

Table des matières

1. INTRODUCTION	7
LES COMPÉTENCES MÉTHODOLOGIQUES : UNE APPROCHE SITUÉE	8
PROBLÉMATIQUE.....	10
ÉTAT DE LA QUESTION	11
2. CADRE D'ANALYSE.....	13
ANALYSE DE BESOINS : LA PERSPECTIVE DES ÉTUDIANT.E.S ET DES ENSEIGNANT.E.S.....	13
ANALYSE DES OFFRES PÉDAGOGIQUES EXISTANTES ET PROPOSITIONS	16
3. ANALYSE DE BESOINS	17
LES ÉTUDIANT.E.S	17
<i>Bachelor : des difficultés, mais une formation satisfaisante ?</i>	<i>17</i>
<i>Master : efficacité de la formation initiale, nouveaux défis ?</i>	<i>19</i>
<i>Limites des résultats</i>	<i>20</i>
LES ENSEIGNANT.E.S	21
<i>Tension liée aux tâches en tant qu'enseignant.e.....</i>	<i>21</i>
<i>Des compétences méthodologiques difficiles à maîtriser</i>	<i>22</i>
<i>Soutien à l'acquisition des compétences méthodologiques et aux étudiant.e.s en difficulté :</i>	
<i>chacun.e à sa façon</i>	<i>25</i>
<i>Que faire des étudiant.e.s aux compétences très faibles ?.....</i>	<i>26</i>
<i>Un cursus globalement satisfaisant et un encadrement valorisé.....</i>	<i>28</i>
4. OFFRES EXISTANTES	29
RESSOURCES POUR LES ÉTUDIANT.E.S	29
ACCOMPAGNEMENT TRANSVERSAL : LES « WRITING CENTERS ».....	30
MODULES D'ACCOMPAGNEMENT INTÉGRÉS AUX CURSUS.....	33
PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES AU SEIN DES ENSEIGNEMENTS.....	34
5. PROPOSITIONS.....	38
REPENSER LES RESSOURCES MÉTHODOLOGIQUES	38
RENOUVELER LES APPROCHES ET MÉTHODES DE L'ENSEIGNEMENT	39
CONSEIL EXTERNE.....	41
6. CONCLUSIONS.....	42
RETOUR RÉFLEXIF	43
7. ANNEXES.....	45

ANNEXE 1A. QUESTIONNAIRE AUX ÉTUDIANT.E.S.....	45
ANNEXE 1B. RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES	49
ANNEXE 2. GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANT.E.S	50
ANNEXE 3. RÉPONSES DES ÉTUDIANT.E.S AU QUESTIONNAIRE	52
8. BIBLIOGRAPHIE	58

1. INTRODUCTION

Centrales dans les études universitaires en histoire, les compétences méthodologiques de cette discipline ainsi que leur acquisition constituent un défi important pour les étudiant.e.s comme pour les enseignant.e.s. Rechercher et analyser des sources, lire, rédiger et présenter ses résultats sont en effet à la base du métier d'historien.ne. Pour les étudiant.e.s, ces tâches complexes peuvent être source de difficultés parfois majeures. De nombreux échanges avec des collègues et notre expérience d'enseignement en histoire contemporaine à l'Université de Fribourg nous ont montré que ces difficultés sont variées – des problèmes d'orthographe ne relèvent pas de la même problématique que des problèmes de structure ou de distance critique avec les sources – et peuvent avoir des origines multiples. En particulier, elles ne sont pas les mêmes entre locuteurs.trices non-natifs.ives (L2) et natifs.ives (L1). Les difficultés potentielles de ces dernier.e.s sont souvent négligées par l'enseignement universitaire au prétexte que ces compétences auraient dû être acquises au collège/gymnase. Nous constatons cependant que ce n'est pas toujours le cas. Quant aux locuteurs.trices non-natifs.ives, ils et elles ne bénéficient en général pas d'un accompagnement spécifique.

Or les enseignant.e.s du cursus en histoire contemporaine se retrouvent parfois désarmé.e.s face aux problèmes de certain.e.s étudiant.e.s, en particulier lorsqu'ils touchent à des compétences centrales du métier d'historien.ne, comme nous le verrons dans ce travail. Si le développement de compétences est lié au devenir des étudiant.e.s et à la pratique des enseignant.e.s, il engage également la vision globale de la mission de l'université dans ce sens, ainsi que les moyens mis à disposition pour y parvenir. Pour ces raisons, il nous semble utile de travailler sur les difficultés éprouvées par certain.e.s étudiant.e.s en histoire contemporaine pour s'approprier les méthodes de cette discipline et de réfléchir aux manières possibles d'y remédier dans le contexte du cursus en histoire contemporaine à l'Université de Fribourg.

Pour ce travail, nous faisons le choix d'une approche résolument empirique, se voulant la plus proche possible de la réalité vécue par les étudiant.e.s et les enseignant.e.s du domaine. Le choix de la discipline de l'histoire contemporaine était pertinent car étant nous-mêmes historien.ne.s contemporanéistes et ayant tou.te.s deux enseigné dans le domaine francophone d'Histoire contemporaine de l'Université de Fribourg, nous connaissons bien le cursus et la conception des différentes unités d'enseignement de notre discipline dans cette institution.

LES COMPÉTENCES MÉTHODOLOGIQUES : UNE APPROCHE SITUÉE

Avant d'entrer dans la définition de la problématique du présent travail, il est nécessaire d'exposer celle de « compétence », qui est au cœur de la réflexion. Le terme de « compétence » s'est fortement répandu dans les discours pédagogiques et les programmes éducatifs depuis le début des années 1990, suite à l'émergence du courant de la « pédagogie des compétences » dans les années 1980.¹ Entre autres sous l'impulsion de la politique éducative européenne, il est aujourd'hui très présent dans les universités, où les cursus d'études sont de plus en plus formulés en ces termes. Néanmoins, une définition claire et précise de cette notion représente une tâche ardue, comme le relèvent Gottsmann et Delignières. Elle et il ramènent pour cela la notion de compétence aux situations concrètes dans lesquelles elle peut s'exercer. La compétence correspond alors à « la maîtrise de situations complexes »² pour laquelle l'apprenant.e mobilise des ressources « à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes »³.

En partant de cette approche située, nous appréhendons la notion de compétences méthodologiques en histoire contemporaine comme l'ensemble des compétences nécessaires pour pratiquer adéquatement le métier d'historien.ne. La méthodologie historique correspond à un ensemble de techniques, de procédés et de moyens permettant aux historien.ne.s de parvenir à des interprétations historiques. En comparaison avec d'autres sciences sociales travaillant par exemple sur la base de protocoles d'enquête, la méthodologie historique est relativement peu codifiée⁴, et reste très ancrée dans des contextes scientifiques relativement cloisonnés (sur la base d'aires culturelles ou nationales). Dans le champ historique francophone, la question des méthodes se réduit ainsi souvent à la méthodologie de recherche archivistique⁵ ou alors rejoint directement la réflexion épistémologique (historiographie)⁶. Ce

¹ GOTTSMANN Léa et DELIGNIÈRES Didier, « À propos des obstacles épistémologiques à l'émergence du concept de compétence », *Movement & Sport Sciences* (94), 2016, p. 71.

² Ibid., p. 72.

³ PERRENOUD Philippe, « Construire des compétences, tout un programme ! », *Vie Pédagogique* (112), 1999, p. 16, cité dans GOTTSMANN et DELIGNIÈRES, *art. cit.*, 2016, p. 74.

⁴ Cf. CHEVANDIER Christian, « Objet de recherche, méthodes et sources en histoire, Object of research, methods and sources in history », *Recherche en soins infirmiers* (109), 2012, pp. 33-36.

⁵ Voir p. ex BLOUIN Francis X., « Deux sphères conceptuelles distinctes : le classement des archives et la recherche historique, Two different conceptual schemes : classification in the archives and in research », *Matériaux pour l'histoire de notre temps* (82), 2006, pp. 96-99 ; PIKETTY Caroline, « Les papiers de Jean Zay. Nouvelles sources d'archives pour l'histoire du début du XXe siècle, Abstract », *Histoire@Politique* (16), 19.04.2012, pp. 175-186.

⁶ DELACROIX Christian (éd.), *Historiographies: concepts et débats*, Paris, Gallimard, 2011 (Folio Histoire 180) ; NOIRIEL Gérard, « Comment on réécrit l'histoire. Les usages du temps dans les Écrits sur l'histoire de Fernand Braudel », *Revue d'histoire du XIXe siècle. Société d'histoire de la révolution de 1848 et des révolutions du XIXe siècle* (25), 01.12.2002, pp. 57-81.

champ de recherche n'explique cependant que rarement les démarches concrètes du travail historique et peut donc sembler très abstrait aux étudiant.e.s.⁷ Pour concrétiser la méthodologie historique, nous avons identifié les actions professionnelles suivantes que les études en histoire doivent permettre de maîtriser, ou tout au moins, de « traverser de façon satisfaisante »⁸:

- chercher, sélectionner puis analyser des sources historiques avec une distance critique ;
- rechercher, lire et mobiliser à bon escient des travaux historiques permettant de contextualiser ces sources ;
- concevoir et produire un texte/une présentation orale en suivant une problématique pertinente et une structure argumentative claire.

En termes de compétences, ces tâches mobilisent plusieurs types de ressources, selon la taxonomie de De Ketele⁹, qui peuvent inclure des « savoir-redire » ou « savoir-refaire » (p. ex, la maîtrise d'outils de recherche bibliographique ou le respect de consignes de citation), mais impliquent de manière plus déterminante des savoir-faire cognitifs divergents (analyser, argumenter, critiquer) ainsi que des savoirs-être (esprit critique, autonomie dans la recherche) et des savoirs-devenir (se mettre en projet pour réaliser un travail de séminaire ou un mémoire). La complexité de ces tâches implique enfin des ressources métacognitives : réaliser un travail de recherche conséquent (dès le mémoire de Bachelor ou Master) requiert en effet une capacité d'auto-organisation, d'auto-évaluation et de recul critique sur sa démarche de travail.

Ces différentes compétences, prises ensemble, constituent le cœur de la pratique du métier d'historien.ne et sont à ce titre particulièrement valorisées dans le cursus en histoire contemporaine à l'Université de Fribourg. Dès le Bachelor, elles sont travaillées de manière pratique à travers l'élaboration et l'écriture de travaux de séminaire. Cette focale traversant tout le cursus, mise en avant notamment dans ses documents de présentation¹⁰, semble une

⁷ Seuls certains manuels dédiés à l'écriture font explicitement le lien entre méthodologie de l'écriture et historiographie, voir p. ex KOLMER Lothar et ROB-SANTER Carmen, *Geschichte schreiben : von der Seminar zur Doktorarbeit*, Zürich, UTB, 2006 (UTB).

⁸ GOTSMANN Léa et DELIGNIÈRES Didier, *art. cit.*, p. 72. Nous nous inspirons pour cela des démarches proposées par Delignières, Prigent et al., DELIGNIÈRES Didier, *Complexité et compétences : [un itinéraire théorique en éducation physique]*, Paris, Revue EPS, 2009 (Activités physiques et sports) ; PRÉSENT Richard, BERNARD Huguette et KOZANITIS Anastassis, *Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*, Presses inter Polytechnique, 2009, p. 53s.

⁹ DE KETELE Jean-Marie, *Guide du formateur*, Bruxelles, Paris, De Boeck-Wesmael, Ed. universitaires, 1989.

¹⁰ Voir par exemple dans la brochure du Domaine, élaborée en collaboration avec l'équipe germanophone : « La recherche, du Bachelor au Doctorat », p. 26. En ligne : <https://lettres.unifr.ch/fileadmin/Documentation/Departements/Sciences_historiques/Histoire_des_societes_mo

particularité fribourgeoise par rapport à d'autres universités suisses et encore plus d'autres pays européens. Si les objectifs des formations universitaires en histoire à travers l'Europe se caractérisent certes par leur très grande diversité, l'apprentissage du métier d'historien.ne y est souvent davantage présenté dans l'optique d'une sensibilisation, et non dans la perspective d'une « formation par la recherche » amenant à réfléchir sur les conditions de production du savoir¹¹. Ces particularités locales et l'approche située des compétences retenue ici justifient donc de se pencher concrètement sur le cas de l'histoire contemporaine à l'Université de Fribourg. Similairement, même si plusieurs de ces compétences sont mobilisées dans d'autres disciplines proches et sont souvent considérées comme hautement transférables, que ce soit à l'intérieur de l'université ou dans le monde professionnel, nous préférons ici ne pas traiter des compétences méthodologiques de manière transversale aux sciences sociales. En effet, cela aurait justement impliqué de les considérer sur un plan général et non situé, avec le risque de livrer un propos peu caractéristique et donc non adapté/adaptable aux spécificités et exigences particulières de chaque discipline. Dans le même temps, cette focale sur l'histoire contemporaine ne nous empêchera pas de réfléchir aux limites de dispositifs d'accompagnement purement disciplinaires.

PROBLÉMATIQUE

Notre problématique se présente en deux temps. Notre question de départ est la suivante : Quelles compétences méthodologiques ne sont pas acquises ou le sont difficilement par certain.e.s étudiant.e.s en histoire contemporaine et comment les enseignant.e.s font-ils/elles face à ces situations ? Il s'agira pour y répondre de présenter un état des lieux de ces difficultés telles qu'éprouvées par les étudiant.e.s et les enseignant.e.s. Dans un deuxième temps, nous réfléchirons à des solutions pour remédier à ces difficultés. Sur la base d'un panorama des bonnes pratiques d'autres universités, nous ferons des propositions pour développer ou renforcer ces compétences chez les étudiant.e.s en histoire contemporaine à l'Université de Fribourg.

dernes_et_contemporaines/Divers/A5_Zeitgeschichte_25.06.2015_NOUVELLE_VERSION.pdf>, consulté le 10.04.2018.

¹¹ Sur cette notion, voir CLERC Françoise, « Formation à la recherche, formation par la recherche », *Recherche et formation* (59), 01.12.2008, pp. 5-10. Dans le modèle français par exemple, le Bachelor n'est que peu consacré à « faire l'histoire » mais plutôt à « apprendre l'histoire », donc à l'acquisition des savoirs disciplinaires dans une perspective de culture générale. Voir RUIZ Emilien, « Devenir historien-ne : méthodologie de la recherche et historiographie - La boîte à outils des historien-ne·s », 19.10.2011, <<http://www.boiteoutils.info/2011/10/devenir-historien-ne-methodologie-de-la/>>, consulté le 13.04.2018.

ÉTAT DE LA QUESTION

L'acquisition, le développement et le renforcement des compétences méthodologiques des apprenant.e.s, en histoire et dans d'autres disciplines ainsi qu'à tous les niveaux des structures éducatives (scolaires, gymnasiales, universitaires), ont suscité ces dernières décennies une abondante littérature scientifique ou à vocation pédagogique, en particulier dans les contextes scolaires ou académiques anglophone (Royaume-Uni et États-Unis) et germanophone. Les travaux situés dans ce champ s'adressent à un public essentiellement de chercheur.e.s, mais également aux enseignant.e.s (exerçant une activité de recherche ou non). Leurs auteur.e.s proviennent essentiellement des sciences de l'éducation, de la pédagogie et de la didactique, de la psychologie ou de la philosophie. Ces travaux constituent un champ de recherche très large et en pleine expansion ces dernières années, avec des temporalités et orientations variées selon les contextes nationaux. Cet intérêt est notamment dû aux questionnements croissants sur les facteurs de réussite ou d'échec des étudiant.e.s, la formation et les pratiques des enseignant.e.s à l'université ou encore, pour l'histoire, sur des pratiques pertinentes et efficaces pour développer et renforcer l'acquisition des compétences méthodologiques de cette discipline. Derrière l'accent mis sur les compétences méthodologiques, on retrouve fréquemment l'idée que les attentes des cursus universitaires et des enseignant.e.s dans ce domaine, souvent implicites, doivent faire l'objet d'une explicitation et d'une offre pédagogique spécifique pour permettre à tou.te.s les étudiant.e.s de les remplir, y compris celles les plus éloigné.e.s des « codes » du travail universitaire, voire qu'il faut remédier aux failles de l'enseignement secondaire dans ce domaine.¹² La question de l'égalité des chances dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur traverse donc la recherche sur les compétences méthodologiques.

Cependant, il faut constater que l'état de la recherche est très inégal selon le type de compétences envisagé et les champs disciplinaires dans lequel elles s'ancrent. Bien souvent, les dispositifs pédagogiques consacrés au « métier d'étudiant.e » limitent les compétences méthodologiques à l'auto-organisation de l'acquisition des savoirs, qui reste un objectif primordial de nombre de formations. Quand le développement d'une méthode de recherche est abordé, il est souvent réduit à la seule recherche documentaire qui n'en constitue pourtant

¹² Voir p. ex MONTE-SANO Chauncey, « Toward Disciplinary Writing in History: Preparing the Next Generation », *Perspectives on History*, 05.2012, <<https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/may-2012/possibilities-of-pedagogy/toward-disciplinary-writing-in-history>>, consulté le 13.04.2018.

que le début¹³. Peu de travaux abordent le développement d'une capacité de lecture critique. Cette compétence est pourtant particulièrement centrale pour la recherche historique. Dans le contexte nord-américain, des travaux ont montré que de nombreux étudiant.e.s en histoire, dans l'enseignement secondaire, mais également dans l'enseignement supérieur, en restent à une lecture « littérale », non critique, des sources historiques mais aussi de la littérature secondaire. Cette lecture des sources est liée à une mauvaise perception de l'histoire comme bloc de faits, partiellement renforcée par la présentation de l'histoire dans les manuels de l'enseignement secondaire, contre laquelle les enseignant.e.s doivent expliciter la démarche interprétative qui seule construit la connaissance historique¹⁴.

En revanche, la question de l'écriture dans le contexte universitaire a donné lieu à de nombreux travaux dans les champs de recherche anglo- et germanophones, tant dans le domaine de la didactique universitaire qu'en histoire. Pour les didacticien.ne.s, la question de la compétence rédactionnelle est particulièrement intéressante du fait de sa grande complexité. Elle demande en effet de « jongler » avec de nombreuses contraintes à différents niveaux : mobiliser des connaissances, respecter des conventions linguistiques correspondant au genre du texte, développer une argumentation¹⁵. Le processus d'écriture remplit également une fonction cognitive en permettant de s'approprier, mais aussi de faire évoluer ses connaissances¹⁶. Le champ émergent de la didactique de l'écriture (Schreibpädagogik) aborde donc l'écriture comme un processus complexe qui peut faire l'objet d'une réflexion métacognitive sur les stratégies de rédaction et les difficultés rencontrées¹⁷. Pour les sciences sociales et pour l'histoire en particulier, le processus de rédaction, avec ses itérations successives, est au cœur de la démarche de recherche, à commencer par le positionnement au sein d'un champ de recherche ou la formulation progressive d'une problématique. Des travaux ont justement montré que les blocages d'écriture, préjudiciables pour la motivation

¹³ Voir p. ex PERRET Cathy, « Les choix des équipes pédagogiques pour la réussite des étudiants : un éclairage via la cartographie du plan réussite en licence de l'Université de Bourgogne », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 29, 10.12.2013.

¹⁴ CHAUNCEY MONTE-SANO, « Qualities of Historical Writing Instruction: A Comparative Case Study of Two Teachers' Practices », *American Educational Research Journal* 45 (4), 2008, pp. 1045-1079.

¹⁵ FLOWER Linda et HAYES John R., « A Cognitive Process Theory of Writing », *College Composition and Communication* 32 (4), 1981, pp. 365-387.

¹⁶ SCARDAMALIA Marlene et BEREITER Carl, « Knowledge telling and knowledge transforming in written composition », *Advances in applied psycholinguistics* 1, 1987, p. 142, cité par CHAUNCEY MONTE-SANO, « Qualities of Historical Writing Instruction », *art. cit.*, 2008, p. 1047.

¹⁷ ORTNER Hanspeter, *Schreiben und Denken*, Tübingen, Niemeyer, 2000 (Reihe Germanistische Linguistik) ; KRUSE Otto, JAKOBS Eva-Maria et RUHMANN Gabriele, *Schlüsselkompetenz Schreiben : Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, 3. Auflage, Bielefeld, UVW UniversitätsVerlag Webler, 2014 (Hochschulwesen. Wissenschaft und Praxis).

voire la réussite de l'étudiant.e, tournent à 60% autour de la conception d'un travail¹⁸. D'où l'importance d'entraîner cette compétence tout au long des études universitaires.

2. CADRE D'ANALYSE

Pour répondre à notre problématique, nous travaillons en deux étapes : l'analyse des besoins à partir de la perspective des étudiant.e.s et des enseignant.e.s, puis l'étude des possibilités d'amélioration sur la base de bonnes pratiques d'autres universités.

ANALYSE DE BESOINS : LA PERSPECTIVE DES ÉTUDIANT.E.S ET DES ENSEIGNANT.E.S

Pour ce travail, les difficultés et éventuels besoins des étudiant.e.s en histoire contemporaine de l'Université de Fribourg quant aux compétences méthodologiques sont analysés empiriquement. Nous avons interrogé les deux groupes d'acteurs.trices en jeu dans le cadre de l'enseignement universitaire, à savoir les étudiant.e.s – comme premier.e.s bénéficiaires de celui-ci – mais également les enseignant.e.s du domaine, étant donné que ce sont elleux qui le conçoivent et le dispensent aux premier.e.s. Nous nous situons ainsi dans la continuité du champ de recherche sur la « reflective practice » des enseignant.e.s (ou « teacher thinking »), qui s'est fortement accru dès les années 1980¹⁹. Ce champ vise l'étude « sur la manière dont les enseignants pensent, connaissent, perçoivent, se représentent leur profession, leur discipline, leur activité et, par extension, sur la manière dont ils réfléchissent aux problèmes quotidiens liés à leur activité d'enseignement, sur la manière dont ils résolvent leurs problèmes, sur leur planification cognitive, leurs convictions, leur histoire personnelle et leur recherche de sens »²⁰. La « reflective practice » – aussi connue actuellement sous le vocable de « reflective teaching » – comme objet d'étude a suscité de nombreuses investigations ces dernières décennies et sa prise en compte dans les recherches sur l'éducation est aujourd'hui une évidence. Ainsi, suivant cette optique et notre approche située des compétences, il nous a semblé important de partir de la perspective des étudiant.e.s et des enseignant.e.s, et notamment de leurs représentations et leurs stratégies vis-à-vis de l'enseignement et de l'apprentissage, leurs perceptions du dispositif d'enseignement actuel et de son environnement.

¹⁸ KESELING Gisbert, « Schreibstörungen », in: JAKOBS Eva-Maria et KNORR Dagmar (éds.), *Schreiben in den Wissenschaften*, Frankfurt (Main), Lang, 1997, p. 227.

¹⁹ TOCHON François V., « Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité », *Revue française de pédagogie* (133), 2000, p. 130.

²⁰ Ibid.



Du côté des étudiant.e.s, nous avons élaboré un questionnaire qui comprend quatre parties (Annexe 1a). La première leur demande d'auto-évaluer leurs compétences méthodologiques au stade où ils/elles se trouvent dans leurs études au moment de répondre au questionnaire. Pour cela, nous avons conçu un référentiel de compétences avec trois niveaux de compétence (Annexe 1b)²¹. Partant des trois actions professionnelles présentées en introduction, nous avons identifié sept compétences précises qui entrent en jeu dans la rédaction d'un travail de séminaire à tout niveau d'études en histoire :

- définir un sujet et ses enjeux (sur la base de sources historiques prédéterminées ou non) ;
- rechercher des références bibliographiques permettant d'appréhender le sujet ;
- mobiliser la littérature secondaire ainsi identifiée : compréhension, capacité de synthèse et de critique ;
- élaborer une problématique sur cette base ;
- élaborer un plan suivant cette problématique ;
- argumenter pour répondre à la problématique ;
- rédiger un travail.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES 

Parmi trois possibilités suivant une gradation du niveau de maîtrise (difficultés – certaines difficultés – facilité), le questionnaire demande aux étudiant.e.s de cocher la réponse qui leur semble le mieux correspondre à leur ressenti. La deuxième partie du questionnaire vise à identifier ce qui, dans leur parcours de formation et de vie antérieur, les a aidé.e.s à développer et améliorer ces compétences²². Cinq possibilités leur sont proposées, et ils/elles peuvent également en ajouter d'autres en commentaire. Ces deux premières parties permettent ainsi de connaître la situation d'où ils/elles partent. La troisième partie leur demande ensuite d'identifier les éventuels manques qu'ils/elles perçoivent dans leur formation universitaire. Ici aussi, plusieurs possibilités de réponses leur sont proposées en plus d'un champ de réponse libre. Les sept options sont articulées autour de deux termes centraux : le manque ou l'inadaptation de certains éléments de leur cursus (enseignements de méthodologie, clarté des attentes des enseignant.e.s, possibilités de feedbacks, etc.). Cette partie est centrale pour l'analyse empirique qui est au cœur de ce travail puisqu'elle nous permet de partir des

²¹ Sur cette notion, voir CROS Françoise et RAISKY Claude, « « Référentiel » », *Recherche et formation* (64), 01.07.2010, pp. 105-116.

²² A la suite d'autres auteur.e.s, nous considérons que les étudiant.e.s ne partent pas de zéro quant aux compétences méthodologiques quand ils/elles arrivent à l'université. Voir p. ex, ROMAINVILLE Marc, « Préface », in: *Réussir sa première année d'études supérieures*, 2e édition, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2017, p. 8.

difficultés et besoins tels que perçus par les apprenant.e.s. Enfin, la quatrième partie vise à récolter des informations personnelles à leur sujet, telles que leur âge, le nombre de semestres accomplis à l'université, leur(s) langue(s) maternelle(s) et leurs éventuelles difficultés particulières d'apprentissage, comme la dyslexie par exemple. Ces informations aident à contextualiser les réponses des étudiant.e.s : ainsi, elles peuvent permettre d'établir si les difficultés ou problèmes que ressentent certain.e.s étudiant.e.s sont dus au stade d'avancement dans leur cursus ou à leur langue maternelle, si celle-ci n'est pas le français.

Les questionnaires sont anonymes : aucune information personnelle permettant de reconnaître les étudiant.e.s n'est demandée. Par ailleurs, ils/elles disposent, dans chaque partie, de la possibilité d'ajouter un commentaire général ou de préciser certaines de leurs réponses. Nous avons fait le choix de passer ce questionnaire dans deux séminaires à portée méthodologique proposés à des stades différents du cursus en histoire contemporaine, à savoir une fois en Bachelor (proséminaire I, en principe suivi en première année) et une fois en Master (séminaire sur l'écriture de l'histoire, pouvant être suivi à n'importe quel stade du Master). Si le proséminaire I en Bachelor est complètement dédié à l'acquisition des compétences méthodologiques de base utiles à la rédaction d'un premier travail de séminaire, le séminaire de Master propose une réflexion plus épistémologique sur l'écriture de l'histoire. Nous nous sommes rendu.e.s dans ces séminaires le 6 décembre (séminaire de Master) et le 13 décembre 2017 (proséminaire I). Les étudiant.e.s y ont répondu sur place et ont rendu leurs questionnaires directement. Treize ont participé dans le proséminaire de Bachelor et huit dans le séminaire de Master.

En ce qui concerne les enseignant.e.s du domaine, leur expérience et leur point de vue ont été recueillis sous forme d'entretiens. Un guide (Annexe 2) a été conçu pour accompagner les entretiens, comme chemin de fer de la discussion et non comme catalogue rigide de questions à poser. Les thématiques proposées par le guide abordent quatre points essentiels que nous voulions développer au cours des entretiens. Premièrement, nous souhaitions avoir une idée de la manière dont les enseignant.e.s perçoivent l'enseignement. Nous leur avons demandé les objectifs qu'ils/elles attribuaient aux unités d'enseignement et au cursus en histoire contemporaine de manière générale. Il s'agissait d'identifier la place qu'ils/elles attribuent aux compétences méthodologiques dans leur enseignement. Aucune définition de la notion de « compétence » ne leur a été communiquée au préalable, afin de ne pas influencer leurs réponses. Certain.e.s enseignant.e.s ont cependant interrogé cette notion pendant l'entretien, ce qui a mené à la discuter avec eux. Deuxièmement, nous leur avons demandé s'ils/elles

constataient des manques ou des difficultés chez leurs étudiant.e.s en lien avec ces compétences et, le cas échéant, quelles explications ils/elles y trouvent, et leurs manières d'y réagir. Troisièmement, nous voulions recueillir leur avis personnel sur les possibilités d'acquisition et de renforcement des compétences méthodologiques au sein du cursus actuel. S'ils/elles décrivent une situation partiellement satisfaisante ou insatisfaisante, nous leur avons demandé s'ils/elles ont des idées pour améliorer cette situation et de les décrire précisément. Quatrièmement, nous avons récolté des informations sur leur parcours en tant qu'enseignant.e: quelles sont leur expérience et leur approche de l'enseignement, leur évolution dans ce rôle, ont-ils/elles suivi une formation didactique ou pédagogique ? Afin de recueillir la plus grande variété d'expériences et d'opinions possible, nous avons décidé de solliciter tou.te.s les enseignant.e.s du domaine Histoire contemporaine francophone pour un entretien. Tou.te.s ont accepté et les entretiens ont eu lieu entre le 12 décembre 2017 et le 15 janvier 2018, pour un total de huit entretiens (enregistrés).

Une fois les données empiriques recueillies, nous avons compilé les réponses au questionnaire en prenant note des commentaires écrits des étudiant.e.s (Annexe 3). Quant aux entretiens, ils ont été réécoutés et transposés dans une grille comprenant quatre rubriques :

Vision de l'enseignement	Manques ou difficultés constatés chez les étudiant.e.s	Compétences méthodologiques dans le cursus actuel	Parcours en tant qu'enseignant.e
Rôle de l'enseignant.e	Raisons à cela	Evaluation du cursus actuel	Evolution des étudiant.e.s
Objectifs d'apprentissage / acquis pédagogiques	Conseils et soutien aux étudiant.e.s pour s'améliorer	Idées d'amélioration du cursus	
Place des compétences méthodologiques			

Le discours des enseignant.e.s et le guide d'entretien, élaboré au préalable, sont à la base de ces rubriques. Cette répartition par thème a permis d'identifier plus aisément les éléments saillants, récurrents et parfois divergents exprimés par les enseignant.e.s. Afin de respecter leur anonymat et au vu du nombre restreint de personnes interrogées, ni leur nom ni aucune remarque permettant de les reconnaître ne sont précisées avec la présentation des résultats de l'analyse ou des citations tirées des entretiens.

ANALYSE DES OFFRES PÉDAGOGIQUES EXISTANTES ET PROPOSITIONS

Après l'analyse des besoins, notre réflexion repose sur l'étude de dispositifs pédagogiques consacrés au développement des compétences méthodologiques existant dans d'autres

universités (francophones et germanophones, en Suisse et en Europe). L'objectif n'est pas l'exhaustivité, mais bien de présenter un panorama des options possibles en termes de format, d'organisation, de ressources ou de publics-cibles en fonction de certaines contraintes (institutionnelles, financières, propres à des cultures académiques ou disciplinaires). Sur cette base, et à partir des contraintes existant en histoire contemporaine à l'Université de Fribourg, nous faisons une série de propositions.

3. ANALYSE DE BESOINS

LES ÉTUDIANT.E.S

BACHELOR : DES DIFFICULTÉS, MAIS UNE FORMATION SATISFAISANTE ?

Les treize étudiant.e.s du proséminaire I (Bachelor) qui ont répondu à notre questionnaire partagent un profil relativement classique d'étudiant.e de Bachelor : ils et elles ont entre 19 et 21 ans et commencent leurs études universitaires. Ils/elles se distinguent en revanche de par leurs langues maternelles : quatre sont italophones d'origine, ce qu'une partie d'entre elleux mentionne explicitement comme source de difficultés pour la rédaction des travaux en français. Les neuf autres sont francophones (dont un.e bilingue français-allemand). En revanche, seul un.e étudiant.e mentionne avec humour une difficulté d'apprentissage non reconnue jusqu'ici en psychologie : la « flemme [sic] ». Leurs profils divergent ensuite selon la branche d'études choisie : la plupart ont choisi l'histoire générale ou contemporaine en branche principale ou secondaire, un.e étudiant.e est dans le parcours BA_SI (conduisant à un diplôme d'aptitude à l'enseignement au secondaire I).

Dans leur auto-évaluation, les étudiant.e.s ont tendance à se placer dans le niveau intermédiaire de maîtrise des compétences méthodologiques, ce qui est plutôt positif considérant le moment où le questionnaire a été passé : à la fin du proséminaire I, dont l'objectif est justement l'acquisition de compétences de base. Quelques étudiant.e.s se positionnent dans le niveau bas de maîtrise de certaines compétences, mais rarement plus qu'une à la fois. La recherche bibliographique et la définition du sujet posent le plus problème (moyenne de 1.9 resp. 1.8 sur 3) tandis que l'exploitation de la littérature secondaire, l'élaboration d'une problématique et la rédaction du travail sont généralement bien évaluées (moyenne de 2.4, resp. 2.3 et 2.2).

Les étudiant.e.s fournissent ensuite des réponses très variées quant aux moments importants de leur parcours pour l'acquisition des compétences méthodologiques. Très peu d'étudiant.e.s

(2 sur 13) ont coché la proposition « lectures en méthodologie », plusieurs étudiant.e.s expliquant en revanche que la pratique serait l'apport le plus important de leur parcours (par opposition implicite à la « théorie » des lectures). L'idée revient également dans plusieurs commentaires que l'« entraînement » est la meilleure manière d'acquérir les compétences méthodologiques, avec les « travaux-exemple » comme base et le retour régulier des enseignant.e.s pour s'améliorer. Seul un petit nombre d'étudiant.e.s valorise le parcours de formation antérieur en histoire (niveau collège/gymnase). Cela fait sans doute montre d'une très grande disparité des formations secondaires en histoire à travers la Suisse romande et au Tessin.

Les étudiant.e.s du proséminaire identifient relativement peu de manques de leur formation actuelle dans le domaine des compétences méthodologiques. Parmi les trois seules propositions sur sept enregistrant au moins un quart de réponses positives figurent notamment l'inadaptation des séminaires de méthodologie et le manque d'outils d'aide à la rédaction des travaux. La réponse la plus populaire, avec 58% d'occurrences, correspond au « manque de réflexion de votre part lorsque vous rédigez un travail », ce qui signale une capacité de recul critique des étudiant.e.s sur leur manière d'aborder le travail historique. Les étudiant.e.s ont en général tendance à reconnaître leurs difficultés et à saluer le soutien de l'équipe enseignante par le biais du tutorat en petits groupes et de leurs retours sur les travaux – les retours des pairs, suggérés par le questionnaire, n'étant jamais explicitement abordés.

Ces réponses semblent donc globalement positives pour le cursus d'histoire contemporaine : les étudiant.e.s éprouvent des difficultés, ce qui est tout à fait normal en début de parcours, mais semblent parvenir à les surmonter notamment grâce aux différents dispositifs d'accompagnement proposés dans le cadre du proséminaire I lui-même (travaux-exemples, tutorat, retours des enseignant.e.s...). Certaines de leurs réponses doivent cependant être relativisées. D'un côté, il est possible que les étudiant.e.s confirment que leur formation manque d'outils d'aide à la rédaction des travaux, en partie parce que cette proposition a un côté concret et rassurant. Les enseignant.e.s ont de leur côté tendance à dire que les étudiant.e.s n'exploitent pas toutes les ressources qui sont déjà à leur disposition. D'un autre côté, il est possible que ces étudiant.e.s en début d'études n'aient pas le recul critique pour identifier les manques potentiels de leur formation. L'un.e d'elleux en a d'ailleurs conscience : « je suis seulement au premier semestre, donc je n'arrive pas à identifier des éventuels manques ». Ce biais potentiel dans les réponses se retrouve dans le petit nombre de commentaires libres et dans leur côté relativement rudimentaire.

Les quelques critiques et suggestions que les étudiant.e.s du proséminaire I émettent proposent tout de même des pistes tout à fait pertinentes. La possibilité de mieux intégrer le cours de compétences documentaires proposé par la bibliothèque cantonale et universitaire au calendrier du proséminaire I, de manière à l'avoir suivi avant d'entamer la rédaction du travail de proséminaire, est une question très concrète régulièrement discutée par les enseignant.e.s, qui n'y trouvent cependant pas de solution absolue pour des raisons de calendrier. Deux étudiant.e.s souhaiteraient également que le proséminaire I ait une base empirique plus claire, pour faciliter leur compréhension des sujets et la conception des travaux. Il s'agirait d'introduire des lectures obligatoires pour tou.te.s et/ou de proposer le proséminaire en complément à un cours. Les enseignant.e.s discutent également régulièrement de resserrer la base empirique du proséminaire (p. ex en proposant des blocs thématiques avec des sujets relativement proches). Jusqu'ici, ils/elles préfèrent cependant proposer des sujets divers, de manière à développer la curiosité et la culture historiques générales des étudiant.e.s en plus des compétences méthodologiques, un objectif qui paraît visiblement trop ambitieux ou insuffisamment clair/explicite aux étudiant.e.s.

MASTER : EFFICACITÉ DE LA FORMATION INITIALE, NOUVEAUX DÉFIS ?

Les huit étudiant.e.s de Master ayant répondu au questionnaire font également montre de profils relativement classiques : ils ont généralement entre 23 et 25 ans et accomplissent leurs études dans un temps standard (ils ont commencé leurs études il y a maximum quatre ans, à l'exception d'un.e étudiant.e qui est plus âgé.e). Ils ont des choix de disciplines assez variés, qui se retrouvent cependant peu dans leurs réponses, à l'exception d'un.e étudiant.e qui étudie la littérature française en branche secondaire et explique y tirer ses capacités rédactionnelles. Trois étudiant.e.s sur huit ont une autre langue maternelle que le français, aucun.e n'évoque cependant ce fait dans ses commentaires, ce qui pourrait indiquer qu'il ne s'agit plus d'une difficulté majeure en Master. Un.e seul.e étudiant.e fait état d'un trouble de l'apprentissage (trouble du déficit de l'attention), auquel il ou elle ne fait cependant pas référence dans les commentaires.

Leurs auto-évaluations oscillent entre le niveau intermédiaire et le niveau élevé de maîtrise des compétences, ce qui est heureux considérant le moment de passation du questionnaire (fin d'un séminaire de Master). Seul.e.s trois étudiant.e.s s'évaluent dans le niveau faible pour une compétence (resp. définition du sujet ; élaboration de la problématique ; rédaction). Parmi les apports antérieurs, ils/elles mentionnent en général leur parcours de formation, les séminaires en méthodologie, leur propre réflexion et négligent moins l'apport des lectures en

méthodologie que les étudiant.e.s en Bachelor. Le meilleur score pour cette question est attribué au retour des enseignant.e.s (7 mentions sur 8), qui est également mentionné positivement dans plusieurs commentaires. Ainsi, pour une étudiante, « ce qui m'a beaucoup aidée, c'est la disponibilité des assistant.e.s pour valider plan, problématique, bibliographie... » Comme on le verra dans les entretiens avec les enseignant.e.s, l'enthousiasme des étudiant.e.s concernant l'encadrement dont ils et elles disposent ne va pas sans poser la question de leur autonomie. Fortement présente dans le discours des enseignant.e.s, l'autonomie n'est pas relevée par les étudiant.e.s, qui se focalisent au contraire sur les « problèmes » dans la rédaction lorsqu'ils/elles ne disposent pas d'un encadrement suffisamment soutenu, ce qui les laisseraient démuni.e.s.

Les réponses concernant les manques de la formation sont en revanche plus critiques qu'en Bachelor : parmi les propositions récoltant plus d'une mention, le manque de clarté des attentes revient également dans les commentaires. Un.e étudiant.e relie ce problème aux divergences existant entre les différentes branches-périodes de l'histoire. Un.e autre suggère en ce sens d'envisager l'offre de « formations/appuis/retours » de manière plus transversale, dans les différents cours. Certain.e.s étudiant.e.s regrettent le manque de retours de certain.e.s enseignant.e.s sur leurs travaux et souhaiteraient qu'ils soient plus conséquents et remis par écrit. Enfin, la moitié des étudiant.e.s reconnaît un manque de réflexion personnelle sur leur démarche d'écriture. Le même nombre souhaiterait plus de documents d'aide et un.e étudiant.e propose en ce sens des documents stimulant l'autoréflexion sur la démarche d'écriture, ce qui fait montre d'une sensibilité à la question des compétences métacognitives. Si les étudiant.e.s ont sans doute, comme ceux de Bachelor, mentionné le manque d'outils d'aide à la rédaction car c'était la proposition la plus concrète, leurs commentaires approfondissent cette idée : ce serait particulièrement un problème en Master où la méthodologie est censée être acquise, alors même que les travaux demandés à ce stade du cursus, et notamment le mémoire, posent de nouvelles difficultés par leur ampleur. Les étudiant.e.s semblent conscient.e.s du caractère progressif de l'acquisition des compétences méthodologiques, comme le note l'un.e d'entre elleux : « En général, je ne pense pas qu'il y ait des manques, mais l'écriture de travaux est une compétence qui n'est pas facile à acquérir et il faut donc du temps pour s'améliorer, les conseils et les retours des profs sont essentiels. »

LIMITES DES RÉSULTATS

Outre le biais induit par les options proposées d'emblée par le questionnaire, la représentativité de ces résultats présente deux limites principales. Tout d'abord, les

informations recueillies sur le parcours des étudiant.e.s n'ont que peu permis de différencier leurs profils et a fortiori de relier ces différences avec leurs perceptions des compétences méthodologiques. Celles-ci sont pourtant probablement très variables entre des étudiant.e.s ayant choisi l'histoire (générale, contemporaine ou moderne) comme branche principale et ceux se destinant à l'enseignement en secondaire I, pour qui l'utilité des compétences méthodologiques liées à la recherche en histoire peut paraître plus lointaine. Ensuite, il est très possible que nous n'ayons pas touché les étudiant.e.s connaissant de fortes difficultés avec le petit nombre de réponses récoltées, voire que ceux-ci n'en aient pas fait état dans leurs réponses.

LES ENSEIGNANT.E.S

TENSION LIÉE AUX TÂCHES EN TANT QU'ENSEIGNANT.E

En ce qui concerne à présent les enseignant.e.s, l'analyse des parties des entretiens concernant la vision de l'enseignement et le rôle en tant qu'enseignant.e révèlent deux éléments significatifs. Premièrement, si chaque enseignant.e insiste sur certains points particuliers, il y a très peu d'avis clairement contraires. Cela montre une vision globalement partagée au sein de l'équipe enseignante sur les objectifs principaux du cursus et les compétences méthodologiques à acquérir dans la discipline. Deux éléments peuvent être avancés pour expliquer cette vision commune. D'une part, ces enseignant.e.s constituent une équipe soudée, ils/elles travaillent beaucoup ensemble et échangent très régulièrement entre eux (la plupart des bureaux sont d'ailleurs partagés ou en *open space*), que ce soit pour discuter des enseignements des un.e.s et des autres, de modifications des plans d'études ou encore de situations difficiles avec des étudiant.e.s. D'autre part, la méthodologie en histoire – en particulier concernant l'analyse de documents historiques – reste en bonne partie un implicite, comme nous l'avons évoqué dans l'introduction à ce travail, ce qui voile sa complexité ou d'éventuels désaccords sur les compétences qu'elle nécessite.

Deuxièmement, lorsqu'il s'agit d'aborder leur rôle en tant qu'enseignant.e.s, l'analyse de leur discours montre une tension sur ce qui relève ou non de leurs tâches. Cette tension s'articule autour du bagage préalable des étudiant.e.s lorsqu'ils/elles arrivent à l'université. Pour une partie des enseignant.e.s interrogé.e.s, il faut considérer que ceux-ci possèdent un socle minimal de compétences sur lesquelles il n'est pas de leur responsabilité de revenir. Pour d'autres au contraire, il ne faut pas *a priori* compter sur certains acquis et il faut donc envisager de devoir y revenir. Toutefois, ils/elles partagent tou.te.s largement l'idée que les études en histoire contemporaine relèvent d'un processus sur le long terme et que les

étudiant.e.s possèdent un potentiel d'amélioration et de progression. La tension évoquée se situe plutôt sur le « point de départ » des étudiant.e.s et est perceptible en raison d'un décalage entre les attentes institutionnelles (les étudiant.e.s sortant du gymnase/collège sont censé.e.s maîtriser certaines compétences) et la pratique (les enseignant.e.s constatent que ce n'est pas toujours le cas). D'un point de vue factuel, on peut également remarquer que leur expérience en termes d'années d'enseignement est très variable (de six à trente ans). La moitié d'entre elleux a par ailleurs suivi une formation pédagogique ou didactique (Ecole normale, DAES II ou didactique universitaire).

DES COMPÉTENCES MÉTHODOLOGIQUES DIFFICILES À MAÎTRISER

Lorsque les enseignant.e.s sont interrogé.e.s sur les objectifs d'apprentissage en lien avec la méthodologie en histoire contemporaine, ils/elles en mentionnent un grand nombre : apprendre à contextualiser une source, à rechercher et mobiliser la littérature secondaire de façon pertinente, à respecter les normes formelles de rédaction d'un travail historique (notation des références), à présenter des résultats de recherche en s'adaptant à différents types de public, à synthétiser un sujet ou encore le sortir du cas d'étude, etc. Trois compétences traversent les objectifs mentionnés par tou.te.s les enseignant.e.s : l'esprit critique face aux sources et face aux travaux historiques (littérature secondaire), la capacité à problématiser/construire un sujet d'histoire et l'autonomie dans la recherche. Elles mobilisent des ressources de type savoir-être ou savoir-devenir, qui se situent à un niveau avancé du processus d'apprentissage et relèvent d'un apprentissage en profondeur.

Les principales difficultés des étudiant.e.s mentionnées par les enseignant.e.s concernent en conséquence ces trois compétences qu'ils/elles perçoivent comme centrales. Ils/elles estiment toutefois qu'aucune difficulté n'est partagée par tou.te.s les étudiant.e.s. Au contraire, ils/elles insistent sur le fait que le niveau des étudiant.e.s pris.es individuellement varie passablement, à stade égal dans le cursus. Par ailleurs, ils/elles sont unanimes pour dire que, globalement, les étudiant.e.s s'améliorent entre le Bachelor et le Master.

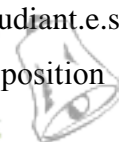
La première difficulté principale relève d'un manque de distance critique face aux sources ainsi qu'aux travaux historiques. Même si l'acquisition de cette compétence est considérée par les enseignant.e.s comme un objectif à long terme des études en histoire contemporaine, certain.e.s notent toutefois deux cas de figure qui à leurs yeux posent des problèmes particuliers. Une enseignante évoque d'abord le cas d'étudiant.e.s arrivant à l'université avec, d'après elle, aucune capacité de réflexion critique ou presque. Il lui semble difficile pour ces étudiant.e.s d'entamer cette réflexion critique à ce stade de leur formation, de « partir de

zéro » en quelque sorte. Le deuxième cas de figure est celui d'étudiant.e.s ayant des difficultés à développer et à améliorer leur capacité d'esprit critique de façon persistante, tout en remplissant suffisamment de critères à chaque étape de leur parcours universitaire pour continuer, alors que cette compétence est considérée comme fondamentale à long terme par les enseignant.e.s du domaine. Une tension est donc perceptible dans leur discours autour de cette compétence centrale et leur capacité à en accompagner l'acquisition, sur laquelle nous revenons plus loin dans ce travail.

La deuxième difficulté principalement évoquée est celle de problématiser un objet d'histoire. Ici, les enseignant.e.s ne mentionnent pas de groupe d'étudiant.e.s particulièrement touché.e.s par ce problème. Ils/elles estiment plutôt que c'est l'une des compétences les plus complexes et délicates à acquérir en histoire, et qu'en conséquence il ne peut être attendu des étudiant.e.s qu'ils/elles la maîtrisent au début de leur cursus. Cette difficulté est toutefois jugée problématique si elle perdure jusqu'au mémoire de Master, pour les étudiant.e.s devant réaliser ce travail de fin d'études (branche principale histoire contemporaine ou histoire avec choix du mémoire dans la période contemporaine).

La troisième difficulté concerne le manque d'autonomie dans la recherche. Pour les enseignant.e.s, savoir avancer dans un projet de recherche de manière autonome est un des objectifs les plus importants du cursus. L'absence de cette autonomie est donc spécialement problématique si elle persiste jusqu'au mémoire de Master. A ce stade, la difficulté ne concerne pas uniquement les étudiant.e.s, mais aussi les enseignant.e.s, qui disent devoir consacrer passablement plus de temps et d'efforts à ces étudiant.e.s qu'aux autres pour les amener à la fin de ce travail conséquent.

Par ailleurs, plusieurs enseignant.e.s ressentent une absence ou une faiblesse dans l'investissement, la curiosité et la culture générale des étudiant.e.s. Le manque d'investissement peut prendre plusieurs formes : mauvaise estimation de la charge de travail et du temps nécessaire pour réaliser une tâche, manque de préparation, manque d'intérêt ou de motivation pour le sujet ou la discipline, pas ou peu de mise à profit des opportunités offertes (par exemple faire un exercice ou se préparer pour un entretien avec un.e enseignant.e, afin de recevoir un feedback), manque de travail ou effort minimal. Quant à la curiosité et à la culture générale, ces enseignant.e.s estiment que les étudiant.e.s lisent peu et s'intéressent insuffisamment aux travaux d'autres historien.ne.s et à analyser leur façon de travailler, et ne se préoccupent que de leur propre sujet (et pas de ceux des autres étudiant.e.s). Ces manques ne relèvent pas des compétences méthodologiques, mais d'une disposition des étudiant.e.s



face aux études, qui en retour génère une aptitude limitée à développer les compétences méthodologiques requises. Cette critique des enseignant.e.s fait référence à une approche en surface de l'apprentissage, plus axée sur les résultats, alors qu'ils/elles valorisent principalement un apprentissage en profondeur. Certain.e.s attribuent cette disposition au système des ECTS, comme cet enseignant qui déclare : « Ils [les étudiant.e.s] ne sont intéressés que par l'acquisition de ce qui va faire la validation. Ils ne sont pas intéressés par la connaissance en tant que telle. C'est l'impression souvent que j'ai. » Si tou.te.s les étudiant.e.s ne sont à leur avis pas touché.e.s par ce manque ressenti d'investissement, ils/elles considèrent cependant qu'il représente la première cause d'échec dans les unités de leur domaine.

D'autres difficultés sont signalées par certain.e.s enseignant.e.s, mais dans une moindre mesure, soit parce qu'elles ne sont pas considérées comme très problématiques ou touchent peu d'étudiant.e.s, soit parce qu'il y a des avis divergents sur la définition de certaines difficultés liées à l'acquisition des compétences méthodologiques en histoire. C'est le cas par exemple des étudiant.e.s n'ayant pas le français comme langue première (étudiant.e.s L2) : deux enseignant.e.s estiment qu'ils/elles ont plus de difficultés que les autres dans l'acquisition de ces compétences, en raison du fait que leur langue première diverge de leur langue d'études, alors que deux autres pensent que ce n'est pas le cas. Il n'y a pas non plus de consensus quant à des difficultés ou manques particuliers qui toucheraient les étudiant.e.s n'étant pas en branche principale histoire contemporaine, c'est-à-dire les étudiant.e.s en branche secondaire histoire ou histoire contemporaine et ceux venant d'autres domaines d'études. Le fait de ne pas suivre le cursus complet en histoire contemporaine est considéré comme une source de problèmes pour certain.e.s de ces étudiant.e.s, aux yeux de quelques enseignant.e.s, toutefois minoritaires.

Ainsi, on peut dire que le discours des enseignant.e.s sur les difficultés ou manques des étudiant.e.s relève d'un double ressort : sont considérées comme particulièrement problématiques les difficultés touchant directement aux compétences méthodologiques de la discipline historique en lien avec un apprentissage en profondeur (esprit critique, problématiser, autonomie) et qui sont en même temps persistantes dans le temps (pas ou peu de progression durant les études).

SOUTIEN À L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES MÉTHODOLOGIQUES ET AUX ÉTUDIANT.E.S EN DIFFICULTÉ : CHACUN.E À SA FAÇON

Quand ils/elles sont interrogé.e.s sur le soutien apporté aux étudiant.e.s en difficulté et à tou.te.s ceux-ci en général, pour acquérir et renforcer les compétences méthodologiques en histoire, il apparaît immédiatement que les enseignant.e.s proposent un dispositif qui n'est en général ni commun à tou.te.s, ni standardisé selon le type d'unité d'enseignement (cours ou séminaire), de compétence visée ou de problème rencontré par les étudiant.e.s. La seule exception concerne les séminaires de Bachelor, pour lesquels le dispositif d'apprentissage est fortement formalisé, normé et encadré, avec une gradation des compétences à développer et des exigences entre la première et la troisième année du cursus.

Néanmoins, on retrouve des pratiques similaires parmi les enseignant.e.s pour favoriser ou renforcer l'acquisition des compétences méthodologiques des étudiant.e.s. Dans les entretiens, ils/elles en évoquent principalement six qu'ils/elles mobilisent : réaliser des exercices, les répéter plusieurs fois ; donner des exemples/contre-exemples et des modèles (dans ce dernier cas, spécialement dans les séminaires de Bachelor de première et deuxième année : modèles de plan pour un travail de séminaire) ; proposer des tutorats en petits groupes ; expliciter leurs attentes, leurs exigences et leurs critères d'évaluation ; conseiller aux étudiant.e.s de lire beaucoup et de se faire relire ; donner des feedbacks/retours sur les travaux des étudiant.e.s. Ces pratiques sont essentiellement appliquées dans les séminaires, mais parfois aussi dans des cours. Leur mise en œuvre varie cependant grandement d'un.e enseignant.e à l'autre. Dans le cas des feedbacks par exemple, certain.e.s d'entre eux proposent des feedbacks oraux et d'autres écrits, certain.e.s systématiquement et d'autres à la demande, sur la base d'une grille critériée ou sous un format libre (commentaire oral ou annotations).

Lorsqu'ils/elles sont face à des étudiant.e.s rencontrant des problèmes, les enseignant.e.s évoquent davantage la difficulté que ces situations représentent pour eux (comment aider ces étudiant.e.s ?) plutôt que des ressources ou outils supplémentaires qu'ils/elles peuvent leur mettre à disposition pour les épauler. Par ailleurs, certaines de ces ressources ne peuvent être offertes, d'après ceux qui les mentionnent, qu'à un petit nombre d'étudiant.e.s car elles demandent un investissement supplémentaire important de la part des enseignant.e.s, qui sont déjà sous contrainte de temps. De plus, ils/elles émettent parfois des doutes sur la pertinence d'offrir un encadrement plus soutenu et individualisé pour les étudiant.e.s en difficulté, car ils/elles n'ont pas de garantie de succès.

Un élément saillant qui apparaît justement durant l'analyse des entretiens est la quasi-absence de la question de l'efficacité de ces différentes pratiques de soutien et d'encadrement des étudiant.e.s. Trois raisons principales peuvent être avancées pour l'expliquer : soit les enseignant.e.s sont convaincu.e.s, par expérience ou pour une autre raison, qu'elles sont efficaces, soit il/elles estiment ne pas disposer de suffisamment de temps pour la mesurer, soit ils/elles estiment difficile de l'évaluer. Dans le sens de cette dernière explication, plusieurs enseignant.e.s relèvent que le cursus en histoire contemporaine, conçu comme un processus d'apprentissage à long terme, rend malaisée l'évaluation des compétences méthodologiques à un moment précis, rendant ainsi tout aussi délicate celle des différentes formes de soutien aux étudiant.e.s. Il apparaît donc que la plupart des enseignant.e.s interrogé.e.s ne questionnent pas ou ne disposent pas de ressources suffisantes – notamment temporelles – pour évaluer la pertinence et l'efficacité des différentes opportunités de soutien aux étudiant.e.s.

Les éléments évoqués dans ce sous-chapitre font écho à la tension décrite plus haut entourant le rôle des enseignant.es. La traduire dans le contexte du soutien aux étudiant.e.s revient à poser la question de savoir jusqu'où ils/elles doivent ou devraient aller pour soutenir un.e étudiant.e, notamment s'il/elle rencontre des difficultés dans l'acquisition des compétences méthodologiques en histoire contemporaine. L'analyse des entretiens montre qu'ils/elles ne disposent pas d'une réponse claire et commune sur cette question. Il faut toutefois relever qu'ils/elles estiment que les étudiant.e.s en grande difficulté pour développer les compétences méthodologiques représentent une minorité. Cette minorité leur pose néanmoins un problème crucial, abordé dans le sous-point suivant.

QUE FAIRE DES ÉTUDIANT.E.S AUX COMPÉTENCES TRÈS FAIBLES ?

Comme mentionné plus haut, les enseignant.e.s attribuent la plupart des échecs dans leur discipline à un manque d'investissement des étudiant.e.s. Les autres échecs sont, d'après elleux, imputables à des lacunes dans les compétences méthodologiques ou, selon une enseignante, à des problèmes psychologiques personnels sans lien avec les capacités des étudiant.e.s. Que faire alors avec ceux qui montrent des manques importants dans la démonstration de leurs compétences méthodologiques, si importantes aux yeux des enseignant.e.s pour l'exercice du métier d'historien.ne ? En fait, la plupart de ceux-ci indiquent ne pas avoir de solution pour aider ces étudiant.e.s.

Ils/elles voient toutefois deux possibilités pour sortir de cette situation *a priori* sans issue. La première consisterait à renforcer le soutien à ces étudiant.e.s. Néanmoins, ils/elles voient deux obstacles principaux à cette option. D'une part, cela nécessiterait un investissement

supplémentaire conséquent en temps et en travail pour les enseignant.e.s alors qu'« on est tous débordés », d'après l'un.e d'entre eux. En l'état actuel des ressources du domaine en personnel enseignant, cette option ne leur semble pas faisable et demanderait l'engagement de forces supplémentaires. D'autre part, une majorité émet des doutes sur la pertinence d'un soutien extraordinaire, « acharné » pourrait-on dire, vis-à-vis d'étudiant.e.s aux compétences très faibles et qui ne montrent pas ou peu de progression au cours du cursus. Dans de tels cas, et c'est la deuxième possibilité évoquée, ils/elles suggèrent de les écarter du cursus. Cette option comporte pour certain.e.s le risque de faire de l'élitisme ou de reproduire les inégalités sociales (favoriser les étudiant.e.s possédant déjà un capital socioculturel plus élevé). Dans la pratique, certain.e.s enseignant.e.s essaient de décourager certain.e.s étudiant.e.s de continuer leurs études en histoire contemporaine ou de passer en Master. Plusieurs sont favorables à une sélection plus forte. Car selon plusieurs d'entre eux, certain.e.s étudiant.e.s n'arriveront pas à la fin du cursus, ou seulement au prix d'efforts immenses (qui se répercutent sur la charge de travail des enseignant.e.s) et pour un résultat insatisfaisant (exigences de la discipline historique partiellement ou non maîtrisées).

Avec la sélection, les enseignant.e.s touchent à une question cruciale et sensible : faut-il considérer que chaque étudiant.e peut et a le droit de réussir à l'université ? Plusieurs pensent que ce n'est pas le cas, sans y voir quelque chose de négatif ou de problématique, mais plutôt un état de fait : comme le dit l'un d'entre eux, « [i]l faut quand même pouvoir reconnaître que ma foi il y a des étudiants qui ne sont peut-être pas à leur place. » Cette vision revient à poser à nouveau la question des limites : jusqu'où les enseignant.e.s doivent ou devraient-ils/elles aller pour soutenir les étudiant.e.s ? Si ils/elles sont globalement d'accord pour dire que limites il y a, ils/elles trouvent difficile de savoir où les placer. Plusieurs plaident pour une plus grande rigueur dans la vérification de l'acquisition des compétences, comme le formule un.e enseignant.e : « [M]aintenant que c'est plus encadré, je trouve qu'on devrait formaliser les compétences méthodologiques que tu dois acquérir au Bachelor. Si tu ne les as pas, tu ne peux pas entrer en Master. Sur le papier c'est le cas, tu as des acquis pédagogiques d'une année à l'autre, mais dans les faits il n'y a pas vraiment de système de tri ou de sanction pour vérifier ces compétences-là. » Autrement dit : ne pas permettre à un.e étudiant.e de continuer si les compétences méthodologiques fondamentales en histoire ne sont pas acquises à un certain stade, en particulier au moment d'un éventuel passage du Bachelor au Master.

UN CURSUS GLOBALEMENT SATISFAISANT ET UN ENCADREMENT VALORISÉ

En dépit des défis et des tensions discutées ci-dessus, les enseignant.e.s sont quasiment unanimes pour dire que le cursus actuel, tel qu'il est conçu et mis en pratique, leur semble satisfaisant ou très satisfaisant. Parmi les éléments positifs les plus cités se trouvent l'accompagnement et l'encadrement des étudiant.e.s, en particulier en Bachelor, qu'ils/elles estiment utile et bénéfique. D'après l'un d'eux, les étudiant.e.s apprécient ce soutien : « C'est rigolo parce qu'eux n'ont pas l'impression d'être maternés. C'était une remarque de collègues qui trouvent qu'on les maternait beaucoup. Alors eux trouvent que non. Mais ils trouvent que c'est bien. » Nous avons relevé plus haut que les étudiant.e.s apprécient effectivement l'encadrement proposé en histoire contemporaine. Seule une enseignante juge le cursus actuel insatisfaisant et voudrait voir la méthodologie renforcée tout au long de celui-ci, par exemple en introduisant un cours avancé de méthodologie en fin de Bachelor et/ou un cours de méthodologie en Master (éventuellement dans le cadre de l'atelier du mémoire²³). Elle estime également qu'il faudrait mieux vérifier l'acquisition des compétences méthodologiques, renforcer le soutien aux étudiant.e.s en ce sens et avoir les moyens de ne pas laisser poursuivre ceux qui ne les maîtrisent pas. Cette opinion rejoint plusieurs points discutés plus haut (comment agir face aux étudiant.e.s en grande difficulté, contrainte de temps pour les enseignant.e.s, etc.).

Ils/elles énoncent toutefois des propositions de modification de certaines unités d'enseignement ou du cursus dans l'idée d'améliorer celui-ci. Ces propositions sont variées et la plupart ne sont mentionnées qu'une fois. Il y en a cependant deux qui sont évoquées par plusieurs enseignant.e.s : d'une part, l'idée de travailler différents types d'écriture (par exemple rédiger un article pour un journal scientifique, un article de presse, travailler la rédaction pour le Web) et d'autre part, faire plus de petits exercices (rédiger un plan, une bibliographie, une introduction à un travail), dans la perspective de renforcer la répétition et de donner plus d'opportunités aux étudiant.e.s de recevoir des feedbacks. Parmi les autres idées citées se trouvent : proposer des exercices qui sont utiles et qui ont du sens pour les étudiant.e.s (par ex. rédiger des notices durant le semestre pour se préparer à un examen, avec possibilité de les prendre avec soi durant l'évaluation), renforcer l'historiographie (plus travailler sur les méthodes de travail des historien.ne.s et moins se focaliser sur les résultats de recherche), mieux accompagner la transition entre travail de séminaire et mémoire de Master

²³ Unité d'enseignement obligatoire pour les étudiant.e.s qui rédigent leur mémoire de Master en histoire contemporaine. Conçu sous forme d'atelier, il doit permettre à ceux-ci de se préparer, en plusieurs étapes, à la réalisation de ce travail.

(un changement important – élément mentionné également par les étudiant.e.s de Master ayant répondu au questionnaire) ou encore, en Bachelor, lier un cours et un séminaire (même thématique pour les deux). Concernant cette dernière proposition, l'enseignant qui la mentionne indique que cette façon de faire existait il y a quelques années dans le domaine mais qu'elle a été abandonnée. Il estime qu'il serait difficile de la mettre en œuvre pour des raisons de contraintes déjà importantes pour les enseignant.e.s quant à la répartition des différentes unités d'enseignement.

En définitive, on peut dire que les enseignant.e.s, à une exception près, sont globalement satisfait.e.s du cursus actuel et verraient d'un bon œil quelques modifications de celui-ci sans toutefois toucher à sa structure générale.

4. OFFRES EXISTANTES

Les offres pédagogiques centrées sur le développement des compétences méthodologiques dépendent fortement des contextes universitaires et disciplinaires. Pour en comprendre les conditions d'existence, on distinguera dans ce qui suit, selon leur ancrage dans les formations universitaires : ressources directement proposées aux étudiant.e.s ; offres d'accompagnement externes aux cursus existants ; modules d'accompagnement intégrés, mais accessoires aux cursus ; et enfin approches pédagogiques venant renouveler de l'intérieur les dispositifs d'enseignement.

RESSOURCES POUR LES ÉTUDIANT.E.S

Si les étudiant.e.s cherchent par eux-mêmes à travailler leurs compétences méthodologiques, ils/elles peuvent trouver tout d'abord un certain nombre de « guides », contenant des conseils pratiques, des exercices et des exemples concrets. La plupart des guides francophones sont généralistes, axés sur la réussite des études à l'université²⁴ et sur l'apprentissage du « métier d'étudiant.e »²⁵, notamment l'organisation du travail universitaire pour les nouveaux et nouvelles étudiant.e.s. Quelques manuels s'intéressent aux étudiant.e.s en histoire, mais se limitent souvent aux exercices-types de la formation universitaire

²⁴ Voir p. ex : CHAPOUTOT Johann et LAUVAU Geoffroy (éds), *Méthodologies: comprendre, apprendre, réussir*, Paris, PUF, 2009 (Licence. Methodo) ; COUDRAY-BETOULLE Catherine et BERTHIER-MCLAUGHLIN Cécile, *Réussir ses études supérieures*, Paris, Ed. d'Organisation, 2008 ; HOUART Mireille, *Réussir sa première année d'études supérieures*, 2e éd., Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2017.

²⁵ D'après le titre de l'ouvrage de COULON Alain, *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Economica-Anthropos, 2005 (Education).

française en histoire (commentaire de texte ou dissertation)²⁶. Des manuels anglo-saxons ou germanophones proposent en revanche une approche plus générale des études en histoire ou d'autres sciences humaines, en insistant particulièrement sur l'écriture²⁷.

En écho avec la didactique de l'écriture et notamment l'idée de « developmental writing », ces manuels appellent notamment les étudiant.e.s à sortir de l'idée que la rédaction se ferait de manière linéaire, à partir d'un plan prédéfini. On y retrouve pour cela un certain nombre d'outils d'aide à la rédaction que les étudiant.e.s peuvent employer tout au long du processus de rédaction. Tout d'abord, on peut « lancer » le brainstorming en proposant d'écrire le plus librement voire le plus vite possible (free/fast writing).²⁸ On peut ensuite structurer ses idées à travers des formes d'organisation autres que le texte lui-même ou le plan : en passant notamment par des cartes mentales ou des synthèses très courtes de l'argumentation (6-Sätze-Referate).²⁹ D'autres méthodes proposent de lancer la réflexion puis de structurer ses idées en sortant du format « texte » : avec la carte virtuelle, on peut établir des liens et hiérarchiser des idées de manière visuelle.³⁰ Enfin, des propositions de ces manuels visent spécifiquement à faire réfléchir les étudiant.e.s sur leur processus de recherche et/ou d'écriture : avec un « journal » d'apprentissage ou d'écriture, les étudiant.e.s sont amené.e.s à questionner leur démarche, faire état de leurs difficultés pour *in fine* réfléchir à des stratégies pour les résoudre.³¹

ACCOMPAGNEMENT TRANSVERSAL : LES « WRITING CENTERS »

En lien avec l'intérêt porté aux compétences rédactionnelles, les « Writing Centers » ont essaimé ces dernières décennies, dans les universités anglo-saxonnes d'abord, puis

²⁶ CHAPOUTOT Johann, *Méthodologies : comprendre, apprendre, réussir*, Paris, PUF, 2017 (Licence. Methodo) ; MILLIOT Vincent et WIEVIORKA Olivier, *Méthode pour le commentaire et la dissertation historiques*, 4e éd., Paris, A. Colin, 2012 (128. Histoire).

²⁷ BENJAMIN Jules R., *A student's guide to history*, 8th ed, Boston : New York, Bedford ; St Martin's Press, 2001 ; KOLMER Lothar et ROB-SANTER Carmen, *Geschichte schreiben: von der Seminar- zur Doktorarbeit*, Paderborn, F. Schöningh, 2006 (UTB) ; MARIUS Richard et PAGE Melvin E., *A short guide to writing about history*, 7th ed, New York, N.Y, Pearson Longman, 2010 (Short guide series) ; SCHMALE Wolfgang (éd.), *Schreib-Guide Geschichte: Schritt für Schritt wissenschaftliches Schreiben lernen*, 2. Aufl, Wien, Böhlau, 2006 ; STOREY William Kelleher, *Writing history: a guide for students*, 2nd ed, New York/Oxford, Oxford University Press, 2004.

²⁸ CREME Phyllis et LEA Mary Rosalind, *Writing at university: a guide for students*, Maidenhead, Open University Press, 2008, p. 13s.

²⁹ <<https://www.ph-freiburg.de/ew/homepages/holzbrecher/wissenschaftliches-schreiben/sechs-saetze-referat.html>>, consulté le 10.04.2018.

³⁰ SHARPLES Mike, *How We Write: Writing as Creative Design*, Londres, Routledge, 2002, p. 78s.

³¹ CREME Phyllis et LEA Mary Rosalind, *Writing at University: A Guide for Students*, McGraw-Hill Companies, Incorporated, 2003, p. 195s. ; SCHMALE Wolfgang (éd.), *Schreib-Guide Geschichte: Schritt für Schritt wissenschaftliches Schreiben lernen*, 2. Aufl., Wien, Böhlau, 2006, p. 37s.

européennes et notamment allemandes³². En Suisse alémanique, certaines universités et hautes écoles ont mis sur pied leurs propres « Schreibzentren » ces dernières années³³. D'autres ont développé une offre similaire au sein de leurs centres d'enseignement³⁴ ou de leurs bibliothèques³⁵.

Avec ces modalités d'institutionnalisation variables, il s'agit de constituer des pôles de ressources interdisciplinaires voire inter-facultaires, proposant aux étudiant.e.s une variété de types d'accompagnement, dont la flexibilité permet de partir des problèmes des étudiant.e.s elleux-mêmes vis-à-vis de l'écriture. A l'Université Viadrina de Francfort sur l'Oder par exemple, le Schreibzentrum, qui fait partie du Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen, propose des ressources en ligne, mais aussi des ateliers collectifs et des événements autour de la rédaction.³⁶ Lancée en 2010 à la Viadrina, la « Longue nuit des travaux toujours repoussés » (Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten) a depuis fait école dans d'autres universités allemandes.³⁷ Surtout, le format-phare d'accompagnement proposé par ces centres correspond à un accompagnement individuel par des étudiant.e.s plus avancé.e.s (Writing Fellows, Tutor_innen) formé.e.s dans ce but.³⁸ Ces centres se rejoignent sur un principe d'« apprentissage collaboratif » horizontal et non de « scaffolding » qui laisserait plus de place à l'expertise.³⁹ Les étudiant.e.s tuteurs.trices apprennent donc à accompagner le questionnement des étudiant.e.s. Les centres visent également à populariser auprès des étudiant.e.s les outils permettant de « débloquer » l'écriture tels que ceux présentés dans les manuels d'aide à la rédaction.⁴⁰

³² GIRGENSOHN Katrin, *Von der Innovation zur Institution : Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren*, W. Bertelsmann Verlag, 2017.

³³ Hochschule für Technik und Wirtschaft Chur: <<http://www.htwchur.ch/ueber-uns/veranstaltungen-und-vortraege/anmeldeformulare/schreibzentrum-htw-chur.html>> ; Pädagogische Hochschule Zürich: <<https://phzh.ch/de/Dienstleistungen/Schreibzentrum/>>, consulté le 10.04.2018.

³⁴ Ecole polytechnique fédérale de Zurich : <https://www.ethz.ch/de/die-eth-zuerich/lehre/lehrentwicklung/curriculumsentwicklung/nichtfachliche-kompetenzen/wissenschaftliches-schreiben.html> consulté le 10.04.2018.

³⁵ Université de Berne: <http://www.unibe.ch/universitaet/dienstleistungen/universitaetsbibliothek/service/kurse_und_beratung/schreibberatung/index_ger.html>, consulté le 10.04.2018.

³⁶ Site du centre : <<https://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/institutionen/schreibzentrum/index.html>>, consulté le 10.04.2018.

³⁷ Cf. DREYÜRST Stephanie, « The Long Night Against Procrastination 2015: A German Perspective », *Connecting Writing Centers Across Borders (CWCAB)*, 09.03.2015, <<http://www.wlnjournal.org/blog/2015/03/the-long-night-against-procrastination-2015-a-german-perspective/>>, consulté le 14.04.2018.

³⁸ En Allemagne, cette formation a été standardisée par la Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung depuis 2013: <<http://www.schreibdidaktik.de/index.php>>, consulté le 10.04.2018.

³⁹ GIRGENSOHN Katrin, *op. cit.*, 2017, p. 287s.

⁴⁰ Voir pour la Viadrina : <<https://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/institutionen/schreibzentrum/Materialien/index.html>>, consulté le 10.04.2018.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer que les contextes académiques anglo-saxons puis germanophones ont été particulièrement propices à la floraison de ces propositions pédagogiques. Si ces offres se sont souvent formées à l'intersection entre les acteurs.trices de la pédagogie universitaire et des formations en littérature, elles peuvent théoriquement toucher des étudiant.e.s de toutes disciplines : dans le contexte anglo-saxon, les formations en sciences humaines sont relativement décloisonnées et se prêtent ainsi bien à une métaréflexion transdisciplinaire sur l'écriture. Cette transversalité se retrouve dans certaines universités allemandes, comme la Viadrina, ce qui explique que le centre d'écriture a particulièrement bien pris dans cette université, surtout pour la faculté de sciences culturelles. Ensuite, la rédaction de textes académiques, qu'il s'agisse de l'essay ou du Seminararbeit sont des standards incontournables des formations universitaires anglo-saxonnes resp. germanophones. Il est d'ailleurs significatif que la littérature germanophone sur les compétences rédactionnelles diagnostique un certain nombre de « blocages à l'écriture » pouvant aller jusqu'aux troubles psychologiques. C'est justement sur la base de ce constat, perçu notamment par les centres de conseils aux études, que les premiers centres d'écriture ont été mis sur pied en Allemagne, en partant de modèles existant dans le monde anglo-saxon.⁴¹

Si l'apport de ces centres d'écriture aux études universitaires est donc aujourd'hui reconnu, leur positionnement à l'extérieur des formations pose trois questions. Tout d'abord, leur financement n'est pas assuré à long terme : il n'est pas lié aux formations existantes et provient souvent de financeurs externes. Ensuite, leur positionnement externe aux formations emporte avec lui une certaine distance vis-à-vis des pratiques disciplinaires. D'un côté, les enseignant.e.s universitaires peuvent rester dans une relative ignorance (si ce n'est un certain dédain) des propositions des centres d'écriture⁴². De l'autre, la dimension transdisciplinaire des propositions pédagogiques en affaiblit sans doute non seulement la légitimité vis-à-vis de certain.e.s enseignant.e.s, mais également la pertinence du point de vue des démarches de recherche. Avec l'approche en compétences-clés ou compétences transversales (« Schlüsselkompetenzen »), ces offres visent parfois à entraîner les étudiant.e.s à tout type de rédaction, y compris dans un objectif professionnalisant, en mettant à l'arrière-plan les manières d'écrire propres aux différents champs de la recherche. Enfin, ces offres

⁴¹ KRUSE Otto, JAKOBS Eva-Maria et RUHMANN Gabriela, *Schlüsselkompetenz Schreiben : Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, 2. Aufl, Bielefeld, Webler, 2003 (Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis) ; GIRGENSOHN Katrin, *op. cit.*, 2017.

⁴² Cf. DREYÜRST Stephanie, *art. cit.*, 2015.

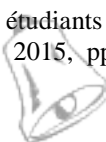
pédagogiques n'étant généralement pas valorisées dans les cursus, elles n'attirent par définition que des étudiant.e.s volontaires. Alors même que leur raison d'être touche en partie à la nécessité d'explicitier une démarche peu comprise par les étudiant.e.s venant de milieux sociaux éloignés de l'Université, des travaux ont montré que ces étudiant.e.s là n'y avaient que peu recours⁴³.

MODULES D'ACCOMPAGNEMENT INTÉGRÉS AUX CURSUS

Un deuxième type d'offre d'accompagnement des compétences méthodologiques prend la forme de modules généralement disciplinaires au sein de cursus existants. Ce type d'accompagnement est relativement facile à mettre en œuvre : il s'inscrit dans des structures existantes tout en ne les modifiant pas véritablement en profondeur. Ce format s'est répandu en France depuis les années 1990 autour du modèle du tutorat proposé par des étudiant.e.s plus avancé.e.s. Le « Plan pour la réussite en licence » de 2008 en a relancé l'expansion, tout en visant le développement de formes plus variées d'accompagnement au-delà du tutorat.⁴⁴ Cette politique pense la question des compétences méthodologiques principalement en lien avec la question de la réussite en Bachelor, particulièrement sensible en France avec la massification de l'enseignement supérieur. Tout en étant ouvert à tout.e bachelier.e, les cursus universitaires français demandent en effet une forte autonomie dans l'organisation du travail et des apprentissages, un savoir-être qui n'est que peu entraîné au lycée. Or les étudiant.e.s les intégrant, qui peuvent venir de bacs technologiques voire professionnels, ne sont pas forcément les mieux armé.e.s pour faire face à ces nouvelles exigences, voire ne maîtrisent pas des compétences méthodologiques de base censées avoir été acquises au lycée (notamment concernant la rédaction). L'accompagnement des compétences méthodologiques dans les universités françaises est donc principalement pensé comme une remédiation voire comme un préalable à une réorientation. Des formats plus généralistes et interdisciplinaires proposés à tou.te.s les étudiant.e.s, comme les pré-rentrees ou le coaching, sont quant à eux généralement centrés sur la question de la mise en projet des étudiant.e.s dans leur parcours universitaire, sur l'organisation du travail ou sur l'insertion professionnelle, et non sur les compétences méthodologiques concrètes. Les propositions axées véritablement sur une « méthodologie universitaire » concernent en général principalement la recherche

⁴³ ROEDING Dominik, *Inanspruchnahme von Schreibberatung*, Europa-Universität Viadrina Frankfurt, 2017 (Schreiben im Zentrum, Schriftenreihe zur Schreibzentrumsforschung). En ligne: <<https://opus4.kobv.de/opus4-euv/frontdoor/index/index/docId/266>>, consulté le 14.04.2018.

⁴⁴ DUGUET Amélie, « Perception des pratiques pédagogiques des enseignants par les étudiants de première année universitaire et effets sur leur scolarité », *Revue française de pédagogie* (192), 2015, pp. 73-94 ; Pour un historique et un panorama des dispositifs, PERRET Cathy, *art. cit.*, 2013.



documentaire. On peut relier cette orientation assez restreinte des dispositifs au manque de moyens des universités françaises en général, mais également à la focalisation de la plupart des cursus sur l'acquisition de savoirs disciplinaires. En histoire, la méthodologie des études, au moins en Bachelor, correspond surtout à l'organisation des apprentissages, en particulier dans l'objectif des concours de l'enseignement. La mise en valeur des compétences méthodologiques par ces nouvelles offres n'a pas coïncidé avec une réforme en profondeur des cursus en ce sens.

Il n'empêche qu'on peut constater une prise de conscience de cette question et de ses implications en termes d'égalité des chances. Malgré le manque de moyens, cet élan a donné lieu à des innovations pédagogiques intéressantes dans certaines universités, particulièrement en banlieue parisienne mais également dans des universités de « second rang » hors de la région parisienne⁴⁵. La recherche sur ces dispositifs reste cependant partagée sur l'efficacité de ces dispositifs qui attirent bien souvent des étudiant.e.s en réussite et non le public-cible des étudiant.e.s en difficulté⁴⁶. La question de la réussite en Bachelor est quant à elle un problème complexe qui pose des questions plus fondamentales aux systèmes scolaire et universitaire français⁴⁷. Si la réforme initiée actuellement prétend remédier à l'échec en Bachelor, elle illustre plutôt la tension existante entre accompagnement des étudiant.e.s et sélection. Elle pose en effet des « attendus » de « connaissances fondamentales et de compétences », dont la non-maîtrise a certes vocation à être compensée par des dispositifs de remédiation qu'il restera à créer et à financer, mais peut également justifier un refus d'admission pour les filières en tension⁴⁸.

PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES AU SEIN DES ENSEIGNEMENTS

Enfin, on peut constater le développement d'approches pédagogiques autour des compétences méthodologiques visant à renouveler les formations universitaires de l'intérieur. Ces impulsions proviennent bien souvent des Writing Centers et/ou des centres de didactique

⁴⁵ PERRET Cathy, *art. cit.*, 2013 ; REY-LEFEBVRE Isabelle, « L'aide aux étudiants, dominante à Créteil », *Le Monde*, 07.02.2013 ; REY-LEFEBVRE Isabelle, « A l'université de Versailles, un travail "invisible" pour aider les étudiants », *Le Monde*, 30.04.2013.

⁴⁶ Voir p. ex : GUILLON Stéphane, « La coopération étudiante en cours d'études : Tutorat et entraide, facteurs de réussite ? », in: *Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles*, Paris, France, CNAM et UNESCO, 2015, pp. 2-3 ; MICHAUT Christophe, « L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités », *Recherche & formation* 43 (1), 2003, p. 103.

⁴⁷ PERRET Cathy, *art. cit.*, 2013 ; MICHAUT Christophe, « L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités », *Recherche & formation* 43 (1), 2003, p. 103.

⁴⁸ TAILLANDIER, « Les "attendus" vont guider l'entrée à l'université », *EducPros*, 30.10.2017. En ligne: <<http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/entree-a-l-universite-500-millions-d-euros-supplementaires-sur-le-quinquennat-pour-mener-la-reforme.html>>, consulté le 14.04.2018.

universitaire, mais s'adressent à tout.e enseignant.e universitaire intéressé.e par la question. Il s'agit de réflexions pédagogiques et de méthodes d'enseignement centrées sur le développement des compétences méthodologiques, mais qui peuvent être parfaitement combinées à un enseignement classique, éventuellement thématique. Dans le sens d'un « reflexive teaching », l'idée est d'amener les enseignant.e.s à repenser leur enseignement autour des compétences méthodologiques pour mieux accompagner les étudiant.e.s dans leur acquisition. La relation positive entre disposition réflexive de l'enseignant.e et efficacité de l'enseignement pour l'apprentissage des étudiant.e.s est attestée depuis plus de trente ans.⁴⁹ Une des recommandations primordiales en ce sens est certainement d'explicitier systématiquement les objectifs et les exigences d'un dispositif d'enseignement et de maximiser chez les étudiant.e.s les possibilités de métaréflexion, de feedback, mais aussi de travail collaboratif.⁵⁰ A partir de là, les méthodes proposées sont très variées et innovent par rapport aux formats habituels de l'enseignement universitaire en histoire.

Un petit nombre d'approches et de méthodes proposées concerne la lecture de sources primaires et de la littérature secondaire, l'enjeu étant à la fois de motiver les étudiant.e.s à s'engager dans cette activité (souvent hors classe), de développer leurs capacités d'analyse critique et *in fine* de développer leur autonomie de lecture lors de la rédaction de travaux de recherche (sélectionner quoi lire, dans quel but, et comment l'exploiter). Un certain nombre d'enseignant.e.s propose en ce sens une lecture guidée par des questions ciblées sur le type de source ou l'argumentation d'un historien.ne, dont les réponses seront ensuite discutées en classe⁵¹. La lecture de textes scientifiques peut également donner lieu à une discussion sur les canons de l'écriture scientifique, mais aussi les différentes options de rédaction ouvertes à tout.e chercheur.e. Dans le but de développer l'autonomie des étudiant.e.s, on peut enfin leur demander de poser elleux-mêmes les questions qui sont pertinentes pour leur recherche, l'idée étant que les étudiant.e.s adoptent une démarche active de lecture. On peut dans ce cas discuter avec les étudiante.s. des questions qu'ils/elles se sont posé.e.s et la manière dont ils/elles ont lu (par exemple avec quelles annotations, quels liens avec d'autres textes)⁵². Dans ce but également, on peut demander aux étudiant.e.s d'écrire des comptes-rendus de lecture

49 Comme le relève Giovannelli dans sa revue de la littérature : GIOVANNELLI Marietta, « Relationship Between Reflective Disposition Toward Teaching and Effective Teaching », *The Journal of Educational Research* 96 (5), 01.05.2003, p. 294.

⁵⁰ MONTE-SANO Chauncey, « Toward Disciplinary Writing in History: Preparing the Next Generation », *art. cit.*, 2012.

⁵¹ MONTE-SANO Chauncey, « Qualities of Historical Writing Instruction », *art. cit.*, 2008.

⁵² MONTE-SANO Chauncey, « Toward Disciplinary Writing in History: Preparing the Next Generation », *art. cit.*, 2012.

critiques, ou, de manière à libérer leur parole, les laisser échanger entre elleux sur les textes à lire, par mail avant le séminaire ou en petits groupes en début de séance.

En écho avec l'intérêt de la didactique universitaire pour cette question, la grande majorité des méthodes proposées concerne ensuite l'écriture. Dans le contexte anglo-saxon, le courant Writing Across Curriculum propose depuis les années 1970-1980 de développer l'écriture au centre de tout enseignement universitaire, à la fois pour développer les compétences rédactionnelles des étudiant.e.s, mais également pour les possibilités d'apprentissage et de métaréflexion que cette activité offre :

“The purpose of writing to learn assignments—journals, discovery drafts, in-class writing—is to use writing as a tool for learning rather than a test of that learning, to have writers explain concepts or ideas to themselves, to ask questions, to make connections, to speculate, to engage in critical thinking and problem solving. The audience for this kind of writing is the student him- or herself.... The teacher serves as a facilitator rather than a judge, responding to the writing by asking questions, prodding for further thinking, or answering questions posed by the writer rather than ‘correcting’ or grading the piece....”⁵³

En général, ces méthodes visent donc à multiplier les possibilités d'écrire au sein d'une formation – en commençant par leur donner de courts textes à portée exploratoires à rédiger au cours d'un enseignement pour stimuler leurs apprentissages et leur réflexion. Avec un entraînement régulier de l'écriture de manière informelle, on peut impliquer les étudiant.e.s dans une démarche active et critique, en évitant de se limiter à une évaluation sommative qui ne mettrait l'accent que sur le produit fini et non sur le processus. Il s'agit également de sortir de l'exclusivité de la relation étudiant.e-évaluateur.trice dans les enseignements universitaires traditionnels : l'enseignant.e intervient comme facilitateur.trice, et le rôle des pairs est fortement mis en avant. Beaucoup de ces exercices d'écriture peuvent ainsi se prêter à demander aux étudiant.e.s de se relire entre elleux, une démarche collaborative vertueuse à tous points de vue (réfléchir à ce qui fait un « bon » texte, apprendre à donner/recevoir du feedback notamment).

Au-delà de ces principes communs, les méthodes proposées peuvent mettre l'accent sur des objectifs différents. Une partie de ces méthodes se concentre tout d'abord sur un objectif de

⁵³ MCLEOD Susan et MAIMON Elaine, « Clearing the Air: WAC Myths and Realities », *College English* 62 (5), 2000, p. 509, cité par « Why Include Writing in My Courses? - The WAC Clearinghouse », <<https://wac.colostate.edu/resources/wac/intro/include/>>, consulté le 14.04.2018.

« creative writing » qui propose de débrider l'écriture en passant par des formats aptes à stimuler la créativité des étudiant.e.s, dépasser leurs difficultés à la rédaction, mais aussi les amener à réfléchir différemment. Des historien.ne.s ont proposé des exercices allant dans ce sens spécifiques à l'enseignement universitaire en histoire, avec l'idée d'exploiter la dimension littéraire tant des sources historiques que de la recherche historique elle-même. On peut ainsi demander aux étudiant.e.s d'écrire leur biographie ou celle d'acteurs.trices historiques⁵⁴, ou encore de reproduire un certain type de source ou d'argument historique⁵⁵, éventuellement avec des contraintes particulières – réécrire la satire sociale proposée par Voltaire dans *Candide* dans un contexte contemporain, par exemple⁵⁶. Avec ces exercices d'imitation, les étudiant.e.s peuvent plus facilement s'approprier des contextes historiques ou culturels éloignés et réfléchir aux difficultés du comparatisme. Idéalement, ces exercices sont accompagnés de moments de métaréflexion (reflexive essay et/ou débat en classe), pour stimuler la réflexion des étudiant.e.s sur l'écriture de l'histoire en partant de ces expériences concrètes. Il s'agit de donner confiance aux étudiant.e.s dans leur capacité à développer leur propre « voix » d'historien.ne et leurs propres interprétations, mais aussi de stimuler leur esprit critique sur la « trame narrative » de l'histoire, de la présentation des protagonistes mis en avant jusqu'à la mise en récit des événements – une question centrale pour l'historiographie depuis Hayden Whyte.⁵⁷ En ce sens, ces exercices visent également à développer une lecture critique chez les étudiant.e.s passant par l'écriture et la relecture de leurs propres travaux. Si la métaréflexion à partir de ces exercices de creative writing en histoire peut également mettre l'accent sur l'écriture elle-même en tant que processus complexe, des exercices en classe peuvent spécifiquement entraîner les différentes étapes de la rédaction (définir le sujet, poser une problématique, structurer, rédiger). Ils peuvent d'ailleurs intégrer les outils d'aide à la rédaction, de manière à ce que les étudiant.e.s les testent et en discutent la pertinence pour leur démarche de recherche.

Les approches proposées sont donc très variées et adaptables à chaque contexte d'enseignement. Travailler directement les compétences méthodologiques dans le cadre disciplinaire peut permettre d'aller plus en profondeur que dans le cas d'un dispositif

⁵⁴ VESS Deborah, « Creative Writing and the Historian: An Active Learning Model for Teaching the Craft of History », *The History Teacher* 30 (1), 1996, pp. 45-53.

⁵⁵ RICOT Richard, « Students Rewriting Gibbon, and Other Stories: Disciplinary History Writing », *Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice* 9 (2), 2010, pp. 169-184.

⁵⁶ PETERSON Janine Larmon et GRAHAM Lea, « Teaching Historical Analysis through Creative Writing Assignments », *College Teaching* 63 (4), 02.10.2015, pp. 153-161.

⁵⁷ Cf. *ibid.* ; RICOT, *op. cit.*

d'enseignement transversal, par exemple quant aux implications d'une démarche d'écriture pour le processus de recherche. Pour que les étudiant.e.s puissent véritablement se les approprier, ces méthodes demandent cependant un accompagnement substantiel (métaréflexion, feedback) et une cohérence autour des compétences méthodologiques au sein de l'enseignement dans son ensemble.

5. PROPOSITIONS

Sur la base de notre étude des besoins et des bonnes pratiques existantes, nous envisageons les possibilités suivantes pour mieux accompagner les étudiant.e.s dans le développement des compétences méthodologiques en histoire contemporaine à l'Université de Fribourg. Nous les classons dans ce qui suit selon leur accessibilité : des mesures les plus faciles aux plus difficiles à mettre en oeuvre en termes de ressources temporelles et financières.

REPENSER LES RESSOURCES MÉTHODOLOGIQUES

Tout d'abord, une possibilité d'amélioration « light » serait de mieux structurer les ressources en méthodologie mises à disposition des étudiant.e.s en histoire contemporaine. Ceux-ci pourraient avoir à disposition un ensemble de ressources méthodologiques (travaux-exemples, mais aussi check-lists pour la rédaction, aides à l'autoréflexion...) les accompagnant dans leur progression, du premier travail de proséminaire au mémoire de Master. Cette mesure présente avant tout une difficulté organisationnelle : elle demande aux enseignant.e.s de coordonner des ressources existant déjà entre les enseignements en histoire contemporaine (voire idéalement entre branches-périodes). Certains manuels et guides externes pourraient être également utilisés comme base, mais seulement en partie : la plupart des guides en français ne sont pas adaptés intégralement au contexte fribourgeois, étant centrés sur la maîtrise d'exercices universitaires français. Les conseils purement linguistiques de rédaction qu'ils proposent en revanche peuvent être intéressants à mettre à disposition des étudiant.e.s, notamment allophones, qui bien souvent n'en connaissent pas l'existence⁵⁸. Enfin, les manuels germanophones ou anglophones peuvent constituer une bonne base pour proposer des outils d'aide à la rédaction, mais aussi pour élaborer des ressources visant davantage à la réflexion, invitant les étudiant.e.s à questionner leur démarche de recherche, de lecture ou de

⁵⁸ P. ex COUDRAY-BETOULLE Catherine et BERTHIER-MCLAUGHLIN Cécile, *Réussir ses études supérieures*, Paris, Ed. d'Organisation, 2008.

rédaction⁵⁹.

Bien sûr, cette mesure pose immédiatement la question de son efficacité auprès des étudiant.e.s : le risque est grand qu'ils/elles ne s'approprient pas ces ressources, surtout si elles sont trop « indigestes ». Une manière de contourner cette difficulté, tout en stimulant leurs compétences de metaréflexion, serait de les associer à l'élaboration de ces ressources, par exemple dans le cadre d'un séminaire.

RENOUVELER LES APPROCHES ET MÉTHODES DE L'ENSEIGNEMENT

Une deuxième proposition concerne l'enseignement en histoire contemporaine lui-même. Tout d'abord, il s'agirait de repenser l'approche de l'enseignement de cette discipline en y valorisant les fonctions d'aide à l'apprentissage identifiées par Dominique Lagase-Vandercammen : soutien à l'affiliation, soutien à l'intérêt situationnel, soutien à la compétence et soutien à l'autonomie⁶⁰. Les enseignant.e.s ont en effet regretté que certain.e.s étudiant.e.s s'en tiennent à une approche de surface dans leur manière de s'engager dans le cursus, ce qui freine leurs progrès dans l'acquisition des savoir-faire historiens. Or les enseignant.e.s peuvent en partie agir sur l'attitude des étudiant.e.s vis-à-vis des études et renforcer leur motivation en valorisant leur sentiment d'affiliation et leur intérêt situationnel dans leurs enseignements. En particulier, mieux expliciter les « allant de soi » intellectuels⁶¹, et notamment le sens des travaux demandés et de la démarche de recherche requise, permet de renforcer l'intérêt situationnel et donc la motivation des étudiant.e.s.

L'objectif de développement des compétences méthodologiques pourrait être plus systématiquement mis en avant dans tous les enseignements, et non seulement dans les séminaires dédiés principalement aux méthodes. Expliciter cet objectif permet aussi de renforcer la metaréflexion des étudiant.e.s sur leur acquisition des compétences. Améliorer encore les possibilités de feedback, notamment en y intégrant de vrais échanges avec les étudiant.e.s sur leur démarche de travail, va également dans ce sens. La question de l'autonomie nous semble enfin importante pour sortir de la tension entre accompagnement et « maternage ». Ainsi, la mise à disposition de travaux-exemples pour les étudiant.e.s ne doit

⁵⁹ SCHMALE (éd.), *op. cit.*, 2006; KOLMER Lothar et ROB-SANTER Carmen, *Geschichte schreiben : von der Seminar- zur Doktorarbeit*, Zürich, UTB, 2006.

⁶⁰ LAGASE-VANDERCAMMEN Dominique, « La fonction d'aide à l'apprentissage », Communication présentée à l'occasion du deuxième colloque international de didactique professionnelle, Apprentissage et développement personnel, Nantes, 2012.

⁶¹ COULON Alain, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Economica-Anthropos, 2005, p. XV.

pas faire l'économie d'une réflexion de fond avec elleux sur ce qui fait une bonne démarche de recherche. De la même manière, sortir des « exercices-types » de rédaction ou alors en questionner les consignes peut aider les étudiant.e.s à s'adapter aux contraintes de tout type d'écriture.

Ensuite, on peut proposer les activités suivantes visant à la conscientisation du processus de recherche, en se concentrant sur les compétences concentrant le plus de difficultés selon les étudiant.e.s interrogé.e.s:

Compétence	Activités	Accompagnement
Mobiliser la littérature secondaire : compréhension, capacité de synthèse et de critique	Lecture active : guidée par des questions (de l'enseignant.e ou des étudiant.e.s) Lecture de littérature secondaire qui questionne et interpelle les préconceptions des étudiant.e.s ⁶² Comptes-rendus critiques Echanges critiques entre étudiant.e.s	Retours sur les travaux rendus Discussion en classe Objectif : montrer les différentes lectures d'un texte, sortir d'une lecture centrée sur les informations d'un texte, développer une conception de la recherche historique comme interprétation (et non comme bloc de faits)
Définir un sujet et ses enjeux (sur la base de sources historiques prédéterminées ou non)	Exercices de creative writing historique Entraînement des outils d'aide à la rédaction : free/fast writing ; mind-mapping ; "6-Sätze-Referat"	Retours de l'enseignant.e, mais aussi des pairs, sur les travaux et chacune de ces étapes
Elaborer une problématique sur cette base	Ecriture collective de problématiques et de plans	
Elaborer un plan suivant cette problématique		
Argumenter pour répondre à la problématique		
Rédiger un travail	Writing journal Relecture entre pairs	Discussion avec l'enseignant.e pendant et après la rédaction sur les difficultés

⁶² MONTE-SANO Chauncey, « Qualities of Historical Writing Instruction », *art. cit.*, 2008, p. 1047.

		rencontrées
--	--	-------------

CONSEIL EXTERNE

Enfin, il nous semble que le modèle des « Writing Centers », élargi aux autres types de compétences méthodologiques (en particulier la lecture), serait un complément utile au cursus existant. Il s'agirait de permettre aux étudiant.e.s de bénéficier d'un soutien méthodologique centré sur les difficultés qu'ils/elles rencontrent en dehors du contexte de la formation elle-même. Ce dispositif est particulièrement intéressant pour le petit nombre d'étudiant.e.s en grande difficulté que les enseignant.e.s reconnaissent avoir du mal à accompagner sur le long terme. Pour elleux, des formes incitatives mais non coercitives peuvent être envisagées (par exemple des crédits ECTS dans le cadre des softskills). Mais cette offre peut également aider de bon.ne.s voire de très bon.ne.s étudiant.e.s qu'il peut s'agir de pousser encore plus loin dans leur parcours et/ou simplement de rassurer, ou qui connaissent des difficultés d'écriture, causes de mal-être et/ou allongeant leur temps d'études.

Comme l'analyse des bonnes pratiques d'autres universités l'a montré, le positionnement extérieur aux formations d'une telle offre pose plusieurs questions : ses sources de financement, ses liens avec les cursus existants, ses publics-cibles. Dans l'optique d'une offre restreinte, limitée à l'histoire par exemple, on peut imaginer une gestion de cette offre par un.e coordinateur.trice et par des étudiant.e.s formé.e.s pour cela. En se limitant à une offre de conseil individualisé, il s'agirait alors d'un dispositif souple, centré sur l'apprenant.e et favorisant la collaboration entre étudiant.e.s – une dimension mise de côté par les études en histoire contemporaine qui valorisent surtout le travail individuel. En déchargeant les enseignant.e.s, une telle offre leur permettrait également de sortir du dilemme du « maternage ». De par leur position externe aux unités d'enseignement, mais surtout grâce à une formation adéquate, les pairs-tuteurs.trices pourraient en effet centrer leur accompagnement sur le développement d'une réelle autonomie dans la démarche de recherche.

6. CONCLUSIONS

L'un des résultats de la présente étude nous a agréablement surpris.es : les étudiant.e.s comme les enseignant.e.s ne mentionnent pas de difficultés insurmontables quant au développement des compétences méthodologiques. En particulier, les « blocages d'écriture » sont apparus moins considérables que dans les « diagnostics » établis par la pédagogie de l'écriture germanophone. Des deux côtés, les enseignant.e.s et étudiant.e.s interrogé.e.s soulignent également la valeur du suivi individuel régulier des étudiant.e.s pour l'acquisition des compétences méthodologiques au sein du cursus en histoire contemporaine à l'Université de Fribourg. On peut certainement souligner l'importance d'un bon accompagnement individuel des étudiant.e.s, qui, même à l'Université de Fribourg, est souvent limité par manque de ressources. L'accompagnement individuel pose cependant la question du développement de l'autonomie des étudiant.e.s dans leur recherche. C'est pour cela que nous nous sommes intéressé.e.s à des méthodes d'enseignement, mais aussi à des ressources et à des possibilités d'accompagnement externes mettant davantage l'accent sur la conscientisation de la démarche de recherche et la métaréflexion des étudiant.e.s.

L'histoire pose en cela une difficulté qui n'a pu être traitée dans le cadre de ce travail : sa méthodologie n'est que peu codifiée et semble parfois faire l'objet de faux consensus parmi les enseignant.e.s, en particulier en ce qui concerne l'analyse de sources historiques. En ce sens, la focalisation sur l'histoire contemporaine à l'Université de Fribourg cache à la fois les différences entre enseignant.e.s fribourgeois.e.s sur la méthodologie, qui sont rarement explicitées, et les différences d'une université à l'autre, voire d'une équipe à l'autre (entre branches-périodes par exemple, ou à Fribourg entre équipe francophone et germanophone). Pour approfondir cette réflexion, il faudrait donc l'étendre à d'autres contextes universitaires voire disciplinaires – c'est d'ailleurs en comparant avec les méthodologies des autres sciences sociales que nous avons réalisé les particularités de la méthodologie historique.

Une autre limite de notre étude concerne la perspective des étudiant.e.s, pour laquelle des entretiens approfondis fourniraient des enseignements plus riches. On pourrait par exemple les interroger sur leurs attentes et leur perception des dispositifs d'apprentissage – par exemple sur le but des fameux travaux de séminaire⁶³. Ils/elles pourraient également auto-évaluer leurs compétences métacognitives de manière plus directe (p. ex, leur réflexion sur la

⁶³ En s'inspirant de la démarche de Duguet: DUGUET Amélie, « Perception des pratiques pédagogiques des enseignants par les étudiants de première année universitaire et effets sur leur scolarité », *art. cit.*, 2015.

rédaction des travaux). Des informations supplémentaires sur leurs profils (genre, origine sociale, expérience d'études...), et éventuellement leur ressenti à ce sujet, permettraient aussi de mieux situer leur perspective sur les études en histoire contemporaine.

Enfin, notre étude aborde, mais sans la résoudre, la tension centrale prévalant entre accompagnement des compétences méthodologiques et sélection sur cette base. Idéalement, c'est une question qui devrait être tranchée institutionnellement, par les plans d'étude. Elle se pose en particulier au moment du passage de Bachelor en Master : faudrait-il, ou non, faire de la non-maîtrise des compétences méthodologiques en Bachelor un critère de non-admission en Master ? Il nous semble que dans les deux cas (sélection ou non-sélection), l'explicitation et l'accompagnement des compétences méthodologiques à acquérir au cours du cursus répondent à une ambition de justice envers les étudiant.e.s. A terme, cette démarche a également vocation à soutenir la réflexion des historien.ne.s, enseignant.e.s ou étudiant.e.s, sur leurs méthodes de recherche.

RETOUR RÉFLEXIF

Arrivé.e.s au terme de ce travail de fin d'études, nous pouvons dire que notre engagement dans celui-ci nous a renforcé.e.s dans notre réflexion sur notre enseignement. En choisissant d'étudier l'acquisition des compétences méthodologiques en histoire contemporaine, nous voulions nous atteler à un point qui nous semblait essentiel dans ce cursus, et plus largement pour le métier d'historien.ne. Les propositions que nous avons émises dans ce travail pour renforcer leur acquisition s'adressent aux personnes qui le liront, mais également à nous-mêmes. Notre vision de l'enseignement est désormais imprégnée par les conclusions de ce travail.

En particulier, les différentes fonctions d'aide à l'apprentissage de Lagase-Vandercammen nous ont inspiré.e.s, dans le sens où une pratique adaptée des enseignant.e.s, axée sur l'explicitation et la conscientisation de la démarche de recherche historique, permet de développer et de renforcer la métaréflexion des étudiant.e.s, mais aussi leur intérêt situationnel et leur motivation, participant ainsi à une meilleure appropriation des compétences méthodologiques en histoire. Ensuite, d'un point de vue plus pratique, les lectures que nous avons faites pour réaliser ce TFE nous ont donné des idées concrètes pour stimuler et faciliter l'acquisition des compétences méthodologiques chez les étudiant.e.s. Elles seront assurément mises à profit dans nos enseignements futurs. Les exercices de « creative autobiography » de Deborah Vess ou de « creative writing » en général nous semblent à ce



titre une voie tout à fait intéressante à mettre en œuvre, dans nos pratiques individuelles d'enseignement, mais aussi de recherche. Enfin, nous avons apprécié le prolongement de la réflexion sur notre discipline. L'épistémologie de l'histoire, comme nous l'avons dit plus haut, est moins codifiée que celle d'autres disciplines des sciences humaines et sociales. En être conscient.e nous semble donc d'autant plus important, afin de pouvoir élaborer un esprit et une pratique d'enseignement (« teaching thinking » et « teaching practice ») qui prend en compte cette situation et, pourquoi pas, participe à son explicitation et son renforcement.

7. ANNEXES

ANNEXE 1A. QUESTIONNAIRE AUX ÉTUDIANT.E.S

Questionnaire sur les compétences méthodologiques des étudiant.e.s

Travail de fin d'études en didactique universitaire, Niels Rebetez et Zoé Kergomard

Novembre 2017

Ce questionnaire est destiné à des étudiant.e.s en début de Bachelor (proséminaire I) ainsi qu'à des étudiant.e.s à divers stades du Master (séminaire sur l'écriture de l'histoire). Il nous aidera à identifier les caractéristiques de notre formation en histoire contemporaine quant au développement de compétences méthodologiques nécessaires à la rédaction de travaux académiques. Nous vous remercions pour vos réponses. Si le sujet vous intéresse et que vous souhaitez nous faire part de vos réflexions, n'hésitez pas à nous contacter (zoe.kergomard@unifr.ch; niels.rebetez@unifr.ch).

1. Auto-évaluation de vos compétences pour la rédaction d'un travail

A ce stade de vos études, lorsque vous abordez la rédaction d'un travail dans la langue principale de vos études, comment évalueriez-vous votre capacité à réaliser les tâches suivantes (marquez la case correspondante) ?

Définition du sujet et de ses enjeux	J'ai besoin de temps pour aborder un nouveau sujet et ai du mal à en saisir les enjeux.	J'aborde facilement un nouveau sujet, mais je peine à en comprendre les enjeux.	Je rentre facilement dans un sujet et j'en saisis rapidement les enjeux.
Recherche de références bibliographiques	J'ai de la peine à trouver la littérature secondaire adéquate pour mon sujet, je ne sais pas toujours par où et comment commencer mes recherches.	Je commence facilement une recherche de références bibliographiques, mais je peine à faire le tour de la littérature secondaire pertinente pour mon sujet.	Je sais faire une recherche efficace me permettant de rassembler la littérature secondaire pertinente par rapport à mon sujet.
Exploitation de la littérature secondaire	Lors de la lecture de la littérature secondaire, j'ai le sentiment de me perdre et ai du mal à en tirer les informations pertinentes pour mon travail.	Je peux identifier les informations essentielles dans la littérature secondaire, mais j'ai du mal à prendre de la distance par	Je peux tirer les informations essentielles de la littérature secondaire ainsi que des réflexions critiques sur

		rapport à elle.	l'historiographie de mon sujet.
Elaborer une problématique	Je ne sais pas bien comment poser une problématique.	J'arrive à poser des questions en rapport à mon sujet mais je peine à aboutir à une problématique me paraissant pertinente.	Je peux en général facilement trouver une problématique pertinente sur mon sujet.
Elaborer un plan	Je ne sais pas par où commencer pour élaborer un plan et je peine donc à structurer le travail.	J'ai souvent une idée de structuration du travail mais j'ai du mal à poser un plan.	Je peux facilement poser un plan et structurer mon travail sur cette base.
Argumenter	Lors de la rédaction, je rencontre des difficultés quand il s'agit de développer les grandes idées du travail et de les lier entre elles.	J'ai beaucoup d'idées et d'arguments répondant à ma problématique, mais j'ai du mal à les relier entre eux lors de la rédaction.	Je peux enchaîner mes idées logiquement dans mon travail en suivant le fil rouge de ma problématique.
Rédiger	J'ai des difficultés à rédiger. Mon style comme mon niveau de langue laissent à désirer.	Je peux rédiger facilement, mais mon style comme mon niveau de langue ne sont pas toujours assurés.	Je peux rédiger de manière assez fluide, avec un niveau de langue élevé et un style adéquat.

N.B. : Cette grille d'auto-évaluation est inspirée du système du Cadre commun de référence pour l'évaluation des langues. Elle est évidemment schématique, n'hésitez pas à nous faire part de vos réflexions ou difficultés particulières ci-dessous.

Commentaires :

2. Votre parcours d'apprentissage

Quels aspects de votre parcours vous ont aidé.e à vous améliorer dans la rédaction d'un travail? Merci de cocher la ou les cases correspondantes et n'hésitez pas à commenter vos réponses.

parcours de formation antérieur (collège ou autre formation supérieure)	
séminaires méthodologiques de vos branches d'étude	
lectures en méthodologie	
votre propre réflexion sur votre démarche de rédaction	
retours de vos enseignant.e.s et/ou de vos collègues	
autres :	

Commentaires :

3. Les manques éventuels de votre formation

À quel niveau identifiez-vous d'éventuels manques dans votre formation à l'université quant à l'acquisition des compétences de rédaction d'un travail ? Merci de cocher la ou les cases correspondantes et n'hésitez pas à commenter vos réponses.

manque de séminaires axés sur la méthodologie	
séminaires de méthodologie inadaptés	
manque de clarté des attentes sur les travaux	
manque d'outils d'aide à la rédaction des travaux (type checklist, méthodes, étapes...)	
manque de retours des enseignant.e.s sur vos travaux	
retours des enseignant.e.s inadaptés	
manque de réflexion de votre part lorsque vous rédigez un travail	
autres :	

Commentaires :

4. Informations personnelles

Pour finir, nous aurions besoin de quelques informations sur vous de manière à contextualiser vos réponses :

Âge	
Semestre de début de vos études	
Branches d'étude (préciser domaine I et II)	
Avez-vous commencé ou terminé une autre formation supérieure (université ou haute école) auparavant ? Si oui, laquelle ?	
Langue maternelle	
Difficultés d'apprentissages particulières (par ex. dyslexie, dysorthographe, troubles de l'attention)	

Merci beaucoup pour vos réponses !

ANNEXE 1B. RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

<i>Niveau de maîtrise</i>	1 : faible	2 : moyen	3 : avancé
<i>Compétence</i>			
Définition du sujet et de ses enjeux	J'ai besoin de temps pour aborder un nouveau sujet et ai du mal à en saisir les enjeux.	J'aborde facilement un nouveau sujet, mais je peine à en comprendre les enjeux.	Je rentre facilement dans un sujet et j'en saisis rapidement les enjeux.
Recherche de références bibliographiques	J'ai de la peine à trouver la littérature secondaire adéquate pour mon sujet, je ne sais pas toujours par où et comment commencer mes recherches.	Je commence facilement une recherche de références bibliographiques, mais je peine à faire le tour de la littérature secondaire pertinente pour mon sujet.	Je sais faire une recherche efficace me permettant de rassembler la littérature secondaire pertinente par rapport à mon sujet.
Exploitation de la littérature secondaire	Lors de la lecture de la littérature secondaire, j'ai le sentiment de me perdre et ai du mal à en tirer les informations pertinentes pour mon travail.	Je peux identifier les informations essentielles dans la littérature secondaire, mais j'ai du mal à prendre de la distance par rapport à elle.	Je peux tirer les informations essentielles de la littérature secondaire ainsi que des réflexions critiques sur l'historiographie de mon sujet.
Elaborer une problématique	Je ne sais pas bien comment poser une problématique.	J'arrive à poser des questions en rapport à mon sujet mais je peine à aboutir à une problématique me paraissant pertinente.	Je peux en général facilement trouver une problématique pertinente sur mon sujet.
Elaborer un plan	Je ne sais pas par où commencer pour élaborer un plan et je peine donc à structurer le travail.	J'ai souvent une idée de structuration du travail mais j'ai du mal à poser un plan.	Je peux facilement poser un plan et structurer mon travail sur cette base.
Argumenter	Lors de la rédaction, je rencontre des difficultés quand il s'agit de développer les grandes idées du travail et de les lier entre elles.	J'ai beaucoup d'idées et d'arguments répondant à ma problématique, mais j'ai du mal à les relier entre eux lors de la rédaction.	Je peux enchaîner mes idées logiquement dans mon travail en suivant le fil rouge de ma problématique.
Rédiger	J'ai des difficultés à rédiger. Mon style comme mon niveau de langue laissent à désirer.	Je peux rédiger facilement, mais mon style comme mon niveau de langue ne sont pas toujours assurés.	Je peux rédiger de manière assez fluide, avec un niveau de langue élevé et un style adéquat.

ANNEXE 2. GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANT.E.S

Entretiens avec les enseignant.e.s

Travail de fin d'études en didactique universitaire, Niels Rebetez et Zoé Kergomard

Novembre 2017

Entretiens avec les enseignant.e.s

Rappeler au début de l'entretien le sujet du TFE et dire qu'on se concentre sur les compétences méthodologiques en lien avec la rédaction d'un travail académique en histoire contemporaine.

Clarifier si on peut enregistrer l'entretien (ou le faire avant !). Assurer la confidentialité et qu'on utilise l'enregistrement seulement pour nous.

La grille de questions sert d'aide, mais il n'est pas nécessaire de poser toutes les questions (entretiens semi-directifs).

Questions***Profil et positionnement de l'enseignant.e***

- 1) Pour vous, quels sont les objectifs les plus importants à atteindre dans votre séminaire ?
- 2) Quelle place ont les compétences méthodologiques dans votre séminaire/enseignement ?
- 3) Quelle est votre vision de l'enseignement et de l'apprentissage ?

Compétences méthodologiques

- 4) Selon vous, quelle place ont ou devraient avoir les compétences méthodologiques dans les études universitaires ?

Repères : pour les études directement, pour le parcours professionnel futur des étudiant.e.s ?

- 5) Dans votre propre enseignement, est-ce que vous intégrez l'acquisition ou le renforcement des compétences méthodologiques ?
 - a) Si oui, lesquelles et comment ?
- 6) D'après votre expérience, est-ce que vous constatez des manques dans les compétences méthodologiques chez les étudiant.e.s ?
 - a) Si oui, lesquels ?

Repère : avoir sous les yeux la liste des compétences méthodologiques liées à la rédaction de travaux académiques (qui se trouve dans le questionnaire aux étudiant.e.s) pour identifier plus précisément les manques constatés.

b) Chez quel.le.s étudiant.e.s en particulier ?

Repères : étudiant.e.s en début de cursus, étudiant.e.s non francophones, etc.

7) Est-ce que vous pensez que l'acquisition ou le développement de ces compétences sont suffisamment abordés dans le cursus universitaire actuel ?

a) Si non : comment pensez-vous qu'elles pourraient ou devraient être soutenues/développées/renforcées ?

b) Selon vous, qui doit ou devrait s'en occuper ?

Repère : les enseignant.e.s directement ou développement d'enseignements spécifiquement dédiés à cela ?

8) Depuis combien de temps enseignez-vous à l'université ?

9) Avez-vous suivi une formation didactique ou pédagogique ?

10) Est-ce que vous voulez ajouter quelque chose ?

ANNEXE 3. RÉPONSES DES ÉTUDIANT.E.S AU QUESTIONNAIRE

Les commentaires ont été catégorisés selon leur portée (précision sur les réponses ; critiques et suggestions d'amélioration). Ceux entre guillemets sont originaux, les autres ont été reformulés dans un souci de concision et de clarté. Pour les parties 2 à 4, 1 signale une réponse positive, 0 une réponse négative.

Abréviations :

ALL allemand

AV arts visuels

AS anthropologie sociale

BASI Bachelor of arts en enseignement au secondaire 1

BC business communication

ESP espagnol

FR français

G géographie

H histoire

HC histoire contemporaine

HM histoire moderne

IT italien

Lat. latin

P pédagogie/psychologie

SA semestre d'automne

SE sciences de l'environnement

SPS sociologie politiques sociales

SP semestre de printemps

SR sciences des religions

SUE suédois

TS travail social

Proséminaire I (Bachelor)

Numéro de l'entretien	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Moyenne
1. Auto-évaluation de vos compétences pour la rédaction d'un travail (niveaux de maîtrise 1 à 3)														
Définition du sujet	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1.8
Recherche bibliographique	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	1.9
Exploiter la littérature secondaire	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2.4
Problématique	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	2	1	1	2.3
Plan	3	2	3	2	2	3	2	3	2	2	1	2	2	2.2
Argumenter	2	3	3	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1.9
Rédiger	3	3	3	1	2	2	2	2	2	3	2	1	2	2.2
2. Votre parcours d'apprentissage (non-déterminant: 0, déterminant: 1)														
Parcours antérieur	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0.8
Séminaires	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0.7
Lectures	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0.2
Propre réflexion	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0.5
Retours	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0.8
	<ul style="list-style-type: none"> • Travaux "exemples" (trois mentions) • Très utile: formation au collège (histoire en option complémentaire). • La pratique (rédiger des travaux) avec une bonne connaissance de la méthodologie • Lectures personnelles, pratique de la rédaction • Les retours des enseignants sont très importants et peuvent aider à trouver une solution, s'améliorer 													
Autres :	<ul style="list-style-type: none"> • La formation antérieure n'a pas été d'une grande aide. 													
3. Les manques éventuels de votre formation (non : 0, oui : 1)														
Manque de séminaires de méthodologie	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0.1
Séminaires de méthodologie	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0.3

inadaptés														
Manque de clarté des attentes	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0.2	
Manque d'outils d'aide à la rédaction des travaux	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0.3		
Manque de retours des enseignant.e.s	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0.2		
Retours des enseignant.e.s inadaptés	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0.1		
Manque de réflexion propre	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0.6		

4. Informations personnelles (0: pas de réponse)

Âge	21	19	20	22	21	21	19	19	0	20	21	19	19
Semestre de début	SA 17	SA 17	SA 17	SA 17	SA 15	SP 17	2017	SA 17	SA 17	SA 16	SA 16 BASI (AV, SR, H)	SA 17	SA 17
Branches d'étude	I. HC II. FR	I. TS II. HC	1. HC 2. BC	IT/H	IT/H	G/H	HC/ AS	HC/SE	HC	FR/H		HC IT	I. TS II. HC
Autre formation supérieure auparavant ?	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Langue maternelle	FR	FR	FR	IT	FR	FR	IT	FR + ALL	FR	FR	FR	IT	IT
Difficultés d'apprentissage	0	0	0	0	«Flemme»	0	0	0	0	0	0	0	0

Précisions

- Le feedback sur le travail est plus utile que les consignes antérieures. Parfois les réflexions personnelles peuvent mener à l'erreur
- "Au début c'est souvent difficile de commencer le travail et de synthétiser toutes les idées mais une fois lancée, et avec l'aide d'un tutorat, le travail devient beaucoup plus abordable." N'a pas pu suivre le séminaire de méthodologie parallèlement au proséminaire: cela manque un peu.
- "Pour moi, le meilleur moyen de s'améliorer dans l'écriture d'un travail est la pratique de l'exercice, la théorie à ce sujet (lectures, ...) est secondaire même si elle apporte un plus. Ce sont les travaux réalisés au collège ou durant les proséminaires qui m'ont permis de m'améliorer." Les retours sur le proséminaire n'est pas trop entré dans les détails.
- "La plupart des problèmes viennent du fait que ma langue maternelle est l'italien." [explication qui se retrouve dans deux questionnaires]
- La recherche bibliographique est encore difficile.
- Le 1er séminaire a été difficile car les attentes des deux enseignants divergeaient sur la méthode.
- "Je suis seulement au premier semestre, donc je n'arrive pas à identifier des éventuels manques".

Critiques et suggestions

- Le cours de compétences documentaires de la BCU devrait avoir lieu avant la rédaction du travail de Proséminaire. Le proséminaire devrait proposer des lectures obligatoires et des checklists d'aide à rédaction (choses techniques comme p.ex manière de citer)
- L'accès à documentation est trop restreinte et mal expliquée - demande de lectures utiles à rédaction d'un travail
- Le travail de proséminaire devrait être lié à un cours sur le même sujet au moins au début des études pour donner une connaissance globale avant d'approfondir un sujet.

Séminaire sur l'écriture de l'histoire (Master)

Numéro de l'entretien	1	2	3	4	5	6	7	8	moyenne
1. Auto-évaluation de vos compétences pour la rédaction d'un travail (niveaux de maîtrise 1 à 3)									
Définition du sujet	3	2	2	2	2	2	1	2	2.0
Recherche bibliographique	2.5	3	2	3	3	2	2	2	2.4
Exploiter la littérature secondaire	2.5	2	3	3	2	2	2	2	2.3
Problématique	3	3	2	2	3	1	2	2	2.3
Plan	2	2	2	2	3	3	3	3	2.5
Argumenter	3	3	3	2	3	3	2	2	2.6
Rédiger	3	3	3	3	3	2	2	1	2.5
2. Votre parcours d'apprentissage (non-déterminant: 0, déterminant: 1)									
Parcours antérieur	1	1	0	1	1	1	0	1	0.8

Séminaires	1	1	1	1	1	1	1	0	0.9
Lectures	0	0	1	1	0	0	1	0	0.4
Propre réflexion	0	0	1	1	1	1	0	0	0.5
Retours	1	1	1	1	1	1	1	0	0.9

3. Les manques éventuels de votre formation (non : 0, oui : 1)

Manque de séminaires de méthodologie	0	0	0	1	0	0	0	0	0.1
Séminaires de méthodologie inadaptés	0	0	0	0	1	0	0	0	0.1
Manque de clarté des attentes	0	0	0.5	0	1	0	0	0	0.2
Manque d'outils d'aide à la rédaction des travaux	1	1	1	0	0	0	0	1	0.5
Manque de retours des enseignant.e.s	0	0	0	0	0.5	1	1	1	0.4
Retours des enseignant.e.s inadaptés	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0
Manque de réflexion propre	0	0	0	1	0	1	1	1	0.5

4. Informations personnelles (0: pas de réponse)

Âge	28	23	25	23	23	23	23	24	
Semestre de début	SA 13	SA 13	SA 13	SA 13	SA 14	SA 14	SA 13	SA 13	
Branches d'étude	HC	HC/ HM	H/ FR	HC/ Lat.	FR/ HC	HC/ Islam	P/ HC	SPS/ HC	
Autre formation supérieure auparavant ?	H/G/A UniNE	0	0	0	0	0	0	Sociologie UniGE	
Langue maternelle	IT/ FR	IT	ES/ SWE	FR	FR HC	FR	FR	FR	
Difficultés d'apprentissage	0	0	Trouble du déficit de l'attention	0	0				

Précisions

- Excellente formation au collège; pratique (avec l'aide des retours); travail collaboratif
- Les compétences dépendent aussi des sujets et de l'encadrement proposé (plus de liberté: plus de problèmes...)
- Aide des enseignant.e.s capitale: conseils pour élaborer le plan et la structure, aiguillage pour la littérature secondaire, puis retours à la fin des

travaux.

- Les attentes peuvent diverger entre les différentes branches-périodes en histoire: difficulté pour la rédaction des travaux.
- Mon problème pour comprendre les enjeux: mon propre manque de culture, "mais je ne peux m'en prendre qu'à moi-même". Le proséminaire I m'a appris à analyser les sources. Je tire mes capacités rédactionnelles de ma seconde branche (littérature française).
- "Ce qui m'a beaucoup aidée, c'est la disponibilité des assistant.e.s pour valider plan, problématique, bibliographie..."

Critiques et suggestions

- Manque d'outils d'aide à la rédaction - particulièrement en MA: lectures méthodologiques, travaux de mémoire exemplaires...
- "En général, je ne pense pas qu'il y ait des manques, mais l'écriture de travaux est une compétence qui n'est pas facile à acquérir et il faut donc du temps pour s'améliorer, les conseils et les retours des profs sont essentiels."
- Les attentes sur les travaux ne sont pas toujours claires.
- Les retours pourraient être écrits. Les petits commentaires à l'oral sont peut-être insuffisants.
- "Il manque, selon moi, des possibilités de formations/ appuis/ retours sur les démarches de rédaction. Il serait intéressant d'avoir de manière transversale, dans plusieurs cours, des exemples de bonnes pratiques et des retours sur notre démarche d'écriture".

8. BIBLIOGRAPHIE

BENJAMIN Jules R., *A student's guide to history*, 8^e éd., Boston/New York/Bedford, St Martin's Press, 2001.

BLOUIN Francis X., « Deux sphères conceptuelles distinctes : le classement des archives et la recherche historique, Two different conceptual schemes : classification in the archives and in research », *Matériaux pour l'histoire de notre temps* (82), 2006, pp. 96-99.

CHAPOUTOT Johann, *Méthodologies: comprendre, apprendre, réussir*, Paris, PUF, 2017 (Licence. Methodo).

CHAPOUTOT Johann et LAUVAU Geoffroy (éds.), *Méthodologies: comprendre, apprendre, réussir*, Paris, PUF, 2009 (Licence. Methodo).

CHEVANDIER Christian, « Objet de recherche, méthodes et sources en histoire, Object of research, methods and sources in history », *Recherche en soins infirmiers* (109), 2012, pp. 33-36. En ligne: <https://doi.org/10.3917/rsi.109.0033>.

CLERC Françoise, « Formation à la recherche, formation par la recherche », *Recherche et formation* (59), 01.12.2008, pp. 5-10.

COUDRAY-BETOULLE Catherine et BERTHIER-MCLAUGHLIN Cécile, *Réussir ses études supérieures*, Paris, Ed. d'Organisation, 2008.

COULON Alain, *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Economica-Anthropos, 2005 (Education).

CREME Phyllis et LEA Mary R., *Writing at university: a guide for students*, Maidenhead, Open University Press, 2008. En ligne: <https://www.dawsonera.com/abstract/9780335235476>, consulté le 12.02.2018.

CREME Phyllis et LEA Mary Rosalind, *Writing at University: A Guide for Students*, McGraw-Hill Companies Incorporated, 2003.

CROS Françoise et RAISKY Claude, « «Référentiel» », *Recherche et formation* (64), 01.07.2010, pp. 105-116. En ligne: <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.215>.

DE KETELE Jean-Marie, *Guide du formateur*, Bruxelles, Paris, De Boeck-Wesmael, Ed. universitaires, 1989 (Pédagogies en développement Série 5, Nouvelles pratiques de formation).

DELACROIX Christian (éd.), *Historiographies: concepts et débats*, Paris, Gallimard, 2011 (Folio Histoire 180).

DELIGNIÈRES Didier, *Complexité et compétences: [un itinéraire théorique en éducation physique]*, Paris, Revue EPS, 2009 (Activités physiques et sports).

DREYÛRST Stephanie, « The Long Night Against Procrastination 2015: A German Perspective », *Connecting Writing Centers Across Borders (CWCAB)*, 09.03.2015,

<http://www.wlnjournal.org/blog/2015/03/the-long-night-against-procrastination-2015-a-german-perspective/>, consulté le 14.04.2018.

DUGUET Amélie, « Perception des pratiques pédagogiques des enseignants par les étudiants de première année universitaire et effets sur leur scolarité », *Revue française de pédagogie* (192), 2015, pp. 73-94.

FLOWER Linda et HAYES John R., « A Cognitive Process Theory of Writing », *College Composition and Communication* 32 (4), 1981, pp. 365-387. En ligne: <https://doi.org/10.2307/356600>.

GIOVANNELLI Marietta, « Relationship Between Reflective Disposition Toward Teaching and Effective Teaching », *The Journal of Educational Research* 96 (5), 01.05.2003, pp. 293-309. En ligne: <https://doi.org/10.1080/00220670309597642>.

GIRGENSOHN Katrin, *Von der Innovation zur Institution: Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren*, W. Bertelsmann Verlag, 2017. En ligne: <https://doi.org/10.3278/6004629w>, consulté le 14.04.2018.

GOTSMANN Léa et DELIGNIÈRES Didier, « À propos des obstacles épistémologiques à l'émergence du concept de compétence, About the epistemological obstacles to the emergence of the concept of competence », *Movement & Sport Sciences* (94), 03.11.2016, pp. 71-81. En ligne: <https://doi.org/10.1051/sm/2015023>.

GUILLOIN Stéphane, « La coopération étudiante en cours d'études: Tutorat et entraide, facteurs de réussite ? », in: *Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles*, Paris, France, CNAM et UNESCO, 2015. En ligne: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01186626>, consulté le 13.04.2018.

HOUART Mireille, *Réussir sa première année d'études supérieures*, 2e éd., Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2017.

KESELING Gisbert, « Schreibstörungen », in: JAKOBS Eva-Maria et KNORR Dagmar (éds.), *Schreiben in den Wissenschaften*, Frankfurt (Main), Lang, 1997, pp. 223-237.

KOLMER Lothar et ROB-SANTER Carmen, *Geschichte schreiben: von der Seminar- zur Doktorarbeit*, Paderborn, F. Schöningh, 2006 (UTB).

KRUSE Otto, JAKOBS Eva-Maria et RUHMANN Gabriela, *Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, 3. Auflage, Bielefeld, UVW UniversitätsVerlag Webler, 2014 (Hochschulwesen. Wissenschaft und Praxis).

KRUSE Otto, JAKOBS Eva-Maria et RUHMANN Gabriela, *Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, 2. Aufl, Bielefeld, Webler, 2003 (Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis).

LAGASE-VANDERCAMMEN Dominique, « La fonction d'aide à l'apprentissage », Communication présentée à l'occasion du deuxième colloque international de didactique professionnelle, Apprentissage et développement personnel, Nantes, 2012.

MARIUS Richard et PAGE Melvin E., *A short guide to writing about history*, 7^e éd., New York, Pearson Longman, 2010 (Short guide series).

MCLEOD Susan et MAIMON Elaine, « Clearing the Air: WAC Myths and Realities », *College English* 62 (5), 2000, pp. 573-583. En ligne: <https://doi.org/10.2307/378962>.

MICHAUT Christophe, « L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités », *Recherche & formation* 43 (1), 2003, pp. 101-113. En ligne: <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1852>.

MILLIOT Vincent et WIEVIORKA Olivier, *Méthode pour le commentaire et la dissertation historiques*, 4e éd., Paris, A. Colin, 2012 (128. Histoire).

MONTE-SANO Chauncey, « Qualities of Historical Writing Instruction: A Comparative Case Study of Two Teachers' Practices », *American Educational Research Journal* 45 (4), 2008, pp. 1045-1079.

MONTE-SANO Chauncey, « Toward Disciplinary Writing in History: Preparing the Next Generation », *Perspectives on History*, 05.2012, <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/may-2012/possibilities-of-pedagogy/toward-disciplinary-writing-in-history>, consulté le 13.04.2018.

NOIRIEL Gérard, « Comment on récrit l'histoire. Les usages du temps dans les Écrits sur l'histoire de Fernand Braudel », *Revue d'histoire du XIXe siècle. Société d'histoire de la révolution de 1848 et des révolutions du XIXe siècle* (25), 01.12.2002, pp. 57-81. En ligne: <https://doi.org/10.4000/rh19.419>.

ORTNER Hanspeter, *Schreiben und Denken*, Tübingen, Niemeyer, 2000 (Reihe Germanistische Linguistik).

PERRENOUD Philippe, « Construire des compétences, tout un programme ! », *Vie Pédagogique* (112), 1999, pp. 16-20.

PERRET Cathy, « Les choix des équipes pédagogiques pour la réussite des étudiants: un éclairage via la cartographie du plan réussite en licence de l'Université de Bourgogne », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 29 (2), 10.12.2013. En ligne: <http://journals.openedition.org/ripes/730>, consulté le 08.03.2018.

PETERSON Janine Larmon et GRAHAM Lea, « Teaching Historical Analysis through Creative Writing Assignments », *College Teaching* 63 (4), 02.10.2015, pp. 153-161. En ligne: <https://doi.org/10.1080/87567555.2015.1052725>.

PIKETTY Caroline, « Les papiers de Jean Zay. Nouvelles sources d'archives pour l'histoire du début du XXe siècle, Abstract », *Histoire@Politique* (16), 19.04.2012, pp. 175-186. En ligne: <https://doi.org/10.3917/hp.016.0175>.

PRÉSENT Richard, BERNARD Huguette et KOZANITIS Anastassis, *Enseigner à l'université dans une approche-programme: guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*, Presses internationales Polytechnique, 2009.

REY-LEFEBVRE Isabelle, « A l'université de Versailles, un travail "invisible" pour aider les étudiants », *Le Monde*, 30.04.2013. En ligne: http://www.lemonde.fr/enseignement-superieur/article/2013/04/30/a-l-universite-de-versailles-un-travail-invisible-pour-aider-les-etudiants_3168662_1473692.html, consulté le 14.04.2018.

REY-LEFEBVRE Isabelle, « L'aide aux étudiants, dominante à Créteil », *Le Monde*, 07.02.2013. En ligne: http://www.lemonde.fr/societe/article/2013/02/07/l-aide-aux-etudiants-dominante-a-creteil_1827824_3224.html, consulté le 14.04.2018.

RICOT Richard, « Students Rewriting Gibbon, and Other Stories: Disciplinary History Writing », *Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice* 9 (2), 2010, pp.169-184. En ligne: <https://doi.org/10.1177/1474022210361453>.

ROEDING Dominik, *Inanspruchnahme von Schreibberatung*, Europa-Universität Viadrina Frankfurt, 2017 (Schreiben im Zentrum, Schriftenreihe zur Schreibzentrumsforschung). En ligne: <https://opus4.kobv.de/opus4-euv/frontdoor/index/index/docId/266>, consulté le 14.04.2018.

ROMAINVILLE Marc, « Préface », in: HOUART Mireille, *Réussir sa première année d'études supérieures*, 2e édition, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2017, pp. 5-9.

RUIZ Emilien, « Devenir historien-ne : méthodologie de la recherche et historiographie - La boîte à outils des historien-ne-s », 19.10.2011, <http://www.boiteaoutils.info/2011/10/devenir-historien-ne-methodologie-de-la/>, consulté le 13.04.2018.

SCARDAMALIA Marlene et BEREITER Carl, « Knowledge telling and knowledge transforming in written composition », *Advances in applied psycholinguistics* 2, 1987, pp. 142-175.

SCHMALE Wolfgang (éd.), *Schreib-Guide Geschichte: Schritt für Schritt wissenschaftliches Schreiben lernen*, 2. Aufl., Wien, Böhlau, 2006 (UTB Geschichte, Arbeitshilfen 2854).

SHARPLES Mike, *How We Write: Writing as Creative Design*, 2^e éd., Londres, Routledge, 2002.

STOREY William Kelleher, *Writing history: a guide for students*, 2^e éd., New York/Oxford, Oxford University Press, 2004.

TAILLANDIER Laura, « Les "attendus" vont guider l'entrée à l'université », *EducPros*, 30.10.2017. En ligne: <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/entree-a-l-universite-500-millions-d-euros-supplementaires-sur-le-quinquennat-pour-mener-la-reforme.html>, consulté le 14.04.2018.

TOCHON François V., « Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité », *Revue française de pédagogie* (133), 2000, pp. 129-157.

VESS Deborah, « Creative Writing and the Historian: An Active Learning Model for Teaching the Craft of History », *The History Teacher* 30 (1), 1996, pp.45-53. En ligne: <https://doi.org/10.2307/494219>.

[WRITING ACROSS CURRICULUM CLEARING HOUSE], « Why Include Writing in My Courses? », <https://wac.colostate.edu/resources/wac/intro/include/>, consulté le 14.04.2018.