

Mise en place de dispositifs pour une meilleure maîtrise de l'écrit à l'université : quels sont les besoins selon les enseignants et les étudiants ?

Élodie Clayette¹

¹ Le Mans Université (France), Centre de recherche en Éducation de Nantes (CREN)

Résumé. Les étudiants entrant à l'université peinent parfois à maîtriser la langue française, ce qui constitue un frein à la réussite de certains. Des dispositifs d'aide à l'amélioration des compétences écrites sont mis en place dans les universités afin d'y remédier. À Le Mans Université, les étudiants de première année de licence participent, de manière obligatoire, à ces enseignements. Nous nous intéressons ici aux représentations des étudiants et des enseignants sur les besoins étudiants en langue française en début et en fin de dispositif.

Abstract. Implementing training program for the improvement of writing capabilities in academic environment: What are the needs according to teachers and students? Students joining University are sometimes struggling to master the French language. For some, this is ultimately reducing their chance to succeed. Universities are now developing initiatives to support them. At the University of Le Mans, those programmes are mandatory for students pursuing a bachelor degree. Our study will focus on how both students and teachers perceive the need for improvement in this area.

L'identification des facteurs expliquant la réussite à l'université intéresse les chercheurs depuis plusieurs décennies (Coulon, 1997 ; Romainville et Michaut, 2012). En 2007, afin de diviser par deux le taux d'échec à l'université, le Plan Réussite en Licence est lancé et des moyens financiers sont alloués aux universités. Les étudiants entrant à l'université rencontrent parfois des difficultés au niveau de la maîtrise de la langue française, ce qui constitue un des freins à leur réussite. De nouveaux dispositifs d'aide à l'amélioration des compétences écrites sont alors mis en place dans les universités afin de remédier à cela en France. Dans cet article, nous nous intéressons aux représentations des étudiants et des enseignants sur les besoins étudiants en langue française en début et en fin de dispositif en ciblant nos analyses sur la compétence orthographique.

Après avoir mobilisé le cadre conceptuel dans lequel nous nous inscrivons, nous présentons le projet écrit¹ dans lequel s'inscrit la recherche doctorale dont il est fait état ici. Nous décrivons par la suite notre terrain d'enquête et ses particularités. Enfin, nous exploitons nos données et nous en présentons les principaux résultats.

1. Les représentations de l'écrit

Que l'écrit soit étudié dans le contexte scolaire ou le contexte universitaire, il pose des problèmes à bon nombre de scripteurs. Malgré l'importance accordée à l'enseignement de la langue française dans la scolarité, les étudiants primo-entrants à l'université rencontrent encore des difficultés. L'écrit revêt de formes variées, ce qui donne lieu à un double enjeu dans le contexte universitaire : « maîtriser des compétences langagières considérées comme acquises à l'entrée de l'université et comprendre les exigences d'écrit jusqu'alors méconnues » (Clayette, 2022). Pollet (2021) parle d'approche intégrée, en s'appuyant sur les travaux de Boch et Frier (2015) et Garnier, Rinck, Sitrì et De Vogüé (2015). Cette approche permet de redonner une place aux dispositifs de remédiation développés dès les années soixante-dix, axés davantage sur la norme et le travail des micro-habiletés linguistiques, tout en adoptant le cadre des littéracies universitaires. Ce champ adopte une approche plus pragmatique dans laquelle l'importance de la contextualisation des genres académiques prévaut.

Les représentations sociales, intégrées par Dabène (1991) au triangle didactique de Halté (1992) sont au cœur de nos préoccupations. Les dispositifs de renforcement des compétences écrites, et notamment le développement

¹ Le projet écrit+ bénéficie d'un soutien financier de l'Agence Nationale de la Recherche (ANR), sous le n°ANR-17-NCUN-0015

d'un projet d'envergure nationale au sein d'une université, est influencé par les acteurs du projet qui lui permettent d'exister. Nous partons du postulat que ces influences peuvent avoir un impact sur l'amélioration des compétences écrites des étudiants et qu'elles sont à prendre en considération lors de la réflexion sur ces dispositifs pensés pour aider les étudiants dans leur maîtrise de l'écrit et dans leur acculturation aux nouveaux genres universitaires. Nous reprenons la définition donnée par Jodelet (1989) qui caractérise les représentations comme des systèmes d'interprétation qui régissent et organisent, entre autres, les conduites sociales.

2. Étude d'un contexte particulier au sein d'un projet national

2.1. Contexte général : le projet écrit+

À la suite de différents constats effectués par plusieurs universités françaises, le projet écrit+ a vu le jour en 2017 lorsqu'il a été sélectionné comme Plan d'Investissement d'Avenir 3 (PIA3), dans le volet Nouveaux Coursus Universitaires (NCU). Un premier constat relève de l'importance d'une bonne maîtrise des codes écrits de la langue française dans une société où la place de l'écrit s'est accrue avec l'émergence des nouvelles technologies. Le second renvoie à la baisse de niveau en français écrit ressenti et aux difficultés qu'elle entraîne dans l'enseignement supérieur, puisqu'elle entrave la réussite de certains étudiants. Le projet écrit+ prévoit de proposer à toutes les universités françaises, à terme, des dispositifs d'amélioration des compétences rédactionnelles. Ce sont à ce jour une vingtaine d'universités partenaires qui collaborent pour concevoir ce dispositif en ligne d'évaluation, de formation et de certification des compétences en français écrit.

Cependant, toutes les universités participant actuellement au projet disposent de leurs propres formations. Dans notre étude, nous nous focalisons sur celle de Le Mans Université, dont nous présentons la particularité dans la partie suivante.

2.2. Le cas de Le Mans Université

Le Mans Université a intégré le projet écrit+ à la rentrée 2018, ce qui a entraîné quelques changements au niveau des enseignements transversaux des licences de l'université. Avant 2018, seules quelques licences disposaient de cours en lien avec l'amélioration des compétences écrites ou orales. Ces enseignements se sont vu intégrer dans les maquettes dès la rentrée et ont été rendus obligatoires. Cependant, l'une des particularités réside dans l'adaptation qui a été proposée en fonction des différentes licences, à la suite de négociations effectuées entre le responsable des cours de communication et les responsables de chaque composante. Ainsi, contrairement à certaines universités du projet, les enseignements dits de « communication » ne sont pas communs à toutes les disciplines.

3. Méthodologie et caractéristiques des échantillons

3.1. Recueil de données

Nous exploitons les réponses à deux questionnaires, à destination des enseignants et des étudiants, administrés sur LimeSurvey. L'enquête présentée ici est issue d'une recherche doctorale plus large dont nous n'analysons que les questions portant sur les besoins des étudiants entrant à l'université tels qu'ils sont perçus par les étudiants d'un côté, par les enseignants de l'autre.

Nous avons intégré un bilan de compétences au sein de ces questionnaires, dans lequel les étudiants se positionnent sur neuf compétences en lien avec l'écrit sur une échelle de Likert à cinq niveaux (1 = pas/peu de besoins, 2 = besoins faibles, 3 = besoins moyens, 4 = besoins importants, 5 = besoins très importants) :

Compétence n° 1 : savoir structurer les phrases (phrases complètes, relations entre les différents constituants, ponctuation, etc.) (abrégée dans les analyses par structuration des phrases)

Compétence n° 2 : savoir construire des textes cohérents et structurés (connecteurs, pronoms, répétitions, paragraphes et parties, ponctuation, mise en page, etc.) (= construction de textes cohérents et structurés)

Compétence n° 3 : accords et conjugaison : savoir appliquer les règles de l'orthographe des mots, des accords et de la conjugaison (= application des règles orthographiques)

Compétence n° 4 : savoir employer les temps (passé simple...) et les modes verbaux (subjonctif...) en fonction des types de textes (= emploi approprié des temps et modes verbaux selon les textes)

Compétence n° 5 : savoir employer les figures de style (comparaison, métaphore, allégorie, oxymore...) (= emploi approprié des figures de style)

Compétence n° 6 : savoir employer le vocabulaire adéquat selon le destinataire et le contexte (social, disciplinaire...) (= emploi adéquat du vocabulaire)

Compétence n° 7 : être capable de réutiliser dans un écrit personnel des informations provenant d'une autre source (citer, reformuler, commenter...) (= réutilisation appropriée d'informations d'autres sources)

Compétence n° 8 : savoir développer des points de vue différenciés et argumentés dans un écrit personnel (= développement des points de vue différenciés et argumentés)

Compétence n° 9 : être capable d'identifier et de produire des types de textes (résumé, lettre, mail, dissertation, article...) en respectant la convention stylistique adaptée (outils discursifs ; narratif, argumentatif, informatif...) (= identification et production de textes avec respect de la convention stylistique)

Le bilan de compétence a été élaboré collectivement dans le cadre du projet écrit+ avec des enseignants-chercheurs spécialistes en didactique des langues, en didactique du français, en sociolinguistique, en informatique et en information et communication.

Ce même bilan de compétence a également été intégré au questionnaire rempli par le corps enseignant. À la suite de ce bilan, les étudiants et les enseignants ont également répondu à la question ouverte suivante « selon vous, à quoi correspond le français écrit à l'université ? ». Chacun de ces questionnaires contient également des questions nous permettant d'identifier leurs profils :

- Pour les étudiants : âge, baccalauréat, langues (parlées et écrites), licence d'inscription, trouble du langage
- Pour les enseignants : année d'ancienneté, formations suivies (en lien avec l'amélioration des compétences écrites et le numérique), formation universitaire (licence, master ou doctorat et discipline).

Nous nous appuyons ainsi sur des données issues de déclarations étudiantes et enseignantes qui visent à mettre en lumière des éléments significatifs émergeant des représentations de ces deux catégories d'acteurs concernant l'écrit à l'université et les besoins des étudiants tels qu'ils sont perçus. Les représentations permettent de faire le lien entre des idées, des faits, des intentions et des pratiques (Lautier et Mollo-Bouvier, 2005).

3.2. Profils de nos répondants

Notre corpus se compose de 963 réponses d'étudiants inscrits dans dix licences (tableau 1) de Le Mans Université et de 15 réponses d'intervenants de ces dispositifs (soit la totalité). La répartition inégale du nombre d'étudiants en fonction des licences s'explique en partie par le nombre d'inscrits dans les filières. Les licences de droit et de STAPS sont celles pour lesquelles les effectifs sont les plus élevés.

Tableau 1. Répartition des réponses au questionnaire étudiant

Licences	Nombre de réponses
Droit	216
Économie et gestion	9
Géographie	50
Histoire	96
Langue Étrangères Appliquées (LEA)	140
Lettres modernes	33
Langues, Littératures, Civilisations étrangères et Régionales (LLCER)	101
Maths Physique Chimie	52
Sciences de Techniques des activités physiques et sportive (STAPS)	178
Sciences de la Vie et sciences de la terre (SV/ST)	88

72,7 % des étudiants ont entre 18 et 20 ans, 21,1 % moins de 18 ans, 5,3 % entre 26 et 30 ans et 0,5 % ont plus de 30 ans. La grande majorité des étudiants qui ont répondu sort depuis peu de l'enseignement secondaire. 82 % d'entre eux sont issus d'un baccalauréat général (littéraire, scientifique ou économique et social), 11,1 % d'un baccalauréat technologique, 5,7 % d'un baccalauréat professionnel et 1,2 % ont obtenu un DAEU.

En ce qui concerne leur profil linguistique, 87,9 % du corps étudiant déclare parler anglais, 57,6 % espagnol et 17 % l'allemand.

Les enseignants viennent quant à eux de différentes disciplines (didactique des langues, français langue étrangère, ingénieur géomètre certifié expert par le projet Voltaire, lettres modernes, philosophie, lettres classiques, linguistique) et ont entre 1 et 5 ans d'expérience dans cet enseignement.

4. Résultats

4.1. Une divergence d'opinion entre enseignants et étudiants : les bilans de compétences

Les premiers résultats (figure 1) obtenus dans les questionnaires font émerger des divergences significatives entre les deux catégories d'acteurs : les enseignants estiment en moyenne que les étudiants ont d'importants besoins là

où les étudiants n'estiment n'en avoir que peu, voire aucun. Cependant, l'écart de perception varie d'une compétence à l'autre.

En ce qui concerne la compétence n°3 sur l'application des règles orthographiques, des accords et de la conjugaison, l'écart est de 1,37 points sur 5. Les deux catégories d'acteurs sont le plus en accord sur les besoins moyens dans l'emploi approprié des figures de style (compétence n°5, écart de 0,42 points) et le plus en désaccord sur la construction de textes cohérents et structurés (compétence n°2, écart de 1,55 points).

Comparaison des besoins selon les enseignants et les étudiants de LMU

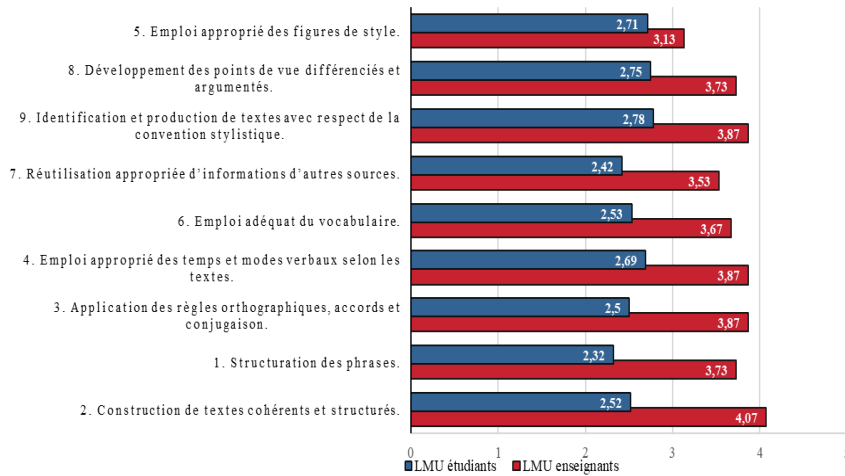


Figure 1. Comparaison de l'estimation des besoins moyens par les enseignants et par les étudiants (Clayette, 2022).

Dans la lignée des études portant sur la spécificité des disciplines (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010), nous avons regardé s'il y avait des différences en fonction des licences. Les compétences pour lesquelles les étudiants estiment avoir le moins de besoin, à l'unanimité, sont les compétences n° 1 « structuration des phrases » et n° 7 « réutilisation appropriée d'informations d'autres sources » (Tableau 1).

Besoins moyens selon les étudiants par licence

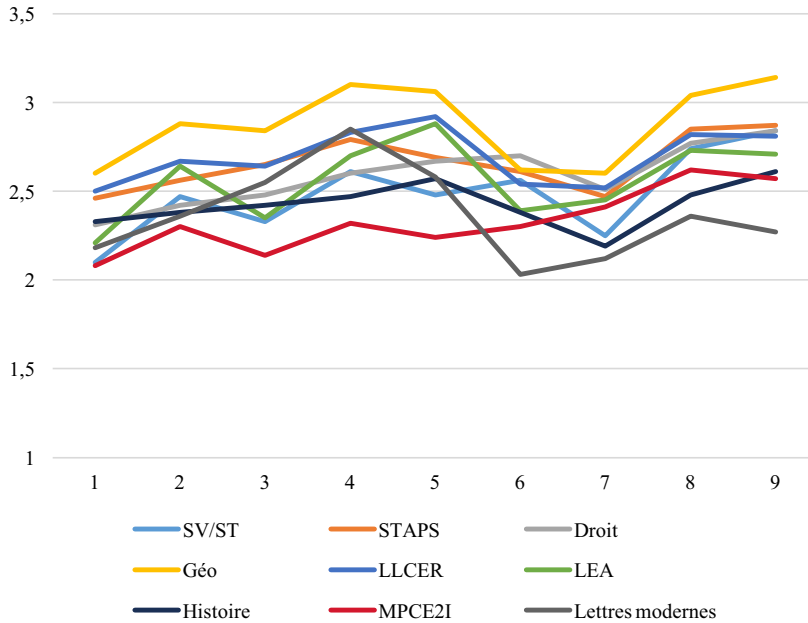


Figure 2. Classement des besoins² pour neuf des licences

En ce qui concerne les besoins les plus importants, la compétence n° 9 « identification et production de textes avec respect de la convention stylistique » arrive en plus haute position en droit, en géographie, en STAPS, en SVS/ST et en histoire alors que les étudiants en lettres modernes estiment que leurs besoins sont plus élevés dans l'emploi approprié des temps et des modes verbaux selon les textes (compétence n° 5).

La visualisation des données présentées dans la figure 2 nous permet de relever une certaine tendance générale, avec des pics communs à toutes les licences, malgré des écarts en fonction de chacune. Les étudiants inscrits en géographie déclarent avoir plus de besoins, en moyenne, que les étudiants inscrits en maths, physique, chimie (MPCE2i). En prenant la courbe générale de chaque licence, on relève le classement suivant (de plus de besoins perçus à moins de besoins) : géographie, SV/ST, STAPS, droit, histoire, MPCE2i. Pour les licences LEA et lettres modernes, les résultats sont très variables en fonction des compétences.

4.2. Représentations de l'écrit à l'université

Lorsque les étudiants ont la possibilité de définir l'écrit en contexte universitaire, ils semblent pour beaucoup l'assimiler au monde professionnel et à la facilitation à son accès (25 % des étudiants y font référence) :

ETU01 « un langage que chaque étudiant doit employer durant toute sa vie étudiante voire professionnelle »

ETU02 « il correspond à un excellent niveau de français nécessaire pour la vie active ».

L'analyse aux questions ouvertes fait ressortir l'importance accordée à l'orthographe à laquelle ils font le plus référence (suivie par la mention de termes de jugement de valeur, tels que « fautes » ou encore « convenable »), comme l'illustrent les verbatims suivants :

ETU03 « Selon moi, la question est sans objet. Le français écrit par des adultes diplômés devrait être, même sans parler du style lui-même, au moins correct et dénué de fautes d'orthographe. C'est

² 1. Structuration des phrases ; 2. Construction de textes cohérents et structurés ; 3. Application des règles orthographiques, accords et conjugaison ; 4. Emploi approprié des temps et modes verbaux selon les textes 5. Emploi approprié des figures de style ; 6. Emploi adéquat du vocabulaire ; 7. Réutilisation appropriée d'informations d'autres sources ; 8. Développement des points de vue différenciés et argumentés ; 9. Identification et production de textes avec respect de la convention stylistique.

un comble de laisser des personnes qui n'écrivent pas leur propre langue exercer un métier dans lequel ils devront communiquer par écrit. ».

ETU04 « Un français bien parlé, sans faute d'orthographe. Un français où l'on s'exprime correctement ».

Les enseignants en revanche s'attardent davantage sur l'argumentation (mention du développement argumentatif, des textes argumentatifs, etc.).

Lorsque l'on interroge les étudiants sur leur motivation à renforcer leur orthographe (abordée d'un point de vue général), on observe que la majorité des répondants souhaitent renforcer leurs compétences orthographiques en travaillant seul avec des ressources (48,9 %) ou ne pas travailler l'orthographe (22,3 %).

14,5 % d'entre eux souhaitent travailler les compétences orthographiques avec un enseignant, 9,9 % avec un tuteur étudiant et 4,4 % en groupe d'étudiants en dehors des cours. Nos analyses montrent que la plupart des étudiants qui ne souhaitent pas renforcer leurs compétences orthographiques sont des étudiants estimant ne pas avoir de besoins. Ceux qui souhaiteraient les renforcer avec un tuteur étudiant estiment avoir des besoins moyens (moyenne de 3 sur 5 sur l'échelle de Likert). Enfin, les étudiants qui souhaitent travailler avec un enseignant sont ceux qui jugent leurs besoins comme importants ou très importants. Ainsi, les étudiants souhaitant renforcer ces compétences semblent avoir identifié en amont leurs difficultés puisqu'ils pensent ne pas maîtriser suffisamment la compétence en question.

Dans cette étude portant de manière plus générale sur les compétences écrites en contexte universitaire, la place de l'orthographe demeure centrale et notamment le rapport à la norme qui lui est souvent associé ainsi qu'une posture normative marquée. De manière complémentaire, les étudiants inscrits dans les licences de STAPS et de droit ont été interrogés, grâce à l'outil Wooclap utilisé en amphithéâtre, sur la manière dont ils définissent le « renforcement en français ». Nous souhaitons connaître leurs attentes concernant ces enseignements en leur donnant la possibilité de les définir à travers un ou plusieurs mots. Ils ont ainsi répondu à la question « à quoi pensez-vous lorsque l'on vous dit "renforcement en français ?" »



Figure 3. Représentations du « renforcement en français » d'étudiants de L1 droit et STAPS (illustration tirée de Clayette, 2022)

Ces résultats mettent en lumière une des représentations de l'écrit et du français qui ne demeure pas surprenante. L'orthographe est mentionnée à hauteur de 27 % (269 étudiants inscrits en première année de licence de droit et de licence Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives).

5. Conclusion

Il ressort de notre étude et de nos résultats deux éléments importants : les représentations des étudiants et des enseignants divergent, et tous les étudiants ne reçoivent pas les enseignements d'amélioration des compétences écrites de la même manière. Le premier point, à mettre en relation avec des données basées sur des tests de

positionnement par exemple, est à prendre en considération lors de la conception des dispositifs. Non sans lien avec le second point, un étudiant qui juge que ces enseignements n'ont pas d'intérêt pour lui s'investira peu dans les cours. Ces résultats sont complémentaires de ceux des tests de positionnement, qui ont permis de montrer leurs besoins réels à certains étudiants ; comme nous l'avons indiqué dans une seconde partie de la recherche doctorale, ces besoins ne correspondaient pas à leurs représentations et leurs attentes initiales. Le fait qu'une partie des étudiants n'estiment pas avoir de besoins peut s'expliquer par les représentations qu'ils se font du français, qui souvent se limitent à sa composante orthographique.

6. Références bibliographiques

- Boch, F. et Frier, C. (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : Ellug.
- Clayette, É. (2022). Dispositif d'accompagnement pour l'amélioration des compétences écrites en contexte universitaire, enjeux et impact sur les représentations et les pratiques : l'exemple du projet écrit+. [Thèse de doctorat]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03537222/document>
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, 4(1), 9-22.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littératies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. Dans C. Blaser et M.-C. Pollet (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 11-42). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Garnier, S., Rinck, F., Sitri, F. et De Vogüe, S. (2015). Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ? *Linx*, 72, 1-9. <http://journals.openedition.org/linx/1588>
- Halté, J. F. (1992). *La didactique du français*. Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Lautier, N. et Mollo-Bouvier, S. (2005). Représentations. Dans P. Champy et C. Etévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 869-873). Paris : Retz.
- Romainville, M. et Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.