiel où le français dispose de cinq périodes hebdomadaires, d'autre part parce que toutes les disciplines bénéficient du renforcement accordé au français. Au risque donc d'ouvrir une boîte de Pandore, je pense que l'heure est venue d'en finir avec le compromis bancal qui a figé pendant plusieurs décennies le rapport entre les disciplines : il est urgent de reposer la question de la place quantitative accordée au cours de français.

2.4. En histoire de l'art : réponse de Claire-Hélène Blanquet

Le programme d'histoire de l'art et analyse esthétique exercé dans l'enseignement secondaire permet, me semble-t-il, à l'élève de développer des aptitudes et des acquis majeurs pour aborder l'enseignement supérieur.

Vu l'ampleur de la matière, les auteurs du programme d'histoire de l'art ont voulu privilégier l'acquisition par les élèves d'un outil qui les rendra très rapidement autonomes. Cet outil c'est une méthode d'analyse qui porte sur l'image, l'œuvre à trois dimensions, l'architecture.

Exercée depuis la troisième rénovée, cette méthode est entretenue et développée au fil des années jusqu'en sixième. Elle permet à l'élève de prendre conscience de ses

capacités dans la mesure où, dès le départ, il peut, par une observation attentive, repérer de manière autonome certains éléments plastiques. Le professeur intervient par la suite pour attiser l'observation, la synthétiser.

Deux mots-clefs trouvent ici écho dans l'enseignement supérieur : *confiance en soi et autonomie*.

Exercée régulièrement durant les cours, lors de travaux personnels, l'analyse s'affine dans sa formulation. L'élève acquiert peu à peu un vocabulaire spécifique à la matière qu'il doit utiliser avec rigueur et circonspection. La maîtrise plus aigüe de la langue française, l'enrichissement au fil des années de son vocabulaire lui permet de développer une analyse de plus en plus nuancée.

Trois mots-clefs trouvent ici écho dans l'enseignement supérieur : *maîtrise de la langue, rigueur, nuance*.

La méthode d'analyse démarre le plus souvent par une approche personnelle, un ressenti face à l'œuvre. Cependant, afin d'écarter au maximum une vision subjective, ce ressenti doit pouvoir être justifié, argumenté par l'analyse des éléments plastiques. Par ailleurs, l'œuvre doit être intégrée dans un contexte historique, ce qui oblige l'élève d'abord à multiplier ses sources, ensuite à les confronter. L'approche personnelle de l'œuvre sera donc canalisée par l'obligation d'une argumentation solide et la nécessité de relativiser son approche personnelle par la connaissance d'un contexte historique.

Trois mots-clefs trouvent ici écho pour l'enseignement supérieur : *argumenter, rechercher un contexte, relativiser une approche personnelle*.

Les références visuelles engrangées au fil des années constituent bien évidemment une base de données pour l'enseignement supérieur. Mais, bien au-delà de ce *compendium* d'images, c'est aussi et avant tout une ouverture à la diversité et, par là même, un accueil à la tolérance qui se cristallisent.

Trois mots-clefs trouvent écho dans l'enseignement supérieur : *base de données, ouverture, tolérance*.

Riche en capacités d'analyse, l'élève du secondaire qui passe dans l'enseignement supérieur doit cependant prendre conscience du fait que l'analyse des éléments plastiques dans l'enseignement universitaire est reléguée au second plan pour privilégier la contextualisation de l'œuvre, la multiplication des exemples. Il doit aussi humblement admettre que son approche personnelle de l'œuvre est minimisée au profit des celles d'historiens d'art dont l'opinion personnelle face à une production artistique a été étayée par un long travail de recherche.

2.5. En histoire de l'art : réponse de Marie-Émilie Ricker

La première cohorte d'élèves qui aura suivi le nouveau programme d'histoire de l'art axé sur l'acquisition de compétences entrera dans les études supérieures en

septembre 2010. En effet, le programme « Arts » de la FESec (D/2005/7362/3/50) est entré en application lors de l'année scolaire 2006/07 et celui de la Communauté française (186/2008/248A) en 2009/10. Dès lors, il est fort prématuré de vouloir établir des constats relatifs aux résultats de l'enseignement par les compétences au regard de la transition humanité/université.

Cependant, sur un plan assez théorique, on peut discuter des effets supposés de l'enseignement de l'histoire de l'art formaté autour des quatre compétences ciblées, qui sont, d'ailleurs, fort similaires dans les programmes de l'enseignement catholique et de la Communauté française. Ces quatre compétences consistent à pouvoir regarder, connaître, faire et s'exprimer et, finalement, apprécier. Par ailleurs, les micro-compétences proposées par la FESec pour préciser les compétences disciplinaires sont toutes adéquatement ciblées et les quelques recommandations liées au contenu et à la méthodologie sont très pertinentes.

À côté de ces observations préalables fort positives, une grande question irrésolue interpelle tout professeur en charge de l'enseignement du cours d'histoire de l'art et d'analyse esthétique : les informations déployées dans le programme restent extrêmement vagues et susceptibles de donner lieu à des méthodologies d'enseignement fort différentes. La méthode d'analyse proposée est présentée de manière imprécise, la méthodologie évolutive de son enseignement n'est pas séquencée, les modalités de l'évaluation des compétences ne sont pas développées. En outre, aucune indication bibliographique n'est renseignée pour tout le programme d'histoire de l'art. Autant dire que le futur professeur qui n'aurait pas bénéficié d'un solide cours de didactique de l'histoire de l'art dispose de peu de balises. Par ailleurs, et ceci dépasse le seul cas du cours d'histoire de l'art, la méthodologie de l'enseignement par les compétences, telles qu'elles sont définies par le décret, reste globalement problématique. Par exemple, les rapports à entretenir entre les différents pôles de la compétence ne sont pas éclaircis. Quand et comment le professeur doit-il gérer l'acquisition de chacune des composantes que sont les savoirs, les savoir-faire et les attitudes ? Un ensemble organisé de ces différents paramètres ne peut pas être dominé par l'élève sans formalisation didactique structurée des étapes respectives de l'acquisition des sous-parties. À nier l'importance et la nécessité de préciser les étapes et les modalités de l'acquisition et de la vérification, notamment, des savoirs, on risque de manquer intégralement les buts louables de l'enseignement par les compétences.

3. Quelles pratiques didactiques concrètes peut-on préconiser en 6^e secondaire pour favoriser la réussite à l'université ?

3.1. En français : réponse de Sébastien Marlair

Bien conscient des limites propres à l'enseignement académique et des difficultés rencontrées dans l'enseignement secondaire, on ne peut qu'encourager ici quelques pratiques déjà présentes, mais sans doute trop faiblement représentées⁶⁵. L'essentiel serait de favoriser une approche discursive et une explicitation des normes du discours enseigné. L'élève est ainsi, par exemple, souvent amené à produire des résumés d'œuvres littéraires, sans être introduit à la distinction fondamentale entre le discours narratif dont il a à rendre compte, et le discours rationnel par lequel il en rend compte⁶⁶. La dissertation, par ailleurs, reste souvent centrée sur la structure textuelle, ou sur le développement uniquement cognitif (trouver des arguments) et est moins souvent vue comme une compétence discursive qui implique de construire un référent et un raisonnement par l'agencement du discours, ainsi que de construire une posture argumentative par la dimension énonciative.

Dans cette optique, l'idéal est de favoriser la production de discours complets ; la mise en œuvre d'une « communauté » d'évaluation du discours rationnel au sein du groupe-classe, en valorisant l'idée d'un espace rationnel et discursif commun ; l'ancrage des discours dans des pratiques sociales, non pas *via* des projets mixtes (entre démarches scolaire et extrascolaire) qui présentent souvent une forte artificialité (comme écrire une lettre à la direction ou participer à un concours de nouvelles) mais, d'une part, *via* l'observation des pratiques sociales de référence (comme la critique littéraire, une argumentation politique, etc.) et, d'autre part, *via* des pratiques sociales propres à la classe (explicitation de la perception du discours des élèves par l'enseignant, appartenance de l'enseignant à une communauté d'experts, travail de la perception du groupe-classe en fonction de l'espace rationnel visé) ; et, enfin, l'écriture comme processus (en entraînant la reformulation), articulant le microtextuel à la globalité du texte, en favorisant la prise en compte des effets de lecture⁶⁷.

Même l'approche plus normative et plus systématique du langage, par laquelle l'enseignement du français doit pouvoir passer, comme les exercices de conjugaison, d'orthographe et de grammaire, doit permettre à l'élève de prendre conscience du statut normatif du langage⁶⁸ et lui montrer la valeur des microcompétences au sein d'un contexte communicationnel⁶⁹. Là encore, il s'agit d'aider l'élève à évaluer la complexité, la dynamique et l'exigence des pratiques langagières, en développant sa *réflexivité* pour donner sens à ses pratiques.

3.2. En histoire de l'art : réponse de Laurent Verslype

Que favoriser en secondaire et singulièrement en année terminale pour remédier aux difficultés rencontrées ?

Les attitudes et le bagage des étudiants en matière de pratiques culturelles sont contrastés. Et pourtant, certains thèmes enseignés en 1^{re} année de bachelier sont redondants depuis l'enseignement primaire. Cela concerne l'histoire des civilisations par l'étude des arts et des modes de vie durant la préhistoire, à Rome, en Grèce, en Égypte... L'art n'est cependant que peu développé dans ces programmes et guère enseigné dans toutes les filières du secondaire (musique, peinture, sculpture, architecture) et les pratiques culturelles (visites de musée, voyages, musique, etc.) diffèrent d'un établissement, d'un groupe-classe et d'une famille à l'autre.

Par ailleurs, nous avons vu précédemment que les difficultés majeures rencontrées ressortent de lacunes globales et non forcément spécifiques dans les disciplines en question (méthode, rédaction, expression, posture et motivation dans les études supérieures).

Sur le plan des disciplines « archéologie et histoire de l'art », absentes des programmes généraux les plus courants, contrairement aux matières générales comme le français, l'histoire..., un sentiment de nouveauté prévaut souvent. Tout est à faire, tant sur le plan des connaissances que celui de la relation aux objets d'étude de la discipline (attitudes).

Il convient donc de développer globalement les comportements adéquats :

1^o en favorisant les pratiques culturelles et en privilégiant une attitude adéquate envers les productions artistiques de natures diverses ;

2^o en inculquant l'adoption de positions critiques et de démarches pertinentes en termes de recherche documentaire (enseigner la rigueur des quêtes documentaires sur internet vs du bon usage d'une bibliothèque et du livre, par exemple).

⁶⁵ Cf. la notion de « Bon usage » notamment dans Marlair S. (2008), *op. cit.*

⁶⁶ Ainsi, le célèbre et terrible « J'ai failli attendre » de Louis XIV au conducteur de son carrosse arrivé à l'heure précise, montre l'importance du passé composé et de l'usage de « falloir » comme auxiliaire modal introduisant « attendre », au sein d'une réplique d'une importance extrême dans son contexte. Cf. Marlair S. (2006), « Développer la maîtrise du français transversal en situation scolaire au secondaire », *Échanges*, 9.

⁶⁷ Cette assertion prudente s'appuie sur la fréquentation assidue des recherches récentes en didactique du français, incluant de nombreuses observations des pratiques enseignantes. Bien que ce ne soit pas ici le lieu d'y renvoyer plus explicitement, on peut néanmoins encourager le lecteur curieux à se diriger vers des collections comme *Savoirs en pratiques* aux éditions De Boeck, ou à parcourir les revues de didactique disponibles en ligne (comme *Repères* : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/archives/repères/web/>, et *Lidil* : <http://lidil.revues.org/>).

⁶⁸ Sur ce sujet, cf. Marlair S. (2008), « Le "bon usage" ou le pouvoir du langage. Développer une "conscience pragmatique" pour favoriser la maîtrise de l'écrit », *Échanges*, 16.

⁶⁹ Cf. l'ouvrage de référence de Reuter Y. (2000), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, BSE.

On visera aussi à faire de l'objet, de la démarche artistique, du vestige archéologique, et de leurs contextes, comme pour la littérature enseignée dans le secondaire supérieur, un support d'étude critique alimentant le discours historique touchant aux mentalités, aux cultures... Des approches transversales (histoire-littérature-arts-cultures) pourraient par exemple être développées à part entière. Celles-ci le sont par ailleurs souvent de manière naturelle lors des voyages d'étude ou selon la personnalité des enseignants. La fréquentation des sites patrimoniaux et des musées, souvent planifiée dans le cadre de parties spécifiques de cours particuliers, pourrait également bénéficier de ce type d'approche, dépassant le seul statut d'activité culturelle chronophage, détachée de l'ensemble de la formation.

3.3. En français : réponse d'Anne-Françoise Jans

Lorsque les rhétoriciens arrivent à l'université, ils sont confrontés à un type d'enseignement et à des pratiques d'évaluation qui diffèrent parfois radicalement de leur expérience du secondaire pour les raisons déjà évoquées.

Il semble qu'en ce qui concerne le cours de français, la transition serait plus harmonieuse si les élèves étaient mieux préparés à la rigueur (maîtrise de la langue française, mémorisation de contenus précis, etc.), à la prise de notes ainsi qu'aux techniques d'évaluation particulièrement ciblées de la 1^{re} année de bachelier.

Quelques activités et pratiques très simples permettraient d'atteindre ces objectifs. Pour un travail plus rigoureux de la langue, les professeurs du secondaire devraient pouvoir évaluer certificativement, dès la première année, toutes les activités séquentielles qui permettent aux élèves d' étoffer leur bagage lexical, syntaxique et grammatical afin de les entraîner à une plus grande précision de l'expression écrite et orale. Les adolescents ne trouvent que rarement la motivation nécessaire si les exercices imposés par leurs professeurs ne sont pas cotés.

Dès l'entrée en humanités, l'analyse de la phrase devrait constituer un apprentissage de base évalué certificativement et se prolonger par des exercices de rédaction de phrases complexes jusqu'en 6^e année. Utile à l'apprentissage des langues étrangères modernes et anciennes, l'analyse permet aux élèves de structurer leurs phrases et leur pensée : comment penser et exprimer la réalité de façon complexe si on ne sait formuler que des phrases simples ou juxtaposées ?

L'exercice de mémorisation pourrait se pratiquer à travers des activités comme la mise en scène de textes dramaturgiques ou poétiques, la reformulation précise d'exposés ou de cours magistraux d'une certaine épaisseur... Si le professeur méta-communiquait avec ses élèves sur la manière dont ils ont procédé pour mémoriser, ceux-ci aborderaient des matières plus vastes avec une méthode plus performante. Cet exercice est aussi un entraînement à répondre oralement aux questions.

La prise de notes au vol constitue en général une difficulté pour les étudiants qui arrivent au stade supérieur des études : le professeur pourrait proposer à tour de rôle à chaque élève de la classe de soigner sa prise de notes pendant une petite série de

cours magistraux. Les notes seraient ainsi supervisées par l'enseignant qui guiderait les élèves dans leur structuration. L'étape suivante consisterait à élaborer en classe des synthèses du cours, à dégager le fil conducteur d'un parcours, à imaginer ensemble les questions que le professeur poserait...

Pour entraîner les élèves aux méthodes d'évaluation du bac, comme les questions à choix multiples, le professeur pourrait inviter ses élèves à imaginer des QCM à partir de la matière vue en classe, à en travailler les nuances en termes de contenus et de lexique, à se familiariser avec les stratégies de rédaction et de réponse à ce type de questionnaires.

Enfin, en secondaire comme à l'université, les travaux de groupes sont de plus en plus souvent mis à l'honneur. Le professeur pourrait réaliser un vademécum du travail de groupes avec ses élèves (cerner le sujet, baliser la recherche, établir des échéanciers, répartir les rôles, exploiter les compétences de chacun...) et méta-communiquer sur la manière dont le travail s'est effectué.

Travailler les nouveaux programmes, préparer la transition secondaire/université avec des activités plus spécifiques en quatre heures hebdomadaires : un sommet infranchissable ? Dans ce triangle didactique où élèves et programmes sont en perpétuelle mutation, l'angle du bon sens pédagogique ne reste-t-il pas un invariant ?

3.4. En histoire de l'art : réponse de Claire-Hélène Blanquet

En ce qui concerne l'histoire de l'art, la maîtrise de l'analyse étant supposée acquise par un élève qui entre en sixième secondaire, il est impératif de lui faire franchir une nouvelle étape en exerçant sa capacité d'analyse dans *des domaines rarement explorés* : les objets quotidiens, la destruction de l'environnement, l'art non européen...

L'ensemble des analyses constitue un travail de fin d'année. Mais celles-ci impliquent d'office de *nouvelles démarches* : manipuler un objet, mesurer sa fonctionnalité, évaluer par comparaison sa qualité esthétique. Se rendre dans une administration communale, des lieux culturels pour trouver des informations. S'immerger dans les sociétés non européennes avant d'aborder l'analyse d'une œuvre qu'elles ont produite...

Régulièrement évalué au cours de l'année, ce travail *ne peut* aboutir à l'échec si l'élève tient compte des remarques qui lui ont été adressées. Une sorte de *no stress* se développe alors, qui permet à l'élève de valoriser pleinement ses capacités, d'être pleinement lui-même : jeune adulte et futur citoyen.

Il reste cependant un bémol : la gestion du calendrier. Même quand ils respectent l'échéance ultime, les élèves ont du mal à se fixer leurs propres étapes intermédiaires. Celles-ci doivent donc leur être indiquées, pour parer le risque d'obtenir un travail hâtif et peu révélateur de leurs capacités réelles.

cours magistraux. Les notes seraient ainsi supervisées par l'enseignant qui guiderait les élèves dans leur structuration. L'étape suivante consisterait à élaborer en classe des synthèses du cours, à dégager le fil conducteur d'un parcours, à imaginer ensemble les questions que le professeur poserait...

Pour entraîner les élèves aux méthodes d'évaluation du bac, comme les questions à choix multiples, le professeur pourrait inviter ses élèves à imaginer des QCM à partir de la matière vue en classe, à en travailler les nuances en termes de contenus et de lexique, à se familiariser avec les stratégies de rédaction et de réponse à ce type de questionnaires.

Enfin, en secondaire comme à l'université, les travaux de groupes sont de plus en plus souvent mis à l'honneur. Le professeur pourrait réaliser un vademécum du travail de groupes avec ses élèves (cerner le sujet, baliser la recherche, établir des échéanciers, répartir les rôles, exploiter les compétences de chacun...) et méta-communiquer sur la manière dont le travail s'est effectué.

Travailler les nouveaux programmes, préparer la transition secondaire/université avec des activités plus spécifiques en quatre heures hebdomadaires : un sommet infranchissable ? Dans ce triangle didactique où élèves et programmes sont en perpétuelle mutation, l'angle du bon sens pédagogique ne reste-t-il pas un invariant ?

3.4. En histoire de l'art : réponse de Claire-Hélène Blanquet

En ce qui concerne l'histoire de l'art, la maîtrise de l'analyse étant supposée acquise par un élève qui entre en sixième secondaire, il est impératif de lui faire franchir une nouvelle étape en exerçant sa capacité d'analyse dans *des domaines rarement explorés* : les objets quotidiens, la destruction de l'environnement, l'art non européen...

L'ensemble des analyses constitue un travail de fin d'année. Mais celles-ci impliquent d'office de *nouvelles démarches* : manipuler un objet, mesurer sa fonctionnalité, évaluer par comparaison sa qualité esthétique. Se rendre dans une administration communale, des lieux culturels pour trouver des informations. S'immerger dans les sociétés non européennes avant d'aborder l'analyse d'une œuvre qu'elles ont produite...

Régulièrement évalué au cours de l'année, ce travail *ne peut* aboutir à l'échec si l'élève tient compte des remarques qui lui ont été adressées. Une sorte de *no stress* se développe alors, qui permet à l'élève de valoriser pleinement ses capacités, d'être pleinement lui-même : jeune adulte et futur citoyen.

Il reste cependant un bémol : la gestion du calendrier. Même quand ils respectent l'échéance ultime, les élèves ont du mal à se fixer leurs propres étapes intermédiaires. Celles-ci doivent donc leur être indiquées, pour parer le risque d'obtenir un travail hâtif et peu révélateur de leurs capacités réelles.

développer chez eux une conscience épistémologique des savoirs et des enjeux liés aux principaux genres littéraires et non littéraires, de leur construction historique et les débats passés et actuels les concernant ;

3. complémentaire, une accentuation du travail sur *les compétences les plus transversales* prescrites par le programme du 3^e degré, à savoir l'écrit argumenté, la recherche documentaire et l'exposé oral. « Accentuation » signifie que, dans le cadre de ces compétences-là, il s'agirait de confronter les élèves à des travaux de longue haleine, qui les obligent à s'organiser, à faire preuve d'autonomie et de créativité. Il s'agirait ainsi d'amener davantage les élèves à présenter un examen oral qui soit l'exposé d'une recherche.

Un autre exemple, plus spécifique, est celui de ce que j'ai appelé le face-à-face poétique⁷⁰. Dans cette activité-cadre, l'élève est invité à choisir deux poètes modernes, puis à lire deux de leurs recueils, afin de pouvoir ensuite comparer leurs formes et leurs contenus, puis à confectionner une mini-anthologie et à rédiger deux analyses de textes. Un tel travail peut ensuite faire l'objet d'un exposé oral ou d'un montage poétique, individuel ou collectif. C'est là certes un projet qui prend du temps, mais qui apporte de la fierté et qui, par l'investissement qu'il suppose, laisse les traces.

4. Une place essentielle accordée à *l'étude des savoirs*, y compris sous l'angle de la *mémorisation*, dont on s'avise de plus en plus aujourd'hui qu'elle ne constitue nullement une habileté cognitive de bas niveau dont on pourrait faire l'économie, mais qu'elle est au contraire une dimension essentielle de tout apprentissage.

5. Un travail plus explicite sur *la réflexivité et la métacognition*, non pas comme démarche ponctuelle ni comme savoir-faire précis qu'il s'agirait d'évaluer, mais comme composante de toute activité : il s'agit d'inviter l'élève à dire ce qu'il fait, pourquoi et comment, et par là à interroger constamment le sens de ses activités⁷¹.

À ce propos et pour finir, je voudrais souligner qu'à mon sens, pour qu'un tel travail puisse vraiment produire ses fruits, il devrait aller de pair avec une relativisation, voire un abandon de certains mots d'ordre qui prévalent depuis une dizaine d'années dans les programmes, en particulier celui qui concerne *les situations-problèmes*. Il est symptomatique en effet de constater que certains de ceux qui ont promu cette notion dans les années 1990 sont aujourd'hui parmi les plus farouches adversaires de son application mécanique. C'est le cas par exemple de Marcel Crahay, dont Benjamin Nizet résume ainsi l'évolution :

⁷⁰ Cf. Dufays J.-L. & Rosier J.-M. (Éds.) (2000), *Récit & Poésie – Manuel 5^e-6^e secondaires*, Bruxelles, De Boeck, pp. 177-178 (Parcours et références).

⁷¹ Voir à ce propos les résultats éclairants d'une recherche collective qui s'est interrogée sur les enjeux de la réflexivité dans la transition secondaire-université : Bibauw S. & Dufays J.-L. (2010), « Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale », *Repères pédagogiques*, 2 ; Slingemeyer M. (2010), « L'écriture réflexive dans le contexte de la transition secondaire université : enquête auprès des élèves et des étudiants », *Échanges*, 20.

Selon lui, les fameuses situations-problèmes relèvent de ce qu'il appelle la complexité inédite : puisqu'il faut trouver des situations qui soient complexes et inédites afin d'exercer les compétences de l'élève, on exclut de ce fait les situations courantes, quotidiennes. On en arrive alors à une pédagogie de l'extrême en omettant les situations courantes. La métaphore utilisée par Crahay est à ce titre édifiante : d'après lui, la situation serait comparable à un chirurgien ne faisant pas preuve de compétence lorsqu'il réussit une opération pour la quarantième fois. *A contrario* d'une volonté de réussite pour tous, la pédagogie par compétences, en élevant les exigences pour des compétences extra-ordinaires, favoriserait un échec scolaire plus grand⁷².

Crahay s'oppose ainsi à la tendance interdisciplinaire actuelle, en plaidant pour une *restauration du disciplinaire*, qu'il fonde sur une didactique en trois phases : 1° un apprentissage en contexte, 2° une transposition dans d'autres contextes, et 3° un retour réflexif sur les apprentissages.

Je dirais volontiers que c'est là, à mes yeux aussi, le secret d'une préparation solide et porteuse de sens aux études universitaires.

3.7. En histoire de l'art : réponse de Marie-Émilie Ricker

1. Dans le domaine de l'art, à la fin de la 6^e année secondaire, les élèves doivent pouvoir utiliser de manière autonome et critique une méthode structurée d'analyse de l'œuvre d'art qui préconise l'induction et non la déduction. L'autonomie analytique vise à donner confiance dans la capacité à aborder personnellement les œuvres d'art de manière indépendante et proactive, en connaissant les spécificités du langage artistique. La rédaction organisée de l'analyse doit actualiser la maîtrise du vocabulaire sensible et technique, la capacité à communiquer un propos nuancé, logique et raisonné.
2. Il s'agit également de former les élèves à l'utilisation critique des sources disponibles sur internet et de les initier à l'utilisation critique des sources bibliographiques : ils doivent apprendre à discriminer l'essentiel de l'accessoire en sélectionnant de l'information pertinente et fiable.
3. Tout au long des quatre années de la formation en histoire de l'art et en analyse esthétique, les élèves devraient gérer un portfolio personnel qui collationne, non seulement les travaux individuels d'analyse d'œuvres d'art, mais également, des rapports de visites et d'activités culturelles, de visites muséales et patrimoniales, de lectures, d'émissions télévisées, de films, de publicités, de concerts, de BD, de *Webart/Netart*, etc. Une partie des activités doit reposer sur des choix personnels argumentés et gagnerait à explorer l'actualité artistique, les arts non européens et les expressions artistiques novatrices. En fin de 6^e, un travail de

synthèse métacognitive avec une grille critériée vient clore le portfolio en permettant à l'élève de prendre explicitement conscience de son évolution, de l'analyser et de la discuter, notamment, en termes de savoirs et de savoir-faire cognitif, mais également en termes de développement des facultés sensibles, d'ouverture d'esprit, de sens critique, de sens social et d'intérêt pour l'art dans une esthétique pluraliste.

⁷² Article en ligne posté en 2006 par B. Nizet sur www.enseignons.be.

Table des matières

Les auteurs	5
Chap. 1. Cadrage	7
La transition en questions - Jean-Louis Dufays	9
1. Le CRIPEDIS en deux mots...	9
1.1. Un peu d'histoire	9
1.2. Des enjeux et des axes de recherche	9
2. Pourquoi s'interroger sur la transition ?	10
Le défi de la transition secondaire-université - André Cobbaert	13
Les enjeux des pratiques didactiques au regard de la transition entre le secondaire et l'université - Marc Romainville	17
1. Un contexte de « libre accès »	17
2. Les facteurs de réussite dans l'enseignement supérieur	19
3. Impact des pratiques didactiques sur la transition	22
3.1. Une meilleure articulation entre prérequis et préacquis	23
3.2. La consolidation de la motivation de l'étudiant	25
3.3. La construction d'un rapport au savoir adéquat	26
Les programmes du troisième degré de transition de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique	29
- José Soblet	29
1. Les programmes écrits dans la foulée du décret « Missions »	29
1.1. Une question jamais vraiment vidée : les compétences terminales et savoirs communs sont-ils une clôture d'un processus ou la préparation à un autre ?	29
1.2. Un cadre contraignant pour l'écriture des programmes	29
1.3. Les attentes du supérieur sont davantage fantasmées par les enseignants du secondaire que formellement exprimées	30
1.4. Une définition de programme mal adaptée	30
1.5. Un concept d'approche par compétences peu clair et pour le moins polémique	31
1.6. Une volonté de conformité à ce concept peu clair	31
1.7. Les niveaux de maîtrise des compétences terminales et savoirs communs sont insuffisamment précisés	31
1.8. Il y a un écart beaucoup trop important (4 ans) entre les socles de compétences et les compétences terminales	32
1.9. Les compétences et leur évaluation : un problème qui reste entier et qui a conditionné la pédagogie plus que de raison	32

1.10. Le problème des référentiels encyclopédiques et les choix opérés par les différents réseaux	32
2. L'enquête 2005-2006 et la réécriture de certains programmes	33
2.1. Le travail d'Éric Mangez et la réflexion sur les pédagogies visibles et invisibles	33
2.2. Une large enquête auprès des enseignants de transition	33
2.3. Le développement d'une méthodologie d'écriture des programmes	34
2.4. Une volonté : proposer aux enseignants un outil conforme (les programmes sont approuvés par le Gouvernement), facilement compréhensible, dépourvu de « jargon », leur permettant de mieux cerner les contenus à transmettre et leur articulation avec les compétences à développer, en privilégiant la variété des approches didactiques	34

Chap. 2. Les programmes de langues modernes et de langues anciennes

Table ronde coordonnée par F. Meunier & A. Meurant

Participants	37
Introduction	37
1. Langues modernes et langues anciennes : convergences et divergences (Alain Meurant)	38
2. Quels sont les difficultés et les acquis constatés chez les étudiants de 1 ^{re} année de bachelier ?	42
2.1. Parole donnée aux étudiants en langues modernes (Fanny Meunier)	42
2.2. Compréhension à l'audition en langues modernes : quelques pistes de réflexion (Sylviane Granger)	45
3. Quelles spécificités et quelles potentialités les programmes actuels présentent-ils au regard de la transition secondaire-université ?	47
3.1. En langues anciennes : réponse d'Alain Meurant	47
3.2. En langues anciennes : réponse d'Élie Borza	52
3.3. En langues modernes : réponse de Joël Biot	55
4. Quelles pratiques didactiques concrètes peut-on préconiser en 6 ^e secondaire pour favoriser la réussite à l'université ?	57
4.1. En langues modernes : réponse de Nicole Bya	57
4.2. En langues anciennes : réponse de Francis Littré	59

Chap. 3. Les programmes de religion et d'éducation physique

Table ronde coordonnée par G. Carlier & B. Wiame

Participants	63
1. Quels sont les difficultés et les acquis constatés chez les étudiants de 1 ^{re} année de bachelier ?	63
1.1. En religion : réponse d'Arnaud Join-Lambert	63
1.2. En éducation physique : réponse de Cécile Defens	65
2. Quelles spécificités et quelles potentialités les programmes actuels présentent-ils au regard de la transition secondaire-université ?	67
2.1. En religion : réponse de Myriam Gesché	67

2.2. En éducation physique : réponse de Jean-Michel Daele	69
2.3. En religion : réponse de Vanessa Patigny	70
2.4. En éducation physique : réponse de Dominique Bauwin	72
3. Quelles pratiques didactiques concrètes peut-on préconiser en 6 ^e secondaire pour favoriser la réussite à l'université ?	74
3.1. En religion : réponse de Bernadette Wiame	74
3.2. En éducation physique : réponse de Ghislain Carlier	77

Chap. 4. Les programmes de sciences et de mathématiques

Table ronde coordonnée par M. De Kesel, C. Hauchart, J. Lega, J. Plumet, Y. Scieur & B. Tinant

Participants	81
1. Quels sont les difficultés et les acquis constatés chez les étudiants de 1 ^{re} année de bachelier ?	82
1.1. En mathématiques : réponse de Marielle Cherpion	82
1.2. En chimie : réponse de Bernard Tinant	82
1.3. En biologie : réponse d'André Lejeune	83
1.4. En physique : réponse de Jacques Lega	84
2. Quelles spécificités et quelles potentialités les programmes actuels présentent-ils au regard de la transition secondaire-université ?	85
2.1. En mathématiques : réponse de Françoise Van Dieren	85
2.2. En mathématiques : réponse de Dany Legrand	86
2.3. En sciences : réponse de Philippe Cappelle	87
2.4. En physique : réponse d'Emmanuel Thiran	88
2.5. En biologie et en chimie : réponse de Martine Delvigne et Myriam De Kesel	90
3. Quelles pratiques didactiques concrètes peut-on préconiser en 6 ^e secondaire pour favoriser la réussite à l'université ?	91
3.1. En mathématiques : réponse de Dany Legrand	91
3.2. En mathématiques : réponse de Christiane Hauchart	92
3.3. En physique : réponse d'Emmanuel Thiran	93
3.4. En physique : réponse de Jim Plumet	95
3.5. En biologie : réponse de Myriam De Kesel	96

Chap. 5. Les programmes de français et d'histoire de l'art

Table ronde coordonnée par J.-L. Dufays & M.-É. Ricker

Participants	99
1. Quels sont les difficultés et les acquis constatés chez les étudiants de 1 ^{re} année de bachelier ?	100
1.1. En français : réponse de Sébastien Marlair	100
1.2. En histoire de l'art : réponse de Laurent Verslype	101
2. Quelles spécificités et quelles potentialités les programmes actuels présentent-ils au regard de la transition secondaire-université ?	103
2.1. En français : réponse de Jean-Luc Van Schepdael	103
2.2. En français : réponse d'Anne-Françoise Jans	106
2.3. En français : réponse de Jean-Louis Dufays	107

2.4. En histoire de l'art : réponse de Claire-Hélène Blanquet	109
2.5. En histoire de l'art : réponse de Marie-Émilie Ricker	110
3. Quelles pratiques didactiques concrètes peut-on préconiser en 6 ^e secondaire pour favoriser la réussite à l'université ?	112
3.1. En français : réponse de Sébastien Marlaire	112
3.2. En histoire de l'art : réponse de Laurent Verslype	113
3.3. En français : réponse d'Anne-Françoise Jans	114
3.4. En histoire de l'art : réponse de Claire-Hélène Blanquet	115
3.5. En français : réponse de Jean-Luc Van Schepdael	116
3.6. En français : réponse de Jean-Louis Dufays	116
3.7. En histoire de l'art : réponse de Marie-Émilie Ricker	118

Chap. 6. Les programmes d'histoire et de géographie

Table ronde coordonnée par M.-L. De Keersmaecker & J.-L. Jadoulle 121

Participants	121
1. Quels sont les difficultés et les acquis constatés chez les étudiants en 1 ^{re} année de bachelier ?	121
1.1. En géographie : réponse de Marie-Laurence De Keersmaecker	121
1.2. En histoire : réponse de Françoise Van Haepere	122
2. Quelles spécificités et potentialités les programmes actuels de géographie & d'histoire présentent-ils au regard de la transition secondaire-université ?	124
2.1. Réponse de Marc Deprez	124
2.2. En géographie : réponse de Françoise Minet-Dermine	126
2.3. En géographie : réponse de Marie-Laurence De Keersmaecker	127
2.4. En histoire : réponse de Jean-Louis Jadoulle	129
3. Quelles pratiques didactiques concrètes peut-on préconiser en 6 ^e secondaire pour favoriser la réussite à l'université ?	130
3.1. Réponse de Marc Deprez	130
3.2. En géographie : réponse de Françoise Minet-Dermine	131
3.3. En géographie : réponse de Marie-Laurence De Keersmaecker	133
3.4. En histoire : réponse de Jean-Louis Jadoulle	134

Chap. 7. La place des technologies de l'information et de la communication

Table ronde coordonnée par M. Lebrun et S. Bachy 137

Participants	137
1. Introduction générale	137
2. Des technologies pour soutenir le développement des compétences des étudiants (Marcel Lebrun)	138
2.1. Introduction : rapports entre les TIC et la pédagogie	138
2.2. Une place centrale au dispositif pédagogique	140
2.3. Vers l'évaluation des valeurs ajoutées des TIC	142
2.4. Conclusions	143

3. Une pratique technologique utilisée pour gérer les grands groupes : <i>iCampus</i> (Bernard Mahieu)	144
3.1. Comment inciter les étudiants à utiliser <i>iCampus</i> ?	145
3.2. Les ressources principales de notre site sont les suivantes :	145
3.3. Conclusion	146
4. La place des TIC dans l'enseignement secondaire (Michèle Hallot)	146
5. « Hélios » : un serveur pédagogique interactif pour l'enseignement des langues anciennes à distance (Alain Meurant)	148
Pour conclure	154
6. Utilisation de la technique du <i>screencast</i> pour les problèmes en sciences (Dominique Lambert)	154
7. Transition entre le secondaire et l'enseignement supérieur et technologies : partage de pratiques (Sylviane Bachy)	158
7.1. Pourquoi utiliser les technologies en 1 ^{re} année de bachelier ?	159
7.2. La transition secondaire-supérieur et les technologies	159
7.3. Quel impact sur l'apprentissage des étudiants ?	160

Chap. 8. Témoignages conclusifs

Le rapport au(x) savoir(s) en question - Patrice Venturini 163

Au-delà de quelques distinctions - Jean-Paul Laurent 169

1. La distinction compétences disciplinaires/ compétences transversales	169
2. La distinction compétences/connaissances entraînée par l'opposition entre finaliser et didactiser	170
3. Objets et projets : une stratégie d'apprentissage par enchâssement de compétences	171
4. La distinction savoirs désintéressés/savoirs instrumentalisés	172
5. Conclusions	173

Table des matières

175

3.	Une pratique technologique utilisée pour gérer les grands groupes : <i>iCampus</i> (Bernard Mahieu)	144
3.1.	Comment inciter les étudiants à utiliser <i>iCampus</i> ?	145
3.2.	Les ressources principales de notre site sont les suivantes :	145
3.3.	Conclusion	146
4.	La place des TIC dans l'enseignement secondaire (Michèle Hallot)	146
5.	« Hélios » : un serveur pédagogique interactif pour l'enseignement des langues anciennes à distance (Alain Meurant)	148
	Pour conclure	151
6.	Utilisation de la technique du <i>screencast</i> pour les problèmes en sciences (Dominique Lambert)	154
7.	Transition entre le secondaire et l'enseignement supérieur et technologies : partage de pratiques (Sylviane Bachy)	158
7.1.	Pourquoi utiliser les technologies en 1 ^{re} année de bachelier ?	159
7.2.	La transition secondaire-supérieur et les technologies	159
7.3.	Quel impact sur l'apprentissage des étudiants ?	160

Chap. 8. Témoignages conclusifs

Le rapport au(x) savoir(s) en question - Patrice Venturini

Au-delà de quelques distinctions - Jean-Paul Laurent

1.	La distinction compétences disciplinaires/ compétences transversales	169
2.	La distinction compétences/connaissances entraînée par l'opposition entre finaliser et didactiser	170
3.	Objets et projets : une stratégie d'apprentissage par enchâssement de compétences	171
4.	La distinction savoirs désintéressés/savoirs instrumentalisés	172
5.	Conclusions	173

Table des matières