

## ÉCRIRE À L'UNIVERSITÉ : CONTINUITÉS OU RUPTURES ?

Isabelle Delcambre  
Université Charles de Gaulle – Lille 3  
Équipe Théodile-CIREL

Parmi tous les seuils, tous les passages que l'on peut trouver intérêt à interroger, se trouve celui que connaissent bon nombre d'élèves du secondaire lorsqu'ils s'inscrivent à l'université. Université de masse, s'entend. On ne parlera pas ici des classes préparatoires aux grandes écoles, qui constituent un réseau parallèle, fondé sur la sélection, ayant ses propres modes de fonctionnement, qui est une de ces spécificités françaises dont on peut se glorifier tout autant que se lamenter, selon la conception que l'on a de la formation supérieure (ou selon la place que l'on occupe dans le système). À l'instar de la liaison CM2/6<sup>e</sup>, la liaison lycée/université donne lieu chaque année à de nombreuses Journées Portes Ouvertes, Tutorat d'accueil du lycéen, Forum des licences, masters et doctorats, Salons de l'étudiant, etc. Puis, l'année commence (le premier semestre, qui dure 13 semaines, en fait). Et très vite, c'est la débandade, malgré les plans (comme le Plan Réussir en Licence), le tutorat, les mesures compensatoires, les passerelles, etc. et, à la fin de l'année, la sanction des statistiques : on vit assez souvent à l'université avec l'idée qu'un taux important d'échec (jusqu'à 50% en première année) est inéluctable. Quelles qu'en soient les (bonnes ou mauvaises) raisons, ce taux d'échec entretient le chœur des lamentations professorales, des récriminations contre le secondaire qui ne fait pas son travail, etc. sur un air de chanson que l'on entend depuis le CP. L'université aussi est aux prises avec les difficultés des étudiants, dans un contexte cependant particulier, car la pédagogie n'y est guère légitime. Le savoir est censé, dans bien des représentations d'enseignants, parler par lui-même, être acquis

par le seul fait de son exposition<sup>1</sup>. Ce sombre tableau (un peu sommaire, il faut le reconnaître) doit être cependant articulé à quelques considérations plus neutres, liées aux multiples recherches menées sur l'université, dont cet article veut se faire l'écho, et qui seront le cadre dans lequel la question du passage sera examinée.

Les travaux sur les modes d'étude à l'université sont le fait de trois courants différents : les études sociologiques, psycho-pédagogiques et didactiques<sup>2</sup>. Les premières, les plus anciennes, portent sur de nombreux aspects du travail étudiant, leurs pratiques d'étude tout autant que leur vie sociale, leurs contraintes économiques, etc. ; depuis *Les Héritiers* de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, elles s'intéressent à la description et à la compréhension des mécanismes de reproduction/sélection sociale à l'œuvre dans la réussite ou l'échec des étudiants ; mais elles peuvent aussi porter sur l'évolution de l'université et les politiques qui en décident, sur les constructions universitaires, etc. Les secondes sont le fait d'un courant fort productif également, qui s'intéresse aux activités cognitives et métacognitives des étudiants, notamment dans certaines activités de travail (voir, parmi les travaux francophones, ceux de Marc Romainville, par exemple, sur le rôle de la métacognition dans la réussite à l'université). Les troisièmes, plus récentes, issues de la didactique de la lecture et de l'écriture ou du champ linguistique, se structurent dans des colloques, comme ceux de Bruxelles en 2001<sup>3</sup> et 2008<sup>4</sup> ou des numéros de revue (*Pratiques, Enjeux, Spirale, Lidil*). Dans ce cadre, la recherche en cours sur laquelle je m'appuie dans cet article, intitulée *Les écrits à l'université : inventaires, pratiques, modèles (EUIPM)*<sup>5</sup>, étudie particulièrement les pratiques d'écriture des étudiants, à travers leurs réponses à un questionnaire, et interroge les liens entre les représentations de ces pratiques et les disciplines dans lesquelles les étudiants étudient. Cette recherche vise à décrire les ruptures ou les continuités que les étudiants perçoivent tout au long de leur cursus et donc, en partie, à leur entrée à

- 
1. J.-C. Passeron (1991-2006, p. 527-8) cite ce texte de Péguy qui fut, dit-il, « le déclencheur *a contrario* de [sa] vocation de sociologue de l'éducation » : « L'enseignement supérieur ne reçoit aucun commandement ; il se commande à lui-même ; ou plutôt il n'est commandé que par le réel dont il cherche la connaissance vraie, il ne tend qu'à la recherche de la vérité dans la philosophie et dans les sciences ; à la limite, et rigoureusement, il n'a pas à se préoccuper des élèves. Le professeur à l'École des Hautes Études ou au Collège de France poursuit pour sa part la perpétuelle et l'universelle investigation de l'humanité sur le réel proposé à cette investigation. Il ne court pas après les élèves. Ils viennent à lui comme au dieu d'Aristote, suivent son cours, l'entendent de leur mieux, travaillent, au besoin se préparent à l'écouter. Normalement il n'a pas à se préoccuper de leur insuffisance. Mais c'est à eux d'y pourvoir. Parlant rigoureusement, on peut dire qu'ils sont faits pour le cours, et que le cours n'est pas fait pour eux, puisqu'il est fait pour l'objet du cours. » Dans les modalisations de l'enseignement qu'il propose aux pages suivantes, J.-C. Passeron illustre cette philosophie de l'enseignement par une figure où le savoir rayonne au centre d'un cercle en direction des auditeurs, « sans que le possesseur de [ce savoir] se préoccupe de l'acte de transmission, et encore moins de l'aptitude [des élèves] à recevoir le savoir rayonnant ». Le mépris dans lequel l'université tient la pédagogie repose en grande partie sur des conceptions proches de celles-là.
  2. Je développerai ici essentiellement le premier et le troisième courant, ne voulant pas transformer cet article en bilan exhaustif, ce que font par ailleurs deux notes de synthèse citées en bibliographie : Alava, Romainville (2001) ; Rey (2005).
  3. « L'écrit dans l'enseignement supérieur », 23-25 janvier 2002, dont les actes sont publiés dans la revue *Enjeux*, n° 53 et 54.
  4. « Les discours universitaires : formes, pratiques, modèles », 24-26 avril 2008, actes en préparation.
  5. Recherche financée par l'ANR (ANR-06-APPR-019-EUIPM).

l'université, puisque l'enquête porte sur les cinq années du début de la licence à la deuxième année de master. Quelques-uns des résultats de cette recherche seront présentés ci-dessous. Mais je commencerai par présenter succinctement les différents modes d'approche de l'université tels qu'ils se développent dans différentes disciplines de recherche.

## **L'UNIVERSITÉ SOUS LE REGARD DES SOCIOLOGUES**

Je m'appuierai d'abord sur un travail de synthèse récent (Rey, 2005) qui fait le point sur les recherches sociologiques. Olivier Rey souligne la multiplication de ces recherches au début des années 90, due, selon lui, à quatre facteurs : la généralisation de la loi Faure de 1984 qui donne un cadre juridique aux universités, transformant les facultés disciplinaires en composantes d'universités autonomes, la massification du public étudiant, la multiplication des constructions nouvelles, et la mise en place d'une politique de contrat d'établissement.

Ces recherches se sont organisées dans diverses structures : l'Observatoire national de la vie étudiante, qui est chargé d'enquêtes nationales sur les conditions de vie des étudiants ; puis, à partir du milieu des années 1990, le Centre de sociologie des organisations qui développe un programme comparatif sur l'enseignement supérieur ; enfin, au début des années 2000, se constitue un Réseau d'études sur l'enseignement supérieur (RESUP), avec un annuaire des chercheurs, un site web (<http://www.resup.u-bordeaux2.fr/index.html>), des colloques, etc.

Je ne présenterai pas ici les études qui analysent les politiques universitaires et les formes de gouvernance des universités, ni celles qui portent sur la profession universitaire ou sur les relations entre universités et territoires.

Je n'évoquerai que rapidement les recherches sur la composition de la population étudiante et les formes de structuration que peut ou non lui donner la fréquentation de l'université. Ces études se situent dans la continuation des recherches princeps de P. Bourdieu et J.-C. Passeron sur « les héritiers ». La figure de l'héritier (l'étudiant bohème, issu d'un milieu aisé, fréquentant le quartier latin) est à la fois trompeuse (laissant croire à une homogénéité des étudiants dont P. Bourdieu et J.-C. Passeron ont montré qu'elle était illusoire) et rendue mythique, aujourd'hui, par la massification et la transformation des publics étudiants. Les conditions de vie des étudiants, les rapports différents aux temps de l'étude (entre classes préparatoires et universités, les étudiants peuvent entrer dans la même discipline, mais les premiers y consacreront deux fois plus de temps que les seconds, de par l'organisation des études et de l'« agenda » ; cf. Lahire, 1997), le travail rémunéré, les modes de vie, de logement, etc. sont les thèmes de recherche le plus souvent développés dans ces études qui cherchent sous différents angles à définir la condition étudiante, à décrire les étudiants comme groupe social.

O. Rey (2005) souligne qu'on ne trouve pas en France, ou très peu, d'études sur les étudiants étrangers, à la différence de ce qui passe dans le monde anglo-saxon, de même sur la différenciation sexuelle. Mais la grande différence, selon lui, entre les deux traditions de recherche est la place donnée aux expériences des étudiants, à leur vécu, à leur évaluation des études qu'ils mènent : en France, à la différence des recherches anglo-saxonnes, il n'existe pas de recherche interrogeant ces dimensions

du travail étudiant. Aucune recherche, par exemple, n'interroge la fréquence des relations (de travail) entre étudiants et enseignants.

Dans les années 90, en France, l'autre grande dimension des recherches est l'analyse des mécanismes par lesquels l'université sélectionne et reproduit les inégalités. Les questions de l'échec ou de la réussite dans les deux premières années universitaires sont omniprésentes, presque plus d'ailleurs dans la presse ou dans les rapports officiels que dans les recherches à proprement parler. Finalement, dit O. Rey (2005), on connaît peu les pratiques d'étude malgré la multiplication des dispositifs de lutte contre l'échec à l'université.

Je m'attarderai plus sur les recherches qui analysent les pratiques d'étude (Alava & Romainville, 2001). Là aussi, les recherches françaises sont en décalage par rapport aux recherches sur ce qu'on appelle le « student learning » (Richardson, Eysenck & Piper, 1985). À la fin de ces années 1990, quelques ouvrages vont poser de manière particulière la question des pratiques d'étude. Alain Coulon (1997) montre que la spécificité du travail universitaire est de « savoir identifier le travail non demandé explicitement, savoir le reconnaître et savoir quand l'accomplir. Pour réussir, il faut comprendre les codes du travail intellectuel, cristallisés dans un ensemble de règles souvent informelles et implicites » (Coulon, 1997, p. 198). Cette adaptation complexe à des codes implicites constitue la principale rupture entre le secondaire et le supérieur. L'étudiant doit s'affilier au monde universitaire, et cette affiliation est inévitable : l'enseignement secondaire ne peut pas le préparer à décoder ces implicites, à comprendre cette « pédagogie invisible ». Loin d'un modèle du déficit (qui décrirait ce qui manque à l'étudiant pour se plier aux normes universitaires, données comme intangibles), cette position vise plutôt à mettre en évidence les représentations peu compatibles entre elles qu'ont les étudiants et les enseignants, dans un modèle de la négociation sociale (Alava & Romainville, 2001, p. 164).

## **L'ÉMERGENCE DE LA QUESTION DES DISCIPLINES**

Il est intéressant de signaler que les deux notes de synthèse citées ici (Rey, 2005 ; Alava & Romainville, 2001) font toutes les deux références au travail de Marie-Christine Pollet (2001), didacticienne du français, membre de l'équipe EUIPM, qui décrit les spécificités des discours universitaires (notamment en Histoire) que les étudiants de première année découvrent et avec lesquelles ils doivent se familiariser ; selon M.-C. Pollet, leurs difficultés de lecture ou d'écriture sont du ressort de l'université et non de l'enseignement secondaire, la maîtrise des modes de communication universitaire ne peut être préparée à l'avance. Les difficultés langagières des étudiants sont le signe des difficultés qu'ils éprouvent à adopter les positions épistémologiques qui président à la production des textes académiques. Un des aspects du métier d'étudiant est de se familiariser « sur le tas » avec les genres académiques (Alava & Romainville, 2001, p. 174), la notion de genre étant ici à comprendre en référence à la théorie bakhtinienne et à la notion de communauté discursive.

On voit ainsi dans les recherches françaises sur l'université émerger un intérêt particulier pour les disciplines dans lesquelles les étudiants sont inscrits. Séraphin

Alava et Marc Romainville concluent leur étude de 2001 en remarquant que les analyses sur les pratiques d'études se sont d'abord centrées sur les composantes cognitives et sociales et semblent s'orienter vers la relation entre apprentissage universitaire et spécificités disciplinaires.

Mathias Millet (2003) prolonge l'étude de Bernard Lahire (1997) sur le temps de l'étude en interrogeant les effets de socialisation liés aux disciplines elles-mêmes. Il compare trente étudiants de 3<sup>e</sup> année en sociologie et en médecine. Il montre que, certes, la composition sociale des deux filières n'est pas la même (plus élevée et homogène en médecine qu'en sociologie) mais que la nature des savoirs, les formes d'enseignement, les méthodes de travail, etc. différencient plus encore les deux formations. D'un côté, un « corps constitué de lois biologiques, physiologiques, chimiques, de tableaux cliniques et protocoles expérimentaux », qui génère un apprentissage routinier par répétition de contenus qui ne sont pas à interroger, et une maîtrise progressive des différents états du savoir médical ; de l'autre, une science empirique de l'interprétation, qui présente les savoirs comme en cours de construction et qui suppose des investigations personnelles et tâtonnantes. Il en est de même des valeurs diamétralement opposées accordées au travail de lecture personnelle de l'étudiant : en médecine, les notes de cours et les photocopiés sont les sources essentielles de lecture des étudiants, qui voient la recherche de documentation personnelle comme une dispersion néfaste aux études. Au contraire, en sociologie, les textes scientifiques sont centraux, la lecture en est prescrite par les enseignants, même si les pratiques des étudiants peuvent être assez hétérogènes. Les rapports aux savoirs et les pratiques d'études sont ainsi décrits comme liés à la nature même des savoirs disciplinaires et aux traditions didactiques qui les diffusent.

## **LA LECTURE PLUS QUE L'ÉCRITURE**

Ce qui est frappant dans les études sociologiques qui interrogent les pratiques des étudiants, c'est l'intérêt éventuel pour leurs pratiques de lectures (Fraisie, 1993 ; Lahire, 1998), mais très peu pour les pratiques d'écriture. M. Millet (2003) présente cependant une étude passionnante sur l'activité de copie des étudiants en médecine et sociologie. Il montre, à partir des entretiens qu'il a menés avec les étudiants, que copier (c'est-à-dire recopier le cours ou les lectures en opérant une sélection, une réorganisation ou une hiérarchisation des contenus, etc.) est une activité de travail non seulement importante dans les deux disciplines, mais surtout distinctive. Les étudiants en médecine copient pour s'aider à réciter le cours, ou pour mieux se concentrer sur la mémorisation ; les étudiants en sociologie copient dans une activité de prise de notes sur les textes qu'ils lisent. La copie est nécessaire à une pratique de réflexivité sur le texte lu, c'est une « technique de lecture disciplinaire » (*ibid.* p. 225). L'activité de copie de citations s'accompagne de notes reformulées, de réécriture du texte lu, d'annotations sur le texte, qui s'opposent, pour les étudiants, à l'activité formelle de rédaction de fiches de lecture mais la nourrissent. La copie du texte (si on veut bien prendre copie dans un sens assez large) vise à faire du texte lu une « ressource » pour les écrits à produire (*ibid.* p. 230). Mais cette activité d'écriture, ou comme dit Millet, de « lecture-écriture » (*ibid.* p. 225) constitue en fait une technique de lecture. Elle n'est pas à proprement parler à mettre au compte

d'une analyse des pratiques d'écriture des étudiants, même si la copie prépare la production de texte.

En conclusion de cette rapide revue des études sociologiques menées en France sur les pratiques d'études des étudiants, on peut dire que l'avancée des recherches sur les processus complexes des rapports au savoir et de la réussite des étudiants supposerait de poser les disciplines comme cadre d'analyse des pratiques, d'appréhender les représentations des étudiants en les situant dans des épistémologies disciplinaires précises, le savoir et les pratiques disciplinaires apparaissant comme un cadre dans lequel s'élaborent et se construisent les pratiques et les représentations. Il resterait également à aborder, parmi les pratiques d'étude, les pratiques d'écriture au sens fort du terme, c'est-à-dire les pratiques de production discursive tout au long du cursus qui peuvent être considérées comme des étapes dans la compréhension des codes implicites et des modes de pensée disciplinaires. Plus globalement il s'agirait de considérer la lecture et l'écriture comme des pratiques sociales et culturelles, situées dans des contextes précis, et non comme des activités cognitives individuelles.

## **LES RECHERCHES DIDACTIQUES SUR LES PRATIQUES D'ÉCRITURE À L'UNIVERSITÉ**

Le champ des recherches francophones sur ce qu'on peut appeler les littéracies universitaires (en référence au courant britannique nommé *Academic Literacies*<sup>6</sup>), est hétérogène et reflète des oppositions que l'on peut mettre en relation soit avec des pratiques pédagogiques universitaires soit avec des courants liés à la recherche en didactique de l'écriture. Il y a en effet une grande distance entre deux grandes façons d'envisager l'écriture à l'université.

D'une part, les « techniques d'expression », conceptions dominantes dans les années 70, conçoivent un enseignement transversal de l'écriture, sans lien avec les disciplines, conçu comme un pré-requis aux études ou comme une mise à niveau centrée sur la maîtrise de la langue et de la communication (modèle du déficit linguistique); elles sont la plupart du temps liées à des perspectives de compensation ou de remédiation; elles visent essentiellement les étudiants de première année. Ce modèle est toujours présent, surtout quand on envisage de trouver des solutions pour lutter contre l'échec en première année d'université (voir le plan « Réussir en Licence »). Il repose sur une conception instrumentale de la langue, soumettant la maîtrise langagière à celle de « micro-habilités linguistiques » (Laborde-Milaa, Boch & Reuter, 2004, p. 6) et sur une définition des compétences méthodologiques comme transversales (*ibid.*). Malgré la distance souvent affichée vis-à-vis de ce courant ancien, l'usage de l'expression « techniques d'expression » est toujours bien présent : ainsi l'ouvrage de Claude Fintz, éd. (1998), bien que

---

6. Ce terme permet d'englober les pratiques de lecture et d'écriture, considérées comme pratiques sociales et culturelles, situées dans des contextes précis et non comme des activités cognitives individuelles (Lea, 2008, p. 227). Cependant, je ne développerai ici que ce qui concerne les pratiques d'écriture.

récusant cette expression, l'utilise constamment, comme le constate Bertrand Daunay (2008). De même, les pratiques de remédiation et les discours de déploration peuvent être référés à une conception défectologique des compétences d'écriture des étudiants, dont on peut trouver la trace, y compris dans des actes de colloque récents, s'inscrivant dans des perspectives autres<sup>7</sup>.

D'autre part, des analyses théoriques, issues principalement du champ de la didactique du français, se réfèrent à une approche discursive et analysent la lecture et l'écriture en tant que pratiques langagières où se trouvent articulées la logique du sujet scripteur (son rapport à l'écriture, les interprétations qu'il fait du contexte d'écriture) et les caractéristiques des genres disciplinaires. Elles donnent une place centrale à une analyse épistémologique des relations entre écriture et disciplines (Daunay, 2008) ou à des conceptions des apprentissages universitaires comme « acculturation à l'écrit en tant que source et moyen de construction-diffusion du savoir » (Pollet & Boch, 2002). Dans cette perspective, une problématique spécifique se construit à propos de l'écriture de recherche à laquelle sont confrontés les étudiants avancés (Laborde-Milaa, Boch & Reuter, 2004). À la fois elle « couronne le cursus » de l'étudiant et elle « structure l'identité de l'institution et de ses acteurs » (*ibid.* p. 5). En ce sens elle est l'objet de « représentations anxiogènes et/ou trompeuses » qu'il convient de prendre en compte dans une visée de formation à la recherche, et de prise de conscience des fonctions heuristiques de l'écriture.

Je me propose ci-dessous de présenter rapidement quelques-unes de ces recherches en focalisant d'abord sur les dimensions textuelles abordées, puis sur les problèmes spécifiques posés par l'écriture de recherche, enfin sur les relations entre écriture et disciplines.

Les recherches explorent différentes dimensions des pratiques d'écriture à l'université : les genres requis par l'institution (mémoires, commentaires de textes, textes théoriques, rapports de stage, études de cas, abstracts et quatrièmes de couverture), les genres liés à la recherche (proposition de communication), les difficultés liées à certains lieux particuliers des textes (introductions, annexes, problématique), les pratiques liées au travail personnel (prise de note, réécriture), etc. La plupart du temps, ces descriptions sont croisées avec des interrogations spécifiques : par exemple les problèmes de la citation (Boch & Grossmann, 2001) ou la reformulation du discours d'autrui (Delcambre, 2001) ; les marques de la position du scripteur, autrement dit l'image que le scripteur construit de lui-même comme énonciateur, qui dénote une plus ou moins grande maîtrise des normes implicites (Delcambre & Laborde-Milaa, 2002 ; Laborde-Milaa, 2004), ou encore la construction d'une figure d'auteur (Rinck, 2006).

Une part importante de ces recherches vise à préciser ce que l'on entend par écriture de recherche et les problèmes qu'elle pose aux étudiants en formation

---

7. L'extrait suivant en est un bon exemple : « L'analyse des conclusions formulées dans nos copies d'examen fait ainsi apparaître des lacunes importantes non seulement au niveau du lexique propre à cette discipline, mais aussi au niveau du vocabulaire de base. Une maîtrise parfois médiocre des articulations logiques du discours semble également être à la base de conclusions erronées, dévalorisant parfois une résolution satisfaisante du problème », (Couvreur, Bruyninckx & Landercy, 2002, p. 212-213).

(Reuter, 1998 ; Reuter, 2004). L'obstacle de la transparence de l'écriture, le déni du travail stylistique, l'objectivité supposée de l'écriture de recherche, l'image de soi, etc. mettent en évidence une tension fondamentale entre position de chercheur et position de formé.

L'intérêt porté à l'écriture de recherche en formation est fortement lié à la construction de connaissances précises sur les écrits de recherche que Françoise Boch et ses collègues grenoblois sont en train de mener dans une recherche ANR parallèle à celle dont il est question ici<sup>8</sup>. Divers constituants de l'article de recherche, essentiellement en Sciences du Langage, sont ainsi déjà décrits : le cadrage théorique (Boch, Rinck & Grossmann, à par.), les modes de référence à autrui (Grossmann, 2002), le positionnement énonciatif (Rinck, Boch & Grossmann, 2007), etc. Les descriptions précises du genre de l'écrit de recherche et de ses variations permettent, lors de l'analyse des productions des étudiants, d'éviter d'être pris au piège de ses propres représentations, et d'interroger la façon dont l'écriture des étudiants est également constitutive de l'écriture de recherche et peut la faire évoluer.

Le dernier ensemble de recherches sur l'écriture à l'université travaille à établir des liens entre les difficultés des étudiants et les spécificités disciplinaires. Ces liens ont essentiellement été travaillés jusqu'à présent à propos de pratiques langagières ou sémiotiques spécifiques, la description d'une part, les tableaux de l'autre. Dans un ouvrage collectif, Yves Reuter (1998) explore les formes et les fonctions différentes que peut prendre la description, selon les disciplines (linguistique, médecine, psychologie, sociologie) et dans son article liminaire, il précise, à partir du modèle de la description qu'il a construit, les variations des formes et des fonctions de la description selon les écrits et les disciplines, scolaires ou universitaires. J'ai moi-même (Delcambre, 1998) montré comment la discipline à laquelle appartiennent les enseignants en formation (Lettres, Biologie ou Mathématiques) oriente leur écriture descriptive dans les mémoires professionnels : descriptions objectivantes des élèves dans les mémoires scientifiques (outils quantitatifs de type statistique), descriptions réalistes dans les mémoires de Lettres (portraits). Dominique Lahanier-Reuter (2003a, 2003b), quant à elle, a problématisé l'écriture dans l'enseignement statistique, notamment en comparant l'écriture tabulaire, graphique et linéaire dans deux contextes d'enseignement différents : lorsque cet enseignement est donné dans des structures classiques de licence de Sciences ou de Mathématiques et lorsqu'il est donné dans le cadre des Sciences de l'Éducation. Elle montre les variations importantes entre ces deux contextes quant aux normes d'écriture, aux pratiques d'écriture et de lecture. Ces études interrogent donc les notions de disciplines, de genres et de pratiques et donnent des aperçus, certes encore fort parcellaires, des relations entre écriture et disciplines.

Dans la lignée de ces travaux, la recherche EUIPM a pour objectif d'explorer, à propos de cinq disciplines de Sciences Humaines (Lettres Modernes, Sciences de l'Éducation, Psychologie, Sciences du langage et Histoire) les aspects disciplinaires de l'écriture à l'université. Faire le point sur les dimensions épistémologiques des

---

8. SCIENTEXT : « Un corpus et des outils pour étudier le positionnement et le raisonnement de l'auteur dans les écrits scientifiques ».



disciplines universitaires, explorer la façon dont elles modèlent les types d'écrit demandés et les attentes des enseignants quant à l'écriture, etc. sont des éléments qui peuvent éclairer la compréhension des difficultés des étudiants et de l'efficacité des formes d'accompagnement qui leur sont proposées.

## **UN OUTIL POUR LA RECHERCHE**

Le choix méthodologique a été de recueillir les déclarations des étudiants dans ces cinq disciplines et aux cinq niveaux du cursus grâce à un questionnaire, complété par quelques entretiens individuels, excluant donc l'observation directe des pratiques d'écriture ou l'analyse d'écrits produits par les étudiants. Par contre, le point de vue des étudiants sera contre-balancé par les discours d'enseignants issus de ces mêmes cinq disciplines, recueillis lors d'entretiens de groupe où les enseignants ont à mettre en commun leurs attentes quant à l'écriture des étudiants en confrontant leur lecture d'extraits de mémoires de master 1<sup>e</sup> année dans la discipline qui est la leur.

Le questionnaire soumis aux étudiants des cinq disciplines aux cinq niveaux du cursus est composé de dix-sept questions, ouvertes ou à choix multiples selon les cas, portant sur trois grands ensembles de questions.

Le premier ensemble vise à établir une liste des écrits demandés, en faisant préciser l'écrit que les étudiants jugent représentatif de leurs études (au niveau où ils sont), et en distinguant les écrits d'examen des écrits longs : cela est l'objet de plusieurs questions non groupées, pour notamment ne pas induire dès le début la distinction écrits d'examen/écrits longs. Le traitement vise à identifier les liens entre écrit, discipline et niveau d'études, en établissant les écrits les plus fréquemment cités, ou cités dans un rang important dans chaque groupe.

Le deuxième ensemble de questions présente la question de l'écriture sous trois aspects différents : il s'agit d'abord de faire préciser, pour l'écrit jugé représentatif de la discipline, les normes que les étudiants appliquent et celles qu'ils pensent être en œuvre chez les enseignants-correcteurs. Le traitement cherche à identifier parmi une liste de treize items (portant sur les contenus de savoir, l'organisation du discours, la langue, le rapport aux lectures, les pratiques citationnelles, entre autres) les normes principales guidant l'écriture des étudiants et la concordance ou non avec les normes qu'ils pensent être celles des enseignants. Ensuite, les étudiants sont interrogés sur leurs difficultés et leurs facilités d'écriture en précisant toujours le type d'écrit concerné, puis sur l'écrit qui leur pose des problèmes nouveaux (en précisant le type de difficultés, facilités, nouveautés). Enfin, ils sont amenés à décrire leurs pratiques de réécriture (ou d'absence de réécriture) toujours selon les types d'écrits concernés.

Ce deuxième ensemble de questions permet d'identifier des rapports à l'écriture dans un cadre institutionnel donné et des rapports au savoir différents ainsi que des conceptions différentes du rôle de l'écriture dans la construction des connaissances. Le croisement des réponses à ces questions peut amener à distinguer des styles de conduites scripturales, de construction des normes ainsi que des usages/pratiques de ces normes au travers de profils de réponses différents.

Le troisième ensemble de questions aborde les questions des aides que les étudiants disent recevoir et rechercher : il leur est d'abord demandé de présenter les conseils donnés par les enseignants concernant ces différents écrits, et les situations dans lesquels ils sont donnés, puis de dire l'efficacité perçue de ces conseils et de ces situations, enfin de préciser les outils, les manuels ou les cours visant l'apprentissage de l'écriture utilisés ou fréquentés par les étudiants.

Ce dernier ensemble de questions est plus descriptif et permet de faire un état des lieux des pratiques d'accompagnement ou d'apprentissage de l'écriture telles que les perçoivent les étudiants.

Le questionnaire est particulièrement long (10 pages) : le remplir suppose un travail « sérieux », dans lequel les étudiants se sont investis, et cela est déjà un résultat en soi. Je ne retiendrai dans la suite que quelques résultats de recherche pour me centrer sur les résultats intéressant la question du passage entre niveaux d'étude. Je commencerai cependant par donner un aperçu rapide sur la question des liens entre écriture et disciplines (Delcambre & Lahanier-Reuter, à par.).

## **DE L'INFLUENCE DES DISCIPLINES SUR LES ÉCRITS QUE LES ÉTUDIANTS DISENT AVOIR À ÉCRIRE**

Les réponses au premier ensemble de question sont frappantes : les écrits considérés comme représentatifs dépendent fortement de la discipline universitaire. En effet, non seulement la dépendance est significative<sup>9</sup>, mais bien plus, *il n'y a pratiquement aucun écrit « choisi de façon massive » qui soit commun à deux disciplines*<sup>10</sup>. Chaque discipline pratiquement peut se résumer à un écrit ou deux au plus, *qui lui est propre*. Globalement, toutes années confondues, les premiers résultats sont les suivants :

– Les étudiants de Lettres Modernes citent (et ils sont pratiquement les seuls à le faire) *la dissertation, le commentaire de texte et l'explication de texte*.

– Les étudiants d'Histoire, soit ne répondent pas, soit citent les *Travaux de séminaire*, ou les *travaux de Recherche*.

– Les étudiants de Sciences de l'éducation citent massivement *les mémoires et les TER* (travaux d'études et de recherche, qui, depuis l'instauration du LMD, remplacent l'ancien mémoire de maîtrise).

– Les étudiants de Sciences du langage citent davantage les *rapports de stage et les synthèses*.

– Enfin les étudiants en psychologie citent davantage les *comptes rendus d'expérience* et les *Travaux d'étude* (TE, écrit qui s'apparente au TER).

---

9. Statistiquement, la dépendance est très significative.  $\chi^2 = 686,12$ , s. à 0,01.

10. Je ne retiens ici que le premier écrit mentionné (à l'exclusion des autres écrits mentionnés en seconde ou troisième position, etc., dont la liste est assez hétérogène), en postulant que le premier cité est celui qui est le plus représentatif pour l'étudiant.

Le croisement des écrits jugés représentatifs avec le niveau d'étude, en l'état actuel des données utilisables<sup>11</sup>, donne des résultats lisibles si l'on regroupe les années de licence. Ces regroupements produisent une dichotomie intéressante :

– Les étudiants en master se caractérisent par la citation significative des TER en première année, et par l'écriture de mémoires en deuxième année.

– Les étudiants de licence soit hésitent (c'est-à-dire ne répondent pas) soit citent abondamment certains écrits identifiés comme disciplinaires ci-dessus.

On peut dire que les étudiants de Master se réfèrent aux écrits caractéristiques de ce niveau d'études, les mémoires et TER, tandis que les étudiants de licence nomment des écrits qu'ils identifient comme disciplinaires : dissertation pour les Lettres Modernes, dossier pour les Sciences de l'Éducation, rapport de stage et synthèses pour les Sciences du langage et travaux de séminaire pour l'Histoire, ou ne répondent pas.

Sur ces premiers résultats on peut donc voir à la fois une forte spécificité disciplinaire des écrits cités comme représentatifs de leur cursus par les étudiants, au niveau de la licence, et un clivage net entre les types d'écrits demandés en licence et ceux demandés en master.

La question de la rupture ou de la continuité entre le secondaire et le supérieur et à l'intérieur du cursus universitaire est ainsi posée d'entrée de jeu : sauf pour les étudiants de Lettres Modernes, la rupture est maximale à l'entrée à l'université pour ceux qui s'inscrivent en Histoire, Psychologie et Sciences du langage<sup>12</sup>.

## CONTINUITÉS ET RUPTURES

Ainsi, dans la plupart des cas, ces écrits jugés spécifiques aux disciplines universitaires sont nouveaux par rapport à ce que l'on demande d'écrire dans l'enseignement secondaire, sauf en Lettres où l'écriture de dissertations ou de commentaires littéraires caractérise les apprentissages de l'écrit requis pour se présenter au baccalauréat. Ce sont également pour la plupart des écrits longs, demandant une élaboration personnelle, liée soit à une recherche (même succincte comme dans les travaux de recherche, travaux d'étude, etc. qui sont à comprendre comme une initiation à la recherche), soit à une expérience sur le terrain (comme pour les rapports de stage). Dans tous ces cas, l'écrit est le résultat d'une construction individuelle, d'une confrontation à la discipline à travers des objets, des méthodologies, des corps de savoirs spécifiques.

Les phénomènes de continuité/discontinuité au long du parcours de formation universitaire émergent également de l'analyse des écrits déclarés comme « difficiles » ou « faciles » ainsi que de l'analyse des difficultés ou facilités précisées par les étudiants (Delcambre, Donahue & Lahanier-Reuter, à par.). Je me centrerai

---

11. Le traitement utilisé ici ne porte que sur 240 questionnaires, recueillis dans les cinq disciplines mais très inégalement représentatifs des différents niveaux d'étude. Le recueil et le traitement des questionnaires est en cours d'achèvement.

12. Les étudiants de Sciences de l'Éducation interrogés sont en fait des étudiants de 3<sup>e</sup> année de Licence, cette formation ne proposant pas d'enseignement en 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> année.

ici sur le cas des étudiants en Lettres Modernes. Comme nous le voyions plus haut, seuls les étudiants en Lettres Modernes citent comme écrits représentatifs de leur discipline des écrits pratiqués dans l'enseignement secondaire : la dissertation et le commentaire littéraire. Lorsqu'on les interroge sur les facilités ou difficultés qu'ils rencontrent face aux écrits à produire, ils ajoutent l'explication de texte. Quant à leurs jugements sur leurs difficultés/facilités, ces étudiants sont partagés. Certains reconnaissent comme écrit « difficile » les dissertations, mais la plupart citent comme écrit « facile » l'un des trois écrits : dissertation, commentaire littéraire ou explication de texte. Par conséquent les étudiants de Lettres Modernes ne semblent pas éprouver de grandes difficultés face à leurs écrits disciplinaires, ce sont peut-être les étudiants qui se disent les plus à l'aise dans l'écriture : on ne peut qu'interpréter ce résultat à la fois comme la trace d'une continuité entre les écrits demandés à l'Université et les catégories disciplinaires héritées du secondaire, et comme le fait que cette continuité est une source d'aisance dans la production des écrits demandés.

Cependant, si l'on observe la dispersion de ces jugements de facilité entre la 2<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> année de Licence, on découvre une évolution intéressante : les étudiants de 2<sup>e</sup> année déclarent beaucoup plus massivement les dissertations faciles que ceux de 3<sup>e</sup> année. Nous pouvons interpréter ce résultat comme le signe d'une prise de conscience d'exigences nouvelles dans la production d'un écrit qu'ils connaissent et pratiquent depuis longtemps mais qui se complexifie, ce que les enseignants seront peut-être à même de confirmer : il est peu vraisemblable en effet que les enseignants aient les mêmes attentes au niveau de la Licence et au niveau du secondaire. Et il faut peut-être trois ans pour que les étudiants perçoivent cette discontinuité dans les exigences professorales<sup>13</sup>.

De la même manière, une évolution intéressante peut être mise en évidence concernant les normes d'évaluation des enseignants (telles qu'elles sont identifiées par les étudiants). Du début de la licence à la fin du master les critères d'évaluation attribués aux enseignants se diversifient d'une manière remarquable. Plus on avance dans le cursus, plus les critères sont nombreux et différents. En Licence, les étudiants ne savent pas préciser les attentes des enseignants, le seul critère qui émerge de manière significative est « la qualité des citations ». Au niveau du master, apparaissent l'importance « des articulations » et celle de « la clarté de l'exposition », puis, en master 2, « la formulation d'un avis personnel », de « la reformulation de textes lus » et de « la discussion des auteurs au programme », ainsi

---

13. Le compte-rendu d'une réunion pédagogique entre enseignants d'Histoire fait par exemple apparaître des débats sur le niveau d'exigences en licence : doit-on dès la première année, exiger une dissertation problématisée ? N'est-ce pas trop complexe pour la 1<sup>e</sup> année ? Faut-il poser les exigences de manière graduelle tout au long de la licence ou présenter les exigences minimales dès la 1<sup>e</sup> année ? Certains enseignants insistent sur le fait que les étudiants doivent prendre conscience le plus vite possible du niveau demandé, pour ne pas découvrir brutalement leurs difficultés (leur incapacité) lorsqu'ils passeront les concours. À d'autres moments, il est rappelé que la formation universitaire ne doit pas se limiter à l'apprentissage des exercices canoniques, que le travail de recherche doit s'ajouter à ces exercices et non pas se substituer à eux, etc. Même si ce document concerne les difficultés des écrits en Histoire, on peut penser que les propos ne seraient peut-être pas fondamentalement différents en Lettres. L'impression de facilité des étudiants face à la dissertation au début de la licence repose donc vraisemblablement sur une cécité quant aux exigences effectives des études universitaires, surtout lorsqu'elles sont orientées vers la préparation de concours.

qu'un grand nombre de critères personnels autres que ceux proposés dans la question. C'est au niveau du master donc que sont mobilisés des critères pointus, en partie liés à certaines spécificités de l'écriture théorique (comme la reformulation et la discussion). On peut voir dans ces résultats une évolution de la conception de l'écriture universitaire, tant dans ses spécificités que dans la complexité des opérations qu'elle requiert.

Outre ces constats d'une modification importante des représentations de l'écriture dans les dernières années de l'université, il faut surtout revenir, en conclusion, sur l'observation initiale de la facilité éprouvée par ceux des étudiants qui pratiquent à l'université le même type d'écrits que ceux auxquels le secondaire les a habitués (même si ce sentiment de facilité repose en partie sur un leurre, voir la note 13). Cela ne peut que faire réfléchir aux difficultés que peuvent rencontrer les étudiants dans les autres disciplines lorsqu'ils doivent pratiquer dès la première année des types d'écrits entièrement nouveaux (comme les travaux de séminaire en histoire, ou les comptes rendus d'expérience en psychologie), et aux nécessités d'organiser des formes d'accompagnement qui prennent en compte, au-delà des difficultés instrumentales, les dimensions épistémologiques de ces écrits. Le lien entre type d'écrits, normes mises en œuvre par les étudiants et représentations des attentes des enseignants quant à ces écrits et les épistémologies disciplinaires est fort : il implique que tout dispositif d'accompagnement de l'écriture à l'université prenne en compte ces dimensions disciplinaires de l'écriture et se donne les moyens de clarifier autant que faire se peut les normes et les attentes dans chaque discipline. Les premiers résultats de cette recherche permettent d'interroger en tout cas les dispositifs d'aide à l'écriture qui reposeraient essentiellement sur des remédiations micro-linguistiques ou des dimensions transversales de l'écriture. Même si les étudiants ne peuvent pas, bien souvent, être exonérés de difficultés strictement linguistiques, les problèmes d'écriture qu'ils rencontrent se situent souvent ailleurs que dans la maîtrise de la langue, et l'on peut faire l'hypothèse, formulée depuis longtemps dans l'enseignement secondaire, que l'accent porté sur la maîtrise générique contribuerait à construire une image plus claire des types d'écrits attendus et de leurs fonctionnements qui, à son tour, permettrait d'alléger le poids de l'écriture et de faire porter la charge attentionnelle sur les niveaux microlinguistiques. Par ailleurs, amener les étudiants à identifier ce que c'est qu'écrire (ou que lire) en Histoire, Sciences du langage, Lettres, etc. obligerait aussi les enseignants à identifier les modes disciplinaires d'écriture et de lecture, à expliciter les normes implicites, les « allant-de-soi » de leurs pratiques, et les amènerait à voir dans les difficultés des étudiants autre chose que les sempiternels déficits en orthographe-syntaxe-lexique-punctuation. Ainsi seraient prises en charge à l'université les difficultés spécifiques qui lui reviennent au lieu de se lamenter que le secondaire ne fait pas son travail. On pourrait au contraire considérer que la rupture est constitutive du changement, que ce n'est pas un obstacle à franchir ou à contourner mais une donnée constitutive de la nouvelle institution dans laquelle l'étudiant arrive, et que son intégration dans cette nouvelle institution se fait au prix de la compréhension des nouvelles normes et de son adaptation à elles ou de la négociation qu'il peut mener pour faire reconnaître et accepter qu'il prenne une place (sa place) dans un univers de discours qui ne l'attend pas pour tourner.

## LISTE BIBLIOGRAPHIQUE

- Alava S. & Romainville M. (2001) « Les pratiques d'étude entre socialisation et cognition », *Revue Française de Pédagogie* n° 136, p. 159-180.
- Boch F. & Grossmann F. (2001) « De l'usage des citations dans le discours théorique : des constats aux propositions didactiques », *Lidil* n° 24, *Apprendre à citer le discours d'autrui*, p. 91-112.
- Boch F., Rinck F. & Grossmann F. (à par.) « Le cadrage théorique dans l'article scientifique, un lieu propice à la circulation des discours », dans L. Rozier & M.-A. Paveau (éd.) *Actes du Colloque Cit-dit*, Québec, sept. 2007.
- Bourdieu R. & Passeron J.-C. (1964) *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.
- Coulon A. (1997) *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.
- Couvreur N., Bruyninckx M. & Landercy A. (2002) « La maîtrise de la langue écrite : un facteur essentiel pour l'appropriation des concepts fondamentaux de la statistique à l'université », *Enjeux* n° 54, p. 210-219.
- Daunay B. (2008) « The Evolution of the French Field of Didactic de l'écrit : Theorizing the Teaching Practices of Writing in the Disciplines », dans Y. Reuter & C. Donahue (éds) *Disciplines, Language, Activities, Cultures : Perspectives On Teaching And Learning In Higher Education From France and The United States*. Amsterdam, Kluwer Academic Publishers.
- Delcambre I. (1998) « Parler d'une classe (la décrire ?) dans un mémoire professionnel » *Pratiques* n° 99, *La description*, p. 89-103.
- Delcambre I. (2001) « Formes diverses d'articulation entre discours d'autrui et discours propre. Analyses de commentaires de textes théoriques », *Lidil* n° 24, *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, p. 135-166.
- Delcambre I., Donahue T. & Lahanier-Reuter D. (à par.) « Ruptures et continuités dans l'écriture à l'université », *Scripta*, PUC, Minas, Brésil.
- Delcambre I. & Laborde-Milaa I. (2002) « Diversité des modes d'investissement du scripteur dans l'introduction du mémoire professionnel », *Enjeux* n° 53, *L'écrit dans l'enseignement supérieur I*, p. 11-22.
- Delcambre I. & Lahanier-Reuter D. (à par.). « Écrits et disciplines dans l'université française : le cas des sciences humaines », dans J.-M. Defays, A. Englebert, M.-C. Pollet, L. Rosier & F. Thyron, *Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations. Actes du Colloque international « Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations » (Bruxelles – 24, 25, 26 avril 2008)*. Paris : L'Harmattan.
- Enjeux* (2002) *L'écrit dans l'enseignement supérieur*, n° 53 et 54.
- Fintz C. éd. (1998) *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* Paris, L'Harmattan.
- Fraisse E. éd. (1993) *Les étudiants et la lecture*, Paris, PUF.
- Grossmann F. (2002) « Les modes de référence à autrui : l'exemple de la revue "Langages" », *Faits de langue* n° 19, p. 255-262.

- Laborde-Milaa I. (2004) « Auto-reformulation et investissement du scripteur : abstracts et quatrièmes de couvertures de mémoires de maîtrise », *Pratiques* n° 121-122, *Les écrits universitaires*, p. 183-198.
- Laborde-Milaa I., Boch F. & Reuter Y. (2004) « Présentation », *Pratiques* n° 121-122, *Les écrits universitaires*, p. 3-8.
- Lahanier-Reuter D. (2003a) « Tableaux apparaissant dans des textes à visée formatrice », *Spirale* n° 32, *L'organisation visuelle des tableaux*, p. 33-46.
- Lahanier-Reuter D. (2003b) « Différents types de tableaux dans l'enseignement des statistiques », *Spirale* n° 32, *L'organisation visuelle des tableaux*, p. 143-154.
- Lahire B. (1997) « Les manières d'étudier », *Cahier de l'OVE*, Paris, La Documentation française.
- Lahire B. (1998) « Matrices de socialisation et lectures étudiantes », *Bulletin des bibliothèques de France* n° 43 (5), p. 58-61.
- Lea M. (2008) « Academic Literacies in Theory and Practice », dans B.-V. Street & N.-H. Hornberger (éds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2<sup>e</sup> édition, vol. 2 : *Literacy*, p. 227-238.
- Lidil (1998) *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, n° 17.
- Millet M. (2003) *Les étudiants et le travail universitaire*, Lyon, PUL.
- Passeron J.-C. (1991/2006) *Le raisonnement sociologique. Un espace non poppérien de l'argumentation*, Paris, Nathan/Albin Michel.
- Pollet M.-C. (2001) *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Pollet M.-C. & Boch F. (2002) Introduction, *Enjeux* n° 53, *L'écrit dans l'enseignement supérieur*, I, p. 5-8.
- Pratiques* (2004) *Les écrits universitaires*, n° 121-122.
- Reuter Y. (1998) « De quelques obstacles à l'écriture de recherche » *Lidil* n° 17, *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, p. 11-23.
- Reuter Y. (dir.) (1998) *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Reuter Y. (2004) « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation », *Pratiques* n° 121-122, *Les écrits universitaires*, p. 9-27.
- Rey O. (2005) « L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs », *Dossier de la VST*, INRP, Cellule de veille scientifique et technologique, <http://www.inrp.fr/vst>.
- Richardson J., Eysenck M. W. & Piper W. D. (1985) *Student Learning : research in education and cognitive psychology*, London, Open University Press.
- Rinck F. (2006) « Écrire au nom de la science et de sa discipline : la figure de l'auteur dans l'article en sciences humaines », *Sciences de la Société* n° 67, p. 95-112.
- Rinck F., Boch F. & Grossmann F., (2007) « Quelques lieux de variation du positionnement énonciatif dans l'article de recherche », in P. Lambert, A. Millet, M. Rispaïl & C. Trimaille (éds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, Paris, L'Harmattan, coll. Espaces discursifs.
- Spirale* (2002) *Lire-écrire dans le supérieur*, n° 29.