

ACTES DE LA
JOURNEE D'ETUDES DU GROUPE EFES
(Transcriptions)

Amphithéâtres de l'Europe

Université de Liège

27 février 2010

Table :

- 1. Accueil de M. J.-M. Defays**
- 2. Discours de M. B. Rentier**
- 3. Discours de M. J.-Cl. Marcourt**
- 4. Discours de Mme M.-D. Simonet**
- 5. Discours de M. A. Gilles**
- 6. Exposé de M. J.-M. Defays**
- 7. Exposé de M. Maréchal**
- 8. Compte rendu de la Table ronde**
- 9. Compte rendu de l'Atelier 1**
- 10. Compte rendu de l'Atelier 2**
- 11. Compte rendu de l'Atelier 3**
- 12. Conclusions de M. M. Romainville**

1. Discours d'ouverture de M. Jean-Marc Defays, Directeur de l'Institut Supérieur des Langues Vivantes de l'Université de Liège

Monsieur le Ministre Vice-président,

Madame la Ministre,

Monsieur le Député provincial-Président,

Monsieur le Recteur,

Monsieur le Premier Vice-recteur,

Monsieur l'Administrateur,

Monsieur le Président du Conseil de la Langue française et de la Politique linguistique,

Mesdames et Messieurs les Inspectrices et les Inspecteurs,

Mesdames et Messieurs les Directrices et les Directeurs d'écoles,

Chères Collègues,

Chers Collègues,

Mesdames et Messieurs,

Au nom du Groupe EFES et de l'Institut Supérieur des Langues Vivantes de l'Université de Liège, j'ai le plaisir de vous souhaiter la bienvenue à cette Journée d'études sur la maîtrise du français dans l'enseignement supérieur, et de vous remercier pour votre participation à la réflexion que nous allons mener au cours de ce samedi.

Ces remerciements s'adressent en particulier aux personnalités qui nous honorent de leur présence aujourd'hui et à qui je vais sans tarder céder la parole. Leur intérêt pour les questions dont nous allons débattre aujourd'hui met en évidence l'actualité et l'importance de la question de la maîtrise de la langue maternelle dans le bon déroulement des études supérieures et de la carrière professionnelle.

2. Discours de M. Bernard Rentier, Recteur de l'Université de Liège

Madame la Ministre,

Monsieur le Ministre,

Monsieur le Député provincial,

Mesdames,

Messieurs,

J'ai plusieurs raisons de me réjouir ce matin. La première, comme vient de le dire M. Defays, c'est de pouvoir accueillir ensemble les ministres en charge de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement supérieur. Ce n'est certainement pas la première fois que j'accueille Mme Simonet et M. Marcourt à des activités de l'Université de Liège : sous la précédente législature, on a souvent eu l'occasion de les voir chez nous à propos du Plan Marshall. Même si nos collaborations sont variées et nombreuses, je pense que c'est la première fois, en tout cas pour moi, que j'ai l'occasion d'accueillir les ministres en charge de ces deux compétences ensemble, et j'y trouve non seulement beaucoup de plaisir, mais aussi – et peut être surtout – j'y vois une importance symbolique majeure. En effet, l'enseignement est un continuum et l'articulation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur est une priorité pour nous. Il y a déjà – hélas ! – quarante cinq ans que je franchissais moi-même cette étape. A l'époque, on estimait déjà que c'était une épreuve déterminante dans la vie et dans la formation d'un jeune. C'est toujours le cas aujourd'hui. Un des aspects les plus difficiles de l'adaptation à l'enseignement supérieur est de devoir se familiariser avec la langue qu'on y pratique, un outil pourtant indispensable. Pour avoir moi-même, pendant plus de quinze ans, enseigné dans cette zone de combat un peu grise qu'était ce qu'on appelait alors la première candidature – maintenant le premier bac –, j'ai vu arriver à l'Université, dans des matières plutôt scientifiques, des centaines d'étudiants sortant de l'enseignement secondaire. J'ai donc pu prendre personnellement la mesure de cette difficulté de la maîtrise de la langue à l'université. Nous parlons bien de la langue maternelle ; nous n'aborderons pas ici la situation différente des étudiants étrangers.

Cette maîtrise de la langue, en particulier du vocabulaire, a toujours causé un problème très aigu, y compris dans des disciplines scientifiques, comme je viens de le dire. La compréhension d'un mot, d'une explication ou d'une question a toujours été une pierre d'achoppement pour le jeune qui accède à l'Université. Certains pessimistes disent qu'aujourd'hui, on ressent même ce problème jusque dans les masters. C'est probablement vrai en partie, ce qui indique qu'on ne peut pas donner toute la responsabilité du problème à un seul niveau d'études en particulier, mais que cette responsabilité doit faire partie des préoccupations et doit inspirer l'action de tout le monde, à tous les niveaux.

Aussi suis-je très heureux que cette journée soit organisée, et que les Hautes Ecoles se soient associées à nous, à l'Université de Liège, pour réfléchir à cette question en formant le

groupe EFES qui est à l'honneur aujourd'hui. Cette question est évidemment la même pour tout le monde même si elle n'est pas traitée par tout le monde de la même manière. La première initiative, en ce qui concerne EFES, a été la mise sur pied d'un test par l'Université de Liège, un test qui a ensuite été adopté et préparé par l'ensemble du groupe. Mais, par exemple, le seul fait de rendre obligatoire ou non ce test peut entraîner une différence considérable entre les institutions partenaires. On le verra tout à l'heure avec les chiffres. Le test n'est donc pas obligatoire à l'Université de Liège, mais je me pose tout de même la question de savoir s'il ne faudrait pas essayer de le rendre bientôt obligatoire, au moins incontournable, sans être pour autant sélectif. Je sais que mes amis de la FEF ne seront certainement pas d'accord avec de principe, mais je pense qu'il est primordial de donner à l'étudiant l'occasion de savoir où il en est, sur ce plan, comme sur d'autres, et l'occasion, ensuite, de s'améliorer si nécessaire. Cette approche du problème est donc essentielle, mais nous n'avons pas la prétention d'avoir trouvé la solution, ni la prétention que cette solution – telle qu'elle est adoptée aujourd'hui – est complète ou définitive. C'est bien d'une journée d'études qu'il s'agit aujourd'hui, puisque vous allez être amenés à discuter tous ensemble des problèmes et des modalités d'application de ce test. Vous allez même probablement discuter d'autres possibilités d'aborder le problème. Organiser de concert un test commun est une bonne chose, mais faut-il encore savoir choisir, adapter sa forme. En outre il est aussi important de savoir ce qu'on en fait après. On ne peut pas dire à l'étudiant : « Votre maîtrise de la langue n'est pas à la hauteur des exigences de l'enseignement supérieur ; débrouillez-vous ! ». Se pose donc la question des systèmes de remédiation que vous devrez aussi traiter au cours de cette journée.

Le travail que cette remédiation ou ce perfectionnement, comme on préfère l'appeler à l'Université de Liège, demande aux institutions peut être considérable. Je crois qu'il faut être très lucide concernant l'impact financier des différentes modalités d'organisation d'une évaluation ou d'une remédiation linguistiques ; par exemple, nous avons opté pour le QCM pour des raisons de cet ordre. Pourtant, il se trouve que je suis, personnellement, un grand adversaire du QCM. Je n'ai jamais pu me résoudre à l'utiliser à l'heureuse époque où j'enseignais. La raison principale étant que le QCM, pour des matières scientifiques, m'obligeait à inventer des réponses fausses, ce qui, je trouve, est la gymnastique la plus détestable au monde, surtout que si on fait bien son QCM, la réponse fausse doit ressembler à une réponse vraie. C'est d'une perversité sans nom, bien entendu ! J'ai donc toujours insisté pour organiser des examens oraux, dont je connais aussi bien sûr les limites et la subjectivité. Mais je me suis souvent aperçu, pendant ces examens oraux, que les étudiants, en fait, ne comprenaient pas les questions, ou qu'ils les comprenaient mal, ce qui est pire encore !, ce qui me donnait l'occasion de les remettre sur les rails, alors que, lors des examens écrits, ils seraient partis tout droit dans le mur. Finalement, je leur ai fait plus de bien que je ne leur ai causé de tort à cause de ma subjectivité, qui est celle d'un être humain avec toutes ses faiblesses, bien entendu.

En plus du problème de la remédiation, s'en posent d'autres comme celui de l'articulation entre les performances linguistiques et disciplinaires. Je suis d'ailleurs heureux que vous puissiez avoir des interventions dans ce sens aujourd'hui, notamment pour savoir si la maîtrise du français est aussi déterminante pour les disciplines hautement scientifiques. Et quand un spécialiste de mathématiques vient nous le confirmer, c'est évidemment tout à fait encourageant par rapport à la démarche que vous avez choisie dans vos projets. Je me

réjouis donc aujourd'hui que vous soyez ici si nombreux rassemblés pour aborder tous les aspects de cet épineux problème. Et je me réjouis une nouvelle fois que les ministres et le député provincial en charge de cette articulation entre le Secondaire et le Supérieur soient avec nous pour en débattre. Je compare la formation à un train où les jeunes sont tenus de passer de wagon à wagon ; quand j'étais enfant, on ne passait de wagons à wagons que dans les trains luxueux. Dans ce cas, l'articulation entre les wagons devait être parfaitement adaptée pour que le passage se fasse en douceur. Aujourd'hui, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur sont deux wagons d'un long train, précédés par l'enseignement primaire et suivis par le doctorat, la formation continue, etc. Il est préférable de ne pas descendre du train de peur de ne plus pouvoir y remonter ; pour cela, il faut que la transition d'un « wagon » à l'autre soit bien articulée, de façon à ce qu'on ne la ressente pratiquement pas. C'est une de nos missions que de faciliter ce passage entre les deux types d'enseignement ; voilà pourquoi nous sommes ici réunis.

Merci de votre présence à toutes et à tous ; félicitations et merci aux organisateurs.

Je vous souhaite une excellente journée.

3. Discours de M. André Gilles, Député-Président du Conseil provincial

Madame et Monsieur le Ministre,

Monsieur le Recteur,

Monsieur le Directeur,

Mesdames et Messieurs, en vos titres et qualités,

C'est avec plaisir, et surtout avec un grand intérêt, que je participe avec vous à cette journée d'études consacrée à l'évaluation du français pour l'enseignement supérieur.

La maîtrise de la langue française est la première condition de l'accès au savoir et de l'acquisition de toutes les compétences. C'est la raison pour laquelle, et je suis ici pour en témoigner, la Province de Liège en fait un objectif majeur de son enseignement.

Depuis plusieurs années déjà, notre Haute Ecole prend part aux travaux du Groupe EFES. Nos étudiants sont évalués grâce aux différents tests construits par ce groupe composé d'enseignants de l'Institut Supérieur des Langues Vivantes et des Hautes Ecoles partenaires.

Cette démarche a évolué et évolue encore dans le cadre de la mise en place de notre Service d'Aide à la Réussite. Sa coordinatrice, Mme Gehlen, participe aux travaux du groupe et, me dit-on, y apprécie les échanges d'expériences.

Nous avons conscience que la maîtrise du français, dans tous ses aspects, est une facette fondamentale de la réussite de nos bacheliers, et donc du travail du Service d'Aide à la Réussite. Ainsi, notre équipe a mis à la disposition de tous les étudiants de la Haute Ecole un manuel d'auto-formation en orthographe grammaticale.

Il va de soi qu'avant toute remédiation, une évaluation doit être menée avec efficacité. Chacun, selon nous, doit pouvoir s'auto-évaluer et, le cas échéant, déterminer la remédiation vers laquelle il doit s'orienter. Prendre conscience de la nécessité de combler ses lacunes est probablement le premier pas vers la réussite. J'ajoute qu'il est important que cette étape soit correctement calibrée, en fonction des éléments à diagnostiquer. Faute de quoi cela risque de générer des frustrations.

Notre Service d'Aide à la Réussite explore différentes voies pour une remédiation la plus intégrée possible, que ce soit en français, en langues étrangères comme l'anglais, le néerlandais, l'allemand ou l'espagnol, en mathématique, en chimie, voire en informatique ou en statistique.

Dans le panel d'actions de notre Haute Ecole, je tiens à mentionner aussi celles qui contribuent à une meilleure maîtrise de la langue française à destination de nos amis germanophones.

Nous en sommes conscients, l'approche qui est la nôtre doit être diversifiée. Nous devons faire en sorte que l'étudiant s'approprie son évolution non seulement vers une meilleure maîtrise de sa langue maternelle, mais vers une meilleure maîtrise des connaissances dans les matières scientifiques et vers une méthode de travail efficace. Là encore, notre Service d'Aide à la Réussite propose un manuel d'auto-formation en méthodologie des études.

Si je résume, il s'agit de donner à chacun les meilleures armes et l'approche la plus souple et la plus personnalisable, en tirant le meilleur parti du foisonnement d'outils et d'univers numériques.

Depuis trois ans déjà, l'Enseignement de la Province de Liège forme des enseignants aux techniques de l'e-apprentissage, en collaboration, faut-il le souligner, avec les services du Labset de l'Université de Liège.

Grâce aux technologies nouvelles, nous évoluons vers des approches de remédiation que chacun pourra appréhender à son rythme, où et quand il l'entend. Nous sommes soucieux d'offrir à nos étudiants une large palette de logiciels qui pourraient leur apporter le soutien attendu, en complément, bien sûr, des actions menées par les équipes pédagogiques. Car ces outils en ligne ne nous dispensent pas d'un contact avec les enseignants. C'est là une évidence, mais il est bon de s'en souvenir à chaque occasion.

Les nouveaux univers numériques ne nous dispenseront pas du contact social et de l'émotion ! C'est précisément ce que nous rappelait Joël de Rosnay, docteur en sciences bien connu, conseiller auprès de la direction de la Cité des Sciences de Paris, lors de l'exposé qu'il fit à l'occasion de la rentrée académique de notre Haute Ecole.

Dans le droit fil de cette rentrée académique, nous allons d'ailleurs recevoir la 4^e édition de la Chaire des civilisations numériques, dont le thème sera « L'éducation à l'heure du nuage numérique : entre moteurs de recherche et téléphonie mobile ».

Ce sera l'occasion de nouvelles réflexions quant à nos capacités de concilier nos modes d'évaluation classiques avec ces nouvelles technologies.

Mesurer les limites et les avantages de ces univers riches, simples et complexes à la fois, sera probablement un des défis de ces prochaines années. Les appréhender et les utiliser intelligemment sera sans aucun doute la meilleure façon de ne pas créer ces fossés numériques qui pourraient séparer les enseignants et les étudiants de la NetGen.

Plus que jamais, et ce sera ma conclusion, il s'agit d'intégrer l'explosion des outils dans nos approches pédagogiques, en restant à l'écoute des besoins de nos étudiants.

Je vous remercie de votre attention.

4. Discours de Mme Marie-Dominique Simonet, Ministre de l'Enseignement obligatoire

Monsieur le Ministre,

Monsieur le Député provincial,

Monsieur le Recteur,

Monsieur le Directeur,

Mesdames et Messieurs en vos titres et qualités,

Je suis particulièrement heureuse d'avoir été invitée à cette journée de réflexion qui porte sur les raisons et les modalités de l'évaluation de la maîtrise de la langue française par les étudiants à l'entrée de l'enseignement supérieur. C'est un projet que j'ai déjà eu le plaisir de soutenir, sous la précédente législature.

La maîtrise du français est, depuis toujours, un sujet qui me tient à cœur. La connaissance de la langue de l'enseignement est un atout majeur qui facilite à chaque étudiant l'accès aux études et au monde de l'emploi. Sa non-maîtrise au seuil de l'enseignement supérieur est une problématique préoccupante qui engage des responsabilités à tous les niveaux, en particulier au niveau de l'enseignement obligatoire censé assurer son apprentissage et surtout sa maîtrise.

En tant que Ministre de l'Enseignement obligatoire, consciente des lacunes et des carences relevées chez les élèves ayant passé ces tests d'évaluation, mon souci est d'analyser, de proposer et d'évaluer différentes pistes pour pallier ces manquements.

La mission principale de l'enseignement obligatoire est de donner à l'élève l'envie d'apprendre, et de le conduire à la maîtrise parlée et écrite du français qui est une compétence essentielle constituant la principale clé d'accès aux autres apprentissages. Les acteurs de l'enseignement, durant tout le cursus de l'enseignement obligatoire, sont donc incités à tenir compte des méthodes et des initiatives qui mènent à un apprentissage approfondi de la langue française.

Depuis plusieurs années, ce rôle primordial de l'enseignement obligatoire est renforcé par une généralisation de la remédiation immédiate et par la mise en place de l'encadrement différencié, pour répondre aux difficultés rencontrées par les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle. Ce dispositif tend à garantir un niveau de connaissance du français correspondant aux exigences établies en la matière.

Comme l'écrit Rivarol dans le célèbre *Discours de l'universalité de la langue française*, « *Le langage est la peinture de nos idées* ». En effet, un jeune pour exprimer ses idées clairement, d'une manière précise et concise, doit posséder et avoir la faculté d'utiliser un vocabulaire riche, transversal et fondamental, gage de réussite et d'intégration dans l'enseignement supérieur et dans le milieu professionnel.

Pour améliorer la qualité de l'enseignement et assurer ces apprentissages, il est indispensable de décloisonner les niveaux d'enseignement, et de coordonner les efforts accomplis par tous les acteurs et entre réseaux et niveaux d'enseignement qu'il s'agisse des niveaux fondamental, secondaire et supérieur.

Dans l'enseignement obligatoire, des enseignants, des inspecteurs et des chercheurs universitaires ciblent les difficultés, les manquements et les lacunes des élèves via des épreuves externes non certificatives. Ces experts de l'enseignement analysent les résultats et élaborent des pistes didactiques qui seront à exploiter par tous les acteurs de l'enseignement.

Dès lors, malgré tous les dispositifs mis en place pour amener l'élève à maîtriser le français, et au vu des résultats des évaluations à l'entrée de l'enseignement supérieur, je continue à encourager les projets pilotes initiés précédemment, pour généraliser le décloisonnement entre l'enseignement obligatoire et l'enseignement supérieur.

Je resterai attentive aux résultats des débats de cet après-midi et aux moyens mis en pratique pour permettre à chacun de maîtriser la langue de l'enseignement, en œuvrant surtout à un continuum pédagogique entre l'enseignement obligatoire et l'enseignement supérieur, en collaboration avec mon collègue, Monsieur Jean-Claude MARCOURT, Ministre en charge de l'Enseignement supérieur.

5. Discours de M. Jean-Claude Marcourt, Ministre de l'Enseignement supérieur

Mesdames,

Messieurs,

Le privilège qu'il m'est fait aujourd'hui de prendre la parole en dernier lieu me rend la tâche relativement aisée : mes prédécesseurs et ma collègue la Ministre Marie-Dominique Simonet ont déjà pratiquement tout dit !

Qu'à cela ne tienne.

Je sais éperdument bien à quel point, lorsque l'on fait comme vous aujourd'hui, un samedi, la démarche de participer à un colloque ou à une journée d'étude comme celle-ci, on n'a guère trop envie de voir les autorités académiques ou les représentants politiques s'éterniser trop longuement avant de passer au vif du sujet, ce pourquoi vous êtes venus.

Vous avez bien raison.

Je ne dirai donc que quelques mots très brefs avant de céder la parole au Professeur Jean-Marc Defays et à sa collègue Marielle Maréchal.

Tout d'abord, deux considérations d'ordre général qui me tiennent particulièrement à cœur :

1) Interréseaux et interniveaux. Comment ne pas saluer une telle initiative que celle-ci qui, au sein du *Groupe EFES*, sur une base volontaire et depuis plusieurs années, réunit à la fois université et hautes écoles issues de réseaux d'enseignement différents, le tout autour d'un projet fédérateur commun et au bénéfice de tous nos étudiants.

Vous savez à quel point je suis de ceux qui pensent que plutôt que de bâtir des barrières supplémentaires, c'est bien d'établir des ponts et des collaborations dont notre enseignement à grand besoin aujourd'hui.

De ces ponts, et bien vous en êtes la parfaite illustration : des ponts entre réseaux, des ponts entre niveaux d'enseignement, d'autant que je sais aussi que des enseignants de l'enseignement secondaire sont également avec nous dans la salle ce matin.

2) Journée d'étude, formation continue et samedi matin. Ceci, c'est plus de l'ordre de la boutade mais quand je vois le nombre que vous êtes en ces lieux ce samedi matin, je me dis que les préjugés à l'encontre du travail ou de la motivation des enseignants et des autres métiers connexes au système scolaire, de quelque niveau d'enseignement que ce soit d'ailleurs, ont vraiment parfois la dent dure.

Certains critiques devraient venir ici avec vous, avec nous, pour en prendre un peu de la graine...

Venons-en maintenant plus particulièrement à l'objet de cette journée d'étude.

« Pourquoi et comment une évaluation du français pour l'enseignement supérieur ? ».

L'Université de Liège et le Professeur Jean-Marc Defays et son équipe ont évidemment une longue tradition en matière d'évaluation formative et d'auto-évaluation des étudiants en vue de soutenir leur réussite à l'entame de leurs études supérieures.

Je ne vous apprends rien.

Ils ont d'ailleurs fait pas mal d'émules au fil des années puisque, comme vous le savez, l'aide à la réussite des étudiants en haute école et à l'université bénéficie désormais d'un cadre légal et d'un budget spécifique.

Sur ce point d'ailleurs, j'entends bien, avec ma collègue, continuer à travailler sur le passage entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, lequel est souvent une des clés de la réussite d'un étudiant dans le supérieur lorsqu'il s'opère dans de bonnes conditions. Il faut continuer à resserrer les liens entre, d'une part, enseignants du secondaire et inspecteurs et, d'autre part, enseignants du supérieur. Je l'ai dit, vous en êtes la parfaite illustration.

Dans ce sens toujours, la maîtrise suffisante de la langue française est une nécessité tellement évidente pour la réussite de ses études supérieures qu'on en vient parfois même à ne pas imaginer à quel point elle peut, aujourd'hui encore, aujourd'hui surtout, être un facteur d'échec pour nos étudiants, un facteur aggravant ; lesquels étudiants n'en n'ont parfois pas eux-mêmes pleinement conscience.

La maîtrise de la langue française constitue en effet l'apprentissage premier, dont toute l'institution scolaire, de la maternelle au supérieur, doit garantir à tous la maîtrise et ce, pour au moins deux raisons fondamentales :

D'abord, évidemment parce que la maîtrise de la langue est un fondement essentiel sur lequel la construction des autres apprentissages s'appuie.

Chacun sait combien cette maîtrise est une condition *sine qua non* de l'accès à la plupart des apprentissages. Chacun sait également combien la maîtrise de la langue conditionne la qualité de tous les autres apprentissages. Elle est donc une priorité parce qu'elle permet l'accès aux autres apprentissages, que ce soit à 5 ans, à 15 ans, à 25 ans et au-delà...

Mais en lui-même, sans se référer aux autres disciplines, l'apprentissage de la langue constitue déjà une priorité.

Si la plus noble des missions du système éducatif est bien de garantir à chaque jeune, l'égalité d'accès à l'émancipation sociale, citoyenne, personnelle et professionnelle, l'apprentissage de la langue est l'instrument privilégié pour remplir cette mission.

Emancipation sociale d'abord

Celui ou celle qui ne peut décoder immédiatement ou convenablement l'information est coupé d'une large part de son environnement social. Quand nous entendons que des jeunes demandeurs d'emploi ne peuvent lire une offre que le Forem leur adresse, cela ne peut nous laisser indifférents, vous et moi, en tant que responsables collectifs du système scolaire.

Aujourd'hui encore, chez nous, des jeunes et des moins jeunes sont privés d'insertion sociale parce qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue pour percevoir correctement les informations qu'ils reçoivent de certains organismes. Mal à l'aise, ils mettent le courrier, le formulaire, à l'écart en attendant que cela passe. Petit à petit, ils s'écartent de la société.

Ce n'est pas du tout acceptable, qui plus est au 21^{ème} siècle.

Emancipation citoyenne

L'exercice d'une citoyenneté active et responsable passe assurément par la capacité à saisir des informations, à les traiter, à les hiérarchiser, à les critiquer, à les mettre en question. Les informations passent c'est vrai par d'autres canaux que l'écrit et notamment de plus en plus par celui de l'image.

Mais c'est aussi la capacité à lire, à comprendre la langue et à traiter des informations qui permet de compléter et surtout de prendre du recul critique par rapport à l'immédiateté des informations reçues à travers des images.

Emancipation personnelle et professionnelle enfin

Il faut que tous, jeunes et moins jeunes, puissent accéder au plaisir de la maîtrise de la langue, et je pense tout particulièrement au plaisir de la lecture.

Cette lecture plaisir qui fait que l'on a hâte de rentrer chez soi le soir afin de retrouver le livre que l'on a bien dû abandonner la veille. Cette lecture plaisir qui nous fait conseiller tel ou tel roman à un ami ou un collègue. Cette lecture plaisir qui conduit aussi à d'autres plaisirs à travers le développement de compétences et de connaissances dans les domaines que chacun choisit. Il faut que tous puissent avoir le choix de toucher à ce plaisir.

Et l'émancipation professionnelle passe bien sûr également par là, parce que si la non-maîtrise suffisante de la langue ne permet pas à un étudiant de réussir ses études, ou si elle le freine dans cette réalisation, elle le freinera sans doute tout autant dans sa vie professionnelle future et elle le limitera.

La boucle est ainsi bouclée.

L'apprentissage et la maîtrise de la langue française sont essentiels, c'est peut-être une des tâches les plus nobles de notre système éducatif mais, à tout âge, ils ne sont évidemment pas faciles à construire.

C'est aussi pour cette raison que nous sommes réunis aujourd'hui.

Voilà, je ne m'é gare pas plus loin et je cède dès à présent la parole au Professeur Jean-Marc Defays et à sa collègue Marielle Maréchal pour qu'ils vous exposent, bien mieux que moi

d'ailleurs, les différents aspects de cette thématique en détail et les aspects plus concrets de l'évaluation de nos étudiants en la matière.

Je vous remercie.

6. Exposé de M. Jean-Marc Defays, Directeur de l'Institut Supérieur des Langues Vivantes de l'Université de Liège

Merci,...

Monsieur le Député provincial,

Madame la Ministre Simonet,

Monsieur le Ministre Marcourt,

Monsieur le Recteur,

... pour vos encouragements et surtout pour ces considérations constructives qui nous amènent directement au cœur de la problématique. Car problématique il y a, avec de nombreuses questions, de vraies questions, et autant d'options, de vraies options, parmi lesquelles il faut choisir. Une « Journée d'études » n'a jamais aussi bien porté son nom qu'aujourd'hui, et nous n'aurons certainement pas assez de la table ronde de ce matin et des ateliers de cet après-midi pour traiter les différents aspects de la maîtrise de la langue française dans l'Enseignement Supérieur, de son évaluation, de son analyse, de son contrôle et de son amélioration. Comme dirait Edgard Morin, nous devons assumer à la fois et la complexité et l'incertitude de la situation !

Cette journée est d'abord une journée de bilan des initiatives du Groupe EFES qui s'est constitué il y a 5 ans maintenant, en partenariat entre l'Université de Liège, quatre Hautes Ecoles de Liège et une de Bruxelles, qui ont organisé de concert – suivant des modalités différentes cependant – le même test de langue française.

Une journée de réflexion ensuite, non seulement sur les résultats de ces tests, mais aussi sur les questions qu'ils soulèvent et pour lesquelles nous avons besoin de votre avis, concernant notamment :

- les formes de ces évaluations : on connaît bien les avantages mais aussi les limites du QCM – M. le Recteur en a parlé. On connaît les alternatives et leur coût ;
- les modalités de l'évaluation : faut-il l'organiser à titre volontaire (comme à l'Université de Liège), ou la rendre obligatoire (comme chez certains de nos partenaires) ;
- le niveau à envisager : c'est bien la maîtrise à l'entrée du supérieur, donc à la sortie du secondaire, qui est évaluée mais faut-il adapter malgré tout les tests aux différents types d'institutions (même si les résultats – Mme Maréchal les présentera tout à l'heure – en notre possession ne montrent pas de différences significatives) ;

- le suivi – on en a parlé à plusieurs reprises ce matin déjà – à assurer après l'évaluation, sa forme, sa prise en charge : formation, autoformation, suivi personnalisé, nouveau test à repasser ?
- les synergies à développer entre les enseignements disciplinaires et le perfectionnement de la maîtrise de la langue française, générale d'abord, spécialisée ensuite ?

On aurait aussi pu évoquer l'articulation entre l'enseignement de la langue française et des langues étrangères.

Une journée d'initiative, ensuite, car nous souhaiterions qu'elle débouche sur des propositions concrètes, sur des pistes à explorer, des expériences nouvelles à tenter, des politiques à mener, à court, moyen et long termes.

J'espère en tout cas que notre collègue Marc Romainville, qui a accepté la tâche ingrate de conclure, n'aura que l'embarras du choix pour dresser le bilan de la journée et envisager ses prolongements.

Je le remercie chaleureusement en tout cas pour sa collaboration, ainsi que tous les autres collègues qui ont accepté de coordonner un atelier cet après-midi.

Je remercie tout aussi chaleureusement tous les partenaires et toutes les personnes qui ont contribué, de loin ou de près, à la bonne organisation de cette journée.

Avant tout, je commencerai par un rapide rappel des étapes de l'évaluation du français.

Les premiers tests ont été organisés à l'Université de Liège, dès 1995, par l'ISLV. D'abord dans deux facultés à titre expérimental puis, année après année, on est passé à quatre et finalement à toutes les facultés. Donc on proposait à tous les étudiants de toutes les facultés de passer ce test, d'abord une forme informatique quand il n'y avait que deux facultés puis on est passé au test papier-crayon pour des raisons logistiques. Vous comprenez. Et nous avons également effectué une enquête auprès des professeurs, des enseignants de l'Université, concernant les difficultés qu'avaient leurs étudiants, les difficultés linguistiques que rencontraient leurs étudiants et c'est en fonction des résultats de cette enquête que nous avons mis au point les nouveaux tests.

Ensuite, nous avons organisé, en 1998, un colloque portant sur la maîtrise du français du niveau secondaire au niveau supérieur. Et c'était Madame la Ministre Présidente Laurette Onkelinx qui avait inauguré ce colloque dont les actes ont été publiés deux années plus tard.

Deux projets à signaler entre autres...Grâce à la Communauté Française, nous avons mis au point un test suivi d'une remédiation qui s'appelle FRANCIEL – qui est toujours téléchargeable à l'heure actuelle – et nous avons également participé au projet MOHICAN concernant l'évaluation de différentes maîtrises dans l'enseignement supérieur. C'est un projet qui était dirigé par M. Leclercq.

Un autre projet intéressant en 2003-2005 a été le projet EUCLIDE en collaboration avec la Faculté de Sciences appliquées. C'est une collaboration qui portait précisément sur l'articulation entre la maîtrise de la langue française et la maîtrise disciplinaire – les

mathématiques en l'occurrence – des jeunes étudiants. Et nous avons participé en même temps que nos collègues mathématiciens aux examens de cette faculté.

Et enfin, en 2006, c'est la création du Groupe EFES. Et progressivement, vous voyez, les partenaires se sont ajoutés les uns après les autres pour constituer le groupe que nous connaissons à l'heure actuelle. Et on l'a rappelé toute à l'heure, grâce à l'intervention de la Ministre Mme Simonet, nous avons pu passer à la vitesse supérieure en informatisant les batteries de questions et en formant également les professeurs à l'utilisation de ce nouvel outil.

Depuis que nous avons commencé à nous occuper de cette question de la maîtrise du français, nous avons dû faire face à différentes opinions qu'il convient de nuancer. La première : « la connaissance de la langue maternelle baisse d'année en année chez les étudiants de l'enseignement supérieur ! » - entend-on répéter. C'est évidemment difficile à prouver, et il faudrait d'abord s'entendre sur ce que recouvre « cette connaissance de la langue ». Pour nous rassurer, il suffit de se souvenir que chaque génération se plaint de la précédente à ce propos, depuis l'Antiquité. Une autre opinion : « la méconnaissance du français est une des principales causes d'échec dans l'enseignement supérieur ». C'est possible, probable, mais il est aussi difficile, voire impossible de dissocier la maîtrise de la langue d'autres connaissances et compétences ; en attendant que les cognitivistes se mettent d'accord, on peut simplement faire l'hypothèse qu'elles sont fort liées, ces compétences et performances ! Une autre opinion : « ce n'est pas à l'enseignement supérieur à enseigner le français à ses nouveaux étudiants ! ». Il n'est pas évidemment question ici d'« enseigner » le français, mais de le perfectionner, de l'instrumentaliser, de le spécialiser en quelque sorte. Par ailleurs, le rôle du professeur de français du secondaire, qui a forcément été formé dans le supérieur, ne se limite pas à préparer ses étudiants à y réussir !

Par contre, je voudrais rappeler ici quelques constatations qu'il faut absolument prendre en considération dans notre réflexion et nos projets, quitte à formuler quelques banalités. Premièrement, la société change, et avec elle, inévitablement, les conditions, les techniques, les formes de la communication, ainsi que les rapports à la langue et aux registres de langue. Ensuite, la maîtrise d'une langue repose sur une multitude de facteurs et se manifeste d'une multitude de manières – qui sont difficiles à distinguer, à isoler et encore plus à évaluer et parmi lesquels l'orthographe n'a finalement – d'un point de vue de linguiste – qu'un rôle fort relatif en dépit de l'importance emblématique et sociale qu'on lui accorde.

Une maîtrise formelle, métalinguistique, de la langue (via l'enseignement de la grammaire, de la rhétorique, de l'argumentation, de la confrontation à une langue étrangère) permet de développer la capacité à l'améliorer, à l'instrumentaliser et de la spécialiser. Une autre constatation : la formation linguistique dans le secondaire (et dans le primaire probablement) a beaucoup changé en une génération. L'enseignement de la langue maternelle y est moins formel. On y recourt aux méthodes communicatives pour l'enseignement des langues étrangères – sans compter la disparition progressive de l'étude des langues mortes. Une autre constatation : le profil des étudiants de l'Université et de l'enseignement supérieur a beaucoup changé en quelques générations et, l'écart entre le langage quotidien des adolescents – qui est forcément plus évolutif – et le langage pratiqué à l'Université – qui est forcément plus conservateur – s'accroît.

Enfin, laissez-moi vous dire que nous ne sommes pas les seuls à nous en préoccuper. Dans l'enseignement supérieur européen se généralisent les évaluations et les formations en langue maternelle (langue française, langue anglaise et langue espagnole notamment) – parallèlement à l'enseignement des langues étrangères et, conjointement aux enseignements disciplinaires – et, s'y développent les analyses portant sur les « discours académiques », leurs spécificités, leurs variétés, les enjeux de leur diffusion, de leur standardisation, de leur enseignement. Nous parlons à l'Université ou l'enseignement supérieur un discours bien particulier comme on parle un discours bien particulier dans un hôpital, une cour de justice ou à la Bourse. A titre d'exemple : L'Université de Liège, en collaboration avec l'Université Libre de Bruxelles et l'Université Catholique de Louvain, a organisé un colloque portant sur les discours universitaires (leurs formes, pratiques, mutations) dont les actes viennent d'être publiés. Rien que cette année 2010, d'autres colloques sont prévus – exactement sur le même thème – dans l'ordre : à Lille, à Perpignan et de nouveau, au mois de décembre, à l'ULB.

Compte tenu de ceci, voici les principes sur lesquels nous nous sommes basés dans nos travaux dans le cadre du groupe EFES. Premièrement, le savoir, son acquisition, son développement, sa transmission dépendent étroitement des conditions de sa communication. Deuxièmement, une bonne maîtrise de la langue maternelle est un facteur de réussite dans l'enseignement supérieur (et dans la vie professionnelle qui suit). Je ne fais que confirmer ce qu'on a entendu tout à l'heure. Troisièmement, si on se contente de sanctionner une « mauvaise » maîtrise de la langue, on risque de pénaliser deux fois le même étudiant pour la même cause et finalement d'aggraver une injustice sociale.

On utilise – comme je l'ai dit tout à l'heure – dans l'enseignement supérieur un (des) discours spécifique(s) au(x)quel(s) les étudiants doivent absolument être initiés. La connaissance d'une langue (maternelle ou étrangère) est – ceci est la bonne nouvelle – à tout moment perfectible et adaptable à des circonstances ou à des besoins nouveaux. L'arrivée à l'enseignement supérieur crée des besoins et nous pensons tous, membres de ce Groupe EFES, que l'enseignement supérieur a un rôle à jouer dans ce processus. D'abord, en informant les étudiants sur ses exigences linguistiques. Ce n'est pas naturellement qu'on doit pratiquer d'emblée le discours de l'enseignement supérieur. Ensuite, en donnant à ces étudiants la possibilité de répondre à ces exigences.

Et voici enfin les objectifs fondamentaux que s'est fixés le Groupe EFES. Le premier – j'aurais dû le mettre en capital – est notre souci essentiel, si pas unique finalement, de rendre service aux étudiants et non de les pénaliser. Le deuxième est de leur faire prendre conscience de l'importance de la maîtrise du français pour leurs études, quelles qu'elles soient. A ce niveau là, un étudiant averti en vaut au moins deux. Le troisième est de leur permettre de dresser un (auto)diagnostic de leur maîtrise du français, et d'apprécier leurs progrès – puisque j'ai dit tout à l'heure que cette maîtrise était perfectible. Le quatrième est de prévenir les difficultés qu'une maîtrise déficiente risque de leur causer au cours de leurs études. Le cinquième est de les encourager et les aider à remédier à leurs éventuelles faiblesses. Le sixième est de renseigner les enseignants et les responsables éducatifs sur le niveau et les besoins des étudiants en matière de maîtrise du français – le message de la Ministre Mme Simonet était clair à ce niveau là.

Et enfin le dernier objectif est de constituer des banques de données fiables pour étudier la maîtrise de la langue et son évolution chez les étudiants du supérieur.

Je cède maintenant la parole à ma collègue, Madame Marielle Maréchal, responsable de ce projet à l'ISLV, qui va présenter les caractéristiques du test actuel et quelques-uns de ses résultats.

Je vous remercie !

7. Exposé de Mme Marielle Maréchal, coordinatrice du projet EFES à l'Institut Supérieur des Langues Vivantes de l'Université de Liège

Monsieur le Député provincial,

Madame la Ministre Simonet,

Monsieur le Ministre Marcourt,

Monsieur le Recteur,

Après la discussion des enjeux et des principes de nos démarches, je vais pour ma part détailler les modalités actuelles du test EFES...

C'est un test qui est seulement indicatif, qui n'a pas de caractère sélectif – ça on l'a bien dit – et qui n'a pas non plus de caractère prédictif. Donc là il faut être clair dès le départ sur les objectifs de ce test dont vient de parler M. Defays.

Le test est limité puisqu'évidemment il a la forme d'un QCM. Monsieur le Ministre en a parlé et Monsieur le Recteur également. Cela a toujours été organisé sous la forme d'un QCM et donc on connaît bien sûr les limites mais aussi les ressources du QCM. Ceci fera d'ailleurs l'objet d'un atelier ce midi puisque l'atelier n° 1 porte précisément sur cette problématique des ressources et des contraintes du QCM.

Alors le test est volontaire, incontournable ou obligatoire. A l'Université de Liège, le test a toujours été présenté aux étudiants et proposé aux étudiants sur une base volontaire. Dans certaines Hautes Ecoles, il est plutôt proposé de manière obligatoire ou incontournable. Même si nulle part il n'y a de sanction ou de pénalité. Nous ne jouons pas aux gendarmes. Donc les étudiants qui ne se présenteraient pas à ce test, c'est leur responsabilité quelque part.

Il est aussi confidentiel – je reviendrai sur ce point qui me semble très important.

Le test est économique – on l'a dit – en temps de passation. Il est clair que si on devait faire rédiger un texte complexe aux étudiants, à la place de répondre à soixante questions à choix multiple, ça prendrait beaucoup plus de temps en termes de passation. Par exemple aussi, si on devait évaluer les étudiants à l'oral. Donc c'est économique aussi au niveau de la correction puisque c'est une correction par lecture optique. C'est aussi économique de ce point de vue là.

Comme l'a dit M. Defays, nous visons les pré-requis au début des études – donc à la sortie de l'enseignement secondaire. Les tests ont été faits, en partie, sur la base d'une enquête menée auprès des enseignants de première et deuxième année de l'Université de Liège. Nous avons eu, je pense, à l'époque, en 2006-2007, 174 réponses – ce qui n'était quand

même pas mal. Je ne sais plus combien de questionnaires on avait envoyés exactement mais on avait reçu quand même beaucoup de réponses en retour.

Le test se situe en deçà des langues de spécialité, des compétences disciplinaires ; c'est bien clair aussi. Nous ne sommes pas biologistes, mathématiciens ou historiens. Nous sommes des romanistes, des linguistes. C'est déjà pas mal.

Les caractéristiques du test EFES...

Je l'ai dit : c'est un QCM informatisé – c'est-à-dire que la correction se fait par lecture optique. Certaines d'entre vous connaissent bien ce type de procédures. Au départ, il y avait quatre-vingt questions. Nous l'avons ramené à soixante questions pour des raisons strictement logistiques. Au début, en fait, à l'Université, certains professeurs, très conscients du problème de la maîtrise de la langue maternelle chez leurs étudiants nous prêtaient deux heures de cours pour faire passer le test. Donc un étudiant pensait venir suivre le cours de droit privé et puis surprise ! En fait, ce n'était pas du tout le cours de droit privé. C'était un test de deux heures sur la maîtrise du français. On fermait les portes. Je plaisante. On ne fermait pas les portes. On leur disait justement que ce n'était pas obligatoire. Et donc certains étudiants se levaient et quittaient la salle, c'est une réalité. Et donc ils présentaient ce test. Quatre-vingt questions c'était beaucoup parce qu'on estimait que pour répondre à quatre-vingt questions il fallait bien deux heures. Plus les consignes, ça faisait deux heures trente. Les cours étant ce qu'ils sont, deux heures trente ce n'est pas évident de trouver ça. Donc on a réduit un petit peu le format. On est passé de quatre-vingt à soixante questions. Cela ne change pas grand-chose. On a gardé les quatre parties historiques : le vocabulaire, l'orthographe, la syntaxe et l'articulation logique et la compréhension de textes.

Le test EFES est proposé avec des degrés de certitude – ça c'est important aussi. Certains d'entre vous connaissent aussi cette méthode d'évaluation. Les degrés de certitude – je ne vais pas entrer dans les détails ici, on y entrera peut-être plus dans l'atelier n° 1 – permettent de calculer outre des résultats cognitifs classiques – c'est-à-dire le taux d'exactitude des réponses – un indice métacognitif de réalisme. Est-ce que les étudiants se surestiment ou se sous-estiment ? Chaque étudiant va recevoir aussi cet indice de réalisme. Il nous semble nous, au sein du Groupe EFES - et pas seulement nous puisque, ces degrés de certitude, c'est un système qui a été inventé par le Professeur Dieudonné Leclercq, qui est un professeur de l'Université de Liège – que ce savoir, pour pouvoir dire qu'on se surestime ou qu'on se sous-estime, c'est quand même une compétence importante dans le supérieur. On prend souvent l'exemple d'un futur médecin, évidemment, qui donne un diagnostic. Est-il sûr à 95% de son diagnostic ou est-il sûr à 15% du diagnostic? Cela va faire une grande différence pour le patient. Surtout, si c'est vous le patient évidemment. Ce qu'il faut dire aussi c'est que les degrés de certitude jouent généralement – et là il y a beaucoup d'études et d'enquêtes qui ont été faites et ce n'est pas mon collègue, M. Detroz, le directeur du Smart ici présent, qui me contredira – en faveur de l'étudiant. Parfois, on a des enseignants qui nous disent « Oui mais les degrés de certitude... Qu'est ce que c'est que ça !? On préférerait avoir les scores bruts ». Mais on doit bien remarquer que ça joue en faveur des étudiants, surtout des étudiants les plus faibles. Parce que souvent quand on a des étudiants très forts qui ont parfois une tendance à se surestimer un petit peu, à cause des degrés de certitude, ils auront peut être 17/20 à la place de 18. Ce n'est pas encore trop grave. Mais si

ça peut permettre à quelqu'un qui a 11 d'avoir 12 ; là, par contre, je trouve que c'est plutôt positif pour l'étudiant.

Ce test utilise les degrés de certitude mais aussi ce qu'on appelle les solutions générales implicites. Nous n'en utilisons que deux : « aucune solution proposée n'est correcte » et « toutes les solutions proposées sont correctes ».

Vous avez une question. Vous avez, en général, quatre possibilités de réponse plus toujours « aucune » et « toutes » qui sont donc des solutions générales implicites pour tout le test. Les étudiants n'oublient pas ces fameuses solutions générales implicites qui ne sont en général pas, qui n'apparaissent pas dans le questionnaire puisqu'elles sont implicites. Mais on remarque, en analysant les résultats aux tests, qu'ils ont bien pensé qu'il existait aussi ces réponses 6 et 7. Ce n'est pas quelque chose qui joue non plus en leur défaveur.

Les exemples de questions – je vais les passer en vitesse même si ça vous intéresse certainement beaucoup, en tout cas certains d'entre vous. Une question, par exemple, de lexique – je vais quand même vous laisser le temps de les lire évidemment – une question dans le lexique concernant plus les homophones lexicaux (ici : conjecture / conjoncture) qui a fait chuter bien des étudiants. C'est un exemple très utilisé quand on parle de ce problème là. Une question d'orthographe : différence entre adjectif verbal et participe présent et aussi un problème simplement d'accord avec le pluriel. Je n'ai pas choisi cet exemple au hasard, bien sûr. Toujours en orthographe, il y a des problèmes récurrents évidemment que l'on connaît tous. Des problèmes de « tout », « quelque », « même ». Bon l'orthographe française est très difficile, on le sait, mais c'est clair qu'il y a toujours les mêmes problèmes qui reviennent. Les exemples ne sont pas extensibles à l'infini. Une question de syntaxe concernant un lien, une relation logique dans une phrase. N'oubliez pas que les solutions générales implicites existent (6 et 7). Je vous le rappelle pour cette question-là. Une autre question toujours en syntaxe – vous n'avez pas la consigne de la question qui est « quelle est la phrase syntaxiquement correcte (puisque ce sont des phrases qui sont mal construites) ? ». Je vous laisse le temps de lire. Ce sont évidemment des choses qu'on retrouve évidemment dans les rédactions, les réponses aux questions de nos étudiants que ce soit à l'Université ou dans les Hautes Ecoles. Ce genre de constructions erronées gêne la compréhension de la phrase.

La participation au test en 2009-2010, vous la voyez par institution. Ce sont des chiffres, effectivement. Les chiffres de participation à l'Université sont assez faibles parce que nous avons un peu changé notre fusil d'épaule. Avant, nous prenions notre bâton de pèlerin et nous allions dans chaque faculté pour faire passer les tests. C'était très difficile au niveau logistique de continuer à faire cela donc nous avons décidé d'organiser une « Matinée des Langues » juste au début de l'année académique. Les étudiants peuvent venir présenter le test de français au cours de cette « Matinée des Langues ». Mais comme pour tout ce qui n'est pas obligatoire, ils ne se bousculent pas aux portillons pour venir passer le test. Malheureusement. Nous le regrettons. Vous voyez donc les chiffres pour les différentes institutions.

Les résultats...

C'est le moment clé. Ce que je voulais dire quand même en préambule par rapport à ce tableau, c'est que cette année le test a été particulièrement mal réussi parce que si on regarde un petit peu l'histoire des tests – que ce soit à l'Université ou dans le cadre du Groupe EFES – on se rend compte que la moyenne générale tournait autour de 10,5/ 20 ou 11/20. Vous allez me dire que ce n'est pas exceptionnel mais bon 11/20 c'est quand même réussi quelque part. Cela dépend où on met la barre. Avec Bologne, c'est considéré comme réussi.

Pour la première fois cette année – et ça c'est symbolique évidemment – la moyenne générale est en dessous des 10/20. C'est plus interpellant. Ce qui est interpellant aussi ce sont les résultats dans certaines compétences comme l'orthographe notamment mais aussi le vocabulaire. L'orthographe – M. Defays l'a rappelé – pour les linguistes ça reste quand même quelque chose – même si c'est très important socialement et professionnellement – auquel on peut remédier relativement facilement. Il y a des lacunes en orthographe mais il y a des règles. On peut faire des exercices. Le vocabulaire, c'est beaucoup plus difficile. Or, manifestement, si on reprend les résultats au test depuis 15 ans, la tendance récurrente c'est quand même la mauvaise maîtrise du vocabulaire. C'est vrai que nous, au sein du Groupe EFES, nous sommes interpellés très fort par cette mauvaise maîtrise du vocabulaire chez les étudiants de première année du supérieur.

Le suivi, les remédiations...

J'en ai parlé tout à l'heure. Chaque étudiant peut consulter, de manière confidentielle, ses résultats sur le site du SMART ou d'Assess Group qui est la spin-off du SMART et qui fait le même travail pour les Hautes Ecoles. Le SMART s'occupe de l'Université. Comme l'a dit M. Defays, un étudiant averti en vaut deux. Donc c'est déjà la première sonnette d'alarme qu'on peut tirer, j'ai envie de dire. Il y a, après, des propositions de remédiation personnelle. C'est un peu le débrouillez-vous de tout à l'heure. Mais on peut déjà donner des pistes de remédiation personnelle aux étudiants qui prennent leurs responsabilités. Des dossiers de remédiation. Tout à l'heure, lors de la table ronde, chaque Haute Ecole va parler des remédiations qu'elle met en place dans sa propre institution.

Une nouveauté depuis deux ans, effectivement, notre test EFES est abrité sur une plateforme qui s'appelle EXAMS, qui a été développée par le SMART et par Assess Group et qui permet d'améliorer la qualité d'un questionnaire à choix multiple. C'est vraiment un processus qualité très complexe et très complet dont on va reparler d'ailleurs tout à l'heure dans l'atelier n°1. Cela permet d'améliorer le test et les questions du test par l'élaboration d'une table de spécification. Nous avons donc tous réfléchi ensemble pour établir une table de spécification avec les rubriques du test (orthographe,...). Mais évidemment c'est une arborescence. Donc il y a l'orthographe d'usage, l'orthographe grammaticale. Dans l'orthographe d'usage, il y a encore telle ou telle sous-rubrique. Dans l'orthographe grammaticale, il y a encore des sous-rubriques. Et on fait ça pour toutes les parties. Il y a les questions, les catégories taxonomiques parce que chaque question peut être une question de connaissance, une question d'application ou une question de compréhension. Cela nous demandait d'affiner notre création de questions. On peut également attribuer des priorités aux questions. Par exemple, les adverbes en « -ment » dans l'orthographe d'usage ont une priorité 2/5. Par contre, les accords sujet-verbe, dans l'orthographe grammaticale, ont une priorité de 5/5. La plateforme EXAMS nous aide aussi à analyser la pertinence des

questions. Et donc il y a des questions qui sont éliminées des tests au fur et à mesure et qui sont éliminées de la banque de données parce qu'elles ne sont pas pertinentes. Chaque question est analysée.

La composition des tests...

On peut le faire de manière aléatoire en allant pêcher des questions dans chaque rubrique mais en assurant une certaine cohérence évidemment.

La passation des tests...

Elle pourrait être informatisée mais pour des raisons logistiques – on l'a dit – c'est parfois difficile.

Le traitement et l'interprétation des résultats (et éventuellement la comparaison des résultats d'années en années)...

On va voir comment évolue cette maîtrise du français chez les étudiants du supérieur.

Les projets EFES...

Comme je l'ai dit, on va essayer d'analyser l'évolution de la maîtrise du français chez les étudiants du supérieur en général ou chez certains étudiants. Nous pourrions suivre des cohortes d'étudiants, un groupe de contrôle tout au long des études pour voir les corrélations qui peuvent être faites. Cela n'a jamais été fait par manque de temps et de personnel. Ces fameuses corrélations entre les résultats au test de français et les résultats à d'autres tests ou aux examens – voir s'il y a des corrélations ou pas ce serait évidemment très intéressant – et les effets des différents types de remédiation, d'enseignement sur la maîtrise du français. Le lexique est notamment une préoccupation majeure pour nous parce que c'est une tendance récurrente, la mauvaise maîtrise du lexique. Nous aimerions développer, dans le cadre du Groupe EFES, un outil qui permettrait aux étudiants d'acquérir les notions utiles à la compréhension des différentes matières de leur cursus. Cela nous semble vraiment très important. Je pense que tous les intervenants, ce matin, ont insisté sur la compréhension des questions, la compréhension des mots. C'est vraiment quelque chose qui semble poser problème à nos étudiants.

Les questions EFES ont donné naissance aux trois ateliers de cet après-midi. Première question : Finalement, notre test est sous forme QCM depuis le départ. On pourrait se poser la question de connaître vraiment les limites, les contraintes mais aussi les ressources du QCM et donc discuter de cette question-là. Deuxième question : On évalue mais il y a aussi des remédiations. C'est très important. Il n'est pas question d'évaluer et puis de dire à l'étudiant « Au revoir ! Tu as des lacunes, tant pis pour toi ! ». Il y a des remédiations. Cette conjugaison des deux est très importante. Troisième atelier : Le français et les disciplines – on l'a évoqué aussi tout à l'heure – c'est évidemment très important cette maîtrise du français à l'intérieur de chaque discipline.

Je vous remercie de votre attention.

8. Compte rendu de la TABLE RONDE

Modérateur : F. Saenen ULG

Intervenantes : A.F. Ghelen Province de Liège
M. Brown F. Ferrer
A. Housen Charlemagne
C. Gillon HEVL
S. Jacob HELMO

Thèmes évoqués :

- 1) aspects généraux
- 2) réaction des collègues enseignants
- 3) réaction des étudiants
- 4) interprétation des résultats
- 5) suivi des remédiations et perspectives futures

Aspects généraux :

Quelle est la motivation d'une institution à accueillir le test EFES ?

La motivation des directions découle de l'obligation du décret *aide à la réussite*.

On constate, à l'entame du Supérieur,

- une maîtrise de la langue française insuffisante
- une proportion importante d'étudiants « non-francophones ».

Le manque de compréhension de l'outil linguistique représente un frein pour la compréhension des matières enseignées.

Il semble intéressant d'avoir une évaluation externe partagée par un certain nombre d'institutions et de pouvoir poser un diagnostic. Dans le cadre de l'aide à la réussite, passer le test peut permettre d'envoyer les étudiants les plus faibles en remédiation.

Pour les catégories pédagogiques (et pas uniquement pour les futurs professeurs de français) et des logopèdes, la non-maîtrise du français pose un double problème :

- pour réussir les études,
- pour assumer leur futur métier puisqu'ils devront maîtriser parfaitement le français.

Bémol : ce test peut être pris pour un outil spécifique pour les logopèdes ou les futurs enseignants. Mais cette connaissance minimale de la langue représente un préalable indispensable pour tout enseignement supérieur !

Modalités pratiques

Les dates de passage varient suivant les établissements, mais il a été passé en tout début d'année scolaire pour montrer aux étudiants l'importance de la maîtrise de la langue. En fonction des établissements, le test est une obligation incontournable (pour une majorité d'établissements). A la Province, 75% des étudiants l'ont passé alors qu'il était obligatoire et 71% des étudiants l'ont passé alors qu'il ne l'était pas. Puis, il y a une invitation aux remédiations qui sont ou non obligatoires suivant les établissements.

Réaction des collègues enseignants

En catégorie pédagogique, il y a une approbation générale. Mais, d'après les remarques formulées par les professeurs de catégories non-pédagogiques (ainsi que des étudiants), le test est trop pointu. De plus, si l'utilisation des indices de certitude est jugée positive dans les catégories pédagogiques (car faisant partie de leur formation), elle est jugée déstabilisante ailleurs (ce que confirment les étudiants).

Une majorité d'enseignants est en faveur de l'expression écrite, mais constate le problème qu'il y a au niveau des corrections.

L'étude statistique des résultats est intéressante car on constate que le problème du manque de maîtrise de la langue française est généralisé, quel que soit le type d'enseignement supérieur.

La remédiation en langue française commence à avoir un écho positif auprès des enseignants des différentes disciplines (et des étudiants). On craint toutefois une démotivation de l'étudiant à cause d'une image négative qui lui est renvoyée en début de parcours.

Ne faudrait-il pas des tests différents dans les sections pédagogiques et dans les autres sections ? Les exigences ne sont pas les mêmes quand on sait que certains seront responsables de la maîtrise du français de leurs élèves. Mais on mesure des compétences minimales qui permettent d'aborder tout type d'enseignement supérieur et on interprète, peut-être, ensuite, différemment, les résultats pour les futurs enseignants et les logopèdes.

Un problème important à envisager est que les Hautes Ecoles sont de plus en plus souvent confrontées à un public qui vient d'un niveau qualifiant. En technique, on a deux ou trois heures de français à comparer aux cinq ou six dans l'enseignement général.

Réaction des étudiants

L'implication dans le passage du test dépend de la catégorie et de la manière dont ce test peut rendre service aux étudiants. Ils ont une perception différente selon la formation suivie. En catégorie pédagogique et pour les assistants de direction, le test est perçu comme intéressant et pas trop difficile. Au niveau des catégories économiques, le test est considéré difficile. Les étudiants non-francophones éprouvent beaucoup de difficultés et cela cause un ressenti très négatif. Quant aux degrés de certitude, cela dépend de la manière dont on leur présente et si on leur explique comment les utiliser efficacement.

Le test peut avoir un effet pervers car puisque la moyenne est de 10/20, cela sous-entend qu'il n'y a pas de raison d'obtenir plus que 10/20 et donc qu'il n'y a pas de raison de remédier à la situation.

Interprétation des résultats

Il s'agit d'une tâche très difficile pour les enseignants et pour les étudiants. On constate une faiblesse récurrente au niveau de l'orthographe et du vocabulaire. Le test est fiable, mais son interprétation est difficile en regard des objectifs de formation. La note de 10/20 est inquiétante mais, selon Bologne, c'est réussi !

Un travail de synthèse d'interprétation des résultats reste à faire. Il faudrait établir une corrélation avec les résultats obtenus au test et puis avec les résultats obtenus à la fin du cursus.

Suivi des remédiations et perspectives futures

Les dispositifs sont mis en place en catégorie pédagogique. Ailleurs, même s'il n'y a pas de cours de français dans la grille horaire, des dispositifs de remédiation sont quand même mis en place.

Il faut se poser la question de ce qu'on peut faire maintenant et non se plaindre de tout ce qui s'est fait (ou ne s'est pas fait) avant, car cela ne sert à rien.

Cependant, on constate que les étudiants manquent totalement d'autonomie par rapport à l'école (et c'est la même chose au niveau culturel). Ils attendent qu'on les prenne par la main. Les étudiants ne savent que faire (« C'est comme ça ! ») car cela vient de loin (primaire, secondaire). On constate que les étudiants sont incapables de manipuler les outils tels que les dictionnaires ou les grammaires.

On peut envisager un manuel d'autoformation, ainsi que la mise en place d'exercices en ligne via la plateforme de la Haute Ecole, pour amener à l'autonomie et pour que les

étudiants ne viennent aux séances de remédiation que lorsqu'ils ont un problème qui persiste.

Le test peut avoir un effet pervers car il nous rassure en comparaison avec les mauvais résultats obtenus par l'ensemble des étudiants au test. Mais le diagnostic établi peut aussi susciter un électrochoc salutaire.

9. Compte rendu de l'atelier 1 : RESSOURCES ET CONTRAINTES DU QCM

Modérateur : M. H. Javaux (responsable de l'e-learning à HELMO)

Intervenants : Mme Piette (ASSESS Group)
M. Detroz (directeur du SMART)

Lors de cet atelier, il a été rappelé que les premiers tests EFES ont été élaborés en se basant sur une enquête menée en 1996-1997 auprès des professeurs de l'ULG et sur des documents de cours utilisés en 1^{ère} année à l'ULG.

Du côté des ressources du QCM, les participants ont pointé la correction automatique mais aussi l'objectivité de cette correction. Pour d'autres types d'évaluation, on constate une grande dispersion des notes et la notion de fidélité est souvent mise à mal. Les coefficients de certitude constituent un deuxième avantage car ils confrontent les étudiants au doute, seul ressort qui permet aux étudiants en situation d'écriture de chercher dans les outils à leur disposition une solution à un problème. Néanmoins, une question demeure, à savoir si on évalue ainsi la maîtrise de la langue ou le réalisme des étudiants. Enfin, un atout important de cette évaluation est le contenu du feed-back donné à l'étudiant après le test. En consultant le site du SMART ou d'ASSESS, il peut voir les réponses qu'il a données, les degrés de certitude utilisés, les réponses correctes et incorrectes (avec un lien vers le questionnaire), les scores obtenus par partie (avec le nombre de bonnes réponses données), le score global et un commentaire sur sa métacognition. Il faut aussi préciser qu'un feed-back est également envoyé aux enseignants.

Evaluer la maîtrise de la langue sous forme de QCM est un mal nécessaire si on veut obtenir quelques indices sur la maîtrise du français. L'ISLV a déjà évalué des productions plus complexes sans que cela ne donne de meilleures indications. On sait aussi que les démarches de l'étudiant face à un QCM ne sont pas identiques à celles qu'il utilise lors d'un examen oral et/ou comportant des questions ouvertes. La façon d'étudier (ou de se préparer) diffère aussi selon la forme de l'évaluation. Quant à l'exposition de l'étudiant face à des formes erronées dans les distracteurs, M. Detroz fait état d'études qui montrent que si l'on donne un feed-back rapide aux étudiants, il n'y a pas d'apprentissage de l'erreur sauf peut-être en orthographe.

Comment construire un bon test ? Comment concevoir des distracteurs crédibles et en nombre suffisant ? Quel intérêt peut avoir le QCM pour des questions de synonymie, par exemple ? Quelques étapes importantes ont été rappelées par Mr. Detroz :

- analyse de la matière pour aboutir à une table de spécifications (ce que l'on veut évaluer) ;
- définition des modalités d'évaluation (QCM et utilisation des degrés de certitude et des solutions générales implicites – ces dernières permettent d'éviter l'écueil entre connaissance et reconnaissance –, questions ouvertes, etc.) ;
- construction des items (selon des règles de rédaction) ;
- entraînement des étudiants ;
- passation du test ;
- correction et feed-back à l'enseignant (explication du R.bis) ;
- feed-back aux étudiants ;
- évaluation de la qualité de l'épreuve.

La possibilité de contextualiser davantage le test par rapport au public-cible (qui diffère selon les institutions et les catégories) est évoquée. M. Detroz insiste sur le fait qu'il est impossible de connaître a priori la difficulté d'un item. Au sein du groupe EFES, on a l'avantage d'avoir des cohortes importantes d'étudiants et une banque de questions fort étoffée, ce qui permettrait de créer des tests plus ou moins difficiles, mais faire des tests de difficulté différente ne serait-il pas discriminatoire ?

10. Compte rendu de l'atelier 2 : L'ÉVALUATION AU SERVICE DE LA REMÉDIATION

Modérateur : M. P. Dechêne (Ville de Liège, logopédie)

Intervenants : ***

Évaluer, c'est bien ; remédier, c'est mieux. En effet, devant l'ampleur du problème de la langue, des pistes de remédiation sont proposées et chacun a fait part de ses expériences.

L'idée d'un test par niveau selon le public constituerait l'une des pistes : professionnalisant et visant l'essentiel (notion à définir) pour certaines sections; rigoureux et exigeant, notamment pour les sections pédagogiques (formation de maîtres) ou à visée "communicante" (journalisme, etc.). Bref, établir des priorités selon un principe de réalisme. On pourrait aussi le laisser unique pour toutes les institutions et le rendre obligatoire (souhait de l'ULG, concrétisé à la rentrée 2010) mais ensuite "classer" les résultats, en prenant soin que cela ne soit pas discriminatoire, pour que les étudiants suivent, ou non, des cours de maîtrise de la langue renforcés. Cela donnerait des cours de maîtrise de la langue "renforcement 1" ou "renforcement 2" qui éviterait le terme de remédiation, rebutant pour certains.

Une autre piste, suivie par d'autres établissements, serait de bloquer d'emblée une ou deux heures communes dans l'horaire, pour permettre aux cours de remédiation de se dérouler en bonne intégration avec le reste du cursus.

L'idée du professeur "extérieur" au cursus et non évaluateur est aussi avancée. Il aurait l'avantage de proposer des méthodes ciblées et de ne pas se préoccuper d'un programme.

On pourrait aussi réfléchir à un renforcement spécifique à chaque discipline, plus "professionnalisant", axé par exemple sur le vocabulaire ou la production écrite de textes en rapport avec la pratique (rapports de stage, etc.).

Certains axent plutôt la remédiation sur les outils informatiques (idée de "blog" d'exercices, d'échange d'informations...); cela nécessite une prise d'autonomie de la part de l'étudiant.

D'autres privilégieraient plutôt des "ateliers d'écriture", et joueraient sur le registre émotionnel de la langue, plus libérateur.

Enfin, tous insistent sur le fait qu'un travail de remédiation est un travail de longue haleine.

Les avis restent partagés sur le fait de rendre cette remédiation (ou renforcement) de la langue obligatoire (principe de nécessité) ou facultatif (principe d'autonomie); les partisans de l'obligation ont dégagé une quinzaine d'heures dans l'horaire et favorisent les petits groupes.

Les autres insistent sur la responsabilisation nécessaire de l'étudiant, jeune adulte et non plus adolescent du secondaire.

11. Compte rendu de l'atelier 3 : LA MAITRISE DU FRANÇAIS ET LES DISCIPLINES

Modérateur : Laurence Oger, (HELMO)

Intervenants : Mme Bastin - mathématiques (ULG),
Mme Tossings – sciences appliquées (ULG),
Mme Bolland – catégorie économique (HELMO),
Mme Gillon – catégorie pédagogique, (HEVL).

Public : Nombreux et varié : enseignants en français, dans d'autres disciplines, à l'Université, en Haute Ecole, dans le secondaire, le primaire ou des ASBL.

En mathématiques, trois constats s'imposent : 1) quand les étudiants doivent lire un texte trop long, ils ne vont pas jusqu'au bout ; 2) quand les étudiants doivent rédiger, des problèmes surgissent au niveau de la syntaxe, de l'orthographe et de la structuration de la pensée ; 3) il y a beaucoup de difficultés au niveau du transcodage mathématiques-français.

En sciences appliquées, l'élaboration de projets met au jour des problèmes de maîtrise de la langue lors des défenses orales. Des grilles d'évaluation ont été élaborées pour permettre aux étudiants d'avoir des critères dont ils doivent tenir compte pour rédiger leurs rapports. Ces grilles concernent la forme écrite, la qualité de la présentation orale avec des critères très précis quant à la syntaxe, l'orthographe ou la structure de l'écrit en question ; par exemple : écrire une phrase correcte avec un vocabulaire adéquat. « *Les étudiants savent-ils ce qu'est une phrase correcte et un vocabulaire adéquat ?* », demande-t-on dans l'assemblée. Les grilles sont communiquées aux étudiants et des séminaires sont mis en place pour aider les étudiants à présenter un travail correct dans la rédaction des rapports. Une seconde série de séminaires permet d'exploiter les travaux des étudiants en pointant les faiblesses, par exemple l'inadéquation des articulateurs logiques. « *L'accent doit être mis sur les macrostructures du texte (introduction, conclusion) et sur la microstructure du texte (importance des articulateurs logiques et des anaphores)* », souligne Jean-Louis Dumortier. En bac 3, des séminaires sont organisés en vue d'améliorer les performances orales. Tous ces séminaires sont obligatoires et organisés en collaboration avec l'IPES et l'ISLV. La lecture scientifique a aussi une place importante dans ce cursus et des dispositifs doivent également être mis en place dans ce domaine.

Dans la catégorie économique, des difficultés sont relevées concernant la capacité à synthétiser des textes. Ces difficultés relèvent du vocabulaire, de la compréhension des informations données par les textes, de la capacité à relever les informations pertinentes et enfin des liens à établir avec le problème posé. Un test a lieu en début d'année mais des

questions restent ouvertes quant aux cours de méthodologie à mettre en place en parallèle avec les cours de « matière ».

Dans la catégorie pédagogique, la maîtrise de la langue joue un rôle capital. Or les problèmes de syntaxe, d'orthographe et de lexique sont importants. Dans les écrits, la maîtrise de la langue est déficiente. La question est posée de savoir si, dans toutes les disciplines (éducation physique pour prendre un exemple concret), le métalangage grammatical est nécessaire. Dans l'assemblée, Jean-Louis Dumortier (ULG) souligne qu'un cours de maîtrise du discours disciplinaire devrait être confié au professeur de la discipline. Mme Pollet (ULB) souligne qu'à l'ULB les cours de maîtrise de la langue sont donnés en collaboration avec les professeurs de discipline. Un professeur de langues étrangères souligne comment l'acquisition de la langue étrangère est handicapée par une mauvaise maîtrise de la langue maternelle et du métalangage grammatical. A ce propos, Jean-Louis Dumortier souligne la nécessité de s'entendre sur un minimum de métalangage commun.

Enfin, deux autres problèmes sont soulevés dans la discussion :

- les étudiants devraient apprendre à se servir des nombreux outils leur permettant d'améliorer leur degré de maîtrise de la langue ;
- une collaboration plus étroite entre le secondaire et le supérieur est souhaitable et souhaitée.

Et pour conclure, de nombreuses questions restent ouvertes :

- quel est le nombre d'heures à consacrer à la maîtrise de la langue ?
- les remédiations/renforcements doivent-ils être obligatoires ou non ?
- comment les intégrer dans les contraintes horaires ?
- quand et comment doit-on évaluer cette maîtrise de la langue ?

12. Conclusions de M. Marc Romainville, Professeur aux Facultés Universitaires de Namur

Chères Collègues,

Chers Collègues,

Je remercie bien sûr d'abord l'équipe de Jean Marc Defays de m'avoir invité à cette journée, un peu moins de m'avoir demandé d'en dresser le bilan et les perspectives ! La tâche n'est pas facile, mais je vais tout de même essayer d'aller assez vite et d'articuler ce bilan et ces perspectives autour de quelques points.

Le premier point, on ne l'a pas fort évoqué : je pense qu'une des difficultés que nous rencontrons tous est de vivre dans un système dit de libre accès qui fait que nous n'avons pratiquement aucune restriction d'accès, une absence aussi totale d'évaluations externes standardisées à la fin du secondaire. Ce qui nous amène à un système tout à fait particulier qu'aucun pays au monde ne connaît et où règne une opacité quasi-totale sur les acquis réels des élèves quand ils abordent l'enseignement supérieur. D'où l'importance particulièrement cruciale de ce genre de tests parce que, en définitive, ils donnent pour la première fois à l'élève une indication de sa maîtrise de différentes compétences en regard de standards un peu externes et généralisés. Alors que, en plus, on le sait – toutes les études internationales le montrent – les acquis de nos élèves sont, en fait, particulièrement hétérogènes. Donc je suppose que vous vous rendez compte de l'ampleur de ce que je suis en train de dire : opacité sur les acquis alors que ceux-ci sont d'une hétérogénéité extraordinaire selon l'origine sociale de l'élève, l'établissement qu'il a fréquenté et la filière qu'il a suivie, le tout étant d'ailleurs lié puisqu'on sait que la composition et des établissements et des filières est liée à l'origine sociale. Donc on a quand même beaucoup d'indices qui nous montrent que, dans un pareil système, le rôle du bagage intellectuel de départ de l'étudiant est vraiment accru. C'est quelque chose qui va jouer assez fortement, qui va peser assez lourdement sur son parcours ultérieur dans l'enseignement supérieur.

C'est donc ce qui va expliquer en bonne part son échec, mais aussi et on le sait l'absence de démocratisation, la difficulté que notre enseignement supérieur a à se démocratiser puisque ces acquis sont extrêmement divers sans que personne ne le sache et en tout cas sûrement pas le principal bénéficiaire, l'étudiant.

Alors « le français »... J'ai mis « le français » entre guillemets parce qu'on a utilisé beaucoup de termes : la maîtrise du français, les compétences langagières, etc. Je me suis dit que je ne vais me fâcher avec aucun linguiste ou aucun romaniste : les guillemets restent une bonne façon de s'en sortir. Le français parmi les facteurs de réussite...

Les facteurs de réussite maintenant, dans l'enseignement supérieur : on commence quand même à organiser des recherches qui permettent de stabiliser quelque peu l'ensemble des facteurs qui sont connus. Vous avez donc d'un côté toute une série de facteurs qu'on pourrait appeler des facteurs de départ, des variables de départ qui sont préalables en

quelque sorte à l'entrée de l'étudiant dans l'enseignement supérieur avec une bonne part de facteurs liés aux caractéristiques sociodémographiques de l'étudiant : le sexe de l'étudiant, l'origine sociale, son capital culturel et linguistique, son âge, toute une série de caractéristiques psychologiques. Il y a une inversion tout à fait dommageable dans cette demi-journée consacrée aux compétences langagières : le mode d'attribution ; comment l'étudiant va-t-il expliquer sa réussite ou son échec, sans parler de son sentiment de compétence aussi... On a aussi à notre disposition pas mal d'études sur ce qui se passe même dans l'enseignement supérieur : les conditions de vie que l'étudiant va y rencontrer, les conditions d'études plus particulières, et puis la manière dont il va concrètement gérer son entrée, puis l'ensemble de ses études ; bref, ce qu'on va appeler le métier d'étudiant. Alors les compétences langagières, ou la maîtrise de la langue, ou le français, vont intervenir à plusieurs niveaux dans l'ensemble de ces différents facteurs. Evidemment, un premier niveau, on peut dire que cette compétence fait partie du bagage intellectuel avec lequel l'étudiant abordera ses études supérieures. Mais on l'a évoqué aussi, durant les discussions, qu'elle va intervenir aussi via la manière dont il va mettre en œuvre concrètement ses pratiques d'études et ses stratégies d'apprentissage. Il suffit de penser à la prise de notes, la synthèse et d'autres pratiques du même genre. Et puis, surtout aussi, les études les plus récentes (en particulier au Canada) se penchent maintenant sur les interactions en classe même. Qu'est-ce qui se passe dans l'interaction entre l'enseignant et ses étudiants, avec tous les mécanismes de compréhension du discours de l'enseignant ? Donc beaucoup de choses se jouent aussi dans les interactions tout à fait concrètes, donc dans les expériences pédagogiques vécues par les étudiants.

Alors mon point suivant : il me semble quand même qu'après toutes les discussions qu'on a eues, une majorité d'entre nous adopterait une conception suffisamment large du français. Bien sûr, les difficultés langagières des étudiants ont trait pour partie - et ça c'est assez clair - à la maîtrise de la langue commune, d'une espèce de français commun. Mais on sait aussi que ces difficultés ont trait de manière quand même un petit peu plus large à d'autres choses qui sont en rapport avec le langagier, mais qui ne peuvent quand même pas s'y réduire entièrement.

Je vais en pointer trois ici qui sont relativement bien connues. La première c'est bien sûr la maîtrise cognitive véritablement donc sous-jacente à l'expression linguistique, à la maîtrise conceptuelle par exemple. Il y a de belles études, par exemple, dans les sections de biologie, où, quand un étudiant a des difficultés à produire un énoncé linguistique correct par rapport à un problème, si on lui fait faire une carte conceptuelle correspondant aux notions qu'il doit mobiliser, on s'aperçoit que bien souvent les problèmes se situent au niveau de la carte conceptuelle, ce qui explique que son énoncé linguistique produit ne soit pas adéquat. La maîtrise porte donc aussi sur des opérations intellectuelles qui sont spécifiques au supérieur. Si j'avais le temps, je vous parlerai d'autres études tout à fait intéressantes à ce propos qui montrent bien à quel point il ne s'agit pas de maîtrise de la langue commune, mais bien des opérations intellectuelles spécifiques au supérieur. Par exemple, on a simplement demandé à des enseignants d'explicitier leur propre définition des questions d'examen, notamment des verbes qui introduisaient leurs questions : « définis » / « discute » / « prédis » / « explique », etc. Et puis, les chercheurs ont simplement vérifié si leurs étudiants avaient les mêmes représentations de ces verbes. Donc, on a simplement essayé de mettre en correspondance les deux. Ensuite, les conceptions, les représentations des étudiants ont été

classées selon un certain nombre de catégories. Soit l'étudiant faisait état d'une conception proche de celle de son enseignant, une situation optimale, donc ; soit – et ça me semble peut-être la plus intéressante – l'étudiant faisait état d'une conception linguistiquement correcte, mais de sens commun, qui n'était pas très précisément le sens qu'avait en tête l'enseignant quand il a posé la question. Vous voyez le problème ! C'est le cas, par exemple, pour le verbe ici « explique ». Ici, on est dans des filières scientifiques où on constate que très peu d'étudiants font état d'une conception qui est celle de leur enseignant. Par contre, la grande majorité font état d'une conception tout à fait banale et classique d'« expliquer » qui est : « décris », « détaille », etc., alors que l'enseignant avait en tête quand il disait « explique telle réaction chimique », c'est-à-dire : « donne les causes de ».

Donc on voit bien que le travail sur le français courant ou le français commun n'aiderait pas dans ce cas précis à réduire les difficultés de compréhension linguistique, mais qui repose sur d'autres choses en termes de bagages chez l'étudiant.

Par ailleurs, on sait aussi que les difficultés langagières ont trait à la nécessité que tout étudiant de l'enseignement supérieur rencontre de décoder ce qu'on pourrait appeler par analogie des « contrats didactiques langagiers ». Ce n'est pas tellement qu'il ne sait pas écrire ou qu'il ne sait pas lire ; c'est qu'il ne sait pas écrire ou qu'il ne sait pas lire comme on attendait tacitement qu'il lise ou qu'il écrive, ce qui est quand même un petit peu différent aussi. Une autre recherche a porté sur ces contrats didactiques : un pauvre étudiant reçoit un beau « 8 » en histoire avec ce commentaire écrit en rouge dans la marge : « Identifiez à l'avenir les noms, les lieux, les dates des événements. Faites comme si je ne connaissais rien de ce dont je parlais ». C'est une attitude possible dans le cas du contrat didactique et il y en a évidemment plein d'autres. Et l'étudiant avait eu le malheur de se dire « Après tout, c'est mon enseignant et il sait plus ou moins de quoi je parle... Donc en route ! Passons tout de suite à l'analyse, à l'opinion personnelle ! » Le problème c'est que la même semaine, il reçoit un autre « 8 » avec ce commentaire extraordinaire : « Ne me racontez pas ce qu'il s'est passé. J'ai lu le livre avant vous ! ». Alors on voit bien qu'évidemment, il ne s'agit pas de compréhension du français commun, mais de ce que tacitement attend chaque enseignant en termes de contrats didactiques langagiers particuliers. On l'a aussi évoqué ce matin, ces difficultés langagières ont parfois trait également à ce qu'on pourrait appeler la difficulté d'appréhender de nouveaux discours académiques. On parle aussi parfois de nouveaux genres de textes assez spécifiques à l'enseignement supérieur.

Et ces nouveaux genres de textes demandent à l'étudiant bien souvent d'adopter des attitudes épistémologiques assez nouvelles et très peu valorisées, d'ailleurs, dans les autres types ou les autres genres de textes comme par exemple la rigueur, la prudence, une importance excessive accordée à la méthodologie plus qu'à l'affirmation d'un certain nombre de choses. Encore une fois, l'étudiant doit le découvrir sur le tas et souvent « post-mortem » ces règles tacites qui sont en vigueur dans ces discours académiques. Et, en tout cas, une des choses que je retiens d'un certain nombre de discussions dans les ateliers de tout à l'heure, c'est qu'au fond – ce serait une espèce de vaste projet qu'on pourrait avoir –, il serait intéressant d'avoir des espèces de listes validées. Ça veut dire qu'on aurait quand même des raisons de penser qu'il s'agit bien de compétences pré-requises. Pourquoi ? Comment ? Argumentez.

Une des difficultés qu'on a évoquées aussi c'est de pouvoir hiérarchiser. Qu'est-ce qui est plus important que quoi ? Qu'est-ce que le lexique ? Qu'est-ce que les connecteurs logiques ? Etc. C'est-à-dire qu'on pourrait indiquer aux gens où est le « seuil ». Quelqu'un a dit tout à l'heure qu'on ne maîtrise jamais tout. Mais alors où est le seuil strictement nécessaire effectivement pour pouvoir entrer et réussir dans l'enseignement supérieur ? Eventuellement même, soyons de plus en plus exigeants : par filière. On a aussi évoqué tout à l'heure l'écart extraordinaire qu'il peut y avoir en termes d'exigences de maîtrise du français pour des futurs instituteurs et pour d'autres types de filières, de compétences langagières effectivement pré-requises. Et alors une grande partie de nos débats d'aujourd'hui porte sur les compétences véritablement pré-requises dans le sens : « C'est important. Il ne s'en sortira pas s'il ne les maîtrise pas, mais moi je n'y reviendrai jamais. » C'est ça un pré-requis. Ou bien est-ce que c'est quand même des compétences qui seront mobilisées et en partie entraînées, et donc qui feront l'objet d'une formation minimale ? Et là, on a eu tous les cas de figures et tous les avis possibles et imaginables. Critère supplémentaire, si je puis dire, il faudrait vérifier aussi que ces pré-requis, que ces compétences langagières soient effectivement cruciales à la fois pour la réussite de l'étudiant et pour sa formation professionnelle.

Et là – pour avoir travaillé notamment avec Michèle Montballin et son équipe qui sont là dans la salle – je sais que ce n'est pas toujours si sûr, quand on interroge des enseignants sur ce qu'ils souhaiteraient avoir comme compétences langagières maîtrisées par leurs étudiants : une partie de réalisme et une partie de fantasme. L'idéal serait qu'ils sachent faire ceci, faire ceci, faire cela. Et puis, quand on creuse un petit peu et qu'on regarde, par exemple, les critères effectivement utilisés le jour des examens – parce que, tôt ou tard, c'est quand même ça qui compte ; c'est bien là où se révèlent les critères réels ! – on est parfois étonné de la marge entre ce qui avait été annoncé et ce qui joue effectivement un rôle. Une des preuves – ce n'est pas une preuve, c'est un argument – par rapport à ce que j'avance, c'est la constance dans le temps de ce fameux discours sur les compétences langagières comme facteur manifeste d'échec dans l'enseignement supérieur. On pourrait croire que c'est un collègue de ce matin qui l'a dit : « D'où vient qu'une partie des élèves qui ont achevé leurs études bien loin d'être habiles dans leur langue maternelle ne peuvent même pas en écrire correctement l'orthographe ? ». Et pourtant la citation date de 1835 !

Un coup d'œil sur l'état actuel – sous-entendu lamentable – de l'enseignement en France. Je pense que c'est un problème pour nos travaux : vérifier l'aspect crucial de ce qui est annoncé par les acteurs eux-mêmes comme étant important. C'est peut être important, mais ce n'est peut être pas crucial ni en termes de réussite, ni en termes de formation professionnelle.

Alors, j'en viens à mon dernier point que m'ont inspiré nos échanges et nos discussions. C'était évidemment l'idée qu'une mesure seule est intéressante. Elle nous apporte un certain nombre d'informations. On peut la renvoyer à l'étudiant et aux enseignants. Mais on s'attend, évidemment, à ce qu'il y ait quand même un certain nombre de suivis. J'ai cru entendre que quelqu'un parlait de double peine ce matin. Et c'est évidemment quelque chose qui, en pédagogie, est bien connu. Si vous dites à un étudiant qu'il n'est pas bon – je sais bien que ce n'est pas le principe du test, mais c'est tout de même son effet sur l'étudiant – et puis qu'après vous sortez de la pièce, c'est une double peine parce que (1) il

n'est pas bon, (2) il le sait. C'était inutile puisqu'il n'était déjà pas bon. En psychologie, on sait qu'il y a un phénomène extrêmement puissant qui est la réalisation automatique des prophéties. Il suffit – dans un certain nombre de cas et sous certaines conditions bien sûr – de prédire qu'un phénomène se réalise pour qu'il se réalise effectivement par toute une série de mécanismes qui sont relativement bien connus. C'est ce qu'on appelle aussi l'effet des attentes ou l'effet œdipien de la prédiction. Si on n'avait pas prédit à Œdipe qu'il tuerait son père, il ne l'aurait jamais tué puisqu'évidemment il l'aurait connu. Il ne se serait pas enfui à toutes jambes. Et à ce moment-là, en principe, on ne tue pas son père. Mais c'est bien parce qu'on lui avait dit qu'il risquait de le tuer, qu'il est parti, qu'il ne l'a jamais connu et qu'en le croisant une fois malencontreusement, il l'a effectivement trucidé. Moi, je pense qu'il faut quand même réfléchir à ça.

Si une mesure est une prise de conscience (surtout si elle met en évidence des lacunes), elle peut être extrêmement cruelle si elle n'est pas suivie de possibilités de remédiation, de formation, etc. Quelqu'un d'autre a dit tout à l'heure qu'« un étudiant averti en vaut deux ». Moi, je répondrai au contraire qu'un étudiant averti n'en vaut plus qu'un demi. Il faut donc réfléchir à cet effet pervers des tests et approfondir la question de la prise en charge de la maîtrise de la langue ou des compétences langagières. Cela n'exclut pas qu'elles soient prises en charge à côté, mais aussi à l'intérieur de l'institution, dans les disciplines et par les spécialistes disciplinaires eux-mêmes, ou avec un minimum de collaboration avec eux pour tout ce qui a trait – et c'est important dans l'enseignement supérieur - aux spécificités des langages disciplinaires. On ne peut pas imaginer un dispositif que ce soit de remédiation ou de formation qui vivrait à côté et presque indépendamment de tout ce qui se joue dans les disciplines. Après ça, on a beaucoup évoqué des dispositifs de remédiation – formation très diversifiés quant à l'objet : elles vont porter bien sûr sur des différents aspects du français commun, mais aussi de la langue comme véhicule et outil de la cognition avec un aller-retour sans cesse, mais aussi de la langue comme relevant de problèmes de compréhension, de contrats didactiques langagiers et aussi sur le problème du discours académique. On a aussi parlé beaucoup de modalités possibles et relativement différentes de ces remédiations – formations présentielles, à distance, collectives, individuelles, obligatoires, facultatives, formatives, certificatives. Est-ce qu'on peut certifier des compétences ce qui apparaîtraient comme une espèce de complément ? Est-ce que ça fait partie du programme de formation de l'étudiant ou bien ce sont des séances complémentaires, supplémentaires, avec un fameux paradoxe : c'est que, en définitive, ce sont les étudiants les plus faibles qui vont avoir l'horaire le plus lourd sans nécessairement en être valorisés si ce travail ne relève pas du « certificat ».

Et une dernière question que j'ai trouvée intéressante aussi : Est-ce qu'il vaut mieux des formateurs neutres – des gens qui accompagneraient vraiment l'étudiant – ou des enseignants qui s'en occupent ordinairement, mais qui vont alors aussi être les évaluateurs en bout de course. Et enfin – là je pense qu'on peut se mettre d'accord aussi – c'est qu'il vaudrait mieux privilégier ce que des chercheurs avaient condamné comme étant la « rhétorique du déficit ». Vous savez que, dans l'enseignement supérieur, il s'est développé une espèce de discours dominant : « Les étudiants ne savent plus ceci... Ils sont incapables de... Ils ne savent pas écrire ceci », etc. On aurait intérêt, ne fut-ce que d'un point de vue stratégique, à opter pour une orientation beaucoup plus formative. C'est-à-dire qu'il ne s'agirait pas de dénoncer le fait qu'ils ne savent plus, qu'ils ne savent pas, qu'ils ont des

lacunes à tel ou tel endroit, mais au contraire qu'il appartient aux enseignants de l'enseignement supérieur de les former à des pratiques nouvelles d'écriture, de lecture, dans une optique beaucoup plus formative. Par exemple, on a évoqué, dans l'atelier sur la remédiation, l'idée de faire de la remédiation langagière directement sur une production spécifique de la filière, par exemple sur le rapport de stage. Cela n'a rien avoir avec le seul fait de dire « il manque de quelque chose », mais on va aider l'étudiant à faire une production linguistique tout à fait spécifique. *Idem* pour la recherche documentaire disciplinaire – où l'on a encore un bon exemple de la réalisation d'une synthèse contextuelle en situation problème professionnelle qui a l'avantage de présenter le travail fait avec l'étudiant dans une visée plus formative, loin de l'approche par déficit ou thérapeutique.

Je vous remercie pour votre attention !