

# FORMER DES ETUDIANTS DE PREMIERE CANDIDATURE UNIVERSITAIRE A DES COMPETENCES TRANSVERSALES : LESQUELLES ET COMMENT ?

**Dieudonné LECLERCQ**  
**Service de Technologie de l'Education**  
**ULg**

*«En classe, il est rare que l'enseignant rende l'élève conscient des stratégies qui permettent de réaliser effectivement et efficacement les tâches proposées » (Pressley et Harris,1990). La méta-analyse<sup>1</sup> menée par Wang et al.(1990) sur les variables, cognitives et affectives qui influencent le plus l'apprentissage montre que la plus pondérée (prédictive) est la métacognition (Tardif, 1992, 46). C'est pourquoi, en plus des objectifs spécifiques du cours (maîtriser le livre de base), nous avons visé à renforcer des **capacités transversales** chez les (300) étudiants de 1<sup>re</sup> candidature en Psychologie et Education de l'ULg, d'octobre à décembre 2001. Nos interventions ont porté sur les capacités de (ou à)*

- lire un texte avec efficacité (comprendre chaque mot, comprendre le texte) ;
- lire des graphiques ;
- utiliser une bibliothèque (ou UD) ;
- estimer (prédire avec une bonne approximation) des résultats d'enquêtes, d'études, etc.
- se préparer à l'audition d'un exposé en anglais ;
- gérer la passation en temps limité d'une épreuve comportant de nombreuses questions ;
- répondre à divers types de QCM (à Solutions Générales Implicites, à Choix larges, etc.) ;
- s'auto-estimer avec réalisme via des Degrés de Certitude accompagnant les réponses ;
- faire preuve d'esprit critique et de vigilance cognitive.

Pour chaque objectif, des méthodes appropriées ont été développées. Elles ont en commun deux aspects : les processus mentaux exercés se font sur des contenus (chapters) du cours et chacun de ces objectifs fait l'objet d'une mesure pré-post.

**L'expérience relatée** ici en plus de détails porte uniquement sur **comprendre chaque mot**, capacité elle-même décomposée en

1. Etre conscient de son ignorance lexicale, c-à-d exprimer son avis de façon prudente ici en utilisant les degrés de certitude avec réalisme (ni surestimation, ni sous-estimation), et ce au moyen des 6 degrés : 0%, 20%, 40%, 60%, 80%, 100% de certitude.
2. Consulter à bon escient (c'est-à-dire quand c'est nécessaire) les ouvrages de référence (tout spécialement le dictionnaire).

---

<sup>1</sup> (synthèse de plusieurs recherches sur un même sujet)

Plusieurs recherches menées au STE de l'ULg fournissent des indications intéressantes sur ce point : les élèves sont capables d'estimer finement leur incertitude (Leclercq, 1993) ; plus les étudiants sont dans l'incertitude sur une question, plus ils consultent les références, cette consultation entraînant une amélioration des performances (Leclercq & Boskin, 1990) ; certaines améliorations de la compétence ne sont observables que grâce à l'expression de Degrés de Certitudes (Leclercq et al., 2002).

## Les méthodes de la phase 1 "Prise de conscience"

**Etape 1.** A titre de premier exercice, les étudiants reçoivent un formulom (formulaire destiné à la lecture optique de marques) intitulé "**Quand on n'a que 3 minutes**" destiné à les entraîner à gérer leur temps lors de séances de testing. La consigne est "*Si vous aviez à fournir un synonyme de chacun des 10 mots qui suivent, quelle est la probabilité (degrés de certitude) que vous en fournissiez au moins un correct ? (sans fournir les synonymes eux-mêmes).*"

**Etape 2.** Les formuloms sont recueillis et un rapide "**debriefing**" a lieu. De nouveaux formuloms sont alors distribués avec les mêmes dix mots, mais le titre ("**Et quand on doit faire la preuve**") et la consigne demande cette fois-ci de fournir un synonyme. **Notre hypothèse** était que, quand ils doivent faire leurs preuves, les étudiants estiment leur certitude de pouvoir fournir les réponses correctes avec plus de modestie et de réalisme, autrement dit que quand ils ne doivent pas faire ces preuves, ils surestiment leur capacité. C'est tout à fait ce que l'expérience leur a démontré.

**Etape 3.** Au cours 2, les étudiants prennent connaissance de ces résultats statistiques globaux. Ils sont alors invités à lire à domicile le chapitre 1 du livre qui constitue la base de leur cours, afin de pratiquer, 15 jours plus tard, la méthode LQRT (Leclercq, 1998, 161-186) : ils **Lisent**, puis, au cours suivant, ils poseront des **Questions**, le professeur y **Répondra**, et, en fin de cours, ils passeront un **Test**. Cette lecture préparatoire à domicile constitue une "**Confirmation in vivo en simple aveugle**" car, au cours 3, lors de la dernière phase du LQRT, le **Test**, outre 8 questions de compréhension globale, les étudiants y retrouvent les 20 questions de vocabulaire des exercices précédents...car **ces termes étaient tous issus du chapitre 1**. Les 20 termes de vocabulaire choisis par le professeur sont des termes généraux dont le professeur soupçonne que la compréhension parfaite n'est pas forcément acquise par tous. Les étudiants doivent désigner, dans des QCM à 5 solutions plus deux Solutions Générales Implicites ou SGI, Aucun et Tous (Leclercq, 1986, 1998), le synonyme correct, à nouveau avec degrés de certitude et en signalant s'ils ont consulté le dictionnaire, ou un parent, ou un condisciple ou plusieurs sources.

Les solutions de ces 20 QCM ont été adoptées par l'analyse des réponses (erronées) aux 20 Questions à Réponse Ouverte Courte (QROC) fournies par les étudiants lors du prétest 2 où il fallait écrire un synonyme.

La répartition spectrale (en %) des réponses des 125 étudiants à ces 20 questions est la suivante pour trois catégories de réponses :

	Rép. Incorrectes certitudes fortes	Rép. Incorrectes certitudes faibles	Omissions	Rép. Correctes certitudes faibles	Rép. correctes certitudes fortes	% Total	
Sans consultation	21	19	23	12	25	100	2141
Consultation autre	27	18	4	10	41	100	111
Consultation diction.	24	6	0	3	67	100	207
	Connaissance dangereuse	Ignorance reconnue		Connaissance douteuse	Connaissance fiable		

AVEC Consultation du dictionnaire, 70% des réponses étaient correctes alors qu'elles ne le sont qu'à 37% SANS consultation. **Pour les 63% restants** de ces 2141 réponses, soit 1340 réponses, **il eut donc été justifié de recourir au dictionnaire.**

Les **différences inter-individus et interquestions** ont aussi été étudiées, mais jusqu'à présent, les feedbacks aux étudiants ont été globaux, portant sur les statistiques calculées sur l'ensemble des étudiants testés, mais **tous** auraient eu besoin de consulter le dictionnaire.

## Conclusion

Pour l'année suivante, le professeur sait désormais de quels mots il devra, préventivement, s'occuper. Mais il ne doit pas le faire s'il veut entraîner au processus de vérification plutôt qu'à l'emmagasinement de termes, doter les étudiants au moins autant d'un bagage que d'un outillage, à la fois **de cognition et d'habitudes métacognitives**, dont de récentes recherches (Leclercq et al. 2002) montrent l'impact favorable sur la réussite.

## Références bibliographiques

- Jans, V.& Leclercq, D.(1997), Metacognitive realism : a cognitive style or a learning strategy ?, *Educational Psychology, Special Issue of Learning Styles and Strategies*, 17, n°1 & 2, 101-110.
- Jans, V.& Leclercq D. (1999), Mesurer l'effet de l'apprentissage à l'aide de l'analyse spectrale des performances, in C. Depover et B. Noel (Eds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles pratiques et contextes*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Leclercq D. (1986) La conception des QCM, Bruxelles : Labor
- Leclercq D. & Boskin A.(1990), Note taking behavior studied with the help of hypermedia, in Estes, Heene & Leclercq (Eds), *Proceedings of the 7<sup>th</sup> ICTE* , Brussels, vol 2, 16-19, Edimburgh : CEP Consultants.
- Leclercq D. & Bruno J. (Eds),(1993) Item Banking, Interactive Testing and Self Assessment, NATO ARW ASI Series, F112, Berlin : Springer Verlag
- Leclercq D. et van der Vleuten C. (1998) PBL : Problem Based Learning, dans D. Leclercq (Dir), *Pour une pédagogie universitaire de qualité* Sprimont : Mardaga, Leclercq et al, (2000)

- Leclercq D., Beguin A., De Kerchove A-M., Lambert J.P et Pestiau P., (1998) L'enseignement universitaire est-il démocratique ? in D. Leclercq (Dir) *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Sprimont : Mardaga.
- Leclercq D. Dupont Ch., Gilles, J-L., Detroz, P. (2002), Faire mentir les prédictions en première candidature : Comment ? Avec quels résultats ? 2° Congrès des Chercheurs en Education, LLN.
- Presley M. et Harris K. (1990) What we really know about strategy instruction,. *Educational leadership*, 48(1), 31-35.
- Tardif, J. (1992) *Pour un enseignement stratégique*, Montréal : les Editions LOGIQUE
- Wang, M., Haertel, G. et Walberg, H. (1990) What influences learning ? A content analysis of review literature . *Journal of Educational Research*, 84 (1), 30-44