

L'écriture réflexive dans le contexte de la transition secondaire-université. Enquête auprès des élèves et des étudiants

Marc Slingeneyer et Serge Bibauw

CEDILL / CRIPEDIS
Université catholique de Louvain

Les difficultés rencontrées par beaucoup d'étudiants à l'entrée à l'université occupent une place importante dans le discours des acteurs de l'éducation, en particulier en raison des enjeux sociétaux que présente un problème comme l'échec en première année d'université (Romainville, 2000). De nombreuses recherches ont par le passé mis en évidence les multiples sources de ces difficultés et échecs, ou à l'inverse les facteurs influençant la réussite à l'université (Romainville, 1999; Neuville et al., 2007; Neuville, 2009; Schmitz et Frenay, 2009; Galand et al., 2005). Mais au-delà de ces analyses et du travail sur chacun de ses facteurs, quelles voies générales peut-on tracer pour mieux préparer les élèves à leur entrée à l'université ? Cet article analyse une des voies possibles, celle du développement de la réflexivité des élèves de fin de secondaire à travers l'écriture réflexive, déjà présentée dans des publications précédentes des auteurs (Slingeneyer et Bibauw, 2009, 2010), à travers la réception des pratiques d'écriture réflexive par les élèves et les étudiants, et leur perception des difficultés propres à la transition secondaire-université.

1. L'écriture réflexive dans le cadre d'une transition difficile

Parmi les différentes études de la difficulté de la transition secondaire-université et des abandons qu'elle engendre dans certains cas, celle d'Alain Coulon nous semble particulièrement éclairante. Celui-ci souligne avant tout le nombre élevé de changements vécus par l'étudiant lors de son entrée dans l'enseignement supérieur (Coulon, 1997 : 4-6). La structure horaire du programme et des cours, le calendrier et la répartition des moments de travail ou d'étude, la guidance et le suivi individuel, la taille de l'institution et des groupes-classes, les sites et les locaux, les règles de fonctionnement... tout change profondément. Et bien sûr, la matière elle-même et le rapport au savoir attendu de l'étudiant gagnent en complexité et en amplitude.

Ces changements quant au temps, à l'espace et au rapport aux règles et aux savoirs, s'accompagnent de surcroît régulièrement de trois ruptures simultanées : dans les conditions d'existence, avec notamment une organisation parfois difficile, de nouvelles responsabilités à gérer ; dans la vie affective, les étudiants devenant de plus en plus autonomes ; et dans la relation pédagogique avec le professeur, plus distante, plus anonyme. L'entrée à l'université correspond ainsi souvent à une nouvelle quête d'identité. A. Coulon considère que, pour

l'étudiant, l'entrée à l'université se déroule en trois phases : un « temps de l'étrangeté » d'abord, puis un « temps d'apprentissage », d'acquisition de stratégies d'études, et enfin un « temps d'affiliation », où l'étudiant est parvenu à maîtriser globalement les nouvelles règles et a acquis un « statut social nouveau » (Coulon, 1997 : 2, 10, 113).

Face à ces changements radicaux, il semble qu'un élément déterminant de la réussite de cette transition soit la capacité de l'étudiant de percevoir les nouvelles contraintes de son environnement, d'analyser ses compétences et sa position au sein de ce nouvel environnement et enfin de réguler son action en fonction de cette autoévaluation. Autrement dit, c'est la capacité de réflexivité – l'autoévaluation et l'autorégulation de sa position et de son action – de l'étudiant qui fera toute la différence (Bibauw et Dufays, 2010).

Pour développer la capacité réflexive des apprenants, divers auteurs ont mis en évidence l'écriture réflexive, que l'on pourrait définir comme la mise par écrit de cheminements réflexifs personnels, en tant que source de développement du sujet (Chabanne, 2006 ; Dufays et Thyron, 2004 ; Scheepers, 2006). Nous avons nous-mêmes à plusieurs reprises déjà exposé quels pouvaient être les apports et les limites de l'écriture réflexive, et surtout sous quelles modalités elle pouvait être développée en fin de secondaire (Slingeneyer et Bibauw, 2010 ; Bibauw, 2010). Nous ne reviendrons pas en détail sur ces éléments, pour lesquels nous invitons le lecteur à consulter les références évoquées¹.

2. Méthodologie et objectifs de la recherche

La recherche que nous avons menée visait d'abord à identifier les pratiques d'écriture réflexive existantes à l'intersection du secondaire et de l'université. Nous avons pu mettre en évidence le fait que les pratiques d'écriture réflexive au sens fort – entendues comme le retour métacognitif du sujet sur sa propre pratique – étaient rares, tant dans le secondaire (Slingeneyer et Bibauw, 2010) que dans le supérieur (Bibauw, 2010), et qu'elles variaient très fortement selon les enseignants, avec de ce fait des enjeux et des apports variables. Mais, au-delà de l'étude des pratiques effectives des enseignants, notre enquête de terrain a également cherché à recueillir les opinions des élèves et des étudiants. Nous avons interrogé 25 élèves de 6^e année de l'enseignement secondaire, issus de 7 écoles – de Mons à Bruxelles – et ayant suivi les pratiques de 8 professeurs de français, ainsi que 25 étudiants de 1^{re} année de bachelier, de trois universités francophones belges et de diverses filières. Nos interviews furent menées sous la forme d'entretiens semi-dirigés, sur base d'une méthode compréhensive.

Nos questions concernaient la perception des pratiques d'écriture réalisées au cours de l'année, la façon dont les élèves percevaient les études supérieures, les difficultés ou les satisfactions éprouvées lors de leurs travaux, ainsi que la manière dont ils considéraient l'écriture tant dans le cadre de leurs études que dans celui de leur vie en général.

Par ailleurs, comme ces enquêtes s'inscrivaient dans le cadre d'une recherche plus globale, elles ont pu être mises en relation avec les observations des pratiques enseignantes concernées et les témoignages recueillis auprès des enseignants eux-mêmes.

Notre article exposera le résultat de l'enquête menée auprès d'élèves et d'étudiants afin de mesurer le lien entre écriture réflexive et motivation, et par là l'importance d'une dimension réflexive dans le cadre de la transition du secondaire à l'université. En s'interrogeant, au moyen de l'écriture, sur le sens de leurs apprentissages, les étudiants développent-ils une plus grande motivation ? L'écriture réflexive permet-elle à ceux qui débutent dans l'enseignement

¹ On pourra se référer aussi à notre article « Développer la réflexivité par l'écrit en fin de secondaire », paru dans le précédent numéro d'*Échanges*.

supérieur de mieux gérer leur projet d'études ? Facilite-t-elle leur affiliation institutionnelle et intellectuelle à l'université ? Aide-t-elle à mettre en place une distance critique par rapport aux apprentissages et une certaine maturité par rapport aux choix d'orientation ?

3. Pratiques professorales de l'écriture réflexive à la fin du secondaire

Même si les référentiels de compétence de l'enseignement secondaire supérieur invitent explicitement les professeurs à développer la réflexivité des élèves, seule une minorité d'enseignants réalise des pratiques d'écriture réflexive au sens strict dans leurs classes. Nous avons relevé quatre types d'activités réflexives demandées par les professeurs en sixième année de transition générale :

une réflexion de l'élève sur un travail qu'il a effectué, généralement dans le but de remédier à une difficulté. Lorsqu'elle est pratiquée, cette démarche est le plus souvent orale, mais elle se fait aussi parfois par écrit, et se base alors volontiers sur des questionnaires ;

une réflexion sur un sujet littéraire, développée dans le cadre d'une dissertation, d'un bilan de lecture ou encore de la conclusion d'un travail de fin d'étude ;

une réflexion sur une pratique du cours de français qui excède le domaine de la lecture de la littérature, telle que le débat ;

une réflexion « prospective », dans laquelle l'élève s'interroge sur ses choix d'orientation future, dans un cadre qui dépasse donc le cours de français, et souvent en lien avec un « stage » qu'il a été amené à effectuer.

4. Perceptions des élèves de fin de secondaire

4.1. Regard des élèves sur la façon de traiter les matières dans l'enseignement supérieur

Dans un premier temps, nous avons demandé aux élèves de nous expliquer la manière dont ils envisageaient de traiter les matières à apprendre dans l'enseignement supérieur. Aucun ne réserve une place significative à l'écriture réflexive. Par contre, 7 élèves – le nombre quantitativement le plus élevé – citent l'importance d'un travail régulier, et même de s'y prendre à l'avance. Quatre élèves parlent *explicitement* d'acquérir une bonne méthode de travail et 3 de la rigueur nécessaire pour entreprendre ce genre d'études. S'organiser (3)¹, retravailler le cours (4) – par exemple en résumant ses notes de cours (3) –, ou simplement les revoir régulièrement (2) ou encore essayer de les comprendre (2) seraient autant de caractéristiques d'une bonne méthode de travail. « Je pense que c'est une question d'organisation », nous dit Marie. Elle préconise d'« essayer d'étudier le plus régulièrement possible, afin qu'elle [la matière] ne s'accumule pas. Elle devient énorme par la suite. »

Pour plusieurs, l'investissement dans le travail (3) est capital, car : « Ça [des études en médecine que Cédric envisage d'entamer] sera sûrement long, dense et très dur... mais si je m'y donne à fond, ça passera... ».

Notons que plusieurs points cités par les étudiants représentent davantage les études spécifiques qu'ils envisagent que les études supérieures en général. Ainsi François nous parle-t-il de la créativité indispensable dans ses études de graphisme et est-il le seul à mentionner cette « caractéristique » de l'enseignement supérieur.

¹ Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'élèves concernés.

4.2. *Regard des élèves sur les productions écrites du cours de français préparant aux études supérieures*

Une deuxième question invitait les élèves à mentionner les productions écrites du cours de français qui, selon eux, les préparaient aux études supérieures. Cinq élèves pensent que les productions écrites ne les prépareront à rien dans le cadre de leurs études¹. Les productions les plus citées sont la dissertation et la prise de notes. La dissertation permettrait « de produire des textes intelligibles », « d’acquérir un vocabulaire plus spécifique et de pouvoir le maîtriser », ainsi que de défendre ses idées ; elle « stimule une écriture recherchée et nous apprend à nous centrer sur un sujet particulier sans s’en éloigner ».

Parmi les autres productions, signalons les travaux de fin d’étude (TFE) et les analyses littéraires. Les premiers permettent d’approfondir un sujet précis.

[C’] est un travail à long terme, où nous devons nous-mêmes apprendre à pouvoir gérer notre temps. Le TFE prépare bien aux études supérieures, je pense, puisqu’on a très peu d’encadrement, on doit gérer cela tout seul. (Marie)

Selon Anne,

pour ce qui est des œuvres littéraires et de leur analyse, cette pratique peut s’avérer fructueuse, car on apprend à voir plus loin qu’une simple lecture ; ça pousse à la réflexion.

4.3. *Regard des élèves sur l’écriture*

L’écriture semble néanmoins souvent perçue pour son aspect formel. Elle développerait le vocabulaire (selon 3 élèves) et l’orthographe (4), permettrait de rédiger un texte (1) ou de formuler des phrases (1). Dans le cadre des études proprement dites, l’écriture semble donc relativement peu importante. Claire nous dira que c’est « une façon d’avoir [s]es points, de montrer ce qu[’on est] ».

Les aspects orthographiques, syntaxiques et lexicaux l’emportent également dans la conception qu’ont les élèves de l’écrit dans la vie en général. 50 % de ceux qui accordent une valeur à l’écriture dans leur vie l’associent à la recherche d’un emploi. Elle sert à écrire des lettres (3), comme la lettre de motivation, à rédiger un curriculum vitæ (3), ou à trouver un emploi (4). Une orthographe correcte et un bon niveau de langue sont indispensables. « Sans quoi, on passe pour quelqu’un de peu sérieux, on se voit parfois mis de côté. »

Trois élèves confèrent une valeur libératrice à l’écriture :

Dans ma vie, si je n’arrive pas à m’exprimer oralement ou bien tout simplement pour me vider la tête, j’écris sur une feuille tout ce que je pense, et ça a tendance souvent à me soulager. (Marie)

Dans la vie en général, cela peut être une façon de se libérer de certains maux, écrire pour respirer, écrire car on n’arrive pas à exprimer nos sentiments autrement. (Lola)

Cette façon d’opérer se rapproche parfois d’une écriture réflexive (1) :

J’aime beaucoup écrire, que ce soit pour l’école, pour des amis, ou pour moi. Très souvent, l’écriture est un moyen de me souvenir de choses que j’ai faites et que j’ai peur d’oublier. Je laisse toujours une feuille et un bic sur ma table de chevet et quand je me réveille la nuit, j’écris tout ce que j’ai rêvé, ce qui m’a perturbé et le lendemain j’analyse un peu. Ça me permet de mieux me comprendre. [...] Je ne réfléchis pas quand j’écris, je note tout ce qui me vient à l’esprit. (Mélanie)

L’écrit, dans le cadre des études, semble souvent associé à la prise de notes dans le supérieur, ou à la dissertation dans le secondaire. Les élèves n’y accordent presque aucune

¹ Notons que 4 d’entre eux hésitaient quant à leurs activités de l’année prochaine.

dimension réflexive, se concentrant au contraire sur les aspects formels. La principale difficulté qu'ils nous disent rencontrer est d'ailleurs d'ordre syntaxique et structural, ou dans la formulation (8)¹. La deuxième concerne l'inspiration (7), avec le problème de trouver des idées à développer ; la troisième l'orthographe (5).

Du côté des satisfactions éprouvées, une seule élève cite l'orthographe, et une seule « trouver de belles phrases, intégrer des figures de style ». Ici, les satisfactions se situent moins sur un plan formel, que sur ce que le texte représente ou ce qu'il permet. Ainsi la principale source de contentement réside-t-elle dans les compliments du professeur sur leur production (4), suivie du résultat obtenu (3) – particulièrement du point de vue de la cote reçue. Les félicitations du professeur sont susceptibles de renforcer l'estime de soi de l'élève, en lui montrant qu'il « [est] capable de réaliser de bons textes » (2) – considérés comme tels s'il l'estime « digne d'être lu » :

À la fin d'une production écrite que je relis, je suis satisfaite si j'ai l'impression que mon texte aurait pu se trouver dans un article sans que je le trouve « enfantin ». (Diane)

Cependant, les compliments du professeur ne prévalent pas nécessairement sur le plaisir de l'élève à donner son avis (2) :

Même si j'ai pas eu spécialement de bons points, j'ai dit ce que je pensais, même si cela [ne] plait pas à tout le monde. (Quentin, sur ses satisfactions)

Enfin, citons encore l'apprentissage du vocabulaire (2), associé à la dissertation :

Je me plais à utiliser un vocabulaire plus vaste dans certains écrits. J'apprécie donc la dissertation. (Anne)

5. Analyse des résultats

5.1. Écriture et orthographe

Avant d'analyser plus en profondeur les résultats de notre enquête auprès des élèves, rappelons que notre intention était de constater les pratiques des élèves en matière d'écrits réflexifs, ainsi que l'importance de cette pratique lors de la transition vers l'enseignement supérieur. Ceci justifie la valeur précaire de nos résultats, notre but n'étant pas d'analyser, *stricto sensu*, les pratiques d'écriture.

Selon nos interviews, les élèves associent souvent étroitement l'écriture à l'orthographe. Ils relient cette dernière à la formulation – aux plans syntaxique et lexical ; l'aspect formel domine donc. Par rapport aux études supérieures, l'écriture est jugée peu importante – voire comme inutile – par cinq élèves. Quentin résume ainsi ce que pensent plusieurs de ses condisciples :

[L'écriture n'est utile qu']avant les universités, car après le but, c'est les prises de notes, donc on fait pas attention à l'écriture.

Dans le cadre de la vie en général, l'écriture aiderait presque uniquement à trouver un emploi. Toujours selon Quentin :

[L'écriture] peut aider dans la vie. Car par exemple un CV, si on doit en faire un, il faut savoir écrire. Ça passe toujours mieux auprès d'un patron une lettre soignée et bien écrite, qu'un torchon avec plein de fautes.

¹ « Faire de belles structures de phrase et faire attention aux mots utilisés, éviter les redites », « la formulation des phrases »...

Quentin confond manifestement « orthographe » et « pratique d'écriture ». Le nombre important d'élèves associant l'écriture à la recherche d'un emploi démontre la valeur tenue qu'ils lui confèrent et l'absence de prise en compte de l'aspect réflexif qu'elle peut revêtir. Une seule élève évoque un écrit à caractère réflexif dans le cadre de sa vie en général, mais qu'elle pratique depuis si longtemps que son origine lui échappe.

Les principales difficultés que les élèves nous disent rencontrer sont d'ordre formel, si nous exceptons l'inspiration : la syntaxe et la formulation d'une part ; l'orthographe de l'autre. Certains professeurs de BAC 1 que nous interviewions nous communiquèrent déjà ces difficultés. Ainsi un professeur de la faculté des sciences économiques, sociales et politiques nous dit-il par rapport au résultat d'un travail écrit qu'il demande à ses étudiants :

Vous avez des gens qui sont capables de rédiger remarquablement, de manière précise – moi, je ne suis pas un littéraire, mais dans une phrase il y a quand même un sujet, un verbe, un complément. Et puis vous avez des gens qui sont incapables de rédiger. C'est sur des choses aussi banales que l'orthographe, on se demande s'ils ont déjà vu une grammaire de près ou de loin [...]. Maintenant, de manière plus générale, un certain nombre de personnes, d'étudiants qui ont de bonnes idées, qui ont compris la matière, ont souvent du mal à l'exprimer par écrit. [...] Mais donc, il y a une vraie difficulté – c'est aussi une forme de rigueur, hein – à mettre un raisonnement par écrit de manière lisible, intelligible et rigoureuse.

La rigueur qu'évoque ce professeur est considérée par trois élèves comme importante dans la façon de traiter les matières. Une seule élève la cite parmi ses difficultés, alors que certains cours de BAC 1 visent justement à ce que les étudiants acquièrent la rigueur nécessaire.

L'orthographe par contre semble faire consensus. Lors de l'examen de fin d'année, un groupe de professeurs de sciences physiques pose des questions ouvertes aux élèves. L'un de ces professeurs souligne les problèmes auxquels ils se heurtent :

[...] Et d'ailleurs, nous nous efforçons de ne pas tenir compte de l'orthographe ni de... aucun des trois. C'est horriblement compliqué, parce que ça nous fait sortir de nous-mêmes, mais on a décidé que ce n'était pas ça le but. C'était pas à nous de leur apprendre l'orthographe. On ne pénalise pas, ou alors c'est l'université qui doit prendre une règle générale où toute faute d'orthographe doit être pénalisée, mais là on a un problème avec les étudiants étrangers. C'est vraiment un sérieux problème. Donc, il faut justement essayer de faire la part des choses entre le mode d'expression et le contenu. [...]

Donc, à mon sens, le mieux pour nous est de ne pas nous en occuper, essayer de passer au-dessus de cette barrière en fait, mais du coup il me semble que du fait qu'on ne peut pas toucher alors les étudiants francophones qui eux devraient absolument connaître leur langue, il faudrait je crois un autre lieu, où on les juge de ce point de vue-là, parce qu'il y en a parmi les francophones qui sont aussi illisibles, qui sont tout à fait illisibles.

[...] C'est rare qu'on trouve des gens qui réellement connaissent le poids des mots, et ça c'est réellement de l'enseignement basique, savoir ce que veulent dire les mots, non seulement savoir les écrire, mais savoir réellement le sens profond, les doubles sens éventuels, connaître leur langue, connaître la langue à fond, et pour moi c'est une condition *sine qua non* de tout enseignement universitaire. Comment voulez-vous expliquer quelque chose s'ils ne maîtrisent pas leur langue ?

Une seule élève fait état explicitement d'une difficulté sur le plan lexical, mais il est probable que d'autres élèves aient assimilé « difficulté lexicale » et « problème de formulation », car deux d'entre eux affirment apprécier l'apprentissage du vocabulaire inhérent à leurs pratiques d'écriture. La majorité (7) trouve néanmoins davantage satisfaction dans ce que ces pratiques leur valent comme reconnaissance – félicitations du professeur ou résultat chiffré –, que dans ce qu'elles leur rapportent du point de vue de l'apprentissage.

5.2. Une place minime dévolue à la réflexivité au sens strict

Comment expliquer que les élèves ne nous parlent presque jamais de pratiques réflexives, au sens fort du terme (en tant que retour métacognitif sur leurs propres pratiques) ? Tout

d'abord, il faut constater que peu de professeurs enseignant aux élèves interviewés demandent des écrits réflexifs. L'écriture réflexive reste assez peu pratiquée dans l'enseignement secondaire. La réflexivité, conçue comme une réflexion sur soi – une autoréflexion – se pratique le plus souvent oralement, lors de l'examen de fin d'année où l'élève est invité à faire le bilan d'un apprentissage particulier, ou lors d'une activité remédiate. Par écrit, la réflexivité est cantonnée dans des conclusions de travaux de fin d'étude (1 professeur), dans le cadre de bilans de lecture (1 professeur), ou dans la présentation d'un programme postsecondaire personnel (2 professeurs). Lors de dissertations ou d'autres travaux écrits, la réflexion tourne autour d'un objet extérieur au sujet, sans évoluer – cela n'étant pas demandé – vers une réflexion sur ses pratiques.

Parmi les trois élèves interviewés à propos de leur travail de fin d'étude, aucun ne nous parle spontanément de la conclusion, qui contient des passages réflexifs. Les élèves concernés par la présentation de ce qu'ils envisagent après leurs études secondaires ne se montrent guère plus prolixes : 2 élèves sur 7 nous citent ce travail¹. Que disent-ils ?

Le travail de fin d'étude obligeait l'élève à s'intéresser à un sujet qui lui tient à cœur – en lien toutefois avec le cours de français. Laissé libre quant à la forme du travail, il devait présenter, dans la conclusion, le bilan de sa réflexion, et « faire preuve de jugement, de maturité quant à [son] parcours de fin de 6^e ». Les trois élèves interviewés furent choisis pour la réflexivité manifestement présente dans leur conclusion. Pourtant, ils considèrent cette conclusion comme importante pour la vision globale du travail qu'elle permet, mais non pour la démarche réflexive qui mena à sa rédaction. En effet, aucun ne la souligne.

Les trois élèves se disent avoir été motivés pour réaliser ce travail de fin d'étude, mais pas particulièrement plus lors de la rédaction de la conclusion. L'un d'eux avoue par rapport à celle-ci :

C'était une consigne que je n'avais pas tellement prise au sérieux. J'ai dû finir rapidement, car je devais imprimer le magazine [son TFE] et ça prenait du temps. J'ai donc juste rajouté une feuille A4 glissée dans le magazine à la fin.

[...] J'ai écrit cette conclusion assez rapidement. Elle doit d'ailleurs paraître brouillon. Je n'ai pas tellement réfléchi. J'ai juste essayé de parler de la manière dont j'avais réalisé ce projet.

Il nous précise d'ailleurs que la conclusion lui était apparue comme peu importante :

J'ai été surpris en fait : je n'avais à la base pas compris qu'il fallait en faire une et [le professeur] n'insistait pas du tout dessus. J'ai donc peut-être été un peu paresseux sur la fin et moins motivé, vu que c'était la toute dernière touche.

Motivé par le travail, car il y parlait de ses passions², il l'était nettement moins pour la conclusion, dont il reconnaît toutefois l'utilité :

Ça permet de prendre du recul sur les mois qui sont passés à la réalisation. Pour ce faire, j'ai essayé de relire le travail final avec un regard extérieur. [...]

Ça permet de réfléchir sur sa méthode de travail dans la réalisation.

Même s'il estime la démarche importante, surtout dans le cadre de ses études en BAC 1, où il s'agit de la démarche à fournir lors d'un examen oral devant cinq professeurs, et qu'il la trouve « obligatoire pour avancer », il admet :

¹ Les élèves concernés par le bilan de lecture furent directement interrogés sur leur production.

² « Je l'ai [le TFE] réalisé de manière assez égoïste en fait, en ne parlant pratiquement que de ce dont je suis passionné. Donc, ça me motivait de parler de mes passions. »

Je me suis rendu compte par après seulement que j'aurais dû plus soigner la conclusion.

Suite à une consigne peu « prise au sérieux », la conclusion ne comporte pas une grande valeur pour cet élève. Or, la perception de la valeur – en termes d'utilité et d'intérêt perçus –, conférée à une activité est, d'après de nombreuses études, le facteur qui exerce le plus d'influence sur la motivation et les comportements d'apprentissage des élèves (Viau et Bouchard, 2000 ; Neuville, 2004).

Les deux élèves concernés par le bilan de lecture – interrogés ici aussi pour la réflexivité dont ils avaient fait preuve – ne voient pas l'utilité de ce travail, bien que ne regrettant pas son exécution.

Quentin et Mélanie ont dû effectuer tous les deux un travail sur ce qu'ils envisagent de faire après les études secondaires. Le professeur de Quentin a demandé à ses élèves de faire état de leur « maturation vocationnelle », sous la forme d'un dossier écrit et d'une défense orale. L'élève aura suivi pour cela pendant deux ou trois jours une personne du métier qu'il envisage d'exercer. Le professeur de Mélanie a demandé à ses élèves qu'ils décrivent le « programme prévu pour après la rhétorique ». Voici ce qu'en dit Mélanie :

On me demande d'expliquer pourquoi de telles études et l'année à l'étranger, ce qui me motive et si on m'a influencée, ce qui m'a donné envie et si l'avis des autres a compté.

[...] Tout est évalué, et il [le programme] sert à nous sensibiliser pour savoir si on est bien sûr de vouloir entreprendre telles ou telles études.

[...] Je sais depuis toute petite ce que je veux faire, donc non, ça ne me servira à rien. Je suis sûre de moi, mais je pense que pour d'autres qui hésitent encore cela peut être utile.

La perception de la valeur de l'activité manque ici par rapport à soi – mais non vis-à-vis des autres élèves. Elle est – tout comme Quentin – la seule élève à citer ce travail, pourtant évalué.

5.3. La perception de la valeur d'une tâche comme déterminant principal de la motivation

En ce qui concerne l'évaluation, Deci et Ryan (1985 ; 2000) ont démontré qu'une motivation autodéterminée – quand la tâche est réalisée spontanément et par choix personnel – prévalait sur une motivation orientée par des récompenses¹. Faut-il dès lors voir les sept élèves citant le résultat qu'ils ont obtenu parmi leurs plus grandes satisfactions comme piètrement motivés ? Serait-ce un indice de leur manque de perception de la valeur du travail demandé ?

Il convient toutefois de préciser que la perception de la valeur accordée à une activité n'est pas l'unique déterminant de la motivation. Viau et Bouchard (2000) distinguent, à la suite d'autres chercheurs, trois déterminants principaux sur la motivation des élèves : la perception de la valeur d'une activité, le sentiment de compétence – l'élève se sent-il capable de réaliser la tâche ? – et le sentiment de contrôlabilité – l'élève perçoit-il qu'il possède un contrôle sur le déroulement d'une activité ?

Ces trois perceptions s'influencent l'une l'autre, et elles influent également sur trois « comportements d'apprentissage » : *l'engagement cognitif*, c'est-à-dire l'effort mental fourni, *la persévérance*, visible dans le temps consacré au travail, et *la performance*, représentée par les résultats.

D'après nos quelques cas, le problème se situe du côté de la perception de la valeur de l'activité – définie comme « le jugement qu'un élève porte sur l'utilité et l'intérêt d'une

¹ L'élève travaillant en vue d'obtenir de bonnes notes est motivé extrinsèquement par une régulation externe. Il s'agit là d'une motivation non autodéterminée.

activité en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit » (Viau et Bouchard, 2000) –, laquelle influence dès lors les trois « comportements d'apprentissage ». L'élève qui évoque les conclusions de son travail de fin d'étude avoue ne pas avoir perçu d'emblée la valeur de cette rédaction. Du coup, il est moins motivé, ce que traduisent ses « comportements d'apprentissage » réduits : il dit ne « pas [avoir] tellement réfléchi » et qualifie sa performance de « brouillon ».

6. Perceptions des étudiants de 1^{re} année d'université

6.1. Perception des exigences de l'université

Nous avons interrogé à travers des entretiens compréhensifs 25 étudiants de 1^{re} année d'université, en milieu et en fin d'année, pour savoir s'ils percevaient des exigences particulières de l'université, par rapport au secondaire. Les réponses spontanées des étudiants sont assez instructives. L'exigence la plus mentionnée est la rigueur attendue par les évaluateurs, qui constitue bien sûr une exigence *méta*, qui se traduit à différents niveaux du travail de l'étudiant (écriture, précision des réponses, rigueur critique...). Cette réponse est ainsi précisée par d'autres éléments soulignés par les étudiants, comme la précision – notamment dans l'utilisation du vocabulaire, où des termes propres ou techniques sont attendus, quand dans le secondaire on se satisfaisait de formules « vagues » – et l'objectivité. À ceci s'ajoutent l'importance du volume de matière, ressenti comme une difficulté nouvelle, les exigences en matière d'esprit critique, de prise de distance ou d'approfondissement réflexif, et la nécessité de pouvoir travailler en autonomie et de s'investir personnellement et activement dans sa formation. Par ailleurs, certains étudiants soulignent des attentes plus marquées en termes de niveau d'écriture, de capacité d'expression, notamment dans les travaux et les questions ouvertes, mais cette remarque est surtout présente chez les étudiants suivant des études plus littéraires.

Nous avons également demandé plus directement aux étudiants s'ils ressentaient une exigence de retour sur soi, de capacité d'autoanalyse, à l'université. À cette question, les étudiants se situant à la moitié de leur année (avant les premiers partiels) répondent plutôt par la négative, mais, à de rares exceptions près, tous ceux qui ont déjà connu l'expérience de la première session d'examens estiment qu'il est effectivement capital de pouvoir s'autoévaluer et s'autoréguler pour réussir à l'université. Il faut pouvoir « remettre en question sa façon de travailler », prendre conscience de ce qui n'est pas suffisant dans le travail individuel ou dans l'étude, comprendre la raison des évaluations moins bonnes que prévu, etc.

Ces retours tendent à confirmer que la réflexivité est bien un élément déterminant pour la réussite de l'étudiant, mais qu'elle n'est souvent pas perçue comme telle par les apprenants à la sortie du secondaire et à leur entrée à l'université. La prise de conscience de l'importance de l'autorégulation semble survenir seulement après les premières évaluations majeures, et semble surtout capitale pour pouvoir se rétablir après un éventuel échec à cette occasion.

6.2. Regards sur le secondaire et la préparation au supérieur

Par ailleurs, nous avons cherché à savoir dans quelle mesure les étudiants estimaient avoir été préparés à ces nouvelles exigences au cours de leur scolarité – en fin de secondaire en particulier. L'impression générale qui ressort est plutôt que le secondaire ne les a dans l'ensemble pas vraiment préparés à ce qui les attendait. La plupart des interviewés peinaient à identifier des pratiques qui les avaient réellement aidés dans le supérieur.

Cette observation peut se comprendre pour différentes raisons. D'abord, il faut rappeler que l'enseignement secondaire n'a pas pour mission explicite de préparer aux études

supérieures. Même si le secondaire de transition, comme son nom l'indique, conduit nécessairement à ce passage, son rôle premier, tel que fixé notamment par le décret « Missions », est plutôt d'émanciper, de développer, de former des « citoyens responsables »... D'autre part, les tendances actuelles fortes à la finalisation didactique dans l'enseignement général ont sans doute également pour conséquence de rendre moins directement « préparatoires » les études secondaires, ou du moins de rendre moins préhensibles pour toute une catégorie d'élèves les apprentissages systématiques nécessaires à la poursuite d'une formation complexe (Bernstein, 1997; Bonnéry, 2007).

Ceci n'est pas démenti par d'autres témoignages recueillis auprès des étudiants. En effet, plusieurs étudiants soulignent quand même certaines pratiques ou certains cours qui leur semblent avoir été utiles pour la suite de leur parcours éducatif. Mais, contrairement à nos attentes initiales, les éléments signalés sont pour la plupart en déphasage avec les tendances pédagogiques actuelles. Ainsi, pour la préparation aux exigences de rigueur de l'université, deux étudiants mettent en évidence leur cours de grec ancien, et un autre mentionne l'autorité marquée d'un enseignant et l'obligation d'apprendre par cœur certains contenus. Et pour ce qui est de préparer au niveau d'expression linguistique attendue, à l'écrit en particulier, la pratique communément citée par les étudiants est la dissertation.

Il y a néanmoins une pratique très régulièrement citée comme ayant aidé les étudiants à se préparer aux exigences universitaires : il s'agit du travail de fin d'études (TFE). Ce travail, par son envergure et par l'autonomie qu'il réclame de l'élève, est perçu très positivement par les étudiants. Ceci s'applique par ailleurs à d'autres travaux d'envergure pratiqués en fin de secondaire, comme certains rapports de stage ou autres réalisations écrites. La valeur d'un tel travail autonome de l'élève contraste en particulier avec le constat de plusieurs élèves d'une guidance parfois trop marquée par les enseignants de secondaire, qui parfois conduit à transformer une production sensée être personnelle en la stricte imitation d'un exemple ou l'application mécanique d'une consigne. Il s'agit là d'une différence ressentie de façon notable par plusieurs apprenants entre le secondaire et l'université : dorénavant, ils étaient réellement livrés à eux-mêmes dans la réalisation des tâches ou l'organisation de leur travail, ce à quoi ils estimaient avoir été peu préparés.

7. Implications et propositions

7.1. Des démarches réflexives pour mieux « s'affilier »

Selon A. Coulon, la deuxième étape vécue par l'étudiant s'« affilient » à son nouveau statut – « le temps de l'apprentissage » – est la plus délicate. Perdu entre ses anciens repères et son nouvel univers (Coulon, 1997 : 10), l'étudiant doit mettre en place des stratégies d'étude et profitera sans doute d'une démarche réflexive, qui l'invitera à se positionner plus aisément.

Le Centre d'information et d'orientation (CIO) de l'UCL offre ainsi aux étudiants de BAC 1 en biologie la possibilité de développer un travail écrit à caractère réflexif. Le but est notamment « de prendre conscience des compétences que l'on a, et de ne pas se situer uniquement à travers les résultats, qui seraient des résultats par rapport à la branche ou à la matière à laquelle on a été confronté ». Au travers de diverses activités, perçues semble-t-il comme motivantes, bien que n'amenant pas apparemment un taux de réussite plus élevé, l'étudiant est amené à mener un cheminement réflexif.

Un monitorat organisé au sein de la faculté de psychologie permet aux étudiants de se livrer à la même démarche, par le biais de divers ateliers – la préparation au « blocus », l'analyse des résultats de la session de janvier, etc. L'un des objectifs principaux est d'aider

les étudiants à mettre du sens dans leurs activités, ce qui est susceptible, nous l'avons vu, de les motiver.

7.2. *La réflexivité au vu des « prédicteurs de réussite »*

L'étape d'affiliation – « la démarche par laquelle quelqu'un acquiert un statut social nouveau » (Coulon, 1997 : 2) – fournit, selon qu'elle se déroule plus ou moins bien, une *indication* quant aux *chances* de réussite d'un étudiant. L'affiliation intellectuelle (Coulon, 1997 : 104) semble facilitée par une série de variables, comme la perception de ses compétences, l'engagement académique et l'intention de persévérer (Neuville, 2009).

La motivation de l'étudiant pourra se mesurer notamment dans l'engagement académique qu'elle contribue à induire, c'est-à-dire « la décision volontaire de s'engager activement et profondément », « la participation active dans les activités d'apprentissage » (Pirrot et De Ketele, 2000, p. 370), et dans la persévérance de l'étudiant.

L'écriture réflexive, en amenant l'étudiant à réfléchir sur ses propres pratiques, afin de les valider ou de les modifier, lui permettra de percevoir ses compétences, ou du moins d'y réfléchir. Une réflexion aboutie l'aidera à s'engager de manière adéquate dans son apprentissage et à persévérer dans son investissement.

7.3. *Propositions*

Plusieurs chercheurs préconisent la mise en œuvre de productions réflexives dans le cadre de formations professionnalisantes, telles le carnet de bord, le rapport de stage ou le portfolio. Dès lors, pourquoi ne pas leur proposer, à l'instar de ce qui se réalise dans les formations pour les futurs professionnels, des activités réflexives ?

A. Coulon propose que les étudiants entrant en 1^{re} année de bachelier tiennent un « journal d'affiliation », que suivrait un enseignant (Coulon, 1997 : 210-211). Dès leur entrée à l'université, les étudiants y consignent chaque jour tout ce qui touche leur nouveau statut – famille, cours, étudiants, professeurs, etc. L'objectif est « de faire de l'écriture un instrument d'affiliation ». Cette écriture possède deux dimensions. La première, par la description des sentiments éprouvés, est clinique, et assure la fonction libératrice attribuée par les élèves à l'écriture (cf. *supra*). La deuxième consiste en une « description réflexive » facilitant l'affiliation de l'étudiant.

En d'autres termes, le journal d'affiliation consiste pour l'étudiant à réfléchir, par le biais de l'écriture (réflexive), à ses nouvelles pratiques et aux nouvelles réalités auxquelles il fait face, afin de s'insérer au mieux dans son nouveau « métier », celui d'étudiant universitaire.

8. **Conclusions**

Lors de son entrée dans l'enseignement supérieur, l'étudiant connaît plusieurs changements radicaux. Pour l'aider à s'«affilier» à son nouvel univers, l'écriture réflexive apparaît comme un outil précieux. Bien que rarement citée par les étudiants au début, la réflexivité acquiert une valeur importante après les évaluations majeures de la première année de bachelier. N'appartient-il pas dès lors aux enseignants du secondaire de sensibiliser leurs élèves à la réflexivité, afin qu'ils en perçoivent le sens avant les premières évaluations du supérieur ?

Les travaux d'envergure laissant aux élèves une grande autonomie semblent, selon leurs commentaires, les aider lors de leur entrée à l'université, en leur permettant notamment d'acquérir une certaine rigueur et de s'organiser. Toutefois, l'écriture réflexive permettrait d'accroître encore ces bénéfices. Le journal d'affiliation proposé par A. Coulon aide sans

aucun doute les étudiants à réfléchir aux nouvelles pratiques envisageables. Pareillement, dans le secondaire, des écrits réflexifs qui incitent les élèves à réfléchir sur leurs pratiques devraient leur permettre de leur donner davantage de sens et d'être ainsi plus aptes à les évaluer.

Bibliographie

- Bernstein, B. (1997). Class and pedagogies : visible and invisible. Dans A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown et A. Stuart Wells (Éds.), *Education. Culture economy and society* (pp. 59-79). Oxford : Oxford University Press.
- Bibauw, S. (à paraître). Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu. *RIPES*, XXVI (1).
- Bibauw, S. et Dufays, J.-L. (2010). Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale. *Repères pédagogiques*, 2.
- Bonnéry, S. (2007). Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques. Paris : La dispute.
- Chabanne, J.-C. (2006). Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances chez les élèves d'école primaire. Dans M. Molinié et M.-F. Bishop (Éds.), *Autobiographie et réflexivité* (pp. 51-68). Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise.
- Coulon, A. (1997). Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire. Paris : PUF.
- Deci, E. et Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York : Plenum Press.
- Deci, E. et Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Dufays, J.-L. et Thyron, F. (Éds.). (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Galand, B., Neuville, S. et Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique : comprendre pour mieux prévenir ? *Cahiers de recherche en éducation et formation*, 39, 5-17.
- Neuville, S. (2004). *La perception de la valeur des activités d'apprentissage : étude des déterminants et effets*. Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Neuville, S. (2009, 18 décembre). *Quel est le rôle des variables motivationnelles ?* Communication présentée à la Journée d'étude "Persévérer et réussir à l'Université", Louvain-la-Neuve.
- Neuville, S., Frenay, M. et Bourgeois, É. (2007). Task value, self-efficacy and goal orientations: impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47(1/2), 95-117.
- Pirot, L. et De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(2), 367-394.
- Romainville, M. (1999). Les facteurs prédictifs de la réussite à l'université. Dans S. Louryan et F. Thys-Clement (Éds.), *Enseignement secondaire et enseignement universitaire* :

quelles missions pour chacun ? (pp. 45-55). Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.

Scheepers, C. (2006). L'écriture réflexive, entrée dans la culture. *Le français dans le monde / Recherches et applications*, 39, 96-106.

Schmitz, J. et Frenay, M. (2009, 18 décembre). *Quel est le rôle de l'intégration sociale, des expériences de classe et de l'ajustement émotionnel ?* Communication présentée à la Journée d'étude "Persévérer et réussir à l'Université", Louvain-la-Neuve.

Slingeneyer, M. et Bibauw, S. (à paraître). Des pratiques réflexives au 3^e degré du secondaire : pourquoi ? comment ? *Enjeux*, 77.

Slingeneyer, M. et Bibauw, S. (2009). Développer la réflexivité par l'écrit en fin de secondaire. *Échanges*, 19, 8-15.

Viau, R. et Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 25(1), 16-26.