

## Chapitre VI

# Elaborer des outils d'aide à la rédaction d'écrits scientifiques : dépasser les lieux communs pour s'ancrer dans des besoins spécifiques

*Carole Glorieux, Université Libre de Bruxelles  
Marie-Christine Pollet, Université Libre de Bruxelles  
Edith Malengreau, Faculté Polytechnique de Mons  
Dominique Wynsberghe, Faculté Polytechnique de Mons  
Muriel Delforge, Faculté Polytechnique de Mons*

### Introduction

L'intérêt porté à la maîtrise de la langue française par les étudiants n'est pas neuf. Cependant, allant au-delà de remédiations ponctuelles, centrées sur les aspects linguistiques les plus immédiatement perceptibles (lexique, orthographe, grammaire,...), les prises en charge actuelles dépassent (sans omettre !) ces habiletés dites « de surface » pour tenter d'acculturer les étudiants aux discours universitaires.

Le projet de l'Académie Wallonie – Bruxelles s'inscrit dans cette perspective. L'objectif final est double et vise à la production d'outils. Le premier, destiné aux enseignants, a pour but de les informer des difficultés rencontrées par les étudiants, documentant ainsi la mise en œuvre d'actions palliant les problèmes épinglés. Le second, à l'intention des étudiants, permettra de leur fournir une série de conseils pour rencontrer au mieux les exigences liées aux divers types d'écrits attendus d'eux. Bien entendu, en aucune manière, le but n'est de substituer ces outils aux encadrements actuels, très justement basés sur l'interaction et ciblant des besoins et contextes de production spécifiques. Il s'agit plutôt de fournir, aux enseignants comme aux étudiants, des sortes de *vade-mecum* : exemplifiés au maximum, ceux-ci pointeront systématiquement les difficultés essentielles et proposeront non seulement des pistes méthodologiques mais aussi quelques problématisations théoriques. Les deux types de documents iront du général au particulier, abordant tout d'abord les contraintes transversales liées à la production écrite, se focalisant ensuite sur les exigences spécifiques de divers genres d'écrits auxquels peuvent être confrontés des étudiants de première année.

A cette fin, différentes productions d'étudiants de BA1 ont été examinées<sup>1</sup>. En ce qui concerne les facultés de sciences humaines, l'attention a été portée sur trois types de travaux : résumés d'un article scientifique en Histoire de l'art et archéologie, lectures critiques de textes en Sociologie, rédactions d'avis argumentés au sujet de théories vues au cours de Psychologie sociale. Du côté des sciences, ce sont des rapports de laboratoire, des tests, des examens, ... qui ont été analysés. Dans tous les cas, il s'est agi de déterminer, d'une part, les points communs dans les exigences et difficultés liées à ces différents travaux, quels que soient le genre et la faculté et, d'autre part, les spécificités selon les genres et les facultés.

Le présent texte ne fournit pas les documents dont il est question plus haut et qui sont en cours d'élaboration ... Son objectif est d'une part, de décrire le cadre qui a servi de référence à l'équipe de

---

<sup>1</sup> A ce propos, nous remercions chaleureusement tous ceux qui nous ont confié des travaux d'étudiants et nous ont consacré un temps non négligeable : les enseignants de la section d'Histoire de l'Art et Archéologie (ULB), Jean-Christophe Beumier (ULB), Huguette Desmet, Delphine Burrick, Patricia Nimal (UMH), Philippe Herquet, Evelyne Daubie, Georges Kohnen (UMH), Christian Bouquegneau, Marc Pirlot et Nicole Vast (FPMs). Nous remercions également pour leur collaboration Véronique Van Renterghem et Francis Moïny (FPMs).

recherche – le fil du travail en quelque sorte ... - et d'autre part, de présenter les principaux résultats des analyses de productions étudiantes.

Dans un premier temps, nous reviendrons brièvement sur les discours et les actions relatifs à la question de la maîtrise de la langue à l'université. Nous nous pencherons ensuite sur le concept novateur de *littératie* : parce que son champ sémantique englobe à la fois la complexité des apprentissages et la diversité des pratiques de lecture et d'écriture, il nous offre un cadre praxéologique adéquat pour appréhender et prolonger pratiquement les analyses de productions d'étudiants. Enfin, nous présentons les constatations principales tirées de ces analyses.

## PREMIERE PARTIE: LA MAITRISE DE LA LANGUE A L'UNIVERSITE

### 1. Maîtrise de la langue à l'université, une histoire déjà ancienne...

« Chaque année, ceux qui voient arriver à l'université les jeunes gens sortis de rhétorique constatent les plus fâcheux résultats ; fort peu sont en état d'écrire correctement le français et de le lire couramment »<sup>2</sup>. Le souci qui entoure la maîtrise de la langue n'est donc pas neuf puisque cette citation date... de 1880. S'il est de tout temps, il est également de tout lieu, puisque l'on retrouve ce type de préoccupations non seulement ailleurs dans la francophonie (le Québec organise, depuis 1992, « l'épreuve uniforme de français » au cours de laquelle les étudiants doivent démontrer qu'ils possèdent les habiletés requises pour entrer à l'université), mais également dans les pays anglo-saxons (« Reading and marking texts that students have written can be a dispiriting experience (...) Often the texts seem even to lack basic knowledge of writing that surely should have been acquired long ago »<sup>3</sup>).

En Belgique francophone, c'est à l'Université Libre de Bruxelles qu'apparaissent, dès 1975, les premiers constats évoquant d'une part la baisse des aptitudes linguistiques et, d'autre part, le lien existant entre cet état de fait et la réussite universitaire. Assez rapidement, en 1979, cette analyse donne lieu à la mise en place d'un programme de remédiation<sup>4</sup>. L'U.L.B est suivie, quelques années plus tard, par d'autres institutions, notamment l'Université de Liège, l'Université Catholique de Louvain et les Facultés Notre-Dame de la Paix à Namur.

Les universités organisent donc, avec plus ou moins de bonheur, des activités visant à l'amélioration du français. A la faveur de la subsidiarisation supplémentaire des étudiants primants<sup>5</sup>, presque toutes les institutions proposent ou imposent désormais des activités de remédiation.

Les pratiques sont très hétérogènes. Souvent ciblées initialement vers l'amélioration de compétences ponctuelles (orthographe, production de résumés, etc.), elles s'orientent par la suite vers des prises en charge plus globales, incluant une réflexion sur l'appropriation d'un usage particulier de la langue et sur les facettes épistémologiques de celui-ci. Il est possible de décrire l'évolution des pratiques en trois approches, directement reliées aux conceptions de la langue qui les sous-tendent<sup>6</sup> :

---

<sup>2</sup> Vanderkindere (cité dans : P. Parmentier, *La réussite des études universitaires. Facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année en médecine*, thèse de doctorat, UCL, 1994).

<sup>3</sup> S. Pardoe, « A question of attribution : the indeterminacy of learning from experience », dans : M.-R. Lea, B. Stierer (éds), *Student writing in higher education. New contexts*, Buckingham, Open University Press, 2000, pp. 125-146.

<sup>4</sup> Organisé par le Centre de perfectionnement en langue française, aujourd'hui dénommé Centre de méthodologie universitaire.

<sup>5</sup> A la fin des années 90, afin de lutter contre l'échec massif en début de parcours universitaire, des moyens financiers ont été octroyés aux universités pour la mise en place d'actions (encadrement supplémentaire, dispositifs de remédiation, etc.) supposées favoriser la réussite des primants.

<sup>6</sup> Cf : M.-C. Pollet, *Pour une didactique des discours universitaires. Etudiants et système de communication à l'université*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001.

### 1.1. *L'approche normative*

Pendant longtemps, la maîtrise de la langue a été envisagée dans une optique normative, aussi bien dans les reproches formulés à l'encontre des étudiants que dans les remédiations qu'on leur offrait. La litanie est bien connue : pauvreté du lexique, méconnaissance de la syntaxe la plus élémentaire, orthographe déplorable ... L'enquête de l'ULB évoquée plus haut, menée en 1975 - par la Faculté des Sciences, il faut le noter - aboutissait à cette conclusion interpellante : « la négligence d'étudiants francophones vis-à-vis de leur langue est telle qu'ils s'en trouvent handicapés par rapport à des étudiants étrangers qui ont appris le français récemment mais avec plus de rigueur »<sup>7</sup>. Certains diront que ce qui était vrai il y a trente ans l'est plus encore aujourd'hui ... Et de fait, nous connaissons bien la plainte désormais bien ancrée dans les discours des enseignants à propos des lacunes en langue des étudiants et développant la thèse du handicap linguistique. Les programmes de remédiation issus de ce genre d'enquêtes se sont le plus souvent focalisés sur des batteries d'exercices visant à la maîtrise du système linguistique, la perspective étant sans conteste normative voire puriste, et le but étant de développer des micro-habiletés. Cependant, ce genre de pratiques souffre de décontextualisation et ne convient pas du tout à ce qui devrait être son objectif essentiel dans l'enseignement supérieur : améliorer les performances des étudiants dans leurs situations d'apprentissage et d'évaluation.

Dans le même ordre d'idées, s'il est vrai qu'une bonne connaissance de l'orthographe, de la syntaxe et du lexique représente un atout important, on surévalue souvent leur influence dans les difficultés d'apprentissage. En effet, il est peu probable qu'un étudiant rate son année pour des difficultés de cet ordre uniquement ... du moins si tout le reste ne pose pas de problème. Or, les gros problèmes syntaxiques ou lexicaux sont plus souvent des symptômes d'incompréhension profonde que de simples « fautes de français ». A ce sujet, Bernard Lahire a montré que le travail scolaire sur la langue – les exercices raisonnés, les pratiques réglées, le travail perpétuel de reprise et de correction – provoque des « résistances pratiques », consistant en « des recours pour des élèves confrontés à un univers de questions, de contraintes, d'exigences " peuplées et surpeuplées d'intentions étrangères ", comme dit Bakhtine »<sup>8</sup>. Résistances parmi lesquelles on trouve les fameuses fautes d'orthographe, ainsi que les constructions syntaxiques bancales.

C'est prioritairement sur cette incompréhension - incompréhension des discours et du savoir - qu'il faut tenter d'agir, et non sur les épiphénomènes qui la masquent. Les propos d'Elisabeth Bautier sont particulièrement éclairants à ce sujet : « même si les élèves ont des difficultés dans ce domaine [lexique, syntaxe de la phrase ou du texte], il ne faut pas leur accorder une importance majeure car elles en masquent de plus importantes, qui font plus profondément problème, qui sont plus différenciatrices des élèves car elles concernent les usages mêmes du langage supposés par les pratiques scolaires »<sup>9</sup>.

En résumé, on dira que la décontextualisation et l'aspect fortement réducteur des enseignements qui visent à la maîtrise du système linguistique en constituent le défaut principal et vouent ce type de remédiation à l'échec. Un autre défaut de ces programmes dits « compensatoires » a été mis en lumière par des sociologues comme Jean-Claude Forquin ou Christian Bachman qui démontrent toute la difficulté, voire l'impossibilité, à greffer des codes standard sur des élèves issus de milieux dits défavorisés ou en difficulté notoire. Autrement dit, selon eux, ces programmes basés sur le drill linguistique ne sont absolument pas adaptés aux publics auxquels ils s'adressent en premier lieu, et risquent au contraire de décourager les étudiants plutôt que les aider. Il ne s'agit évidemment pas d'ignorer les problèmes – orthographiques, lexicaux, syntaxiques - bien réels des étudiants. Il ne

<sup>7</sup> *Enseignements des candidatures – Facteurs de réussite*, Rapport du groupe de travail Faculté des Sciences - Enseignement secondaire, ULB, 1975, p. 7.

<sup>8</sup> B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993, pp. 158-159.

<sup>9</sup> E. Bautier, « Pratiques langagières et démocratisation », dans : G. Legros, M.-C. Pollet, J.-M. Rosier, E. Gotto (éd.), *Quels savoirs pour quelles valeurs ?*, Actes du 7<sup>ème</sup> colloque de la DFLM (association pour la recherche en didactique du français langue maternelle), Bruxelles, 1998, pp. 16-17.

s'agit pas non plus de déclarer qu'ils ne sont d'aucune importance ... Il s'agit juste de réfléchir à d'autres clés, d'autres pistes que celles du drill et de l'imposition d'une norme, pour tenter d'agir sur ce qui fait profondément problème et non sur des symptômes.

### 1.2. *L'approche techniciste*

La reconnaissance des limites de la perspective normative telle qu'elle vient d'être décrite a conduit à une conception techniciste de la maîtrise de la langue et de son enseignement dans le supérieur. Partant des constatations – elles aussi venues de nombreuses enquêtes – selon lesquelles les étudiants ne savent pas « distinguer l'essentiel de l'accessoire », ni « synthétiser l'information », ni « prendre note », ni « rédiger une réponse claire », il s'agit dans ce cas de développer des « techniques », des « méthodes », considérées – à tort - comme générales et transversales. C'est ainsi que les programmes centrés tout d'abord sur le perfectionnement de la langue se sont déplacés petit à petit vers les « méthodes de travail », investissant essentiellement tout ce qui relève de l'activité résumante (plans, résumés, synthèses, prises de notes ...) et ses sacro-saintes règles de cohérence et d'économie. Mais ces pratiques souffrent elles aussi de décontextualisation, du moins lorsqu'elles ne s'accompagnent pas de la prise en compte des caractéristiques des discours sur lesquels elles portent ni de l'analyse de la demande impliquée par la tâche à effectuer. Autrement dit : lorsque, comme c'est souvent le cas, elles se focalisent sur l'exercice scolaire de résumé et ses aspects purement techniques de réduction de l'information. Le défaut principal de cette approche est de « substituer une logique de compétences techniques à une logique de savoir et de travail intellectuel »<sup>10</sup>. Si ce type d'enseignement peut induire chez les étudiants des mécanismes non négligeables comme la sélection de concepts importants grâce au repérage de champs notionnels, il court cependant le risque de pousser ceux-ci à se réfugier derrière des automatismes. Et ce n'est pas ainsi que l'on favorisera une réflexion d'ordre pragmatique qui leur permettrait de s'ouvrir au monde des discours qui les entourent dans le milieu de leurs études.

### 1.3. *L'approche pragmatique : développer les compétences en contexte*

Les pratiques portant sur le développement de compétences langagières ont pu connaître un changement décisif grâce aux recherches en linguistique et en didactique du français, consacrées aux pratiques de l'écrit dans l'enseignement supérieur<sup>11</sup>. Elles ont permis de donner une autre dimension au travail sur la langue que l'on peut mener avec les étudiants du supérieur. En effet, elles prennent en considération la (les) situation(s) de communication particulière(s) qui préside(nt) à la production des discours : caractéristiques et intentions du locuteur – caractéristiques et attentes du récepteur – contraintes et règles liées au milieu de circulation, au support de ces discours et au type de relations entretenues entre les interlocuteurs. A ce sujet, nous nous accorderons pour dire que le milieu académique (de l'université ou de l'enseignement supérieur) génère des discours très spécifiques, très typés, et en même temps très divers (du syllabus aux énoncés d'examens en passant par l'ouvrage scientifique). Ces nouvelles théories conduisent à revisiter la notion des compétences linguistiques des étudiants (telles que nous les avons vues en premier lieu, orientées vers la maîtrise du système) en termes de compétences langagières (qui désignent la capacité à utiliser la langue en situation, en contexte, pour répondre à des enjeux de communication). Plus précisément, elles rendent évident d'amener les étudiants à la compétence discursive (connaissance implicite des conventions de fonctionnement de certains discours) et à la compétence communicative (aptitude à produire des textes appropriés, produits et reçus dans des conditions spécifiques) nécessaires dans leur milieu<sup>12</sup>. Mais surtout – et c'est là bien sûr leur plus grand apport – ces recherches amènent à envisager les caractéristiques de ces discours en relation avec le savoir qui y est véhiculé, à considérer ces discours

<sup>10</sup> E. Bautier, *op. cit.*, p. 22.

<sup>11</sup> En témoignent par exemple : « Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur 1 », *Lidil*, n° 17, Grenoble, Université Stendhal, mars 98 ; « Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur 2 », *Cahiers de la Maison de la Recherche*, Lille, Université Charles-de-Gaulle, 2000 ; « Lire-écrire dans l'enseignement supérieur », *Spirale*, n° 29, Lille, janvier 2002 ; « L'écrit dans l'enseignement supérieur », I et II, *Enjeux*, n° 53 et n° 54, mars et juin 2002.

<sup>12</sup> J.-C. Beacco, *La rhétorique de l'historien. Une analyse linguistique de discours*, Berne, Peter Lang, 1988.

comme « vecteurs de savoirs spécialisés »<sup>13</sup> et comme « forme d'exercice de la connaissance »<sup>14</sup>, bref, à attribuer une fonctionnalité cognitive aux pratiques de l'écrit dans l'enseignement supérieur : l'écrit construit le savoir, le savoir se construit dans l'écrit.

Ainsi, à l'université comme dans l'enseignement supérieur, la manière qui semble la plus adéquate pour développer des compétences langagières chez les étudiants consiste à construire un enseignement à partir de leurs besoins spécifiques dans le cadre de leurs études et plus précisément dans le cadre de leur rapport aux savoirs disciplinaires. En effet, la nouveauté et la complexité du rapport au savoir plonge de nombreux étudiants dans un état de rupture discursive qu'il est indispensable de prendre en compte, au même titre que les autres ruptures subies au sortir du secondaire (psychologique, affective, sociale, géographique, ...). C'est d'ailleurs au sein même de cette rupture discursive qu'il convient de travailler, dans ce décalage entre les pratiques langagières des étudiants et les pratiques de transmission-construction du savoir, de manière à acculturer progressivement les étudiants aux discours de leur discipline. En cela on se situe dans le droit fil de la « pédagogie de l'affiliation », concept désormais célèbre depuis qu'il a été développé par Alain Coulon. Pour favoriser l'adaptation des étudiants au système de communication qui est désormais le leur, il est indispensable de les former à la lecture et à l'écriture des divers genres de discours qui les concernent, de leur en montrer la diversité, tant dans le rapport au savoir qu'ils véhiculent que dans leurs caractéristiques. L'objectif est de créer chez les étudiants un habitus - plus précisément un habitus discursif - adapté à leur nouveau statut, qui leur permette d'intégrer différentes manières dont se transmet, s'élabore et ... s'évalue ! ... le savoir dans l'enseignement supérieur ; qui leur permette aussi d'intégrer les spécificités des discours qu'ils fréquentent.

## 2. Maîtrise de la langue à l'université, qu'en disent les enseignants ?

Qu'il s'agisse de discours spontanés ou de consultations formelles, les professeurs d'université évoquent spontanément des difficultés langagières (ou en tout cas ce qu'ils attribuent à des insuffisances de cet ordre) des étudiants.

Ainsi, Van Cracem et De Ketele (1983), cités par Boxus<sup>15</sup>, interrogent les enseignants de candidature à l'Université Catholique de Louvain à propos du degré de maîtrise des certaines capacités. Sont jugés non maîtrisées la compréhension correcte de questions, l'élaboration de réponses et l'expression orale ou écrite. Pire, ils jugent tout à fait absente la capacité de synthèse. A l'Université Libre de Bruxelles, en 1989, une enquête auprès des professeurs de première candidature vise à cerner les causes auxquelles ils attribuent la réussite et l'échec. Cinq éléments sont évoqués : la motivation, la maîtrise de la langue, l'organisation et les méthodes de travail, la formation antérieure et l'insertion sociale. S'agissant de la maîtrise de la langue sont particulièrement épinglées les difficultés d'expression orale et écrite et la pauvreté du vocabulaire. La formation antérieure est également sur la sellette, les enseignants estimant que les capacités de compréhension ne sont pas celles qu'elles devraient être. Defays et Marechal<sup>16</sup>, à l'Université de Liège, interrogent les enseignants sur la question de savoir ce qui handicape le plus gravement les étudiants s'agissant de maîtrise de la langue. Sont cités l'imprécision du vocabulaire, le manque de sélection entre l'essentiel et l'accessoire, le désordre dans les idées, les phrases mal articulées, les maladroites dans l'expression, la mauvaise structuration du texte et enfin le manque d'entraînement à la lecture d'un certain niveau de langue. On note que les

<sup>13</sup> M. Dabène, « Préface », *La didactique du français dans l'enseignement supérieur. Bricolage ou rénovation ?*, C. Fintz éd., Paris, L'Harmattan.

<sup>14</sup> M. Millet, « Economie des savoirs et pratiques de lecture. L'analyse des formes de travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie », *Education et Sociétés*, n°4, 1999/2, pp. 57-74.

<sup>15</sup> E. Boxus, *Rapport du groupe de travail « Réussites en candidatures »*, Bruxelles, Conseil Interuniversitaire de la Communauté française de Belgique (C.I.U.F.), 1993.

<sup>16</sup> J.-M. Defays, M. Marechal, « L'évaluation et le perfectionnement de la maîtrise du français langue maternelle à l'université ; une expérience à Liège (1995 - 1997) », dans E. Boxus, V. Jans, J.-L. Gilles, D. Leclercq (éds.), *Stratégies et médias pédagogiques pour l'apprentissage et l'évaluation dans l'enseignement supérieur*, Actes du 15<sup>ème</sup> Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (A.I.P.U.), Liège, 1997, pp. 289-295.

enseignants semblent avoir une propension à attribuer à la sphère linguistique des compétences qui, pour le moins, ne lui sont pas entièrement imputables. Ainsi, la proposition « Désordre dans les idées » peut légitimement se trouver apparentée avec des habiletés cognitives. Aux Facultés Notre-Dame de la Paix de Namur, des interviews d'enseignants fournissent les résultats suivants<sup>17</sup>: plus de huit professeurs sur dix pointent les insuffisances orthographiques et l'absence de maîtrise discursive, 58 % mettent en avant des « défaillances lexicales du registre non disciplinaire ». Pour ce qui est de la terminologie propre à une discipline, des failles sont indiquées par quatorze des trente-deux personnes interrogées ; à l'intersection, quatre personnes notent une confusion « du sens commun et du sens propre à la discipline ». Sept enseignants sur dix mettent en question la « compréhension des énoncés et l'analyse de textes ». Sous cette rubrique, les enseignants évoquent la tendance qu'auraient les étudiants à survoler l'énoncé des questions et à s'arrêter à ce qui rencontre leurs préventions. Enfin, trois quarts d'entre eux soulignent la difficulté qu'éprouveraient les étudiants dans « la construction d'une réponse adéquate », c'est-à-dire composées de phrases complètes et articulées entre elles.

En fait, il semble que cette part de la relation pédagogique se déroule sur le mode du non-dit : si lorsqu'on les consulte, les enseignants formulent leurs attentes, ils semblent considérer qu'elles vont tellement de soi qu'elles ne doivent pas faire l'objet d'une communication particulière aux étudiants. Il y a donc un avantage indéniable pour ceux qui, naturellement, adhéreront à la norme souhaitée ou disposeront de suffisamment d'intuition pour mettre en jeu les compétences nécessaires (s'ils les possèdent). Malheureusement la maîtrise de la norme et le décodage des attentes ne sont pas socialement équitablement répartis.

La solution du problème est loin d'être simple et cela pour deux raisons. D'une part, cette norme universitaire fluctue au gré des appartenances disciplinaires et même, à l'intérieur d'une même discipline, d'un enseignant à l'autre. D'autre part, la communication des critères d'évaluation ne garantit en rien leur validité. Ainsi, Lea et Stierer<sup>18</sup> notent: « The 'ground rules' of academic writing in a subject area are often not made explicit to students. They are often mediated by individual members of teaching staff (...). What 'counts' as 'good writing' is therefore partly a matter of the individual preferences of teaching staff, or the individual interpretation by teaching staff of the ostensibly 'given' rules of good writing. This often leads to considerable variation in the way students are advised to write, despite the persistence of a model of writing based upon universal rules and upon the traditional essay form ». Les interviews d'enseignants réalisées par Dejean et Magoga<sup>19</sup> confirment cette diversité des normes : les étudiants doivent « faire face à des attentes diverses, souvent implicites et parfois ambiguës (...) » ; les schémas de réponse attendus peuvent différer fortement d'un enseignant à l'autre (...). Ainsi, certains professeurs demandent aux étudiants d'être synthétiques dans leurs réponses, mais en analysant leur mode de cotation, on constate qu'un étudiant qui serre son écriture pour pouvoir mettre le maximum sur sa feuille a une meilleure cote »<sup>20</sup>.

Sans doute tout cela dépasse-t-il l'accord autour de critères unanimement reconnus pour atteindre les conceptions plus larges reliées « au modèle de la communication scolaire »<sup>21</sup>. Quel est le produit à fournir ? Quelle forme donner aux contenus ? Telles sont les questions auxquelles les étudiants doivent adéquatement répondre pour rencontrer les attentes des correcteurs.

<sup>17</sup> K. Dejean, E. Magoga, *Maîtrise langagière et échec en première candidature, Document complémentaire au rapport intermédiaire : Inventaire et analyse des difficultés langagières des étudiants*, Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur, décembre 1999, p. 4.

<sup>18</sup> M.-R. Lea, B. Stierer (éds.), *Student writing in higher education. New contexts*, Buckingham, Open University Press, 2000, p. 3 et 4.

<sup>19</sup> K. Dejean, E. Magoga, *op. cit.*, pp. 13-14.

<sup>20</sup> Sur la question de la « quantité », à laquelle on reviendra avec la question de Lonka et Mikkonen (1989) : « Why does the length of an essay-type answer contribute to examination marks ? », dans : Lea et Steerer (*op. cit.*) notent que les exigences de l'université peuvent être opposées de celles de monde du travail où la concision serait prise.

<sup>21</sup> M. Monballin, G. Legros, « Maîtrise du français, mais encore ? », dans : J.-M. Defays, M. Marechal, S. Melon, (éds.), *La maîtrise du français. Du niveau secondaire au niveau supérieur*, Bruxelles, De Boeck, 2000, p.63.

### 3. Maîtrise de la langue à l'université, qu'en disent les étudiants ?

Que savent les étudiants de l'impact (réel ou supposé, sur- ou sous-estimé) de la maîtrise de la langue sur la réussite de leur parcours universitaire ?

Interrogés a priori<sup>22</sup> sur les facteurs qui expliquent la réussite (hormis l'étude), ils n'évoquent la sphère linguistique que dans la modalité de production. La réception, pourtant si souvent désignée par les enseignants comme problématique, n'est pas - ou peu - citée<sup>23</sup>. Interrogeant des étudiants qui ont connu l'échec en première candidature, Pourtois<sup>24</sup> relève qu'ils incriminent « le vocabulaire professoral qui impressionne ». Enfin, répondant à la question de savoir quel sera l'impact de la maîtrise du français sur la réussite en fin de première année, seule une faible moitié des étudiants le juge déterminant, ce pourcentage chutant encore dans les facultés de sciences, de médecine ou de sciences économiques<sup>25</sup>.

A n'en pas douter, la lecture que font les étudiants des phénomènes qui se jouent en premier cycle inclut des facteurs de nature linguistique. Néanmoins, on peut se demander si l'analyse qu'ils font leur permet de faire le saut qualitatif nécessaire pour accéder à une lecture pertinente des attentes professorales. Or cette lecture est indispensable dans la mesure où se produit à l'université, une transformation du rapport pédagogique. Il faut que les étudiants acceptent de rompre avec les représentations de la relation évaluative telle qu'elle existait dans l'enseignement secondaire. Encore faut-il pour cela percevoir le décalage : « Tout se passe, assez souvent, comme s'ils ne pouvaient pas même percevoir le problème, comme s'il y avait rupture unilatérale et arbitraire d'un vieux contrat tacite selon lequel questions et consignes ne seraient que des déclencheurs, l'enjeu étant de prouver que l'on a lu, cherché, étudié, bref de dire le plus possible, voire trop par mesure de sécurité, plutôt que de construire un exposé efficace »<sup>26</sup>.

Autre phénomène à l'œuvre, une partie des étudiants surestiment largement leurs compétences. Amenés à évaluer leurs performances à l'issue d'un test d'orthographe et d'une épreuve de vocabulaire, on remarque que quatre étudiants sur dix formulent une prédiction pêchant par trop d'optimisme, cet optimisme atteignant l'irréalisme complet pour un étudiant sur dix. De plus, il est remarquable de constater que, moins bonne est la performance, plus l'erreur de prédiction va dans le sens d'une surestimation et inversement. Cela est vrai en orthographe et de manière encore plus évidente en vocabulaire<sup>27</sup>.

### 4. Les études corrélatives

De nombreuses recherches se sont attachées à établir un lien de corrélation entre les différents aspects de la maîtrise langagière et la réussite en début de parcours universitaire. Il convient de noter que les épreuves auxquelles elles recourent induisent par leur contenu et le niveau de performance qu'elles visent, un certain type d'hétérogénéité.

---

<sup>22</sup> Les questionnaires de Bodson ont été diffusés au début du second quadrimestre soit immédiatement après les partiels de la session de janvier. A ce moment, les étudiants ont une connaissance de l'évaluation telle qu'elle se pratique à l'université mais pas, si ce n'est de leurs résultats, de l'issue finale.

<sup>23</sup> X. Bodson, *La vie d'étudiant. Analyse des manières d'être étudiant et de leurs conséquences sur la réussite et l'échec en première candidature à l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve*, Louvain-la-Neuve, Unité d'anthropologie et de sociologie, Université de Louvain-la-Neuve, septembre 1999.

<sup>24</sup> J.-P. Pourtois, J. Lhermitte, *Entrer à l'université. Etude de l'opinion des étudiants*, Bruxelles, Labor, 1986, p. 164.

<sup>25</sup> M. Delforge, *Impact de la maîtrise de la langue d'enseignement sur la réussite en première candidature, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation*, UMH, 2002.

<sup>26</sup> M. Monballin, M. Van der Brempt, G. Legros, « Maîtriser le français écrit à l'université : un simple problème de langue ? », *Revue des Sciences de l'Education*, 1995, Vol. XXI, 1, p.65.

<sup>27</sup> M. Delforge, *op. cit.*

A l'Université de Liège, dans le cadre de la sélection des étudiants en médecine, Gilles et Melon<sup>28</sup> proposent trois épreuves mettant en jeu les compétences en langue maternelle. La première vise la capacité à rédiger, la seconde est un test de français « classique » (vocabulaire, orthographe, syntaxe et compréhension), la troisième est un QCM de compréhension suite à la lecture d'un texte de vulgarisation scientifique. Les résultats aux partiels de janvier servent à établir la corrélation avec les résultats académiques. Toutes les corrélations sont positives et significatives. Nous notons que plus les sous-tests sont dégagés du caractère scolaire au sens strict, plus ils intègrent des compétences dépassant les sous-systèmes de la langue, plus ils sont proches de la réussite académique.

Romainville<sup>29</sup> rapporte une recherche effectuée aux Facultés Notre-Dame de la Paix à Namur en Faculté de Lettres. Afin de mieux cerner les besoins du public en vue d'éventuelles remédiations, on propose aux étudiants un test composé de plusieurs épreuves parmi lesquelles certaines relèvent des habiletés linguistiques : vocabulaire (les mots retenus le sont en fonction de leur fréquence d'utilisation dans le contexte universitaire), compréhension (la tâche était de choisir la phrase qui résumait le mieux un paragraphe), maîtrise des connecteurs logiques. Ces trois sous-tests sont regroupés, dans la présentation des résultats, sous la dénomination « Connaissance de la langue ». Une fois de plus, nous observons des relations positives (.24 pour le test de langue, .25 pour l'épreuve de closure) mais globalement limitées.

Nous pourrions multiplier les résultats de recherches, que ce soit en Communauté française où ailleurs, mais, dans tous les cas, si la maîtrise de la langue semble aller de pair avec de bonnes performances académiques, le lien qui unit les deux variables paraît loin du sentiment largement partagé selon lequel les compétences en français sont la condition nécessaire et presque suffisante de la réussite universitaire.

Enfin, il est remarquable de relever que, si à d'autres niveaux d'enseignement, l'impact de l'appartenance sociale sur la maîtrise langagière est largement documenté, il n'en est rien à l'université. Or, on sait que l'accès et la réussite dans l'enseignement supérieur sont largement déterminés par des variables sociales<sup>30</sup>. Les compétences en français, et plus largement, la capacité d'acculturation aux discours universitaires ne seraient-elles pas, au final, des marqueurs d'appartenance sociale ? Dans ce cas, toutes les actions qui ont pour but le développement de ce type d'habiletés contribueront à l'ouverture démocratique du système.

## **DEUXIEME PARTIE: DE LA LITTÉRATIE<sup>31</sup> À LA LITTÉRATIE UNIVERSITAIRE : DÉCLINAISON D'UN « CONCEPT QUI MONTE »**

Même si le terme n'est pas encore tout à fait banalisé, la littératie est un « concept qui monte »... On en rencontre une des premières occurrences dans la dénomination d'une équipe du Laboratoire d'Etudes sur l'Acquisition et la Pathologie du Langage chez l'Enfant (LEAPLE), qui rassemble des chercheurs s'intéressant « à l'acquisition et aux pathologies de l'apprentissage de la lecture-écriture en relation avec le développement du langage oral et le fonctionnement des systèmes d'écriture et des

<sup>28</sup> J.-L. Gilles, S. Melon, « Comparaison de trois modalités de « testing » des compétences en français chez les étudiants en médecine lors de leur première candidature à l'Université de Liège », dans : J.-M. Defays, M. Marechal, S. Melon (éds.), *op. cit.*, p. 161 et suivantes.

<sup>29</sup> M. Romainville, Marc, « Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? », *Revue française de pédagogie*, 1997, 119, pp. 84 et 85.

<sup>30</sup> A. Beguin, « 1968 : Une révolution inutile ? », *Socio*, 1991, 3 – 5, 20 – 26. - P. Bercy et al., *Démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur*, UCL, MOC, Avril 2002.

<sup>31</sup> Remarquons d'emblée que plusieurs graphies sont utilisées pour cette notion : « littéracie », « litéracie », ou encore « littératie ». Voir à ce sujet : J.-P. Jaffré, « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept », dans : C. Barré De Miniac, C. Brissaud, M. Rispaïl (dir.), *La Littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, L'Harmattan, Paris, 2004, pp. 26-28. Quant à nous, lorsqu'il s'agira de citations, nous transcrirons le terme tel qu'il est écrit dans la source. Mais sous notre propre plume, nous l'écrirons « littératie ».

orthographe »<sup>32</sup>. Le terme est encore peu usité en France et en Belgique mais s'avère un néologisme largement exploité dans le monde anglo-saxon. Ce mot est une « traduction ou adaptation du terme anglais *literacy* (...) mais chez nous on parle plutôt de " développement verbal, d'acquisitions langagières, d'apprentissage de la lecture, de didactique de la lecture/écriture, etc" »<sup>33</sup>.

Cependant, l'introduction progressive de ce vocable dans la terminologie française de la recherche semble absolument pertinente car il rassemble les termes de « lecture » et d'« écriture » qui ne peuvent, à eux seuls, rendre compte de la compétence homogène et complexe que renferme l'idée de littératie. En outre, son usage est de plus en plus attesté dans les ouvrages et les articles scientifiques publiés dans le monde francophone même s'il ne figure toujours pas dans les dictionnaires de la langue française<sup>34</sup>.

Mais comment définir et appréhender le concept de littératie ? D'aucuns le définissent par opposition à celui d'« illettrisme », autre néologisme forgé dans les années septante. Ainsi, il désignerait « le versant positif de ce que le terme d'illettrisme désigne en négatif : l'apprentissage de l'écrit, au lieu du « désapprentissage » que nomme, voire stigmatise, le terme d'illettrisme »<sup>35</sup>. Au sens « traditionnel », la littéracie concernerait l'« apprentissage de la lecture tel qu'on l'entend communément »<sup>36</sup>. Pour d'autres, il s'agit de l'« appropriation de pratiques de lecture et d'écriture dans un cadre institutionnel »<sup>37</sup>. Certains en proposent une définition plus détaillée : c'est l'« aptitude à utiliser l'écrit dans la vie personnelle, professionnelle et sociale. D'une part elle introduit l'idée d'une maîtrise de l'écrit finalisée par des enjeux sociaux et identitaires dont le poids est considérable dans le devenir des élèves ; d'autre part, elle conduit à considérer les compétences des sujets non comme des manques et dans l'absolu, mais en situation et de façon dynamique »<sup>38</sup>.

A consulter la littérature sur le sujet, on s'aperçoit que les auteurs qui ont tenté de définir ce terme ont été confrontés à de nombreuses difficultés. Depuis quelques années, on rencontre même un pluriel anglais « *literacies* », « résultat d'une association de plus en plus marquée entre le concept et la diversification sans cesse grandissante de domaines associés (linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique, ethnologie, économie, didactique,...) »<sup>39</sup>.

De cette complexité, il ressort que la littératie est un concept à géométrie variable : il ne possède pas de signification unique et implique des profils d'usagers extrêmement divers. Mais de cette diversité ressort aussi l'idée commune selon laquelle la littératie concerne de façon globale l'« entrée dans l'écrit ou dans la langue écrite » et s'attache à l'apprentissage et à la maîtrise de la lecture et de l'écriture<sup>40</sup>. Ainsi, dans son sens initial (en anglais), elle traduit les notions de savoir lire et de savoir écrire. Dans le monde anglo-saxon, le terme *literacy* a été employé tous azimuts, ce qui a finalement entraîné sa désémantisation : il faut maintenant user d'un qualificatif pour savoir de quoi il s'agit précisément (étant donné – nous venons de l'évoquer – le nombre croissant de domaines qui y sont associés). Par exemple, on parlera de *computer literacy*, pour des compétences en informatique ou même de *reading literacy*, pour la lecture, sans que cela fasse pléonasme. « *Literacy* apparaît dès lors fonctionner aujourd'hui en anglais comme un équivalent de « compétence » en français, de façon tout aussi confuse d'ailleurs »<sup>41</sup>.

<sup>32</sup> <http://www.inrp.fr/vst/Sitesweb/DetailSiteFrance.php?id=162>; site consulté le 11/01/06.

<sup>33</sup> C. Barré De Miniac, « Présentation », dans : *Lidil*, 27 : *La littéracie vers de nouvelles pistes de recherche didactique*, Université Stendhal de Grenoble, juillet 2003, p.5.

<sup>34</sup> J.-P. Jaffré, *op. cit.*, pp. 23-25.

<sup>35</sup> C. Barré De Miniac, *op. cit.*, p. 6. Voir également à ce sujet Reuter, selon qui, en France, actuellement, de nombreux discours ministériels tendent à assimiler enseignement de la lecture et de l'écriture et prévention de l'illettrisme.

<sup>36</sup> J. Fijalkow, Y. Fijalkow, L. Pasa, « Littératie et culture écrite », dans : C. Barré De Miniac, C. Brissaud, M. Rispaïl (dir.), *op. cit.*, p 53.

<sup>37</sup> E. Dauphin et C. Calistri, « Des ateliers d'écriture en milieu carcéral », dans : *Lidil*, 27, p.131.

<sup>38</sup> D. Cogis, « Marques orthographiques du féminin et pratiques de l'écrit », dans : *Lidil*, 27, p. 103.

<sup>39</sup> J.-P. Jaffré, *op. cit.*, p. 28.

<sup>40</sup> J. Fijalkow, Y. Fijalkow, L. Pasa, *op. cit.*, p. 56.

<sup>41</sup> *Ibid.*, pp. 56-57.

Ce terme pour le moins polysémique demande donc un complément d'informations pour être compris parfaitement. En effet, tout d'abord, la littératie est un concept que l'on peut étudier, au sein d'un groupe à définir, tout au long de l'évolution de l'individu. Selon Durkin et Goodman<sup>42</sup>, la littératie commence non pas quand l'enfant entre à l'école mais bien avant, pendant la petite enfance. La littératie peut donc être envisagée au niveau scolaire mais aussi pré-scolaire. Elle peut aussi concerner des adultes. De nombreuses enquêtes internationales s'intéressent d'ailleurs à la littératie des adultes. Le concept de littératie, tel qu'il a été par exemple défini par l'OCDE, affiche clairement une finalité économique : c'est l'« aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités »<sup>43</sup>. On le voit bien, dans les enquêtes internationales et au sein des débats sur l'illettrisme, la littératie est conçue comme un « savoir-faire en situation de vie quotidienne »<sup>44</sup>. Par ailleurs, le concept de littératie peut également être envisagé différemment selon le cadre dans lequel on l'étudie : scolaire, familial ou social, ce que confirment certains chercheurs : « les variations dans le temps et l'espace conjuguent leurs effets pour faire de l'école un lieu important mais non exclusif, et de moins en moins exclusif, des pratiques de littératie. En effet, la massification de l'enseignement en Occident depuis plusieurs générations, fait que la transmission de l'écrit et de ses pratiques se fait à l'école, mais aussi dans le cadre familial et plus largement, bien que moins bien connu dans ses effets sur les pratiques de littératie, dans le cadre social »<sup>45</sup>.

En ce qui concerne la littératie scolaire - qui nous intéresse principalement - on s'aperçoit que lorsque le concept est évoqué, de nombreux chercheurs pensent spontanément à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture réalisés à l'école primaire. Mais, si le développement de la littératie commence au primaire, elle ne s'arrête pas là : elle peut également être analysée dans les milieux secondaire et universitaire<sup>46</sup> – et ceci nous intéresse davantage encore.

Ce terme s'avère donc très riche de sens et de possibilités. Pour résumer, nous pouvons distinguer en première analyse : une littératie économique (concernant principalement les adultes), une littératie sociale (c'est sans doute l'acception la plus large du terme), une littératie familiale et une littératie scolaire (au sens large). Quant à cette dernière, elle peut s'envisager de manière plus détaillée et l'on peut ainsi identifier, au fil des recherches effectuées sur le sujet, la littératie préscolaire et la littératie scolaire (maternelle, primaire, secondaire, universitaire). Soulignons néanmoins qu'on ne cerne pas une véritable rupture entre les différents types de littératie : il s'agit tantôt d'un continuum (par exemple, entre les différents types de littératie scolaire), tantôt d'un lien montrant qu'une acception du mot littératie peut en englober une autre (on pense notamment au rapport entre littératies familiale et sociale). Bien entendu, dans cette contribution, nous ciblerons uniquement la littératie universitaire - en particulier celle qui concerne les étudiants de première année – que nous définirons comme *l'apprentissage et la maîtrise des discours universitaires* ou encore comme *l'acculturation aux discours universitaires*. Cependant, les conclusions que nous pouvons tirer de nos analyses de différentes productions d'étudiants nous amènent à y ajouter une nuance supplémentaire. Ainsi on distinguera d'une part la « littératie universitaire académique », ou transversale, qui relève de compétences acquises (dans le secondaire) et à acquérir (à l'université) et d'autre part la « littératie universitaire disciplinaire », ou spécifique. Cette distinction guidera d'ailleurs l'élaboration et la présentation des outils méthodologiques destinés aux enseignants et aux étudiants.

<sup>42</sup> Cités par R. NAQVI, « La rôle de la famille dans la construction de la littératie chez le jeune enfant immigrant », dans : *Lidil*, n° 27, p. 31.

<sup>43</sup> *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*, Organisation de Coopération et de Développement Economiques, Paris, Canada, p. 10.

<sup>44</sup> J.-L. Chiss, « La littératie : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français » dans : C. Barré de Miniac, C. Brissaud, M. Rispaïl, *op. cit.*, p. 45.

<sup>45</sup> C. Barré de Miniac, C. Brisseau, M. Rispaïl, *op. cit.*, pp. 9 et 10.

<sup>46</sup> P. Lefrançois, « Stratégies de résolution de problèmes orthographiques d'étudiants à l'université », dans : C. Barré-de-Miniac, C. Brissaud, M. Rispaïl, *op. cit.*, p. 233.

## TROISIEME PARTIE: ANALYSE DES PRODUCTIONS ETUDIANTES

### 1. Du côté des sciences humaines (ULB – UMH)

Nous présentons brièvement ci-dessous trois études de cas. Plus précisément, nous décrivons le contexte et les consignes liées à la production demandée ainsi que les objets et éléments sur lesquels a porté l'analyse, puis nous évoquons les caractéristiques principales observées dans les copies. Ces constatations permettront de nourrir les outils qui seront élaborés, en conclusion de cette recherche, à l'intention des étudiants (*guide méthodologique pour la rédaction de travaux*) et des enseignants (*relevé des difficultés des étudiants et pistes didactiques*). Cependant, dans ce texte intermédiaire, nous proposons aussi des pistes spécifiques d'accompagnement des étudiants qui pourraient être développées ou renforcées dans les contextes particuliers de productions décrites ici.

#### 1.1. Première étude de cas : résumés d'un article scientifique

##### 1.1.1. Contexte

Dans le cadre du cours d'Actualité d'histoire de l'art et archéologie, les étudiants doivent produire le résumé d'un article de leur choix. Pour les aider dans cette tâche, la section a organisé, en collaboration avec le Centre de Méthodologie Universitaire (C.M.U.) un programme d'accompagnement à la lecture de textes scientifiques : compréhension de l'article basée sur la mise en évidence de ses caractéristiques discursives, production d'un résumé, correction.

L'article choisi par les enseignants dans ce cadre – et dont les résumés font l'objet de l'analyse décrite ici – est le suivant : A. Tsingarida, « Des offrandes pour l'éternité. Les vases de la " tombe Sotadès " », dans : P. Rouillard, A. Verbanck-Pierard, *Le vase grec et ses destins*, Biering et Brinkmann, 2003, pp. 67-74.

##### 1.1.2. Consignes

Les consignes suivantes ont été transmises aux étudiants :

- déterminer le sujet spécifique de l'article ;
- extraire l'information essentielle ;
- dégager la logique interne du raisonnement de l'auteur et son apport personnel ;
- dégager la conclusion de l'article ;
- synthétiser l'information relative aux points 1- 4, sous forme de texte suivi et cohérent, veillant à l'orthographe et à la syntaxe.

##### 1.1.3. Objets et éléments de l'analyse

Vingt-huit résumés ont été analysés, avec une attention particulière accordée à la cohérence, la sélection de l'information et la reformulation de l'introduction et de la conclusion.

##### 1.1.4. Observations

On épinglera ici les principales difficultés rencontrées par les étudiants :

- Difficulté à distinguer l'essentiel de l'accessoire : informations sélectionnées peu pertinentes voire inutiles, informations redondantes, omission d'informations importantes. Exemples :
  - « *Cette tombe fait partie d'une nécropole située en bordure d'Athènes et datant du V<sup>e</sup>-VI<sup>e</sup> siècle. Elle fut découverte par des travaux de voirie. Ce mobilier funéraire se composait de deux phiales, ...* » : les circonstances de la découverte ne représentent pas une information pertinente dans ce cadre ...
  - un étudiant décrit avec force détails le décor des trois coupes, explique à quel mythe cela correspond, quels pourraient être les personnages représentés ;
  - « *Ces trois scènes sont liées par trois éléments importants : le miel, la mort et la résurrection.* » Il manque, dans la production de l'étudiant, un quatrième élément : en

effet, si on se rapporte au texte : « A ces trois références (...) on peut peut-être ajouter une quatrième, celle de l'art de la divination. » Il se peut que l'étudiant n'ait pas osé l'affirmer puisque dans le texte source cette information est modalisée par « peut-être », mais précisément ce genre d'hésitation ouvre à la réflexion sur le texte.

- Interprétations abusives ou erreurs de contenu. Exemples :
  - « *Découverte de vases dans une tombe, celle de Sotadès (...)* » ; or, il s'agit de la « tombe Sotadès », c'est-à-dire qu'elle a été décorée par les membres de l'atelier de Sotadès. De plus, l'intérêt de l'auteur se porte notamment sur la question de savoir à qui pouvait appartenir cette tombe ;
  - « *La cohérence de l'ensemble de ces poteries était conçue comme un service.* » ; ce qui est relativement différent du texte-source : « Il faut également souligner la cohérence de l'ensemble, conçu clairement comme un service (...) » ;
  - « *Cinq coupes possèdent un décor figuré (la 6<sup>ème</sup> a été réalisée à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle).* » ; or, le texte mentionne que « la sixième, affublée d'un faux décor à la fin du XIXe siècle (...), était originellement couverte seulement d'un engobe blanc. ».
- Bouleversement de la progression thématique : pour donner un exemple flagrant, un étudiant, sans doute soucieux de bien réduire l'information, télescope différentes idées de l'auteur et bouleverse complètement la progression du texte, au point de le rendre difficilement compréhensible. En effet, le texte se compose d'une première partie narrative et descriptive puis d'une seconde partie, argumentative, où l'auteur formule une hypothèse qu'il étaye de plusieurs arguments. Or, l'étudiant a mélangé les éléments de la première et de la deuxième parties, anéantissant ainsi la démonstration réalisée par l'auteur.
- Insuffisance ou absence d'organismes.
- Abus du « copier-coller » : soit les étudiants reprennent tels quels des extraits du texte, soit ils les modifient « légèrement » mais altèrent ainsi généralement les propos de l'auteur. Exemple : « *En effet, à Athènes, existaient des sectes orphiques, dont prônait l'espoir (sic !) d'une vie après la mort, ce qui apparaît sur ces coupes. Les membres pratiquaient la divination, art souvent attribué aux femmes et auquel fait allusion l'iconographie de ce tombeau. Cette tombe devait être destinée à une femme étant donné l'iconographie décorant les coupes, les phiales servant à la libation par les femmes ainsi qu'à la divination. De plus, la découverte d'une paire de phiales dans une des tombes de Derveni serait liée à un contexte orphique.* »  
Dans cet extrait, on trouve des passages « copiés-collés » au mot près à côté de passages reformulés maladroitement. De plus, on note des omissions de mots, d'idées, d'organismes textuels.  
En effet, voici l'extrait du texte-source qui a donné lieu à la reformulation – à tout le moins approximative !- qui précède :  
« Tout au plus peut-on observer que la présence à Athènes de sectes orphiques dont les initiés prônaient l'espoir d'une vie après la mort telle qu'elle apparaît sur ces coupes est attestée au moins depuis la fin du VI<sup>e</sup> siècle. Par ailleurs, les membres de ces sectes étaient connus pour pratiquer la divination, un art souvent attribué aux femmes et auquel l'iconographie de la « Tombe Sotadès » fait également allusion. Or, on admet que la tombe devait être destinée à une femme suivant les thèmes iconographiques qui décorent les deux coupes d'Hégésiboulos. De plus, les phiales, associées aux sépultures féminines, seraient non seulement liées à la pratique fréquente de la libation par les femmes, mais aussi à celle de la divination. Ajoutons enfin à ce mince faisceau d'indices la découverte d'une paire de petites phiales dans une des tombes de Derveni, datée de la fin du IV<sup>e</sup> siècle, et qui serait liée à un contexte orphique. »
- Imprécision du vocabulaire et du style et inadéquation du niveau de langue : répétitions, redondances, phrases mal construites, verbes inadéquats ou passe-partout, ...

- Non-respect des conventions d'écriture du résumé: utilisation d'abréviations, de tirets et de flèches.

En ce qui concerne le contenu, quelques difficultés récurrentes sont à signaler, plus spécialement pour l'introduction et la fin du texte. Tout d'abord, dès l'introduction, on constate une nette difficulté à isoler l'essentiel de l'information en ce qui concerne le contexte (sujet, localisation, époque). Ainsi, le sujet apparaît souvent d'emblée comme inexact. Exemple :

« En 1890, neuf vases ont été découverts dans la « tombe de Sotadès ». Ce tombeau se situe au nord-est de l'enceinte de la ville d'Athènes dans une nécropole occupée vraisemblablement aux V<sup>e</sup> et IV<sup>e</sup> siècles. On trouve dans le mobilier funéraire deux phiales, deux mastoi, cinq coupes à fond blanc et une coupe à fond rouge. »

On l'a déjà dit, cette tombe n'était pas destinée à Sotadès ; en outre, l'étudiant se contredit puisqu'il évoque neuf vases dans la première phrase mais on en compte dix dans la troisième... (En réalité, l'auteur en mentionne bien dix).

On remarque également des imprécisions au niveau de la localisation et de l'époque. Exemples :

- « La récente découverte d'une coupe à fond blanc à Athènes, permettrait de compléter le mobilier funéraire, précédemment trouvé dans la tombe de Sotadès en 1890. » Les dix vases proviennent en fait de la même tombe, située dans une nécropole en bordure d'Athènes.
- « (...) découverts dans une tombe athénienne (occupée aux 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> siècles (...)) » Les siècles concernés sont les V<sup>e</sup> et IV<sup>e</sup>.

En outre, pour la dernière partie du texte, les deux derniers paragraphes posent fréquemment problème, les étudiants éprouvant des difficultés à formuler la conclusion générale de l'auteur, son hypothèse et éventuellement ses arguments.

Il faut noter que cette partie a été très généralement bâclée (manque de temps ou difficulté de ce passage ?) ; son résumé est flou, imprécis et souvent incomplet ; en outre, la plupart des étudiants n'ont pas saisi la structure argumentative - assez complexe il est vrai - du passage.

L'auteur met d'abord en avant la conclusion de sa troisième partie: « (...) les vases qui forment le mobilier sont tout au moins choisis, si pas commandés avec soin ».

Cette conclusion et celles des deux points précédents lui permettent de formuler une hypothèse : ainsi, il se demande si « (...) dans un service qui semble véritablement construit, un traitement iconographique aussi original et la présence de vases votifs n'expriment pas une **volonté délibérée, qui refléterait des pratiques religieuses particulières.** » (c'est nous qui soulignons.)

L'auteur avance ensuite quelques arguments (qui sont des faits, ou des hypothèses formulées par des spécialistes) pour appuyer ses dires, en insistant sur le fait qu'il s'agit bien d'une hypothèse et qu'il manque des données qui permettraient une analyse plus fouillée; les arguments peuvent être réorganisés schématiquement comme suit :

- **1<sup>er</sup> fait** : à l'époque, à Athènes : existence de sectes orphiques :
  - qui prônent une vie après la mort (cf : thèmes des vases)
  - qui pratiquent la divination (cf : thème des vases), art attribué aux femmes (cf : iconographie des vases)
- **2<sup>ème</sup> fait** : cette tombe était celle d'une femme (cf : thèmes des coupes)

Les phiales, associées aux sépultures féminines, seraient liées à la pratique fréquente de la libation par les femmes (**hypothèse avancée par Lissarague**) et à celle de la divination (**hypothèse avancée par Dunbabin**).

En outre, des phiales trouvées dans une tombe à Derveni à la même époque seraient liées à un contexte orphique à cause de l'iconographie particulière du cratère qui figure dans une des tombes (**hypothèse avancée par Themelis**). « Par ailleurs, la tombe A a livré un papyrus avec un texte orphique. » (**fait rapporté par l'auteur**).

Pour résumer cette dernière partie, les étudiants devaient idéalement mentionner la conclusion de l'auteur ainsi que son hypothèse et, soit résumer brièvement chacun des arguments, soit au moins

évoquer les sectes orphiques. Exemple :

« Pour conclure, nous pouvons dire qu'il ne s'agit pas d'une tombe habituelle, il s'agit d'un judicieux choix qui a fait l'objet d'une commande. Après analyse des thèmes iconographiques, on en déduit que c'était la tombe d'une femme (cfr divination). » On peut d'abord remarquer l'ambiguïté : c'est le mobilier de la tombe qui a fait l'objet d'un choix judicieux et non pas la tombe elle-même. Plus problématique : l'étudiant se fourvoie quant à l'hypothèse avancée par l'auteur : selon lui, l'hypothèse concerne l'identité du propriétaire de la tombe, alors que c'est le contexte religieux qui fait l'objet de l'hypothèse de l'auteur.

### **1.1.5. Pistes spécifiques**

Plusieurs heures de cours théoriques et pratiques pourraient être affectées à cette activité de résumé qui ne va pas de soi. Il s'agirait tout d'abord de sensibiliser les étudiants aux spécificités de l'article scientifique en Histoire de l'Art et Archéologie. Dans un second temps, pourraient être organisés des exercices plus spécifiquement orientés vers la méthodologie de la lecture de ce genre de discours : travail sur le paratexte, dégagement de la progression thématique en insistant particulièrement sur l'introduction et la dernière partie de l'article, mise en évidence des différentes des étapes essentielles de la démonstration.

(Remarque : l'expérience est mise en place dès cette année 2006-2007, pendant laquelle de tels cours sont organisés dans la section, en collaboration avec le C.M.U.)

### **1.2. Deuxième étude de cas : lectures critiques de textes**

#### **1.2.1. Contexte**

A l'issue des travaux pratiques portant sur la lecture critique de textes en sciences sociales, les étudiants doivent produire un travail écrit consistant en une comparaison critique de deux textes scientifiques.

#### **1.2.2. Consignes**

Ce travail doit répondre à la démarche suivante :

- choisir un sujet parmi les cinq proposés ;
- chercher à ce propos plusieurs textes et les lire ;
- en choisir deux récents, les décrire, les critiquer et les comparer; les mettre en relation avec leur contexte d'écriture ;
- mettre ce travail en forme.

Toutes ces consignes sont détaillées dans un fascicule remis aux étudiants et explicitées oralement lors des TP.

Outre les exigences mentionnées ci-dessus, voici les aspects mis en exergue :

- recherche de textes scientifiques (bibliothèques, méfiance vis-à-vis d'Internet) ;
- lecture de textes scientifiques (« quatrième de couverture », introduction, conclusion, table des matières, discours rapporté) ;
- écriture de textes scientifiques (contexte : époque, école de pensée, aire linguistique, contexte politique, curriculum de l'auteur ; citations à signaler - les sources doivent être identifiables) ;
- bibliographie en fin de travail et ouvrages cités en notes de bas de page ; forme très précise : introduction, présentation du premier auteur, présentation du premier texte, présentation du second auteur, présentation du second texte, comparaison et discussion des deux ouvrages, conclusions, bibliographie, table des matières et liens entre les différentes sections) ;
- argumentation : éviter les « évidences et les amalgames, la confusion entre norme et constat, les textes alambiqués dictés par la volonté de vouloir « faire scientifique », la séduction des textes pseudo-scientifiques.

### 1.2.3. Objets et éléments de l'analyse

L'ensemble de toutes les productions étant impossible à examiner, seules ont été retenues celles qui portaient sur le thème le plus souvent choisi, à savoir : « les rapports de genres : masculin et féminin ». Quinze d'entre elles, considérées comme « moins bonnes », ont fait l'objet de l'analyse, plus particulièrement en ce qui concerne l'introduction du travail, sa conclusion et la manière dont la comparaison a été menée.

Notons que nous ne nous sommes pas penchés sur les contenus, ceux-ci étant différents pour chacun des travaux.

### 1.2.4. Observations

En ce qui concerne l'introduction -dont la longueur varie de quelques lignes à deux pages-, on constate que presque toutes sont construites en deux parties : d'abord, la mention du thème (le thème au sens large et le thème au sens strict ainsi que, parfois, des explications), puis la mention des ouvrages ou articles sélectionnés mais le plus souvent sans les références bibliographiques. Certains travaux exposent en outre la démarche. De manière générale, on remarque que les sources n'apparaissent presque jamais dans l'introduction.

Quant à la comparaison critique, elle couvre souvent une ou deux pages ; il s'agit généralement d'un texte suivi, avec ou sans paragraphes marqués ; on trouve parfois des sous-titres. Une caractéristique récurrente est à noter : souvent, l'étudiant établit une comparaison critique en ce qui regarde uniquement le contenu mais omet de comparer la méthodologie des auteurs. D'autres problèmes peuvent être soulevés : critiques injustifiées ; erreurs de contenu ; sources non citées ou incomplètes ; parties trop détaillées ou, au contraire souffrant d'un manque d'explicitation (il faudrait ajouter des détails, ou un exemple,...); production d'un résumé plutôt qu'une critique ; confusion des propos ; propos hors sujet ; comparaison trop courte ou carrément absente ; expression d'avis personnels : « *Si je peux me permettre d'émettre un avis, je dirais qu'en tant que jeune femme (...)* » ; imprécisions stylistiques ; formulation trop familière (par exemple, un étudiant désigne les auteurs uniquement par leur prénom !).

Un point intéressant ressortant de l'analyse concerne les représentations des étudiants à propos du crédit, de l'autorité d'un auteur et de ce qui fait qu'un article est « meilleur » que l'autre. Pour l'un, l'article est meilleur car il a été écrit par un seul auteur et non pas par un groupe de travail (ce qui lui donne « *plus d'humanité et une opinion* » mais il ajoute qu'il présente alors un défaut : il est assez « *subjectif* ». Pour un autre, se baser sur une seule recherche pour construire son propos implique un manque de sources : « *On ne peut (donc) prétendre à une parfaite fiabilité.* ». Pour un autre encore, un travail « *méthodique* » (c'est-à-dire « *qui se fonde sur des témoignages puis tire des conclusions* ») sera meilleur. Un étudiant met aussi en avant l'argumentation et la logique « *cartésienne* » présentes dans un des deux textes comparés.

Pour certains étudiants, il est difficile de concevoir qu'un auteur peut être engagé et « honnête » : (ainsi, un étudiant remarque : « *Andrée Michel étant engagée dans ce combat, il est donc logique qu'elle ait été influencée par ses propres points de vue* »), ou encore engagé et « scientifique » (un étudiant compare : « *(...) Bourdieu présente une théorie faite à partir d'études, de constatations et de réflexions et (...) Héritier, par contre, présente un discours engagé, condamnant la discrimination sexuelle et explicitement en faveur de l'égalité entre les sexes.* »). La recevabilité des propos des auteurs est envisagée selon un autre point de vue chez cet étudiant : « *Les propos de M. S. me semblent plus fondés que ceux de B. (...). M. S. réalise ses propres recherches (entretiens) alors que B. se base sur des études antérieures.* »

Quant à la conclusion, elle s'avère généralement courte et floue, imprécise, généraliste. Parfois, des éléments qui auraient dû faire partie de la comparaison se rencontrent dans la conclusion.

### **1.2.5. Pistes spécifiques**

Les étudiants sont déjà fortement sensibilisés, dans le cadre de leurs travaux pratiques, à l'aspect méthodologique du travail. On pourrait insister encore sur certains points : expliciter certaines notions, en clarifier d'autres, insister sur l'importance des sources, ... Au-delà de tout ce qui est déjà réalisé, il pourrait être intéressant, aussi, de susciter la réflexion des étudiants sur la question de l'autorité et de la légitimité des auteurs.

#### **1.3. Troisième étude de cas : productions de réflexions personnelles**

##### **1.3.1. Contexte**

Dans le cadre d'un cours de Psychologie sociale, des productions écrites sont demandées aux étudiants. Il s'agit ici de réflexions personnelles, écrites à l'issue de trois cours consacrés à la théorie de l'*habitus* développée par Pierre Bourdieu.

L'enseignante a dispensé trois cours : les deux premiers ont débuté par le visionnement d'extraits d'une vidéo, suivie de questions et d'un débat, le troisième s'est inscrit dans un « cours théorique » axé sur des définitions de concepts et sur des illustrations de ceux-ci. A l'issue du troisième cours, les étudiants ont dû produire une réflexion personnelle, effectuée dans les quinze dernières minutes du cours oral. Pour le professeur, ce travail de réflexion sous-tend que l'étudiant développe un avis argumenté, qui ne reflète pas simplement le sens commun.

##### **1.3.2. Objets et éléments de l'analyse - Observations**

Vingt-huit productions ont été observées. Les étudiants devant produire un texte argumentatif, les éléments analysés sont les suivants : la présence des organisateurs textuels (argumentatifs ou autres) ainsi que le schéma prototypique de chaque réponse (s'agit-il d'un schéma argumentatif ou pas ?).

Tout d'abord, en ce qui concerne les organisateurs argumentatifs, les connecteurs, on en trouve quelques-uns, surtout pour marquer l'opposition - car la réponse est souvent construite en deux temps (voir infra) : « mais » (très fréquent) ; « mais toutefois » ; « cependant » ; néanmoins » ; « alors que » . On note également la présence de connecteurs pour donner la cause : généralement « car » ; « puisque » ; pour exprimer la conséquence : « donc » ou « cela entraîne que » ; pour illustrer : « comme » ; « tels que » ; « exemple » et pour énoncer une condition « (même) si » . Néanmoins, il s'est avéré qu'en raison de la différence de dates entre le moment où la vidéo a été tournée et le moment de la vision, les organisateurs temporels sont utilisés plus souvent que les marqueurs argumentatifs.

En effet, les étudiants introduisent généralement une comparaison entre ce qui concerne la vidéo (avant, en 1981) et maintenant (en 2006), démarche qui semble assez pertinente, même si on peut regretter que cette comparaison se fasse au détriment d'une démarche argumentative.

Ils comparent donc une période annoncée par une phrase du type « lorsqu'on voit les vidéos » à la période actuelle (« encore » ; « toujours » ; « actuellement » ; « (encore) maintenant » ; « à l'heure actuelle » ; « actuellement » ; de nos jours » ; « (encore) aujourd'hui » ; à notre époque »).

Cette dimension temporelle est encore accentuée par la présence d'adverbes du type : « jamais » - « toujours » (très souvent utilisé) - « généralement » - « parfois » ou « par moment ».

Par conséquent, de manière globale, dans la plupart des textes, un rapport au temps - de l'ordre du « avant - maintenant » - est exprimé.

En outre, on est assez loin, dans la construction de la réponse, du schéma argumentatif classique. Le schéma de réponse se présente généralement de la façon suivante : soit l'étudiant est globalement d'accord avec la théorie de Bourdieu (parfois pas développée, parfois même sans la mention du nom de Bourdieu), puis l'étudiant émet une restriction ; soit l'étudiant est « *complètement d'accord* » avec Bourdieu et explique pourquoi.

Nous nous sommes également penchés sur la façon dont les étudiants construisaient le début de leur réponse. Tout d'abord, on peut observer et ce, de façon globale pour l'ensemble de réponse, l'inévitable présence de la 1<sup>ère</sup> personne (dans tous les travaux, surtout sous la forme du « je », parfois sous celle du « nous »). Quant au thème, l'objet à propos duquel les étudiants doivent exprimer leur opinion - la théorie de Bourdieu concernant l'héritage culturel-, ils le désignent de plusieurs façons :

- la/les vidéo(s) ou ce document ou encore la vidéo de (*sic*) Bourdieu;
- la théorie de B. voire « les idées de B. »;
- sa/cette/une/la théorie;
- l'héritage culturel ;
- Bourdieu ;
- les concepts de B. (L'étudiant émet d'abord une appréciation sur les concepts de B. de manière générale, puis sur la théorie en question : « sa théorie sur l'héritage culturel »).

Ce dernier étudiant est finalement le seul (et encore, il ne le fait pas en une seule fois) à fournir au lecteur les trois informations suivantes, dès le début de sa réponse : il s'agit de réfléchir à propos d'une théorie élaborée par Bourdieu concernant l'héritage culturel.

On constate aussi que les modalisations évaluatives sont présentes dans tous les travaux, surtout pour qualifier la théorie de Bourdieu. Comme l'étudiant est généralement d'accord en partie ou pour l'ensemble avec la théorie, ces modalisations appartiennent le plus souvent au champ lexical de l'exactitude (exemples : « *B. donne des idées très justes* », « *...théorie très juste...* » ou « *assez juste* », « *C'est logique...* », « *Je pense que Bourdieu a raison* » ; « *... théorie de B. assez fidèle à ce que l'on observe dans la réalité.* »). On note néanmoins des modalisations négatives : « *Ce que B. nous dit est (finalement) quelque peu effrayant* », « *par moment... (théorie) trop fermée, trop fataliste... trop radicale...* ».

Dans ce contexte, on remarque aussi que plusieurs étudiants émettent un jugement non pas sur la théorie de Bourdieu mais plus particulièrement sur la situation qu'elle décrit : on retrouve plusieurs fois la modalisation « *malheureux* » ou « *malheureusement* » ou l'expression « *c'est dommage* ».

Les modalisations évaluatives concernaient également le champ du temps ; pour la plupart des étudiants d'accord en partie avec Bourdieu, la restriction tient essentiellement en une question de temps (cf supra) : la théorie de Bourdieu est exacte mais les choses ont évolué. Quant aux étudiants entièrement d'accord avec Bourdieu, sa théorie est pour eux toujours exacte.

Mais comment reformulent-ils cette théorie, comment l'appréhendent-ils et finalement, qu'en ont-ils retenu ? On peut considérer, à ce propos, qu'ils émettent un avis d'expert car ils utilisent les concepts du cours. L'ensemble des concepts spécifiques abordés par le professeur sous le titre « Quelques concepts illustrés » était le suivant : *habitus, distinction, reproduction sociale, mobilité sociale, destin social, héritage culturel, fermeture des classes (ou des groupes), méconnaissance du processus, distance à la culture scolaire, identité sociale, protension.*

On constate que les termes *habitus, mobilité sociale, destin social, méconnaissance du processus et protension* ne sont pas repris. On retrouve très fréquemment l'idée de *distinction* et d' *identité sociale* (ou position sociale, ou plus particulièrement, ce qui touche à la distinction dominants/dominés ; milieux favorisé/défavorisé, aisé/populaire) ; l'évocation de l'école au sens large est également souvent présente ainsi que celle de l' *héritage culturel* et de *destin social*. La *fermeture des classes (ou des groupes)* ou encore *fermeture sociale* et la *reproduction sociale* apparaissent également.

De manière générale, la plupart des étudiants ont mis en avant le concept de différence entre les classes sociales (ou entre milieux favorisé / défavorisé, ou entre milieux aisé / défavorisé) et l'importance du milieu social auquel on appartient. Selon qu'ils rejoignaient ou non la théorie de Bourdieu, pour eux, ou bien ne pouvait en sortir ou bien c'était possible.

Certains ont évoqué la notion d' « héritage culturel » ; ils sont assez peu nombreux alors qu'il s'agissait non seulement du titre du reportage<sup>47</sup> mais surtout du nom de la théorie de Bourdieu développée au cours. D'autres ont mis en exergue la domination d'un groupe social sur l'autre.

<sup>47</sup> Il s'agit de la « vidéo » qu'ils ont vue au cours.

Cependant, cet avis d'expert est mis à mal par le fait que de nombreux étudiants recourent à des évidences, des clichés à titre d'argument ou en guise de conclusion !

Exemples :

- (dernière phrase du texte) : « *D'un autre côté, il me semble que les différences se marquent encore plus.* »;
- « (...) *chacun naît dans un moule et il est difficile d'en sortir. (...)* (Deux dernières phrases du texte :) *On ne naît pas chacun avec les mêmes chances ! C'est le moule qui nous forme et nous retient !* ».

D'autres étudiants relatent une expérience personnelle, ces expériences servant souvent d'arguments ; par exemple, un étudiant affirme qu'il n'est pas tout à fait d'accord avec la théorie de Bourdieu. Pourquoi ? Parce qu'il ne se « *retrouve pas dans les deux genres extrêmes* » exposés dans la théorie : « *(sa) famille n'est ni extrêmement élevée socialement ni considérée comme une famille "paysanne".* » Pour un autre étudiant, on peut sortir de son milieu : *Je viens d'une famille ouvrière et je suis à l'université ; j'ai même pratiqué l'escrime !* ». Il faut noter que les arguments avancés par les étudiants sont souvent de l'ordre de l'exemple.

Finalement, les étudiants se basent sur des concepts théoriques vus au cours pour cerner le thème de leur réponse ainsi que pour formuler et développer leur thèse, si elle est identique à la théorie de Bourdieu ; dans le cas contraire, pour formuler et développer la théorie de Bourdieu puis la leur. Ils se basent sur des exemples, des lieux communs ou même, souvent, sur leur expérience personnelle pour illustrer et argumenter. Pour conclure, ils s'appuient fréquemment sur des lieux communs.

### **1.3.3. Pistes spécifiques**

Dans le cadre de ce travail, les étudiants ne convoquent manifestement pas les connaissances acquises au cours de Techniques de communication, qui portent pourtant, notamment, sur l'argumentation. Sans doute parce que les étudiants cloisonnent les cours, sans doute aussi, en outre, parce que pour eux, l'expression d'un avis personnel ne sous-tend apparemment pas forcément une construction argumentative « en bonne et due forme ». Tout un travail, dans le cadre d'exercices parallèles au cours ou en interaction avec le cours de Techniques de communication, pourrait être entrepris au sujet de la construction d'une argumentation, des clichés, des lieux communs, de l'autorité et de l'expertise.

## **2. Du côté des sciences et des sciences appliquées (FPMs – UMH)**

Les travaux réalisés dans le cadre du volet sciences et sciences appliquées visent d'une part, à identifier les lacunes rédactionnelles rencontrées dans les rapports de laboratoire des étudiants de BA1 et, d'autre part, à évaluer l'impact de la maîtrise du français dans les résultats des évaluations des étudiants (examens, tests, exercices,...). Nous faisons l'hypothèse que l'une des sources d'échec aux épreuves est liée à une mauvaise compréhension des énoncés et/ou à une expression orale ou écrite source de difficultés pour l'étudiant.

### **2.1. Guide d'aide à la rédaction de rapports de laboratoire**

Rédiger un rapport de laboratoire est un exercice de communication écrite loin d'être trivial et de plus, qu'effectuent souvent pour la première fois les nouveaux bacheliers. Deux constats nous ont amenés à envisager de rédiger un document d'aide à la rédaction de rapports de laboratoire. D'une part, si des particularités peuvent apparaître en fonction de la discipline, de l'enseignant ou de l'institution, tout rapport de laboratoire répond à un canevas commun qu'il est possible d'explicitier. D'autre part, d'année en année, les mêmes remarques sont répétées afin d'amener l'étudiant à rédiger un rapport de laboratoire satisfaisant. Il est donc pertinent de consigner tous ces bons conseils afin que l'étudiant ait d'emblée toutes les clés pour écrire un rapport qui satisfasse aux canons du genre.

### **2.1.1. Contexte**

Les rapports de laboratoire demandés dans le cadre de cours de Physique générale ont retenu notre attention. Tous ne sont toutefois pas élaborés dans le même contexte : nous disposons ainsi de matériels provenant de la Faculté Polytechnique de Mons (étudiants de BA1 ingénieurs civils) et de l'Université de Mons – Hainaut (étudiants de BA1 en physique et en chimie). Les rapports émanant de la Faculté Polytechnique sont à la base des analyses réalisées. Puisque, nous l'avons dit, l'objectif était de produire un guide suffisamment généraliste pour transcender les cadres et les consignes particulières, nous nous sommes servis des rapports de l'Université de Mons – Hainaut pour valider les constats et les conseils établis lors de la phase d'analyse des rapports de la FPMs.

### **2.1.2. Consignes**

Les consignes transmises aux étudiants soit figurent dans les protocoles qui ont été mis à notre disposition tant à la FPMs qu'à l'UMH, soit sont transmises oralement. Elles sont évidemment fonction des manipulations qui font l'objet du laboratoire.

### **2.1.3. Objets et éléments de l'analyse**

Une soixantaine de rapports de laboratoire, rédigés par les futurs polytechniciens ont servi, comme on l'a dit, de base aux analyses. Ils portent sur le calcul d'erreurs et l'analyse graphique. La validation est, elle, réalisée à partir de l'examen d'une quarantaine de travaux effectués à la Faculté des Sciences de l'UMH ; ils concernent :

- la mise en graphique et l'analyse des données expérimentales ;
- la mesure de longueurs et le calcul d'erreurs.

Enfin, nous plaçant dans une perspective où l'acte de communication (en l'occurrence un rapport de laboratoire) est le produit d'une consigne reçue et d'un acte d'écriture, nous considérons les protocoles de laboratoire comme faisant intrinsèquement partie de notre corpus.

### **2.1.4. Réalisation spécifique**

Nous disposons d'un guide d'aide à la rédaction de rapports d'envergure moyenne ou de grande envergure (rapports de stages, rapports de travaux de fin d'études,...)<sup>48</sup>. Ce document constitue une base très intéressante, mais inappropriée à la rédaction de rapports de laboratoire. Il est, d'une part, plus vaste (les éléments relatifs aux notions telles que la bibliographie, les remerciements ou la table des matières sont ici inutiles) et, d'autre part, ne rencontre pas les besoins de l'étudiant confronté à la rédaction d'un rapport de laboratoire. Cette tâche, travail d'une autre dimension poursuivant des objectifs spécifiques, avait donc besoin d'un support adapté, succinct et facile d'utilisation, retenant l'attention des étudiants de BA1, vite rebutés par un volume de lecture jugé trop important.

Partant de l'existant, c'est-à-dire des protocoles de laboratoire de Physique générale en BA1 et de rapports de laboratoire rédigés par des étudiants de BA1 à la FPMs, nous avons identifié les éléments incontournables d'un rapport de laboratoire ainsi que les erreurs courantes commises par les étudiants. Sur base de ces informations, nous avons extrait, étoffé et complété les parties du guide d'aide à la rédaction de rapports scientifiques. Ce travail a donné naissance au « Guide d'aide à la rédaction de rapport de laboratoires ».

Dans un premier temps notre analyse porte sur les éléments incontournables d'un rapport de laboratoire. Elle porte, d'une part sur la structure générale du rapport de laboratoire et, d'autre part, sur le contenu des différentes parties de cette structure, à savoir, l'introduction, le corps et la conclusion.

---

<sup>48</sup> Ce document, intitulé « *Créathèque* », a été réalisé grâce à la subvention « Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers – Budget 2004 » à la FPMs.

Nous traitons, tout d'abord, de l'introduction et de la conclusion dont l'analyse aboutit à des remarques similaires. Ensuite, nous aborderons l'analyse du corps du rapport de laboratoire.

Les rapports que nous avons analysés montrent clairement que les étudiants, soit omettent l'introduction et/ou la conclusion et ne développent que le corps du rapport, soit ont peu d'aptitudes à les rédiger. Il est vrai que ces deux parties du rapport cumulent les difficultés. Tout d'abord, les étudiants sont peu conscients de l'intérêt de l'introduction et de la conclusion dans un écrit et donc sont peu motivés à les rédiger. Ensuite, ces paragraphes les contraignent à une expression écrite satisfaisante, c'est-à-dire à s'exprimer à l'aide de phrases claires, complètes et bien structurées, par opposition au style télégraphique trop souvent rencontré dans les copies. Enfin, ces paragraphes nécessitent une appropriation et une réflexion de leur part.

Revenons sur la première difficulté. L'étudiant, étant dans l'action d'une séance de laboratoire, a tendance à se focaliser sur la manipulation et, donc, à placer son énergie et son attention dans la mise en œuvre scrupuleuse du mode opératoire et dans l'acquisition des résultats. L'expérience est au centre de ses préoccupations et constitue, pour lui, une fin en soi. Pour l'étudiant, l'aspect communicatif passe au second plan quand il n'est pas jugé parasite de l'action en cours.

La deuxième difficulté est relative à l'expression écrite. Par exemple, en ce qui concerne l'introduction, nous avons constaté que, même si l'étudiant a bien compris le but de la séance de laboratoire, la transposition en ses mots ne lui est pas aisée. Cela transparait dans la manière dont l'étudiant s'acquitte de cette production. Soit il se contente de recopier une partie du protocole, soit il résume le protocole, mais rarement il reformule l'objectif.

L'exercice d'écriture de la conclusion est encore plus périlleux et est probablement l'exercice dans lequel la troisième difficulté évoquée ci-dessus est la plus présente. En effet, la conclusion est le « lieu » où l'étudiant synthétise son travail. Cela sous-entend que l'étudiant se soit approprié tant le travail que les résultats des expériences qu'il a réalisées et, qu'il ait analysé de manière critique les résultats ; ce qui lui demande un effort de compréhension, de vision globale et de recul.

Le corps du rapport est incontestablement la partie la plus développée par les étudiants. Cela peut, probablement, s'expliquer par le fait que cette partie consigne les informations directement liées à l'expérience qu'ils ont menée.

Néanmoins, notre analyse nous a permis de mettre en évidence plusieurs manquements. En effet, s'il est évident pour l'étudiant que les résultats expérimentaux font partie intégrante du corps du rapport, exercice qu'il maîtrise assez bien, l'analyse de ces résultats est généralement trop brève, imprécise, voire manquante.

Les deux exemples suivants illustrent un manque de précision et d'argumentation. Exemples :

- «... on remarque des erreurs plus ou moins importantes.» ;
- «...on remarque quelques petites erreurs.».

La réponse attendue devrait comporter un ordre de grandeur ou toute autre information permettant de quantifier l'erreur pour vérifier la pertinence de l'affirmation.

L'analyse des résultats est également un point qui pose problème aux étudiants. En effet, cette partie du rapport consigne la présentation de l'analyse des résultats et de l'interprétation personnelle de ces résultats. Or, l'interprétation des données ou des résultats et l'avis personnel de l'étudiant représentent une grande part du travail accompli et permettent de juger l'investissement personnel par rapport au sujet traité. Vu son importance, l'interprétation devrait occuper une place cruciale dans le rapport, et non un paragraphe de deux lignes inséré dans la conclusion, comme c'est souvent le cas.

C'est également dans cette partie du rapport que prend place la présentation de la comparaison argumentée entre les résultats attendus (prédiction théorique) et les résultats obtenus (résultats expérimentaux) et pour terminer la présentation d'un commentaire personnel.

Nous voyons ici toute l'importance de l'argumentation dont ne peut se passer le scientifique. L'étudiant a peut-être le tort de croire que les travaux scientifiques le dispensent de tout exercice de communication écrite. Centré sur la production de résultats expérimentaux, il semble considérer sa présentation écrite comme un épiphénomène et n'investit pas, à hauteur des attentes professorales, dans la mise en mots. En effet, pour une partie des étudiants, le choix d'études scientifiques semble les dédouaner de tout effort lié à la qualité de l'expression. Sans doute sous-estiment-ils, à court terme, l'indéfectibilité du lien qui unit la sphère cognitive et la sphère linguistique et, à plus long terme, l'utilisation de ce type de compétences dans le milieu professionnel.

Dans un second temps, l'analyse s'attache à dégager des conseils rédactionnels corrigeant les erreurs courantes. En plus des problèmes de fond évoqués ci-dessus, nous avons relevé des problèmes de forme méritant également une explicitation. A titre d'exemple, et aussi étonnant que cela puisse paraître, l'étudiant n'a pas connaissance des informations indispensables devant figurer dans un rapport (informations à renseigner sur la page de garde, sur un graphique,...).

Nous avons également relevé des détails nuisant à la bonne compréhension du lecteur comme, par exemple, une écriture remplaçant des verbes par des symboles mathématiques. Exemple :

- « La valeur moyenne du diamètre =  $(20,392 \pm 0,008) \text{ mm}$  ».

Comme nous l'avons dit, une première validation du guide a été réalisée à partir des rapports et des protocoles fournis par l'UMH.

L'analyse des protocoles de laboratoire de l'UMH laisse transparaître que les enseignants ont également fait des constats similaires en matière de rédaction d'un rapport puisqu'ils ont introduit dans les consignes des informations afin d'aider les étudiants dans leur tâche de rédaction. Cela tend à prouver l'utilité de fournir aux étudiants un document d'aide à la rédaction d'un rapport de laboratoire. A travers l'analyse des rapports de laboratoire des étudiants de l'UMH, nous avons relevé les mêmes problèmes, tant du point de vue de la « structure » du rapport que du point de vue des écueils. En effet, que ce soit en sciences appliquées ou en sciences exactes, les rapports des étudiants de BA1 sont pauvres de commentaires et d'analyse critique. Les introductions sont soit manquantes, soit fortement inspirées du protocole mais elles ne sont certainement pas une production originale de l'étudiant. Quant aux conclusions, quand elles sont présentes, elles sont lacunaires et très générales.

La seconde étape d'évaluation de cet outil aura lieu à la rentrée académique 2006-2007. Le rapport a été soumis à l'approbation du corps enseignant et sera, prochainement, rendu disponible aux étudiants de BA1.

Ce guide apportera une aide certaine à la présentation des rapports car notre expérience nous montre que les problèmes liés à la forme, à la présentation sont corrigés au fur à mesure de la succession des rapports. Par contre, ce guide ne sera pas d'une grande efficacité dans la résolution des problèmes liés à l'expression écrite. En effet, nous avons constaté au fil des ans que les problèmes liés à la rédaction et à l'argumentation persistent malgré les remarques, ce qui met en évidence la difficulté de cet exercice. Sans doute, faut-il y voir une méconnaissance des normes de production des écrits universitaires.

## 2.2. *Estimer la part de la compréhension et de l'expression du français dans la réussite des étudiants*

### 2.2.1. *Contexte*

L'expérience de l'encadrement des étudiants en première année universitaire fait fréquemment dire au personnel enseignant qu'une partie des difficultés rencontrées par les étudiants réside dans une mauvaise compréhension du français et/ou dans des difficultés à exprimer clairement leurs idées. Ainsi, l'étudiant a mal compris ce que l'on attendait de lui ou, s'il semble connaître la réponse attendue, il n'est pas en mesure de l'exprimer adéquatement.

Si les enseignants interrogés à ce sujet s'accordent, nous l'avons vu, sur ces constats, il n'est pas facile de mettre en évidence cette réalité et de démontrer l'impact de la maîtrise de la langue sur la performance académique. Au cours de ce projet, nous avons néanmoins tenté d'étayer ces constats et de dégager des pistes de solutions.

### 2.2.2. *Objets et éléments de l'analyse*

Le corpus exploité est constitué, comme pour la section précédente, de productions provenant de la Faculté Polytechnique de Mons et de l'Université de Mons – Hainaut. Précisément, il s'agit de copies de tests précoces, réalisés en novembre auprès des étudiants polytechniciens dans le cadre du cours de Physique générale, des copies d'un test d'Optique géométrique, d'exams de travaux pratiques (décembre et juin) des étudiants en physique et en chimie de l'UMH. Les rapports de laboratoire qui ont fait l'objet de l'analyse décrite au point 3.1. nous ont également servi de support. Enfin, à notre demande, le Service de Mathématique et Recherche opérationnelle de la FPMs nous a fourni des copies d'exams mettant en évidence des éléments de la problématique étudiée (cas des définitions et de l'utilisation des connecteurs logiques).

### 2.2.3. *Observations*

Les rapports de laboratoire, a priori source prometteuse d'information pour notre étude, ne permettent pas d'établir un lien direct de causalité entre la maîtrise du français et la performance académique. Deux explications peuvent être mises en évidence :

- les problèmes situés à l'intersection cognitif / linguistique ont été évoqués avec le personnel d'encadrement et n'apparaissent donc plus dans le rapport ;
- les étudiants ont, dans la plupart des cas, la possibilité de terminer leur rapport à domicile. Il s'ensuit qu'il leur est loisible de se faire relire, de consulter d'autres sources (ouvrages de référence, travaux d'années antérieures, ...), voire de confronter leur production à celles de leurs condisciples.

Nous nous sommes donc tournés vers un test précoce (réalisé en novembre) que les étudiants de BA1 à la FPMs ont passé en Physique générale. Dans ce cas, il n'y a plus d'explications orales données par l'enseignant et plus de possibilités de s'inspirer d'autres sources. En effet, les questions posées se rapportaient à des exercices et elles étaient courtes, simples et sans ambiguïté. De ce fait, les étudiants ont, semble-t-il, bien compris le problème ou se sont fait une représentation du problème à résoudre. C'est dans le passage entre l'énoncé littéraire et la mise en équation du problème que le taux d'échec était le plus important. A ce constat, il y a plusieurs explications possibles. Soit, l'étudiant n'a pas compris l'énoncé faute de maîtrise de la langue française, et donc la mise en équation du problème qui en découle est erronée. Nous sommes tentés de croire que, dans ce cas, avec une explication orale, l'étudiant serait parvenu à cette étape. Nous serions donc en présence d'un problème de maîtrise de la langue et non de maîtrise de la matière. Soit, l'étudiant a compris l'énoncé littéraire mais il ne sait pas comment le traduire mathématiquement. Dans ce cas, ce ne serait pas un problème lié à la maîtrise du français mais un problème lié à une mauvaise connaissance de la matière. En conclusion, la cause des échecs n'était que partiellement celle que nous cherchions à mettre en évidence dans notre étude.

Soulignons au passage que des consignes clairement exprimées dans les questionnaires aident ou motivent l'étudiant à rédiger correctement ses réponses. Certains exemples de consignes (« Le soin et la clarté dans la présentation des réponses seront pris en considération ! » ou « Répondre de façon concise mais complète (texte accompagné de figures ou schémas) » ou « Tout ce qui sera illisible sera considéré comme faux ») nous semblent précieux afin d'expliquer la demande professorale notamment en listant les critères sur lesquels reposera l'évaluation.

Nous avons poursuivi nos recherches sur base du test d'Optique géométrique de fin octobre 2005 et des examens de travaux pratiques de décembre 2005 de l'UMH. Nous avons constaté que l'étudiant formule une réponse ou pas aux questions de théorie ou techniques (comme le calcul d'erreurs, par exemple). Dans le premier cas, on remarque que la définition, si elle n'est pas mot pour mot la même que celle des notes de cours, n'est généralement que partiellement correcte, voire fausse. L'étudiant, employant ses propres termes modifie le sens de la définition.

Par exemple, la question portant sur l'énoncé du principe de Fermat, question de restitution, met en évidence qu'une proportion non négligeable des étudiants confond la notion de durée d'un trajet et la notion de longueur du trajet.

Conscient de ce problème de restitution de définitions, nous avons cherché à vérifier ce constat dans une autre matière, à savoir, le cours d'Algèbre supérieure. En effet, ce cours s'y prête bien puisque qu'il fait l'objet de nombreuses définitions. Les observations issues des copies d'examen d'Algèbre supérieure montrent que le problème n'est pas lié à la matière car les difficultés inhérentes à la restitution de définitions apparaissent également dans ce cours. Exemple :

- « *La multiplicité algébrique d'une valeur propre, c'est l'exposant de l'un des termes du polynome caractéristique.* » ;  
Cette citation laisse à penser que l'étudiant confond la notion de « terme » et la notion de « facteur » ainsi que la notion de « polynôme » et la notion de « décomposition en facteurs de ce polynôme ».

De plus, nous avons constaté que l'étudiant ne perçoit pas toujours la signification des différents connecteurs logiques. A titre d'exemple, le connecteur logique « implique que » est parfois remplacé par « si » ou par « avec ». Voici un exemple illustrant notre propos :

- Supposons deux fleuristes 1 et 2, le fleuriste 1 vend des tulipes blanches, rouges et jaunes. Le fleuriste 2 ne vend que des tulipes rouges:
  - Si je dis : « Si j'achète un bouquet de tulipes, alors mes fleurs sont rouges »: Vous pouvez en déduire que je suis allé chez le fleuriste 2.
  - Si je dis : « J'achète un bouquet de tulipes avec des tulipes rouges »: Vous ne pouvez pas déduire où je suis. Je peux très bien être chez le fleuriste 1 et n'acheter que des tulipes rouges.

A ce type de petit exercice de logique, bon nombre d'étudiants aboutiront à des conclusions erronées.

Deuxième constat, la question portant sur l'explication d'un phénomène physique a mis les étudiants en difficulté (oubli d'étapes importantes, des hypothèses de base, des conditions de validité de l'expérience, etc. mais description dans le détail de certains points). Cependant, il est difficile de savoir si la cause réside dans une mauvaise maîtrise de la matière ou dans une difficulté d'exprimer leurs idées en français. Pour pallier ce problème d'expression, certains étudiants recourent d'ailleurs à des schémas remplaçant leur explication. Enfin, les réponses manquent de précision et de clarté.

L'analyse des copies d'examens de travaux pratiques de juin 2006 de l'UMH a abouti aux mêmes constats que ceux dégagés lors de l'analyse du test d'optique d'octobre 2005 et des examens de travaux pratiques de décembre 2005 de l'UMH.

#### 2.2.4. Conclusion et perspectives

Notre but consistait à évaluer l'impact de la maîtrise du français dans les résultats des évaluations des étudiants (examens, tests, exercices...). Nous avons formulé l'hypothèse qu'une des sources d'échec aux épreuves est liée à une mauvaise compréhension des énoncés et/ou à une expression orale ou écrite déficiente.

Notre étude nous permet de conclure que l'étudiant rencontre des difficultés, notamment, à décrire avec précision et concision un phénomène et à distinguer l'essentiel du détail.

Cependant, l'analyse des productions écrites des étudiants n'a pas permis de vérifier entièrement notre hypothèse de départ. Nous y voyons deux raisons majeures :

- En ce qui concerne les rapports de travaux pratiques, les questions liées à la compréhension du français ont généralement été résolues oralement par le personnel encadrant;
  - ⇒ **Piste 1** : Sensibiliser le corps enseignant au relevé systématique des problèmes liés à la maîtrise de la langue française rencontrés par les étudiants.
- Lors de l'analyse des rapports de laboratoires ou des épreuves écrites, il est difficile de faire la part entre les problèmes liés à la matière, au manque d'étude et ceux liés aux compétences linguistiques. Néanmoins, l'analyse des questions portant sur des définitions littérales, montre les lacunes des étudiants quant à la maîtrise de la langue. En effet, dans le cas d'une définition, même si elle est erronée, la construction des phrases devraient être correcte et sensée.
  - ⇒ **Piste 2** : Organiser une épreuve d'analyse d'un texte non scientifique (écartant donc autant que possible les difficultés propres à la compréhension de la matière). Cette démarche aurait le double intérêt de sensibiliser les étudiants à l'impact des aspects linguistiques et, à des fins de recherche, de quantifier au mieux la corrélation qui unit maîtrise de la langue et performance académique.

#### Conclusion

« Dépasser les lieux communs pour s'ancrer dans des besoins spécifiques » ... Le sous-titre de cette contribution reflète notre volonté de tenir compte des diverses facettes de la littérature universitaire. En effet, l'analyse de différents travaux d'étudiants, envisagés non seulement comme des objets textuels mais aussi comme des discours produits dans des situations d'énonciation spécifiques, nous a montré qu'au-delà de difficultés transversales clairement identifiables comme des faiblesses au plan linguistique, des problèmes particuliers peuvent surgir, davantage liés à l'opacité des savoirs à traiter, la complexité des consignes, ou la méconnaissance des règles discursives des écrits attendus.

Ainsi, au vu des quatre types de productions analysées, quels que soient le genre et la discipline, on peut imputer certaines caractéristiques communes à une maîtrise imparfaite de micro-habiletés linguistiques : imprécision du vocabulaire, inadéquation du style, orthographe et syntaxe approximatives, ...

Cependant, d'autres problèmes ne sont pas forcément dus à une incompétence linguistique : difficulté à distinguer l'essentiel de l'accessoire, abus de copier-coller, difficulté à exprimer un avis argumenté, difficulté à produire une introduction et/ou une conclusion « en bonne et due forme »... Il se peut que l'obstacle cognitif soit tel que l'étudiant ne puisse mettre en oeuvre des compétences pourtant acquises et que la « faute » ne fasse que refléter un grand désarroi épistémologique.

Les outils que nous voulons produire tiendront compte de ce double aspect sous lequel on peut envisager les « difficultés linguistiques » des étudiants et ne feront pas l'économie de considérations, conseils et exercices à propos des modes de construction des savoirs spécialisés et des contraintes discursives de tel ou tel genre.

Rappelons pour terminer que ces documents sont destinés à outiller les accompagnements pédagogiques, non à les remplacer. Il va de soi que nous continuons à soutenir l'idée d'interventions contextualisées, ancrées dans une dimension pragmatique : pour ne prendre qu'un exemple, les questions de l'autorité scientifique, de la légitimité des discours, de la construction d'une argumentation scientifique, méritent qu'on y consacre du temps. Rappelons aussi que toutes ces actions reposent sur l'évidence de la nécessité d'un apprentissage continué de la lecture-écriture, y compris à l'université.

### Bibliographie

**Bachmann, C.**, « Ecole et environnement : actualité de l'interactionnisme », dans : J.-F. Halté (éd.), *Inter-actions*, Metz, CASUM, 1993.

**Barré De Miniac, C.**, « Présentation », dans : *Lidil, 27 : La littéracie vers de nouvelles pistes de recherche didactique*, Université Stendhal de Grenoble, juillet 2003.

**Bautier, E.**, « Pratiques langagières et démocratisation », dans : G. Legros, M.-C. Pollet, J.M. Rosier, E. Gotto (éd.), *Quels savoirs pour quelles valeurs ?*, Actes du 7<sup>ème</sup> colloque de la DFLM (Association pour la recherche en didactique du français langue maternelle), Bruxelles, 1998.

**Beacco, J.-C.**, *La rhétorique de l'historien. Une analyse linguistique de discours*, Berne, Peter Lang, 1988.

**Beguïn, A.**, « 1968 : Une révolution inutile ? », *Socio*, 1991, 3 – 5.

**Bercy et al.**, *Démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur*, UCL, MOC, Avril 2002.

**Bodson, X.**, *La vie d'étudiant. Analyse des manières d'être étudiant et de leurs conséquences sur la réussite et l'échec en première candidature à l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve*, Louvain-la-Neuve, Unité d'anthropologie et de sociologie, Université de Louvain-la-Neuve, septembre 1999.

**Boxus, E.**, *Rapport du groupe de travail « Réussites en candidatures »*, Bruxelles, Conseil Interuniversitaire de la Communauté française de Belgique (C.I.U.F.), 1993.

**Cogis, D.**, « Marques orthographiques du féminin et pratiques de l'écrit », dans : *Lidil, 27*, juillet 2003..

**Coulon, A.**, *Le métier d'étudiant, L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, P.U.F., 1997.

**Dabène, M.**, « Préface », *La didactique du français dans l'enseignement supérieur. Bricolage ou rénovation ?*, C. Fintz éd., Paris, L'Harmattan, 1998.

**Dauphin, E., Calistri, C.**, « Des ateliers d'écriture en milieu carcéral », dans : *Lidil, 27*, juillet 2003.

**Defays, J.-M., Marechal, M.**, « L'évaluation et le perfectionnement de la maîtrise du français langue maternelle à l'université ; une expérience à Liège (1995 – 1997) », dans E. Boxus, V. Jans, J.-L. Gilles, D. Leclercq (éds.), *Stratégies et médias pédagogiques pour l'apprentissage et l'évaluation dans l'enseignement supérieur*, Actes du 15<sup>ème</sup> Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (A.I.P.U.), Liège, 1997.

**Dejean, K., Magoga, E.**, *Maîtrise langagière et échec en première candidature, Document complémentaire au rapport intermédiaire : Inventaire et analyse des difficultés langagières des étudiants*, Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur, décembre 1999.

**Dejean, K., Magoga, E.**, *Maîtrise langagière et échec en première année d'université*, communication au colloque A.E.C.S.E. – C.R.E.F.I., Toulouse, 2 – 4 octobre 2000.

**Delforge, M.**, *Impact de la maîtrise de la langue d'enseignement sur la réussite en première candidature, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation*, UMH, 2002.

**Forquin, J.-C.**, « La sociologie des inégalités de l'éducation : principaux résultats depuis 1965 », et « La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne, orientations, apports théoriques, évolution », dans : A. Coulon, J. Hassendorfer (éd.), *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche*, INRP-L'Harmattan, 1990.

**Gilles, J.-L., Melon, S.**, « Comparaison de trois modalités de « testing » des compétences en français chez les étudiants en médecine lors de leur première candidature à l'Université de Liège », dans : J.-M. Defays, M. Marechal, S. Melon (éds.), *La maîtrise du français. Du niveau secondaire au niveau supérieur*, Bruxelles, De Boeck, 2000.

**Jaffré, J.-P.**, « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept », dans : C. Barré De Miniac, C. Brissaud, M. Rispail (dir.), *La Littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, L'Harmattan, Paris, 2004.

**Lahire, B.**, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993.

**Lea, M.-R., Stierer, B.**, (éds.), *Student writing in higher education. New contexts*, Buckingham, Open University Press, 2000.

**Millet, M.**, « Economie des savoirs et pratiques de lecture. L'analyse des formes de travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie », *Education et Sociétés*, n°4, 1999/2.

**Monballin, M., Legros, G.**, « Maîtrise du français, mais encore ? », dans : J.-M. Defays, M. Marechal, S. Melon, (éds.), *La maîtrise du français. Du niveau secondaire au niveau supérieur*, Bruxelles, De Boeck, 2000.

**Monballin, M., Van der Brempt, M., Legros, G.**, « Maîtriser le français écrit à l'université : un simple problème de langue ? », *Revue des Sciences de l'Education*, 1995, Vol. XXI, 1.

**Naqvi, R.**, « La rôle de la famille dans la construction de la littératie chez le jeune enfant immigrant », dans : *Lidil*, n° 27, juillet 2003.

**Pardoe, S.**, "A question of attribution: the indeterminacy of learning from experience", dans: M.R. Lea, B.Stierer (éds.), *Student writing in higher education. New contexts*, Buckingham, Open University Press, 2000.

**Parmentier, P.**, *La réussite des études universitaires. Facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année en médecine*, thèse de doctorat, UCL, 1994.

**Pollet, M-C.**, *Pour une didactique des discours universitaires. Etudiants et système de communication à l'université*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001.

**Pourtois, J-P., Lhermitte, J.**, *Entrer à l'université. Etude de l'opinion des étudiants*, Bruxelles, Labor, 1986.

**Reuter, Y.**, « La littératie. Perspectives pour la didactique », dans : *Lidil*, 27, juillet 2003.

**Romainville, M.**, « Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? », *Revue française de pédagogie*, 1997, 119.