

Les pratiques lectorales et scripturales (extra) académiques des étudiants des hautes écoles

Bachar Malki, Marianne Caluwaerts,
Stéphanie Delneste, Nadine Manne,
Barbara Pirlot, Caroline Scheepers

Résumé

Si l'écrit universitaire a donné lieu à de nombreuses publications, l'écrit tel qu'il s'enseigne et s'apprend en haute école a été bien moins étudié. Dans le cadre d'une vaste recherche interinstitutionnelle (HÉLangue écrit, cofinancée par la Fédération Wallonie-Bruxelles et par le Pôle académique de Bruxelles), nous avons souhaité prendre en compte plusieurs questions clés, par le biais de questionnaires écrits qualitatifs et quantitatifs, couplés à des focus groups. Pour les étudiants, qu'est-ce que lire-écrire en général/à la haute école ? Quelle est la fréquence déclarée des pratiques lectorales-scripturales des étudiants des hautes écoles, s'agissant des pratiques académiques ou non ? Comment s'autoévaluent les étudiants des hautes écoles quant à la lecture-écriture académique ou non ? Comment les étudiants caractérisent-ils les pratiques lectorales et scripturales de leur famille ? Quelles sont les attitudes des étudiants à l'égard de la lecture-écriture ? Qu'attendent les étudiants de leur cursus en haute école ? En outre, notre visée est de comparer les réponses énoncées par les étudiants à ces questions aux réponses formulées par les enseignants et par les professionnels (maîtres de stage, recruteurs potentiels...) exerçant les métiers visés par les cursus.

Abstract

Several key questions are at the heart of our discussion: for students, what does reading and writing mean in general/at the university? What is the declared frequency of

reader-scriptural practices of higher education students, in terms of academic practices or not? How do university students self-assess academic reading and writing or not? How do students characterize their family's reading and scriptural practices? What are students' attitudes towards reading and writing? What do students expect from their university studies? In addition, our aim is to compare the answers given by students to these questions with the answers formulated by teachers and professionals (internship supervisors, potential recruiters, etc.) working in the professions targeted by the courses. To do this, we developed three questionnaires articulating the various dimensions mentioned above. Our questionnaire is based on work in linguistics, didactics, sociology, social and cognitive psychology. It aims to bring out opinions, representations, declared practices, affects... The survey was disseminated in spring 2021 to the six member universities of our consortium. We collected 818 fully completed and 1562 partially completed questionnaires from students; among teachers, 89 complete questionnaires and 175 partial questionnaires, while we received 47 complete and 64 incomplete forms from professionals. To which must be added four focus groups, two addressed to a dozen students (September 2021) and two to thirty teachers (November 2021). The qualitative and quantitative results are largely counterintuitive and shed new light on the question of (in)formal written education in professionalizing higher education.

Introduction

Comme le montrent de récentes revues de la littérature (Frier, 2015 ; Pollet, 2021 ; Scheepers, 2021), depuis vingt-cinq ans, se sont démultipliés les travaux relatifs à la lecture, puis, surtout, à l'écriture dans l'enseignement supérieur. Mais ces publications se centrent presque toutes sur l'université : rares sont celles à avoir pris en compte les écrits qui se déploient dans les hautes écoles qui, en Fédération Wallonie-Bruxelles, offrent un enseignement supérieur professionnalisant, donc préparant à l'exercice d'un métier. Quelques genres discursifs ont fait l'objet de rares publications : le portfolio (Vahulle, 2002, 2009), le journal de formation (Scheepers, 2005, 2009), le travail de fin d'études (Scheepers, 2002, 2009 ; Deleuze, 2005), les fiches de préparation de stage (Scheepers, 2013, 2014). Si les pratiques lectorales ou scripturales qui se déploient dans le cadre des cursus académiques sont encore largement méconnues, celles qui prennent place en amont ou en parallèle de ceux-ci sont encore bien moins cernées (Scheepers & Delneste, 2021). Pourtant, le sujet lecteur ou scripteur à la haute école se définit et se caractérise par ses pratiques personnelles, familiales, (extra) scolaires, (extra) académiques, tout autant que par les conceptions ou représentations dont il est porteur. Ce sont ces dimensions que nous avons cherché à élucider au fil d'une recherche collaborative qui a impliqué un grand nombre d'acteurs.

Dans un premier temps, nous présenterons à grands traits la recherche dans laquelle a pris place la présente étude. Nous ferons ensuite un focus sur l'objet spécifique de la présente publication, autrement dit, l'éducation (in) formelle ou non formelle. Nous présenterons les modalités de l'enquête qui s'inscrit au cœur de notre

contribution avant de donner à voir les résultats qu'elle a pu générer en matière de pratiques lectures ou scripturales (extra) scolaires ou extra (académiques).

1. La recherche HÉLangue écrit

En mars 2019, les autorités du Pôle académique de Bruxelles¹ ont souhaité que soit mis sur pied un vaste chantier sur l'écrit, cette problématique étant jugée cruciale. Dès lors, Caroline Scheepers², récemment recrutée comme responsable du Centre de Didactique, a fédéré autour d'un même projet de recherche déposé auprès de la commission FRHE (Financement de la Recherche en Haute École) de la FW-B (Fédération Wallonie-Bruxelles) un vaste consortium constitué de six hautes écoles (Bruxelles-Brabant, EPHEC, Francisco Ferrer, Galilée, Léonard de Vinci & Lucia de Brouckère) qui ont pu compter sur des experts issus de trois universités (Université catholique de Louvain, Université libre de Bruxelles, Université Saint-Louis – Bruxelles) et sur le soutien d'un établissement de promotion sociale (EPFC). Le projet de recherche intitulé « HÉLangue écrit. Les pratiques langagières écrites des étudiants des hautes écoles, levier et miroir de la professionnalisation » a bénéficié d'un cofinancement de 212 500 euros (FRHE-FW-B) et de 60 000 euros (Pôle académique de Bruxelles) ; la recherche a débuté en septembre 2020 et s'est achevée en juin 2022. La commission FRHE-FW-B a octroyé un nouveau financement de 234 904 euros pour le projet « HÉLangue oral. Les pratiques langagières orales des étudiants des hautes écoles, levier et miroir de la professionnalisation », projet qui a démarré en juin 2022 et s'achèvera deux ans plus tard.

C'est dès lors un consortium composite qui s'est mis au travail en septembre 2020 : certains pouvaient se prévaloir d'une expérience considérable comme enseignants en haute école, mais n'avaient jamais effectué de recherche, l'inverse étant aussi vrai. Les chercheurs étaient inscrits dans des champs disciplinaires différents : la didactique du français, la linguistique, la psychologie sociale ou les sciences de l'éducation. De ces différences, nous avons fait un atout : le groupe s'est construit sur un ancrage pluridisciplinaire assumé et sur une expérience protéiforme dans le champ de l'enseignement, de la formation ou de la recherche.

¹ En Fédération Wallonie-Bruxelles, un pôle académique est un organisme visant à fédérer autour de projets communs les établissements d'enseignement supérieur d'une même zone géographique autour de projets communs.

² Caroline Scheepers a assuré la coordination scientifique du projet de son démarrage (septembre 2020) à son départ du Pôle (décembre 2021). Quant à Stéphanie Delneste, dans le cadre de ses fonctions pour le Pôle, elle a oeuvré comme chercheuse d'octobre 2020 à septembre 2021. Toutes deux sont intervenues dans les deux premiers volets de la recherche : 1) l'enquête quantitative et qualitative, 2) l'analyse compréhensive des écrits des étudiants. Mais aucune des deux n'a été associée, de près ou de loin, à l'élaboration, à l'expertise ou à la validation des modules didactiques, conçus après leur départ, de décembre 2021 à juin 2022.

Inscrite dans le champ des littéracies universitaires (Frier, 2015 ; Pollet, 2021 ; Scheepers, 2021), la recherche HÉLangue écrit se fonde sur une problématique clairement établie. Un premier volet concerne les pratiques langagières prescrites : quelles pratiques langagières écrites sont sollicitées à la haute école ? À quel moment du cursus ? Dans quelles disciplines ? Quels genres discursifs sont mobilisés ? Quelles sont les attentes professorales ? Comment se construisent les curriculums ? Selon quelle logique ? Un deuxième volet a trait aux représentations des acteurs : quelles sont les représentations des étudiants, des enseignants et des professionnels en matière d'écrit à la haute école ? La présente contribution s'attache à ce point précis de la recherche. Un troisième volet se centre sur les pratiques effectives : comment les étudiants s'emparent-ils concrètement des tâches qui leur sont assignées ? Selon quelles logiques récurrentes ? Quelles sont leurs pratiques effectives et dans quelle mesure coïncident-elles avec les pratiques promues par leurs formateurs ? Quel regard portent-ils sur leurs pratiques, leur cursus ? En bref, quelle cartographie établir des pratiques langagières sollicitées et effectives en haute école ? Partant, comment soutenir au mieux les enseignants soucieux de former adéquatement leurs étudiants ? Quels outils seraient les plus susceptibles de les aider à étayer les compétences des étudiants qui leur sont confiés ? Pour répondre à ces questions, la recherche est clairement scindée en deux temporalités distinctes, mais interdépendantes. Ainsi, la première année est consacrée au diagnostic, puisqu'elle vise d'une part à mettre au jour les pratiques prescrites par les enseignants et les pratiques mobilisées par les étudiants, d'autre part à cerner les représentations des enseignants, des étudiants, mais aussi des professionnels. La seconde année consiste quant à elle à concevoir des dispositifs de formation destinés à soutenir les pratiques didactiques des enseignants. Notre recherche repose sur le postulat fort selon lequel bon nombre de dispositifs échouent faute d'avoir suffisamment cerné les obstacles réels sur lesquels butent les étudiants, les pratiques prescrites et effectives, les représentations des multiples acteurs mis en jeu. Dès lors, nous avons fait le choix de consacrer beaucoup de temps et d'attention à cette phase liminaire de bilan. La présente contribution s'inscrit dans ce cadre et elle fait suite à plusieurs études antérieures³.

³ Le consortium est intervenu lors du colloque CIEL « Enseigner à lire, apprendre à lire à l'université » (Université de Lausanne, octobre 2021), de la journée de partage « Les pratiques langagières écrites des étudiants des hautes écoles » (Haute École Bruxelles-Brabant, novembre 2021), de la journée scientifique « La métacognition : pour réguler ses apprentissages et son enseignement » (Pôle académique de Bruxelles, décembre 2021), du colloque AIRDF « Les recherches en didactique du français : quels résultats pour quels enjeux ? » (Université catholique de Louvain, mai 2022).

2. Focus théorique : l'écrit, les représentations sociales, les pratiques lectorales et scripturales (extra) académiques

Cette section nous permettra de clarifier notre conception de la lecture-écriture avant de proposer un focus spécifique sur les représentations des sujets en matière de lecture-écriture et sur leurs pratiques déclarées (extra) scolaires ou (extra) académiques. Notre recherche se fonde sur une conception plurielle, systémique, de la lecture et de l'écriture. Ainsi, l'écriture est selon nous tissée de connaissances, d'habiletés, d'attitudes, de représentations, d'affects, de dimensions identitaires (Bucheton, 2014 ; Crinon & Marin, 2014 ; Bautier, 2021). Lire et écrire supposent de mobiliser conjointement, simultanément, des savoirs, des savoir-faire, des images de soi, des conceptions, des pratiques parfois enracinées dans une longue histoire personnelle... C'est la raison pour laquelle il importe de prendre au sérieux chacune de ces facettes si l'on envisage de comprendre et de former les étudiants sur le plan de la lecture et de l'écriture. De même, vouloir étayer les pratiques lectorales et scripturales académiques et professionnelles des étudiants nécessite que soient prises en compte également leurs pratiques extrascolaires et extra-académiques. Comme l'explique Ana Dias-Chiaruttini (2015), se déploient en parallèle des activités intra-muros et en dehors de l'enceinte scolaire, mais les frontières entre les deux s'avèrent poreuses (Bautier & Rayou, 2013 ; Dias-Chiaruttini, 2015 ; Reuter, 2015). Depuis plus de vingt ans, un grand nombre de travaux se sont attachés aux pratiques extrascolaires ou extra-académiques : Penloup, 1999 ; Reuter, 2007 ; Lahire, 2008 ; Barrère, 2011 ; Penloup & Reuter, 2011 ; Penloup & Liénard, 2011 ; Bautier & Rayou, 2013 ; Clément-Schneider, 2015 ; Dias-Chiaruttini, 2015 ; Reuter, 2015 ; Scheepers & Delneste, 2021, 2023...

Yves Reuter (2015) formule des mises en garde dont il faut tenir compte. Ainsi, il souligne que la distinction scolaire/extrascolaire s'avère particulièrement complexe. Toute matière ou discipline est structurée par de l'extrascolaire, tandis que toute matière délimite et formate l'extrascolaire. Enfin, objectiver les pratiques extrascolaires est difficile : le chercheur en est réduit à prendre en compte les déclarations des sujets sur leurs pratiques, ce qui constitue assurément un fameux biais. Quant à Ana Dias-Chiaruttini (2015), elle distingue dans les études dévolues à l'extrascolaire deux types d'approches. La première élabore une vision négative du sujet élève, caractérisé par un déficit ou un handicap socioculturel (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Lahire, 2008). Cette vision favorise les dichotomies, dont celle entre la langue normée de l'école VS la langue normée de la famille, la culture légitimée de l'école VS la culture non légitimée de l'école. En revanche, la seconde approche vise à prendre en compte le déjà-là de l'élève, de ses pratiques sociales existantes, mais ignorées, de ses savoirs invisibles (Penloup, 1999 ; Penloup & Reuter, 2011 ; Penloup & Liénard, 2011).

C'est dans ce paradigme que nous nous inscrivons : nous cherchons à mieux cerner le déjà-là des étudiants, leurs pratiques méconnues, leurs savoirs insoupçonnés. Cette entreprise est d'autant plus complexe que les sujets auxquels nous nous intéressons sont issus d'une longue scolarité obligatoire qui, au maternel, au primaire et au secondaire, les a déjà confrontés à nombre de pratiques lectorales et scripturales. Parmi d'autres, Jean-Pierre Jaffré (2004) nous explique que l'entrée dans l'enseignement supérieur constitue un événement littéraire majeur dans un parcours, événement qui peut s'avérer sources de vives tensions et difficultés (Scheepers & Delneste, 2021, 2023, sous presse). À ces pratiques scolaires antérieures, s'adjoignent des pratiques lectorales et scripturales qui se sont déployées dans les sphères familiales, amicales, amoureuses, personnelles du sujet : ces pratiques multiples constituent autant de strates qui peuvent susciter des liens de congruence ou des éléments de dissonance (Reuter, 2007). En effet, chaque individu est pluri-appartenant (Donahue, 2008) : il appartient simultanément à des communautés diverses, dont les codes sont parfois conflictuels, voire contradictoires. Ainsi, pour certains élèves, argumenter, donner un avis personnel, c'est déjà « trahir le groupe ou la bande » (Bucheton, 2009 : 200). Rares sont les enseignants ou les travaux à s'attacher à ces dimensions pourtant centrales, qui influent sur les pratiques académiques.

La question du rapport à l'écrit a fait l'objet de plusieurs travaux : Barré-De Miniac (2000, 2011) ; Delamotte *et al.* (2000) ; Reuter & Barré-De Miniac (2006) ; Daunay (2007) ; Chartrand & Blaser (2008) ; Donahue (2008) ; Penloup & Liénard (2009) ; Bucheton (2014) ; Crinon & Marin (2014) ; Scheepers & Delneste (2021)... En particulier, dans ses travaux fondateurs, inspirés par la psychologie sociale, Christine Barré-De Miniac (2000, 2011) distingue quatre axes constituant du rapport à l'écrit : l'investissement de l'écriture, les opinions et attitudes face à l'écrit, les conceptions de l'écrit et de son apprentissage et, enfin, les modes de verbalisations. Autant de dimensions que nous nous sommes efforcés d'investiguer. Selon Yves Reuter (1996 : 94), prendre en compte les représentations en matière de lecture-écriture est capital, parce qu'elles recouvrent une quadruple utilité : elles sont en relation avec les performances, elles sont envisagées comme modifiables, elles peuvent constituer un obstacle ou un soutien pour les apprentissages. Les recherches en psychologie sociale apportent d'autres éclairages. Ainsi, selon Jean-Claude Abric (1994), une représentation sociale est [...] une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites et de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence, donc de s'y adapter, de s'y définir une place.

Dans cette conception, un objet de représentation sociale est une construction de la réalité faite par l'individu ou le groupe de telle sorte qu'elle soit cohérente avec ses croyances, ses attitudes ou ses opinions. Les représentations

sociales comportent une dimension cognitive et sociologique : elles sont des opinions, des façons de percevoir les choses ou les comportements (De Ketele & Roegiers, 2015). Elles remplissent une quadruple fonction (Abric, 1994) : une fonction de connaissance (comprendre et expliquer la réalité), une fonction identitaire (définir l'identité positive de l'individu ou du groupe), une fonction d'orientation (guider les comportements et les pratiques) et une fonction de justification (justifier les prises de position et les comportements). Ces représentations interviennent chez les sujets (Lautier & Mollo-Bouvier, 2015), en amont, pour orienter les actions et, en aval, pour expliquer et justifier les conduites adoptées. Pour cerner ces représentations, trois grandes approches sont possibles. D'abord, une observation du terrain, un recueil d'entretiens et l'analyse de témoignages : l'analyse se veut alors exploratoire et qualitative. Ensuite, l'analyse formelle de données issues d'enquêtes, par exemple, l'analyse de correspondances ou l'analyse factorielle, l'approche étant ici quantitative et statistique. Enfin, une approche structurale fondée sur la théorie du noyau central. Pour notre part, nous avons recouru alternativement à ces trois types d'approches.

3. Notre enquête

Nous avons souhaité prendre en compte plusieurs questions clés : pour les étudiants, qu'est-ce que lire-écrire en général/à la haute école ? Quelle est la fréquence déclarée des pratiques lectorales-scripturales des étudiants des hautes écoles, s'agissant des pratiques académiques ou non ? Comment s'autoévaluent les étudiants des hautes écoles quant à la lecture-écriture, académique ou non ? Comment les étudiants caractérisent-ils les pratiques lectorales et scripturales de leur famille ? Quelles sont les attitudes des étudiants à l'égard de la lecture-écriture ? Qu'attendent les étudiants de leur cursus en haute école ? En outre, notre visée est de comparer les réponses énoncées par les étudiants à ces questions aux réponses formulées par les enseignants et par les professionnels (maîtres de stage, recruteurs potentiels...) exerçant les métiers visés par les cursus.

Pour ce faire, nous avons élaboré un long et complexe questionnaire⁴ articulant les diverses dimensions précitées et destiné aux étudiants. Notre questionnaire repose sur des travaux en linguistique, didactique, sociologie, psychologie sociale et cognitive. Il vise à faire émerger des opinions, des représentations, des pratiques déclarées, des affects... L'enquête a été diffusée en ligne d'avril à juin 2021 dans les six hautes écoles membres du consortium. Six iPads ont été mis en jeu et attribués au terme d'un tirage au sort. Répondre au questionnaire prenait environ une heure. Au terme du processus, nous avons

⁴ Outre les cosignataires de cette contribution, a également contribué à l'élaboration de ce questionnaire Florie Steyaert, qui travaillait alors à la Haute École Francisco Ferrer.

recueilli 818 questionnaires totalement complétés et 1562 partiellement complétés⁵. De mai à septembre 2021, nous avons diffusé auprès des enseignants et des professionnels un questionnaire bien plus bref, mais reprenant des dimensions analogues à celles questionnées chez les étudiants : nous avons reçu 89 questionnaires complets et 175 autres, partiels, de la part des enseignants, tandis que nous avons réceptionné de la part des professionnels 47 formulaires complets et 64 incomplets. Aux questionnaires écrits, il faut ajouter quatre focus groups, deux adressés à une dizaine d'étudiants (septembre 2021) et deux destinés à une trentaine d'enseignants (novembre 2021). Les verbatims recueillis dans le cadre de ces focus groups nous permettent d'illustrer certains résultats quantitatifs.

Sur le plan sociodémographique, l'âge moyen des répondants chez les étudiants est de 22 ans. Nous avons davantage affaire à des répondantes (637) qu'à des répondants (172). Une part non négligeable des sondés a déjà répété une année du cursus scolaire obligatoire : 355 contre 462. Mais une minorité a déjà redoublé une année dans le supérieur : 258 contre 559. La répartition est inéquitable selon les années : 1^{re} année de bachelier (369 étudiants), 2^e année (323 étudiants) et 3^e année (104 étudiants). Pour 87 % des étudiants interrogés, le français est leur langue maternelle. Davantage d'enseignantes (68) que d'enseignants (21) ont donné suite à notre enquête. Pour la grande majorité, les répondants enseignent dans la catégorie pédagogique des hautes écoles, formant de futurs enseignants ou éducateurs. Des résultats analogues s'observent chez les professionnels : beaucoup d'entre eux sont enseignants.

4. Quatre profils d'étudiants

Comment les étudiants définissent-ils la lecture et l'écriture ? Formulent-ils des différences entre leurs pratiques spontanées/informelles et leurs pratiques formelles, au sein de la haute école ? Nous avons analysé d'une part les réponses au questionnaire quantitatif et les verbatims recueillis lors des focus groups. Lorsque nous examinons les réponses apportées par les étudiants à ces deux questions ouvertes, quatre profils d'étudiants se dégagent nettement.

⁵ Ces chiffres auraient sans doute été plus importants si la plateforme n'avait pas saturé en raison d'un trop grand nombre d'encodages simultanés. Ces chiffres ont également très certainement pâti de l'enseignement exclusivement distanciel qui avait cours à cette période, lequel ne permettait pas aux enseignants qui ont consacré un moment de leur cours pour que les étudiants remplissent le questionnaire de vérifier le bon aboutissement du processus de complétion.

4.1. Les étudiants intéressés

Certains étudiants sont intéressés par la lecture-écriture, aussi bien dans leur vie privée qu'académique. Ils témoignent d'une assez bonne conscience des enjeux de l'écrit, en production comme en réception. Ils manifestent leur intérêt spontané dans la vie quotidienne et se disent conscients de ce que lire-écrire exige et apporte dans le cadre de leurs études. Un répondant écrit :

« Écrire dans le cadre de mes études à la haute école, c'est pour moi :

- une première révision ;
- la possibilité de revenir plus tard à ce que je faisais ;
- un moyen pour structurer ma matière comme je le souhaite ;
- garder une trace de mes cours pour plus tard ;
- la possibilité de retravailler mes notes encore et encore ».

Lors d'un focus group, un étudiant affirme :

« Mais écrire comme on parle, cela ne marche pas. Il faut faire un petit effort. On ne peut pas écrire comme on parlerait à un copain. Et cela, je me suis rendu compte que c'était vraiment le gros problème en tout cas, en première année en logopédie. C'était le gros souci. On parlait, on écrivait comme si on parlait à son pote... [...] Et donc, en fait, quand j'ai eu 25 ans et que j'ai commencé [à écrire], j'étais terrorisé et puis, à un moment donné, il faut juste se lancer et à force de faire, à force de pratique, à un moment donné, cela devient fluide, cela devient automatique. C'est une deuxième langue en fait, l'écrit. Et donc je pense que sans le faire, sans pratiquer, c'est difficile. On ne peut pas se dire après six mois « Tiens je vais écrire quelque chose. » Non, je pense que c'est vraiment dans le quotidien ».

4.2. Les étudiants intéressés, mais anxieux

Un autre profil d'étudiants concerne des sujets intéressés, mais anxieux face à leurs études. Ils témoignent de l'intérêt pour la lecture-écriture, mais expriment aussi le stress que ces activités induisent. Ils évoquent souvent le poids de l'évaluation, un rapport à la norme qui les tétanise. Un contraste net s'observe entre les écrits formels, qui génèrent de la peur, et les écrits informels, décrits comme des sources d'apprentissages, de loisir et de découvertes multiples. Un étudiant affirme dans le questionnaire écrit :

« Lire dans le cadre de mes études à la haute école, c'est pour moi :

- apprendre ;
- lire des choses dont je n'ai pas l'habitude ;
- un abonnement au journal *Le Soir* ;

- parfois une obligation ;
- parfois une difficulté ».

Un étudiant explique lors d'un focus group :

« [...] on doit se l'approprier, la langue, c'est pas facile la langue française. [...] Au tout début, je n'ai pas vraiment senti que j'étais sur le mauvais chemin, on va dire, pour rater la première année à cause de mon rapport de stage. Mais c'est vrai que c'est en fin d'année où j'ai dit « ah oui ok, j'ai des problèmes. J'ai pas su assez approfondir ce point-là ou bien expliquer ». J'ai plutôt senti aussi une sensation « un peu perdu » et un peu « à côté ». Je ne m'y attendais pas trop et ça a été comme un sentiment psychologique de dévalorisation et je me suis dit « ah oui, je pensais que j'aurais eu une sonnette d'alarme vraiment », mais ce ne fut pas le cas ».

4.3. Les étudiants critiques ou mécontents

D'autres étudiants peuvent être qualifiés de critiques ou mécontents : ils donnent à voir un intérêt manifeste pour la lecture-écriture dans leur vie privée, tout en déplorant vivement le caractère contraint, obligatoire et chronophage de la lecture, ainsi que les jugements portés sur leurs écrits à la haute école.

« Écrire dans le cadre de mes études à la haute école, c'est :

- une source de préjugés ;
- recevoir des notes ;
- ne pas être moi-même ;
- rentrer dans un moule ;
- satisfaire le lecteur ».

Un étudiant affirme au cours d'un focus group :

« Je trouve que ça devrait être un peu plus soft au début et aller un peu plus crescendo que tout de suite éliminer la moitié de l'auditoire au cours de MLF [maîtrise de la langue française] parce que l'examen était rempli de fautes. Je trouve que parfois, c'est un peu trop direct. On parlait de l'encadrement tout à l'heure et c'est vrai que, chez nous aussi, je trouve que les BAC1, ils sont lâchés dans la jungle. [...] Je ne sais plus qui parlait de l'estime de soi, de rendre confiance en soi [...]. J'ai vu qu'il y a eu beaucoup de décrochage et donc il y a quand même ce rapport à la personne qui est très important et qu'on n'a pas toujours, qu'on n'a plus toujours, je trouve dans les enseignements supérieurs [sic]. Parce que c'est vrai que, quand on écrit, on aime bien avoir la réaction de la personne quand elle lit. Mais quand on a un retour sur notre synthèse ou quoi que ce soit d'autre, à l'aide d'une grille. Il y a trois croix dans cette grille, et on est censé comprendre

qu'on a eu 16 ou 3 sur 20 parce qu'il y a une croix à cet endroit-là ou à cet endroit-là, je trouve que ce n'est pas toujours très clair. Moi, j'ai besoin qu'on m'explique, que ce soit un peu clair. Et même nos examens. On a eu notre jury oral, alors, on n'a pas toujours de retour directement [...]. C'est encadré, on ne peut pas dire qu'ils [les enseignants] ne corrigent pas et qu'ils ne regardent pas, mais je trouve que le retour n'est pas toujours très adéquat. »

4.4. Les étudiants scolaires

Quant aux étudiants dits scolaires, ils disent lire et écrire essentiellement, parce qu'ils doivent le faire. Ils admettent l'importance de l'écrit, mais plusieurs réponses montrent qu'ils ont tendance à se conformer à des prescrits plutôt qu'à de montrer qu'ils veulent s'émanciper. Un étudiant écrit dans son questionnaire écrit : « Lire, c'est pour moi une activité que je fais plus dans le cadre scolaire que de mon plein gré ». Un autre note : « Écrire dans le cadre de mes études à la haute école, c'est écrire sans faute, donner les réponses attendues ».

5. Des résultats quantitatifs contre-intuitifs et contradictoires

De façon générale, dès lors que l'on examine les résultats quantitatifs générés par le questionnaire écrit, il faut constater que les moyennes sont assez élevées dans les réponses des étudiants du point de vue de la plurifonctionnalité de la lecture-écriture, du sentiment de compétence pour effectuer ces tâches, de leur fréquence et du point de vue des attitudes positives à l'égard de la lecture-écriture. Ainsi, nous constatons l'existence de moyennes allant de quatre à cinq sur une échelle de six points. Par exemple, nous obtenons une moyenne de 4,95/6 pour l'usage de la lecture pour un usage personnel et une moyenne de 4,6/6 pour l'usage de l'écriture dans un usage personnel.

Concrètement, les étudiants disent recourir aux fonctions multiples de la lecture : comprendre et s'appropriier des connaissances, se forger une opinion, s'évader... Il en va de même pour l'écriture : communiquer, soutenir et développer sa pensée, élaborer des connaissances... Les sondés affirment un vif sentiment de compétence pour lire et écrire, quels que soient les items envisagés : interroger la pertinence d'un texte, adapter sa lecture au support, identifier les références d'un texte, repérer le genre discursif, tisser des liens entre les connaissances antérieures et celles délivrées par le texte, émettre des hypothèses... Les étudiants valident des affirmations de l'ordre de « j'aime lire/écrire », « j'aime ce que la lecture/l'écriture me fait ressentir », « je lis (4,18/6) ou j'écris de mieux en mieux (4,33/6) », « je crois que les autres étudiants/mes proches/mes enseignants pensent que je lis/j'écris bien », « je pense que je lis bien (4,85 .6), que j'écris bien (4,36/6) »... Les étudiants

déclarent lire et écrire fréquemment, avec plaisir, à la haute école et en dehors. Au fil de leurs études, ils disent lire les PowerPoint des cours, leurs syllabus, les lectures prescrites ou recommandées. En dehors de la haute école, ils plébiscitent surtout la lecture de textes postés sur le Net, de mails ou de lettres privées. Du point de vue de l'écriture, ils revendiquent un recours massif à la liste, pour s'organiser dans leur vie privée, estudiantine, professionnelle. Puis, sur le plan privé, vient parfois l'écriture de poèmes ou de paroles de chanson. Lors des études, la prise de notes et le retravail des notes s'avèrent les pratiques les plus citées. Les étudiants accordent beaucoup d'importance à la lecture et à l'écriture, dotées toutes deux de maintes qualités.

En revanche, les pratiques familiales sur le plan de la lecture-écriture semblent bien moins fréquentes, comme l'atteste notamment ce verbatim issu d'un focus group :

« Étudiant : Je comprends bien les personnes qui sont issues de milieux étrangers, ou immigrés, qui ont plus de mal à écrire ou lire... Parce que moi, personnellement, pendant très longtemps, jamais, je ne pouvais aller chez mes parents et leur dire : « Relis-moi ça » ou « Corrige-moi ça ». C'était impossible. Impossible. Donc j'ai vraiment dû me faire toute seule. Même au niveau scolaire, j'ai pas forcément eu de soutien. En fait, chez nous, c'est plus « Réussis à l'école », et il n'y a pas d'autre suivi. C'est juste « Rapporte-moi une bonne note, rapporte-moi un diplôme plus tard ». Il n'y a pas de « Oui, comment ça se passe ? nanana... Est-ce que ça a été, ça n'a pas été ? ». Non, ils veulent juste le résultat, point. Donc j'ai dû me trouver de la motivation toute seule, j'ai dû vouloir aller à l'école toute seule, j'ai dû vouloir faire un bac toute seule, et tout ce que j'ai fait, c'est de manière autodidacte et seule. Donc c'est pas des profs qui m'ont donné envie de faire ceci ou cela, c'est vraiment moi-même. Parce qu'encore une fois et jusqu'à ma quatrième, malgré les cours que j'avais, malgré le cours de français, malgré tout ça, j'ai jamais vraiment réussi à écrire correctement, si ce n'est de ma propre volonté, quand je l'ai voulu moi-même. Les profs sont là, ils nous apprennent des choses, mais si on ne le veut pas, on ne le veut pas, si on n'a pas de motivation derrière, si on n'a pas de backup, si on n'a pas de soutien, ça ne marchera pas. [...] On n'a que la haute école, nous pour apprendre...

HÉLangue : D'accord. Moi, ce que je retiens notamment de, de ce que tu as dit, c'est « On n'a que la haute école ».

Étudiant : C'est ça, on n'a que l'école en général. »

L'extrait montre le rôle majeur joué par la haute école dans le processus d'apprentissage de l'écrit pour un certain nombre d'étudiants. De façon générale, les résultats sont similaires pour les étudiants issus des trois années d'étude, par contre, certaines dissemblances émergent du point de vue des cursus suivis, mais nous ne nous y arrêterons guère. Les réponses formulées par les enseignants apportent souvent un contraste saisissant. Ils donnent à voir une évaluation souvent négative

des compétences dont feraient montre les étudiants, de leurs pratiques (extra) académiques et de leur motivation. Certaines moyennes sont inférieures au milieu de l'échelle. En quelques mots, selon les enseignants, les étudiants liraient et écriraient peu, à la haute école et en dehors, avec un certain nombre de difficultés, la lecture-écriture ne serait pas pour eux plurifonctionnelle, elle ne serait pas dotée de valeurs positives... Le hiatus est frappant entre les réponses apportées par les étudiants et par le regard que portent sur eux les enseignants : ce hiatus questionne fortement. Si l'on prend en compte les réponses apportées cette fois par les professionnels, il s'avère que leur regard est bien moins sévère et négatif que celui des enseignants : les scores se situent à mi-chemin entre ceux affichés par les étudiants et par les enseignants. Les moyennes sont rarement inférieures au milieu de l'échelle.

Conclusion

Les limites de cette contribution ne nous permettent pas de donner à voir plus de résultats et de les affiner davantage. Quelques mises en garde doivent selon nous être énoncées. Nous n'avons ici affaire qu'à des pratiques déclarées, potentiellement entachées de biais, en ce compris le biais de désirabilité sociale. Dès lors, il serait pertinent de chercher à comparer les pratiques déclarées et les pratiques effectives. La comparaison des représentations dont font état les étudiants, les enseignants et les professionnels s'avère riche d'enseignements, tant elle donne à voir des contrastes forts. Ce point n'est guère anecdotique dans la mesure où les représentations peuvent largement influencer sur les pratiques, devenir les représentations d'un groupe et créer des représentations antagonistes, se muer *in fine* en croyances, stéréotypes ou préjugés, quitte à devenir une source de conflits, de comportements discriminants.

Une autre question se pose : en tant qu'enseignant, comment appréhender les pratiques extrascolaires ou extra-académiques ? Yves Reuter (2007) nous met en garde sur ce point précis : le sujet a souvent tendance à ne retenir que les pratiques les plus légitimées, les plus acceptables sur le plan des valeurs et de l'éthique scolaire, les moins risquées, donc les moins impliquantes sur le plan du contenu. Comment l'enseignant pourrait-il prendre en considération dans ses enseignements ces pratiques ? Yves Reuter (2007) recommande de ne pas les aseptiser, au risque de susciter le désintérêt. Le risque existe, poursuit le chercheur, de renforcer les inégalités en privilégiant les pratiques extrascolaires des élèves issus de milieux favorisés, en enfermant les élèves issus de milieux populaires dans leur culture d'origine.

D'un point de vue plus didactique, que faire de ces résultats avec les étudiants ? D'après nous, cela vaudrait la peine de leur donner à voir les résultats globaux, pour les aider notamment à se situer par rapport au groupe. Il s'agirait de

leur faire prendre conscience du caractère poreux entre les pratiques académiques et les pratiques qui se déploient en dehors. Il serait intéressant de confronter leurs pratiques déclarées, leurs métaperceptions et leurs pratiques effectives avec les évaluations effectuées par les enseignants ou les professionnels ou les représentations dont ils sont porteurs. La question se pose : cette confrontation serait-elle de nature à amener les étudiants à modifier en conséquence leurs représentations et métaperceptions ? La finalité ultime est d'après nous d'aider tous les étudiants à se construire comme un sujet lecteur et un sujet scripteur, à s'émanciper par la lecture-écriture. Pour ce faire, la prise en compte de leurs représentations est indispensable, si l'on admet qu'elles ont une incidence sur les performances, sont modifiables et peuvent entraver ou soutenir les apprentissages (Reuter, 1996).

Enfin, quelles actions pourraient être menées du côté cette fois des enseignants ? Il vaudrait la peine selon nous de les aider à prendre conscience des savoirs ignorés ou invisibilisés de leurs étudiants, de leurs trajectoires lectorales ou scripturales également. Sans doute serait-il important qu'ils mesurent pleinement l'impact fort des représentations et des pratiques (extra) scolaires antérieures, des pratiques extra-académiques. Peut-être certaines de leurs représentations et de leurs pratiques didactiques pourraient être infléchies. Adopter une vision positive des étudiants, capables d'apprendre, pourrait constituer un changement important pour certains enseignants, tout en veillant à ne pas enfermer les étudiants dans une image stéréotypée. Il nous semble indispensable que chaque enseignant puisse se poser en acteur de changements, qu'il puisse considérer qu'il peut influencer positivement sur les pratiques lectorales et scripturales, ainsi que sur les représentations en la matière des étudiants qui lui sont confiés. De façon générale, il s'agirait pour les enseignants de soutenir tous les profils d'étudiants (les intéressés, les anxieux, les critiques, les scolaires) pour les aider à se poser en sujets lecteurs-scripteurs, à s'émanciper par la lecture-écriture. Et si les pratiques langagières écrites dans l'enseignement supérieur ou en amont ou en parallèle de celui-ci ont pu faire l'objet d'un certain nombre d'investigations, les pratiques langagières orales sont longtemps restées un point aveugle de la recherche (Scheepers, 2023 a et b), mais le chantier est à présent ouvert pour de nouvelles découvertes.

Bibliographie :

- Abric, J.-Cl. (Ed.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Barré-De Miniac, Chr. (2002). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.

- Bautier, É. (2021). Postface, Dans Scheepers, C. (Ed.). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. Bruxelles : De Boeck, 285-289.
- Bautier, É., Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : PUF.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-Cl. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-Cl. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Clément-Schneider, É. (2013). *Économie scripturale des adolescents : enquête sur les usages de l'écrit de lycéens*, Thèse de doctorat, Université de Caen Basse-Normandie.
- Crinon, J., Marin, B. (2014). *La production écrite, entre contraintes et expressions*. Paris : Nathan.
- Daunay, B. (2007). Rapport à l'écriture, Dans Reuter, Y. (Ed.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, 191-196.
- De Ketele, J.-M., Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck.
- Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A. et Penloup, M.-Cl. (2000). *Passages à l'écriture : un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : PUF.
- Deleuze, Gr. (2005). Étayer l'apprentissage d'un genre formel de l'oral : la défense d'un travail de fin d'études, in *Enjeux*, 63, 57-75.
- Dias-Chiaruttini, A. (2015). Analyser les relations entre le scolaire et l'extrascolaire : de quelques enjeux en didactique du français, *La Lettre de l'AIRDF*, 58, 7-11.
- Donahue, Chr. (2008). *Écrire à l'université : analyse comparée en France et aux Etats-Unis*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Frier, C. (2015). Les défis de l'enseignement supérieur et l'état des recherches sur les littéracies universitaires, Dans Boch, F. & Frier, C. (Ed.) *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : ELLUG, 25-52.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept, Dans Barré-De Miniac, Chr. et al. (Ed.). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan, 21-41.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire : écoles et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Lautier, N., Mollo-Bouvier, S. (2005). Représentation. Dans P. Champy, C. Étévé (Ed.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz, 869-873.
- Penloup, M.-Cl., Liénard, F. (2009). Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique Dans l'enseignement-apprentissage du français. *Forumlecture.ch*, n° 2.
- Penloup, M.-Cl. (1999). *L'écriture extra-scolaire des collégiens*. Paris : Retz.
- Pollet, M.-Chr. (2021). Les recherches et formations consacrées à l'écrit Dans l'enseignement supérieur, dans Scheepers, C. (Ed.) *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. Bruxelles, De Boeck, 67-83.
- Reuter, Y. Penloup, M. -C. (2001) (Coord.). *Pratiques scolaires-pratiques extrascolaires, Repères*, n° 23. ENS de Lyon.
- Reuter, Y. (2007). Pratiques scolaires-pratiques extrascolaires, dans Reuter, Y. (dir.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, 175-179.
- Reuter, Y. (2015) Lorsque l'extrascolaire définit le disciplinaire, *La Lettre de l'AIRDF*, 58, 11-15.
- Scheepers, C. (2002). *Le travail de fin d'études, quelles compétences pour quelle formation ?* Bruxelles : Labor.
- Scheepers, C. (2009). *Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur*, Thèse inédite, Université de Liège – Université Paris 8.
- Scheepers, C. (2013). « Comment les enseignants du primaire et du secondaire planifient-ils leurs enseignements ? », in M. De Kesel (Ed.), *La planification des apprentissages. Comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 75-86.
- Scheepers, C. (2014). Les préparations de cours : apprendre à écrire, écrire pour faire apprendre. *Français Aujourd'hui (Le)*, 184, 17-28.
- Scheepers, C. (Ed.). (2021). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Scheepers, C., Delneste, S. (2021) L'écrit, en amont du supérieur et au cœur de la transition académique, dans Scheepers, C. (Ed.). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*, Bruxelles, De Boeck, 31-49.
- Scheepers, C., Delneste, S. (2023). La transition vers le supérieur sous l'angle du plurilinguisme. Dans *Recherches en Didactiques*, 35, 11-41.
- Scheepers, C. et al. (2021 a). Les pratiques lectorales des étudiants des hautes écoles : les représentations des étudiants, des enseignants et des

- professionnels. Dans *Enseigner à lire, apprendre à lire à l'université? Approches de l'écrit et pratiques d'enseignement*.
- Scheepers, C. et al. (2021 b). La métacognition : pour autoréguler ses pratiques lectorales et scripturales dans l'enseignement supérieur. Dans *La métacognition : pour réguler ses apprentissages et son enseignement*.
- Scheepers, C. et al. (2022). Les pratiques lectorales et scripturales (extra) académiques des étudiants des hautes écoles. Dans *Les sphères éducatives formelles et non formelles : questions de communication et d'interaction*. ISIC. Rabat.
- Scheepers, C. (2023). L'oral à l'université : un point aveugle de la recherche? *Français Aujourd'hui (Le)*, 221, 95-109.
- Scheepers, C. (Ed.). (2023). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2002). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je »*. Thèse inédite, Université de Liège.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je »*. *Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne : Peter Lang.