

# Cahiers pédagogiques

Le travail de fin d'études secondaires  
Regards croisés

*Jean-Marie Baily, Barbara Dufour,  
Pascale Prignon et Gérard Fourez*

N°16 – février 2005

---

**Centre Interfaces**  
c/o FUNDP, Namur, Belgique  
Adresse courrier : rue de Bruxelles, 61 - 5000 Namur  
Localisation : rempart de la Vierge 11 - 5000 Namur

Tél : 081 - 72 51 97  
<http://www.fundp.ac.be/interfaces>

Fax : 081 - 72 51 98

---



Les auteurs tiennent à remercier :

Philippe **Capelle** (FESeC), Jean-Marie **Demoustier** (FESeC), Arlette **Dister** (Centre Scolaire St-Benoit – St-Servais), François-Xavier **Druet** (FUNDP et Collège Notre-Dame de la Paix), Anne **Lemaitre** (FUNDP), Roland **Marganne** (Centre Scolaire St-Benoit – St-Servais), Christine **Martin** (Collège de Godinne-Burnot), Anne **Oger** (Institut St-Joseph à Ciney), Jacques **Radoux** (Centre Scolaire St-Benoit – St-Servais), Jean **Schils** (Centre Scolaire St-Stanislas), François **Tefnin** (FESeC).



## Table des matières

<i>Le travail de fin d'études secondaires : regards croisés</i> .....	<b>6</b>
<i>Volet 1 : Le T.F.E. à l'épreuve du terrain</i> .....	<b>7</b>
<b>I. Introduction : Ce qui se fait en matière de T.F.E.</b> .....	<b>7</b>
<b>II. Quatre approches des T.F.E.</b> .....	<b>7</b>
1. Les caractéristiques déterminantes du T.F.E.....	8
2. Les buts poursuivis, avoués ou latents... ..	8
3. Les différents types de T.F.E. ....	9
4. Les consignes pour l'élaboration et l'évaluation du travail.....	11
<b>III. Puisqu'il faut conclure...</b> .....	<b>11</b>
<i>Volet 2 : Options possibles pour un travail de fin d'études secondaires</i> .....	<b>13</b>
<b>I. Le TFE et les disciplines : quel type de travail ?</b> .....	<b>13</b>
1. Le travail monodisciplinaire .....	13
<b>II. Un TFE : libre ou guidé ?</b> .....	<b>18</b>
<b>III. Ce qu'on attend de l'élève</b> .....	<b>19</b>
1. Un travail de recherche.....	19
2. Un dossier .....	20
3. La réalisation d'une tâche concrète .....	20
<b>IV. Les finalités</b> .....	<b>21</b>
<b>V. Les compétences en jeu</b> .....	<b>23</b>
1. Compétences méthodologiques.....	23
2. Compétences relatives à des démarches mentales .....	23
3. Compétences socio-affectives.....	24
4. Compétences relatives à la métacognition et à la réflexivité.....	24
<b>VI. Quelques pistes pour organiser un TFE et accompagner l'élève</b> .....	<b>25</b>
1. L'intérêt de choisir une méthode.....	25
2. Les limites de la guidance .....	25
3. Travail individuel ou collectif.....	26
4. L'intégration du TFE dans les cours .....	26
5. Les échéances dans l'élaboration d'un TFE.....	27
<b>VII. Les premiers tests</b> .....	<b>27</b>
<b>VIII. La socialisation du travail</b> .....	<b>28</b>
<b>IX. L'évaluation</b> .....	<b>29</b>
1. Les tensions liées à l'évaluation .....	29
2. Des critères et des indicateurs pour évaluer.....	31
<b>X. Des choix à poser et des enjeux à évaluer</b> .....	<b>35</b>
<i>Volet 3 : Les articulations possibles entre TFE et « Projet d'Orientation »</i> .....	<b>39</b>
<b>I. Un TFE comme occasion de clarification du « Projet d'Orientation » : s'obliger à rédiger son cheminement personnel</b> .....	<b>39</b>
<b>II. Un TFE comme lieu d'apprentissage de « compétences générales » : exercer des compétences en les intégrant</b> .....	<b>41</b>
<b>III. Un TFE comme outil de transfert d'une procédure : approcher une prise de décision</b> .....	<b>42</b>
<i>Volet 4 : « Le métier que j'envisage, de quoi s'agit-il ? »</i> .....	<b>47</b>

## **Le travail de fin d'études secondaires : regards croisés**

Des travaux de fin d'études sont de plus en plus souvent demandés dans les écoles en fin de secondaire. Des enseignants<sup>1</sup> se sont interrogés sur les difficultés rencontrées lors de la mise en place d'un tel travail. Soucieux d'apporter des éléments de réponse aux questions que certains se posent avec légitimité, ils proposent quatre regards croisés. Ceux-ci ouvrent sur des pratiques et des suggestions d'organisation d'un travail de fin d'études secondaires. Le pôle pédagogique du centre Interfaces a décidé d'en faire un cahier pédagogique.

Le premier volet de ce cahier montre des expériences qui sont actuellement réalisées sur le terrain. Une enquête débouche sur l'élaboration d'une grille de lecture qui constitue un point de départ intéressant pour poser des balises lors de la mise en œuvre d'un tel projet.

Le deuxième volet ouvre la réflexion sur ces balises et opère un relevé de nombreuses options à propos desquelles il est important de se situer au moment de décider de la forme que l'on souhaite donner à cette prestation. Il devrait permettre à une équipe d'enseignants de prendre conscience des objectifs et des exigences possibles, d'en discuter et de les préciser.

Le troisième volet propose des types d'activités qui relient le TFE à une réflexion sur l'avenir. On s'y interroge sur les manières d'articuler un travail de fin d'études avec le choix d'orientation qu'envisage un élève. Les suggestions partent d'un contexte d'apprentissage scolaire et débouchent sur des contenus, des compétences ou des procédures qui peuvent s'exercer dans la vie quotidienne.

Le dernier volet s'intéresse à la question "Le métier d'instituteur, de quoi s'agit-il?". Suivant la méthode des îlots<sup>2</sup>, on peut produire un TFE s'attendant à la question "Le métier que j'envisage, de quoi s'agit-il?".

Ce document s'adresse spécialement aux enseignants qui désirent voir plus clair sur les points à propos desquels il importe de négocier un accord pour former une équipe ou un projet cohérent. Mais des enseignants travaillant de manière plus individuelle y trouveront aussi une aide pour clarifier leurs choix.

---

<sup>1</sup> Le travail des trois chercheurs Interfaces a été complété par les avis de différents acteurs de l'enseignement que nous tenons à remercier.

<sup>2</sup> MAINGAIN A., DUFOUR B., FOUREZ G. (dir.), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001, p. 21.

## Volet 1 : Le T.F.E. à l'épreuve du terrain...

(Jean-Marie Baily)

### I. Introduction : Ce qui se fait en matière de T.F.E.

La confrontation de documents distribués par des professeurs pour expliquer aux élèves ce que doit être un T.F.E. nous a permis de dresser un tableau, certes assez sommaire, mais révélateur, des pratiques le plus souvent développées en fin de Secondaire dans une douzaine d'établissements du réseau libre.

Nos informations reposent sur une enquête, quelques interviews, des problèmes de mise en œuvre et quelques difficultés récurrentes de pilotage. L'échantillonnage restreint et les informations très souvent normatives et partielles nous invitent à la prudence dans l'exploitation des données et nous obligent à une lecture circonspecte de l'implicite dans ce type de textes...

### II. Quatre approches des T.F.E.

Ce genre de travail n'est pas neuf : il remonte aux *examens de maturité*, plus lointainement aux *séances d'académie* dans les Collèges jésuites. Récemment, des professeurs ont cherché à répondre aux nouvelles exigences définies dans les programmes de plusieurs disciplines au troisième degré et ils ont procédé à quelques réajustements. Ils voulaient ainsi tenir compte de lacunes et de faiblesses qui apparaissent souvent dans les travaux d'étudiants en début d'études supérieures.

Quelles images du T.F.E. émergent à travers les informations fournies par les écoles et les professeurs ? Le T.F.E. se lit à la fois comme une somme de caractéristiques plus ou moins précises et la cristallisation de valeurs que chaque école veut lui conférer. A défaut d'une définition satisfaisante, nous avons récolté des éléments plus ou moins détaillés qui forment un vaste kaléidoscope de ce que ce travail "devrait être". Chaque établissement propose et hiérarchise les caractéristiques qu'il juge pertinentes en fonction de ses professeurs, de ses élèves et de sa culture d'école. En outre, nous estimons que le T.F.E., par delà les formes particulières qu'il peut revêtir, est la cristallisation de grandes valeurs, de grandes qualités, que les professeurs veulent y retrouver.

Comme première approche, nous proposons de rassembler quelques caractéristiques déterminantes du T.F.E. rencontrées au long de notre enquête et de répertorier les buts poursuivis... avoués ou latents. Nous risquons ensuite un classement provisoire des travaux demandés, nous examinons comment les professeurs préparent leurs élèves, et quelle évaluation ils mettent en place.

## **1. Les caractéristiques déterminantes du T.F.E.**

Suite à notre enquête, nous percevons le T.F.E., demandé à chaque élève en dernière année et parfois initié en 5<sup>ème</sup>, comme une activité individuelle (plus rarement réalisée en petits groupes de 3 ou 4). Il porte sur un sujet précis, dans une discipline choisie par l'élève ou dans une liste proposée par les promoteurs. Il se fait sous la direction d'un professeur accompagnateur. Dans la plupart des cas, c'est un travail (très) important qui occupe une place particulière, privilégiée, parmi les activités scolaires.

Les professeurs exigent généralement du T.F.E. qu'il soit une synthèse personnelle d'un savoir neuf pour l'élève, prenant le plus souvent la forme d'un travail écrit, très rarement audio-visuel. Il est présenté sous forme de dossier, rédigé essentiellement à domicile, élaboré après une période relativement longue de recherche de documents, souvent planifiée en étapes, parfois avec vérification et certification. Une présentation orale devant la classe ou devant un jury est parfois organisée.

En règle générale, le T.F.E. ne s'ajoute pas aux autres travaux importants qui étaient exigés antérieurement mais se substitue à eux de manière à permettre aux élèves de fournir un travail de qualité plutôt qu'une somme de travaux moins soignés. Certains travaux ne se définissent pas comme des T.F.E. mais leur ressemblent : ils s'appellent *Synthèse*, *Travail personnel approfondi*, *Compte rendu de lecture*, *Travail d'écriture*, et adoptent quelques-unes des caractéristiques relevées plus haut.

## **2. Les buts poursuivis, avoués ou latents...**

L'intérêt d'un tel travail réside autant dans le traitement d'une problématique qui suppose une approche disciplinaire, pluridisciplinaire ou même interdisciplinaire<sup>3</sup>, que dans l'acquisition de compétences générales utiles pour les études ultérieures, pour la vie tant professionnelle que quotidienne. L'objectif, pour l'élève, est d'acquérir des connaissances et des compétences transférables, susceptibles de s'appliquer à un large ensemble de situations, de mieux se préparer aux études supérieures, et de s'insérer plus aisément dans la société (cfr. Volet 3, p. 39).

La lecture des documents montre que les professeurs pratiquant cette activité pensent qu'elle mérite d'être organisée pour des raisons très diverses. Nous les avons regroupées autour de trois priorités (simultanées ou successives) que se donnent les enseignants... en essayant de nous limiter à des exigences réalistes et adaptées. Nous avons retenu les items les plus fréquents.

---

<sup>3</sup> Une approche disciplinaire sera définie comme la construction d'un regard sur le monde à la manière des spécialistes d'une discipline ; une approche pluridisciplinaire consiste à faire converger sur une situation plusieurs regards disciplinaires; enfin, une approche interdisciplinaire utilise les apports des disciplines pour se donner une représentation d'une situation aussi adéquate que possible.

A. Apprendre à mener une recherche :

- "rendre l'élève actif, acteur, créatif" ...
- "se poser de bonnes questions à propos d'une problématique" ...
- "apprendre à chercher par soi-même (se repérer dans une bibliothèque, consulter un fichier,...) ...
- "apprécier la validité des sources, les traiter, les organiser" ...
- "déterminer les limites d'un travail et s'y tenir" ...
- "apprendre la mise à distance critique, la rigueur" ...
- "percevoir d'autres manières de penser, d'agir (rencontrer des spécialistes)" ...
- "gérer son temps" ...
- "apprendre le sens de l'équipe et la coopération" ...
- "attester d'un certain degré de maturité intellectuelle" ...

B. Acquérir des "savoirs", des "compétences" :

- "s'initier à l'intégration des compétences" ...
- "faire preuve d'autonomie dans l'apprentissage d'une discipline" ...
- "rencontrer des apprentissages originaux" ...
- "sélectionner et résumer les informations essentielles" ...
- "apprendre à intégrer les remarques et les corrections" ...
- "hiérarchiser les éléments, articuler les parties, mener une démonstration" ...
- "adopter un niveau de langage en fonction du destinataire, du contenu".

C. Apprendre à communiquer :

- par l'écriture, oralement ...
- grâce à l'utilisation d'outils didactiques ...
- en organisant une présentation visuelle : tableaux, schémas, maquettes, panneaux pour une exposition,...

### 3. Les différents types de T.F.E.

En fonction des circonstances locales, les T.F.E. peuvent prendre des apparences, des formats et des contenus très différents. Une typologie complète serait impossible à réaliser. Nous nous contenterons de distinguer trois types de travaux élaborés à partir d'exigences différentes.

J.-M. Monteil, dans B. Charlot, *Le rapport au savoir*<sup>4</sup>, développe une distinction qui nous paraît pertinente entre **information** – **connaissance** – **savoir**. Ces trois notions permettent de prendre conscience du type de relations qui existent entre l'individu et la "matière à assimiler" (ou à maîtriser)...

---

<sup>4</sup> CHARLOT B., Du rapport au savoir, Paris, Anthropos, 1997.

- **L'information** désigne des faits ou des observations entendus ou lus. C'est une donnée extérieure au sujet, placée sous le primat de l'objectivité. L'information peut être stockée dans une banque de données, elle peut être emmagasinée, accumulée : elle reste extérieure au sujet qui la découpe, la résume, la présente en fonction des critères et objectifs qu'il se fixe.
- **La connaissance** est l'information que l'individu s'approprie. Comme chacun s'approprie des contenus à sa manière, le résultat est nécessairement personnel, c'est-à-dire marqué du sceau de la personnalité du "connaissant". En s'appropriant les informations, le sujet devient actif, c'est-à-dire qu'il influe sur celles-ci : il prend parti, il s'implique. Il peut même changer d'avis avec le temps, en fonction d'autres informations.
- **Le savoir** correspond à une mise à distance du sujet vis-à-vis de ses connaissances, à une construction de la part du sujet qui organise les contenus en fonction d'un but clairement défini, grâce à l'usage d'un cadre théorique.

Dans cette logique, il semblerait donc possible de distinguer trois sortes de T.F.E.

- 1) Le **dossier documentaire** (ou de vulgarisation) regroupe des informations provenant de sources identifiées et validées, présentées dans un certain ordre, selon un fil conducteur annoncé dans l'introduction et rappelé dans la conclusion. Les informations restent extérieures au sujet qui les organise sans prendre parti, et doivent être facilement appréhendables et utilisables par une tierce personne.

Exemples: une recherche documentaire sur les bio-technologies, sur un écrivain, sur un problème mathématique ou encore sur la Question Royale, l'esclavage à Rome, etc.

- 2) Le **dossier d'analyse** propose un contenu élaboré à partir de sources identifiables, "digérées" par son auteur qui en propose une vision personnelle, subjective et susceptible d'être discutée. C'est une prise de position sur un problème, c'est une sorte de dissertation amplifiée.

Exemples: l'importance des énergies renouvelables, la lecture-analyse d'une œuvre littéraire, l'utilité des ascenseurs de Strépy-Thieu, etc.

- 3) Le **dossier interdisciplinaire** est la mise en place d'un savoir particulier en fonction d'une problématique particulière, en respectant une démarche épistémologique précise. C'est une construction rationnelle qui répond à la question : "de quoi s'agit-il?"<sup>5</sup> en associant et en synthétisant les réponses des spécialistes consultés. Le contenu peut déborder le cadre d'une discipline et même le cadre scolaire.

Exemples: le problème de l'immigration, l'avenir des OGM, la place des jeux de hasard dans notre société, pourquoi faut-il payer ses impôts?, etc.

---

<sup>5</sup> MAINGAIN A., DUFOUR B., FOUREZ G. (dir.), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001, 283 p.

#### **4. Les consignes pour l'élaboration et l'évaluation du travail**

Les documents consultés contiennent de nombreux conseils pour mettre en forme les différentes parties du T.F.E.. Ce volet est souvent très développé, alors qu'il serait possible de ramener toutes les consignes à quelques grandes règles élémentaires. Chaque élément constitutif est détaillé, les normes sont précisées : la couverture, les pages de titre et de sous-titres, les types de numérotation, l'avant-propos, les remerciements, l'introduction, l'insertion des documents, la mise en page, les appels de note, etc.

Par contre, les consignes d'écriture, assez curieusement, sont généralement très laconiques..., à moins que ces conseils n'interviennent ailleurs dans la démarche des professeurs des branches concernées.

Aux consignes proposées correspondent des formes d'évaluation très variées. Parmi les enseignants qui proposent des pistes d'appréciation, on peut retenir :

- ceux qui distinguent le fond et la forme et cotent les deux séparément,
- ceux qui distinguent la démarche de recherche et le produit fini : ils évaluent d'un côté l'assiduité, la régularité, le sérieux, la curiosité,..., de l'autre le produit fini (choix du sujet, originalité, traitement du sujet, lisibilité, etc.),
- et enfin ceux qui évaluent certaines compétences très ciblées, choisies en concertation et évaluées à partir de critères précis.

### **III. Puisqu'il faut conclure...**

Ces quatre approches ne prétendent pas faire une synthèse complète de ce qui existe, mais permettent de constituer un ensemble d'informations utiles pour amorcer une réflexion...

La lecture des documents recueillis suggère de ramener la problématique du T.F.E. à cinq grandes questions que se posent les professeurs au moment de se lancer dans l'activité. Plus les réponses apportées seront claires, plus le cadre apparaîtra précis au moment de la mise en place des phases du programme.

Les cinq questions à se poser :

1. Quel genre de T.F.E. allons-nous privilégier?	Un T.F.E. disciplinaire/multidisciplinaire? Un T.F.E. a-disciplinaire? Un T.F.E. en liaison avec le Projet d'orientation? Une autre forme?
2. Quel type de travail souhaitons-nous?	Un dossier rédigé? Un cahier des charges pour préparer une "tâche"? Une autre forme?
3. Quelle présentation générale demandons-nous?	Une pochette de documents sélectionnés? Une analyse de documents? Une argumentation étayée? Une autre forme?
4. Quelle socialisation organisons-nous?	Un travail écrit? Une présentation orale? Une autre forme?
5. Quelle évaluation pouvons-nous mettre en place?	Fond et/ou forme? Formative et/ou certificative? Sur quels critères? Autre?

## Volet 2 : Options possibles pour un travail de fin d'études secondaires

(Barbara Dufour)

Ce deuxième regard émane d'une démarche de construction d'un îlot de savoirs<sup>6</sup> autour de la problématique : « Un travail de fin d'études secondaires, de quoi s'agit-il ? ». Durant cette démarche, trois questions ont été approfondies :

1. Quelle formation voulons-nous pour nos jeunes : des compétences en jeu ?
2. Quelle évaluation mettre en place ?
3. Quels scénarios de TFE peut-on envisager ? Quels sont les enjeux et les controverses liés à la réalisation des différents scénarios proposés ?

Le document qui suit propose un condensé de ces trois questions sous la forme d'un étalement d'options - extraites de la grille<sup>7</sup> en annexe - à propos desquelles une équipe d'enseignants est amenée à se situer pour mieux prendre conscience, discuter et préciser ses objectifs et ses exigences. L'ordre dans lequel ces options apparaissent est arbitraire. Rien n'impose de se prononcer sur chacune d'elles. La plupart des questions évoquées ne trouvent pas une réponse unique. Il appartient aux directions et aux enseignants de poser des choix en fonction de leur contexte scolaire (le type d'enseignement, le projet d'école, le temps dont ils disposent, le type d'encadrement qu'ils sont prêts à mettre en place...) et des finalités qu'ils poursuivent<sup>8</sup>.

Dans ce texte, on parle souvent de l'élève, au singulier. Cette manière de parler est correcte quand le TFE est le produit du travail d'un individu. Mais on sait que, souvent, les TFE produits en équipe sont plus riches. On aurait pu, presque chaque fois, remplacer « l'élève » par « l'élève et/ou l'équipe de recherche ». Mais nous avons préféré maintenir un texte plus simple.

### I. Le TFE et les disciplines : quel type de travail ?

#### **1. Le travail monodisciplinaire**

Ce type de travail approfondit une recherche dans un **domaine précis** ou développe un **savoir particulier lié à une discipline**. Ainsi, on peut demander à l'élève :

---

<sup>6</sup> Il s'agit d'une méthode de traitement interdisciplinaire d'une problématique. Pour en savoir plus, voir MAINGAIN A., DUFOUR B., FOUREZ G. (dir.), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001, p. 21, note 1.

<sup>7</sup> Cette grille a servi de base de travail lors d'une réunion avec différents acteurs de l'enseignement.

<sup>8</sup> En France, ce type de travail s'appelle Travail Personnel Encadré. On peut trouver sur le Web une abondante littérature à ce sujet.

- de s'approprier un modèle (par exemple, la théorie des probabilités dans le cadre d'un jeu de hasard) ;
- de développer une expérience (par exemple, établir des mesures météorologiques) ;
- d'approfondir un thème (par exemple, l'étude approfondie d'un roman policier),
- ou un épisode historique (la question royale).

en utilisant un vocabulaire adéquat, des concepts et des modèles disciplinaires. Dans ces cas, l'accent est souvent mis sur la maîtrise de **compétences spécifiques** à une discipline comme la critique historique, ou la maîtrise d'une **procédure** telle que la démarche expérimentale.

Si l'on considère le TFE comme un moment privilégié d'intégration de compétences, le travail monodisciplinaire ne semble pas indiqué. Et le risque existe que des élèves soient amenés à aborder des savoirs trop pointus pour lesquels ils ne sont pas suffisamment outillés et qu'ils soient alors tentés de pratiquer du « copier/coller ».

#### A. Le travail interdisciplinaire au sens large

On parle d'interdisciplinarité au sens large dès qu'on quitte le point de vue d'une seule discipline. Ce « label » recouvre de multiples pratiques.

Une première façon de faire est de rassembler des documents dans un certain ordre et à propos d'un thème particulier, mais sans projet précis. Par exemple, on peut s'intéresser au Pérou et récolter des articles sur ce pays en les présentant de façon originale et attrayante, mais sans ordre précis. Cette juxtaposition d'informations sans projet particulier constitue ce qu'on pourrait appeler de la **multidisciplinarité**. Celle-ci se rapproche du **travail par thème**. Un dossier rassemblant tout ce qui peut se dire sur le thème de l'eau en est un autre exemple. On parle aussi de multidisciplinarité quand quelqu'un rassemble des informations sur un sujet en utilisant un moteur de recherche sur le mot correspondant.

Une autre pratique consiste à rassembler des documents, à les présenter dans un certain ordre, avec un projet précis. Par exemple, on peut s'intéresser à la problématique des femmes dans le monde. On peut alors lire des articles à propos de la condition des femmes dans différents pays ou dans différentes religions et prendre le point de vue de plusieurs disciplines : qu'en disent des disciplines comme le droit, la psychologie, l'anthropologie ? Les informations récoltées servent à éclairer la problématique retenue, sans qu'aucune synthèse ne soit proposée. Dans ce cas, on parle plutôt de **pluridisciplinarité**. Cette pratique suppose **un projet**, mais **pas de véritable intégration** de différents points de vue.

Un autre exemple est un séminaire interdisciplinaire sur la drogue, sans rédaction d'un rapport final.

Dans le cas de l'**interdisciplinarité au sens strict**, l'élève est amené, face à une situation problématique, à considérer différents points de vue et à croiser des apports disciplinaires pour en élaborer une représentation communicable, c'est-à-dire une réponse à la question : « De quoi s'agit-il ? ». L'objectif est donc de faire un rapport sur une situation précise, en intégrant les apports des disciplines concernées. Cela peut avoir comme objectif :

- de traiter une situation d'actualité (la question du Proche-Orient par exemple) ;
- d'envisager un débat de société (le traitement des déchets ménagers par exemple) ;
- de se poser une question d'ordre éthique (jusqu'où pratiquer le diagnostic prénatal par exemple) ;
- de se poser une question d'ordre philosophique (la perception du temps selon différents modèles par exemple) ;
- d'étudier la question du transfert d'un concept d'une discipline à une autre (la notion d'évolution en biologie et en sociologie par exemple) ;
- ou encore d'étudier un concept au travers de différents points de vue (le concept de liberté selon différentes religions par exemple) ;
- etc.

Ce peut aussi être l'occasion de s'ouvrir à des thématiques non scolaires comme le fonctionnement de l'appareil judiciaire ou d'une chaîne d'informations télévisuelles. Ou bien encore de se questionner sur son propre avenir. En effet, un travail de fin de secondaires lié à la thématique de l'orientation peut se traiter selon une démarche interdisciplinaire. Par exemple, un élève peut construire un îlot de savoirs<sup>9</sup> autour de la problématique liée à son avenir professionnel possible : « Etre physicien en hôpital, de quoi s'agit-il ? ». Dans tous ces cas, il est intéressant de procéder à l'**intégration de points de vue disciplinaires** au travers de la **construction d'un savoir** sur une problématique particulière.

Dans cette démarche interdisciplinaire, l'élève est confronté à plusieurs compétences propres à différentes disciplines, à l'intégration de savoirs, au croisement de points de vue, à la capacité de transférer, à la capacité de cadrer une recherche. En particulier, dans un travail interdisciplinaire au sens strict, il s'agit de mettre en œuvre une compétence interdisciplinaire : celle qui concerne l'élaboration d'une représentation intégrant différents savoirs disciplinaires en fonction d'une problématique particulière.

---

<sup>9</sup> MAINGAIN A., DUFOUR B., FOUREZ G. (dir.), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001, 283 p.

D'une manière générale, un travail interdisciplinaire au sens large correspond bien aux spécificités d'un enseignement secondaire moins orienté vers une hyperspécialisation que vers une éducation citoyenne et humaniste.

La formation à l'**interdisciplinarité** trouve une légitimité en apportant des éléments de réponse au problème de la fragmentation des savoirs disciplinaires dans le contexte de complexification de la société. Il n'est pas adéquat d'aborder sous un angle uniquement disciplinaire des questions comme la mondialisation, la construction de projets de développement, la prise de décisions personnelles ou collectives dans une société offrant de plus en plus de produits et de services, etc. De plus, un travail interdisciplinaire où l'élève est amené à intégrer différents points de vue est un garde-fou face aux pratiques, de plus en plus courantes, du « copier/coller ».

### B. Le travail adisciplinaire

Certaines problématiques ne nécessitent pas de faire appel à une discipline scientifique. Ce peut être le cas s'il s'agit d'acheter une moto ou encore de louer une chambre d'étudiant (néanmoins, c'est un bel exercice d'application dans le cadre d'un cours de droit qui explique les conditions d'un contrat, la signification d'un bail, les obligations des parties). Il en va de même si l'objet du travail est la construction, par l'élève, de son projet personnel. L'élève fera alors une **approche globale** de la problématique sans nécessairement faire appel à des disciplines spécifiques.

Cette démarche est intéressante pour faire prendre conscience d'enjeux liés à des décisions, à des prises de position ou à des actions dans le cadre de la vie quotidienne. L'accent ne sera pas mis sur l'apprentissage de savoirs et de compétences scolaires. Il ne les exclura pas pour autant. Il sera plutôt centré sur l'**acquisition d'une démarche**<sup>10</sup> qui permet de clarifier des situations que l'étudiant rencontre dans sa vie de tous les jours.

### C. Le travail transdisciplinaire

L'élève peut être intéressé par l'étude d'un concept sollicité dans plusieurs disciplines. Par exemple, il peut se demander comment le **concept** d'évolution a été **transféré** de la biologie à la sociologie, ou encore comment la notion de système est utilisée en physique, en économie, en biologie, en sociologie, etc.

---

<sup>10</sup> Apprentissage d'une méthode particulière, acquisition de compétences transversales telles que mener des démarches administratives, procéder à des enquêtes ou des interviews...

L'élève peut aussi approfondir le **transfert** de **compétences** d'une situation dans une autre. Par exemple, on pourrait demander à l'élève d'analyser le transfert de la compétence « faire preuve d'esprit critique » apprise lors de la lecture d'un roman dans une situation autre telle que la lecture d'une revue à sensation. Le travail de métacognition sera très présent et permettra à l'élève de mieux cerner les mécanismes de transfert tout en réfléchissant à son propre fonctionnement.

L'objectif d'un travail transdisciplinaire peut aussi concerner le **transfert** d'une **méthode** standardisée dans un champ disciplinaire vers une problématique particulière. Ainsi, l'élève peut être amené à traiter une situation d'actualité en utilisant une méthode mise au point en sciences humaines<sup>11</sup> (par exemple, pourquoi le chômage touche-t-il tant les jeunes ?). A nouveau, l'accent mis sur la métacognition permettra de faire prendre conscience au jeune de l'utilité d'une méthode.

Enfin, une dernière possibilité est d'inviter l'élève à faire l'**inventaire** de quelques notions, de l'un ou l'autre concept, d'une procédure, d'une méthode, etc. qui ont été **transférés** d'une discipline à une autre ou à l'intérieur d'une même discipline (par exemple, le texte argumentatif, la notion de dérivé...) par exemple pendant ses deux ou trois dernières années d'études secondaires. Tout en restant à la portée d'un élève du secondaire, ce travail consistera d'une part, à dégager la richesse et la pertinence de ces transferts et d'autre part, à en comprendre les ajustements en fonction des contextes.

Dans le cas d'un travail dit transdisciplinaire, l'élève aura le souci d'approfondir la dynamique du transfert, la réflexion sur son propre fonctionnement et sur les adaptations nécessaires aux différents contextes, y compris ceux de la vie quotidienne.

---

<sup>11</sup> Par exemple, QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L., *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1995, 28 p.

## II. Un TFE : libre ou guidé ?

Quel que soit l'objet du travail - le projet personnel de l'élève, l'étude d'une problématique contextualisée, la clarification d'une ou plusieurs notions, une recherche en vue d'une action, etc. - l'équipe pédagogique se pose souvent la question du choix de la problématique. Faut-il laisser les élèves libres de décider de la thématique de leur travail ? Ou bien faut-il leur proposer une liste dans laquelle ils peuvent choisir ? Ou encore va-t-on leur imposer un thème en fonction des programmes, de l'actualité, des spécificités et/ou des disponibilités des enseignants par exemple ?

La question est de savoir ce que chacun, professeur et élève, est prêt à "perdre" d'un côté pour le "gagner" de l'autre. Autrement dit, il faut pouvoir négocier avec des contraintes, en particulier dans le cadre scolaire.

Une organisation tout à fait libre présente l'avantage de laisser les élèves exprimer leurs centres d'intérêt et stimule souvent leur motivation. Mais cela peut aussi présenter des inconvénients. Les étudiants s'aventurent parfois dans des sujets trop vastes, ou, à l'inverse, trop spécialisés. Il arrive aussi que des élèves n'aient pas d'intérêt, ni de curiosité pour quelque sujet que ce soit. Dans ce cas, il peut être intéressant de prévoir des thématiques de réserve.

Une organisation très stricte laisse moins de place aux hésitations des uns et des autres et assure un démarrage plus rapide des travaux. Mais elle présente aussi des risques. Les élèves peuvent ne pas être intéressés, ils peuvent ressentir de l'insatisfaction et/ou le sentiment que l'école, une fois de plus, est très directive. Leur autonomie, leur investissement et leur motivation pourraient s'en trouver diminués.

Une organisation intermédiaire pourrait être celle où les thèmes et la démarche résultent d'une négociation entre les enseignants et les élèves. Les premiers proposent des listes de thèmes dans lesquels ils se sentent à l'aise et qu'ils sont prêts à travailler avec les élèves. Les seconds choisissent un thème et précisent un projet<sup>12</sup>, indispensable au cadrage et à la cohérence du travail, qui pourrait avoir l'allure suivante :

- l'élève<sup>13</sup> formule une problématique, peut-être avec une question du genre : « ... de quoi s'agit-il ? » ;
- l'élève précise le contexte de la problématique, à savoir le cadre spatio-temporel ;
- l'élève explicite les finalités poursuivies : que vise-t-il, quel message veut-il aborder, quelle représentation veut-il tester ou modifier, etc. ?

---

<sup>12</sup> Un thème est une perspective générale (comme le thème de l'eau ou du sous-développement) ; un projet est la construction d'une action ou d'une représentation en contexte (comme le projet de comprendre les effets de la construction du barrage d'Assouan ou la mise en place d'une campagne anti-tabac).

<sup>13</sup> Dans ce travail, quand on parle de « l'élève », on vise soit un élève individuel, soit un groupe d'élèves.

- l'élève identifie les éventuels destinataires de la production (une production doit être adaptée aux destinataires : on n'écrit pas une note pour un médecin de la même façon que pour un patient).

Enfin, on peut considérer des procédures mettant en jeu une négociation tant au sein de l'équipe enseignante qu'entre les élèves et les enseignants. Ainsi, la démarche suivante a été proposée dans une école de Tamines<sup>14</sup>. Dès la 5<sup>ème</sup> année, les élèves proposent un sujet et décrivent leur motivation en une dizaine de lignes. Les enseignants rassemblent les propositions puis les redistribuent, de manière anonyme, à l'équipe éducative de 6<sup>ème</sup> année. Les enseignants de 6<sup>ème</sup> sont alors invités à choisir les thèmes qu'ils sont prêts à suivre. Cette démarche présente plusieurs avantages. Entre autres, les enseignants se mettent en projet et parfois même en situation d'apprentissage lorsque leur choix se porte sur un thème qui n'est pas directement lié à leur discipline. Il y a aussi l'avantage que, tant du côté des enseignants que de celui des élèves, le choix n'est pas lié à une personne (car il est assez courant que des élèves choisissent d'abord le professeur-guide avant de choisir leur sujet; et inversement, il arrive que des enseignants aient des aprioris sur certains élèves et soient ainsi amenés à refuser de suivre tel ou tel travail).

En tout état de cause, pour aider l'élève à cadrer son projet, il est parfois utile de lui faire exprimer sa motivation en le faisant parler sur le thème qu'il a choisi et de l'encourager à en faire un mini-récit : pourquoi a-t-il choisi ce thème ? Que veut-il savoir ? Que veut-il en dire ? À quoi s'intéresse-t-il ?...

### III. Ce qu'on attend de l'élève

#### 1. Un travail de recherche

Quel que soit le support (écrit, multimédia...), l'élaboration d'un TFE implique généralement un certain **travail de recherche** dont les caractéristiques seront précisées par les enseignants. La recherche se limitera-t-elle à une collecte d'informations sur un thème particulier ? Les documents récoltés devront-ils être analysés ? L'élève devra-t-il faire preuve d'une appropriation personnelle ? Devra-t-il démontrer une thèse ? Devra-t-il transmettre un message identifiable ? Devra-t-il développer une argumentation ou convaincre un public précis en vue d'une prise de décision ? etc. Les informations recueillies peuvent ou non être classées, traitées, analysées, reformulées, etc.

On peut aussi exiger des élèves qu'ils **diversifient leurs sources** d'informations. Il est très formateur, surtout à l'heure actuelle où les élèves ont tendance à ne consulter que le net et à pratiquer le « copier/coller », de les inviter à consulter la presse quotidienne ou périodique, des publications d'éditeurs, des sites internet de qualité (en les guidant

---

<sup>14</sup> La Communauté Educative Saint-Jean-Baptiste, 27 rue du Collège à 5060 Tamines.

dans la toile parfois... engluée), des encyclopédies, des encyclopédies en ligne, des spécialistes (personnes ou articles spécialisés), ou encore à entreprendre une enquête auprès d'un public, ce qui personnalisera leur recherche, etc.

## **2. Un dossier**

La **production** attendue prend souvent la forme d'un dossier, en particulier sur support papier ou sur support multimédia.

Un **support écrit** (dossier documentaire, dossier argumentatif, journal intime...) entraînera l'exercice approfondi de **compétences langagières** et de **structuration de la pensée**, car l'écriture nourrit la pensée et vice-versa. Des **consignes** strictes, de **rédaction** par exemple, peuvent guider efficacement les élèves et faciliter leur autoévaluation. Ce peut être un objectif de formation, surtout en vue de l'enseignement supérieur où les conventions de présentation des travaux sont souvent implicites et/ou supposées connues. Cependant, il ne faut pas oublier que ces consignes sont conventionnelles et peuvent dépendre d'un établissement à l'autre. Il est donc opportun de les présenter comme relatives à un projet. De plus, un cadre très rigide risque de donner une place importante à la forme par rapport au fond.

La conception d'un **CDRom** exige des **compétences informatiques** particulières et un matériel adéquat. D'une manière générale, un support multimédia requiert plus d'investissement en temps et en compétences spécifiques qu'un support écrit. C'est un élément qui sera mis en avant lors de la négociation préalable de la démarche : l'élève doit-il consulter un spécialiste en informatique pour apprendre de nouvelles compétences liées à ce type de travail ? Les élèves maîtrisant bien l'outil peuvent-ils mettre leurs compétences au service d'autres ?

En tout état de cause, ce qu'on attend de l'élève doit être clairement présenté et/ou négocié avec lui.

## **3. La réalisation d'une tâche concrète**

Les tâches concrètes à réaliser peuvent revêtir de multiples formes : ce peut être la mise en route d'une campagne de sensibilisation sur le tabagisme ou l'alcoolisme, l'organisation d'un voyage de classe, la réalisation d'une œuvre d'art, la mise sur pied d'une pièce de théâtre, l'organisation de journées portes ouvertes à l'école, la construction d'une maquette, la conception d'un compacteur de canettes, la création de panneaux indicateurs à l'intérieur de l'école, la création d'une mini-entreprise, etc.

Dans l'enseignement technique et professionnel, les élèves sont familiarisés avec des techniques de réalisation propres à leurs apprentissages. Ils seront alors amenés à les

transférer dans le contexte de leur travail de fin d'études secondaires. Dans l'enseignement général, les compétences liées à des techniques de réalisation de tâches sont moins habituelles. Il s'agit davantage de compétences liées à des démarches mentales. Mais ce peut être l'occasion d'exercer des compétences peu sollicitées dans ce type d'enseignement. Néanmoins, le temps imparti à l'élève pour l'élaboration d'un TFE étant généralement de quelques mois, il est peu raisonnable d'exiger de lui qu'il effectue d'abord un travail de recherche approfondi et qu'il mène ensuite une réalisation concrète. D'où une tendance à négliger le regard critique qu'apporte la réflexion précédant l'action. C'est d'ailleurs une tentation fréquente des jeunes et des moins jeunes de se laisser prendre par l'action au point de négliger de réfléchir.

Dans cette perspective, on peut demander à un élève ou, si l'on décide que le travail se fait à plusieurs, à une équipe d'élèves, de réaliser un travail de recherche plus ou moins restreint en vue d'une action au sein de l'école ou dans un établissement extérieur, comme un home pour personnes âgées par exemple. Dans le cas d'un travail d'équipe, la distribution des tâches à accomplir peut rencontrer les deux dimensions du travail, la réflexion et l'action.

Quelle que soit la production attendue, un dossier ou la réalisation d'une tâche, il importe de faire la différence entre projet théorique et projet d'action. Avant de prendre une décision, de poser un jugement ou de mener une action, l'élève se donne d'abord une représentation de la problématique. Par exemple, si l'action consiste en une campagne anti-tabac, il répondra à la question : « faire une campagne anti-tabac dans tel milieu et tel contexte, de quoi s'agit-il ? ». Autre exemple, dans le cas d'une production artistique sur la notion de liberté, il faudra que l'élève soit au clair avec ce que représente pour lui la liberté ; la peinture ou la sculpture qui représentera, pour lui, cette notion devra être lisible par le destinataire du travail.

#### IV. Les finalités

Quelles finalités les enseignants poursuivent-ils lors de l'élaboration d'un travail de fin d'études secondaires ? Que cherche-t-on à mettre en place chez les jeunes ? La réponse dépendra bien sûr du type d'enseignement, du projet d'école, du public concerné, de la volonté de l'équipe éducative, etc.

Les **écoles d'enseignement général** seront peut-être tentées de former leurs élèves en vue de l'enseignement supérieur. Cette demande émane parfois du public lui-même. S'informer sur les attentes du supérieur semble alors indispensable pour construire un projet de TFE à la portée de nos jeunes afin de les préparer aux exigences ultérieures. Les TFE de l'enseignement supérieur sont souvent réalisés avec un objectif professionnalisant ou, à tout le moins, avec une orientation extrêmement précise en termes disciplinaires ou d'intégration dans le fonctionnement d'un système<sup>15</sup>. L'enseignement secondaire a pour mission, entre autres, d'assurer une formation générale ouverte sur des orientations très

---

<sup>15</sup> Par exemple, *EPHEC. Dossier TFE 2002-2003. Graduat en commerce extérieur*, Bruxelles, 2002, 24 p.

variées. Il ne doit pas se substituer à l'enseignement supérieur, ni même rivaliser avec lui, mais plutôt faire acquérir aux élèves des compétences terminales déterminées par les programmes. Il serait probablement dommageable de brûler les étapes et d'exiger de rhétoriciens des performances dignes des écoles supérieures les plus réputées ou d'en faire des spécialistes avant l'heure. Mais il est important que le TFE ait du sens pour les élèves car l'absence d'intérêt pour le travail intellectuel est peut-être une des causes d'échec les plus marquées à l'université. Si l'on se donne comme objectif d'apprendre aux jeunes à aborder des situations dans leur globalité et à s'engager personnellement dans un travail intellectuel, on rejoindra sans doute à la fois l'objectif de formation générale et celui de préparation à l'enseignement supérieur.

Les écoles d'**enseignement technique et professionnel** auront plutôt tendance à viser des projets d'action, des sortes de chef-d'oeuvre, qui démontrent une capacité d'aborder le métier que l'on apprend. Mais ce peut être aussi une occasion d'avoir un regard pluridisciplinaire ou interdisciplinaire sur ce qu'est la profession qu'ils visent.

Les **programmes** établis par les différentes instances font état des **compétences terminales**<sup>16</sup> que les élèves doivent avoir acquises à la fin de leur cursus scolaire. Les courants pédagogiques actuels considèrent que l'élève a satisfait s'il se montre compétent dans certaines situations. Il serait bon que des enseignants se mettent d'accord, avec la direction, sur le type de **compétences**<sup>17</sup> qu'ils vont développer et évaluer chez les élèves lors de l'élaboration d'un travail de fin de secondaire. Le choix posé orientera le type de TFE développé. Par exemple, si l'accent est mis sur les compétences **disciplinaires**, il est probable que l'équipe développera, avec les élèves, un travail de type monodisciplinaire. Si l'équipe fait le choix de mettre en avant des compétences **transversales**, alors le processus d'élaboration du travail et le travail de recherche, avec ce que cela comporte de compétences méthodologiques ou relationnelles par exemple, prendront plus d'importance. La formation peut viser des compétences d'ordre plus **épistémologique** telles que la prise de conscience du caractère construit des savoirs, dans ce cas, les élèves seront plutôt amenés à développer un travail de type interdisciplinaire. Une méthode comme celle des îlots de savoirs, mentionnée plus haut, qui se fonde sur une perspective socioconstructiviste peut être appropriée pour une telle approche.

Enfin, la formation de l'**identité personnelle** sera davantage travaillée au travers d'un TFE axé sur le projet personnel de l'élève. Comme l'indique la contribution de P. Prignon dans le troisième volet de ce dossier, le TFE peut être centré, par exemple, vers le choix d'orientation de l'élève. En plus des approches indiquées dans ce volet, signalons la possibilité d'avoir un TFE qui produise un îlot interdisciplinaire de savoirs relatif à la profession envisagée. Un tel travail répond à la question : « La profession que j'envisage (ingénieur, commerçant, dessinateur, enseignant, etc.), de quoi s'agit-il ? ». Il se ferait dans la perspective, pour un élève, d'éclairer son choix possible et d'élargir sa vision des

---

<sup>16</sup> Communauté française de Belgique. Ministère de la Communauté française, Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre dans Le Moniteur Belge, n°180, 23 septembre 1997, p. 24653.

<sup>17</sup> Voir aussi "Travail de fin d'études et développement de compétences", FESEC 2004.

études et de la profession envisagée ; son contexte sera celui de la fin de l'enseignement secondaire, et ses destinataires, des élèves de classe terminale.

On le voit, les finalités poursuivies par une équipe d'enseignants orientent le type de travail mis en place.

## V. Les compétences en jeu

Le tableau suivant<sup>18</sup> établit un relevé non exhaustif de compétences en jeu lors de l'élaboration d'un TFE. Cette grille est un exemple (et seulement un exemple) de classification. En fonction du type de TFE pratiqué, les enseignants privilégieront telles ou telles compétences. Il appartient à chaque équipe d'enseignants de s'approprier cette grille ou d'en construire une autre en fonction du contexte scolaire dans lequel ils travaillent.

### 1. Compétences méthodologiques

- savoir gérer son temps ;
- savoir planifier des activités en fonction d'un projet ;
- savoir utiliser des outils techniques (un ordinateur ou des outils de menuisier par exemple) ;
- être capable de tenir ses engagements faits aux autres membres d'un groupe ;
- être capable de faire circuler l'information au sein d'un groupe ;
- être capable de travailler avec méthode (ne pas se disperser lors d'une discussion, être capable de répartir des tâches entre différents partenaires, par exemple) ;
- être capable de respecter des consignes (de temps ou de rédaction par exemple) ;
- savoir faire preuve d'une précision adaptée à un projet ;
- etc.

### 2. Compétences relatives à des démarches mentales

- savoir maîtriser la langue française orale et écrite ;
- savoir maîtriser du vocabulaire, des concepts, des modèles spécifiques à une discipline ;
- savoir identifier ses préconceptions (pour faire état de leur évolution) ;
- savoir émettre des hypothèses ou s'ouvrir à différents points de vue ;
- savoir poser des questions pertinentes par rapport à la problématique et à son contexte, en vue de guider son travail de recherche ;
- savoir comparer en utilisant des critères ;

---

<sup>18</sup> Cf. SOJIC Th., TEFNIN Fr., FOUREZ G. (et alii), *De l'intérêt de classer les capacités et les compétences transversales* dans *Cahiers du Segec*, n°12, janvier 2000, 39 p.

- faire preuve d'esprit critique ;
- savoir vérifier la pertinence d'une représentation ou d'une hypothèse ;
- savoir formuler une problématique ;
- savoir rechercher des informations en fonction d'un projet ;
- savoir classer, confronter, recouper, valider, reformuler des informations en fonction d'une problématique ;
- savoir diversifier ses sources d'informations ;
- savoir argumenter ;
- savoir consulter un spécialiste ;
- savoir se construire une représentation d'une situation en fonction d'un projet ;
- savoir exprimer la cohérence des savoirs scolaires ;
- savoir intégrer des savoirs disciplinaires dans une représentation interdisciplinaire ;
- savoir structurer sa pensée ;
- savoir structurer une production écrite ou orale ;
- savoir transférer ;
- savoir développer une thèse personnelle à propos d'une problématique ;
- etc.

### **3. Compétences socio-affectives**

- être capable d'audace ;
- avoir confiance en soi ;
- savoir gérer l'incertitude ou les risques liés à un choix ;
- savoir se situer dans une histoire, dans une culture ;
- savoir communiquer ;
- savoir travailler en équipe ;
- savoir négocier ;
- savoir se donner un projet ;
- faire preuve d'autonomie ;
- faire preuve de créativité ;
- faire preuve de curiosité intellectuelle ;
- se confronter à l'erreur et la surmonter ;
- etc.

### **4. Compétences relatives à la métacognition et à la réflexivité**

- être capable de réguler ses démarches ;
- être capable d'identifier ses aprioris et de les remettre en question ;
- être capable de faire la distinction entre jugement de valeur et description ;
- savoir expliciter ce qu'on fait quand on fait preuve d'esprit critique ;
- savoir prendre du recul par rapport à sa production ;
- savoir exprimer ce qu'on a appris ;

- savoir expliciter son propre fonctionnement et exprimer ses points forts et ses points faibles ;
- etc.

## VI. Quelques pistes pour organiser un TFE et accompagner l'élève

### 1. L'intérêt de choisir une méthode

Lorsqu'un enfant apprend à marcher, il ne viendrait à l'esprit de personne de le laisser seul debout au milieu d'une pièce vide. Il est probable que, loin de le stimuler, la situation engendrerait plutôt de l'angoisse et un manque de confiance en soi et dans l'adulte qui l'a mis dans cette situation. De la même façon, il semble déraisonnable de laisser un élève seul face à un travail d'une ampleur probablement nouvelle pour lui. L'utilisation d'une méthode, tant pour l'élève que pour le professeur, diminue l'incertitude inhérente à ce genre de travail. En effet, l'intérêt d'une méthode stabilisée réside dans le fait qu'elle est transférable d'un élève à l'autre, d'une année à l'autre et d'une problématique à une autre. Elle permet d'avoir des balises et un vocabulaire commun pour discuter de ce que l'on a fait. Ainsi, les élèves peuvent apprendre et s'approprier une méthodologie qu'ils pourront réinvestir dans leurs études, leur profession et leur vie quotidienne. En d'autres termes, il nous paraît important d'abandonner l'idéologie selon laquelle il faut tout inventer et recréer : les méthodes bien standardisées sont faites pour s'en servir (sans pour cela négliger de les adapter au cas particulier et de négocier avec elle) sans en être esclave. Ce ne sont pas des algorithmes à suivre aveuglément mais des récits de ce qui paraît important dans un bon nombre de situations et qui peut servir de balise pour l'avancement d'un travail. Il paraît donc essentiel de consacrer le temps nécessaire pour négocier préalablement une **méthode** et des **consignes** communes.

Si les enseignants ne proposent **aucune méthodologie** particulière, l'accompagnement des élèves deviendra vite une perpétuelle « réinvention », limitée à chaque problématique traitée et peut-être même à chaque élève. Une équipe d'enseignants peut préférer le flou d'une absence de consignes communes. Cette situation peut laisser plus d'autonomie à chacun des partenaires. Mais la lassitude risque de gagner les enseignants en recherche permanente d'une guidance de qualité et les élèves peuvent être insécurisés par des hésitations répétées et une certaine incertitude liée à ce type de travail.

### 2. Les limites de la guidance

La **guidance**, codifiée ou non, peut être **plus ou moins soutenue**. Cela peut dépendre de l'élève lui-même mais aussi de la formation visée. En effet, des enseignants peuvent choisir de mettre en avant l'autonomie et/ou la créativité des élèves. Dans ce cas, les consignes préalables seront probablement plus mouvantes.

Les travaux de fin de secondaire peuvent aussi être encadrés par d'**autres acteurs** que les enseignants qui, traditionnellement, jouent le rôle de guide. Il s'agit de la direction, des éducateurs, du PMS, etc. C'est une façon originale de répartir les missions et d'intégrer l'ensemble de l'équipe éducative dans un projet d'école. L'**encadrement** peut être réalisé par une ou plusieurs personnes. Un encadrement collectif demandera, sans aucun doute, plus d'investissement en temps de concertation mais présentera peut-être plus de richesses de points de vue. L'évaluation - formative ou certificative, il importe de les distinguer - pourra aussi se faire en équipe. On peut, par exemple, désigner un guide et un lecteur par travail. Encore faut-il préciser les rôles de chacun. Le lecteur va-t-il intervenir en cours d'élaboration, au risque de complexifier la guidance, ou seulement en fin de processus pour évaluer le travail ? etc.

### **3. Travail individuel ou collectif**

Travail individuel ou travail d'équipe pour les élèves ? Le **travail individuel** engendre, en général, une relation plus étroite entre l'enseignant et l'élève. Il est souvent exigé lors de travaux qui prennent la forme d'un dossier écrit d'une certaine ampleur. L'accompagnement dans l'acquisition des compétences est plus régulier et personnel mais le risque existe de courir après un élève qui n'est jamais prêt. Il arrive ainsi qu'un travail bâclé arrive en dernière minute. Dans ce cas, il est difficile de juger de sa valeur.

Le **travail en équipe** est souvent plus stimulant. Il génère davantage de compétences « collectives » : gérer un groupe (la pensée se nourrit de celle des autres et les idées germent des confrontations et des controverses), gérer des réunions, répartir les tâches... Ce peut aussi être l'occasion de se frotter à des conditions de travail que l'on rencontre souvent dans le milieu professionnel, la vie associative ou la vie quotidienne. Cette façon de travailler peut être un choix de formation de la part des enseignants, surtout lorsqu'il s'agit de mener un travail de grande envergure comme une campagne de sensibilisation dans l'école ou encore la mise sur pied d'une pièce de théâtre. Une difficulté provient souvent de ce que certains élèves travaillent (ou ont le sentiment de travailler) plus que d'autres, ce qui rend l'évaluation d'autant plus difficile. Il est alors important de veiller à la répartition des tâches entre les élèves et peut-être de prévoir, autant dans une perspective de formation que pour l'évaluation certificative, une présentation orale individuelle.

### **4. L'intégration du TFE dans les cours**

L'équipe d'enseignants peut aussi se poser la question de l'intégration d'un TFE au sein des cours. Les compétences terminales précisées dans les programmes se prêtent à merveille à ce genre d'exercice. Par exemple, la compétence de critique historique peut être mobilisée lors du travail de recherche et de validation d'informations. D'autres compétences plus générales encore figurent dans les programmes. Par exemple, en sciences, il est demandé d'exercer et d'évaluer la compétence de recherche de documents en vue d'élaborer, à propos d'une problématique scientifique,

un dossier tenant compte de différents points de vue (scientifique, éthique, social, économique, etc.). Les heures de cours, relativement comprimées dans un horaire lui-même saucissonné entre les différentes disciplines, ne favorisent guère ce genre de démarche. Il peut alors être intéressant de développer ce type de compétences dans un TFE.

## **5. Les échéances dans l'élaboration d'un TFE**

Un autre choix à faire est celui du **temps imparti** pour l'élaboration du TFE. Souvent, les élèves ont quelques mois, en **dernière année**, pour mener à bien leur travail. Cependant, les compétences sollicitées lors d'un tel exercice sont si variées et complexes qu'il peut être opportun de développer certaines compétences dans les **années antérieures**. Par exemple, au cours de la 4<sup>ème</sup>, des élèves peuvent mener un travail de recherche plus limité en bibliothèque pour éclairer une problématique très circonscrite ou interviewer, en vue de produire un compte-rendu, une personne sur une thématique, etc. Au cours de la 5<sup>ème</sup>, on peut leur demander de réaliser une tâche particulière, éventuellement en équipe (par exemple un panneau didactique), sur un thème directement en rapport avec les programmes. Cette façon de procéder leur permettra de ne pas se retrouver en dernière année avec un travail d'une certaine ampleur sans y avoir été confrontés, au moins en partie, dans les années antérieures.

Pour aider les élèves à établir un planning et à respecter des délais, il est judicieux, d'établir un **échéancier** relativement précis, en indiquant clairement le temps prévu et disponible pour chaque étape. L'autonomie dans ce domaine viendra lorsque l'élève, après avoir vécu une telle expérience, pourra transférer sa compétence « gestion du temps » dans d'autres contextes, en particulier celui de l'enseignement supérieur.

Il importe aussi de garder en mémoire que différents milieux sociaux et différents individus ont des rapports spécifiques au temps. Traditionnellement, par exemple, la culture bourgeoise a un rapport bien plus calculé au temps que la culture populaire et la culture aristocratique. Une différence semblable existe entre les cultures technique et artistique. Il y a dans le TFE un espace merveilleux pour une réflexion sur le rapport que l'on entretient avec les limites temporelles. On peut même y trouver un lieu pour réfléchir au temps limité de notre existence.

## **VII. Les premiers tests**

Indépendamment de toute évaluation sommative et de l'intervention d'évaluateurs extérieurs, la production d'un écrit - la réalisation d'une tâche concrète, la mise sur pied d'une pièce de théâtre, la conception d'un projet de classe, etc. - demande à être testée. On peut distinguer les « tests théoriques » confrontant les résultats de la recherche aux théories admises. Ce sont des tests de crédibilité ou de viabilité. On commencera le plus souvent en examinant la compatibilité avec ce que l'on sait. Mais souvent on fera

intervenir quelqu'un qui a plus de connaissances. Par exemple, on demandera à un médecin ou à un diététicien si ce qui a été prévu pour une campagne sur une alimentation saine tient la route aux yeux de sa discipline. De même, pour s'assurer de la viabilité de leur projet, les élèves peuvent le soumettre à l'un ou l'autre spécialiste. Mais il n'y a pas que des spécialistes diplômés. La crédibilité d'une représentation peut se tester en la confrontant à des gens de terrain, à des usagers ou encore à l'une ou l'autre réalisation. Aux tests théoriques qui sont beaucoup plus usuels qu'on le croit, il faut ajouter les tests expérimentaux où l'on construit une situation pour tester ce que l'on pense. Ainsi, en vue d'une campagne pour une alimentation saine, il peut être utile de tester un petit déjeuner avec une classe...

### VIII. La socialisation du travail

Un TFE fait toujours l'objet d'une production, que ce soit une action ou une représentation. Quelle que soit la production attendue, dossier ou tâche, le TFE peut faire l'objet d'une socialisation. Cela augmente souvent la motivation des élèves et donne du sens aux contraintes de temps. Dans ce cas, l'accent sera mis sur les **destinataires** de la production. Souvent il y aura lieu de distinguer deux types de destinataires des savoirs produits : les élèves producteurs du travail d'une part et les destinataires finaux d'autre part. Ainsi, pour un travail visant une campagne pour une alimentation saine, il faut répondre à la question : « Quelle vision avons-nous d'une telle alimentation et d'une telle campagne, de quoi s'agit-il pour nous ? ». Et ensuite à une autre « Qu'allons-nous dire et faire à ceux à qui la campagne est destinée ? ». Entre les deux, il y a une sorte de « transposition didactique ». Il en va de même si l'on prépare une présentation orale sur un sujet. « De quoi s'agit-il pour l'élève présentateur ? » et « Que va-t-il dire dans sa présentation ? » sont les deux étapes de sa représentation. Une trace de ces deux perspectives devrait apparaître dans le travail de préparation.

Certains organismes, tel le Kiwanis<sup>19</sup>, proposent aux élèves de participer à un concours. C'est une façon originale de confronter l'élève à un regard extérieur. On peut aussi exiger une présentation orale devant un public précis. S'il s'agit du développement d'une expérience scientifique par exemple, on peut inviter l'élève à réaliser l'expérience devant d'autres élèves. Dans le cas de la réalisation d'une campagne de sensibilisation, de la mise sur pied d'une pièce de théâtre, etc., la socialisation fait partie intégrante du projet. On peut aussi amener les élèves à produire un travail sur un support qui peut être facilement diffusé : poster, panneau didactique, planches de BD, etc. La mise sur pied d'une mini entreprise est un projet généralement encadré par une équipe extérieure<sup>20</sup>. Il est possible d'en faire l'objet d'un TFE. Si l'on s'est accordé pour exiger une certaine réflexion sur ce qu'on y fait, il conviendrait sans doute de demander un rapport des conditions de conception, de réalisation et de gestion d'une telle mini entreprise. Réapparaissent ici les limites de toute action qui ne se réfléchit pas.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> <http://www.kiwanis-europe.org/s-french/homepage-F.htm>

<sup>20</sup> <http://www.lesjeunesentreprises.be>

<sup>21</sup> Ce qui ne veut pas dire qu'il faille toujours réfléchir à ce que l'on fait. Il est des situations où on peut trouver préférable d'agir et de ne réfléchir qu'après.

La socialisation d'un TFE est particulièrement importante pour l'image qu'ont d'eux-mêmes ses producteurs. C'est doublement vrai pour des sections peu valorisées ou pour des élèves faibles. Il y a d'ailleurs des controverses à ce propos. Certains ne voudraient procéder à la socialisation que des « bons » travaux (souvent ceux qu'une discipline trouvent bons, selon ses critères). D'autres pensent que, selon leurs valeurs, tous les TFE, même non prestigieux, méritent une socialisation. Ce sont là des choix de politiques scolaires inspirés par des positions éthiques. Ce sont des choix de finalités et non de moyens.

## IX. L'évaluation

### 1. Les tensions liées à l'évaluation

Voici des questions d'évaluation qui sont l'objet de controverses aujourd'hui et vis-à-vis desquelles l'équipe organisant les TFE aura à se situer :

- quel poids donner, dans l'évaluation, au produit fini, aux compétences méthodologiques et aux savoirs acquis ?
- que privilégier : une évaluation formative ou certificative ?
- évaluer en interne ou en externe ?
- privilégier une évaluation sur le fond ou sur la forme ?
- proposer des critères et des indicateurs d'évaluation ou privilégier une évaluation globale sans critères précis ?
- évaluer en équipe d'enseignants (guide et lecteur par exemple) ou en individuel ?
- ...

Les réponses à ces questions dépendent du contexte scolaire et de l'équipe pédagogique. Elles concernent une politique scolaire et ses finalités et ne sont donc pas déterminées par une analyse seulement théorique. Néanmoins, nous pouvons proposer quelques pistes.

Quand on parle d'évaluer un TFE, traitant par exemple de l'alimentation des élèves, va-t-on utiliser les **critères d'un spécialiste**, par exemple un diététicien, ou va-t-on apprécier les **signes de compétences** que les élèves seront amenés à donner ? Il y aura toujours une tension entre ces deux pôles. Si on choisit de privilégier la compréhension de ce qu'on fait et le processus d'élaboration du travail, les élèves auront moins de temps pour développer et peaufiner le produit. Il est utile de se situer entre ces deux pôles et le choix que l'on fera sera, en partie au moins, fonction de l'image des citoyens qu'on veut former. Il y aura donc à décider de plusieurs niveaux d'évaluation dont au moins :

- apprentissage de compétences disciplinaires acquises au cours du travail ;
- l'adéquation entre la production de l'élève et le projet annoncé ;

- les compétences transversales (méthodologiques, relatives à des démarches mentales, socio-affectives...) maîtrisées ou reconnues lors de la réalisation des diverses tâches, y compris l'utilisation d'une méthode transférable dans le traitement interdisciplinaire d'une problématique.

Les pratiques des enseignants leur font souvent privilégier une évaluation certificative. Cependant, les entretiens menés avec des équipes d'enseignants font apparaître, le plus souvent, que les relations entre professeurs et élèves s'enrichissent lors de l'élaboration d'un TFE. Cela ne vaut-il pas la peine de remettre en question la sacro-sainte question de l'évaluation certificative ? L'**enjeu** ne va-t-il pas au-delà d'une simple cotation de l'élève ? En effet, même si la production attendue ne répond pas parfaitement aux exigences d'évaluation, l'élève n'a-t-il pas, pour autant, acquis de nouvelles compétences telles que l'autonomie, la capacité de sélectionner et de traiter l'information, celle de négocier avec des techniques informatiques, etc. ? L'important est donc de bien identifier les compétences que les enseignants vont évaluer. Il ne faut cependant pas oublier que, du côté des élèves, la motivation au travail dépend en partie de la récompense en termes de points et de réussite finale. Comment **concilier ces points de vue** ? Peut-être seront-ils toujours en conflit car ils suivent des logiques d'intérêt différentes.

L'**évaluation certificative** a un rôle social. Communiquée à un tiers, elle porte un jugement, selon des normes préétablies, sur la maîtrise de compétences par un apprenant. L'**évaluation formative** apporte des informations à l'élève afin que ce dernier situe son niveau d'apprentissage et puisse ajuster son travail. Elle vise l'autonomie de l'étudiant. Il importe aussi de distinguer l'évaluation des progrès de l'élève de celle de ses compétences acquises. Ainsi un patient ne s'intéresse guère aux progrès que le chirurgien qui va l'opérer a fait durant ses études ou un vacancier n'a que faire des progrès dont le pilote qui va l'emmener a fait preuve durant son apprentissage, mais il est hautement intéressé à ce que ces professionnels ne soient certifiés qu'en fonction de leurs compétences acquises. L'évaluation certificative a bien une place dans la société.

De plus, une évaluation est un renseignement que l'on donne sur l'état d'avancement d'un projet.<sup>22</sup> Cette information permet de faire le point sur ce qui a été réalisé, d'envisager ce qu'on peut faire et d'adapter ses démarches en fonction des difficultés rencontrées : l'élève apprend quelque chose et tente, en cours de processus, d'ajuster son travail. L'évaluation dépend donc de ses **finalités** et de ses **destinataires**. Autant serait-il étrange que l'élève participe à l'évaluation certificative de ses compétences, autant est-il saugrenu qu'il ne participe pas à son évaluation formative. Et ce, d'autant plus qu'une évaluation formative a une part d'autocritique.

Dans la perspective d'une évaluation formative, d'ailleurs, l'**erreur change de statut**. Alors que, très souvent, elle est perçue comme la révélation d'une déficience – et donc comme un événement à éviter - dans l'évaluation certificative, elle apparaît, lors d'une

---

<sup>22</sup> En aucun cas, on n'évalue ou on ne juge l'élève lui-même.

évaluation formative, plus comme une opportunité et une occasion de progresser : « *En effet, tant que je ne perçois aucune erreur, je n'apprends rien. Mais si j'ai identifié une erreur, il me devient possible d'apprendre du neuf* ». On peut apprendre de ses erreurs.

Enfin, l'évaluation d'un TFE est moins difficile qu'il n'y paraît. Les enseignants ont en général l'expérience d'évaluer des travaux complexes. Par exemple : une dissertation, un examen oral, une traduction, un dossier thématique..., une tâche de l'enseignement professionnel (une application de soins...) ou une « prestation » de l'enseignement artistique (une interprétation musicale...). Il s'agit, en fait, d'évaluer une compétence globale qui est de l'ordre de la production de sens et non de disséquer ou de paramétrer une démarche. Comme il est impossible d'enfermer l'évaluation dans des algorithmes, il faut se souvenir que le plus intéressant dans un TFE n'est pas évaluable, et qu'une bonne partie de l'évaluable n'est pas mesurable en points. Cela veut dire que l'évaluation reste un art et non une science exacte, même s'il est utile de peaufiner les critères utilisés... sans en devenir esclaves.

## **2. Des critères et des indicateurs pour évaluer**

Pour clarifier ce que l'on attend de l'élève, pour favoriser la communication avec lui et avec l'extérieur (conseil de classe, parents, direction, PMS...), il est nécessaire de se mettre d'accord, sur une pratique d'évaluation transférable à différents types de TFE. Concrètement, nous proposons de définir des critères et d'observer des indicateurs.

- **Définir des critères.**

Ce sont des qualités que l'on est en droit d'attendre de la production de l'élève. Les critères de réalisation sont réversibles en critères d'évaluation et vice versa. Cela signifie que les consignes de réalisation du travail pourront servir à la fois pour la qualité du travail pour l'élève et à son évaluation. Inversement les critères d'évaluation permettront à l'élève de savoir ce que l'on attend de lui et ainsi de diriger sa production. Un critère n'a pas de valeur absolue : c'est un point de vue particulier que l'on a choisi de privilégier à un moment donné. Par exemple, il peut s'agir de la cohérence de la production écrite ou encore de sa clarté.

- **Observer des indicateurs.**

Ce sont des traces perceptibles, des événements, dans la production de l'élève, qui permettent de déceler si les qualités attendues sont présentes, en gardant à l'esprit qu'une hirondelle ne fait pas le printemps et qu'un critère est souvent caractérisé par plusieurs indicateurs (par exemple, la cohérence d'une production écrite peut être repérée par le fait que l'élève présente une table des matières montrant une progression logique et précise ; la clarté peut être repérée par le fait que l'élève a organisé son texte en « l'aérant » ; mais ce ne sont pas nécessairement les seuls indicateurs).

Les indicateurs donnent des indices de maîtrise ou de non-maîtrise du critère retenu. Ils ont une valeur relative : ils donnent une indication et non une certitude. Les indices

négatifs sont parfois plus révélateurs que les indices positifs : il est en effet souvent plus facile de repérer quand un élève n'a pas satisfait que l'inverse. Mais les indicateurs ne peuvent pas être tous énoncés à l'avance. C'est à la lecture d'un texte qu'on peut dire que telle tournure de style indique tel critère...

On peut ainsi construire une grille critériée. Nous en donnons un exemple ci-dessous. Les indicateurs associés aux critères dépendront du type de TFE pratiqué. Elle peut servir autant pour une autoévaluation par l'élève que pour une évaluation par l'enseignant (en étant conscient que l'on ne peut pas tenir compte de tous les critères).

Critères	Un critère est une qualité que l'on estime être légitimement en droit d'attendre d'une production
La pertinence du travail de recherche et de la production finale	Il s'agit d'apprécier l' <b>adéquation</b> entre la production de l'élève et le projet de départ et la validité du travail.
Le caractère suffisamment approfondi	Il s'agit d'apprécier la <b>profondeur</b> du travail de recherche, de traitement, de reformulation des informations.
L'appropriation personnelle	Il s'agit d'apprécier en quoi l'élève s'est <b>approprié</b> la démarche, par un engagement intellectuel (soutien d'une thèse par exemple), par une mise à distance, par un positionnement social...
La précision adaptée	Il s'agit d'apprécier la précision et la rigueur avec lesquelles l'élève a <b>utilisé</b> , en fonction de son projet, <b>les outils</b> à sa disposition (langage, outils technologiques...).
La cohérence du travail de recherche et de la production	Il s'agit d'apprécier la <b>logique</b> de l'organisation du travail (explicitation des liens...).
L'ouverture, la diversité	Il s'agit d'apprécier le degré <b>d'ouverture au monde</b> , aux différents points de vue, aux différentes techniques...
L'autonomie	Il s'agit d'apprécier si l'élève est capable de prendre des <b>initiatives</b> personnelles et de <b>faire des choix</b> .
L'originalité, la créativité	Il s'agit d'apprécier si l'élève est capable de sortir des sentiers battus, de traiter une information de manière <b>différente de la norme conventionnelle</b> .
La clarté	Il s'agit d'apprécier la <b>qualité de la communication</b> de l'élève (présentation, esthétique...).
L'intégration de différents points de vue	Il s'agit d'apprécier la capacité de l'élève à <b>croiser</b> différents points de vue.
La réflexivité et l'autocritique	Il s'agit d'apprécier la capacité de l'élève à réfléchir sur son <b>propre fonctionnement</b> et ses propres apprentissages, à pointer là où son travail a bifurqué suite à une décision de méthode, à voir les forces et les faiblesses de sa production, etc.
La capacité à transférer	Il s'agit d'apprécier la capacité de l'élève à transférer des notions, des concepts, des compétences <b>d'un contexte à un autre</b> .
Le bon usage des spécialistes et des spécialités	Il s'agit d'apprécier la façon dont l'élève a utilisé les spécialistes et les savoirs disciplinaires pour répondre à ses questions.

On peut énoncer, comme le tableau suivant le montre, quelques indicateurs pour chacun de ces critères mais il est impossible de les prévoir tous car il y en a une infinité...

Travail de recherche	
Critères	Indicateurs
La pertinence du travail de recherche et de la production finale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les informations récoltées sont pertinentes par rapport à la problématique et aux hypothèses émises.</li> <li>• L'élève est capable de poser des questions pertinentes par rapport à la problématique et à son contexte, en vue de guider son travail de recherche.</li> <li>• Pour interviewer un spécialiste, l'élève est capable d'élaborer un questionnaire pertinent en fonction de la problématique.</li> <li>• L'élève est capable d'utiliser une citation à bon escient.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
Le caractère suffisamment approfondi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les informations recueillies sont en nombre suffisant.</li> <li>• Les sources d'informations sont diversifiées.</li> <li>• Les informations ont été classées, confrontées, recoupées, validées, reformulées en fonction de la problématique.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
L'appropriation personnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève développe une thèse personnelle sur le thème choisi.</li> <li>• L'élève précise sa position personnelle à propos de la problématique traitée.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
L'intégration de différents points de vue	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève est capable de croiser différents points de vue.</li> <li>• L'élève est capable de faire appel à différentes disciplines.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
La précision adaptée	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les données avancées, en particulier chiffrées, sont précises et ont fait l'objet d'une vérification systématique.</li> <li>• Les compétences disciplinaires sollicitées sont maîtrisées.</li> <li>• Les modèles disciplinaires utilisés sont compris.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
La cohérence du travail de recherche et de la production	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève est capable d'articuler en un texte cohérent les informations récoltées en fonction de la problématique.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
L'ouverture, la diversité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève a envisagé les différents modèles, techniques et concepts proposés dans la littérature de la discipline.</li> <li>• L'élève est capable de travailler en équipe.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
Le bon usage des spécialistes et des spécialités	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève a bien préparé ses questions pour une interview</li> <li>• L'élève cerne bien les sources d'informations qui répondront à ses questions</li> <li>• L'élève ne se perd pas dans des informations non pertinentes</li> <li>• L'élève a bien mené son interview</li> <li>• L'élève peut reformuler les informations recueillies</li> <li>• Etc.</li> </ul>
L'autonomie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève est capable d'organiser son travail de recherche.</li> <li>• L'élève a des initiatives concernant la recherche d'informations.</li> <li>• L'élève peut prendre une distance critique par rapport aux informations recueillies (par ex. distinguer jugement et description).</li> <li>• L'élève est capable de réguler ses démarches en fonction des suggestions de son professeur-guide.</li> <li>• L'élève est capable de gérer l'incertitude.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
L'originalité - la créativité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève a cherché des informations dans des lieux ou chez des spécialistes sortant de l'ordinaire.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
La réflexivité et l'autocritique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève peut expliciter ses points forts et ses points faibles.</li> <li>• L'élève peut faire état de l'évolution de ses représentations spontanées.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
La capacité à transférer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève a cherché à s'inspirer de concepts, de modèles, de compétences acquis dans d'autres contextes.</li> <li>• Etc.</li> </ul>

<b>Travail de rédaction</b>	
<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>
La pertinence du travail de recherche et de la production finale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le titre général est en rapport avec la problématique.</li> <li>• La table des matières est pertinente par rapport à la problématique.</li> <li>• Le texte se situe toujours dans le contexte de la problématique.</li> <li>• Les titres intermédiaires sont bien choisis.</li> <li>• Le travail respecte les consignes générales définissant la production attendue.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
La précision adaptée	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le vocabulaire, les notions, les concepts, les modèles utilisés sont introduits.</li> <li>• Le vocabulaire, les notions, les concepts, les modèles utilisés sont corrects et précis.</li> <li>• L'élève respecte les consignes de mise en page.</li> <li>• L'élève précise le contexte spatio-temporel de son travail et cadre sa démarche.</li> <li>• Les phrases sont bien construites.</li> <li>• La ponctuation est correctement utilisée.</li> <li>• L'orthographe est correcte.</li> <li>• Le vocabulaire est varié.</li> <li>• Les fautes de frappe sont inexistantes.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
La cohérence du travail de recherche et de la production	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le plan de rédaction présente une progression logique par rapport à la problématique.</li> <li>• L'introduction et la conclusion concordent.</li> <li>• La structuration du texte est assurée.</li> <li>• L'élève propose une introduction pour chaque nouveau développement.</li> <li>• L'élève propose une conclusion intermédiaire après chaque développement.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
L'originalité - la créativité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'intérêt du lecteur est suscité.</li> <li>• Le travail est présenté de manière attrayante.</li> <li>• Les documents visuels éventuels sont mis en valeur de manière surprenante.</li> <li>• Le titre du travail est accrocheur.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
La clarté	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le texte est compréhensible.</li> <li>• Le texte est aéré et agréable à la vue.</li> <li>• Le travail est agrémenté d'illustrations.</li> <li>• Etc.</li> </ul>

<b>Présentation orale</b>	
<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>
La pertinence du travail de recherche et de la production finale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève comprend les questions qui lui sont posées et y répond judicieusement.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
Le caractère suffisamment approfondi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève est capable d'expliquer les savoirs qu'il développe.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
La précision adaptée	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève ne commet pas d'erreur de notion, de concept...</li> <li>• Le vocabulaire utilisé est précis et varié.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
La cohérence du travail de recherche et de la production	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le discours est cohérent et structuré.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
L'ouverture - la diversité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève est à l'écoute du public.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
L'autonomie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève est capable de gérer le stress de l'oral.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
L'originalité - la créativité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève surprend son public.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
La clarté	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le débit est correct, l'intonation est vivante, l'articulation est bonne...</li> <li>• Etc.</li> </ul>

Pour procéder à une évaluation certificative, une équipe d'enseignants peut négocier la sélection de l'un ou l'autre critère dans la grille ci-dessus. Chaque critère retenu peut ainsi faire l'objet d'une prise de position (acquis/non acquis) de la part de l'enseignant-guide et/ou de l'enseignant-lecteur. Dans certains cas, bien qu'accompagner ne soit pas la même chose qu'évaluer, il serait souhaitable que l'enseignant qui a pratiqué avec l'élève une évaluation formative ne participe pas à l'évaluation certificative ou ne le fasse que comme « avocat » des points forts du travail. Car il ne faudrait pas que l'élève, ayant dévoilé dans une évaluation formative certaines des faiblesses de son travail, se voit pénalisé pour cela. D'autre part, il ne faudrait pas non plus que l'enseignant qui a guidé le travail et mené une réflexion pédagogique avec l'élève se sente, finalement, évalué à la place de l'élève. Pour éviter des situations délicates, il faut donc que l'équipe éducative soit bien au clair avec les rôles et les fonctions de chacun des partenaires.

## X. Des choix à poser et des enjeux à évaluer

Tout au long de ces quelques pages, nous avons tenté de mettre à plat différentes options qui s'offrent à une équipe d'enseignants désireux de promouvoir l'élaboration d'un travail de fin d'études secondaires dans leur école. Pour chaque option, nous avons aussi essayé de prendre une mesure des enjeux et des renoncements relatifs à ces choix.

En résumé, à notre avis, les objectifs principaux d'un travail écrit de fin d'études secondaires devraient être, le plus souvent, d'amener un élève (ou un groupe d'élèves) à accomplir un travail de recherche en diversifiant ses sources, en particulier en pratiquant la technique de l'interview ou de l'enquête, à structurer sa pensée, à organiser son temps, à approfondir l'une ou l'autre question, à utiliser une méthode, et à rédiger un texte cohérent répondant à des consignes plus ou moins précises. Concernant la réalisation d'une tâche, d'autres compétences plus méthodologiques comme la gestion d'un groupe, des procédures techniques ou disciplinaires, seront exercées. Dans tous les cas, l'élève sera amené à avoir un regard réflexif et critique sur son fonctionnement et sa production.

Il nous reste à signaler l'une ou l'autre limites de cet exposé. Il a en effet souvent supposé le travail d'un élève seul. Or c'est en groupe qu'on réalise souvent le travail le plus intéressant ainsi que les évaluations les plus pertinentes. La priorité a aussi été donnée à l'écrit alors que pour bien des sections professionnelles, artistiques ou techniques, une expression moins intellectualisante devrait avoir sa place. Nous n'avons pas non plus examiné en profondeur la question institutionnelle : « Comment une école précise peut se donner les moyens institutionnels de la réussite d'un TFE ? »

Nous espérons que cette démarche éclairera et guidera les directions et les enseignants dans la recherche et la construction d'un projet d'école spécifique à leur contexte, en lien avec leurs exigences et leurs attentes.

**Annexe**<sup>23</sup>

Quelles motivations par rapport au travail d'un enseignant ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eviter la dispersion des travaux</li> <li>• Faire face à une obligation par les programmes</li> <li>• Permettre l'intégration de compétences, de disciplines</li> <li>• Rechercher du sens à donner aux apprentissages</li> <li>• Donner plus de cohérence</li> <li>• Faire mieux avec la même chose</li> <li>• Mettre en avant l'importance des disciplines, des spécialistes au travers d'un travail interdisciplinaire</li> <li>• Modifier le contexte scolaire</li> <li>• Autres</li> </ul>
Quel « plus » par rapport au travail de l'élève ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en avant l'intérêt de l'élève (choix de la problématique, démarche autonome...)</li> <li>• Permettre une socialisation</li> <li>• Interchanger les rôles</li> <li>• Créer un partenariat prof/élève(s)</li> <li>• Créer un espace de liberté, de créativité, de parole</li> <li>• Changer le contexte scolaire</li> <li>• Permettre une confrontation avec des gens de terrain, des spécialistes</li> <li>• Construire un projet professionnel</li> <li>• Construire son identité d'élève</li> <li>• Autres</li> </ul>
Quelles finalités ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Préparation au supérieur</li> <li>• Maîtrise de compétences</li> <li>• Maîtrise et construction de savoirs</li> <li>• Construction identitaire</li> <li>• Transfert d'une méthode</li> <li>• Acquisition d'une démarche interdisciplinaire</li> <li>• Autres</li> </ul>
Quel genre de TFE ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monodisciplinaire</li> <li>• Interdisciplinaire au sens large (interdisciplinaire au sens strict, pluri-multidisciplinaire)</li> <li>• Adisciplinaire</li> <li>• Transdisciplinaire</li> <li>• Lié au projet personnel de l'élève</li> <li>• Autres</li> </ul>
Quelle thématique ? quel objet ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projet personnel de l'élève</li> <li>• Problématique contextualisée (liste imposée, au choix de l'élève...)</li> <li>• Clarification d'une ou plusieurs notions</li> <li>• Autres</li> </ul>
Quelle production ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dossier</li> <li>• Tâche concrète</li> <li>• Dossier + tâche</li> <li>• Autres</li> </ul>
Quelles compétences ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compétences méthodologiques</li> <li>• Compétences relatives à des démarches mentales</li> <li>• Compétences sociales</li> <li>• Compétences socio-affectives</li> <li>• Compétences relatives à la métacognition et à la réflexivité</li> <li>• Autres</li> </ul>

<sup>23</sup> Cette grille a fait l'objet d'un travail de réflexion lors d'une réunion rassemblant différents acteurs de l'enseignement que nous tenons à remercier.

Quelles formes d'organisation ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Méthode (bon sens, formelle, autre)/pas de méthode</li> <li>• Accompagnement individuel/collectif</li> <li>• Accompagnement soutenu/lâche</li> <li>• Travail individuel/en équipe</li> <li>• Intégration dans les cours ou non</li> <li>• Travail sur quelques mois/un an/deux ans</li> <li>• Échéancier ou non</li> <li>• Autres</li> </ul>
Quel type de travail de recherche ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collecte d'informations sur une problématique, une situation ou un thème</li> <li>• Défense d'une idée personnelle par l'élève</li> <li>• Défense d'hypothèses de réponses à une question</li> <li>• Argumentation</li> <li>• Analyse de documents</li> <li>• Construction d'un savoir</li> <li>• Autres</li> </ul>
Quelles sources d'informations ?	<p>Variées ou non :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presse</li> <li>• Publications d'éditeurs</li> <li>• Documents internet</li> <li>• Encyclopédies</li> <li>• Encyclopédies en ligne</li> <li>• Interview de spécialistes (personnes ou articles spécialisés)</li> <li>• Enquête auprès d'un public</li> <li>• Autres</li> </ul>
Quels tests ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Théoriques</li> <li>• Expérimentaux</li> <li>• De terrain</li> <li>• De spécialistes</li> <li>• Autres</li> </ul>
Quelles consignes de réalisation ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canevas de réalisation strict/souple</li> <li>• Consignes de rédaction strictes/souples</li> <li>• Autres</li> </ul>
Quelle socialisation ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail écrit/support multimédia (vidéo, poster, journal intime, BD...)</li> <li>• Présentation orale</li> <li>• Présentation en public</li> <li>• Autres</li> </ul>
Quelle évaluation ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formative/certificative</li> <li>• Interne/externe</li> <li>• Sur le fond/sur la forme</li> <li>• Critériée ou non</li> <li>• Construction d'indicateurs ou non</li> <li>• Sur le processus d'élaboration/sur le produit fini</li> <li>• Autres</li> </ul>
Quels blocages ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De type institutionnel</li> <li>• De type individuel</li> <li>• Travail d'équipe</li> <li>• Difficulté d'accompagnement</li> <li>• Difficulté d'évaluer</li> <li>• Autres</li> </ul>



## Volet 3 : Les articulations possibles entre TFE et « Projet d'Orientation »

(Pascale Prignon)

Organisé en dernière année de l'enseignement secondaire, le TFE est une activité que l'élève réalise au moment où sa réflexion sur son avenir est particulièrement importante. Les parents, les amis, les professeurs, ... le questionnent sur son choix d'études et sur son choix de profession. Les uns estiment que sans un « bon diplôme », les perspectives sont bloquées ; les autres considèrent que l'épanouissement personnel est primordial ... La diversité et la multiplicité des avis troublent et même angoissent les jeunes. La recherche d'informations n'est pas aisée, le tri des renseignements recueillis est compliqué, ... Et la liste n'est pas exhaustive.

Ces différentes situations soulignent la pertinence d'accompagner les élèves dans leur réflexion sur l'avenir. Beaucoup de professeurs et d'éducateurs organisent déjà des activités (disciplinaires ou parascolaires) pour aider les jeunes dans leur parcours. Ce troisième regard propose d'examiner les possibilités d'articulation entre TFE et « Projet d'Orientation » : *Comment élaborer un TFE en le reliant à un Projet d'Orientation ?*

Nous avons *imaginé* trois types de démarches : elles partent d'un contexte d'apprentissage scolaire et débouchent sur des contenus, des compétences ou une procédure qui peuvent s'exercer dans la vie quotidienne. Nos réflexions n'ont jamais été concrétisées in extenso sur le terrain, elles posent des balises qui nous semblent intéressantes pour encadrer et accompagner un rhétoricien hésitant.

### I. Un TFE comme occasion de clarification du « Projet d'Orientation » : s'obliger à rédiger son cheminement personnel

Dans cette première démarche, nous supposons que l'élève a déjà choisi son futur métier ou du moins qu'il a des idées relativement claires sur le créneau professionnel qui l'intéresse. Le TFE constituerait alors une opportunité pour mieux explorer ses choix, pour « *mettre de l'ordre* » dans sa réflexion, pour s'obliger à rédiger clairement les étapes de son cheminement personnel.

Le jeune pourrait ainsi rassembler des informations sur le métier ou sur le type de formation envisagée, procéder à l'examen des débouchés à l'issue des études, envisager un stage ou une immersion, ... Il clarifierait ses expériences et ses réflexions en mettant par écrit ses démarches, ses observations, les difficultés rencontrées, ses étonnements, les résultats de la confrontation de ses représentations d'un métier avec la réalité de terrain (une semaine dans une entreprise, quelques jours dans l'étude d'un notaire, la participation aux cours ouverts organisés dans les universités et hautes écoles, ...). La

rencontre d'un professionnel ou d'un professeur, d'un assistant, d'un étudiant, ... (un échange sur les facettes du métier, une lecture des programmes de cours, ...) et/ou la réalisation d'une tâche particulière (assurer le secrétariat dans un service hospitalier, monter une exposition, accompagner des jeunes en classe de neige, ...) sont autant d'activités que l'élève prendra plaisir à relater et peut-être à faire partager.

Le TFE serait alors une sorte de « récit d'un parcours intérieur », le récit d'une histoire personnelle (*Quels sont les traits de ma personnalité ? Quels sont mes points forts, mes points faibles ?...*) avec ses découvertes, ses détours, ses points d'appui, ... Le travail constituerait le socle d'une décision mûrie. En effet, le « Projet d'Orientation » que l'élève s'est donné en début d'année peut être infirmé ou confirmé grâce à cette remise en ordre. Il relie l'expérience vécue et les traits de la personnalité en élaborant un état des lieux des découvertes, des réactions manifestées lors de la confrontation à de nouvelles situations, des stratégies mises en place, des mises en question de ses idées, des attitudes de rejet ou de dégoût, ... Le travail d'écriture facilite une mise à distance de l'évolution du cheminement depuis les questions ouvertes posées en début d'année jusqu'à l'étalement des résultats des recherches en fin de réflexion.

Quel est l'intérêt d'un tel travail ? Qu'apporte-t-il ? Il aide le jeune à établir un diagnostic de la situation, il lui donne du temps (une année scolaire) pour réfléchir et mettre à plat toutes ses idées, pour rassembler des informations et rencontrer des personnes ressources. Il valorise ses potentialités et la reconnaissance de ses potentialités par « l' » autre et par « les » autres, il ouvre éventuellement de nouvelles perspectives, des réorientations, des réajustements. Ce travail est à la fois une possibilité de réflexion et d'expression pour des jeunes qui ne parviennent pas à en parler à la maison. Le jeune qui cherche à toujours mieux se connaître (*l'élève psychologue* tel que défini par M. Develay<sup>24</sup>) appréciera plus particulièrement ce type de démarche.

---

<sup>24</sup> DEVELAY M. (dans *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF éditeur, 1996, p. 98-114) décrit les différentes attitudes qu'un élève peut manifester lorsqu'il est en situation d'apprentissage (« rapport au savoir »). Cette théorie est productive pour distinguer des types de TFE en lien avec le mode d'apprentissage des jeunes. M. Develay propose cinq profils :

- L'élève « **psychologue** » cherche à *toujours mieux se connaître* tant au plan cognitif qu'affectif. Il est capable d'anticiper ses manières de faire les plus efficaces pour apprendre (par exemple, il peut nommer les conditions de travail nécessaires pour son apprentissage : l'environnement matériel immédiat, le moment dans la journée, ...).
- L'élève « **épistémologue** » maîtrise ce qu'il y a à connaître, il situe les savoirs au sein de la discipline enseignée, il envisage les relations que ces savoirs entretiennent avec d'autres contenus (par exemple, il est attentif aux conditions historiques et sociales de leur émergence).
- L'élève « **stratège** » prend conscience de *l'utilité des savoirs acquis*, utilité au niveau personnel et au niveau professionnel. Il perçoit les relations entre la situation d'apprentissage et son usage possible. Il pense à long terme et se donne les moyens d'actions pour atteindre les buts fixés.
- L'élève « **méthodologue** » s'est construit une méthode pour apprendre, une *manière de procéder* qui lui permet de ne pas avancer à l'aveuglette mais de façon consciente. Il s'implique dans le processus d'apprentissage (par exemple, il est attentif aux processus d'évaluation formative).
- L'élève « **analysant** » se met à distance de ce qui se passe, de ce qu'il vit. Il se distancie de la situation d'apprentissage grâce à des activités métacognitives. Il connaît la manière dont il s'y prend pour apprendre et utilise des *mécanismes d'autorégulation* lors des activités.

Etant donné que ce type de TFE touche des préoccupations plus personnelles, voire intimes, il sera impératif que chaque élève mesure ce qu'il accepte de partager et ce qu'il souhaite garder pour lui. Il faut éviter à tout prix une influence trop prégnante de l'environnement. Reste le problème crucial de l'évaluation : *peut-on évaluer une histoire personnelle ?*

## II. Un TFE comme lieu d'apprentissage de « compétences générales » : exercer des compétences en les intégrant

Nous pouvons aussi considérer le TFE comme un carrefour où se rencontrent bon nombre de compétences. Peu importe le sujet du travail, il s'agit de déployer, d'exercer et de s'approprier un maximum de compétences que l'élève pourra transférer dans sa vie quotidienne et notamment dans sa réflexion sur son orientation et sur ses choix d'avenir.

Ce type de TFE met en avant une prise de conscience des compétences apprises au fil des six années de l'enseignement secondaire et des compétences terminales. Il pourrait être considéré comme une somme de « compétences » dont il est utile de disposer au terme de la 6<sup>ème</sup>. Il pourrait donc être organisé de façon à mettre en évidence quelques grandes compétences « générales » :

- La problématisation de départ : *comment rédiger une problématique ?*
- La recherche d'informations :
  - Des recherches en « bibliothèque » (revues, dossiers, articles d'analyse, extraits d'ouvrages, ...) : *Où chercher les documents ? Quels documents chercher ?*
  - Des « rencontres de personnes-ressources » : *Comment élaborer un questionnaire d'interview ? Comment préparer une communication téléphonique ?, ...*
- Le tri des informations : *Quels critères utiliser pour distinguer l'essentiel de l'accessoire ?*
- La mise au point d'une synthèse : *Comment structurer ? Comment rédiger ?*
- La communication d'informations écrites, orales, esthétiques (par exemple, une exposition, un dossier documentaire, une affiche scientifique, ...) : *Comment communiquer les résultats d'une recherche ? Sous quelle forme ? Avec l'outil informatique ? Un support auditif ou visuel ?*
- La conceptualisation : *Comment systématiser des informations ?*
- Le choix de la meilleure argumentation en fonction de valeurs que l'on se donne : *Comment se persuader ? Comment se convaincre ?*

Ce type de TFE donne du sens à des compétences apprises dans un cadre d'apprentissage disciplinaire et encourage l'élève à les transférer<sup>25</sup> dans sa vie quotidienne. Il s'agit d'*utiliser* et de *réaménager* dans un autre contexte des outils développés à l'école<sup>26</sup>.

Ce genre de TFE conviendra particulièrement à des élèves *de type stratège* (cfr. ci-dessus M. Develay) qui cherchent à utiliser ce qu'ils apprennent et jugent de la pertinence d'un outil dans son usage à moyen ou à long terme. De même, les élèves *de type méthodologue* y voient des opportunités pour se construire des outils de référence et ils les affinent selon les situations rencontrées ... Ils se donnent des moyens « techniques » pour décider, pour poursuivre leur itinéraire personnel.

Néanmoins, tous les élèves ne sont pas aptes ou prêts à opérer seuls ces transferts de compétences. Certains ont besoin d'aide, d'encadrement pour mener leur réflexion sur l'avenir, ce qui pose la question de savoir s'il faut prévoir ce transfert des compétences à l'école, dans un itinéraire d'accompagnement, dans le cadre d'une activité disciplinaire ... ?

### III. Un TFE comme outil de transfert d'une procédure : approcher une prise de décision

Une troisième manière d'envisager un TFE en lien avec le « Projet d'Orientation » suggère de transférer une procédure<sup>27</sup>, un scénario ou une démarche découvert dans une discipline scolaire ou apparentée pour éclairer une prise de décision dans la vie de tous les jours (utiliser ses connaissances pour devenir capable de se gérer, de gérer son capital humain et de prendre une décision).

Ainsi, le cheminement initiatique travaillé à partir d'un roman dans le cadre du cours de Français et concrétisé en Géographie (par exemple, l'étude d'une société traditionnelle comme les Massais) constitue une approche peu habituelle mais efficace de la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur. Un complément d'informations de type sociologique<sup>28</sup> permet d'approcher les difficultés des primo-étudiants de l'enseignement supérieur et aborde l'entrée des jeunes dans le monde des adultes.

Le développement de notions telles que *rite, séparation, isolement, passage, renaissance*, ... débouche sur celles de *changement de statut social, socialisation, nouvelles normes, nouveaux codes*, ...

---

<sup>25</sup> « Le transfert ... est essentiellement une forme de recontextualisation ... le transfert se produit lorsqu'une connaissance acquise dans un contexte particulier peut être reprise de façon judicieuse et fonctionnelle dans un nouveau contexte ». (TARDIF J., MEIRIEU Ph., *Vie pédagogique*, n°98, 1996).

<sup>26</sup> La théorie du transfert et ses applications pédagogiques sont développées dans une publication en cours.

<sup>27</sup> Ensemble des procédés utilisés dans la conduite d'une opération complexe.

<sup>28</sup> COULON A. (dans *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 1997) décrit trois temps que rencontre un étudiant arrivant à l'université : le temps de l'étrangeté, de la marge et de l'affiliation.

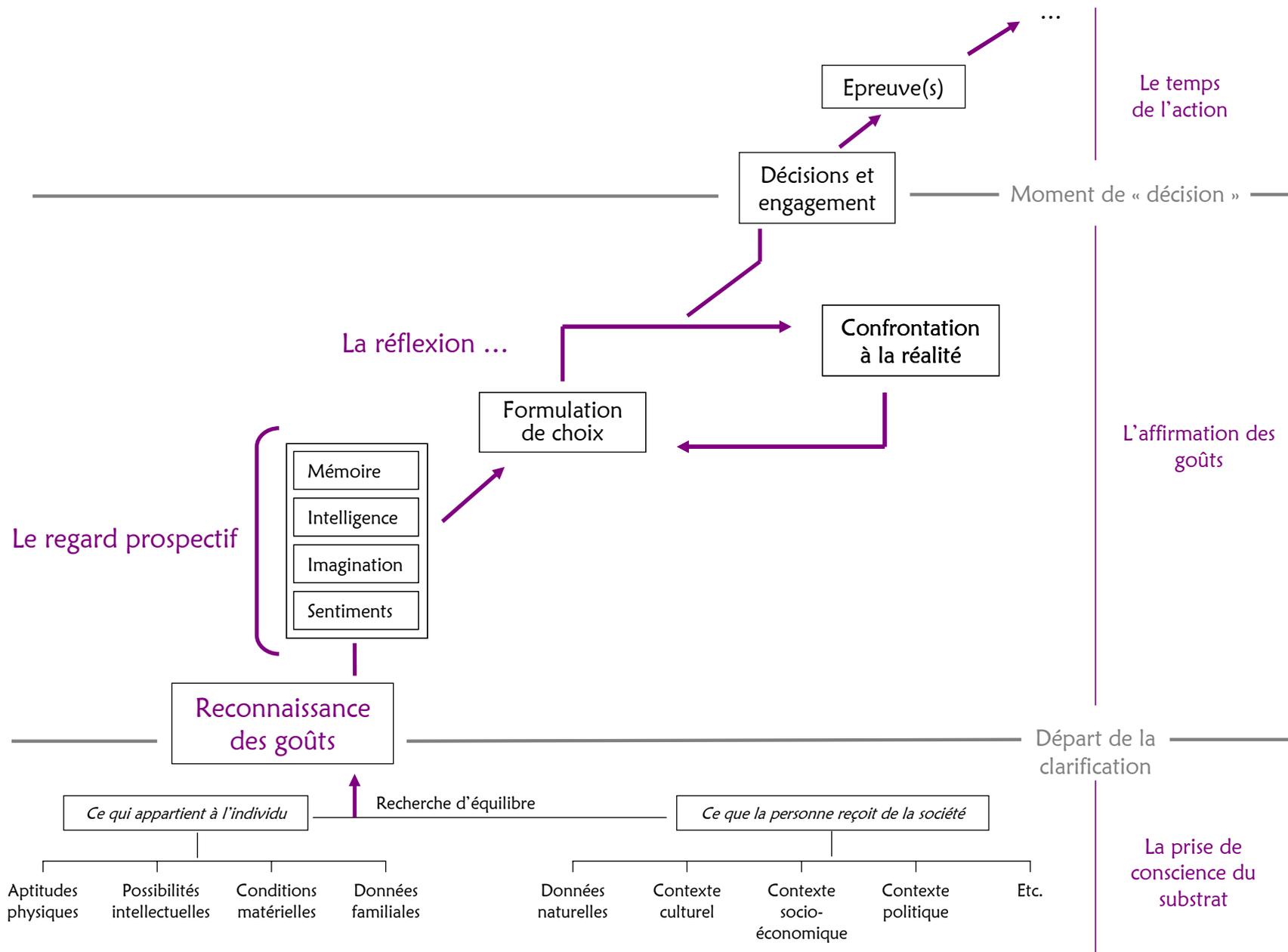
Ce genre de procédure, proposée dans le Cahier Pédagogique n°13 *Un chemin vers une décision libre* ..., est une approche réflexive proche de la tradition ignatienne. Elle a été expérimentée avec plusieurs groupes de rhétoriciens. D'abord (cfr. schéma ci-dessous), nous suggérons aux élèves de prendre conscience de leur « *substrat* », c'est-à-dire de *toutes ces choses* qui ont un impact positif ou négatif sur la personne. Ce sont les éléments qui affectent les attitudes, les manières de percevoir, de juger, de choisir. Dans cette perspective, nous leur soumettons des questions relatives à « *ce qui appartient à l'individu* » (les aptitudes physiques, les possibilités intellectuelles, les conditions matérielles et les données familiales) et à « *ce que la personne reçoit de la société* » (les données naturelles, le contexte culturel, socio-économique, institutionnel et politique, ...). Les réponses à ces questions, même imparfaites, constituent un point de départ réaliste de la réflexion.

Ensuite, la mise au jour progressive et la formulation même encore imprécise des goûts permettent d'en définir les contours et de les cristalliser progressivement. Lors de cette deuxième étape, nous proposons aux élèves de jeter un regard prospectif pour envisager les actions à venir. Il s'agit d'exercer la mémoire, l'intelligence, l'imagination et les sentiments. Cette phase de réflexion est une succession de choix possibles, toujours temporaires confrontés à la réalité. Des mises à l'épreuve répétées enchaînent des confrontations renouvelées de telle sorte que la personne expérimente tous les possibles qui sont en elle.

Enfin, viendra un moment où le jeune, nourri par la réflexion, sera à même de prendre une décision et de s'engager. Franchir le pas, c'est adhérer à de nouvelles valeurs, c'est entrer dans une nouvelle vie : celle de l'action ...

# Un chemin vers une décision libre ...

# INTERfaces



Ce troisième type de TFE, sorte de synthèse des deux précédents, fait intervenir des éléments liés à l'histoire personnelle de l'élève et à ses représentations de l'avenir. En même temps, il propose une manière de procéder, il implique l'usage de compétences. L'élève organise des contenus pour se donner des repères en vue d'une prise de décision. Cette démarche suppose une nécessaire mise à distance.

Les élèves qui ont l'habitude d'anticiper leurs actions s'y reconnaîtront aisément. Un jeune *de type analysant* (cfr. ci-dessus M. Develay) y verra sans doute une occasion intéressante car elle permet de prendre distance par rapport à ce qui se passe, par rapport à ce qui se vit. Il peut alors organiser les informations en fonction d'un objectif. Ceux qui préfèrent profiter des opportunités ou pour qui une réflexion sur l'avenir déclenche des angoisses ou des craintes parfois difficiles à surmonter seront sans doute déstabilisés. Pour d'autres encore, le fait d'entendre les difficultés de primo-étudiants (notamment, les caractéristiques du temps de la marge, c'est-à-dire le moment le plus délicat car le plus fragile) peut constituer un défi à relever. Prouver à soi et aux autres que l'on est fort, que l'on peut surmonter les épreuves est à la base de l'initiation qui donne une puissance « magique ».

Ces trois propositions d'articulation entre TFE et « Projet d'Orientation » constituent davantage des pistes d'organisation du travail qu'une manière de procéder implacable. En effet, selon la personnalité de l'élève, le contexte de l'établissement, la nature de la relation avec l'équipe enseignante, ..., l'une ou l'autre suggestion sera préférée ou aménagée.



## Volet 4 : « Le métier que j'envisage, de quoi s'agit-il ? »

(Gérard Fourez)

Dans ce volet, on propose un travail de fin d'études secondaires qui allie une recherche interdisciplinaire et un projet de profession. La structure présentée est inspirée de la méthode des îlots<sup>1</sup> pour approcher la problématique : « Le métier que j'envisage, de quoi s'agit-il ? ». Le choix de développer le métier d'instituteur est arbitraire. On aurait pu faire le même travail (avec les adaptations utiles) pour tous les métiers : ingénieur, bûcheron, médecin, comptable, assistant social, astronaute, infirmier, (le tout au masculin et au féminin bien entendu) - etc.

La méthode des îlots consiste en une démarche interdisciplinaire où l'élève remplace progressivement une représentation de départ par une autre en questionnant des disciplines et/ou leurs spécialistes puis en intégrant leurs données en vue de construire une représentation du métier choisi, en fonction de son projet. Il s'agit, pour l'élève, de se donner le temps de la réflexion avant de faire un choix d'orientation.

La méthode de construction d'un îlot de savoirs se décline en sept étapes.

- **Cadrer la recherche** : préciser son projet et formuler une problématique.  
Le choix d'un thème ne suffit pas à cadrer une démarche, l'élève précise son projet en posant une question, en précisant le contexte dans lequel il travaille (y compris la contrainte temps), les destinataires et les finalités de sa démarche ainsi que la production finale attendue. Sous cette forme, l'expression d'une problématique cadre ou clôturera la démarche.
- **Etablir le cliché** : enregistrer ses représentations spontanées.  
Par son expérience et son environnement socioculturel, l'élève a une première idée de la situation en question, à savoir dans l'exemple, le métier d'instituteur. Cette deuxième étape vise à mettre à plat ces représentations spontanées.
- **Construire le panorama spontané en utilisant une grille d'analyse systémique.**  
Pour faire évoluer ses représentations spontanées, l'élève procède à un questionnement précis sous la forme d'une grille d'analyse :
  - Liste d'acteurs : qui (groupes, personnes, institutions...) est concerné par la problématique ?
  - Liste d'enjeux, de tensions, de controverses, de valeurs engagées, de plaisirs et déplaisirs liés au métier d'instituteur.
  - Liste de normes et de conditions liées au métier d'instituteur.
  - Liste de boîtes noires (des points sur lesquels il faudrait une étude en consultant des articles ou des personnes).
  - Liste de bifurcations (choix difficilement réversibles).

---

<sup>1</sup> Pour de plus amples informations, voir MAINGAIN A., DUFOUR B., FOUREZ G. (dir.), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002, 283 p.

- Liste de disciplines pertinentes, de spécialistes (y compris les usagers) et de spécialités.
- Faire des descentes sur le terrain : l'élève mène des interviews et se confronte à la réalité du terrain.
- Se donner des priorités et sélectionner des boîtes noires à ouvrir en fonction du projet : l'élève sélectionne ce qui est important pour lui et les questions auxquelles il voudrait trouver une réponse.
- Ouvrir les boîtes noires sélectionnées en procédant aux investigations disciplinaires : l'élève fait un travail de recherche en questionnant des spécialistes, en lisant des articles...
- Faire la synthèse de l'îlot : l'élève élabore une représentation qui tient compte des différents apports disciplinaires et teste sa représentation en la soumettant à la lecture d'un autre instituteur par exemple.

La colonne de gauche présente la démarche de la méthode des îlots. Celle de droite, une esquisse de son utilisation pour se représenter le métier d'instituteur.

UN MODÈLE POUR UNE DÉMARCHE	THÈME LE MÉTIER D'INSTITUTEUR, DE QUOI S'AGIT-IL ?
0. Cadrer la recherche : thème, contexte, projet, destinataire(s), produit (pouvoir clôturer). De quoi s'agit-il ?	Contexte : fin d'études secondaires DESTINATAIRES : des élèves de classe terminale PROJET : pouvoir choisir son métier lucidement PRODUIT : un cahier d'environ 8 pages, plus un rapport sur les démarches utilisées
1. Le cliché (par remue-méninges ou éventuellement donné par un spécialiste)	Exemples : Pour moi, un instituteur, c'est quelqu'un qui, dans une classe, donne des cours à des enfants Pour moi, un instituteur, c'est quelqu'un qui doit faire preuve d'imagination pour rendre les cours plus attrayants
2. Le panorama spontané (avec une grille d'analyse)	
Liste d'acteurs	Les personnes et les groupes concernés sont : élèves, parents, collègues, ministères et pouvoirs organisateurs, mouvements de jeunesse, direction d'écoles, etc.
Liste d'enjeux, tensions, controverses, valeurs engagées, plaisirs, déplaisirs	<b>ENJEUX : éducation de la jeunesse ; éducation de chaque jeune ; formation à la vie de la cité ; formation purement individualiste ; accès à l'instruction ; etc.</b>  TENSIONS : entre parents, enfant(s), direction ; tension dans une profession en perte de statut social, entre collègues, avec les technocrates de l'enseignement, entre enseignants et direction, etc.  CONTROVERSES : sur le statut des instituteurs ; sur les importances respectives de l'éducation et de l'instruction ; sur la façon de traiter la violence dans les écoles ; à propos de l'autonomie (indépendance ?) de l'école vis-à-vis de l'économique ; etc.  <b>Valeurs :</b> PERSONNALISME (PERSONNALISATION ?), COMMUNICATION, PARTAGE, SOLIDARITÉ SOCIALE, SENS D'UNE VOCATION À L'ÉDUCATION, ETC.  PLAISIRS : être en contact avec des jeunes, être estimé, s'épanouir en éduquant, etc.  DÉPLAISIRS : toujours avec des gosses, peu d'estime pour ce qu'on fait, tensions interpersonnelles entre collègues, problèmes de discipline, interventionnisme des parents ; etc.
Liste de normes et de conditions	Normes : juridiques, morales, appareils de l'école, diplôme à acquérir, formation continue, budget, syndicalisation, horaires, etc.
Liste de boîtes noires (des points sur lesquels il faudrait une étude en consultant des articles ou des personnes).	L'économie d'une école primaire, les contraintes, les possibilités de promotion, le salaire, l'évolution de la profession, etc.
Liste de bifurcations (choix difficilement réversibles)	Enseignement ordinaire ou spécial, ville ou campagne, réseau libre ou officiel, etc.

Liste de disciplines pertinentes, de spécialistes (y compris les usagers) et de spécialités	Sociologie, psychologie, économie, etc. Pédagogues, instituteurs, directions, quelques enfants, etc.
3. Descente sur le terrain	Visiter l'une ou l'autre école primaire, interroger des instits, etc.
Première synthèse, boucle : le panorama, c'est...	Rédiger une synthèse de ce qu'on a appris en se souvenant des éléments évoqués.
4. Prioritisation des éléments évoqués...	Donner une priorité par rapport à ce dont nous estimons qu'il faut tenir compte
Choix des boîtes noires à ouvrir	
5. Ouverture de boîtes noires prioritaires et découverte de "principes disciplinaires" (moment disciplinaire)	Ouvrir les boîtes noires importantes, mener des interviews, des enquêtes, des investigations, etc.
Consultation de spécialistes (disciplinaires ou usagers, vivants ou par leurs articles)	Veiller à obtenir des réponses à ses questions et à être ouvert à l'imprévu
6. Mise au point	Reprendre le rapport et y intégrer tout ce qu'on a appris...
7. Synthèse de l'îlot de rationalité (ou de savoirs) produit	Résumer la représentation que l'on s'est donnée du métier d'instituteur en une huitaine de pages
Tester la représentation	Proposer la représentation construite à la lecture d'un instituteur ou d'un directeur