

CIUF
Conseil InterUniversitaire Francophone

Diagnostic Cognitif et Métacognitif au seuil de l'Université

D. Leclercq (Dir.)

2003

Chapitre 8

Changer de méthode d'étude suite aux feedbacks :
L'opération RESSAC
(Résultats d'Épreuves Standardisées
au Service de l'Apprentissage en Candidature)¹

D. Leclercq,

Président du Groupe de Travail CIUF "Réussite en candidatures"

***P. Detroz,** Directeur du CAFEIM*

***C. Dupont,** chercheur au LabSET, Université de Liège*

*et **J.-L. Gilles,** Directeur du SMART, Université de Liège*

et le précieux concours

*des Professeurs **S. Brédart, M. Crahay et Ch. Mormont***
de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
de l'Université de Liège

Editions de l'université de Liège : editions.univ.liege@skynet.be

Tél ++32-4-2543798

¹ Cette recherche-action a été possible grâce au Conseil des Etudes de la FAPSE, au secrétariat facultaire qui a encodé une partie des données, grâce au CAFEIM-FAPSE et au secrétariat du STE qui ont pris en charge la plus grande partie des encodages.

Chap. 8 : D. Leclercq (ULg), P. Detroz (ULg), C. Dupont (ULg), J.-L. Gilles (ULg), Changer de méthode d'étude suite aux feedbacks : L'opération RESSAC (Résultats d'Epreuves Standardisées au Service de l'Apprentissage en Candidature)

La présente recherche-action vise à fournir aux étudiants de la 1^{re} candidature en Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'ULg, des informations diagnostiques de manière à ce qu'ils puissent, au vu des résultats, changer leurs méthodes d'études avant les examens de juin.

1. Les étapes de l'opération RESSAC menée par CAFEIM¹

Octobre 1999	Étape 1 : le 10 octobre 1999 , les étudiants de la FAPSE ULg entrant en première candidature sont testés dans le cadre du projet CIUF-MOHICAN au moyen de 6 épreuves "Check-up", dont une donnera deux scores séparés : Lecture de cartes, de graphiques, de tableaux d'une part et Connaissances géographiques d'autre part.		
		Nb de questions	Nombre d'étudiants
	Vocabulaire	45	241
	Syntaxe	12	229
	Compréhension de textes	6	229
	Compréhension de cartes, graphiques	6	229
Mi octobre 1999	Étape 2 : Les étudiants reçoivent, chacun dans une enveloppe confidentielle, outre leurs 6 questionnaires (avec les questions, leurs réponses et leurs certitudes) leurs résultats sur 6 feuilles une par check-up (voir chapitre 2).		
Novembre 1999	Étape 3 : Le Conseil des Etudes de la FAPSE est informé des résultats statistiques (moyenne de réussite par question, distribution spectrale des réponses des 213 étudiants), aux check-up, sauf celui de vocabulaire.		
Janvier 2000	Étape 4 : Des Interrogations Partielles de Janvier (IPJ) ont eu lieu pour 4 cours, ceux donnés par Serge Brédart, Marcel Crahay, Christian Mormont et Dieudonné Leclercq. Elles ont donné lieu à un feedback sanctionnant (une note sur 20 pour chacun, les notes égales ou supérieures à 12 dispensant de la matière).		
Avril 2000	Étape 5 : Ces quatre professeurs ont calculé, pour leurs 4 <u>interrogations dispensatoires de janvier 2000</u> , deux scores (en %), l'un portant sur les questions de " <u>connaissances</u> " et l'autre portant sur les questions " <u>d'utilisation des connaissances</u> " de manière à produire 8 notes (exprimées en % de réussite et en notes Z) : - Connaissances Brédart / C Crahay / C Leclercq / C Mormont - Utilisation des Connaissances Brédart / UC Crahay / UC Leclercq / UC Mormont		
Mai 2000	Étape 6 : Au tout début de la "bloque", B. Dardenne et D. Leclercq (au nom du Conseil des Etudes) ont envoyé aux étudiants de 1 ^{re} candidature de la FAPSE un Dossier z personnel (voir ci-après) établi par le CAFEIM et leur rappelant leur position (ou note z) par rapport à la moyenne de leur cohorte des 200 testés) dans les mesures obtenues à partir de 4 épreuves MOHICAN très liées à la <u>compréhension</u> : Vocabulaire, Syntaxe, Compréhension de texte, Lecture de cartes, tableaux, graphiques ² et dans les 8 scores de l'étape 5		
Juin 2000	Étape 7 : A la fin des examens de 1 ^o session, D. Leclercq et J.-L. Gilles ont demandé aux étudiants de 1 ^{re} candidature de remplir un questionnaire d'avis (voir ci-après) sur l'utilité du dossier personnel de mai ; 209 questionnaires remplis ont été recueillis.		

¹ Le Centre d'Auto-Formation et d'Évaluation Interactive Multimédias de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège. Ces opérations ont été menées par D. Leclercq, J.L. Gilles, P. Detroz et M. Pirson.

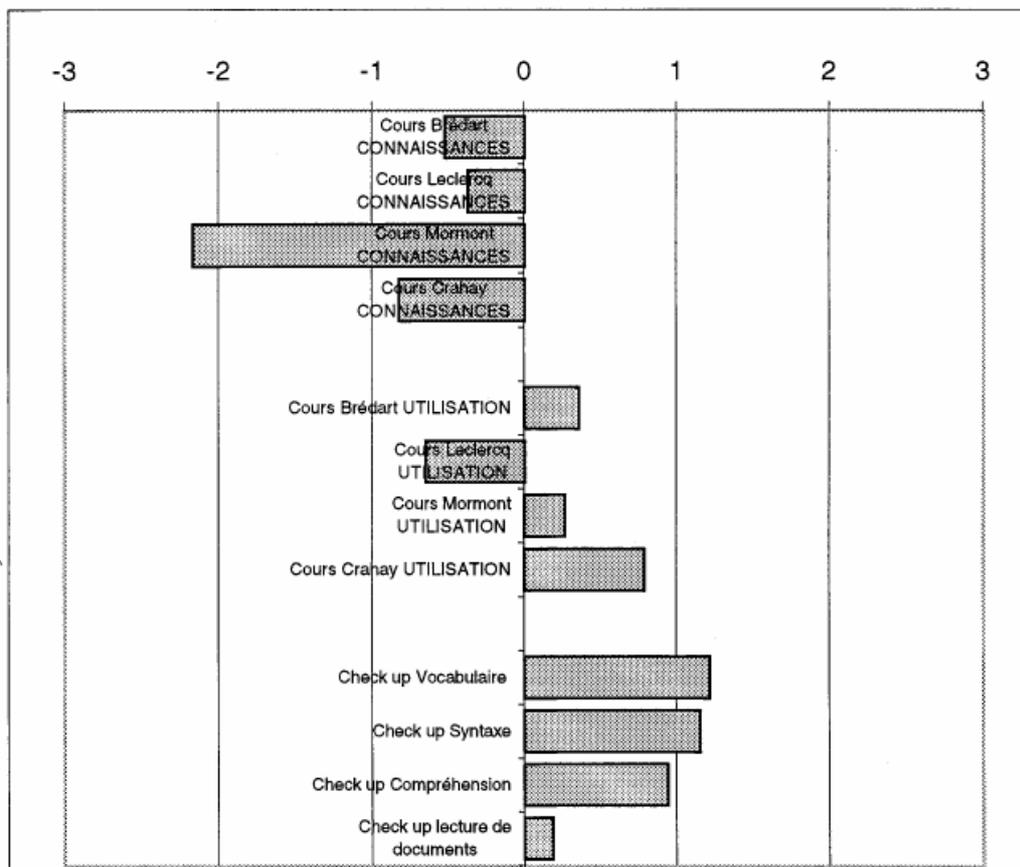
² Ce sont les questions 1 à 6 du check up MOHICAN de Lecture de documents géographiques.

2. La radiographie préparatoire à la bloque (mai 2000)

Au tout début de la période de "bloque (mai 2000), chaque étudiant a reçu sa "radiographie z, c'est-à-dire les valeurs Z de ses scores aux check-up MOHICAN et aux scores "Mémorisation" et "Compréhension -Utilisation des connaissances" de 4 de leurs examens partiels de janvier. En voici un exemple :

Université de Liège - Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation
Scores aux épreuves aux check-ups MOHICAN (octobre 1999) et aux partiels (janvier 2000)

Moyennes	Ecart-type	Votre score	score Z (position dans le groupe)	Nom
57,6	20,4	47	-0,52	Cours Brédart CONNAISSANCES
71,3	17,1	65	-0,37	Cours Leclercq CONNAISSANCES
57,2	24,1	5	-2,17	Cours Mormont CONNAISSANCES
70	17,6	56	-0,82	Cours Crahay CONNAISSANCES
54	28,1	64	0,356	Cours Brédart UTILISATION
47	18,5	35	-0,65	Cours Leclercq UTILISATION
49,3	21,6	55	0,264	Cours Mormont UTILISATION
67,6	12	77	0,783	Cours Crahay UTILISATION
47,2	16,3	67	1,215	Check up Vocabulaire
71,7	16,8	91	1,149	Check up Syntaxe
46,5	20,8	66	0,938	Check up Compréhension
55,9	22,4	60	0,183	Check up lecture de documents



On constate que pour cette étudiante, la compréhension aux check-up est assez bonne, la compréhension aux partiels moyenne et la Mémorisation aux partiels faible.

3. En juin 2000, après les examens

Un questionnaire d'avis leur demandait (entre autres) si ces renseignements avaient été utiles et avaient influencé leur manière d'étudier. Voici un exemple de questionnaire rempli. On notera en passant une circonstance de la vie (accouchement) qui est peut-être liée à la non réussite. Dans bien d'autres cas, ces circonstances défavorables à la réussite sont tout aussi importantes, mais nous restent inconnues.

Université de Liège Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Juin 2000
Enquête sur l'information retirée des feedbacks
sur les check-up d'octobre 1999 et les partiels de janvier 2000

En octobre, vous avez reçu, dans une enveloppe confidentielle, 6 pages décrivant vos résultats à 6 check up.

1. Le(s)quel(s) de ces résultats a (ont) été informatif(s) pour vous (entourez) et en quoi ? (expliquez)

Vocabulaire 2 les résultats ont réduit mon incertitude !
maintenant je sais où est mon vocabulaire (il est très bas)

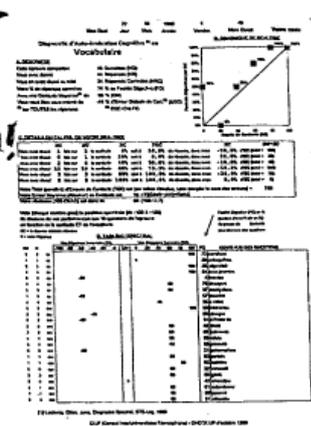
Syntaxe 0

Compréhension de texte 0

Lecture de cartes, tableaux, graphiques géographiques 0

Histoire, économie, actualité 2 connaissances faibles

Connaissances artistiques 0



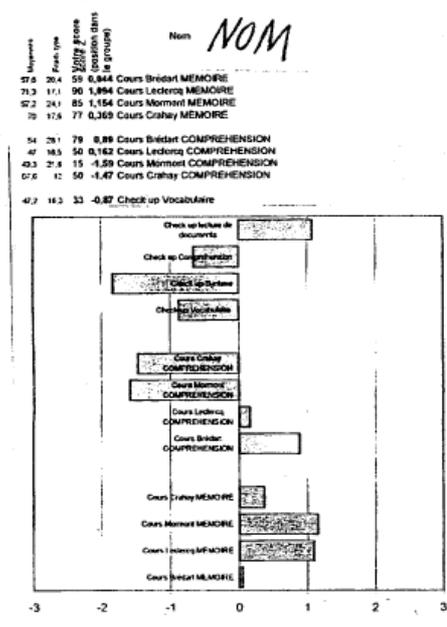
2. Suite à ces constats, avez-vous fréquenté une guidance, remédiation ? non
Laquelle ?

Avez vous fait autre chose ? non, à part prendre le dictionnaire quand je ne connais pas un mot

3. Au début de la période de « bloqué », vous avez reçu un graphique mettant en évidence vos points forts et vos points faibles (du type ci-contre).

Qu'avez-vous appris sur vos performances grâce à ce tableau ?
je comprends mieux que je m'étudie! 6

Université de Liège - Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
Scores aux épreuves aux check-ups MOHICAN (octobre 1999) et aux partiels (janvier 2000)



4. Cela a-t-il influencé votre manière d'étudier pour les examens de 1^o session ? Comment ?
pas vraiment étant donné que j'ai eu un bébé je m'ai pas beaucoup de temps pour étudier par contre j'ai vraiment envie de réussir en seconde session.

4. Analyses de 8 cas

Nous présentons ci-après 8 cas (sur plus de 200) rebaptisés A, B, C, D, E, F, G, H pour des raisons de confidentialité.

4.1. Les deux extrêmes opposés : A et B.

La première (A) n'a pas de raisons de changer sa méthode "gagnante" et réussit. La deuxième (B) ne change pas non plus, mais elle, elle le devrait, comme le montre sa radiographie z.

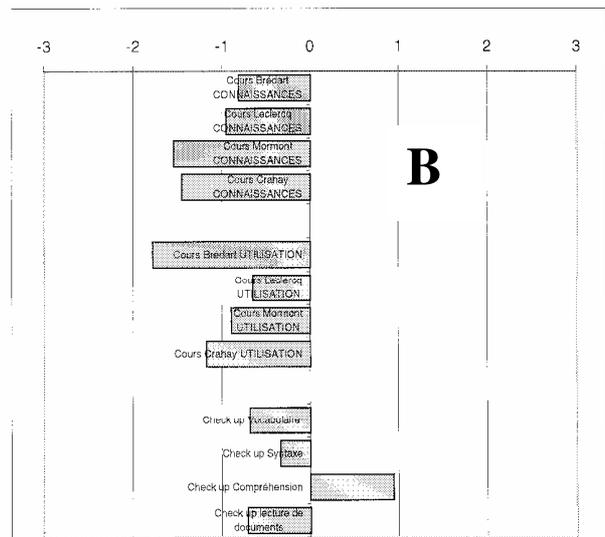
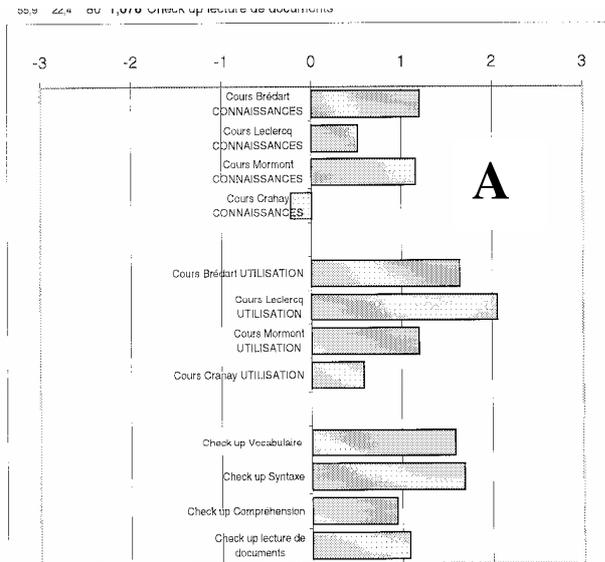
A
Excellent partout
Pas de changement
GD en 1 ^o session

Qualité de la radiographie z
Décision de changement de méthode
Résultat Réussite/ Echec de l'année

B
Faible partout
Pas de changement
Ajournée aux 2 sessions

A : Excellente partout, Moyenne en "Mémorisation des connaissances pour le cours du professeur Crahay" (en janvier !). Grande Distinction dès la première session (**GD**)

B : Faible partout, sauf dans le check-up MOHICAN "Compréhension de texte". Elle est Ajournée en première ET en 2^o session (**AA**)



Ma connaissance en **Histoire-économie-actualité** n'est pas très grande, mais pourtant égale à la moyenne.

Qu'avez-vous appris par ce tableau et ce graphique ? Rien de nouveau, je connaissais déjà mes capacités, mais c'est quand même intéressant de se situer par rapport aux autres étudiants.

Cela a-t-il influencé votre manière d'étudier ?

Non je n'ai pas changé ma manière d'étudier car elle semblait convenir.

J'ai pu remarquer que j'avais des problèmes en **vocabulaire** et besoin d'aide en **syntaxe**.

Qu'avez-vous appris par ce tableau et ce graphique. Je ne sais plus.

Avez-vous fréquenté une guidance ? Non : j'ai essayé par moi-même de corriger mes erreurs.

Cela a-t-il influencé votre manière d'étudier ?

En général, non.

Commentaire

Voilà une absence de modification de méthode apparemment justifiée !

Commentaire

Voilà une absence de prise de conscience ou absence d'action apparemment fatale pour la réussite.

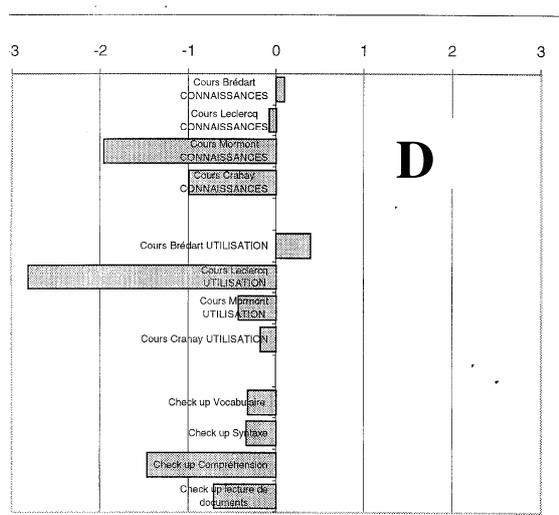
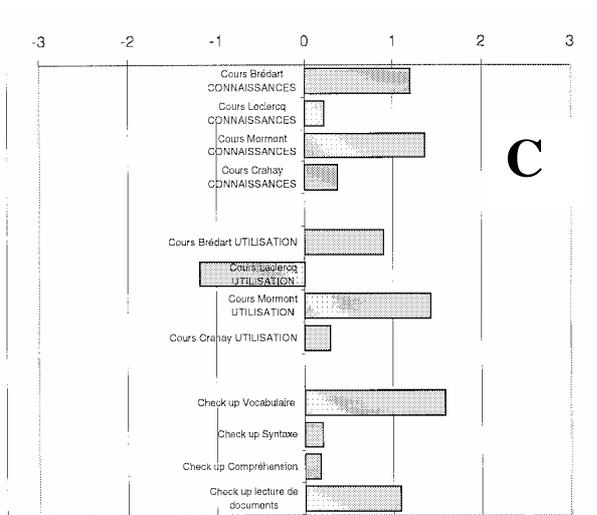
4.2. Deux cas contrastés qui finissent bien, mais pas en même temps.

C a eu des résultats MOHICAN et des partiels rassurants. Sa radiographie z est positive, à une seule exception près. Elle a cru que cela était arrivé, elle a relâché ses efforts et a failli rater.

D a une radiographie z négative, à une seule exception près. Il décide de faire très attention à la signification des mots de la langue française (il est d'origine étrangère) et sur la compréhension. Il échoue en première session, mais réussit en seconde.

C : Bon en général (une exception : très faible en "Compréhension" pour Leclercq). Satisfait dès la 1^o session. (S)

D : Faible partout et Moyen en "Mémorisation" et "Utilisation" Brédart. Très faible en "Compréhension" pour Leclercq. Ajourné en 1^o session et Satisfaction en 2^o (AS)



Vocabulaire : je me suis rendue compte que j'avais une bonne base.

Histoire-Economie-Actualité : Faiblesses dans ces domaines, j'ai du mal à m'y intéresser.

Qu'avez-vous appris par ce tableau et ce graphique ?

Que par rapport à d'autres étudiants de mon entourage, je m'en sors plutôt bien. Cela m'a donné encore plus confiance en moi. Je me suis dit "l'unif, c'est facile !"

Cela a-t-il influencé votre manière d'étudier ?

Oui. Je me suis dit que, vu mes résultats, je pourrais me permettre quelques séances de bronzage ; j'ai passé deux mois "cool" ! Résultat : je suis tombée à court de temps. C'est MA faute...

Mais je reste confiante malgré cela.

Commentaire

Notons que ces avis ont été recueillis après les examens de 1^o session, mais avant que soient connus les résultats de la délibération de 1^o session. Cette étudiante s'est rendu compte que sa réussite peut être compromise par un excès de confiance. Heureusement, son imprudence ne lui a pas été fatale.

Vocabulaire : J'ai pris conscience du fait que le français, la bonne manipulation de la langue française était extra importante.

Qu'avez-vous appris par ce tableau et ce graphique ?

Que j'avais de grosses lacunes au niveau de la compréhension (notamment des questions)...

Cela a-t-il influencé votre manière d'étudier ?

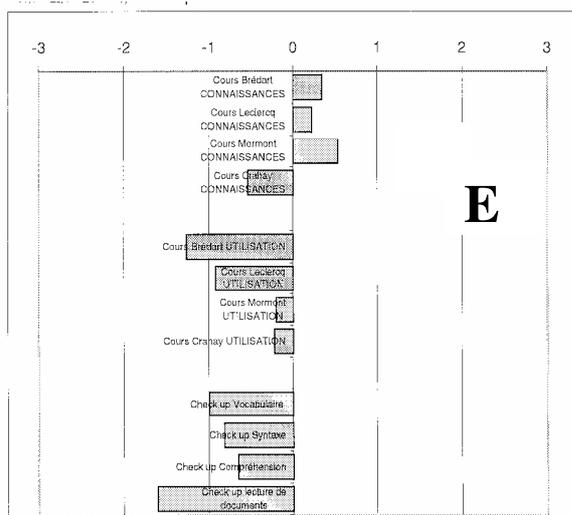
Oui : au lieu d'étudier bêtement par cœur parce que je n'intégrais pas parfaitement certains concepts, je me suis efforcé de "traduire" les cours théoriques avec mes mots à moi, ce qui eut une meilleure compréhension des concepts, une meilleur restitution.

Commentaire

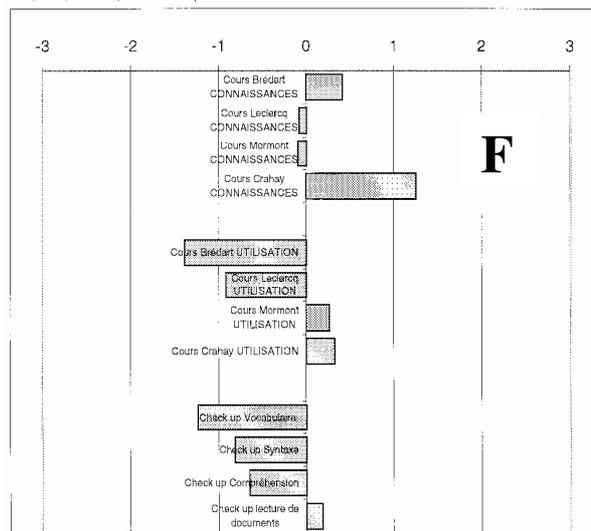
Cet étudiant, d'origine étrangère, s'est battu sur les deux fronts : celui de la compréhension en profondeur (notamment du vocabulaire et de la langue française) et celui de la compréhension en profondeur en "traduisant dans ses mots", et a fini par gagner au 2^o round (en 2^o session).

4.3. Deux cas "heureux" mal partis, bien arrivés (en 2 temps)

E. Bonne en "Mémorisation" (sauf pour Crahay) et Faible partout en "Compréhension - Utilisation". Ajournée en 1^o session et Satisfaction en 2^o (AS).



F : Moyen en "Mémorisation" mais bon chez Crahay. Faible en "Compréhension - Utilisation" mais Moyen chez Mormont, et Crahay et au check-up Compr. Géog. de MOHICAN. Ajourné en 1^o session et Satisfaction en 2^o (AS)



J'ai pris conscience qu'il me reste encore beaucoup à apprendre

Qu'avez-vous appris par ce tableau et ce graphique ?

Que la partie "mémoire" était mieux réussie que la compréhension.

Cela a-t-il influencé votre manière d'étudier ?

J'ai essayé de m'orienter plus vers la compréhension

Vocabulaire : *C'était mauvais mais je le savais, j'ai donc fait un effort.*

Syntaxe : *idem*

Qu'avez-vous appris par ce tableau et ce graphique ?

Que j'étais capable d'y arriver mais en travaillant peut-être un peu plus que les autres et en étant moins distrait.

Cela a-t-il influencé votre manière d'étudier ?

En janvier, j'ai été distrait avec un manque de réflexion qui m'ont coûté très cher, et dans deux cours un manque de structure.

Commentaire :

Ce type de situation est assez fréquent : l'étudiant(e) fait d'assez bons scores en mémorisation, mais faibles en compréhension, sans doute à cause de la manière (superficielle) d'étudier.

La réussite n'a eu lieu qu'en deuxième session, peut-être parce que l'étude en profondeur exige du temps.

Commentaire

Il arrive assez souvent qu'un étudiant généralement faible fasse un bon score dans **une** épreuve d'un cours. Pourquoi l'a-t-il mieux réussi (ici mémorisé) que le reste ? Cet étudiant le sait peut-être, auquel cas un entretien de guidance aurait probablement permis de le savoir, mais de tels entretiens n'ont pas été menés systématiquement (uniquement pour les volontaires).

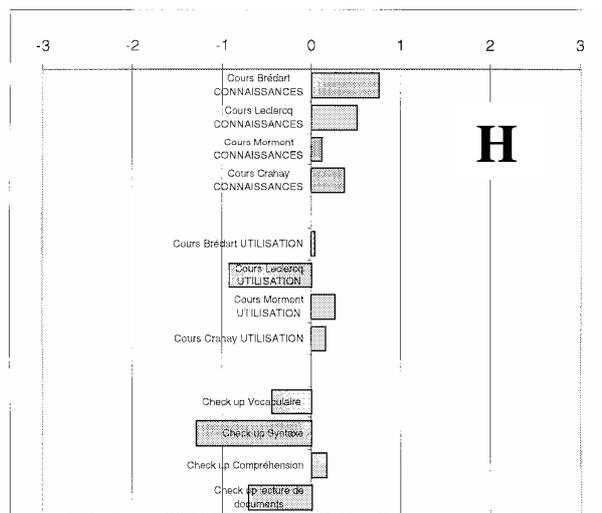
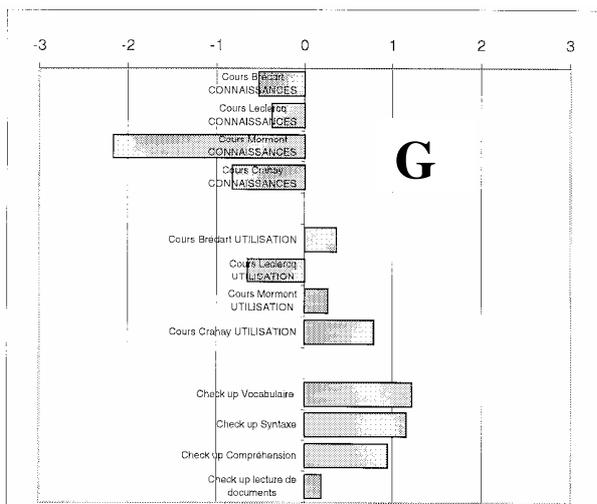
4.4. Deux cas paradoxaux : l'issue surprend

G a de bons scores aux check-up Compréhension, des scores moyens aux partiels (sauf dans un cours) en compréhension et faibles en mémorisation. Elle dit améliorer sa méthode, et pourtant échoue.

H dont les résultats sont "moyens" ne change pas de méthode et réussit.

G : Faible en "Mémorisation" et Bonne en "Compréhension" MOHICAN et Moyenne en "Compréhension - Utilisation" aux partiels de janvier, sauf pour le cours de Leclercq. Ajournée en 1^o et en 2^o session. (AA).

H : Bonne en "Mémorisation" et Faible en "Compréhension - Utilisation" au cours Leclercq et aux check-up MOHICAN sauf "Compréhension de Texte". Moyenne ailleurs. Ajournée en 1^o session et Satisfaction en 2^o (AS)



En lecture de cartes, graphiques : j'ai pu voir un manque de connaissance

Qu'avez-vous appris par ce tableau et ce graphique ? *Que j'avais une mauvaise connaissance et une bonne utilisation, que je ne comprenais pas assez bien la matière.*

Cela a-t-il influencé votre manière d'étudier ? *Oui : j'ai rédigé des résumés et insisté sur les points importants.*

En compréhension : Je ne savais pas ce que je valais, et la compréhension est très importante.

Qu'avez-vous appris par ce tableau et ce graphique ? *J'ai une moins bonne compréhension et une meilleure mémoire.*

Cela a-t-il influencé votre manière d'étudier ? *Non.*

Commentaire :

Que la performance en compréhension soit plus faible pour le partiel de Leclercq pourrait s'expliquer par le fait que ce professeur utilise des "Solutions Générales Implicites" (des pièges) sollicitant la vigilance, formule à laquelle cette étudiante a peut-être du mal à s'adapter. Les étudiants H, C et D présentent un profil comparable sur ce point, mais eux, réussissent, C dès la première session, H et D lors de la seconde. Les changements de méthode de cette étudiante n'ont pas été suffisants pour réussir, ni en première, ni en seconde session. Les raisons, potentiellement multiples (manque d'intensité, manque d'intelligence, etc.) nous sont inconnues.

Commentaire

Son profil faible en "Compréhension" pour Leclercq pourrait s'expliquer de la même façon que pour l'étudiant G, et le diagnostic a été insuffisant pour changer ses manières d'étudier...mais cette étudiante a réussi quand même, en seconde session. Nous faisons l'hypothèse qu'il s'est passé quelque chose lors de la préparation à la seconde session (changement de méthode, intensité de l'effort), non présent, forcément, dans l'avis émis en juin.

5. Vue d'ensemble des résultats de RESSAC 2000

5.1. Population étudiée

N'ont été gardés, pour chacun des 4 cours, que les étudiants qui **A LA FOIS**

- y avaient échoué au partiel de janvier 2000 (mais avaient tenté, et pour lesquels on dispose d'une note, ce qui constitue un "prétest") ,
- ont une note pour juin ou septembre 2000,
- ont reçu le feedback de mai 2000
- ont rentré leur questionnaire d'avis de fin juin 2000
- ont donné au questionnaire d'avis de fin juin 2000 une réponse que l'on peut classer SANS AMBIGUÏTE dans l'une des catégories SANS et AVEC ci-dessous

Un grand **nombre d'étudiants** ont ainsi dû être éliminés de l'analyse pour "données manquantes" notamment ceux qui ont abandonné, ceux dont les réponses étaient ininterprétables (ex : "j'ai changé ma méthode de travail"). Par contre, pour ceux qui restent, on peut faire une analyse assez fine.

Parmi ces étudiants (en partie les mêmes et en partie différents pour chaque cours), deux groupes ont été contrastés : ceux

AVEC déclaration (en juin après les examens) **de changement de méthode d'étude, soit d'étudier en profondeur**, de ne plus mémoriser sans comprendre, **soit de mémoriser plus** (là où le diagnostic était "faiblesse en connaissances"

- **SANS une telle décision** , c'est-à-dire inutilisables, ambiguës, etc. ou "cela ne m'a rien appris", ou "pas de réponse" ou "Cela ne m'a PAS influencé(e)"

5.2. Le tableau résumant les résultats (surtout colonnes 8, 9 et 10) obtenus sur 88 étudiants

1	2	3	4	5	6	7	8	9	-10	11	12
	N sans	N avec	Total	R sans	R avec	R Total	%R sans	%R avec	Diff	r sans	r avec
Total	99	105	204	28	45	73	28%	43%	15%	0,48	0,285
Leclercq	28	34	62	9	19	28	32%	56%	24%	0,44	-0,21
Mormont	23	27	50	2	6	8	9%	22%	14%	0,32	0,53
Bredart	33	31	64	16	17	33	48%	55%	6%	0,50	0,49
Crahay	15	13	28	1	3	4	7%	23%	16%	0,64	0,33

La colonne 2 contient les nombres de scores (à 4 cours) d'étudiants ayant échoué le partiel de janvier de ce cours, qui ont reçu les "radiographies Z" mais les ont interprété SANS prendre la décision d'étudier en PROFONDEUR, de creuser la COMPREHENSION avant la mémorisation.

La colonne 3 contient les nombres de scores d'étudiants dans le même cas mais AVEC cette décision.

La colonne 4 contient la somme des deux.

La colonne 5 contient le nombre de **réussites SANS (exprimé en % en colonne 8)** pour ces 4 cours.

La colonne 6 contient le nombre de **réussites AVEC (en % en colonne 9)** pour ces 4 cours correspondant aux situations de la colonne 2.

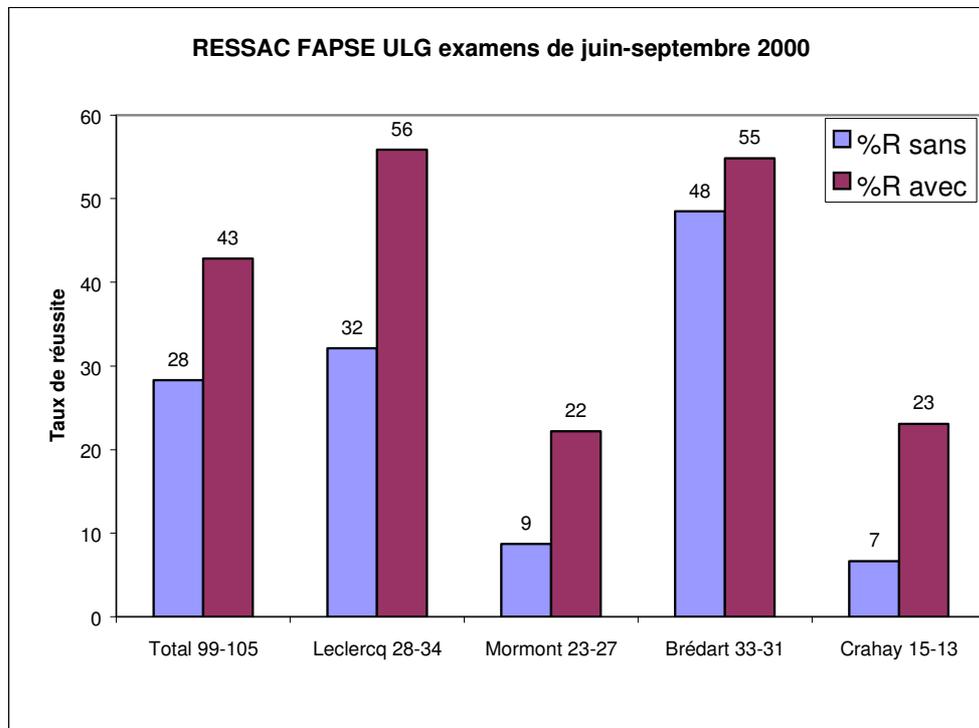
La colonne 7 contient le total des réussites (col 5 + col 6).

Les colonnes 8,9 et 10 contiennent les pourcentages de réussite AVEC et SANS changement de méthode.

Les colonnes 11 et 12 contiennent les corrélations entre la note en janvier et celle en juin-septembre 2000.

5.3. La représentation graphique des résultats

Voici la version graphique des mêmes données:



Rappel : AVEC signifie "Avec déclaration (lors de la prise d'avis de juin 200) de modification de méthode d'étude". SANS signifie "Sans une telle déclaration".

5.4. Interprétations

1. Sur ces 204 examens partiels ratés en janvier 2000, 73 se sont soldés par une réussite en juin-septembre 2000, soit 35%, mais avec 28% chez les SANS (modification de stratégie) et 43% chez les AVEC (modification de stratégie), soit 15% de différence, et **la différence va dans le même sens pour LES 4 COURS.**
2. Dans 2 des 4 cours, la décision d'étudier en profondeur est caractérisée par une plus faible corrélation entre janvier et juin-septembre, c'est-à-dire le poids du passé, de la note du partiel (voir colonnes 11 et 12).

Que les étudiants reçoivent un feedback serait donc une condition nécessaire mais non suffisante pour que se produise la décision d'étudier en profondeur. Encore faut-il

1. **que ce feedback soit suffisamment "diagnostic" pour déclencher une prise de conscience (la distinction entre CONNAISSANCE - de mémoire- et UTILISATION ou COMPREHENSION semble un minimum suffisant pour produire un effet chez certains).**
2. **que l'étudiant interprète ce feedback de façon à prendre une décision de modification de ses méthodes de travail vers l'étude en profondeur. Nous pourrions l'y aider (avec l'aide de Guidance-Etude par exemple).**

5.5. Réserves

5.5.1. Réserve 1. L'analyse a porté sur 204 couples de notes (chaque couple ayant le "prétest" en janvier et le "post-test" en juin ou septembre), mais certains de ces examens concernent un même étudiant (ayant échoué, aux partiels de 2000 à plus d'un des 4 cours). Ces 204 examens ont été produits par 88 étudiants au total. On pourrait craindre que les observations sur les examens de chacun des 4 professeurs le soit sur un **ensemble d'étudiants identiques**, et qu'il s'agisse, en conséquence de "4 fois la même observation". Il n'en est rien comme le montre le tableau ci-dessous où chaque colonne correspond à l'un des cours (initiale du nom du titulaire) et où 0 signifie "avait échoué en janvier" et a donc fait partie des données pour ce cours-là ; 1 signifiant "avait réussi en janvier », et ne contribue pas aux données pour ce cours-là. La colonne de gauche indique le nombre d'étudiants SANS qui sont dans la situation indiquée (par exemple 0100) et la colonne de droite le nombre d'étudiants dans la situation AVEC qui sont dans la même situation. Seuls 5 étudiants dans le groupe SANS et 4 dans le groupe AVEC sont dans la situation 0000 c'est-à-dire avaient échoué aux partiels de janvier chez les 4 professeurs **à la fois**.

SANS	L	M	C	B	AVEC	
11	0	1	1	1	7	Echec dans un seul cours
0	1	0	1	1	2	
0	1	1	0	1	0	
5	1	1	1	0	3	
4	0	1	1	0	7	Echec dans 2 cours
6	1	0	1	0	3	
0	1	1	0	0	3	
0	0	1	0	1	1	
0	0	0	1	1	3	
1	1	0	0	0	2	
0	1	0	0	0	0	Echec dans 3 cours
2	0	1	0	0	1	
8	0	0	1	0	9	
0	0	0	0	1	1	
5	0	0	0	0	4	Echec dans 4 cours
42					46	Total

5.5.2. Réserve 2. Il s'agit, en juin 2000, de **déclarations**. On pourrait craindre que le lien soit dû à une tendance à répondre (par désirabilité sociale ?) plus prononcée chez les "AVEC" que chez les "SANS". Il n'en est rien, comme le montre les taux de réponses positives aux questions sur l'informativité des données personnelles MOHICAN fournies en octobre 1999 :

Informativité des feedbacks des check-up en octobre ? % de OUI.	SANS N=46	AVEC N=51
Vocabulaire	47%	54%
Syntaxe	36%	33%
Compréhension	36%	31%
Lecture de graphiques	27%	37%
Histoire - économie - actualité	38%	37%
Connaissances artistiques	27%	25%
Avez-vous eu recours à une Guidance ?	15%	23%
FB de juin	62%	37%

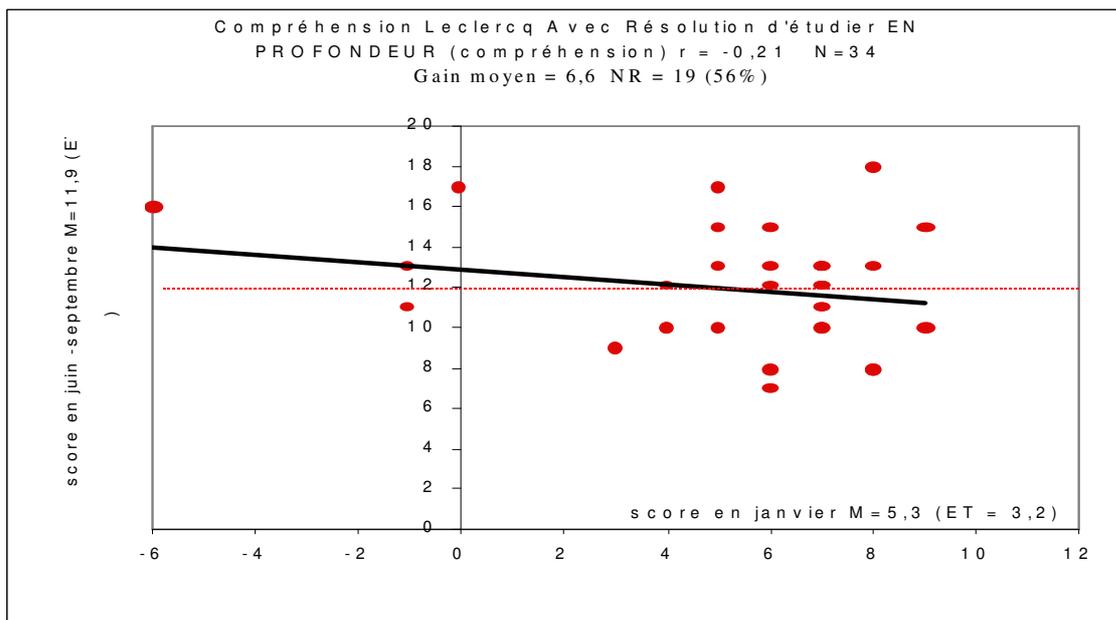
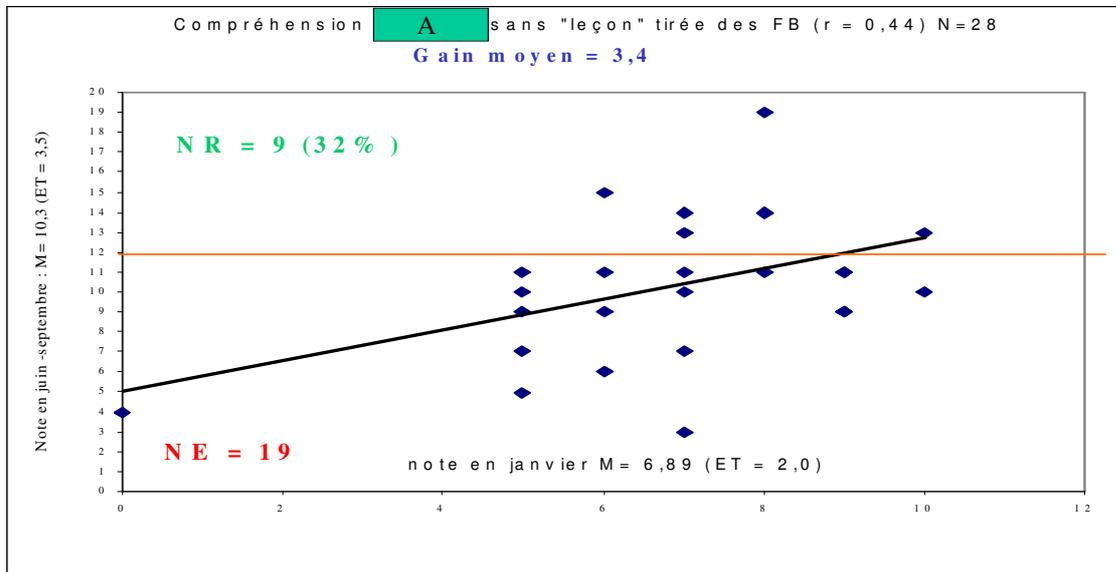
5.5.3. Réserve 3. Le succès des deux groupes à **l'ensemble de l'année** est-il comparable aux observations faites sur les 4 cours seulement ? Oui globalement (les deux sessions confondues), ainsi que pour les abandons, mais pas dans la répartition des réussites entre les deux sessions :

	SANS N = 46	AVEC N = 51
Aux 2 sessions confondues	46,8%	50,9%
En 1 ^o session	34,04%	15,6%
En 2 ^o session	12,7%	35,3%
Abandons	27,6%	23,07%

Cette inégalité dans la répartition entre les sessions reste une question à approfondir. On peut émettre l'hypothèse que l'étude en profondeur a impliqué une plus fréquente décision de répartition de l'effort sur les deux sessions. Nous ne disposons pas de données permettant de tester cette hypothèse.

6. La représentation graphique détaillée par cours

Pour chacun de ces groupes, un nuage des points a été dressé (chaque point étant constitué par le couple de notes janvier d'une part et juin-septembre d'autre part). Chaque nuage a son centre (la rencontre des deux moyennes, non dessinée ici), sa droite de tendance et sa corrélation.



Dans le groupe SANS changement de méthode, la corrélation entre le prétest (janvier) et le post-test (juin-septembre) est positive (0,44) et pour le groupe AVEC changement de méthode elle est négative (-0,21). Ce phénomène, bien connu en éducation (diminution de la corrélation entre prédicteurs et résultats suite à une intervention) s'observe dans un autre des 4 cours ; l'inverse (augmentation de la corrélation) dans un troisième et statut quo dans le quatrième (voir colonne 12 du tableau en E2).

7. Prospective

7.1. La portée des résultats

Ces résultats très encourageants, non pas par leur ampleur, limitée à quelques étudiants, mais par les hypothèses d'amélioration qu'ils permettent maintenant de formuler.

Ces résultats se reproduiraient-ils une autre année ? Rien ne permet de penser le contraire. Nous en faisons donc l'hypothèse. En gardant à l'esprit cependant que la relation causale "Je constate, donc je décide, donc je change, donc je réussis" soit fallacieuse. Il se pourrait que nous soyons devant un phénomène de **rationalisation a posteriori** pour bon nombre d'étudiants. Seules des analyses ultérieures plus approfondies dans des répliques de l'expérience pourront lever cette ambiguïté. Des facteurs non envisagés ici sont peut-être intervenus : les condisciples et leur effet d'entraînement (positif ou négatif), des circonstances externes (finale de la coupe de football ou leur équivalent), des constats faits par l'étudiant lui-même indépendamment des feedbacks MOHICAN et RESSAC.

Peut-on espérer améliorer ces résultats ? Nous pensons que oui, et de plusieurs façons. Une première consiste à être **plus explicite sur la signification des notes z**, en écrivant (par programme informatique) sur la feuille l'interprétation (ex "Mémorisation insuffisante"). Une deuxième amélioration consisterait à **pousser plus explicitement les étudiants à consulter un service de Guidance**, radiographie z en mains. C'est ce que nous testons en 2001-2002 (Leclercq, Lacaille et les 3 mêmes enseignants) dans un RESSAC 2002. Nous restons bien conscients cependant que tirer les conclusions ("Vous devriez mémoriser plus" ou "Vous devriez étudier plus en profondeur") à la place des étudiants pourrait avoir un effet démobilisateur car un certain nombre d'étudiants pourraient n'"accepter" que les conclusions auxquelles ils sont arrivés seuls.

Une troisième amélioration consisterait à avancer les "partiels" ou des épreuves équivalentes (vers novembre par exemple), rendant le diagnostic plus précoce et le temps disponible pour remédier plus important.

Une quatrième amélioration consisterait à mener une telle opération **pour tous les cours** du premier semestre, et pour ceux du deuxième semestre (en mars par exemple), donc pour tous les cours de la première candi. On constate, en effet depuis plusieurs années que les cours ayant fait l'objet d'un partiel ont en moyenne un taux de réussite final supérieur aux cours sans partiel.

7.2. Le phénomène de résilience : on peut faire mentir les prédictions

Born et al. (1997, 684) définissent la **résilience** comme "*une situation où un individu, bien qu'ayant été exposé à divers facteurs de risques, ne développe pas le comportement craint*". Ici, nous traduirons "une situation où un étudiant, auquel les variables prédictives donnent peu de chances de succès y arrive quand même ».

Cette capacité de surmonter le sort adverse (ou plutôt de faire mentir une prédiction défavorable), concept utilisé dans le domaine médical et celui de la délinquance, est l'oeuvre conjuguée de l'étudiant, de ses enseignants et de l'institution qui parviennent, en conjuguant leurs efforts, malgré un mauvais **pronostic** de départ, à **faire mentir ce pronostic**. Dans un tel esprit, où l'on œuvre à la réussite de l'étudiant et non à son échec, c'est une force et non un handicap de connaître le diagnostic. Ceci va à l'encontre des conclusions que l'on tire généralement de la lecture de Rosenthal et Jacobson (1971) "il ne faut pas communiquer les prédictions aux enseignants, par crainte de déclencher le phénomène de réalisation automatique des prédictions ou Effet oedipien des prédictions". Au contraire, Boxus (1971) avait déjà démontré que faire mentir la prédiction de rendement était possible, dans l'opération PREDIC entre l'école maternelle et l'école primaire. Pour cela, il faut alerter les acteurs de ce qui va arriver le plus probablement "si on ne change rien".

Les enseignants et l'apprenant se trouvent dans la situation d'un médecin qui, s'il n'intervenait pas, trouverait des corrélations quasi parfaites entre le fait d'être infecté et le fait de décéder. Mais voilà, les médecins soignent, faisant (heureusement) se dégonfler les mortelles corrélations : désormais on survit, même si on a été infecté...à condition d'intervenir à temps, en suffisance et de façon adéquate !!!!

8. Bibliographie

Born, M., Chevalier, V. et Humblet, I. (1997). Resilience, desistance and delinquent career of adolescent offenders. Journal of Adolescence, 20, 679-694.

Boxus, E. (1971). Une méthode de prédiction du rendement en lecture en première année. Education - Tribune Libre. 127, 63-78.

Rosenthal, R. & Jacobson, L.(1971). Pygmalion à l'école, Paris : Casterman.