

Cours d'appropriation des écrits universitaires: de l'analyse des besoins à la mise en œuvre

Christiane Blaser et Pascale Erpelding-Dupuis

Résumé

Dans l'éventualité de mettre sur pied un cours d'appropriation des écrits universitaires à l'Université de Sherbrooke, au Québec, une recherche exploratoire a été menée auprès d'étudiants en formation à l'enseignement au secondaire afin de cerner leurs besoins spécifiques. Il ressort que les genres d'écrits à lire et à produire durant la formation en enseignement sont si variés selon les profils d'enseignement (français, anglais langue seconde, univers social, mathématique, science et technologie) qu'il faut envisager non pas un cours unique, mais un cours adapté à chacun des profils, en partenariat avec les facultés disciplinaires.

Mots-clés

Formation à l'enseignement secondaire; profil de formation; appropriation des écrits universitaires; lecture, écriture

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteurs

Christiane Blaser

Professeure de didactique de l'écrit et chercheure à l'Université de Sherbrooke, Canada

christiane.blaser@usherbrooke.ca

Pascale Erpelding-Dupuis

Enseignante de français au secondaire et étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université de

Sherbrooke, Canada pascale.erpelding-dupuis@usherbrooke.ca

Cours d'appropriation des écrits universitaires: de l'analyse des besoins à la mise en œuvre

Christiane Blaser et Pascale Erpelding-Dupuis

Introduction

L'une des premières conditions de réussite des études universitaires réside dans la capacité des étudiants à s'appropriier et à construire des savoirs, ce qui passe nécessairement par la compréhension et la production des écrits de chacun de leurs cours. La maîtrise de l'écrit (lecture et écriture) dans une société lettrée est en effet un facteur déterminant de la réussite scolaire, du primaire à l'université. Or, les écrits, à chaque nouvel ordre d'enseignement, se complexifient et ont des spécificités liées aux différents champs disciplinaires que tous les étudiants ne découvrent pas spontanément, surtout les étudiants les moins performants et donc les plus portés à abandonner leurs études avant l'obtention de leur diplôme. Dans le monde anglo-saxon et dans certains établissements francophones, des cours d'appropriation (dits aussi d'acculturation) des écrits universitaires sont offerts aux nouveaux étudiants dans le but de favoriser la réussite du plus grand nombre. Dans l'éventualité de mettre sur pied un tel cours dans notre institution – l'Université de Sherbrooke – nous avons mené une recherche exploratoire visant à cerner les besoins d'étudiants en formation à l'enseignement au secondaire afin de leur offrir un cours d'appropriation des écrits universitaires adaptés aux spécificités de leur formation. Dans cet article, nous exposons d'abord quelques éléments théoriques sur l'appropriation des écrits, puis nous rendons compte de cette recherche en présentant les objectifs, la méthodologie, les résultats saillants ainsi qu'une discussion conclusive.

1. Appropriation des écrits universitaires: bref état de la question

Les professeurs et autres enseignants universitaires notent chez de nombreux étudiants une grande difficulté à faire face aux exigences auxquelles ils sont confrontés à leur entrée à l'université en matière d'écrits (Deschepper et Thyron, 2008; Pierre, 2003; Pollet, 2001). De multiples facteurs sont en cause, qui entravent l'appropriation des concepts disciplinaires et du vocabulaire propre à une discipline: une faible conscience, chez les étudiants, de leurs propres difficultés; un rapport au savoir et à l'écrit ambigu; une maîtrise insuffisante des règles de la langue; des habiletés méthodologiques défailtantes ou inadaptées au travail intellectuel universitaire (Carton, 2002; Couvreur, Bruyninckx et Landercy, 2002). Ces éléments favorisent aussi la tendance chez les étudiants à restituer les savoirs mémorisés plutôt qu'à les reconstruire par un travail de reformulation et de mise en relation avec d'autres savoirs; ils se manifestent aussi dans l'hésitation des étudiants à se positionner en tant qu'énonciateur, à s'adresser au bon destinataire; dans les difficultés à argumenter, à rapporter le discours d'autrui; dans des maladroites langagières de toutes sortes (Donahue, 2002; Pollet, 2004; Reuter, 2004; Souchon, 2002).

Les étudiants, les formateurs et les institutions d'enseignement supérieur ont chacun leur part de responsabilité dans la résolution de ce problème: du côté des étudiants, on peut s'attendre à ce qu'ils s'investissent davantage dans le développement de leurs compétences langagières; qu'ils s'entraident entre pairs; qu'ils utilisent les services d'aide à leur disposition dans leur institution. Du côté des formateurs, l'explicitation des consignes selon le genre d'écrits à lire et à produire aurait un impact majeur sur la qualité des écrits des étudiants, de même qu'une attention plus grande aux difficultés de langue, somme toute peu prises en compte, selon Souchon (2002), qui avance l'hypothèse que «si la plupart des enseignants ne corrigent pas (ou très peu) la forme des écrits de leurs étudiants, c'est parce qu'ils estiment qu'ils finiront bien par trouver leur propre forme à force d'être exposés à des textes scientifiques (comme eux-mêmes y sont parvenus). C'est sans doute vrai pour un certain nombre d'étudiants mais certainement pas pour la majorité d'entre eux» (Sou-

chon, 2002, p. 109). Au sujet de la forme des écrits, Carton pointe la tendance des professeurs à focaliser sur l'aspect formel au détriment des «problèmes de haut niveau de l'écriture (rapport au savoir, problèmes pragmatiques et textuels)» (Carton, 2002, p. 163), et bien que conscients des difficultés des étudiants à s'appropriier les vocabulaires des disciplines et à formuler adéquatement des concepts, peu de professeurs proposent des pistes de solution (Carton, 2002). C'est pourtant le rôle des professeurs de toutes les disciplines de veiller à l'appropriation du lexique, de concert avec les professeurs de langue (Monballin et Magoga, 2002) quand une telle collaboration est possible, car à l'université comme dans les niveaux inférieurs, l'intervention des enseignants de langue ne suffit pas: le transfert des connaissances ne se fait pas automatiquement du cours de français aux autres cours disciplinaires (Deleuze, 2002). Enfin, les professeurs faciliteraient le travail des étudiants s'ils formulaient clairement leurs attentes quant aux genres d'écrits demandés plutôt que de donner des consignes vagues laissant la voie ouverte à tous les possibles (Carton, 2002).

Du côté des institutions francophones, depuis quelques années – en Belgique surtout – des cours sont offerts aux nouveaux étudiants pour les aider à apprendre leur «métier d'étudiants», ce qui implique le développement de compétences méthodologiques, langagières, sociales, cognitives (Dezutter et Thyron, 2002; Pollet, 2001, 2004; Pollet et Boch, 2002). On admet qu'il faut du temps aux étudiants pour apprendre le métier, mais on déplore que l'université ne se préoccupe guère du facteur temporel (Carton, 2002), quand elle n'envisage tout simplement pas la formation des étudiants sur ce plan (Reuter, 2004) comme c'est le cas dans de nombreux programmes de formation universitaires au Québec¹, et en particulier dans ceux dédiés à la formation des enseignants du secondaire, à l'Université de Sherbrooke.

2. Une recherche exploratoire pour savoir ce que lisent et écrivent les étudiants en formation à l'enseignement

La nécessité d'aider les nouveaux étudiants à s'appropriier les écrits universitaires ne fait pas de doute. Toutefois, la particularité des programmes de formation à l'enseignement au secondaire – à commencer par la diversité des profils de formation: mathématique, science et technologie, univers social, français, anglais langue seconde – imposait un examen approfondi des écrits à lire et à produire demandés dans ces différents profils, pour mieux cerner les besoins des futurs enseignants en vue de la mise sur pied d'un cours d'appropriation des écrits universitaires. Soutenu par la Faculté d'éducation², ce projet a pris la forme d'une recherche exploratoire visant deux objectifs: comprendre, d'une part, quelle était l'expérience des étudiants des programmes BES (baccalauréat en enseignement au secondaire) et BEALS (baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde) en lecture et en écriture durant leurs deux premières années de formation (difficultés éprouvées, frustrations ressenties, soutien reçu, etc.); établir, d'autre part, le nombre et la variété des écrits lus et produits dans les deux premières années de baccalauréat.

Contexte de réalisation: la formation des enseignants du secondaire à l'Université de Sherbrooke

D'une durée de quatre ans, les programmes de formation à l'enseignement au secondaire complet, à l'Université de Sherbrooke, 120 crédits³. Une partie des cours (l'équivalent de 54 crédits) est sous la responsabilité de la Faculté d'éducation; une autre partie (54 crédits également) est sous la responsabilité de la Faculté des sciences (pour les profils mathématique, science et technologie) et de la Faculté des lettres et sciences humaines (pour les profils français, anglais langue seconde,

¹ Signalons tout de même une exception: à l'Université Laval, un séminaire sur l'analyse des écrits universitaires est offert aux étudiants de 2^e et 3^e cycle.

² La recherche a été financée par la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et par l'Université de Sherbrooke.

³ Un cours de 3 crédits par exemple équivaut à 45 h d'enseignement (15 cours de 3 heures) et 90 heures de travail en dehors des cours (lecture, travaux pratiques individuels ou en équipe, etc.).

univers social); les 12 crédits restant sont des cours dits d'intégration donnés conjointement par la Faculté d'éducation et les facultés disciplinaires. Les étudiants ont 57 crédits de cours en commun et 63 crédits de cours spécifiques à leur profil, dont 9 crédits de cours de didactique. À la Faculté d'éducation, les cours sont dédiés aux futurs enseignants seulement tandis que dans les facultés disciplinaires, sauf exception, les cours sont suivis par d'autres étudiants également, lesquels se destinent à une autre carrière que l'enseignement.

Méthodologie de la recherche: entretien collectif et listes des écrits

Pour prendre le pouls de l'expérience vécue au sujet de l'écrit par les étudiants pendant leurs deux premières années d'études, nous avons procédé à un entretien collectif avec une douzaine d'étudiants des deux programmes de formation à l'enseignement. À la fin de la session d'hiver, un appel a été lancé par courriel aux quelque 120 étudiants venant de terminer leur deuxième année pour les inviter à participer à un entretien sur la lecture et l'écriture à l'université. Afin d'avoir un groupe hétérogène sur le plan des compétences à lire et à écrire, nous avons demandé aux intéressés de se situer sur une échelle à quatre niveaux allant de «Vous éprouvez **très souvent** de la difficulté à produire et à comprendre les écrits universitaires» à «Vous éprouvez **rarement** de la difficulté à produire et à comprendre les écrits universitaires». Nous avons recruté ainsi douze étudiants, soit deux ou trois par profil de formation.

L'entretien collectif, semi-dirigé, filmé et enregistré, d'une durée approximative de deux heures, a été mené par la chercheuse qui a amorcé la discussion, puis distribué les tours de parole. Il portait sur le rapport affectif à l'écrit des étudiants, sur le rapport aux écrits universitaires, sur l'impact des expériences de lecture et d'écriture antérieures, sur l'accompagnement des écrits à l'université et enfin sur les besoins et les attentes des étudiants en matière d'appropriation des écrits universitaires (Grille de l'entretien en annexe 1). La participation des étudiants a été généreuse et enthousiaste; l'entretien, souvent enflammé, voire émotif, témoignait d'un grand intérêt pour le sujet et d'un besoin d'exprimer certaines frustrations.

L'enregistrement a fait l'objet d'un compte rendu intégral (*verbatim*) puis d'un traitement qualitatif des données par codage en suivant une grille ébauchée à partir des thèmes de l'entretien et complétée à la lecture du compte rendu. Le discours a ensuite été découpé en unité de sens, puis les unités regroupées pour fin d'interprétation des résultats.

La liste des écrits lus et produits

De par la configuration de ces programmes, il est très difficile, voire impossible, pour un professeur de la Faculté d'éducation de savoir précisément ce que lisent et écrivent les étudiants pourtant inscrits dans cette faculté, puisque leur formation relève aussi des facultés disciplinaires (Hensler, 2006). Les formateurs de ces facultés, y compris ceux de la Faculté d'éducation – professeurs, chargés de cours, superviseurs de stage – sont nombreux et souvent non-permanents, aussi était-il impensable de procéder à un inventaire des écrits lus et produits par les étudiants en interrogeant les formateurs. Nous avons donc opté pour faire dresser la liste de ces écrits par les étudiants eux-mêmes à partir des plans de cours fournis au début de chaque cours, des recueils de textes et autres documents reçus pendant les cours. Après l'entretien, un appel a été lancé aux douze participants pour trouver des personnes prêtes à réaliser cette tâche; cinq candidats ont été sélectionnés⁴, soit un pour chaque profil: mathématique, science et technologie, univers social, français, anglais langue seconde.

⁴ Les auteurs tiennent à remercier Stéphanie Laflamme, Claudie Lefebvre-Leblanc, Isabelle Morin, Lyne St-Hilaire et Maxime Langlois pour leur précieuse contribution à cette recherche exploratoire.

Une fois l'équipe formée, nous nous sommes réunis pour discuter du travail à effectuer et élaborer une méthode de travail et une grille de catégorisation des écrits. Chaque étudiant/assistant avait d'abord fait une tentative de classement des écrits lus et produits dans deux ou trois cours. De ces premières ébauches ressortait clairement que les genres d'écrits étaient diversifiés, et très variables selon les profils, mais qu'il n'était pas facile pour les étudiants d'identifier précisément ces genres. Comment, par exemple, reconnaître un article scientifique d'un article professionnel? De façon à ce que tous aient à peu près la même idée sur la question et puissent procéder à un classement un tant soit peu rigoureux, nous avons élaboré des définitions succinctes des différents genres. Au chapitre des lectures par exemple, pour distinguer les genres d'articles, nous nous sommes appuyés entre autres sur le critère du public cible (l'article scientifique pour la communauté des chercheurs; l'article professionnel pour un public spécialisé; l'article grand public)⁵. Ces définitions auraient pu être plus élaborées et précises, mais compte tenu du peu de temps et des modestes moyens à notre disposition, nous les avons jugées satisfaisantes et opératoires dans le contexte d'une recherche exploratoire.

Avant de dresser la liste de tous les écrits lus et produits dans leur profil respectif, les assistants ont testé les grilles conçues collectivement. Selon les commentaires reçus, la chercheuse a précisé certaines définitions et ajusté les grilles de compilation des données. Les assistants ont testé une deuxième fois les outils de classement avant de se lancer dans le dépouillement des plans de cours et autres documents. Soulignons que les assistants dressaient la liste des écrits lus et produits dans leur profil pendant leurs deux premières années – 14 cours, y compris ceux de didactique –, et une assistante se chargeait de dresser également la liste des écrits lus et produits dans la dizaine de cours généraux de formation, communs à l'ensemble des profils.

Pour chaque écrit lu, il a été convenu d'indiquer la référence complète du document; le sigle et le titre du cours dans lequel le document devait être lu; le statut du formateur (professeur ou chargé de cours); la catégorie de l'ouvrage (article scientifique et compte rendu de recherche; article de revue professionnelle; article grand public; ouvrage de référence; monographie et essai; œuvre littéraire; notes de cours; cahier d'exercices; Inclassable); le nombre de pages du document; la présence ou l'absence de modalités d'encadrement et enfin la langue du document (anglais ou français). Du côté des écrits produits, il a été convenu de donner le sigle du cours; le statut du formateur; le genre de l'écrit produit (examen et ses sous-catégories; travaux et ses sous-catégories); le type de consignes (orales, écrites); la présence ou l'absence d'une feuille de consignes; le nombre de pages de l'écrit à produire; l'interligne demandé; le type d'écrit (texte ou autre); le mode de réalisation (en équipe ou individuellement); la langue de rédaction (voir l'annexe 2 pour les outils de catégorisation des écrits).

3. Résultats

Du traitement et de l'analyse de la foisonnante moisson de données obtenues grâce à cette recherche exploratoire, nous présentons ici quelques résultats que nous interprétons par rapport à nos objectifs: qu'en est-il des besoins des étudiants du BES et du BEALS en matière d'appropriation des écrits universitaires et quels sont les écrits que ces étudiants lisent et produisent pendant leurs deux premières années de formation?

3.1 Les besoins déclarés des étudiants

De l'entretien collectif, il ressort que les étudiants sont effectivement confrontés à des difficultés d'appropriation des écrits universitaires au début de leur formation et qu'ils se sentent démunis

⁵ Définitions des catégories des genres d'écrits à lire et définitions des catégories des genres d'écrits à produire, annexe 2.

pour y faire face. En lecture, certains s'aperçoivent que les stratégies qu'ils utilisaient avant leur entrée à l'université ne les satisfont plus et ils déplorent qu'on ne leur enseigne pas comment mieux lire les textes universitaires, comment en cerner et en exploiter l'information pour mieux les comprendre. Ils sont confrontés aussi à un nouveau lexique qui ne fait pas toujours l'objet d'explicitation de la part des formateurs; les étudiants admettent toutefois qu'avec le temps, ils finissent par s'approprier les nouveaux concepts, mais ils sont d'avis qu'ils progresseraient plus rapidement et apprendraient mieux avec le soutien des formateurs. Certaines lectures paraissent dénuées d'intérêt aux yeux des étudiants, surtout quand elles ne sont pas précédées d'une présentation et quand il n'y a pas de retour en classe sur les textes, car les étudiants doutent de leur capacité à interpréter des textes et ils attendent des formateurs, experts à leurs yeux, qu'ils les guident dans la compréhension des écrits.

Les étudiants constatent que la plupart des formateurs tiennent pour acquis qu'ils savent comment lire et produire les écrits demandés alors que ce n'est pas toujours le cas; ils déplorent cette situation et pensent qu'il serait important qu'on leur explique les structures des textes lus afin qu'ils puissent les reproduire dans leurs travaux écrits (les étudiants du domaine de l'univers social insistent particulièrement sur ce point). Ils souhaiteraient aussi de l'aide pour s'approprier les diverses notions et divers concepts relatifs aux disciplines et ceux liés à l'éducation. Les professeurs, pensent les étudiants, devraient leur donner l'occasion de se familiariser avec les méthodes et les structures qui diffèrent d'une faculté, d'un cours à l'autre. Cela atténuerait les différences entre les étudiants qui n'ont pas tous le même passé scolaire ni les mêmes habiletés de travail intellectuel.

Concernant l'écriture, les étudiants du domaine des mathématiques, des sciences et des technologies (MST) constatent qu'ils jonglent avec deux langages différents: celui du domaine scientifique et celui du domaine de l'éducation. Le passage de l'un à l'autre est déroutant, surtout sur le plan du vocabulaire et de l'énonciation: alors qu'on les encourage à s'exprimer au « je » dans certains cours de la formation générale dispensé par la Faculté d'éducation, toute trace de subjectivité est bannie à la Faculté des sciences.

Le manque de soutien de la part des formateurs est un élément qui revient plusieurs fois dans l'entretien: les étudiants des domaines des MST et de l'univers social allant jusqu'à dire qu'ils se sentent «abandonnés» par les formateurs des facultés disciplinaires qui, de leur avis, les considèrent moins bien que les autres étudiants en mathématique ou en science qui se destinent à d'autres carrières que l'enseignement. Mais le manque de soutien se manifeste surtout dans le flou qui entoure les consignes de rédaction des travaux, soit parce qu'elles sont si minces qu'elles laissent place à beaucoup d'interprétation, ce qui insécurise les étudiants soucieux de suivre à la lettre les consignes pour obtenir de bons résultats; soit parce qu'elles sont trop complexes. Les étudiants attribuent certains mauvais résultats au manque de clarté des consignes et ils déplorent que les formateurs ne portent pas plus d'attention à leur explicitation. Ils signalent aussi le caractère aléatoire des corrections des travaux et l'absence fréquente de commentaires sur leurs productions, ce qui, disent-ils, les empêche de s'améliorer, de comprendre leurs forces et leurs faiblesses.

L'avis des étudiants ayant participé à l'entretien collectif est-il représentatif de l'ensemble des étudiants du BES et du BEALS de 2^e année? Par ailleurs, quelles sont les perceptions des étudiants de 1^{er}, de 3^e ou de 4^e année au sujet de l'écrit et comment évolue leur rapport à l'écrit au cours de la formation? L'entretien a permis d'éclaircir certains aspects du rapport à l'écrit d'étudiants de 2^e année, mais il a soulevé de nombreuses autres questions qui feront l'objet d'une nouvelle recherche, car le contexte de celle-ci ne nous permettait pas d'investiguer davantage dans cette direction.

3.2 Les écrits lus et produits dans les cinq profils de la formation

De même que l'entretien collectif révèle des différences importantes de besoins entre les étudiants selon la discipline scolaire qu'ils se destinent à enseigner, la recension des écrits lus et produits dans chacun des profils témoigne d'une grande disparité de genres et de nombre d'écrits à lire et à produire dans ces différents profils.

Le nombre de pages lues

Le nombre de pages qu'un étudiant devrait lire⁶ selon qu'il se destine à enseigner la science et la technologie, les mathématiques, l'univers social, le français ou l'anglais langue seconde varie du simple au quadruple. Ainsi, sans compter les lectures demandées dans les cours de formation générale (FG) et tout genre de lectures confondues⁷, c'est dans le profil français qu'on lit le plus (11 589 pages) et dans le profil anglais qu'on lit le moins (2 366 pages). Le profil science et technologie vient en deuxième position avec 9 001 pages à lire; il est suivi du profil mathématique, 4 991 pages, et du profil univers social, 3 829 pages.

Tableau 1: Nombre de pages lues dans les différents profils et proportion des lectures en formation générale (FG) par rapport à celles demandées dans les facultés disciplinaires

	Nombre de pages sans la formation générale	Nombre de pages avec la formation générale	FG / Discipline (en %)
(1) Français	11589	12953	12 %
(2) Science et technologie	9001	10365	36 %
(3) Mathématique	4991	6355	27 %
(4) Univers social	3829	5193	36 %
(5) Anglais	2366	3730	58 %
Formation générale (FG)	1364	--	--

Soulignons que la recherche ne vise pas à savoir dans quel profil on lit le plus ou le moins, mais bien à apprendre quels genres d'écrits sont lus et produits par les futurs enseignants afin de mieux répondre à leurs besoins de formation en lecture et en écriture dans le cadre d'un éventuel cours d'appropriation des écrits universitaires. Les données concernant le nombre de pages lues dans les différents profils (Tableau 1) montrent surtout que la proportion des lectures demandées dans les cours disciplinaires et de didactique (colonne de droite) est beaucoup plus importante (sauf pour le profil anglais) que les lectures demandées dans les cours de la formation générale: en français et en mathématique par exemple, ces lectures ne représentent que 12% et 27% de l'ensemble des lectures⁸.

Le genre d'écrits lus

Le pourcentage d'un genre d'écrits à lire par rapport aux autres genres varie lui aussi beaucoup d'un profil à l'autre. Toujours sans compter les écrits lus en formation générale, les types d'écrits à lire les plus fréquemment demandés dans trois des cinq profils appartiennent au genre monographie (essai, extrait de livre ou livre entier sur un sujet spécifique): en univers social, ces lectures comptent pour 70,2% de l'ensemble des lectures; en science et technologie, 66,5%; et en anglais, 45,2%. En

⁶ Entre ce qui est demandé aux étudiants de lire et ce qu'ils lisent effectivement, la marge n'est sans doute pas négligeable; toutefois, dans cette recherche exploratoire, pour fin de comparaison, nous nous basons sur ce qui est demandé aux étudiants sachant que d'aucuns font toutes les lectures attendues et d'autres une partie seulement.

⁷ Ce qui comprend non seulement des textes mais aussi des écrits sous forme de graphiques, schémas, tableaux, etc.

⁸ Ce qui se lit et s'écrit dans les cours de la formation générale nous intéresse particulièrement puisque le cours d'appropriation relèverait de la responsabilité de la Faculté d'éducation qui dispense ces cours.

français, les genres littéraires occupent la plus grande place (66%) tandis qu'en mathématique, ce sont les notes de cours (94,6%). Autrement dit, en mathématique, on ne lit presque que ce genre de texte. Les ouvrages grand public sont les moins lus (moins de 1% dans tous les profils); les articles tirés de revues professionnelles sont assez peu lus également: entre 0% (anglais) et 7,3% (français) et les articles scientifiques encore moins: entre 0,3% (science et technologie) et 3% (français). Enfin, relevons que plus de 80% des lectures en formation générale sont tirées de monographie ou d'essai; 8% sont des ouvrages de références, 4% des articles tirés de revues professionnelles.

L'encadrement des lectures

La grille de classification des écrits lus et produits (annexe 2) comportait une colonne «modalité d'encadrement de la lecture»; les assistants devaient rapporter si les écrits étaient encadrés et, si oui, ils devaient préciser le type d'encadrement; deux exemples d'encadrement étaient proposés (questions sur le texte ou pistes de lecture). Encore une fois, le caractère exploratoire de la recherche autorisait un tel flou, mais il est clair que cela laissait place à beaucoup d'interprétation de la part des assistants, chacun nommant les types d'encadrement à sa façon; les résultats sont donc à prendre avec réserve. Ils fournissent cependant tous les éléments pour préciser et définir les diverses modalités d'encadrement des écrits en vue d'une nouvelle recherche plus approfondie.

Ainsi, selon les données obtenues dans le cadre de cette recherche, le pourcentage d'encadrement des lectures varie beaucoup selon la discipline: de 16% (science et technologie) à 98% (anglais). Les formes d'encadrement relevées consistent, avant la lecture, en pistes de lecture (questions), présentation par le formateur, rappel de notions vues au cours précédent (en mathématique surtout). Pendant la lecture, seule est mentionnée la lecture dirigée. Après la lecture sont relevées les modalités d'encadrement suivantes: explications et retours réflexifs en classe, précisions données sur les passages les plus importants, relecture de certains passages, activités reliées au texte, correction d'exercices avec le formateur, questions ou tests de lecture, annotations en groupe. Dans le profil anglais, c'est donc la presque totalité des lectures qui fait l'objet d'un encadrement, et en mathématique, 80%. Le contraste est important si on compare ces chiffres à ceux des profils sciences et technologie (16%), et univers social (22%), où un faible pourcentage seulement des lectures sont encadrées. Dans le profil français, moins de la moitié des lectures sont encadrées: 41%. Enfin, en formation générale, plus des deux tiers des lectures (68%) font l'objet d'un encadrement avant, pendant ou après la lecture.

Les écrits produits

Le nombre d'écrits à produire, que ce soit sous forme d'examen, de tests ou de travaux écrits de toutes sortes varie également beaucoup d'une discipline à l'autre. Alors qu'en lecture, les étudiants du profil français étaient au sommet du palmarès et ceux d'anglais en queue, en écriture, c'est l'inverse: les étudiants en français n'ont «que» 17 examens et 22 travaux à produire pendant leurs deux premières années d'études, donc 39 écrits, contre 111: 54 examens et 57 travaux pour ceux d'anglais. Une mise en garde s'impose: ces chiffres ne disent rien de la somme des pages à écrire. Dans les faits, les étudiants en français écriraient davantage que ceux d'anglais, environ 475 pages contre 226, mais les chiffres sont peu fiables, car on sait à quel point la longueur d'un travail peut être variable d'un étudiant à l'autre. Par ailleurs, pour les examens, beaucoup de données sont manquantes concernant le nombre de pages à produire.

Dans les autres disciplines, l'écart est nettement moins important. Ainsi, on fait 72 examens en science et technologie et 26 travaux divers, ce qui représente une production totale de 98 écrits; en univers social, les étudiants font 43 examens et 32 travaux divers, soient 75 écrits; en mathématique, les étudiants font 26 examens et 43 travaux divers, soient 69 écrits. Enfin, en formation générale, tous les étudiants font 13 examens et 62 travaux divers: 75 écrits. On notera que c'est en formation générale que le pourcentage d'examens par rapport à l'ensemble des écrits est le plus fai-

ble: 17,3%; alors qu'en science et technologie, le pourcentage d'examen par rapport à l'ensemble des écrits est de 73,5%. En moyenne, les examens représentent 48,2% des écrits produits, tout profil confondu. Le tableau 2 résume ces données.

Tableau 2: Nombre d'écrits produits dans les disciplines et en formation générale (FG) et pourcentage d'examens par rapport au total des travaux écrits, (y compris les écrits de la FG)

<i>Discipline</i>	<i>Examens⁹ (avec FG)</i>	<i>Travaux divers (avec FG)</i>	<i>Sous-total des écrits par pro- fil</i>	<i>Total des écrits (profil + FG)</i>	<i>Examens/ s-tot.des écrits (Examens/total des écrits) (en %)</i>
FG	13	62	75	-	17 %
Anglais	54 ¹⁰ (67) ¹¹	57 (119)	111	186	49 % (36 %)
Science et techno	72 (85)	26 (88)	98	173	74 % (49 %)
Univers social	43 (56)	32 (94)	75	150	57 % (37 %)
Mathématique	26 (39)	43 (105)	69	144	38 % (27 %)
Français	17 (30)	22 (84)	39	114	44 % (26 %)
FG	13	62	75	-	17,3

Il ressort de l'enquête que les types d'examens administrés sont différents d'un profil à l'autre. Ainsi, en mathématique, la totalité des examens exigent des étudiants de rédiger des réponses à développement moyen. On comprend que, dans cette discipline, ce sont essentiellement des démonstrations de raisonnements mathématiques qui sont demandés – des formules –, il ne s'agit donc pas de texte à proprement parler, mais ce n'en sont pas moins des écrits. Dans les autres disciplines, les types d'examens administrés sont nettement plus variés, cependant le type le plus fréquemment administré, tout profil confondu, est l'examen à réponses à moyen développement: 30% des examens administrés sont de ce type; suit de près l'examen à réponses à court développement (24,4%); puis l'examen à réponses fermées (20,9%); puis les examens à réponses à choix multiples (18,2%) et, enfin, les examens à long développement qui représentent 6,2% de l'ensemble des examens administrés.

Contrairement à la proportion d'écrits lus en formation générale par rapport à l'ensemble des lectures, la proportion des écrits produits en formation générale est nettement dominante dans tous les profils. C'est d'ailleurs en formation générale que les étudiants produisent le plus de travaux écrits pendant leurs deux premières années de formation: 62 travaux écrits contre 43 en mathématique, 26 en science et technologie, 32 en univers social, 22 en français et 57 en anglais. Mais c'est en formation générale par contre que les examens sont les moins nombreux: 13 examens contre 26 en mathématique, 72 en science et technologie, 43 en univers social, 17 en français et 54 en anglais. Le pourcentage d'examens par rapport à l'ensemble des travaux écrits varie lui aussi beaucoup d'un profil à l'autre allant de 38% d'examens en mathématique à 75% d'examens en science et technologie; les différences s'estompent toutefois quand on calcule ce rapport en tenant compte des écrits produits en formation générale: les examens représentent alors 27% des écrits totaux en mathématique et 49% en science et technologie.

⁹ Le nombre de la première colonne représente la somme de divers types d'examens demandés aux étudiants des différents profils: examen à réponses à choix multiples; à réponses fermées; à réponses à développements courts (1/2 p. et moins), moyens (1/2 p. à 2 p.) et longs (2 p. et plus).

¹⁰ Nombre d'examens par profil.

¹¹ Entre parenthèses: nombre d'examens par profil y compris les 17 réalisés dans les cours de la formation générale.

4. Discussion conclusive

Le nombre considérable d'écrits produits par les futurs enseignants durant leurs deux premières années de formation suscite questions et commentaires. Fait incontestable d'abord, les étudiants ont de multiples occasions de s'appropriier les écrits universitaires puisqu'ils sont constamment sollicités à en produire: 186 écrits, y compris les examens, sont demandés aux futurs enseignants d'anglais langue seconde; 173 en science et technologie; 150 en univers social; 144 en mathématique et 114 en français. En moyenne, cela représente environ 5 à 7 écrits pour chacun des 24 cours suivis durant ces deux ans; ce qui veut dire qu'en une session de 15 semaines et six cours, les étudiants produisent de 30 à 42 travaux écrits, soit deux à trois par semaine. À ce compte, il n'est pas surprenant que les étudiants se plaignent souvent d'être surchargés, mais apprennent-ils à écrire? Du strict point de vue lié à la question de l'appropriation des écrits, on peut avancer l'hypothèse qu'en effet les étudiants soumis à un tel entraînement améliorent nettement la qualité de leurs écrits – notre expérience de professeure nous permet d'appuyer cette hypothèse: sur tous les plans, les écrits produits par la plupart des étudiants de 4^e année sont clairement supérieurs aux écrits de la plupart des étudiants de 1^{re} année. Mais compte tenu de ce qui ressort de l'entretien collectif, on peut supposer aussi que les étudiants s'approprieraient mieux, et plus rapidement, ces écrits s'ils étaient bien encadrés dès le début de leur formation.

Cette recherche exploratoire confirme qu'il est souhaitable d'offrir un cours d'appropriation des écrits aux étudiants qui entrent à l'université; elle révèle toutefois que, dans le cas des futurs enseignants du secondaire, les besoins en matière de formation à lire et à produire des écrits universitaires varient tant d'un profil de formation à l'autre qu'il ne saurait être question de leur offrir un cours unique d'appropriation des écrits universitaires. Car ce cours, s'il devait voir le jour, relèverait de la Faculté d'éducation et serait donné par un spécialiste des écrits en éducation. Or, la variété des écrits lus et produits par les étudiants en formation à l'enseignement renforce notre conviction qu'un partenariat est indispensable entre la Faculté d'éducation et les facultés disciplinaires sur le plan du soutien des étudiants dans l'appropriation des écrits universitaires. L'appel sera-t-il entendu? Nous craignons que la démarche pour convaincre nos partenaires soit longue car, à l'université comme dans les établissements scolaires secondaires ou collégiaux, les enseignants et les professeurs ont tendance à penser que l'enseignement de la lecture et de l'écriture est l'affaire de ceux qui les précèdent et particulièrement de ceux qui enseignent le français ou la littérature; et cela malgré un discours ministériel qui, depuis plus de 20 ans, va dans le sens du partage des responsabilités entre les formateurs sur le plan du développement des compétences langagières des élèves et des étudiants. Autre obstacle à la mise sur pied d'un tel cours: s'il est présenté sous forme de cours à option – deux tentatives ont été faites depuis la réalisation de cette recherche – personne ne s'y inscrit. Est-ce à dire que les étudiants débordés¹² jugent que le profit qu'ils pourraient tirer d'un tel enseignement ne vaut pas le surplus de travail qu'il leur donnerait? C'est du moins l'argument que nous avons recueilli informellement, mais il y a plus. Comme nous l'avons vu dans la première partie de cet article, les étudiants sont plus ou moins conscients de leur difficulté à lire et à produire des écrits universitaires et pour cause: ils n'ont pas les moyens de vérifier leur niveau de compréhension des lectures et ils ne se font vraisemblablement pas souvent reprendre à l'écrit. Le niveau d'attente des formateurs concernant la qualité des écrits semble variable, car il n'est pas rare qu'un étudiant, même après plusieurs sessions d'études à l'université, tombe de haut en recevant un travail critiqué sévèrement sur le plan de la langue.

Grâce à cette recherche exploratoire, nous voulions cerner les besoins d'étudiants en formation à l'enseignement en matière d'appropriation des écrits universitaires. Nous avons effectivement beaucoup appris à ce sujet même si, au terme de ce parcours, de nombreuses questions restent en

¹² Il faut souligner que de nombreux étudiants occupent un emploi à temps partiel pendant leurs études.

suspens dont celle-ci: à quel point l'institution universitaire est-elle prête à mettre en œuvre des moyens pour favoriser la réussite du plus grand nombre d'étudiants?

Références bibliographiques

- CARTON, F. (2002). Discours des enseignants d'université sur la compétence en expression écrite de leurs étudiants. *Enjeux* (53), 162 à 175.
- COUVREUR, N., BRUYNINCKX, M. et 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*(54), 210 à 219.
- DELEUZE, G. (2002). Des outils pour la compréhension d'un texte. *Enjeux*(54), 183 à 192.
- DESCHÉPPER, C. et THYRION, F. (2008). L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires: opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. In S.-G. Chartrand & C. Blaser (Eds.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Diptyque.
- DEZUTTER, O. et THYRION, F. (2002). Le rapport au scriptural des étudiants en langues et littératures romanes à l'UCL: état des lieux et propositions. *Enjeux*(53), 138 à 152.
- DONAHUE, C. (2002). Quelles stratégies pour aider l'étudiant-écrivain à gérer la polyphonie énonciative? *Enjeux*(54), 67 à 83.
- HENSLER, H. (2006). La formation des enseignants à l'Université de Sherbrooke (vérifier). In C. Gauthier & M. h. Mellouki (Eds.), *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins: conditions et promesses de l'approche de formation par compétences / sous la direction de Québec*: Presses de l'Université Laval.
- MONBALLIN, M. et MAGOGA, E. (2002). Pour une mise en perspective des difficultés langagières à l'écrit *Enjeux* (53), 128 à 137.
- PIERRE, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie: les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, VIII(1), 121-136.
- POLLET, M.-C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques* (121/122), 81-92.
- POLLET, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*. Bruxelles: De Boeck.
- POLLET, M.-C. et BOCH, F. (2002). Introduction in L'écrit dans l'enseignement supérieur I. Actes du colloque de Bruxelles (23-25 janvier 2002). *Enjeux*(53), 5 à 8.
- REUTER, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*(121/122), 9 - 27.
- SOUCHON, M. (2002). L'analyse de productions écrites d'étudiants de première année à l'université. *Enjeux*(54), 101 à 112.

Annexe 1: Guide de l'entretien collectif

- Tour de table où chacun se présente (prénom, profil, cheminement particulier s'il y a lieu) et fait une brève histoire de son rapport affectif à l'écrit (max 30 min)
- Rapport aux écrits universitaires (45 min)
 - Quel est le genre (quels sont les genres) de texte le plus difficile à écrire?
 - Quel est le genre de texte le plus difficile à lire?
 - Quelle partie d'un texte vous semble la plus difficile et la plus facile à écrire?
 - Quand vous rédigez un texte, à quel aspect consacrez-vous généralement le plus de temps?
 - Entre les textes à écrire et à lire dans vos disciplines respectives et ceux pour la faculté d'éducation, quelle différence s'il y a lieu?
- PAUSE
- L'impact positif ou négatif des expériences antérieures (cégep, secondaire, milieu de travail, etc.) (30 min)
 - Que retenez-vous des expériences antérieures?
 - Y a-t-il eu une étape particulièrement marquante dans votre scolarité concernant l'écrit?
- Accompagnement à la lecture et à l'écriture à l'université (30 min)
 - Que diriez-vous des consignes données en vue de la rédaction d'un texte par les formateurs à l'université?
 - Que diriez-vous de l'encadrement de la lecture?
- Les besoins, les attentes (30 min)
 - Qu'est-ce qui a facilité votre appropriation des écrits universitaires?
 - Qu'est-ce qui a été (est) une entrave à votre appropriation des écrits universitaires?
 - Qu'est-ce qui serait aidant pour les étudiants qui arrivent?

Annexe 2: Outils de catégorisation des écrits

Définitions des catégories des genres d'écrits à lire (L)

Genre	Définition	Code
Article scientifique, compte rendu de recherche	Texte tiré d'une revue savante s'adressant à une communauté de chercheurs . Présentation souvent austère. Tableaux fréquents, bibliographie incontournable.	L-1
Article de revue professionnelle	Texte tiré d'une revue destinée à un public spécialisé dans un domaine ou passionné par lui (histoire, informatique, sciences, etc.) ou aux membres d'une profession (enseignants d'histoire, enseignants des langues premières ou secondes, etc.).	L-2
Article grand public	Texte s'adressant à un large public non spécialisé tiré de quotidiens (<i>Le Devoir, La Presse, La Tribune</i> , etc.) ou de revues hebdomadaires (<i>L'Actualité, Québec science</i> , etc.) ou de sites Internet ou... (à compléter éventuellement).	L-3
Ouvrage de référence	Ouvrage qui ne se lit pas habituellement d'un bout à l'autre et qui est une référence dans un domaine (dictionnaires, encyclopédie, atlas, etc.).	L-4
Monographie ¹³ (y compris essai)	Tout ouvrage sur un sujet spécialisé à lire en tout ou en partie (les livres sur la didactique, Berthelot, Crahay, etc.).	L-5
Œuvre littéraire	Œuvre littéraire complète (recueil de poésie, roman, nouvelle, etc.) à lire en tout ou en partie.	L-6
Notes de cours	Notes rédigées par la personne qui donne un cours à l'université ou par une tierce personne (document généralement non publié, diffusé aux étudiants inscrits au cours).	L-7
Cahier d'exercices	Cahier dans lequel les étudiants font des exercices en lien avec leur domaine de spécialité.	L-8
Inclassable	Document qui n'entre dans aucune des catégories proposées (s'il y a beaucoup d'inclassables, nous aviserons)	L-9

¹³ Définition du dictionnaire Robert: Étude complète et détaillée qui se propose d'épuiser un sujet précis relativement restreint.

Définitions des catégories des genres d'écrits à produire (E)

Genre d'écrits	Description	Code	Vos remarques
Examen (ou test) (E-1)	Réponses à choix multiples	E-1.1	
	Réponses fermées (un mot ou une phrase à écrire)	E-1.2	
	Réponses à développement courts (1/2 p. et -)	E-1.3	
	Réponses à développement moyen (1/2 à 2 p.)	E-1.4	
	Réponses à développement long (2 p. et +)	E-1.5	
Travaux (E-2)	Travaux pratiques (devoirs)	E-2.1	
	Dissertation, essai (type de texte généralement argumentatif)	E-2.2	
	Article scientifique	E-2.3	
	Résumé, synthèse, fiche de lecture	E-2.4	
	Schéma, cartes	E-2.5	
	Situation d'enseignement et d'évaluation (SAÉ)	E-2.6	
	Compte rendu d'expérience (en laboratoire, en classe...)	E-2.7	
	Élaboration de site Internet	E-2.8	
	Exposé oral nécessitant un support écrit	E-2.9	

Catégories de consignes données pour produire les écrits demandés (C)

Consignes	Définition	Sous-catégorie (si jugé nécessaire)	Code	Vos remarques
Orales	Consignes données oralement, en classe. Aucun support écrit (ni dans le plan de cours ni ailleurs).		C-0	
		Consignes orales brèves	C-0.1	
		Consignes orales détaillées	C-0.2	
Écrites	Consignes données par écrits dans le plan de cours, le recueil de textes ou sur une feuille annexe.		C-1	
		Consignes écrites peu contraignantes (laissent place à des interprétations diverses)	C-1.1	
		Consignes écrites moyennement contraignantes (ni trop, ni trop peu)	C-1.2	
		Consignes écrites très contraignantes (ne laissent place à aucune interprétation)	C-1.3	

Grilles de classification des écrits lus et produits
(Illustrés à partir de quelques textes lus et écrits dans le cours DFT 200)

Lecture

1. Référence complète s'il y a lieu sur le modèle APA, voir exemples dans table des matières du recueil de texte DFT 200 (joint en annexe)
2. Sigle et titre du cours (ex.: DFT 200 Communication écrite à l'école et réussite scolaire)
3. Professeur (P) ou chargé de cours (CC). (Nous ne nommerons pas la personne.)
4. Genres de document à lire (voir la liste des catégories prédéfinies)
5. Nombre de pages à lire
6. Modalité d'encadrement de la lecture: oui (O); non (N). Si oui, préciser (par exemple, questions sur le texte ou pistes de lecture)
7. Langue: Français (F); Anglais (A)

1. Référence	2. Sigle et titre du cours	3. P/CC	4. Genres	5. Pages	6. O/N	7. F/A
BABY, A. (2005). La réussite éducative, d'hier à aujourd'hui. In L. DeBlois (dir.), <i>La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir</i> (p. 1-14). Québec: Presses de l'Université Laval.	DFT 200 Communication écrite à l'école et réussite scolaire	P	M	13 p.	N	
BERTHELOT, J. (2006). <i>Une école pour le monde, une école pour tout le monde: l'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation</i> . Québec: VLB éditeur, p. 127-167.			M	40 p.	O (pistes de L)	
BOUCHER, G. (2006, 9 septembre). L'heure est au bilan. <i>Le Devoir</i> , p. C3.			AGP	1 p.	N	
CARTIER, S. C. (2005). Mieux comprendre les difficultés d'apprentissage des élèves et mieux les aider: l'exemple de l'apprentissage par la lecture. In L. DeBlois (dir.), <i>La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir</i> (p. 119-133). Québec: Presses de l'Université Laval.			M	14 p.	N	

Écriture

1. Sigle et titre du cours (exemple: DFT 200 Communication écrite à l'école et réussite scolaire)
2. Professeur (P) ou chargé de cours (CC). (**Nous ne nommerons pas la personne.**)
3. Type de document à écrire (voir la liste des catégories prédéfinies)
4. Nature des consignes (voir la liste des catégories prédéfinies)
5. Consignes jointes: oui (O); non (N)
6. Nombre de pages demandées
7. Interligne (1; 1,5; 2)
8. Type d'écrit: Texte (T); Autre (A) = schéma, tableau, formules mathématiques, carte géographique, etc.; si Autre, précisez
9. Travail individuel (I) ou en équipe (É)
10. Langue: Français (F); Anglais (A)
11. Toute remarque qui vous semble importante

Attention: ne mettez pas plus d'un écrit par ligne; certains écrits peuvent entrer dans plusieurs catégories

1. Sigle et titre du cours	2. P/CC	3. Gen- res	4. Consi- gnes	5. O/N	6. pa- ges	7. Inter- ligne	8. T/A	9. I/É	10. F/A	11. Remarques
DFT 200 Communication écrite à l'école et réussite scolaire	P	E-1.3/ E-1.4	C-1	N	6 à 10		T	I	F	
		E-2.9	C-1	O	-		T	É	F	
		E-2.2/ E-2.7	C-1	O	6 à 12		T	I	F	

Kursangebot universitäres Schreiben: Von der Bedürfnisanalyse zur praktischen Umsetzung

Christiane Blaser et Pascale Erpelding-Dupuis

Abstract

Für den Studienerfolg an der Universität ist sind spezifische Lese- und Schreibfähigkeiten im Umgang mit wissenschaftlichen Texten von entscheidender Bedeutung. Trotzdem bieten in Québec nur wenige Institute Kurse an, die den Studierenden helfen, die für ihre Ausbildungsbereiche benötigten Schreibfähigkeiten zu erwerben.

Schlüsselwörter

Ausbildung von Lehrpersonen für die Sekundarstufe; Ausbildungsprofil; Aneignung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten; Lesen und Schreiben

Cet article a été publié dans le numéro 1/2011 de *forumlecture.ch*.

Première édition dans Blaser, Ch. et Pollet, M.-Ch. (2010). *L'appropriation des écrits universitaires* (18). Namur: Diptyque.