HAL open science

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 écri+

Élodie Clayette

To cite this version:

Élodie Clayette. 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 écri+. Linguistique. Le Mans Université, 2021. Français. NNT : 2021LEMA3009 . tel-03537222

HAL Id: tel-03537222

https://theses.hal.science/tel-03537222

Submitted on 20 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DOCTORAT BRETAGNE LOIRE / EDUCATION LANGAGES, INTERACTIONS COGNITION, CLINIQUE

Le Mans Université

THESE DE DOCTORAT DE

LE MANS UNIVERSITE

ECOLE DOCTORALE N° 603
Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique
Spécialité : Sciences du Langage

Par

Elodie CLAYETTE

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 écri+

Thèse présentée et soutenue à Le Mans Université, le 16 décembre 2021

Unité de recherche : Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN)

Thèse N° : 2021LEMA3009

Rapporteurs avant soutenance :

Ana Dias-Chiaruttini	Professeure des universités, Université Côte d'Azur
Frédérique Sitri	Professeure des universités, Université Paris-Est Créteil

Composition du Jury :

Président :		
Examinateurs :	Françoise Boch	Maitresse de conférence (HDR), Université Grenoble Alpes
	Simon Collin	Professeur, Université du Québec à Montréal
	Ana Dias-Chiaruttini	Professeure des universités, Université Côte d'Azur
	Marc Romainville	Professeur ordinaire, Université de Namur
	Frédérique Sitri	Professeure des universités, Université Paris-Est Créteil
Directeur de thèse :	Jean-François Bourdet	Professeur des universités, Le Mans Université
Co-encadrants de thèse :	Claudine Piau-Toffolon	Maitresse de conférence, Le Mans Université
	Pierre Louay Salam	Maitre de conférence, Le Mans Université

Remerciements

Je tiens en premier lieu à remercier mon directeur de thèse Jean-François Bourdet et mes co-encadrants Claudine Piau-Toffolon et Pierre Salam. Cette aventure de trois ans s'achève. Nos discussions et vos conseils m'ont permis d'avancer et de trouver ma place de chercheure. Merci également Pierre d'avoir eu confiance en moi et de m'avoir permis d'enseigner, de prendre des responsabilités et de penser au futur.

Je remercie également les membres de mon jury, Françoise Boch, Simon Collin, Ana Dias-Chiaruttini, Marc Romainville et Frédérique Sitri. Je suis honorée et ravie d'avoir un jury international aussi compétent dans le domaine pour évaluer mon travail.

Merci aux enseignants qui ont participé à mes travaux au travers des entretiens et des questionnaires. Merci à ceux avec qui j'ai été amenée à échanger et à collaborer dans le cadre de mes cours. Je ne peux vous citer pour garder l'anonymat, mais le cœur y est. Cette expérience d'enseignement a été incroyable. Je remercie mes étudiants, qui m'ont fait vivre une première bonne expérience et qui, sans le savoir, ont alimenté considérablement mes réflexions.

Je tenais également à remercier très chaleureusement mes collègues, maintenant amis, doctorants et docteurs de la MSH du Mans. Certains sont passés du côté obscur lorsqu'il me restait encore une année (à survivre ?) et m'ont permis d'avoir un regard différent sur de nombreux aspects de la thèse. La fin de cette aventure n'a pas été de tout repos pour nombre d'entre nous, d'autant plus avec cette situation sanitaire qui nous en a fait voir de toutes les couleurs depuis plus d'un an et demi. Je suis ravie d'avoir échangé avec vous et surtout… d'avoir autant ri et profité en dehors de la thèse et des enseignements. Il me semble que nous avons tous eu la chance d'avoir un groupe de soutien et de partages amicaux si grand. Un merci tout particulier à mes amis docteurs (et futurs docteurs) Adrien B., Alex S., Karim A., Kevin L., Loredana L. et Pauline G. qui m'ont permis de garder confiance et de tenir bon. Mon petit Amelius P., camarade de licence et de master et Angelina B., merci infiniment pour vos vocaux et votre enthousiasme sans faille. Merci également à mon amie MCF, Jane W. Merci à Moisés A. et Quentin D. Même si nos chemins se sont quelque peu éloignés, ma première année au Mans, seule sans ami ici, a pris un tout autre tournant dès que nous avons commencé à nous fréquenter.

Merci beaucoup à toi également Sandrine, tu es en grande partie à l'origine de mon déclic : quel plaisir d'avoir pu m'enfermer tout l'été dans une charmante demeure en compagnie d'un chien et d'un chat tous mignons ! Je n'oublierai jamais mon séjour de recherche à Cérans-Foulletourte. Blague à part, merci pour tes encourageants, tes conseils et ta joie de vivre.

Merci à mon frère, à ma mère et à mon père. Je n'en serais pas là aujourd'hui si vous ne m'aviez pas permis d'être celle que je suis : l'exigence paie et finit par rendre fier. Vous êtes ma force et je suis fière d'être votre fille et votre sœur. Merci à toi, tatie coco pour les échanges et le réconfort en fin de thèse. Je suis fière d'être à la hauteur d'une femme comme toi. Merci à toi Quentin, pour tes bons petits plats en fin de thèse (et tout le reste). Je me serai probablement transformée en petite feuille 25g si tu ne m'avais pas concocté tous ces délicieux mets.

Merci à mes amis qui ont accepté de relire quelques pages de ma thèse en un temps très réduit. Merci aux copines et aux copains de Noisy-le-Grand. Un merci tout particulier à Célia, pour ton soutien incommensurable et tes mots encourageants, et à Nathalie, pour ces discussions plantes/chats qui m'ont permis de m'évader un peu. Merci à mon amie Céleste, première personne à qui j'ai adressé la parole en arrivant à l'université il y a maintenant… quelques années.

Mon avant-dernière pensée concerne mon petit chat. Oui, c'est particulier, mais nécessaire. Merci de m'avoir embêtée tous les matins à 6h et de m'avoir motivée (forcée ?) à me lever ! Désolée de t'avoir laissée seule toute la journée… Ah non. C'est à toi de t'excuser pour la gêne occasionnée tous les soirs quand j'essayais de dormir…

Terminons ces deux pages de remerciements sur une note plus générale.

Cette expérience m'aura fait prendre conscience d'une chose : en finissant par croire en soi, nous y arrivons. Bon courage aux doctorants qui liront ces remerciements et cette thèse, vous n'êtes pas des imposteurs. L'épreuve est difficile, mais le résultat (le jeu ?) en vaut la chandelle :

Croyez en vous et en votre parcours : nous sommes notre seul frein.
Soyez fiers d'avoir gravi l'Himalaya et voyez comme la vue est belle d'en haut.

SOMMAIRE

Remerciements 3
Sommaire 5
Avant-propos 7
Introduction 9
La naissance d'une thèse sur projet, le projet écri+ 9
Cadre scientifique de cette recherche sur les représentations et les pratiques d'écrit 10
Une clarification de l'ancrage de cette recherche : entre didactique et pédagogie 13
Vers une problématisation et une question de recherche 14
Organisation de la thèse 16
PARTIE 1. CONSTRUCTION DU CADRE THEORIQUE 21
Chapitre 1. Place de l'écrit dans l'apprentissage 23
1.1. L'écrit : un champ complexe 23
1.2. L'enseignement de la langue française à l'école 33
1.3. Des représentations tenaces de la maitrise de la langue française 39
Conclusions du chapitre 1 43
Chapitre 2. Enjeux de l'écrit en situation universitaire 45
2.1. Un contexte particulier, celui de la pédagogie universitaire 45
2.2. Former à l'écrit dans l'enseignement supérieur 64
2.3. Détermination des besoins effectifs à l'écrit à l'entrée de l'université 67
Conclusions du chapitre 2 84
Chapitre 3. L'ingénierie des dispositifs pédagogiques et didactiques 87
3.1. Concevoir un dispositif intégrant le numérique 87
3.2. Appropriation du numérique en contexte universitaire par les enseignants et par les étudiants 93
3.3. Les particularités de l'écriture numérique 101
Conclusions du chapitre 3 102
PARTIE 2. METHODOLOGIE DE L'ENQUETE DE TERRAIN 105
Chapitre 4. Perspective de la recherche 107
4.1. Cloisonnement délicat entre les types de recherche 107
4.2. Identification du type de recherche adéquate 108
4.3. Choix d'une complémentarité des approches qualitative et quantitative 114
Conclusions du chapitre 4 117
Chapitre 5. Construction des outils d'enquête pour un recueil diversifié 121
5.1. Diversifier les données pour une triangulation des données 121
5.2. Les outils basés sur le quantitatif 124
5.3. Les outils basés sur le qualitatif : les entretiens et l'observation participante 138
Conclusions du chapitre 5 153

Chapitre 6. Un terrain d'enquête hétéroclite 157
6.1. Le Mans Université 158
6.2. Description du projet écri+ 172
6.3. Caractéristique de nos échantillons 178
Conclusions du chapitre 6 194
PARTIE 3. RESULTATS, ANALYSES ET INTERPRETATION 199
Chapitre 7. Identification, analyse et évolution des besoins étudiants 201
7.1. Ce que révèlent les tests de positionnement sur les difficultés des étudiants 201
7.2. Compétences maitrisées et auto perception des besoins 213
7.3. Comparaison des représentations sur les besoins étudiants 231
Conclusions du chapitre 7 244
Chapitre 8. Scénarisation des pratiques pédagogiques 249
8.1. Des intitulés d'enseignements variés 249
8.2. L'influence de l'institution et de l'intégration d'un projet d'envergure nationale 257
8.3. La place de l'instrumentation numérique 263
Conclusions du chapitre 8 286
Chapitre 9. Analyse de l'efficience des dispositifs 291
9.1. Sentiment d'amélioration des étudiants après avoir participé au dispositif 291
9.2. Identification des thématiques adaptées et inadaptées et du manque perçu par les étudiants 297
9.3. Prise de recul des intervenants face aux enseignements dispensés 302
Conclusions du chapitre 9 304
Discussion et conclusion générale 307
Vers un binôme, maitrise de la langue — acculturation aux genres universitaires 307
Vers une collaboration des enseignants du supérieur 309
Phase de sensibilisation pour une prise de conscience 310
Limites et perspectives de la recherche 316
Bibliographie 319
Table des matières 340
Index des tableaux 347
Index des figures 351
Annexes partie 1. Construction du cadre théorique 353
Annexes partie 2. Méthodologie de l'enquête de terrain 355
Annexes partie 3. Résultats, analyses et interprétation 403

AVANT-PROPOS

Il y a de cela une bonne vingtaine d'années, je faisais mes premiers pas dans l'écriture. Vint le fameux moment d'apprendre à écrire son prénom. « Elodie », six lettres, la petite fille que j'étais à ce moment s'est probablement dit « et si je l'écrivais en miroir, afin de rendre l'écriture plus amusante et plus jolie ? ». Mes parents et ma maitresse du cours préparatoire n'ont visiblement pas trouvé cela très original puisqu'ils m'ont amenée chez l'orthophoniste afin de régler ce « problème » et me permettre d'écrire correctement mon prénom, que je serais amenée à noter à de très nombreuses reprises…

Nous pourrions débuter cette thèse en faisant part d'une expérience personnelle différente, justifiant ainsi, après huit années d'études, cette thèse portant sur la bonne maitrise de la langue française. Il serait malhonnête de ma part de ne pas vous parler de la relation tumultueuse entretenue avec la langue française jusqu'à l'obtention de mon baccalauréat.

Nous pouvions lire sur mon bulletin de sixième « travailler la clarté dans l'expression » ou encore « revoir l'orthographe » sur celui de première. Souhaitant devenir orthophoniste à la fin du lycée, j'ai pris la décision de m'inscrire en licence Sciences du Langage à l'université Paris Sorbonne-Nouvelle. Au cours de ces trois années, la phonétique et la phonologie m'ont toutes deux passionnée et l'arrivée des enseignements en lien avec les pathologies du langage m'a convaincue. Ainsi, j'ai consacré mes deux années de Master à l'étude des troubles phonologiques chez les patients atteints d'aphasie *(pathologie du système nerveux central entrainant une perte partielle ou totale de la faculté de communication).*

Souhaitant prendre du recul à la suite à ces deux premières expériences dans la recherche avec la rédaction des deux mémoires et d'articles, je me suis retrouvée, suite à plusieurs circonstances à intégrer le projet « Twictée pour Apprendre l'Orthographe » en tant qu'ingénieure d'études. Cette intégration au sein d'une nouvelle équipe de recherche s'intéressant également au langage, en adoptant un angle d'approche et d'analyse différent m'a offert de nouvelles perspectives de recherche. Ce projet composé de chercheurs s'intéressant, entre autres, à l'apprentissage de l'orthographe et non plus la perte du langage m'a définitivement donné envie de poursuivre en thèse. C'est suite à des échanges avec ces chercheurs que la thèse proposée par Le Mans Université, sur le projet écri+, s'est présentée à moi : réussite, littéracies universitaires, pédagogie universitaire, didactique de l'écrit, me voici à fréquenter de tous nouveaux champs et concepts.

Les conditions dans lesquelles une thèse s'effectue et les étapes ayant précédé une recherche permettent de comprendre le cheminement du parcours doctoral qui suit. Cette thèse ne s'insère pas dans le cadre d'une continuité des travaux effectués en master. Cependant, ce projet de recherche sur un domaine particulier de la langue nous a menée vers le projet écri+ et nous a permis de revoir notre relation entretenue avec l'écriture. Nous voilà alors avec ce vif intérêt pour ce projet d'envergure nationale portant sur l'écriture...

Notre parcours et notre mission d'enseignement débutée dès la première année nous ont donné la possibilité de nous approprier le projet de recherche proposé par Le Mans Université. Nous l'avons fait évoluer en nous l'appropriant et c'est ce travail qui fait l'objet de la présente thèse.

Pour finir cet avant-propos et fournir quelques clés de lecture, nous précisons dès maintenant que dans le cadre de la rédaction de cette thèse, nous appliquons les rectifications de l'orthographe proposées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française.

Nous adoptons également l'adaptation française de la septième édition du style APA développé par l'American Psychological Association dans le corps du texte et au sein de la bibliographie.

INTRODUCTION

La naissance d'une thèse sur projet, le projet écri+

Depuis les années soixante, le public, notamment en termes de milieux sociaux, s'est diversifié à l'entrée de l'université. Or, l'accès à l'enseignement supérieur n'est pas nécessairement synonyme de réussite comme nous le voyons dans le deuxième chapitre de cette thèse. Il en ressort en effet de nouvelles difficultés pédagogiques auxquelles n'était pas confronté le monde académique auparavant. Moins élitiste, l'université est devenue accessible à un public qui ne pouvait y accéder il y a quelques décennies. La réussite étudiante est au cœur de la recherche internationale dont les chercheurs tentent d'identifier les facteurs qui la déterminent. En effet, les institutions et les recommandations usent de termes tels que l'échec ou l'abandon sans nécessairement les définir au niveau conceptuel (Romainville et Michaut, 2012).

Les étudiants à l'université sont confrontés à des obstacles de différents ordres : social, culturel, démographique et institutionnel. La notion de réussite reste complexe à délimiter de par sa polysémie et sa multidimensionnalité. La vision binaire l'opposant à l'échec a longtemps prévalu et se retrouve encore dans les propositions de dispositifs à mettre en place à l'université malgré d'importantes évolutions que nous décrivons dans le cadre théorique.

L'un des facteurs de réussite à l'université également identifié est la maitrise de la langue et les nouveaux genres et discours universitaires. L'entrée dans l'écrit académique n'est pas sans difficulté pour les étudiants puisqu'ils font face à un évènement littéracique majeur (Jaffré, 2004) : les particularités scripturales de l'écrit académique nécessitent une phase d'acculturation et d'affiliation des étudiants.

C'est ainsi que fleurissent depuis les années soixante-dix des dispositifs d'accompagnement dont certains se focalisent sur la maitrise de la langue. Ces dispositifs se basent sur des ressources créées par le corps enseignant ou s'appuient sur des outils en ligne foisonnants (MOOC, offres privées telles qu'orthodidacte ou le projet Voltaire[1]).

[1] Voir à ce propos les sites web https://www.orthodidacte.com/ et https://www.projet-voltaire.fr/

Ces dispositifs n'étant pas adaptés aux contextes spécifiques des universités, l'Université Ouverte des Humanités (UOH)[2] a proposé de mettre en place un dispositif mutualisé qui permet le développement des compétences des étudiants en expression et en compréhension écrites en français, dans le cadre universitaire. L'objectif est de proposer un dispositif comprenant un service en ligne partagé d'évaluation, mais également de certification des compétences définies dans un référentiel propre à écri+. En parallèle, le but est d'aider les universités françaises à mettre en place des formations consacrées à l'amélioration des compétences écrites et de proposer des espaces de partages et d'échanges. La naissance d'un tel projet à visée pédagogique, d'envergure nationale impliquant à ce jour une vingtaine d'universités, montre l'intérêt porté à l'écriture. Cet intérêt se manifeste tant dans le contexte académique que dans le contexte professionnel.

Dans le cadre de cet appel à projet accepté, notre actuel projet de thèse sur l'action 5 du projet a été proposé pour la rentrée 2018. Nous nous situons ainsi dans la première phase du projet écri+ qui est financé sur dix ans[3].

Cadre scientifique de cette recherche sur les représentations et les pratiques d'écrit

L'écrit implique une activité scripturale qui ne traite pas uniquement des aspects micro ou macrolinguistiques. Dabène (1991) introduit le concept de *compétence scripturale* qui mobilise différents domaines (linguistique, psychologie, sociologie, entre autres).

Nous nous inscrivons dans le courant de recherche qu'est la pédagogie universitaire en nous intéressant aux pratiques d'enseignement présentes dans l'enseignement supérieur et plus particulièrement au sein de l'université. Cette thèse sur projet nous amène à mobiliser de larges champs de recherche.

Dans notre étude, nous nous focalisons sur l'enseignement et l'apprentissage du français langue maternelle dans le cadre de l'université. Nous parlerons davantage d'acquisition de nouvelles compétences liées aux singularités de l'enseignement supérieur, mais également de la réactualisation de compétences langagières supposées acquises à l'entrée de l'enseignement

[2] L'UOH, créé en 2007, fait partie des sept universités numériques thématiques françaises. Elle s'intègre dans les champs des sciences humaines et sociales, des lettres, des langues et des arts.

[3] Nous ne revenons pas sur nos motivations personnelles et sur les éléments qui permettent de comprendre nos attentes initiales puisque nous l'avons fait dans l'avant-propos. Ces informations demeurent importantes, mais méritaient selon nous d'être dans une partie à part entière puisqu'elles ont précédé la rédaction de cette thèse.

supérieur. De plus, l'université est un lieu dans lequel se trouve des étudiants d'origines différentes. Ainsi, des étudiants plurilingues, notamment issus de l'immigration, sont présents (inégalement selon les filières), et les questions liées aux compétences en langue française convoquent des problématiques plus larges, telles que le rapport aux langues. Nous avons donc également, au sein de notre corpus, des locuteurs dont le français n'est pas la langue maternelle (5% seulement).

Nous prenons appui sur le champ de recherche des littéracies universitaires, qui s'intéresse aux genres académiques et notamment à l'acculturation aux nouveaux genres universitaires (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010) :

> Ce champ des littéracies universitaires est en train de se construire, au carrefour des sciences du langage, de la didactique du français, de la pédagogie universitaire et de ce qu'Yves Reuter nomme les didactiques des disciplines universitaires. (Pollet, 2014, p. 9)

L'une des préoccupations des chercheurs s'inscrivant dans ce champ de recherche est de mettre en relation l'apprentissage disciplinaire et les pratiques langagières en lien avec les types d'écrits propres à chaque discipline.

Cependant, nous ne nions pas les difficultés langagières de type microlinguistiques auxquelles une partie des étudiants reste confrontée. Nous préférons mobiliser la terminologie « écrit à l'université » plutôt qu'« écrit académique » car ce dernier nous semble occulter la diversité des caractéristiques de l'écrit au sein du contexte universitaire.

Ainsi, des composantes comme la maitrise du système orthographique ou du système grammatical ne semblent pas perçues avec la même importance.

L'enjeu de l'écrit dans le contexte universitaire est double : maitriser des compétences langagières considérées comme acquises à l'entrée de l'université et comprendre les exigences d'écrit jusqu'alors méconnues. Il semble que ces questions sur l'écrit à l'université touchent davantage le français langue étrangère que le français langue maternelle. Les études sur le sujet sont tout du moins plus documentées et plus étayées.

Récemment, en se basant sur les travaux de Boch et Frier (2015) et ceux de Garnier, Rinck, Sitri et De Vogüe (2015), Pollet (2021) introduit un nouveau terme qui nous intéresse particulièrement et dont nous souscrivons à la définition : l'approche intégrée. L'auteure la caractérise comme suit :

> L'évolution vers ce que je nomme une approche intégrée permet selon moi de rendre à une certaine attention aux normes et à ses actualisations linguistiques une place

> légitime et constructive dans le cadre de formations à l'écriture dans l'enseignement supérieur. Bien davantage que des règles, il s'agit de leviers de réflexion et de conscientisation vis-à-vis de discours extrêmement situés et donc extrêmement régis. Leur nécessaire approche pragmatique, qui « interroge les spécificités de l'utilisation du langage dans un contexte particulier » (Frier, 2015, p. 39) gagne à englober des aspects liés à une approche normative, à faire intégrer progressivement, sans imposer un modèle d'acculturation, mais en les intégrant « dans une conception forte des compétences langagières à développer dans l'enseignement supérieur » (Pollet, 2012, p. 11). C'est ainsi que l'on peut repenser la question de la « maitrise de la langue » dans l'enseignement supérieur en termes de formation et de réflexion à propos de nouveaux genres de discours. (Pollet, 2021, p. 83).

La légitimité de ce type d'enseignement dans le cadre universitaire toujours en débat, bien que moindre, nous pousse à nous interroger sur les représentations que les différents acteurs de l'université ont de l'écrit en contexte universitaire. En effet, quelles sont les représentations véhiculées par les étudiants et par les enseignants intervenant dans ces dispositifs pédagogiques en lien avec l'écrit ? Le rapport entretenu par les enseignants avec l'écrit dans un contexte où la liberté d'enseignement est grande doit être pris en compte. Leurs conceptions didactiques et leurs propres rapports/expériences de l'écrit influencent nécessairement leurs pratiques d'enseignement malgré des directives prescrites en début de semestre.

Dabène propose d'élargir la conception du triangle didactique (Halté, 1992), voire du triangle pédagogique selon les auteurs (Houssaye, 1992) à une « constellation didactique » (Dabène, 1993) qui permet de réintroduire les pratiques langagières et les représentations sociales (figure 1). Ce modèle permet ainsi de resituer le contexte (social et éducatif).

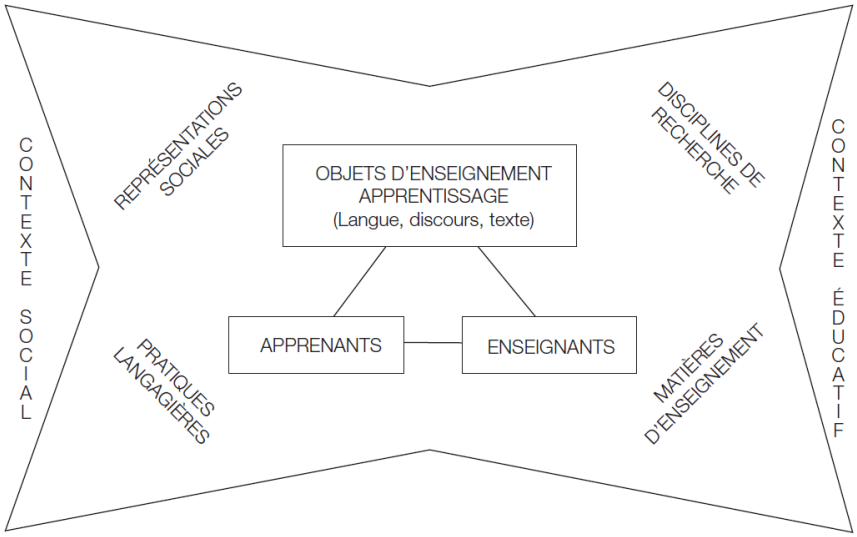


Figure 1. Modèle de Dabène (1993) issu de Dabène (2008).

Nous supposons que la mise en place d'un dispositif d'envergure nationale au sein d'une université influence ces représentations, mais également les pratiques des enseignants. Le dispositif est lui-même influencé consciemment ou non par les représentations des acteurs au cœur du projet qui lui permettent d'exister (financeurs, coordinateurs, pilotes, enseignants, chercheurs, etc.).

L'un des apports de cette recherche réside dans la prise en compte des deux corps d'acteurs que sont les enseignants et les étudiants, souvent étudiés isolément dans les recherches. Il semble en effet, au vu de notre revue de la littérature, que les recherches portant sur la mise en comparaison des apprenants et des enseignants sont rares.

Avant de décrire l'organisation de cette thèse, il nous semble pertinent de revenir sur une problématique importante : celle de la clarification de l'ancrage de cette recherche. Le projet de thèse initial, pensé et écrit par les membres de Le Mans Université impliqués dans le projet et plus particulièrement par mes trois directeurs de thèse, a évolué au fil des mois. L'appropriation d'un sujet rédigé par d'autres chercheurs n'est pas toujours aisée, car les aspects théoriques et les discussions ayant donné lieu à la proposition de thèse sont méconnus du doctorant arrivant. Il nous semble intéressant et important d'évoquer l'évolution du travail présenté dans cette thèse. Cela ne semble pas propre à notre situation puisque grand nombre de doctorants financés dans le cadre d'un projet de recherche se retrouvent confrontés à cette phase d'adaptation. L'une des difficultés premières a résidé dans la compréhension des distinctions faites par les chercheurs entre didactique et pédagogie.

Une clarification de l'ancrage de cette recherche : entre didactique et pédagogie

Imbriquer, relier, différencier la pédagogie et la didactique n'est pas une action si évidente à réaliser, surtout lorsque nous nous situons dans le champ de l'université. Que ce soit sur le plan théorique ou sur le plan pratique, les écrits se complètent d'un côté et se contredisent de l'autre. La circonscription des champs de recherche et notamment du champ de la didactique du français, celui des sciences du langage ou encore celui de la pédagogie tient à cœur à de nombreux chercheurs. Les frontières entre ces disciplines sont néanmoins poreuses comme le suggèrent les disciplines des sections du CNU. Des liens s'observent dans les sections 7 et 70 où figurent des ponts, ce qui soulève des relations plurielles et complexes selon la position adoptée. Cependant, les lectures et la spécificité de nos problématique et terrain de recherche nous ont poussée à concevoir une recherche empruntant des concepts à plusieurs champs de

recherche. Ainsi, notre projet de recherche se situe à la croisée de la pédagogie universitaire, de la didactique du français et de l'usage des dispositifs numériques.

Nous pouvons lire, en 2011 :

> La pédagogie s'oppose d'une certaine manière à la didactique : historiquement, la pédagogie est première, les didactiques se constituant progressivement à partir des années 1970 à partir d'une réflexion épistémologique sur les contenus de savoirs scolaires, leurs spécificités scolaires, disciplinaires et les incidences que ces spécificités peuvent avoir sur les apprentissages et l'enseignement. (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p. 163).

D'un point de vue théorique, les deux se rapprochent puisqu'elles ont l'intérêt commun du processus enseignement-apprentissage. Elles l'abordent cependant sous un angle différent, « la pédagogie porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la structuration du savoir et de son appropriation par l'apprenant » (Altet, 1994, pp. 6-7).

La revue de la littérature sur le français à l'université montre que les questions en lien avec l'écrit sont traitées depuis moins longtemps que dans la didactique du français langue maternelle en contextes scolaires.

Même si le lecteur spécialisé en didactique du français langue maternelle ou en sciences du langage s'intéressant à l'apprentissage de la langue à l'école pourrait être surpris de lire des citations d'études portant sur ce sujet dans le cadre de l'écrit à l'université, nous considérons que l'apprentissage de l'écrit se place sur un continuum tout au long de la vie de l'apprenant. L'étudiant arrivant à l'université est supposé avoir acquis un certain nombre de compétences comme le montre notre partie sur la place de l'enseignement de la langue française dans la scolarité de l'apprenant (sous-partie 1.2). Or, cela n'est pas le cas de tous les étudiants et des questions alors non résolues demeurent toujours. Nous nous situons dans l'optique qu'il ne peut y avoir d'interruption nette entre ce qui se déroule dans l'enseignement de la langue de l'école au lycée et ce qui se passe au sein de l'enseignement supérieur. Ainsi, suite à l'appropriation de la notion de littéracie en didactique du français, et plus particulièrement en didactique de l'écrit et à la diffusion des *Academic Literacies* issues des travaux anglo-saxons, un nouveau champ de recherche s'est constitué : celui des littéracies universitaires.

Vers une problématisation et une question de recherche

La prise en compte de la complexité de l'écrit et de ce qu'il sous-entend d'un point de vue linguistique, sociologique, psycholinguistique, entre autres, nous écarte de la visée normative

et du déficit langagier parfois mentionné dans les recherches portant sur les difficultés des étudiants à l'écrit.

Nous nous focalisons sur la modalité écrite et laissons de côté, pour cette recherche, l'oral et la lecture même si nous ne nions pas le lien qu'il y a entre ces différentes modalités dans la maitrise de la langue de manière globale.

La revue de la littérature, que nous présentons davantage dans les trois premiers chapitres de notre thèse, situe le contexte de notre recherche et nous amène à questionner différents aspects des dispositifs d'aide à l'amélioration des compétences écrites :

1. Quelles sont les représentations des acteurs impliqués dans ces dispositifs de renforcement de la langue française écrite ?

   Nous souhaitons les faire émerger à trois niveaux : celui de l'institution, celui des enseignants et celui des étudiants. Cela permet de répondre à une plus large question : que doit-être l'écrit enseigné à l'université et qu'est-ce que la maitrise de la langue française écrite selon eux ?

   Au niveau plus global, nous étudions le projet écri+ qui s'inscrit dans le cadre de l'institution puisqu'il s'intègre au sein même des universités et qu'il implique des engagements significatifs, car il est porté par l'établissement (Le Mans Université dans notre cas d'étude) et nationalement.

   Vient ensuite le niveau des enseignants, qui, en réponse aux directives reçues, élaborent leur cours et donnent leur enseignement qui ont un impact sur l'apprentissage des étudiants selon nous.

   Enfin, les étudiants eux-mêmes, cible principale de ces dispositifs en lien avec la réussite à l'université et plus particulièrement ceux visant l'amélioration de leurs compétences écrites.

   Ces trois entrées sont primordiales, car elles influencent selon nous le résultat final : les attentes du terrain et les recommandations faites dans les référentiels.
2. Nous souhaitons ensuite, après avoir identifié les besoins des étudiants tels qu'ils sont perçus par nos cibles respectives, identifier les scénarisations pédagogiques proposées (niveau dispositif) et les applications réalisées (niveau enseignant).
3. Enfin, la dernière question concerne l'efficience de ces dispositifs. Nous explorerons pour cela la question suivante : quelle réception ces dispositifs et les différentes pratiques entraine-t-ils chez les étudiants (niveau étudiant) et quels effets ont-ils sur leurs compétences en français écrit à l'université ?

a. Deux possibilités s'offrent à nous pour explorer et répondre à cette problématique. Une évolution des représentations amène à faire évoluer les pratiques d'un côté, et l'analyse de l'impact sur les pratiques témoigne d'une possible évolution des représentations de l'autre côté.
b. Cela nous mène à nous interroger sur ces notions de progression, d'évolution et d'impact sur les compétences des étudiants : est-il possible de distinguer des changements et des progressions en fonction des pratiques préalablement identifiées ?
c. L'instrumentation numérique amène-t-elle à dégager des représentations qui n'existaient pas auparavant ?

À travers ces questions de recherche et au terme de cette dernière, notre objectif est de pallier les difficultés parfois rencontrées par les enseignants et par les responsables de formation, engendrées notamment par l'important turn over existant dans ces types d'enseignements parfois considérés comme moins importants que les enseignements disciplinaires. La scénarisation en tant que telle arrive dans les apports de la thèse et les perspectives de cette dernière. Nous voulons extraire de nos analyses des préconisations finales.

Organisation de la thèse

Trois parties composent cette thèse, elles-mêmes subdivisées en trois chapitres.

La première partie « *construction du cadre théorique* » vise à retranscrire le cheminement de notre pensée et les concepts théoriques que nous mobilisons dans le cadre de cette recherche. Le premier chapitre replace le cœur de notre recherche, l'écrit, au sein de la didactique du français et plus particulièrement de la didactique de l'écrit. Nous montrons comment nous plaçons l'apprentissage des compétences liées à l'écrit sur un continuum et comment nous considérons que chaque apprenant a son propre parcours d'apprentissage. Ainsi, nous identifions la place de l'enseignement de la langue française dans la scolarité des apprenants en France et les représentations, parfois tenaces, de la société sur la maitrise de la langue française, et plus spécifiquement sur la langue française écrite. Pour résumer, nous abordons les questions suivantes : quelles spécificités de l'écrit permettent de comprendre cette relation particulière que les élèves entretiennent avec lui ? Qu'entend-on par « l'écrit » et comment est-il délimité en tant que champ de recherche ? Quelle est la place de son enseignement dans la scolarité française ? Enfin, nous lions ces différentes questions aux représentations de la maitrise de l'écrit : quelles sont-elles et quel est l'impact de ces dernières ?

Dans le deuxième chapitre, nous spécifions notre objet de recherche, puisque nous nous intéressons surtout à l'écrit en contexte universitaire et à ses enjeux, notamment dans le cadre de la réussite à l'université. La démocratisation et la massification des effectifs dans l'enseignement supérieur ne sont pas sans effets. Les facteurs de réussite, d'échec, de persistance ou d'abandon sont nombreux et l'écrit est l'un des tournants dans la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Nous explorons dans ce chapitre quatre questions : quels changements la démocratisation de l'université a-t-elle engendrés ? Quels sont les facteurs de réussite, d'échec, de persévérance et d'abandon en contexte universitaire ? Quels sont les enjeux de former les étudiants à l'écrit dans l'enseignement supérieur et enfin, quels sont les besoins effectifs des étudiants à l'entrée du supérieur en termes d'écrit ?

Dans le troisième chapitre, nous revenons sur l'ingénierie des dispositifs d'aide à l'amélioration des compétences en français écrit à l'université. La phase de conception du dispositif a une importance primordiale puisqu'elle définit en amont ses caractéristiques. Nous y incluons l'instrumentalisation et plus particulièrement l'intégration des technologies. Nous terminons ce chapitre en étudiant l'appropriation du numérique en contexte universitaire aussi bien par les enseignants, que par les étudiants. Nous nous questionnons ici sur les points suivants : comment mettre un dispositif pédagogique en place, pour aider les étudiants à améliorer leurs compétences écrites ? Quelle est la place de l'instrumentation numérique dans ces dispositifs et comment les étudiants et les enseignants s'approprient-ils le numérique ?

Une fois les concepts définis et le cadre théorique et épistémologique établis, nous présentons notre démarche méthodologique dans la deuxième partie, « *méthodologie de l'enquête de terrain* ». Le quatrième chapitre vise à informer le lecteur de la perspective de recherche adoptée et de l'approche mixte utilisée dans le cadre de cette thèse : recherche principalement qualitative s'inspirant des méthodes de traitements quantitatifs. Quel type de recherche est-il mené ici ? Dans quelle perspective notre recherche s'inscrit-elle ?

Cela nous amène ensuite à présenter dans le cinquième chapitre les outils d'enquête mobilisés, construits et traités pour répondre à nos problématiques. La constitution de notre corpus de thèse, lui-même subdivisé en sous-corpus, s'est faite grâce à la récupération de données issues de questionnaires (étudiants et enseignants), de tests de niveaux (étudiants), d'entretiens (étudiants et enseignants), d'observations participantes grâce à la tenue d'un journal du chercheur et la prise en compte de l'instrumentation numérique (étudiants et enseignants).

Ces outils ont par la suite été utilisés dans un cadre particulier que constituent nos terrains d'enquête. L'aspect hétéroclite de notre corpus est exposé dans le sixième chapitre. En effet, la particularité de l'intégration de notre thèse dans le projet écri+ et plus particulièrement dans une université pilote, Le Mans Université, nous mène à exploiter des données issues de différentes universités. Il convient cependant de délimiter et de qualifier ces terrains. Ce chapitre se compose donc de trois sous-parties : la première décrit les dispositifs de Le Mans Université, les méthodes de diffusion et les caractéristiques spécifiques de nos données ; la seconde permet de situer la recherche dans le projet écri+ et de présenter les trois universités qui font l'objet d'analyses ; enfin, nous présentons les caractéristiques de nos échantillons (description des profils des participants à nos enquêtes).

En nous appuyant sur les apports théoriques identifiés en première partie et après avoir exploité nos données, nous proposons dans la troisième partie, « *résultats, analyses et interprétation* » de répondre à nos problématiques par l'intermédiaire d'analyses et d'interprétation de nos données. Pour ce faire, nous commençons dans le septième chapitre par le premier volet de cette recherche. Nous nous appuyons principalement sur l'enquête par questionnaire couplée à la passation d'un test de positionnement par les étudiants. Cette première partie de l'étude vise à identifier et à analyser les besoins des étudiants tels qu'ils sont perçus par le corps enseignant, par le corps étudiant et par une partie des membres de la société française. En complément, les tests de positionnement, composés de sous-tests, nous permettent d'obtenir une note et de déterminer autrement les difficultés majeures à l'entrée de l'université, en termes de microhabiletés. Nous nous basons également sur une enquête par entretien à deux niveaux qui vise à identifier les représentations des enseignants d'un côté et celles des étudiants de l'autre concernant les dispositifs d'aide à l'amélioration des compétences écrites en contexte universitaire. Nous répondons dans ce chapitre aux interrogations suivantes : quels aspects de la langue française posent le plus de difficultés aux étudiants d'après les tests de positionnement ? Quelles sont les compétences que les étudiants pensent maitriser et quels besoins identifient-ils ? Est-ce que les besoins perçus se rejoignent pour les enseignants, et pour une partie de la société interrogée via une enquête large ? À travers ces questions, nous faisons émerger les représentations de la langue française dans le cadre universitaire.

Dans le huitième chapitre, nous traitons de la scénarisation des pratiques pédagogiques dans les dispositifs d'aide à l'amélioration des compétences écrites en identifiant les facteurs qui les influencent. Ainsi, ce second volet, issu principalement des entretiens, de l'observation participante et de l'analyse des traces, a pour objectif de faire ressortir les pratiques effectives

dans le cadre de deux dispositifs. Nous nous intéressons également à l'instrumentation numérique qui y est présente et à son appropriation par le corps enseignant et le corps étudiant. Pour ce faire, nous analysons au travers des traces numériques de la plateforme en ligne les ressources et outils numériques engageant les étudiants dans leur processus d'amélioration de leurs compétences écrites. Dans ce chapitre, nous explorons les questions suivantes : quels sont les facteurs influençant les représentations et les pratiques effectives des enseignants ? Quels sont leurs impacts sur les enseignants et sur leurs méthodes pédagogiques ? Dans le cadre d'une utilisation de la plateforme en ligne, comment les enseignants s'approprient-ils les ressources disponibles ? Quel est l'effet de cette appropriation sur l'engagement et la participation des étudiants ?

Toute démarche d'ingénierie ou de didactique nécessite d'évaluer la pertinence des dispositifs mis en place au vu des attentes des apprenants et des besoins du terrain. Ainsi, nous terminons cette partie par le neuvième chapitre en analysant l'efficience des dispositifs en partant des représentations des étudiants et de celles des enseignants. Pour ce faire, nous exploitons principalement les données des questionnaires de fin de dispositif et les entretiens réalisés avec les étudiants et les enseignants. Quels ont été les contenus proposés et lesquels ont été les plus utiles aux besoins des étudiants ? Les étudiants estiment-ils avoir progressé suite au dispositif /à la formation ? Y a-t-il des différences au niveau des groupes en fonction des enseignants ou de la discipline ?

Cette thèse s'achève avec une discussion et conclusion générale de notre recherche. Nous y discutons plus en détail les résultats présentés, analysés et mis en relation avec la littérature. Nous explicitons pourquoi et comment nous considérons qu'il est important de proposer un binôme « maitrise de la langue – acculturation aux genres universitaires » et à quel point une phase de sensibilisation pour une prise de conscience des besoins étudiants nous semble nécessaire. Nous terminons cette dernière partie par les limites identifiées de notre recherche doctorale et par nos perspectives de recherche qui feront suite à ce travail de thèse.

PARTIE 1. CONSTRUCTION DU CADRE THEORIQUE

Les trois premiers chapitres présentent les orientations épistémologiques mobilisées dans le cadre de notre recherche afin d'identifier les domaines de recherche dans lesquels nous nous inscrivons pour répondre à nos problématiques. Nous abordons dans le premier chapitre, « *place de l'écrit dans l'apprentissage* », le cadre général dans lequel notre recherche s'inscrit, la didactique de l'écrit en contexte francophone, et plus particulièrement en France. Nous y étudions la place tenue par l'enseignement de la langue française dans la scolarité des apprenants français pour en arriver à l'une de ses composantes, au cœur de notre recherche, l'écrit.

Par la suite, au sein du second chapitre, « *enjeux de l'écrit en situation universitaire* », nous traitons des questions de pédagogie universitaire, des notions relatives à la réussite étudiante et du champ des littéracies universitaires. Nous poursuivons en abordant la manière dont un dispositif pédagogique est mis en place, l'instrumentation numérique et son impact sur les apprentissages de l'écrit ou sur les pratiques enseignantes dans le troisième chapitre, « *l'ingénierie des dispositifs d'aide à l'amélioration des compétences en français écrit* ».

Chapitre 1. Place de l'écrit dans l'apprentissage

L'activité langagière participe au développement humain. Nous reprenons à Bronckart les propos suivants, avec un positionnement épistémologique de l'interactionnisme social (Voloshinov, 1977 ; Vygotski, 1997) : « le langage constitue le facteur déterminant de l'émergence des capacités sociales, culturelles et cognitives propres à l'espèce, ou encore a entrainé une réorganisation "révolutionnaire" du fonctionnement psychique hérité de l'évolution. » (Bronckart, 2007, p.2).

Au travail, nous parlons, nous lisons, nous écrivons. Nous avons ainsi, au quotidien, besoin de la lecture et de l'écriture dès le plus jeune âge. Les expressions permettant de dénommer la didactique portée sur l'objet « écrit » sont nombreuses et doivent être clarifiées pour notre champ d'études. Doit-on parler de la didactique du français, de celle de l'écrit, de l'écriture ou encore de celle des compétences rédactionnelles ou scripturales ? Nous montrons comment la didactique du français, et plus particulièrement la didactique de l'écrit, s'est approprié la notion de littéracie issue des Academic Literacies britanniques, introduite par Jack Goody puis diffusée au sein des pays francophones. Nous ne revenons pas sur l'historique détaillé de la naissance de la didactique de l'écrit, mais une brève synthèse est nécessaire.

1.1. L'écrit : un champ complexe

Avant d'entrer dans l'écrit à proprement parler, il est nécessaire de le situer dans un cadre plus général, le cadre dans lequel il prend place : celui de la langue.

1.1.1. La langue, composantes orale et écrite

Chaque langue, au sens de Saussure, est l'outil qui permet concrètement à l'individu de communiquer. À la différence du langage, la langue n'est pas commune à tous et varie d'un environnement à l'autre. Elle se compose d'un ensemble de mots et de règles de fonctionnement. La langue possède des caractéristiques orales qui lui sont propres, caractéristiques dont l'individu prend connaissance dès sa naissance. Intervient par la suite l'apprentissage de l'écrit et de ses codes, considéré comme spécifique à chaque langue tant en production qu'en compréhension. L'entrée dans l'écrit ne se fait pas de la même manière que

l'entrée dans l'oral. Notre cerveau ne traite pas cette invention culturelle de la même manière et n'est pas encore apte à rendre l'apprentissage aussi aisé que celui de l'oral (Fayol, 2013) :

> Pour devenir des lecteurs ou des relecteurs experts, les individus doivent parvenir à traiter le code écrit de manière automatique, en perception comme en production, faute de quoi leur attention et leur mémoire se trouvent fortement saturées par les opérations à effectuer. (Fayol, 2013, p. 4)

Or, cette acquisition automatique attendue à la suite des années passées à l'école ne se fait pas de la même manière pour tous les individus puisqu'elle nécessite d'avoir en amont les connaissances conceptuelles suffisantes. Plusieurs apprentissages sont à développer (apprentissages relatifs aux codes : identification et production des mots sous format visuel, caractéristiques lexicales et syntaxiques propres à l'écrit).

La difficulté majeure repose sur les variations et l'asymétrie existant entre les codes écrits et les codes oraux. Lorsque l'on est amené à produire du langage écrit, les conditions diffèrent de celles de l'oral et le degré de formalisme est majoritairement plus élevé dans la modalité écrite. Nous devons produire le message en restant efficace dans l'utilisation des signes graphiques de notre langue tout en réalisant une tâche qui reste couteuse à l'âge adulte en attention et mémoire et qui n'est pas toujours entièrement automatisée. Cette automatisation est pourtant « indispensable pour parvenir à une écriture fluide » (Fayol, 2013, p.19). Trois niveaux permettent la production d'un écrit « la préparation du contenu du message en fonction de la situation et du destinataire ; la mise en forme langagière (lexique, syntaxe, formes orthographiques, organisation rhétorique du texte) ; l'exécution motrice » (Fayol, 2013, p.23)

Dans le modèle de Hayes & Flower (1980) adapté par la suite par Fayol, une première composante renvoie aux éléments de contextes qui ne sont pas propres au scripteur (environnement de la tâche, consignes, objectifs de rédaction de ce texte). En second, dans la phase de mise en texte, on retrouve en plus des choix lexicaux et de l'organisation syntaxique (organisation rhétorique) les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques. Une dernière composante correspond au processus de production écrite à proprement parler. Ces trois composantes sont autonomes, mais l'ordre du processus et les relations qu'elles entretiennent les unes avec les autres font débat (relation sérielle ou en cascade, etc.). La production écrite est identifiée comme une tâche complexe dans ces modèles de production de l'écrit (Hayes & Flower, 1980) et met en lumière trois composantes : la planification, la mise en texte et le retour sur le texte. L'attention et la mémoire temporaire jouent un rôle crucial pour permettre le bon fonctionnement de chacune de ces composantes et leur coordination. Certains

adoptent des stratégies leur permettant de passer au-delà de leurs limites lorsque le cout est trop élevé pour eux. Nous pouvons par exemple anticiper la phase d'écriture en élaborant un plan ou encore ne pas nous attarder sur l'orthographe en la traitant ultérieurement.

Les scripteurs experts sont ainsi capables de :

> 1) retrouver en mémoire et organiser leurs connaissances en les adaptant au destinataire et aux objectifs poursuivis […] ; 2) activer les mots de leur lexique mental et les agencer en suite syntaxique de manière à structurer leurs textes en assurant leur cohésion par le biais de pronoms, de connecteurs et de marques de ponctuation ; 3) transcrire les mots en mobilisant leurs connaissances orthographiques, lexicales et grammaticales, et en gérant les tracés graphiques automatisés ; 4) coordonner, le plus souvent avec succès, ces différentes activités en distribuant leur attention et leur mémoire temporaire de manière à prévenir ou minimiser le coût en temps réel de sorte que la gestion en reste possible dans les limites de capacité. (Fayol, 2013, p. 26)

L'un des objectifs majeurs de l'enseignement de la langue est la maitrise de l'écrit, puisqu'elle est indispensable pour la réussite scolaire et pour la construction du parcours social et professionnel de l'apprenant. Cependant, l'écrit est un objet multimodal qui implique une maitrise du geste, de l'écriture de caractères alphabétiques nécessaire à la rédaction de textes longs (CNESCO, 2018). Cet objet est « difficile à appréhender : il s'agit de maîtriser à la fois le geste, les régularités et les irrégularités de la forme écrite de la langue française, la rédaction de phrases simples et la production de textes longs » (p.1).

Le français langue maternelle s'est construit progressivement dans les années soixante et soixante-dix, à partir de la didactique des langues. La didactique de l'écriture s'est quant à elle fondée à partir de la remise en question des méthodes d'enseignement traditionnelles.

Au cours des années quatre-vingt, la didactique du français langue maternelle se constitue peu à peu en réponse notamment à « l'échec scolaire dans l'appropriation du français oral et surtout écrit, mais déjà pour faire face aux hétérogénéités linguistiques et culturelles dans la maitrise des savoirs et savoir-faire langagiers » (Chiss, 2020). Nous ne reviendrons pas sur l'histoire qui relie la didactique aux théories des sciences du langage, bien résumée par Chiss (2020), mais nous ne pouvons nier les influences qu'elles ont sur les orientations didactiques.

En tant que discipline de recherche, la didactique entraine une posture descriptive ou explicative du chercheur. En effet, elle :

> Examine les contenus et les démarches d'enseignement qui ont cours dans l'institution scolaire et tente d'éclairer le phénomène de transposition des savoirs savants ou des pratiques sociales en savoirs scolaires. Elle explore les conditions et les processus d'acquisition de tel ou tel objet d'étude, en repérant les obstacles que les apprenants

> doivent surmonter et en tentant de dévoiler leurs conceptions et leurs façons de raisonner. (Simard et al., 2010, p.15)

Notre recherche s'inscrit dans le cadre du français langue maternelle en milieu universitaire. En didactique du français, les situations d'enseignement touchant le « français » sont variées. Il n'est cependant pas exclu que des étudiants dont le français n'est pas la langue première participent à nos enquêtes. Dans ce cas, le français est considéré comme « français langue seconde ».

Simard et al., 2010 identifient les savoirs mis en jeu dans le cadre du français langue première :

Ce qui est mis en jeu dans les savoirs	Exemples
Connaissances déclaratives sur la langue et les textes	Savoir ce qu'est un nom, savoir qui est l'auteur, etc.
Capacités langagières	Savoir écrire un résumé, savoir interpréter un éditorial, etc.
Attitudes et valeurs	Aimer lire, être réceptif vis-à-vis des autres manières de parler, etc.
Pratiques culturelles et habitudes intellectuelles	Lire des textes littéraires, faire preuve d'esprit critique face aux discours, etc.

Tableau 1. Savoirs mis en jeu en français langue première selon Simard et al. 2010

De par son caractère transdisciplinaire, le français langue première constitue non seulement une discipline à part entière, celle du « français », mais elle est également utilisée dans toutes les autres disciplines scolaires en tant qu'outil.

> Le cloisonnement qui sévit actuellement à l'école, en particulier au secondaire, masque ce caractère transdisciplinaire de la langue première. [...] bien des retards d'apprentissage dans les autres matières ressortissent à des difficultés d'ordre linguistique, spécialement en lecture. (Simard et al., 2010, p. 29)

Les écrits permettent d'accomplir une tâche propre à l'employé, de réfléchir, de penser et enfin d'agir. Leurs fonctions sont multiples puisqu'ils permettent d'« informer, de contraindre, de communiquer, de transmettre, de mémoriser, de certifier, d'authentifier, de prouver, de sécuriser, de surveiller, de gouverner, de notifier, de conserver, de conseiller, d'explorer, de concevoir » (Rot, Borzeix, & Didier, 2014, p.1). Au-delà de l'aspect professionnel, la maitrise de l'écrit est identifiée comme facteur de réussite scolaire et constitue par conséquent un objectif majeur de l'enseignement de l'école à l'enseignement supérieur.

La cible de cette recherche, les apprenants de l'enseignement postsecondaire sont considérés comme des apprenants adultes. Cela mène à une partie réduite du champ de la

didactique du français langue maternelle, puisque nous sommes confrontée à de jeunes adultes. Les recherches effectuées sont bien moins nombreuses auprès des adultes qu'auprès des enfants. Apprendre à écrire durant l'enfance ou à l'âge adulte implique des processus cognitifs différents. Scarmadalia et Bereiter (1991) distinguent par exemple les traitements opérés par des rédacteurs novices et les rédacteurs experts lors de la planification de rédaction de textes. Les premiers adoptent une *stratégie des connaissances racontées* tandis que les seconds adoptent une *stratégie des connaissances transformées.* La différence principale réside dans le fait que les experts réorganisent leurs connaissances, là où les novices ne font que juxtaposer des phrases sans les réorganiser en fonction des contraintes fournies. Ce processus de planification se complexifie progressivement jusqu'à l'âge de 16 ans. Cependant, même en tant que rédacteur expert, il est possible d'appliquer la stratégie des connaissances racontées et non celle des connaissances transformées.

De nombreux autres modèles cognitifs, en plus de celui de Hayes et Flowers (1980) déjà mentionné, visant à modéliser les processus mis à l'œuvre lors d'une tâche de production écrite coexistent. Levelt (1983, 1989) s'est intéressé aux erreurs et aux corrections réalisées lors d'une tâche de production orale. Il soutient que le locuteur est en mesure de contrôler toutes les dimensions de production verbale orale : « adéquation du contenu du message émis à l'intention qui l'a suscité ; structure de la formulation, notamment, existence de possibles ambigüités et violations de standards sociaux ; présence d'erreurs à différents niveaux (phonologie, morphologie, lexique, syntaxe) » (Traduit et cité par Fayol, 1997). Les erreurs seraient dues aux capacités attentionnelles limitées du locuteur, ne pouvant gérer simultanément toutes ces dimensions.

Van Wijk (1999), considérant qu'il existe des caractéristiques communes qui rapprochent l'écrit et l'oral, s'est inspiré du modèle de Levelt (1989) initialement réalisé dans le champ de la production verbale orale. Lors de la production textuelle, au même titre que lors de la lecture, l'individu mobilise des processus à la fois conceptuels (génération de messages), linguistiques (codage langage naturel pour l'écriture) et physiques (mouvement de la bouche pour l'écriture) (Figure 2).

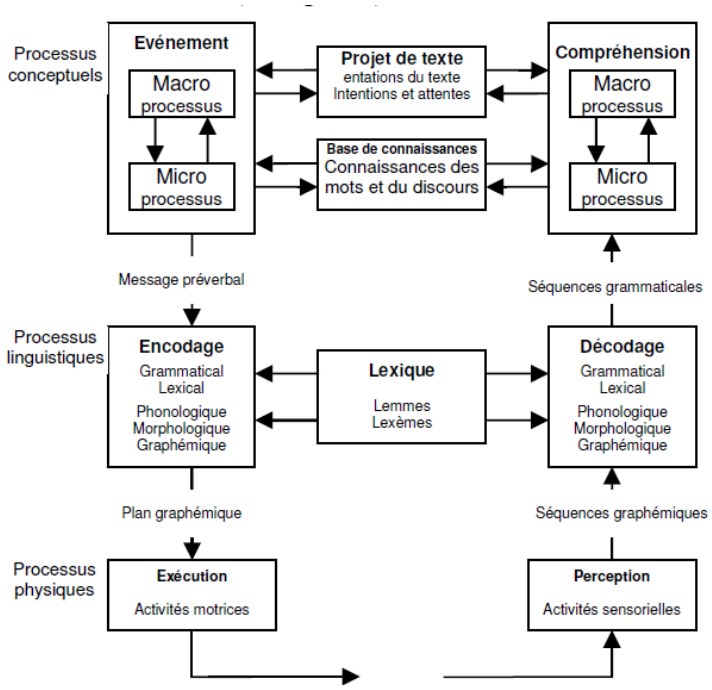


Figure 2. Modèle de production et compréhension du langage de van Wijk (1999) produit par Piolat (2004, p. 61)

Dans ce modèle de production et de compréhension du langage, van Wijk considère donc que la lecture et l'écriture sont organisées très similairement. Les composantes de traitement de l'écriture correspondent aux cases de gauche et les catégories « projet de texte », « base de connaissances » et « lexique » sont les ressources utilisées par les autres composantes. Dans le cadre des deux modalités, les informations sont récupérées grâce à une base de connaissances et un lexique mental où elles sont stockées.

Les difficultés rencontrées à l'écrit de l'enfance à l'âge adulte, malgré la place importante de l'enseignement de la langue dans la scolarité (voir sous partie 1.2.), peuvent s'expliquer par l'acculturation à des modes interactionnels (culturel et social) spécifiques (Dabène, 1991). Dabène propose de prendre en compte toutes les dimensions de l'écrit : les savoirs et savoir-faire linguistiques, les usages et les représentations, pour s'éloigner des connotations normatives rattachées à la notion d'écrit et à sa vision simpliste (code ou canal).

Delcambre (2012) identifie six dimensions de pratiques de l'écrit : leurs dimensions contextuelles, sociales et culturelles, la non limitation des apprentissages de l'écrit aux apprentissages fonctionnels (premiers apprentissages), mais à leur continuité, l'acquisition de nouveaux apprentissages au cours de la formation universitaire, l'importance des contextes lors desquels les écrits sont produits, l'analyse épistémologique des relations entre écriture et disciplines et enfin, l'analyse du discours et l'analyse de contenu.

L'apprentissage de l'écrit demande du temps et requiert de prendre en compte des caractéristiques aussi bien linguistiques, cognitives, culturelles et sociales.

Goody introduit en 1979 le concept de *literacy,* d'origine anglo-saxonne, et identifie les effets de l'écrit sur notre capacité à sélectionner, hiérarchiser, ordonner et codifier. Le paradigme cognitif-culturel est alors intégré à l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit.

Ce concept s'est répandu par la suite dans toute la francophonie et s'est vu adapté à de nombreux contextes (littéracie(s) numérique(s), littéracie(s) en santé, littéracie(s) scolaire(s), littéracie(s) universitaire(s), etc.).

1.1.2. Vers le concept de littéracie[4]

> Les débats relatifs à la maitrise de l'écrit on fait naitre les vocables d'*analphabétisme fonctionnel* et d'*illetrisme.* Et c'est en réponse à ces deux vocables négatifs, dans un débat d'idées qui est aussi un débat de mots, qu'est arrivé un troisième terme : *littéracie.* (Barré-de Miniac, 2002, pp. 27-28)

En 1985, suite à la quatrième conférence internationale sur l'éducation des adultes, l'analphabétisme fonctionnel est utilisé pour définir comme :

> Fonctionnellement alphabétisée toute personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire, et calculer en vue de son propre développement et de celui de communauté. (Citation issue de Barré-de Miniac, 2002, p. 28)

En France, l'utilisation du terme *illettrisme* s'est politisée dans le but de désigner le phénomène et non la personne. La différence actuelle entre l'analphabétisme et l'illettrisme repose dans le degré de maitrise de la langue : dans le premier cas, il n'y a aucune maitrise de l'écrit, dans le second cas, la maitrise est réelle, mais elle est considérée comme socialement insuffisante.

L'importation du terme anglo-saxon *literacy* s'est faite progressivement en France. Initialement, seule la capacité à utiliser l'écrit quotidiennement figurait dans la définition de ce

[4] Nous adoptons l'orthographe « littéracie », issu du terme anglo-saxon *literacy*, que l'on retrouve sous différentes formes dans la littérature française (littératie, litéracie). Nous privilégions ainsi l'orthographe étymologique « littéraire » avec le double « t », tout en restant proche de la forme anglaise en gardant le « c » de cette dernière. Nous restons cependant fidèle lors de citation d'auteurs n'employant pas « littéracie »

concept de littéracie, en 1980. Dans son rapport du 14 juin 2000, « la littératie à l'ère de l'information », l'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), définit la littéracie comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ».

Elle sera par la suite définie par Jaffré, en 2004, comme :

> L'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps. (p. 31)

Le terme a été étendu au langage oral avec la prise en compte de la réception, mais également la prise en compte de l'évolution des supports en lien avec l'arrivée de nouveaux médias, les usages médiatiques et numériques. Nous ajoutons aux deux citations précédentes l'idée d'un développement ayant lieu aux différentes étapes de la vie de l'individu dans la société dans laquelle il évolue. Nous adoptons une vision dynamique de la littéracie en partant du principe que ces compétences sont amenées à évoluer en fonction du contexte et des nouvelles normes médiatiques. Au-delà du savoir lire-écrire, on retrouve dans la littéracie l'existence de pratiques diversifiées et de formes d'usage s'inscrivant sur un continuum (Barré-de Miniac, 2002). Ainsi, la littéracie se développe sur quatre niveaux (Wells, 1987 ; Wells & Chang-Wells, 1992) :

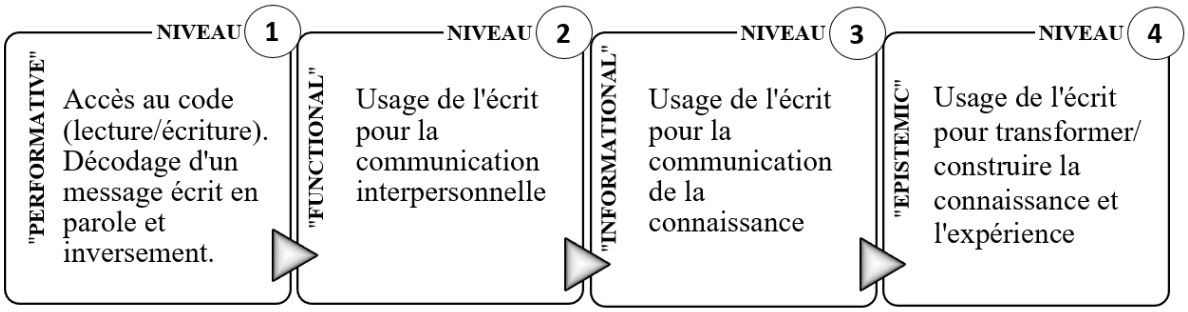


Figure 3. Adaptation du modèle de Gordon Wells (1987) sur le développement de la littéracie

Le premier niveau, « *performative* », correspond aux compétences permettant le décodage d'un message écrit en message oral afin d'en comprendre le sens et à celles permettant d'encoder un message oral en message écrit d'après les conventions attendues dans la langue utilisée. Le second niveau, « *functional* » renvoie au caractère sociétal et à la vie quotidienne de l'individu confronté à l'écrit dans de nombreuses situations, tel que la lecture d'un journal

par exemple. Le niveau suivant, « *informational* », renvoie davantage aux connaissances disciplinaires et à leur transmission. L'écriture devient ici en grande partie un moyen d'apprendre et de transmettre cet apprentissage aux autres. À ce stade, les difficultés rencontrées par les élèves ne porteront pas sur l'encodage et le décodage, mais sur l'accès aux connaissances accumulées ainsi qu'à leur transmission. Enfin, le quatrième et dernier niveau, le niveau « *epistemic* » prend en compte l'influence de l'écriture et de la lecture sur sa manière de penser et de voir les choses.

Ces niveaux font appel les uns aux autres et plus une tâche sera complexe, plus elle impliquera de niveaux différents. Nous ne pouvons faire usage de l'écrit dans une tâche de la vie quotidienne (niveau 2) requérant par exemple de lire une notice de construction d'un meuble sans être capable de décoder les messages écrits qui y figurent (niveau 1). Nous reprenons l'exemple de Barré-de Miniac illustrant le lien entre ces quatre niveaux identifiés par Wells et Chang-Wells (Wells, 1991 ; Wells & Chang-Wells, 1992) sur la continuité du développement en littéracie :

> Composer/comprendre un texte suppose la maitrise du code (niveau 1), le choix du bon registre, la prise en compte du destinataire (niveau 2), mais aussi le choix de la forme linguistique et l'analyse de la forme existante, selon la structure conceptuelle (mobilisation du niveau 3, voire du 4), selon la nature du texte à élaborer, à interpréter ou à analyser). (Barré-de Miniac, 2002, p. 31)

En s'appuyant sur différentes définitions de la littéracie, Barré-de Miniac identifie trois éléments qui ont un intérêt en didactique :

> La fonctionnalité, c'est-à-dire la référence à un contexte temporel et spatial/économique […]. L'idée de continuum, c'est-à-dire de progressivité et non d'apprentissage en tout ou rien. […] l'importance de la littéracie dans le développement personnel ressortit à des choix politiques et idéologiques, non spécifiques aux didacticiens. (Barré-de Miniac, 2002, p. 30)

Les modes d'apprentissages linguistiques se sont vus modifiés par l'avènement des nouvelles technologies, comme nous le développons dans le chapitre 3. L'écrit revêt des formes variées et nouvelles, qui ont laissé place à un nouveau type de littéracie, la littéracie numérique. Les changements entrainés par l'avènement du numérique ne sont pas sans impact sur les espaces sociaux et sur l'émergence de nouveaux besoins communicatifs (Gerbault, 2012). Cependant, la maitrise de la littéracie numérique ne se limite pas à une utilisation appropriée des nouvelles technologies. Il s'agit plus d'un « ensemble de capacités et d'activités d'interaction s'appuyant sur une réflexion critique, sur la collaboration et sur la flexibilité et

l'adaptabilité » (Gerbault, 2012, p. 11). Cet aspect est développé en partie 3.3 dans laquelle nous mentionnons les particularités de l'écriture numérique et de ce qu'elle implique.

Le concept de littéracie s'est également étendu à l'enseignement supérieur avec le développement de la littéracie universitaire. Nous y consacrons la partie 2.2.1, dans laquelle nous développons la formation à l'écrit dans l'enseignement supérieur.

Comme l'indique Scheepers (2021) en reprenant la vision vygostkienne :

> Le mot, le langage, l'écrit constituent tous […] des instruments psychologiques au même titre que le calcul, les moyens mnémotechniques […] des fonctions psychiques supérieures hétérogènes. Partant, si l'on reprend les termes vygotskiens (1931-2014, p. 521), « le langage est le moyen majeur de développement de la personnalité », tandis que « le mot est l'outil direct de la formation des concepts ». […] Jean-Yves Rochex précise que si l'on suit Lev Vygostki, le développement mental doit être envisagé et analysé comme un phénomène social à double titre : d'abord parce que les outils et les instruments psychologiques trouvent leur origine dans l'histoire culturelle et sociale des hommes, ensuite parce que leur appropriation résulte inévitablement, pour chaque individu, de « pratiques de coopération sociale qui règlent les échanges avec autrui » (2005, p. 1050). Dit autrement, entre l'apprenant (en l'occurrence, l'étudiant) et le savoir s'insinuent des outils multiples, en ce compris le langage, ce qui donne lieu à une relation triangulaire et révèle le caractère crucial du langage dans le processus d'apprentissage, de formation, de développement. (Scheepers, 2021, p. 19)

L'apprentissage de l'écrit se réalise tout au long de la vie de l'individu, dans l'optique de le placer sur un continuum. Ainsi, il convient de s'arrêter sur les grandes étapes de l'école et sur le parcours d'écriture qui a précédé l'arrivée à l'université de l'étudiant. L'intérêt pour l'écrit dans le contexte universitaire est relativement récent et les recherches sont bien moins nombreuses que celles portant sur l'école élémentaire. Les recherches sur ces deux terrains, ainsi que celles sur l'enseignement secondaire, fournissent des informations quant aux attentes que l'on peut avoir concernant les compétences considérées comme acquises, même si des critères tels que les mécanismes d'apprentissage ne sont plus les mêmes au stade de l'enfance et au stade de l'adulte. Nous retraçons dans les prochaines sous-parties le chemin parcouru par les jeunes adultes entrant dans l'enseignement supérieur.

1.2. L'enseignement de la langue française à l'école

Le lien entre l'enseignement supérieur et la scolarité antérieure est souvent mentionné dans les discussions et notamment dans les propos rapportés des enseignants du supérieur. Beaucoup déplorent le niveau des étudiants à l'écrit en français, mais estiment que ce problème n'est pas de leur ressort. Selon une enquête réalisée par Charpentier (2021), la plupart des enseignants du supérieur estiment que l'enseignement secondaire ne prépare pas correctement les diplômés de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur en termes de rédaction des travaux écrits (78,6 % ont qualifié le niveau de préparation inférieur ou égal à 5, sur une échelle de 1 = pas du tout préparés, 10 = très bonne préparation). La majorité d'entre eux relèvent une non-maitrise des éléments de la langue et des problèmes de structuration des propos ainsi qu'une importante disparité de niveaux entre les étudiants. Les enseignants du secondaire ont une opinion divergente puisque l'ensemble des enseignants interrogés par Charpentier considère que l'enseignement secondaire permet aux étudiants d'acquérir autonomie, esprit critique et recherche.

Notre objectif n'est pas de déterminer les responsabilités de chacun et de dire qui devrait être en mesure de former nos apprenants sur tel ou tel aspect de la langue. En revanche, il convient de resituer l'enseignement de la langue française tel qu'il est prescrit dans les programmes scolaires français puisqu'il influence selon nous les représentations sociales. Nous revenons plus loin sur les particularités de l'écrit à l'université et de ce qui le distingue du français tel qu'on l'observe à l'école.

1.2.1. Objectifs et compétences visés dans les programmes préuniversitaires

Les programmes scolaires évoluent continuellement et l'enseignement de la langue française en pâtit. Entre 2008 et 2015, une variation s'observe au niveau de la structure des programmes puisqu'on passe d'une structure à l'année à une structuration par cycle. Ainsi, quatre cycles sont formés (Figure 4 : le cycle 1 comprenant l'école maternelle, le cycle 2 comprenant le CP, le CE1 et le CE2, le cycle 3 avec le CM1, le CM2 et la 6e et enfin, le cycle 4 avec la 5e, la 4e et la 3e. La langue française trouve une place importante dans chacun de ces cycles.

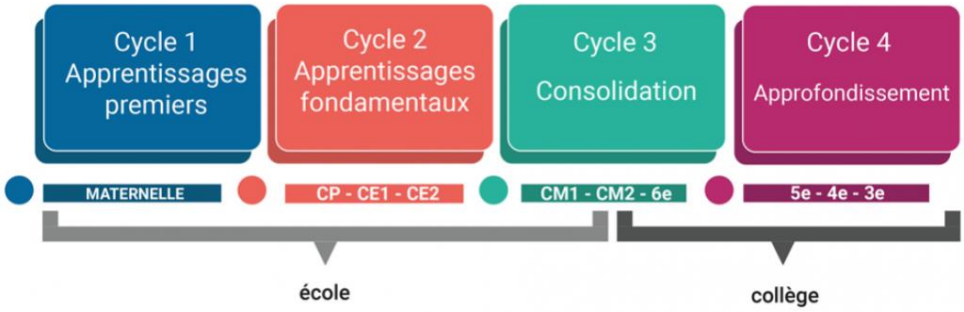


Figure 4. Organisation de la scolarité du cycle 1 au cycle 4 en France issu du site web https://eduscol.education.fr/619/l-organisation-des-enseignements-au-college

Parmi les domaines du socle commun présents dans les programmes du cycle 3, nous retrouvons « les langages pour penser et communiquer » dont la langue française orale et écrite permet de comprendre et de s'exprimer : on y trouve trois champs : le langage oral, la lecture et l'écriture. Nous nous concentrons ici sur les aspects en lien avec l'écriture, même si cette dernière entretient un lien étroit avec le langage oral et la lecture.

Les programmes de l'école exposent les objectifs et les compétences travaillées dans chacun de ces cycles, comme nous pouvons le lire sur le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports (BOEN). Au sein des quatre cycles, quatre compétences sont identifiées : comprendre et s'exprimer à l'oral, lire, écrire et comprendre le fonctionnement de la langue. Dans le quatrième cycle s'ajoute l'acquisition d'éléments de culture littéraire et artistique.

En matière de compétences écrites, les élèves commencent avec le langage oral et une première prise en main de l'écriture. Ainsi, à la fin du premier cycle,

> Les élèves ont développé des compétences dans l'usage du langage oral et appris à parler ensemble, entendu des textes et appris à les comprendre, découvert la fonction de l'écrit et commencé à en produire. L'acquisition de vocabulaire, la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique, l'attention aux régularités de la langue et un premier entrainement aux gestes essentiels de l'écriture leur ont donné des repères pour poursuivre les apprentissages en français. (d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, p.37)

À la fin du cycle 2, l'élève est supposé avoir acquis une première autonomie en lecture qui lui permettra d'acquérir plus de connaissances et d'« accroitre les références et les modèles pour écrire », de « multiplier les objets de curiosité ou d'intérêt » et d'« affiner leur pensée ». La grammaire, l'orthographe et le lexique commencent à être progressivement étudiés grâce à une série d'observations. L'élève entre dans des réflexions portant sur le fonctionnement de la

langue, traite des problèmes de compréhension et d'orthographe « les textes à lire et les projets d'écriture peuvent servir de supports à des rappels d'acquis ou à l'observation de faits de langue (orthographiques, lexicaux, morphosyntaxiques, syntaxiques) ».

Au cycle 3 :

> L'entrainement à l'écriture cursive se poursuit, de manière à s'assurer que chaque élève a automatisé les gestes de l'écriture et gagne en rapidité et efficacité. Parallèlement, l'usage du clavier et du traitement de texte fait l'objet d'un apprentissage plus méthodique. En étude de la langue […] le cycle 3 marque une entrée dans une étude de la langue explicite, réflexive, qui est mise au service des activités de compréhension de textes et d'écriture. Il s'agit d'assurer des savoirs solides en grammaire autour des notions centrales et de susciter l'intérêt des élèves pour l'étude de la langue. La culture littéraire et artistique est également une part essentielle de l'enseignement du français. Elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi. Au cycle 3, les choix de lecture et les activités d'écriture et d'oral qui leur sont liées sont organisés à partir de grandes entrées qui mettent en lumière les finalités de l'enseignement (d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, p. 114).

Enfin, l'enseignement du français au cycle 4 s'articule autour de compétences réparties dans trois entrées : « le développement des compétences d'expression orale et écrite, en réception et en production », « l'approfondissement des compétences linguistiques » en étudiant la grammaire, l'orthographe et le lexique du français, et « la constitution d'une culture littéraire et artistique commune ». Une vingtaine de pages traitent de l'enseignement du français dans le bulletin officiel de l'éducation nationale (BOEN n° 31 du 30 juillet 2020) :

- lecture et compréhension de l'écrit et de l'image : contrôler sa compréhension, devenir un lecteur autonome, lire des textes non littéraires, des images et des documents composites (y compris numériques), lire des œuvres littéraires et fréquenter des œuvres d'art, proposer une interprétation de textes littéraires ;
- écriture : exploiter les principales fonctions de l'écrit, adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces, exploiter des lectures pour enrichir son écrit, passer du recours intuitif à l'argumentation à un usage plus maitrisé ;
- étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) : connaitre les différences entre l'oral et l'écrit, analyser le fonctionnement de la phrase simple et de la phrase complexe, consolider l'orthographe lexicale et grammaticale, enrichir et structurer le lexique, construire les notions permettant l'analyse et l'élaboration des textes et des discours ;
- culture littéraire et artistique : se chercher, se construire, vivre en société, participer à la société, regarder le monde, inventer des mondes, agir sur le monde ;
- croisement entre enseignements

Au cycle 4, la matière « français » est celle pour laquelle le nombre d'heures hebdomadaire est le plus élevé (quatre heures et demie en cinquième et en quatrième, quatre heures en troisième).

La dernière étape avant d'accéder à l'enseignement supérieur correspond aux années passées au lycée et à l'obtention du baccalauréat[5]. D'après les programmes de français de seconde et de première des voies générale et technologique, tel qu'on peut le lire dans le préambule du Bulletin officiel de l'éducation nationale, les finalités visées sont les suivantes :

> Améliorer les capacités d'expression et de compréhension des élèves par un enseignement continu de la langue, et par la pratique fréquente et régulière d'exercices variés de lecture, d'écriture et d'expression orale ; – faire lire les élèves et leur permettre de comprendre et d'apprécier les œuvres, de manière à construire une culture littéraire commune, ouverte sur les autres arts, sur les différents champs du savoir et sur la société. […] Structurer cette culture en faisant droit à la sensibilité et à la créativité des élèves dans l'approche des formes, des œuvres et des textes, mais aussi en faisant toute sa place à la dimension historique qui permet de donner aux élèves des repères clairs et solides ; – former le sens esthétique des élèves et cultiver leur gout, en favorisant l'appropriation de leurs lectures et en renforçant leurs capacités d'analyse et d'interprétation ; – approfondir et exercer le jugement et l'esprit critique des élèves, les rendre capables de développer une réflexion personnelle et une argumentation convaincante, **à l'écrit comme à l'oral**, mais aussi d'analyser les stratégies argumentatives des discours lus ou entendus ; – les amener à adopter une attitude autonome et responsable, notamment en matière de recherche d'information et de documentation, en coopération avec le professeur documentaliste (BOEN, 2019, p. 2)

L'archive « la maitrise de la langue française : un plan d'action global » datant d'aout 2015 est disponible sur le site de l'Éducation nationale[6]. On y trouve en introduction « la maitrise de la langue française joue un rôle crucial dans la réussite scolaire et l'insertion professionnelle et sociale des enfants et des jeunes ; son apprentissage par chacun doit être encouragé très tôt et renforcé tout au long de la scolarité, en fonction des besoins identifiés ». La maitrise de la langue ainsi que l'importance du renforcement de son acquisition redeviennent des enjeux majeurs nécessitant une prise en charge différente à l'école. Il convient alors de proposer un

[5] À noter que nous ne traitons pas de la réforme du baccalauréat mise en place à la rentrée 2019 pour les élèves de Première et en 2020 pour les élèves de Terminale. Nous restons sur le fonctionnement composé des séries S, ES et L du baccalauréat général, créées en 1995.

[6] https://www.education.gouv.fr/la-maitrise-de-la-langue-francaise-un-plan-d-action-global-10478

nouveau programme applicable dès septembre 2015 à l'école maternelle avec pour objectif de favoriser l'entrée dans le langage dès le plus jeune âge.

L'école élémentaire et le collège sont touchés également par une réforme pédagogique en lien avec la maitrise de la langue française dès la rentrée 2016. La langue française est alors considérée comme « un chantier prioritaire », « la place de la langue française dans les croisements interdisciplinaires offerts par chaque compétence déployée ».

L'identification des besoins en français des élèves est rendue possible grâce à une évaluation proposée en CE2. D'autres évaluations, les évaluations repères, sont réalisées en CP et en CE1, ainsi qu'à plusieurs niveaux de la scolarité. L'un des objectifs est d'adopter une progression pédagogique adaptée et différenciée en fonction des résultats obtenus par les élèves.

L'une des contraintes réside dans les changements constants des programmes scolaires. Ces changements se justifient aisément par le lien qu'ils entretiennent avec l'évolution permanente de la société, mais ne sont pas sans effet sur les apprentissages des élèves. À Québec par exemple, le temps consacré à l'enseignement du français à l'école a considérablement évolué depuis 1960. Simard (1997) indique que la durée accordée à cet enseignement a diminué d'environ 30 % et que cette « baisse signifie que les élèves qui autrefois quittaient l'école à la fin de la 7e année du primaire étaient autant scolarisés en français que les diplômés de 5e année du secondaire d'aujourd'hui » (Simard, 1997, p.27).

Les compétences en lecture et en écriture s'apprennent tout au long de notre vie et ne concernent pas uniquement l'école primaire et élémentaire ou au lycée.

Nous ne développons pas davantage, car nous axons nos recherches sur le monde académique, mais il semblait nécessaire d'introduire cette partie en mentionnant la place de l'enseignement du français dans la scolarité antérieure de l'étudiant primo-entrant puisqu'elle peut expliquer des difficultés qui persistent.

1.2.2. Détermination des « prérequis » des apprenants avant l'entrée à l'université

Nous évoquions en début de partie que nombre d'enseignants du supérieur, voire une majorité d'entre eux, considèrent que l'enseignement secondaire ne prépare pas suffisamment les futurs étudiants à l'enseignement supérieur en matière d'écrits. Cependant, les enseignants du secondaire ne voient pas les choses de la même manière. Charpentier (2021) montre que les enseignants de chacun de ces niveaux n'ont pas toujours connaissance des attentes respectives

de l'un ou de l'autre. Dans son étude, l'auteure indique que « beaucoup d'enseignants du supérieur interrogés admettent ne pas avoir connaissance des exigences en matière de travaux écrits au secondaire » (p. 61). Il nous semble par conséquent délicat de remettre en question l'enseignement secondaire lorsque l'on ne dispose pas de ces connaissances. La chercheure confirme notre pensée lorsqu'elle écrit « parmi les enseignants du supérieur ayant déjà eu l'occasion de se pencher sur les écrits longs du secondaire, la plupart considèrent que ceux-ci constituent un bon exercice pour les élèves en vue de leur préparation à l'enseignement supérieur » (p. 61).

Notre étude des programmes scolaires nous a permis ici d'identifier les attendus déterminés par l'Éducation Nationale en ce qui concerne le développement des compétences écrites du cycle 1 au lycée. Nous en proposons une brève synthèse en faisant ressortir les termes qui nous serons utiles plus loin :

- approfondir et consolider les compétences linguistiques et l'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique),
- exploiter les principales fonctions de l'écrit, écrire efficacement, savoir argumenter,
- analyser et élaborer des textes et des discours,
- connaitre des exercices variés de lecture, d'écriture et d'expression orale,
- faire preuve d'un esprit critique et exercer un jugement
- adopter une attitude autonome et responsable.

Nous montrons en revanche dans les chapitres 2 et 3 que ces attendus ne sont pas nécessairement synonymes d'acquis homogènes chez les futurs étudiants.

Cette place centrale du « français » dans la scolarité des apprenants peut justifier en partie les représentations existantes découlant sur des discours parfois virulents en lien avec la maitrise de la langue française.

Defays & Maréchal (2010) émettent une critique de la conception de la maitrise de la langue par les universitaires, considérant :

> Qu'il leur est difficile [les universitaires] d'admettre que la maitrise d'une langue n'est pas monolithique, mais qu'elle repose sur une multitude de facteurs et se manifeste d'une multitude de façons qui sont difficiles à distinguer, à isoler, à évaluer, parmi lesquels l'orthographe — en dépit de l'importance emblématique, sociale qu'on lui accorde — n'a qu'un rôle fort relatif. (Defays & Maréchal, 2010, p. 2)

Bien qu'un peu sévères, leurs propos soulèvent un point important : la langue n'est pas constituée d'un unique bloc.

1.3. Des représentations tenaces de la maitrise de la langue française

Les représentations, et plus particulièrement celles de l'écrit, sont très codées culturellement et idéologiquement. Qu'est-ce qu'un bon écrit et qu'est-ce qui détermine qu'on le juge comme tel ? Les représentations sont importantes puisqu'elles jouent selon nous un rôle important dans les pratiques enseignantes et les pratiques étudiantes.

1.3.1. Concept emprunté à la psychologie sociale : les représentations

Cette notion empruntée à la psychologie sociale est de plus en plus sollicitée dans les études sur la langue, puisque les procédures et les stratégies développées par les locuteurs dans le cadre de leurs apprentissages dépendent des représentations qu'ils se font des normes de la langue et de ses caractéristiques (Dabène, 1997). En effet, « la recherche sur les représentations sociales se présente aujourd'hui de manière pluriforme et polyandre, puisqu'elle intéresse aussi bien les sociologues que les anthropologues, les linguistes que les psychologues sociaux » (Moore, 2005, p.10).

Comme l'indique Jodelet (1989), les représentations sont :

> Des systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres qui orientent et organisent les conduites et les communications sociales. Les représentations sociales sont des phénomènes cognitifs engageant l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de modèles de conduites et de pensée.

Nous nous situons au niveau des produits (Moscovici, 1961), au sens de discours et de pratiques observables véhiculés dans une société donnée lors de conversations et plus particulièrement, dans le cadre de nos recherches, lors d'entretiens collectifs : « la représentation sociale est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1987).

L'histoire sociale personnelle de l'individu influence ses représentations et nourrit sa façon de percevoir les choses et de les exprimer. Les dimensions mobilisées dans les représentations sont d'ordre psychoaffectif et font appel aux valeurs des individus, à des pratiques, des

intentions et des finalités (Bourgeois, 1996). En première année universitaire, les représentations des étudiants, en termes d'enseignement, sont influencées par leur vécu dans les années antérieures, et notamment le lycée qui précède pour la majorité des étudiants l'entrée à l'université.

Au niveau des enseignants, leurs propres représentations pourront influencer leurs pratiques pédagogiques et par conséquent, les apprentissages des étudiants (Paivandi, 2015).

Castellotti & Moore (2002, p.9) citent les processus des représentations sociales proposés par Moscovici (1961) :

> Celui d'objectivation d'abord, qui rend compte de la manière dont un individu sélectionne certaines informations plus expressives pour lui et les transforme en images signifiantes, moins riches en informations, mais plus productives pour la compréhension ;
>
> Celui d'ancrage ensuite qui permet d'adapter pour incorporer l'élément moins familier au sein des catégories familières et fonctionnelles que le sujet possède déjà « l'ancrage permet d'accrocher quelque chose qui est nouveau à quelque chose qui est ancien, et donc qui est partagé par les individus appartenant à un même groupe ». (Guimelli 1994 : 14). (Castellotti & Moore, 2002, p. 9)

La langue française, et notamment la langue française écrite, n'échappe pas aux représentations de la société dans laquelle elle est utilisée. Pour introduire la partie suivante, nous reprenons à Abric (2016) les propos suivants « en tant que représentation sociale, c'est-à-dire reflétant la nature des règles et des liens sociaux, la représentation est prescriptive de comportements ou de pratiques obligés » (Abric, 2016, p. 23).

Ainsi, en considérant que l'écrit implique de mobiliser des habiletés, des connaissances, des procédures, des trajectoires ou des représentations (Bucheton, 2014) comme indiqué dans cette partie, il convient de spécifier et d'étudier la dernière composante : les représentations.

1.3.2. Représentations et discours portant sur la langue française

> Tout le monde est d'accord, dans l'enseignement, sur un point : le rendement de l'enseignement de la langue française n'est plus ce qu'il était même s'il faut se garder d'idéaliser les résultats d'un passé proche qui, très élitiste en ce domaine, n'est absolument pas comparable à notre présent ». (Mounin, 1982, cité par Chiss, 2020)

Les représentations sociales portant sur la langue française nous semblent proches d'une autre notion, celle de la *norme*. D'un point de vue social, les normes et les représentations

possèdent un lien étroit puisque la création et l'utilisation de normes déterminées influent sur les représentations de groupes. En effet, la norme crée dans certaines situations une pression sociale et cette dernière peut influencer, de manière inconsciente, les individus et leurs représentations. Les situations sociales sont régies par les caractéristiques propres à l'individu (ses valeurs, ses représentations, ses attitudes, etc.), mais également par ce qui entoure cet individu (éléments liés au cadre, au nombre d'interlocuteurs, aux relations qu'ils entretiennent, etc.) (Whittaker et Meade, 1967). L'effet du groupe sur la prise de décision des individus a été montré par Ash (1951) et plus tard par Whittaker et Meade (1967), qui se sont appuyés sur les résultats de ce dernier. À partir d'une situation expérimentale, Ash (1951) a étudié l'influence des pressions sociales sur la conformité de l'individu. Pour ce faire, les participants de deux groupes distincts devaient identifier parmi trois bâtons présents sur une même image, celui qui était égal au bâton représenté sur une image à part. Dans le groupe contrôle, les participants étaient isolés et devaient prendre leur décision seuls. Dans le groupe expérimental, composé de douze personnes, sept participants ont reçu comme instruction de choisir un des bâtons en particulier n'étant pas la bonne réponse. Cette instruction avait pour objectif d'induire en erreur les autres participants du groupe ne connaissant pas la réponse. Les résultats valident son hypothèse de départ, puisque les sujets du groupe contrôle font peu d'erreurs de jugement, tandis qu'un tiers des sujets du groupe expérimental s'est conformé aux jugements erronés véhiculés par le groupe. Ces résultats sont élargis à des individus de différents pays et confirmés quelques années plus tard par Whittaker et Meade (1967).

La langue française, et plus particulièrement le système de règles qui régit sa forme écrite n'échappe pas à cette notion de normes à respecter et aux représentations qui en découlent. Notre expérience personnelle d'utilisatrice des réseaux sociaux nous a montré à quel point ces représentations sont tenaces. Lorsqu'une publication est postée, sous forme d'image avec un texte ou uniquement de texte et que des « fautes » figurent, nombreux sont les utilisateurs de ces réseaux à faire référence au Bescherelle. L'apparition du mouvement des *grammar nazi* en témoigne. Il est défini comme le mélange du « 'malparlage' (discourtoisie par laquelle un socionaute est rabroué à travers des propos véhéments ou ironiques) et de l''attachement' (moquerie des fautes de grammaire ou d'orthographe contenues dans une publication ou un commentaire en ligne) » (Djilé, 2020, p.57).

L'objectif principal est de pointer du doigt (ou du clavier) toute faute d'orthographe ou de syntaxe présente sur les réseaux sociaux en l'insérant dans un commentaire. Dans la plupart des situations de ce genre, la forme prend le dessus et le contenu explicité dans le post initial en devient caché. Ce qui se veut parfois un trait d'humour nous informe sur le fond et sur

l'importance accordée dans notre société à la maitrise de l'écrit. Sherman et Svelch (2015) ont étudié les comportements observables sur le réseau social Facebook par rapport à la langue en se concentrant sur l'aspect humoristique. Dans leur étude, ils analysent deux pages en lien avec les *grammar nazi* qui visent à identifier des écarts du tchèque écrit standard. Les écarts qu'ils ont identifiés touchent majoritairement l'orthographe (lexicale et grammaticale) et sont systématiquement connotés négativement (réprimandes, moqueries, impolitesse ressentie, etc.), ce qui montre le rapport à la norme écrite. La moquerie et le jugement qui en découlent sont révélateurs, pour le tchèque dans le cas présent, d'une partie des représentations existantes.

Ces représentations sont en partie dues au milieu socioéducatif, et inversement. Nous parlons plus en détail des notions de réussite en contexte universitaire et de la mise en place de dispositifs particuliers dans le chapitre 2, mais il convient dès maintenant de faire référence à Pollet et Delforge (2011) qui lient cela aux « croyances » :

> La croyance en la relation entre la maitrise de la langue et la réussite des études remonte à un grand nombre d'années et représente un cheval de bataille toujours très actuel dans les actions de lutte contre l'échec dans l'enseignement supérieur. […] Mais ce qui importe davantage, c'est de souligner que de telles constatations ont amené la plupart de nos institutions à organiser des « remédiations en langue » pour les étudiants. Celles-ci prennent des formes bien différentes, entre une conception normative (visant au perfectionnement de la langue) et une approche fondamentalement pragmatique (visant au développement de compétences langagières en contexte). (Pollet & Delforge, 2011, p. 50)

Nous voyons là un intéressant parallèle avec les linguistes opposés aux grammairiens. Comme dit Martinet, « la linguistique c'est l'étude scientifique du langage humain », elle décrit la langue tandis que la grammaire se veut normative et prescriptive. D'après de nombreux linguistes, l'orthographe ne représente que l'outil graphique permettant de transmettre la langue et non la langue en tant que telle.

Cette opposition s'observe finalement dans les échanges sociaux portant sur l'écriture et sur sa « bonne utilisation ». Cuq (2003) indique que nous avons tout intérêt à distinguer « ce qui est du domaine du « normal » (norme = ensemble d'usages) et ce qui est du domaine du « normatif » (norme = ensemble de règles) » (p. 178).

Lors de la dernière réforme de 2016, au même titre que celle de 1990, les rédacteurs ou animateurs de nombreux sites internet, articles et émissions télévisées se sont approprié le sujet et ont émis un avis à propos de cette dernière. Certains souhaitent "résumer la réforme en dix points" en exposant les changements. Certains aspects essentiels au débat de la maitrise de l'écrit ne semblent pas toujours être mentionnés : sait-on pourquoi telle ou telle règle existe et

a-t-elle un intérêt réel ou sont-elles vraiment justifiables ? Les réformes font l'objet de longues et tumultueuses discussions en amont et l'application d'un changement orthographique est parfois le résultat de plusieurs années d'échanges (voir annexe 1 pour un résumé historique). Nous n'allons pas plus loin dans ces débats touchant la norme, qui peuvent faire l'objet d'une recherche entière, mais nous ne cessons de penser que les normes actuelles évolueront continuellement. Cependant, ce rapport à la norme écrite entraine parfois des discriminations dans le milieu éducatif et semble être un critère de différenciation que ce soit dans la vie privée, le contexte académique ou dans la vie professionnelle. Cuq (2003) rappelle que « c'est la variété écrite, et plus particulièrement littéraire qui a forgé chez ses usagers les représentations dominantes de la langue » (p. 148). En faisant référence à la norme, on fait appel au « français standard » qui possède une dimension à la fois normée et normative. Ce statut accordé à la langue se retrouve dans l'éducation et la place de son enseignement en témoigne : « les enjeux inhérents à l'apprentissage et à l'enseignement de la littéracie, et notamment de l'écriture, n'ont jamais été aussi importants et la pression sociale aussi forte ». (Alamargot, 2015, p. 119).

La vision normative considérant que les erreurs produites par les apprenants ou par les individus de la société sont des déviances n'est pas la seule vision défendue. En acquisition des langues, l'« approche des lectes d'apprenants » (ALA) considère que ces productions erronées sont des manifestations de systèmes linguistiques (Klein et Perdue, 1997). Cette approche, issue de recherches sur les productions orales dans l'acquisition de langues secondes (Watorek, 2010), est applicable aux recherches sur les parcours d'acquisition spécifiques à l'écrit (De Vogüe, et al., 2017).

Conclusions du chapitre 1

À l'ère d'une société où la place de l'écrit n'a cessé de prendre de l'importance, son apprentissage et l'acquisition de ses caractéristiques intéressent vivement le milieu de l'éducation et celui de la recherche. Dans ce chapitre, nous avons exploré les dimensions de l'écrit et son enseignement dans la scolarité des apprenants français.

En considérant que l'apprentissage de l'écrit, ou plutôt que ces apprentissages s'acquièrent tout au long de la vie de l'apprenant, il était primordial de revenir sur l'écrit en amont du supérieur avant d'en arriver à la construction du cadre théorique s'inscrivant dans les enjeux de l'écrit en situation universitaire. Cela nous a permis de mettre en lumière les caractéristiques de

l'écrit qui jouent sur les apprentissages et qui participent à l'explication du niveau hétérogène des apprenants (développé dans le chapitre suivant). Les fonctions de l'écrit sont multiples : capacité d'abstraction, décontextualisation, forme permanente donnée à la parole, conservation de l'information, manipulation et réagencement de cette dernière, rétrospection, etc. Nous considérons ici l'écrit à la fois comme un outil et comme un objet d'apprentissage au sens large.

La place culturelle et sociale accordée à l'écrit nous a menée vers l'étude des représentations de la maitrise de la langue française et des discours portant sur l'écrit. Définir ce que l'on entend par une bonne maitrise d'un écrit n'est pas une action aisée. Les critères tels qu'ils ressortent des discours généraux (au-delà du cadre de l'éducation) semblent se focaliser davantage sur les micro habiletés linguistiques. Nous incluons dans cette catégorie les caractéristiques telles que la maitrise du système de règles orthographiques, grammaticales, syntaxiques. Le fait que les représentations de l'écrit se résument parfois à ces micro habiletés linguistiques ne nous semble pas surprenant. En effet, l'utilisation des micro habiletés linguistiques est régie par une série de règles bien déterminées. Leur identification est par conséquent plus évidente en comparaison avec des difficultés qui toucheraient par exemple la cohérence du texte. Juger de la cohérence ou de la pertinence d'une information indiquée dans un texte est plus subjectif que de juger de l'utilisation de telle ou telle règle grammaticale (lorsque celle-ci est connue par le lecteur).

De plus, nous considérons que les représentations jouent un rôle primordial dans les pratiques d'écriture des enseignants et des étudiants.

En guise d'introduction au deuxième chapitre, nous soulignons que les élèves sortant de l'enseignement secondaire ne le quittent pas avec les mêmes acquis. Or, un accord tacite se retrouve dans le cadre de l'enseignement supérieur : les primo étudiants y accèdent grâce à des prérequis. Nous identifions dans le chapitre suivant les enjeux de l'écrit en situation universitaire, que nous plaçons dans le cadre plus général de la pédagogie universitaire. Nous montrons également que les besoins varient considérablement selon les apprenants.

Chapitre 2. Enjeux de l'écrit en situation universitaire

De nombreuses recherches s'intéressent aux enjeux de l'écrit en situation universitaire, s'inscrivant dans une plus large problématique : celle de la réussite à l'université. Romainville (1997) relie par exemple les faiblesses linguistiques à l'échec des étudiants à l'université et d'autres auteurs tels que Fintz (1998) et Defays et al. (2000) estiment que la maitrise du français est une condition à la réussite. Avant de parler de l'écrit académique ou plus généralement, de l'écrit à l'université, nous revenons sur les notions de réussite et d'échec (Annoot, 2012 ; Galand et al., 2005 ; Parmentier, 2005 ; Romainville, 2000), de persistance et persévérance (Neuville, 2013 ; Roland et al., 2015 ; Schmitz et al., 2010) ou encore d'abandon (Sauvé et al., 2006). Nous traitons par la suite de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur qui reste un enjeu tant au niveau méso ou macro selon le point de vue (s'adapter à un nouvel environnement) qu'au niveau micro (s'approprier de nouvelles normes écrites).

Après avoir contextualisé notre étude au sein de la pédagogie universitaire, nous traitons de la formation à l'écrit dans l'enseignement supérieur et de la détermination des besoins effectifs des étudiants relatifs à l'écrit (Blaser & Erpelding-Dupuis, 2010 ; Boch & Buson, 2012 ; Boch & Frier, 2015 ; Boch, 2020).

2.1. Un contexte particulier, celui de la pédagogie universitaire

Les préoccupations pédagogiques ne relèvent pas de l'université dans la tradition académique. Du grec *agogein,* le terme « pédagogie » signifie conduire et s'oriente vers l'étude des pratiques en classe. Pendant longtemps, les questions de transmission et de réception du savoir par l'apprenant n'étaient pas au cœur des conceptions de l'enseignement universitaire, ce qui justifie en partie que la pédagogie universitaire peine encore à être reconnue comme un champ de recherche à part entière. Un récent appel à contribution portant sur la pédagogie universitaire et ses actualités, dans la revue « spirale – recherches en éducation », indique encore que :

> L'ambigüité de l'expression provient du recours, pour désigner un champ de réflexion, au terme "pédagogie". Comme le signalait déjà Durkheim (2003 [1922]), la pédagogie se caractérise par un statut hybride, de "théorie pratique" selon son expression. Une des difficultés de la pédagogie universitaire est dès lors de construire à partir de champs de pratiques des champs de recherche. En première approximation

> et pour les besoins du présent appel à contributions, nous définirons la pédagogie universitaire comme un champ de pratiques (enseignement, intervention, accompagnement…) et de recherche portant spécifiquement sur l'enseignement supérieur au sens large ». (Appel à contribution, revue de Recherches en Éducation SPIRALE, n°69)

Traditionnellement, avec cette vision de l'activité savante des enseignants, la pédagogie n'avait pas sa place dans le monde académique. L'intérêt pour cette dernière en tant que manière d'enseigner est arrivé dans les années soixante et s'est progressivement développé à l'université puisque la « dimension pédagogique n'est pas isolable des autres dimensions de l'action institutionnelle » (Albero, 2014, p.37).

Nous commençons par montrer les facteurs ayant transformé l'université française, telles que la démocratisation de l'enseignement supérieur et la massification de ses effectifs. Ensuite, nous exposons la multitude de facteurs de réussite en milieu universitaire, pour terminer par la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur qui pose problème à certains étudiants.

2.1.1. Une université en changement : entre démocratisation et massification des effectifs

Le sens, les modalités ainsi que les mécanismes de l'enseignement supérieur « mutent » (Felouzis, 2003). L'accès au secteur universitaire[7] de l'enseignement supérieur s'est démocratisé en France, comme dans de nombreux autres pays francophones (Canada, Belgique, entre autres). Structuré autour du système Licence, Master, Doctorat, l'université française propose des formations générales, technologiques et professionnelles (Begin, et al., 2012) à tout titulaire du baccalauréat, diplôme obtenu en fin d'enseignement secondaire (possibilité d'entrer en licence avec l'obtention du Diplôme d'Accès aux Études Universitaires [DAEU] également).

Avec 2,72 millions d'étudiants inscrits en 2019-2020, les inscrits étaient en hausse constante depuis 2008. Cette hausse s'explique notamment par des raisons démographiques suite au boum de l'an 2000. Pour autant, ce chiffre stagnait entre 2000 et 2008. En 1960, seuls 300 000 étudiants étaient inscrits en formation supérieure, pour un passage de 1,2 à 2,2 millions entre 1980 et 2000 (Begin, et al., 2012).

[7] Nous ne traitons pas dans cette recherche des grandes écoles, des filières professionnelles courtes, ni des écoles spécialisées. Nous entendons dès à présent par enseignement supérieur uniquement le secteur universitaire.

Si nous nous concentrons sur le cas de l'université en France, d'après le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI), le taux d'inscription a augmenté de 1,3 % en 2019, ce qui représente 20 500 étudiants supplémentaires, avec un total de 1,68 millions d'étudiants inscrits dans le secteur universitaire pour 2019-2020.

La disparité sociale persiste puisque les enfants d'ouvriers et d'agriculteurs, artisans commerçants s'inscrivent davantage dans la Section de Techniciens Supérieurs (filières professionnelles courtes) qu'à l'université, là où les enfants de parents cadres sont surreprésentés en classes préparatoires aux grandes écoles (14,8 % d'enfants de cadres ou de « professions intellectuelles supérieures » contre 4,2 % d'ouvriers, tableau 1). À contrario, la majorité des étudiants inscrits à l'université ont des parents de professions intermédiaires (59,4 %), suivis de près par des enfants d'employés (58,4 %).

	Université	**CPGE**	**STS**	**Autres**
Origine sociale renseignée dont :	55,5 %	8,2 %	26,7 %	9,6 %
Professions intermédiaires	59,4 %	6,7 %	25,6 %	8,2 %
Employés	58,4 %	4,5 %	30,2 %	6,9 %
Cadres, professions intellectuelles supérieures	57,9 %	14,8 %	13,1 %	14,2 %
Retraités, inactifs	55,0 %	4,9 %	34,3 %	5,8 %
Ouvriers	49,0 %	4,2 %	41,4 %	5,4 %
Agriculteurs, artisans, commerçants, chefs d'entreprise	47,8 %	8,1 %	30,2 %	13,9 %

Tableau 2. Pourcentage d'inscriptions dans l'enseignement supérieur en 2018 en France. Source MESRI-DGESIP/DGRI-SIES

Cette massification des effectifs et l'hétérogénéité des profils ont eu un impact sur l'université et son organisation, ce qui a influencé les taux d'échec des étudiants.

2.1.2. La réussite en milieu universitaire

L'intérêt pour la réussite à l'université ne cesse de croitre depuis les années 2000, phénomène accentué non seulement par la massification des effectifs à l'université mentionnée précédemment, mais également suite à la signature de la Déclaration de Bologne en 1999 visant à rapprocher les systèmes d'études supérieures existants en Europe. Depuis 2010, le traité, sous sa forme définitive, vise à reconnaitre les études supérieures entre les pays européens. Or, les fonctionnements des universités européennes présentent des différences et les exigences entre

les pays ne se positionnent pas au même niveau. Les objectifs énoncés dans le traité portent sur la reconnaissance des diplômes, l'organisation similaire au niveau des cycles d'études, la validation des ECTS (European Credits Transfer System), la facilité de mobilité des étudiants et l'harmonisation de la qualité de l'enseignement supérieur. Bien qu'ils soient louables, ces objectifs peuvent mettre en concurrence les universités et expliquer cet engouement autour de leurs performances qui se basent essentiellement sur les taux de réussite des étudiants à chaque diplôme universitaire, taux de réussite qui sont remontés au ministère en France. Comme l'indique Albero (2014) ces « classements internationaux et la banalisation du numérique » créent une pression qui « poussent à l'harmonisation des cursus, à l'adaptation des pratiques aux technologies du moment et renouvèlent l'actualité des préoccupations pédagogiques » (p. 25).

Cependant, cette vision de la réussite demeure réductrice puisqu'elle ne peut se mesurer uniquement par un taux d'autorisation au passage à l'année suivante, comme c'est le cas dans les universités. On considère en effet que le taux de réussite est de tant de pour cent dès lors que l'étudiant primant est accepté en deuxième année pour les primo-entrants à l'université par exemple. Ce calcul ne prend en compte que les notes obtenues par les étudiants en regardant, parmi l'ensemble des étudiants inscrits en début d'année, le nombre d'entre eux ayant validé leur année.

Ces chiffres indiquant qu'en moyenne, le taux de réussite est égal à 40 %, mettent ainsi de côté les étudiants qui ont fait le choix de ne pas poursuivre dans cette filière, conscients que l'orientation choisie initialement ne leur correspondait pas pour diverses raisons (familiales, évolution du projet de vie, etc.). Or, ne pas intégrer ces éléments dans le calcul du taux de réussite, en divisant le nombre d'étudiants ayant validé leur année par le nombre d'inscrits, peut fausser ces pourcentages et les interprétations qui en découlent. Malgré cela, il reste bon nombre d'étudiants investis souhaitant valider leur diplôme, qui n'y parviennent pas du premier coup et qui font face à de grandes difficultés pour y parvenir. La réussite apparait à différents niveaux, dont certains sont mesurables et observables (la performance académique, les connaissances et compétences acquises) alors que d'autres relèvent davantage de la perception et du ressenti des individus (l'évolution des représentations et la satisfaction). Ainsi, les performances académiques s'observent grâce aux résultats et aux diplômes obtenus tandis que les connaissances et compétences acquises s'observent grâce à la validation et aux certifications.

Il semble important malgré cela de se pencher sur ces pourcentages qui indiquent que 30 % des inscrits n'obtiendront pas de diplôme en quittant l'université (OCDE, 2009), car cela est

problématique pour notre société, « société du savoir ». De plus, cela est déterminant pour « l'économie de la *connaissance* » (Aghion & Cohen, 2004) puisque le fait que les jeunes étudiants n'y parviennent pas impacte la croissance économique et sociale du pays.

Le calcul de la performance mentionné ci-dessus n'est donc pas le seul indicateur à prendre en compte lorsque l'on évoque la réussite en milieu universitaire.

2.1.2.1. Facteurs de réussite, d'échec, de persistance ou d'abandon

Doray et Chenard (2005) mentionnent quatre éléments à étudier dans le cadre de la réussite dans l'enseignement supérieur : l'accès à l'université, le cheminement, la diplomation et l'insertion professionnelle. Parmi les facteurs de réussite se trouvent également des « facteurs individuels, sociaux, culturels, économiques, pédagogiques, géographiques et politiques (Annoot & Fave-Bonnet, 2004 ; Coulon, 1997 ; Felouzis, 2003 ; Galand, 2005 ; Michaut, 2000 ; Romainville, 2000a) » (Romainville & Michaut, 2012, p. 8).

Les chercheurs tentent d'identifier l'ensemble des facteurs à l'origine de la réussite, de l'échec, de la persistance ou de l'abandon. Certaines études identifient des facteurs propres à l'étudiant, d'autres sont dus à l'institution et enfin, une catégorie de facteurs s'explique par la relation entre l'étudiant et l'institution. Nous reprenons en partie la synthèse effectuée par Fontaine et Peters (2012) qui se basent sur le rapport de recension de Sauvé et al (2006) [8] :

[8] Pour une synthèse des différents modèles sur l'abandon et la persévérance dans le supérieur, voir Sauvé et al. (2006) : modèle de l'intégration de Tinto (1975), modèle de la diminution des effectifs de Bean et Metzner (1985), modèle intégré de Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler (1992) adapté par Sandler (1998), modèle de l'abandon aux études en formation à distance de Kember (1990), inventaire des causes d'échec par Romainville (2000) et modèle de Junor et Usher (2004).

Facteurs d'abandon	Caractéristiques incluses
Les facteurs personnels	Le sexe, l'âge, l'état psychologique, les motifs d'entrée aux études
Les facteurs d'apprentissage	La motivation en contexte d'apprentissage, les styles d'apprentissages, les stratégies d'apprentissage, les stratégies de gestion
Les facteurs interpersonnels	Les relations avec les autres étudiants et le personnel institutionnel, l'intégration académique
Les facteurs familiaux	Les responsabilités parentales, le support de la famille et des amis, l'attitude des parents par rapport à la scolarisation
Les facteurs institutionnels	Le type et la taille de l'établissement, le nombre d'étudiants, la difficulté d'adaptation au milieu institutionnel
Les facteurs environnementaux	L'appartenance à une minorité ethnique, le niveau socioéconomique, les ressources financières, le régime d'études, la situation géographique du pays

Tableau 3. Facteurs d'abandon identifiés par Sauvé et al. d'après Bissonnette (2003)

Parmi les facteurs de persévérance et de réussite, nous évoquions ceux en lien avec l'institution. Paivandi (2010) évoque l'importance de la perception de l'environnement d'étude par l'étudiant, qui exercera une influence sur l'acte d'apprendre. Plus l'environnement sera stimulant, plus l'étudiant se mobilisera. La place de l'enseignant joue ici un rôle fondamental puisqu'il contribue à cette stimulation en usant de l'humour, d'anecdotes, d'exemples concrets, d'histoire et en essayant de garder l'attention lors de la transmission de son cours (Duguet, 2014).

D'autres facteurs propres à l'institution entrent en jeu :

> La clarification des objectifs poursuivis, la congruence entre la politique institutionnelle, l'enseignement et les activités proposées, la mise en place d'interactions multiples, le développement de connaissances et de compétences réflexives, etc. (Scheepers et Delneste, 2021, p.42)

Le concept d'engagement, non inclus dans la synthèse de Sauvé et al. a été étudié par de nombreux auteurs (Tinto, 2001 ; Upcraft, Gardner & Barefoot, 2005). Il peut se définir comme l'intégration sociale et l'intégration académique selon Tinto (2007). La première phase d'intégration passe par le fait d'établir des liens amicaux, de créer son réseau social et de réussir à s'intégrer en trouvant sa place à l'université (Wilcox, Winn et Fyvie-Gauld, 2005). Berthaud (2017) montre, grâce à un recueil de données d'étudiants inscrits dans les trois années de licences généralistes, que le sentiment d'intégration a une influence sur la persistance dans les études. Néanmoins, ses analyses soulèvent une faible influence sur la réussite académique en

tant que telle. Le concept d'intégration sociale et de l'étude de son lien avec la persévérance proviennent principalement des travaux de Tinto (1975), reposant sur « une conception de l'intégration sociale se focalisant sur la perception subjective des étudiants, à savoir la satisfaction vis-à-vis du réseau social, des relations sociales et des interactions ou des opportunités offertes en termes d'interactions » (Berthaud, 2017, p.100).

La seconde phase, l'intégration académique, correspond à « la performance académique de l'étudiant, son niveau de développement intellectuel et la perception qu'il a de vivre une expérience positive sur le plan du développement intellectuel » (Sauvé et al., 2006, p. 789).

Bissonnette a proposé une catégorisation des facteurs d'abandon et de persévérance aux études : les facteurs personnels, les facteurs interpersonnels, les facteurs familiaux et enfin, les facteurs institutionnels. L'intégration académique prend place dans la catégorie « interpersonnel », au même titre que l'intégration sociale. Cette catégorie correspond aux relations entretenues par l'étudiant avec les autres étudiants et avec le personnel institutionnel. L'abandon peut survenir à la suite d'une « lenteur à établir un réseau d'amis, une lenteur à s'ajuster au nouvel environnement » (Sauvé et al., 2006, p. 794) tandis que la persévérance dépendra de la qualité du groupe de pairs dans lequel l'étudiant s'inscrit.

La volonté d'apprendre et la motivation en contexte d'apprentissage ont également un lien étroit avec la volonté de réussir (Parmentier, 1994). Un étudiant ayant confiance en ses capacités à réussir se fixe des objectifs plus élevés qu'un autre n'y croyant pas et aura par conséquent plus de chances de réussir.

La motivation, considérée comme condition de la réussite, peut être mise en place à la suite d'une prise de conscience de l'étudiant. Leclercq (2003) mentionne dans sa proposition de pyramide de compétences (Figure 5) l'importance de la motivation, de l'envie et de la curiosité intellectuelle. Il les place à la base de la pyramide et explique qu'ils entrainent le développement de compétences. Il les inclut dans la catégorie des compétences dynamiques que l'individu pourra développer par lui-même (apprentissage sur soi, analyse de ses propres besoins et de ses capacités). Si la démarche d'apprentissage de l'étudiant est liée à des aspects motivationnels positifs, les compétences seront acquises plus aisément.

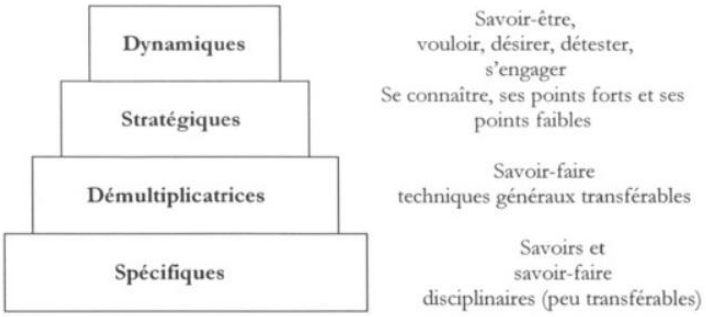


Figure 5. Pyramide des compétences issues de Leclercq (2003)

> Les liens qui s'établissent dans l'activité entre l'intérêt, l'attention, l'implication (la motivation), l'anticipation du résultat, tous facteurs reconnus comme déterminants dans l'apprentissage, confirment la nécessité de mettre en œuvre des projets d'écriture. (Halté, 1989)

Enfin, pour conclure cette sous-partie, les genres académiques (Pollet, 2001 ; 2019), nouveauté dans la vie d'un étudiant, sont également considérés comme un facteur de réussite. Nous développons ce point en sous-partie 2.2 dans la partie sur les littéracies universitaires.

Romainville & Michaut (2012) schématisent les différents facteurs de réussite et d'échec comme suit :

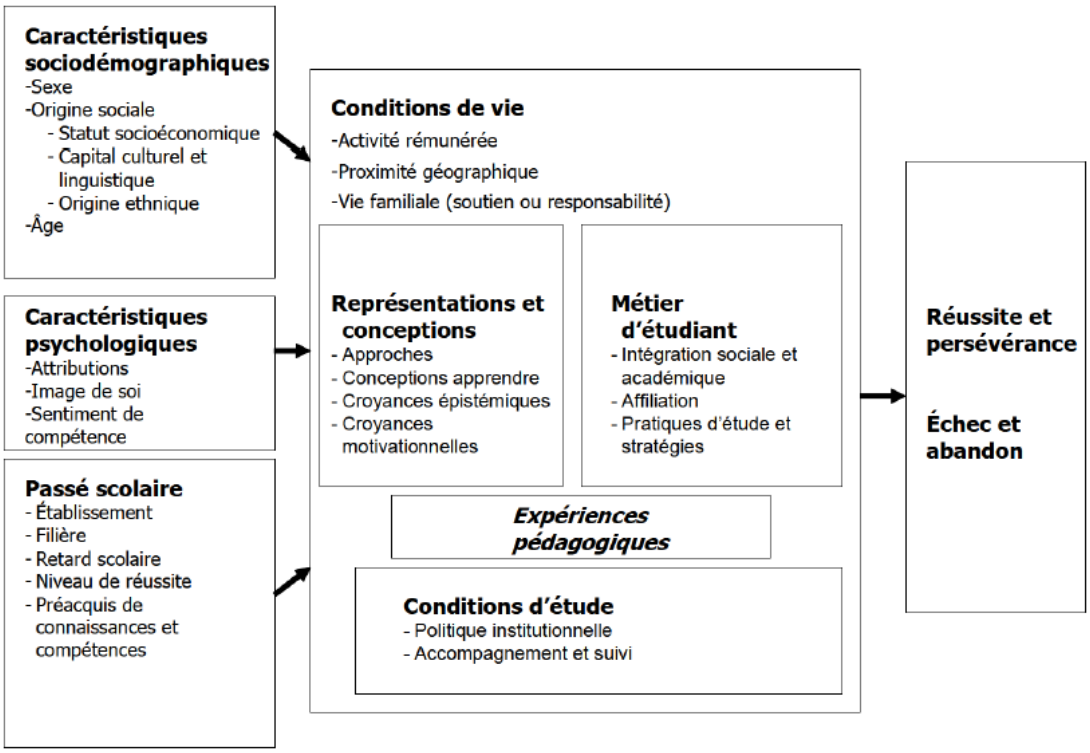


Figure 6. Synthèse des différents facteurs de réussite et d'échec (Romainville et Michaut, 2012)

Les différents facteurs tout juste exposés se répartissent en deux grandes catégories (Paivandi, 2015), la première incluant les facteurs endogènes au système de l'enseignement supérieur (contexte pédagogique) et la seconde incluant les facteurs exogènes à ce dernier (caractéristiques propres à l'étudiant). Or, la première catégorie est souvent mise de côté par les chercheurs qui interrogent bien moins les caractéristiques propres à l'institution et aux pratiques pédagogiques (Dupont et al., 2015).

Certaines rubriques, telles que le passé scolaire ou le métier étudiant, donnent ainsi lieu à la mise en place de dispositifs qui y seront consacrés. Cela passe en grande partie par des moyens alloués aux universités pour favoriser la réussite et diminuer l'échec.

2.1.2.2. Moyens alloués aux universités pour favoriser la réussite

Le Ministère de l'Enseignement Supérieur en France s'empare de ces questions de réussite à l'université depuis les années 2000, pour des raisons économiques notamment. En effet, les taux d'abandon demeurent préoccupants puisqu'en plus de ne pas atteindre l'objectif de former une génération diplômée pour la « *société du savoir* » et l'« *économie de la connaissance* » (Aghion & Cohen, 2004), cela entraine des couts conséquents : « frais pour les institutions universitaires, frais et investissement en temps et en cout pour les étudiants, investissement en temps et en énergie pour les professeurs et autres professionnels de l'université » (Fontaine & Peters, 2012, p.34).

En 2007, Valérie Pécresse a lancé le « Plan Réussite en Licence » dans le but de diviser par deux le taux d'échec en première année à l'université. Des moyens financiers sont ainsi alloués aux universités afin de favoriser la réussite étudiante. Ce plan pluriannuel repose sur trois piliers : la rénovation du contenu de la licence pour « l'inscrire dans la logique d'une maitrise progressive des connaissances et des compétences »[9], mise en œuvre de l'orientation et de l'accompagnement des étudiants et mobilisation des filières courtes pour la réussite de tous les étudiants. Plus récemment, il y a eu le « Plan Etudiants », concrétisé début 2018 par la loi relative à l'orientation et à la réussite étudiante, et le remplacement de l'admission postbac par le logiciel Parcoursup. Ces changements restent relativement récents, mais montrent l'intérêt porté à la réussite étudiante en licence. Comme on peut le lire sur le site de l'Enseignement

[9] https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20651/plan-pour-la-re-ussite-en-licence-730-millions-d-euros-d-ici-2012.htmlMESR-DGESIP/DGRI.

Supérieur et de la Recherche, les initiatives pour favoriser la réussite des étudiants au sein des universités se sont multipliées. Parmi elles les « ateliers d'intégration », les « rencontres métiers », le « tutorat », la « personnalisation de parcours », les « semestres de remise à niveau », « le soutien méthodologique » ou encore « les dispositifs de réorientation ».

Les universités françaises proposent des parcours de réussite ayant des objectifs spécifiques, en réponse à la campagne de 2018. Ainsi, 70 parcours de réussite ont été mis en place. Neuf d'entre eux sont mis en avant sur le site de l'enseignement supérieur, nous les présentons dans le tableau ci-dessous :

Exemples de « parcours de réussite »	**Université**	**Objectifs visés**
PaRéO	Paris Descartes	Diplôme universitaire correspondant à une année de transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur afin de permettre aux lycéens de spécifier leur projet professionnel.
Osez la réussite	Le Havre Normandie	Faire le lien entre les enseignants du lycée et ceux de l'université. Permettre aux lycéens de voir comment se passent les enseignements en DUT et les encourager à y candidater.
Ascenseur social	Aix-Marseille	Permettre aux lycéens de quartiers prioritaires d'être orientés activement pendant le secondaire et proposition de renforcement disciplinaire en L1 par des enseignants du secondaire.
Projet LiCenSE	Grenoble Alpes	Licence Interuniversitaire Coopérative Expérimentale Numérique STAPS pour publics Empêchés.
Pôle réussite approche transversale de la réussite	Jean Moulin Lyon 3	Proposer aux étudiants des formations transversales qui leur seront utiles dans le monde professionnel. Fournir les outils méthodologiques.
DARE	Angers	Pour les étudiants boursiers ou issus d'un baccalauréat professionnel ou technologique. Accompagnés par un assistant pédagogique et tutorat par les pairs.
Certification « Réagir, rebondir, réussir » (C3R)	Montpellier	Accompagner les étudiants et les aider dans la construction de leur projet de formation. Module d'accompagnement (bilan, projet, action).

Ces dispositifs sont en lien étroit pour certains avec les Programmes d'Investissements d'Avenir (PIA) pilotés par le Secrétariat Général Pour l'Investissement (SGPI) mis en place par l'État. Le gouvernement français fournit des moyens financiers pour des programmes considérés comme innovants dans le but de faire « augmenter » le « potentiel de croissance et

d'emplois » de la France. Depuis 2010, quatre PIA ont été lancés et chaque année des projets entrant dans la thématique « enseignement supérieur et recherche » ont été proposés.

En 2021, le PIA 4, contrairement aux précédents, est entièrement consacré à la recherche et à l'innovation dans l'enseignement supérieur. Le PIA 3 lancé en 2017 proposait 5,9 milliards d'euros, dont a bénéficié le projet écri+ (voir sous-partie 7.2. pour une description détaillée de ce projet).

De nombreux programmes sont mis en place dans ce contexte. Nous développons le programme « nouveaux cursus à l'université », s'inscrivant dans l'action « soutenir les progrès de l'enseignement et de la recherche » puisque le projet écri+ en est issu.

Bien que toutes ces initiatives aient été proposées à l'intégralité des étudiants du territoire français, les nouveaux dispositifs d'aide qui en découlent dans les universités ne sont pas identiques et peuvent ainsi créer des inégalités : variations en fonction des spécificités disciplinaires, modalités d'organisation pédagogique différentes selon les sites universitaires (Jarousse & Michaut, 2001).

2.1.3. La transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur

L'université représente pour la majorité des étudiants un terrain inconnu, différent sur bien des aspects de l'enseignement secondaire. Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur entraine une rupture à plusieurs niveaux chez certains étudiants (Coulon, 1997) : les étudiants qui effectuent leurs études dans une autre ville sont parfois obligés d'emménager seuls, ce qui les fait passer d'une vie familiale à une vie autonome. À cela s'ajoute la rupture « psychopédagogique », dans le sens où « la relation pédagogique avec les enseignants du supérieur est en général extrêmement réduite, même lorsqu'il s'agit de travaux dirigés en petits groupes » (p.4). Les étudiants, contrairement aux élèves, sont plus anonymes et doivent être autonomes, ce qui bouleverse leurs repères.

2.1.3.1. L'apprenti étudiant et son processus d'affiliation

La transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur pose problème à de nombreux étudiants entrant dans ce milieu jusqu'alors méconnu. Les compétences sociales, linguistiques, communicationnelles et cognitives évoluent dans l'enseignement supérieur et

l'étudiant primo-entrant va devoir s'en saisir et se les approprier. L'université possède des codes qui lui sont propres et qui ne vont pas de soi après autant d'années à l'École.

Paivandi (2015) cité par Scheepers et Delneste (2021) parle d'un véritable choc évoqué par trois quarts des étudiants interrogés dans son enquête qu'il explique par différents facteurs de transition, tels que l'« étrangeté spatiale, [l']environnement social (anonymat), [la] disparition du groupe-classe permanent, [la] culture d'apprentissage inédite, [les] codes pédagogiques implicites, [le] caractère parfois opaque des attentes professorales, etc. » (p. 39).

Coulon (1997) identifie trois temps forts qui se distinguent dans la vie de l'apprenti étudiant jouant un rôle dans son parcours académique : le temps de l'« étrangeté », le temps de l'« apprentissage » et le temps de l'« affiliation » (Figure 7).

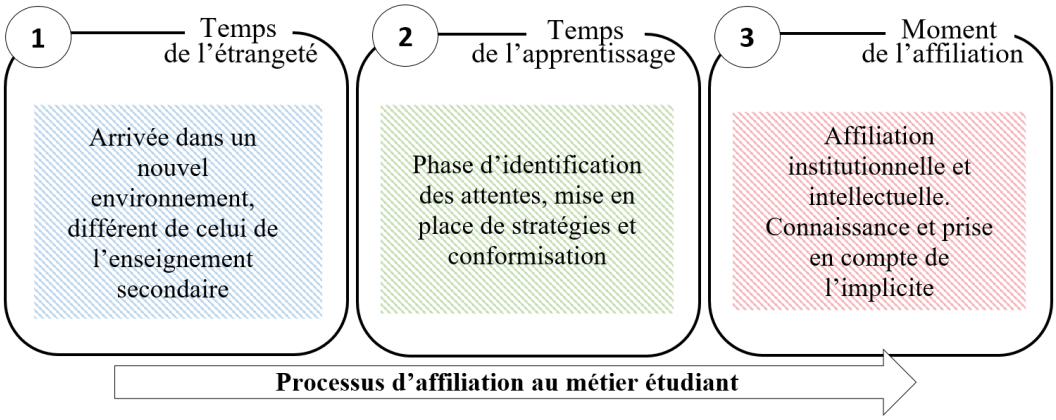


Figure 7. Adaptation des étapes du processus d'affiliation en contexte universitaire de Coulon (1997)

La réussite étudiante dépend en partie de ce processus, intellectuel et professionnel, lors duquel l'étudiant découvre et s'approprie les compétences nécessaires qui lui permettront de rester à l'université une fois que celui-ci y a accédé. Selon Coulon, un étudiant qui ne parvient pas à s'affilier échoue. L'affiliation renvoie à « la démarche par laquelle quelqu'un acquiert un statut social nouveau. L'étudiant doit montrer son savoir-faire, puisque c'est une condition de la réussite ». Il place derrière la réussite le fait d'être reconnu socialement comme étant compétent.

D'autres facteurs permettent d'expliquer les difficultés des étudiants et l'impact qu'elles ont sur leur parcours universitaire. De nombreuses caractéristiques ont été identifiées dans des recherches s'intéressant aux moyens de remédier aux écueils rencontrés en première année de licence. Parmi elles se trouvent les caractéristiques sociodémographiques de l'étudiant, son parcours scolaire antérieur (Duru-Bellat, 1995 ; Beaupère & Boudesseul, 2009 ; Prouteau,

2009), ses conditions de vie, ses capacités cognitives ou encore sa motivation, sa confiance en lui et son engagement dans les études choisies. Ces caractéristiques propres aux étudiants se sont diversifiées à l'université au fil des années, notamment en termes de caractéristiques sociales et culturelles.

Parmi ces compétences, concept défini en sous-partie 2.1.4., se trouvent les difficultés langagières et la familiarisation nécessaire des apprenants avec de nouveaux genres académiques.

La part de l'écrit dans ce processus de transition académique et d'affiliation a également été questionnée. Au-delà de ces concepts de réussite et d'échec qui, nous l'avons vu, sont difficiles à définir de par leur polysémie, il convient de s'interroger sur le rôle que l'écrit et sa maitrise jouent sur le parcours académique des étudiants.

L'une des étapes du parcours d'appropriation du métier étudiant peut correspondre à cette acculturation aux nouveaux genres universitaires que nous définissons ci-dessous. Selon Coulon (2017), « les étudiants qui ne parviennent pas à s'affilier à ce nouveau monde se trouvent rapidement en situation d'échec » (p. 1243). Dans cette pédagogie de l'affiliation en contexte universitaire, l'étudiant est encouragé à écrire quotidiennement. Alamargot (2015) précise, dans un contexte scolaire qui peut s'appliquer au contexte académique, « la maitrise de la production écrite s'avère déterminante dans la réussite scolaire et s'impose aujourd'hui, avec la généralisation des technologies de l'information et de la communication, comme l'un des critères de recrutement académique et professionnel » (Alamargot, 2015, p. 119).

Romainville (2000) relie les difficultés langagières sources d'échec dans le supérieur à une insuffisance cognitive plus qu'à de simples incompétences langagières. De son point de vue, trois possibilités pourraient expliquer la réponse erronée de l'étudiant. Elles sont reprises sous forme de questions par Scheepers et Delneste :

> La réponse est-elle erronée parce que l'étudiant n'a pas su lire la question ou parce qu'il n'a pas pu se construire une représentation adéquate de la situation-problème ou parce qu'il n'a pas compris les règles tacites du contrat didactique ? (2021, p.43)

Cette transition difficile de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur nous semble en lien étroit avec le manque de communication qu'il peut y avoir entre ces deux instances et notamment entre les enseignants du supérieur et les enseignants du secondaire qui ne sont pas amenés à échanger ou travailler ensemble. Dans l'étude de Charpentier (2021), 84% des enseignants du supérieur interrogés déclarent ne jamais avoir collaboré avec des enseignants du secondaire. Trois des enseignants de l'échantillon des enseignants du secondaire l'ont déjà

fait. Ils précisent que cela leur a permis de conseiller et superviser les élèves ou de familiariser les élèves au monde académique.

2.1.3.2. Mise en place de dispositifs d'accompagnement

Afin de rendre la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur plus aisée et favoriser la réussite des étudiants dans le premier cycle universitaire, des dispositifs d'accompagnement sont mis en œuvre depuis de nombreuses années. Quatre types d'accompagnement ont été décrits par Romainville et Noël (1998) : l'appropriation de contenus, la méthodologie, la construction d'un projet personnel et l'intégration dans le monde universitaire.

De nombreux dispositifs d'accompagnement méthodologique et linguistique ont été mis en place dans différentes universités pour les premières années de licence depuis les années 80. À l'université, de multiples compétences transversales, définies comme des compétences non liées à une discipline particulière, sont travaillées. Parmi elles se trouvent la méthodologie de travail universitaire (prise de notes, synthèse de l'information, gestion du temps, autonomie), la méthodologie documentaire, les langues étrangères, la culture numérique, les enjeux environnementaux ou encore le français écrit (Pollet, 2001).

Ces programmes d'accompagnement peuvent prendre la forme de pédagogie « de soutien », d'accompagnement méthodologique, de programmes disciplinaires ou encore de tutorat (tests de prérequis, remédiation, etc.). Dans le cadre de médiation contre l'échec à l'université, le tutorat est proposé dans les universités en tant que dispositif d'accompagnement dont l'objectif est de former l'étudiant (Romainville et Noël, 1998). La mise en place du tutorat n'est pas nouvelle puisque dès 1993, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a encouragé son développement dans les universités. Initialement, en pédagogie, le tuteur « est un médiateur entre l'apprenant et l'institution à laquelle ce dernier se doit de s'adapter » (Danner, Kempf et Rousvoal, 1999, p. 247).

Cosnefroy, Hoffmann et Douady (2014) proposent une typologie des dispositifs d'accompagnement méthodologique, basée sur les travaux de Romainville et Noel (1998). Nous l'adaptons sous forme de schéma :

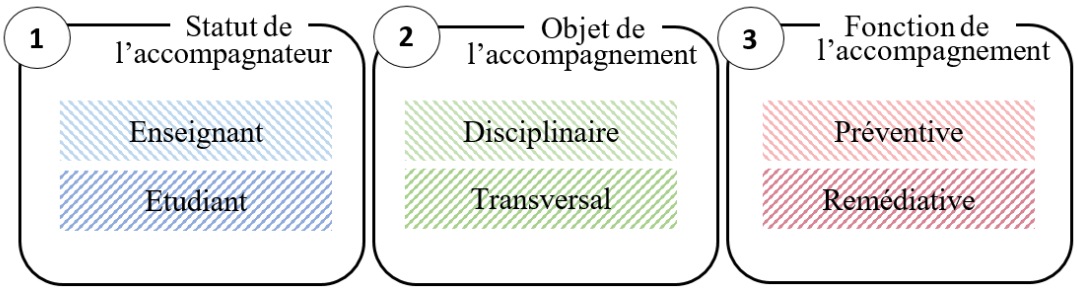


Figure 8. Adaptation de la typologie de Romainville et Noel (1998)

Les structures politiques, institutionnelles et administratives ont un impact sur les dispositifs finalement instaurés à l'université. Dans le cadre de l'école, les figures constituant les différents acteurs de l'enseignement de la langue sont les décideurs politiques, les autorités locales, les acteurs s'occupant de la formation des enseignants, les chercheurs, les enseignants et les apprenants dans la classe même et les éditeurs scolaires (Simard et al., 2019). Les orientations générales sont données par les décideurs politiques, qui prescrivent des programmes d'études et des régimes d'évaluation. Ces programmes sont appliqués par les autorités locales (administrateurs ou directeurs d'établissement) qui vont attribuer les ressources nécessaires à l'enseignement de la langue. La troisième catégorie d'acteurs est chargée de former les enseignants dans des centres spécialisés, dont les universités ou les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE, anciennement ESPE et IUFM). L'enseignement de la langue dépend également des recherches qui sont menées sur le langage et son acquisition. Comme le précisent Simard et al. (2019), « les premiers protagonistes de l'enseignement de la langue restent […] les enseignants et les élèves dans la classe » (p.28).

Dans le cadre de l'université, le rôle de l'institution et des choix politiques qu'elle soutient sont primordiaux. Les ingénieurs pédagogiques proposant des formations aux enseignants, les enseignants eux-mêmes et les étudiants y contribuent. Les structures universitaires :

> Déterminent en bonne partie les pratiques d'enseignement et les objectifs de formation. L'université est caractérisée par différents espaces institutionnels de production discursive, espaces académiques, espace de formation professionnelle, espaces de la recherche scientifique et de l'initiation à la recherche. (Blaser & Pollet, 2010, p.23)

Une fois les moyens financiers alloués aux universités, celles-ci établissent des référentiels de compétences au sein de leurs dispositifs ou de leurs formations. Afin d'appréhender ces référentiels, il convient d'interroger la notion même de compétences qui est questionnée dans

ses usages sociaux et savants (Ropé et Tanguy, 1994). Comme le souligne très bien Bronckart, « il n'existe aucun autre exemple de « notion » savante qui soit susceptible de prendre des significations aussi variées » (2011, p. 33).

L'université doit s'adapter aux changements perpétuels auxquels elle est confrontée. Anciennement, l'enseignement supérieur n'était pas centré sur l'apprenant. À l'époque, cet enseignement :

> Ne reçoit aucun commandement […] il n'est commandé que par le réel dont il cherche la connaissance vraie, il ne tend qu'à la recherche de la vérité dans la philosophie et dans les sciences […] il n'a pas à se préoccuper des élèves […]. Ils viennent à lui comme au dieu d'Aristote, suivent son cours, l'entendent de leur mieux, travaillent, au besoin se préparent à l'écouter. Normalement il n'a pas à se préoccuper de leur insuffisance. Mais c'est à eux d'y pourvoir ». (Péguy, cité par J.-C. Passeron, 1991, pp.348-349)

Au XXIe siècle, l'étudiant apprenant n'est plus le même qu'à la fin du XXe siècle puisque les attentes et les besoins ont évolué avec la société. De nos jours, l'université se centre davantage sur l'apprenant. Ce changement de paradigme a donné lieu à l'élaboration de différents référentiels de compétences qu'il convient de définir.

2.1.4. La construction de référentiels de compétences

Tout au long de ce chapitre et du premier chapitre, nous faisons appel à un terme récurrent, utilisé dans de nombreuses recherches et ce dans des domaines variés. Celui de « compétences », qui est pourtant une notion débattue de manière générale et notamment en éducation :

> La notion de compétence parait aujourd'hui omniprésente dans le monde de l'éducation et de la formation. Dans de nombreux pays, c'est en termes de compétences qu'on formule désormais ce qu'on attend des élèves à différents moments de la scolarité. […] La formation professionnelle, dans le cadre de l'enseignement secondaire ou supérieur […] n'a pas échappé à cette tendance et l'a même précédée. Enfin, la notion de compétence est désormais couramment utilisée dans le monde de l'entreprise à la fois pour l'identification des métiers, pour les procédures d'embauche, pour l'évaluation et la promotion.

L'importance accordée à la transmission de savoir a laissé peu à peu sa place à la notion de compétences. Chomsky évoquait la compétence linguistique, en opposition à la performance

du locuteur (1971). La distinction entre les deux notions est importante dans notre étude puisque l'on s'appuie sur des résultats obtenus à des tests de niveaux, renvoyant à la performance de l'apprenant selon la vision de Chomsky. Selon lui, la compétence correspond aux capacités mêmes. Ce sont elles qui sous-tendent les performances. Les compétences sont « les connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaitre les phrases correctes » (Cuq, 2003). Ce terme possède plusieurs acceptions selon la discipline dans laquelle on se place. En sciences du langage, elle :

> S'est construite principalement […] à partir de l'héritage légué par la grammaire générative, dans le but soit d'adopter son approche (y compris en l'infléchissant), soit de s'y opposer en la critiquant. […] Chomsky et Hymes [...] ont fortement marqué nos représentations concernant la compétence. (Castellotti, 2002, p. 11)

Le concept de compétences possède de nombreuses acceptions dépendantes du contexte d'application et du champ disciplinaire dans lequel il est employé. Les études portant sur le, ou même sur les sens du terme ne manquent pas, nous tentons d'en saisir les nuances en fonction du courant adopté. En effet, cela a son importance puisque la définition ne sera pas la même pour le chercheur adoptant une approche behavioriste que celui adoptant une approche systémique, par exemple. Dans un souci d'exhaustivité, nous ne nous sommes pas cantonnée aux articles traitant la compétence du seul point de vue didactique.

Castellotti et Py (2002) proposent de retenir trois caractéristiques de la notion de compétences, issues des travaux de Ropé et Tanguy (1994), partagées par des chercheurs de disciplines différentes, ainsi, « la compétence est inséparable de l'action (on est compétent pour faire quelque chose) ; le fait que la compétence soit un attribut qui ne peut être apprécié que dans une situation donnée ; le fait qu'il existe une instance, individuelle ou collective, qui soit à même de reconnaitre cette compétence » (p.11).

En licence, les exigences de formation et ses finalités ont été définies sous la forme de référentiels de compétences à l'échelle nationale pour harmoniser et rendre cohérent les différentes mentions existant dans les licences. Les objectifs de formation sont alors définis selon une logique de compétences. Cette notion revêt différentes acceptions que nous développons ci-dessous. Comme l'indique explicitement le site du gouvernement (MESRI, 2015), « ils n'ont pas vocation à définir des contenus d'enseignement, des volumes horaires, ni des méthodes pédagogiques, qui relèvent naturellement de l'autonomie des établissements et de la liberté pédagogique de leurs enseignants ».

Toute formation devrait viser l'acquisition de quatre grandes catégories de compétences selon Leclercq (1998) et les prendre en compte lors de l'élaboration de leur référentiel de compétences :

- les compétences spécifiques ou disciplinaires (savoirs et savoir-faire disciplinaires),
- les compétences transversales démultiplicatrices ou d'instrumentation générale (savoir-faire techniques généraux),
- les compétences autocognitives ou métacognitives, stratégiques (se connaitre, identifier ses forces et ses faiblesses),
- les compétences dynamiques ou d'engagement, d'enthousiasme, de motivation (savoir-être).

Des compétences alors considérées comme requises pour permettre à l'apprenant de faire face à son futur environnement professionnel sont déterminées dans ces référentiels de compétences.

Hymes introduit la notion de « communicative competence » à laquelle il ajoute les règles d'usages, là où Chomsky, dans le couple compétence/performance, la ramène à une compétence linguistique. Ainsi, les règles de la grammaire n'ont pas d'utilité si l'on ne prend pas en compte les règles d'usage de celles-ci (Hymes, 1972).

L'approche par compétences née dans les années soixante-dix en Amérique du Nord a trouvé sa place dans le domaine universitaire suite aux besoins et à l'envie de relier l'université au monde professionnel. La création de référentiels de compétences en lien avec les tests de niveaux a suscité beaucoup d'intérêt en langues étrangères également (Beacco et al., 2008). Dans ce contexte, l'approche par compétences est en lien étroit avec la définition et la structuration du *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*.

Le Boterf (2008) évoque les « démarches compétences » ou encore les « approches par les compétences », qui proviennent à l'origine du milieu des entreprises, privées, publiques, de grandes ou moyennes tailles. « La notion de compétence elle-même est restée la plupart du temps figée sur une définition — valable sans doute dans les années 1970 — qui n'est plus à la hauteur des défis de l'économie de la connaissance du début du troisième millénaire. Raisonner en termes d'addition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être a sans doute représenté un progrès il y a trente ans, mais se révèle insuffisant à l'heure actuelle. ». Le Boterf soulève donc l'insuffisance de définir la compétence comme un savoir ou un savoir-faire ou comme une connaissance acquise. Selon lui, pour considérer qu'une compétence est acquise, il faut la faire

exister en contexte d'action et « savoir la mobiliser ». Cela rejoint la définition de Tardif (2006), la compétence étant considérée comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Les savoir-faire seront mobilisés lors de la mise en œuvre d'une compétence.

Dewey (1938) introduit l'idée de l'apprentissage actif « learning by doing », repris par Schön (1983, 1987) qui considère que les compétences de l'apprenant adulte se développent par la pratique. Schön interroge la « réflexion en action » afin d'identifier les savoirs mobilisés par des praticiens experts en situation.

Dans la littérature, de nombreux adjectifs sont accolés à cette notion de compétences. Certaines sont considérées comme étant transversales, linguistiques, disciplinaires ou encore préprofessionnelles. Ces compétences sont importantes pour la réussite à l'université, mais il convient de les délimiter.

La notion de compétences transversales, largement utilisée, est critiquée par certains chercheurs qui estiment qu'elle n'existe pas. Selon Enlart-Bellier (2017), « parler de compétences transversales n'a pas de sens si on considère que la compétence est fabriquée, attachée à l'activité, et se développe dans l'activité ». Selon elle, « la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée ». Elle relève et compare quatre types d'approches permettant d'aborder la compétence qui ressortent de la littérature : l'approche par les savoirs, l'approche par les savoir-faire, l'approche par les comportements et le savoir-être ; l'approche par les savoirs, savoir-faire et savoir-être puis l'approche des compétences cognitives.

Les facultés définissent de plus en plus leurs objectifs de formation selon les compétences visées (savoir agir en situation complexe), mais également en fonction des ressources nécessaires pour les mobiliser (savoir, savoir-faire, savoir-être) (Beckers, 2002 ; Tardif, 2006). Au sein des référentiels de formation, les compétences dites transversales sont principalement des compétences non disciplinaires. Elles renvoient aux compétences « partagées » par plusieurs disciplines, comme les langues étrangères par exemple.

La compétence au sens de Dabène prend la forme d'un « ensemble de composantes dont la maitrise permet l'exercice d'une activité, ici l'activité langagière de production et de réception d'écrit » (1991, p.3). Son caractère hétérogène s'explique par le fait qu'elles puissent renvoyer à des savoirs, des savoir-faire et à des représentations.

Dans le domaine de la linguistique, un certain nombre de compétences sont définies, telles que la compétence « poétique », la compétence « rhétorique » ou encore la compétence « narrative ». Dans le domaine interactionniste, nous pouvons citer la compétence de communication (Hymes, 1984) ou encore celle de « conversation ». Certaines compétences sont d'ordre plus général : la planification, l'organisation (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011) ou encore la gestion du discursif de Fayol (2002). Nous ne revenons pas sur la compétence scripturale, ou sur ce que nous entendons par compétences linguistiques et langagières puisque nous l'avons vu dans le premier chapitre.

2.2. Former à l'écrit dans l'enseignement supérieur

Dans le contexte universitaire, les études portant sur la didactique de l'écrit se positionnent essentiellement dans le champ des littéracies universitaires. Les préoccupations des chercheurs, en lien avec la réussite à l'université, les mènent vers des travaux portant sur l'acculturation aux discours universitaires (Pollet, 2001), sur la contextualisation des genres académiques (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012) et sur les compétences rédactionnelles à tester ou travailler.

Nous débutons par faire un état des lieux de la naissance de ce champ de recherche qui trouve ses marques depuis plusieurs décennies maintenant puis nous terminons par une de leur proposition en contexte universitaire, l'importance de la contextualisation due notamment à la spécificité des disciplines. Différents numéros de revue se sont attachés à montrer comment l'écriture universitaire constitue un objet de recherche à part entière en didactique de l'écrit, au même titre que l'écriture au secondaire et au primaire. Dès 2002, deux numéros de la revue Enjeux (n°53 et n°54) sur ces thématiques sont parus, suivis en 2008 et 2010 par les n°12 et 18 de la revue Diptyque.

2.2.1. La naissance d'un champ de recherche : les littéracies universitaires ou les *academic literacies*

Nous évoquions les quatre niveaux de littéracie explicités par Barré-De Miniac (2002) en sous-partie 1.1.2., l'écrit dans l'enseignement supérieur se situerait surtout sur les niveaux 3 (informationnel) et 4 (épistémique), dans le but de viser non seulement l'utilisation de l'écrit pour la communication de la connaissance, mais également l'utilisation de l'écrit pour transformer et construire la connaissance et l'expérience.

Le champ des littéracies universitaires peut se trouver à la croisée des sciences du langage et de la didactique du français (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010). Suite à une étude des approches pédagogiques développées dans les institutions en Grande-Bretagne pour agir sur le « déficit » présent chez les étudiants, Lillis et Rai (2012) mettent en lumière ce que les étudiants ne savent pas faire en évoquant des caractéristiques de « surface ». Dans ces caractéristiques dites de « surface » se trouvent l'orthographe et la grammaire, des caractéristiques formelles telles que l'introduction et la conclusion, mais aussi des aspects plus techniques renvoyant aux conventions de citation.

Or, nous évoquions dans la partie précédente que la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur met en difficulté certains étudiants. L'entrée à l'université représente un « *évènement littéracique majeur* » (Jaffré, 2004) dans la vie de l'étudiant qui sera confronté à de multiples activités scripturales. Les étudiants font alors face à de nouveaux genres auxquels ils vont devoir s'adapter ce qui constitue un réel « bouleversement de leur représentation » (Deschepper & Thyrion, 2008).

Les écrits qui leur sont proposés à l'université font partie des codes qu'ils doivent identifier et qui ne sont pas explicitement présentés. Ainsi, l'étudiant devra également, lors de son affiliation, se familiariser avec les écrits académiques et s'acculturer à ces écrits en tant que « source et moyen de construction-diffusion du savoir » (Pollet & Boch, 2002).

En tant que champ de recherche, les littéracies universitaires ont pour but de décrire les pratiques et les genres d'écrits en milieu universitaire. Lors de l'entrée dans cette phase de littéracie universitaire, les étudiants sont confrontés à des types d'écrits propres à leur discipline auxquels ils devront s'adapter (Blaser & Pollet, 2010).

En didactique de l'écrit, les difficultés des étudiants face à l'écriture académique et de recherche intéressent les chercheurs depuis les années 1990.

Les études en question se sont principalement focalisées sur les aspects suivants (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2009) : les dimensions énonciatives ou polyphoniques des écrits académiques et de recherche (Boch & Grossmann, 2001), la position du scripteur « en référence à la notion d'image scripturale » (Delcambre & Reuter, 2002) et sur les représentations et les attentes chez les étudiants (Reuter, Ruellan, Genes & Picard, 2000 ; Delcambre & Reuter, 2002 ; Daunay & Reuter, 2002). Ainsi, ces chercheurs soulèvent que la dimension disciplinaire de l'écriture n'est que très peu prise en compte dans ces études alors qu'il y a une relation entre les apprentissages à l'université et les spécificités disciplinaires.

Dans leur étude, Delcambre et Lahanier-Reuter (2009) analysent des données issues de questionnaires remplis par des étudiants inscrits en sciences humaines (psychologie, sciences du langage, lettres modernes, histoire et sciences de l'éducation) aux niveaux Licence et Master, afin d'identifier les différences observables sur les représentations des écrits en fonction des disciplines. Il ressort de leurs résultats de :

> Puissants clivages dans les déclarations des étudiants : le choix de l'écrit représentatif de leur discipline, les normes qu'ils appliquent à la production de cet écrit, leurs représentations des normes mises en œuvre par les enseignants dans l'évaluation, les avis sur les facilités ou difficultés rencontrées dans l'écriture, ces différentes dimensions des pratiques d'écriture […] sont toutes spécifiques aux disciplines convoquées, ce qui interroge la dimension épistémologique de l'écriture et ses relations avec les disciplines. (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2009, p. 164)

L'acculturation aux écrits universitaires peut se définir selon plusieurs axes. Le premier vise à déterminer la typologie des écrits universitaires (Defays et Englebert, 2009), comme nous l'avons mentionné précédemment. Dans cette conception, les chercheurs incluent la compréhension et la production des écrits académiques. Le second axe regroupe les recherches ayant pour objectif d'identifier les constantes des écrits académiques, que ce soit en termes de processus ou de composantes mobilisés. Cependant, ces études francophones semblent s'être davantage penchées sur des écrits de fin de cursus académique tel que l'écriture du mémoire de recherche (Boch et Grossman, 2001 ; Rinck, 2006).

Le troisième axe, que nous développons dans la prochaine sous-partie, établit les règles de variations existantes entre les disciplines universitaires. Les finalités des écrits produits dépendent pour beaucoup de la spécificité des disciplines puisque les examens et l'entrée dans le monde professionnel ne seront pas les mêmes.

2.2.2. Contextualisation et spécificité des disciplines

> Cette approche repose donc sur une nécessité de contextualisation, liée d'une part à l'environnement et à la finalité des études, d'autre part à la spécificité des modes de construction des savoirs, ces deux axes permettant de cerner plus ou moins finement les besoins en langue des étudiants. (Pollet, 2012, p. 8)

L'écrit académique peut prendre la forme d'un écrit d'examen (rapport de stage, mémoire, autres écrits d'examen), d'un devoir à rendre dans le cadre de l'enseignement (dossier, synthèse de lecture, résumé), de présentation orale appuyée par un diaporama. Il s'agit de l'ensemble des productions que l'étudiant sera amené à rédiger lors de son cursus universitaire. Ces activités

scripturales se situent sur trois niveaux : linguistique, psychoaffectif et cognitif, mais possèdent des caractéristiques communes (Chartier & Frier, 2015) :

> - aborder la « connaissance théorique », définir, intégrer et restituer des notions théoriques de façon précise ;
> - objectiver et problématiser le savoir scientifique (passer d'une thématique à une problématique, c'est-à-dire aborder un thème dans une perspective dynamique, avec une visée euristique) ;
> - organiser son discours et gérer la polyphonie inhérente aux écrits universitaires
> - prendre en charge un point de vue personnel sur une question scientifique
> - assumer une « image de scripteur », s'investir, trouver sa propre voix, trouver la bonne distance ou la bonne « posture » ;
> - prendre en compte son lecteur (savoir utiliser des stratégies de coopération avec le lecteur). (p. 154)

De manière plus globale, Delcambre et Lahanier-Reuter (2012) distinguent trois catégories d'écrits en contexte universitaire : les écrits permettant à l'étudiant de valider les étapes intermédiaires de son cursus (écrits cités ci-dessus), les écrits qui initient à la recherche et enfin, les écrits des chercheurs eux-mêmes (articles scientifiques, rapports de recherche, etc.).

En effectuant un recensement des recherches en lien avec la transition de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, Scheepers et Delneste (2021) identifient quatre types de contributions scientifiques : « celles qui se centrent sur les résultats de tests diagnostiques, sur les représentations d'enseignants ou d'étudiants, sur les dispositifs de formation » (p. 44).

2.3. Détermination des besoins effectifs à l'écrit à l'entrée de l'université

Nous venons de présenter les différents enjeux de la formation de l'écrit dans l'enseignement supérieur et de la naissance du champ des littéracies universitaires. Il convient maintenant de présenter les besoins effectifs des étudiants entrant à l'université et les dispositifs d'amélioration des compétences écrites mis en place.

2.3.1. Des besoins hétérogènes

Au même titre que la baisse de niveau générale ressentie affectant les nouvelles générations par tout à chacun, celle relative aux compétences écrites persiste. Les dires touchant la décadence des jeunes remontent à bien des siècles et mériteraient d'être observés sous un angle différent. Les faits sont là, ou du moins, les impressions de chacun sont extériorisées et il n'est pas rare d'entendre des phrases telles que « 1. La décadence est réelle, elle n'est pas une chimère : il est banal de trouver vingt fautes d'orthographe dans une même dissertation littéraire des classes terminales (Noël Deska) », « 2. J'estime que les trois quarts des bacheliers ne savent pas l'orthographe (Victor Bérard, maitre de conférence à la Sorbonne) » ou encore « 3. L'orthographe des étudiants en lettres est devenue si défectueuse que la Sorbonne s'est vue réduite à demander la création d'une nouvelle maitrise de conférences, dont le titulaire aurait pour principale occupation de corriger des devoirs de français des étudiants de la faculté de lettres (Albert Duruy, écrivain et journaliste) » et enfin, bien qu'une multitude d'exemples existent, « 4. Nous devons avouer que nous avons quelquefois reçu des lettres ou des réclamations d'individus pourvus de ce grade (le baccalauréat) et dont le style et l'orthographe offraient la preuve d'une honteuse ignorance (Cuvier, président de la Commission d'instruction publique) ».

Ces quatre citations proviennent de discours datant respectivement de 1956, 1899, 1886 et 1820, répertoriés par Baudelot et Establet (1989). Dans leur ouvrage, ils proposent une réflexion autour de cette idée de baisse de niveau en adoptant une visée différente : et si le niveau était en hausse ? En se basant sur trente ans d'archives, ils montrent que ces discours existent depuis toujours.

Parmi les 27 citations présentes dans la partie « depuis quatre-mille ans ils tombaient dans l'abime », ces propos se retrouvent aussi bien chez un président de la société des agrégés (1988), que chez des recteurs (1937), des inspecteurs d'Académie (1920), un professeur de mathématiques (1936), des maitres de conférence à la Sorbonne (1899), divers doyens de la faculté des lettres de Clermont, de Bordeaux, de Paris (1881 et 1864) ou des sciences à Besançon ou encore à Lille (1863), et enfin chez des présidents du jury de baccalauréat de Strasbourg, de Rennes (1862). Cette étude pourrait tout à fait être remise au gout du jour et nous nous rendrions compte que ce sujet est toujours d'actualité avec des constats similaires.

Les propos rapportés dans ces passages touchent néanmoins une partie de la société de l'époque et ils se penchent essentiellement sur un des aspects de la langue, l'orthographe. Nous avons vu dans les précédentes parties et notamment celles sur les programmes des différents

cycles que la langue française écrite ne se réduit pas à ces aspects orthographiques. Cela reste réducteur, mais comme mentionné en partie 1.3.2., les discours s'arrêtent souvent à l'orthographe ou à la grammaire dans les représentations générales.

Les discours portant sur la baisse de niveau ressenti peuvent cependant être relativisés. Plusieurs arguments alimentent la thèse selon laquelle l'estimation et la comparaison de « niveaux » entre différentes générations ne sont pas chose aisée puisqu'elles s'avèrent parfois biaisées. C'est ce que tentent de prouver Baudelot et Establet dans le livre « *le niveau monte : réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles* » :

> Le discours sur la baisse de niveau ne rencontrerait pas le succès qui est le sien s'il n'était pas conforté par l'expérience quotidienne de phénomènes tout à fait réels. Un professeur enseignant depuis longtemps en sixième a été le témoin d'une transformation à la fois numérique et qualitative de son public ; le temps est loin où il avait seulement devant lui une élite sélectionnée par un examen ou des commissions. Quand tout le monde accède au collège se posent au grand jour des problèmes pédagogiques inédits. Ce n'est pas pour autant que les difficultés de lecture ou d'écriture se sont aggravées parmi les enfants de 11-12 ans ; c'est tout simplement que l'on accepte aujourd'hui au collège des enfants qui n'y accédaient pas hier. (Baudelot et Establet, 1989, p. 27)

Le diplôme minimum requis pour accéder aux études supérieures et pour faire partie de l'« élite » a changé au fil des siècles. Ils précisent qu'en 1880, nous avions, en France, le certificat pour lequel environ 8 % des jeunes Français y accédaient et dont uniquement 2 % allaient au-delà. Un siècle plus tard, il s'agit du baccalauréat, avec en moyenne 18 % des jeunes Français qui y accèdent. Dès la moitié du vingtième siècle, la proportion de bacheliers sur une génération est en constante augmentation : 3 % en 1945, 25 % en 1975 et 79,7 % en 2019.

79,7 % des jeunes de 2019 ont obtenu leur baccalauréat en juin. 94,1 % des bacheliers généraux ont accédé à l'enseignement supérieur en 2018, dont 62,5 % s'inscrivent à l'université et 5,9 % sont des bacheliers professionnels :

> Parmi les 740 200 jeunes ayant terminé leurs études initiales en France en 2016 (moyenne sur 2015, 2016 et 2017), 33 % sont sortis avec un diplôme de l'enseignement supérieur long (licence, maitrise [M1], master, doctorat, diplômés des écoles de niveau licence et au-delà). (Depp, 2019)

Estimer le niveau réel d'un élève ou d'une génération est une affaire délicate puisque cela nécessiterait de connaitre l'ensemble de leurs performances et de leurs connaissances.

Or, la réussite calculée ici correspond à celle d'un examen précis :

> Socialement contrôlé, d'une sorte de qualification scolaire moyenne de l'élève et non d'une évaluation de ses qualités personnelles comme tente de l'accréditer l'idéologie professorale du niveau […] Le niveau mesuré s'approcherait davantage d'une mesure du rendement pédagogique de l'école à un moment donné que d'une radiographie des potentialités personnelles des individus. (Baudelot & Establet, 1989, p. 21)

Comme le montrent les programmes scolaires (sous-partie 1.2) et les propos rapportés par une partie de la population, on considère que les bacheliers arrivant à l'université doivent écrire correctement. Ces considérations jugeant que les difficultés en écriture sont du ressort de l'enseignement secondaire et non de l'université évoluent. Les enseignants du supérieur considéraient, voire considèrent encore pour certains, que ce n'était pas à eux de s'attarder sur les difficultés à l'écrit rencontrées par les étudiants à l'université.

Il n'en reste pas moins que des besoins se font ressentir à l'entrée de l'enseignement supérieur. Comme l'indique Pollet (2001), la communication universitaire possède ses propres caractéristiques qui ne peuvent être anticipées par la scolarité antérieure. Certains étudiants se retrouvent en difficulté à l'université non pas parce qu'ils ont un déficit langagier, mais parce qu'ils sont confrontés à de nouveaux genres universitaires. Ces obstacles peuvent s'expliquer par « des difficultés à adopter les positions épistémologiques qui président à la production des textes académiques » (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010, p. 18).

L'une des difficultés relève de l'hétérogénéité des besoins des primo étudiants qui n'entrent pas à l'université avec les mêmes acquis. Les inégalités observées dans l'enseignement supérieur entre les étudiants se co-construisent en amont de celui-ci :

> Quand certains peinent à repérer un fragment d'information explicite dans un texte, d'autres gèrent des inférences complexes ou énoncent des hypothèses. Quand certains lisent de façon segmentée et écrivent comme ils parleraient, d'autres donnent à voir une lecture-écriture fluide, complexe, aisée. (Scheepers et Delneste, 2021, p. 38)

Le rôle des trajectoires lecturales et scripturales des primo étudiants est interrogé par Scheepers et Delneste, qui cherchent à répondre à deux questions : « peut-on identifier précisément les compétences qui semblent largement maitrisées ou, à l'inverse, celles qui semblent moins assurées ? » et « tous les primo étudiants arrivent-ils munis du même bagage en matière d'écrit et dans la négative, quels facteurs expliqueraient ces divergences ? ».

Pour cela, elles s'appuient sur la recherche de Romainville (2019) qui identifie quatre profils d'élèves de 1er, 3e et 3e secondaire, dans le contexte belge. Ces profils se distinguent

par des critères sociologiques, tels que les milieux sociaux desquels sont issus les élèves (milieux populaires, milieux de l'immigration ou milieux favorisés).

Les élèves « résolument conversationnels » présentent des compétences méta langagières faibles et d'importantes difficultés orthographiques. Les « formalistes » quant à eux ont tendance à appliquer des modèles appris et à calquer des formules toutes faites. Les difficultés éprouvées se trouvent surtout dans la compréhension de ces modèles et dans leur application. Les « chercheurs de scriptural » se conforment aux consignes et recourent à des stratégies d'évitement, en employant de nombreuses citations par exemple. Enfin, les « scripturaux », contrairement aux trois premiers profils, font preuve de réflexivité et ne présentent aucune insécurité linguistique. Les élèves « résolument conversationnels », « formalistes » et « chercheurs de scriptural » proviennent majoritairement de milieux populaires et/ou de l'immigration alors que les élèves « scripturaux » viennent de milieux favorisés.

Scheepers et Delneste (2021) partent de ces quatre profils pour distinguer deux catégories de l'enseignement secondaire :

> Ces quatre profils ne se valent pas sur le plan des compétences lecturales et scripturales attendues, sur le plan des attitudes, des représentations, des pratiques que l'écrit requiert dans l'enseignement supérieur. Tous ne seront pas dotés du même bagage pour entreprendre un cursus académique, quel qu'il soit, et si certains ont pu bénéficier d'un enseignement secondaire obligatoire qui les prépare explicitement et formellement au supérieur, d'autres ont reçu un enseignement qui leur donne accès au supérieur, sans pour autant leur avoir livré toutes les clés nécessaires. (p. 35)

Les auteures nuancent cependant ces propos en se basant sur des études menées sur des journaux des apprentissages d'élèves inscrits à l'école primaire (Scheepers, 2008, 2016, 2017). Dans ses recherches, Scheepers identifie différents types de journaux réflexifs, qui montrent la diversité de profils existants au sein d'une même classe également. Ainsi, les journaux de type « mosaïque », composés d'écrits traduisant un très haut degré de réflexivité ne se retrouvent pas uniquement chez des élèves de milieux socialement favorisés (Scheepers, 2009). Les établissements en zone d'éducation plus favorisée semblent accueillir des élèves présentant une plus grande pluralité de profils (allant d'un journal à très haut degré de réflexivité à un journal très fragmentaire). Contrairement aux résultats de Romainville (2019), Scheepers insiste sur l'importance de l'effet maitre-élève qui prime sur le milieu social. En effet, les classes dans lesquelles les élèves font preuve de plus de réflexivité sont celles où le maitre met en place des pratiques pédagogiques concordantes avec l'écriture réflexive.

D'autres facteurs plus généraux expliquent ces besoins hétérogènes et soulignent l'importance d'une contextualisation dans le cadre universitaire (au sein d'une même université, mais également entre les universités).

De nombreuses études portent sur les facteurs hétérogénéisant des étudiants, études bien plus nombreuses que celles sur les facteurs homogénéisant. Le premier facteur de différenciation concerne les systèmes mêmes d'enseignement et leur répartition dans les universités. Chaque université est composée de plusieurs Unités de Formation et de Recherche (UFR) proposant des licences particulières. Cependant, la répartition des licences au sein de ces UFR n'est pas homogène en France[10]. Par exemple, la licence « Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives » (STAPS) se compose d'enseignements de type « sciences dures » (anatomie, biomécanique, etc.), mais également d'enseignements en sciences humaines (sociologie, histoire du sport, psychologie, etc.). Cette pluralité d'enseignement justifie probablement le fait que certaines universités intègrent la licence STAPS dans des UFR ou des facultés de sciences et techniques (Le Mans Université, Université de Nantes, Avignon), tandis que d'autres l'inscrivent dans des UFR ou des facultés de sciences humaines et sociales (Université Paris-Est Créteil, Brest). À Lyon 1 et Rennes 2, ils sont présentés comme des UFR à part entière. Sur le site de l'université Caen Normandie, dans le catalogue de formation, la licence STAPS apparait aussi bien dans le domaine « sciences humaines et sociales » que le domaine « sciences, technologies, santé ». Ces constats s'observent également pour d'autres licences qui ne sont pas réparties de la même manière dans toutes les universités. Or, cette répartition au sein de composantes spécifiques ne nous semble pas sans effet sur les représentations que les étudiants se feront de leur licence.

Certaines recherches mêlent l'analyse des besoins étudiants à l'étude des représentations, mais la majorité d'entre elles interrogent les étudiants.

En menant une étude sur la perception des besoins étudiants en termes d'appropriation d'écrits académiques, tels qu'ils sont autoperçus par de futurs enseignants, Blaser & Erpelding-Dupuis (2010) montrent que les étudiants se déclarent démunis face à ces écrits académiques.

[10] Cela n'est pas sans impact sur les représentations, nous développons en partie méthodologique l'influence que ces choix peuvent avoir dans les réponses aux questionnaires. Un étudiant inscrit en licence STAPS peut ainsi se considérer en sciences humaines et sociales, ou bien en sciences techniques selon son université ou selon sa conception de la licence dans laquelle il est inscrit.

Les besoins identifiés varient en fonction de la discipline de l'étudiant. Dans le domaine des mathématiques, des sciences et des technologies, l'une des difficultés repose dans l'alternance entre un langage du domaine scientifique et un langage du domaine de l'éducation. Les étudiants repèrent des distinctions en fonction des matières sur le plan du vocabulaire et de l'énonciation et déplorent un manque de clarté dans l'énoncé des attentes du corps enseignant. L'étude de Blaser & Erpelding-Dupuis a permis d'identifier les types d'écrits (lus et produits) en fonction de la matière que les étudiants se destinent à enseigner (français, science et technologie, mathématiques, univers social, anglais). En comptant le nombre d'écrits à produire (examen, travaux écrits de toutes sortes), les chercheures soulèvent d'importantes variations en fonction de la discipline. Les étudiants qui enseigneront le français sont amenés à produire dix-sept examens et vingt-deux travaux alors que les étudiants qui enseigneront l'anglais doivent produire cinquante-quatre examens et cinquante-sept travaux.

À partir de déclarations d'étudiants inscrits en sciences humaines dans plusieurs universités françaises et une université belge, Delcambre et Lahanier-Reuter (2012) cherchent à comprendre les difficultés rencontrées par les étudiants pendant leur cursus universitaire. Dans leur étude, les auteures ont interrogé des étudiants inscrits aux cinq niveaux universitaires, mais nous nous concentrons ici sur les écrits des primo étudiants. Au même titre que l'étude de Blaser & Erpelding-Dupuis (2010), Delcambre et Lahanier-Reuter relèvent des difficultés propres aux disciplines et aux genres d'écrits qu'on y trouve. L'une des particularités de leurs résultats repose sur les différences entre les universités pour une même discipline. Ainsi, les étudiants inscrits en histoire à Lille ne déclarent pas avoir les mêmes difficultés que ceux inscrits à Bruxelles. Les premiers mentionnent la dissertation en premier lieu tandis que les seconds mentionnent les travaux de séminaire.

Daunay et Lahanier-Reuter proposent de prendre en compte les représentations des étudiants et ce dont ils déclarent avoir besoin dans le cadre didactique. Comme l'indiquent Delcambre et Lahanier-Reuter (2010) :

> Ces discours sont certes ceux d'étudiants en formation et, de ce point de vue, ils sont nécessairement lacunaires par rapport à des discours qui peuvent décrire légitimement les genres, mais la manière dont les étudiants, selon les disciplines, (re)construisent ces derniers, par leurs propos sur les facilités et les difficultés qu'ils rencontrent, réactualise, dans le cadre d'un apprentissage, les modalités de construction sociale du genre. (p. 50)

De l'autre côté, de plus rares études se sont intéressées aux représentations des enseignants. Les représentations de ces derniers semblent pessimistes, ce qui donne lieu à des enseignants qui se sentent désarmés (Carton, 2002 ; Scheepers, 2021). Les conceptions des enseignants jouent un rôle dans l'appropriation des nouvelles modalités écrites à l'université. Ainsi, « les discours des enseignants peuvent donner des indices de leur comportement en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture » (Escorcia, 2011). Escorcia a mené des entretiens avec cinq enseignants français intervenant en psychologie (générale, de l'éducation et de l'enfant), en statistiques et en mathématiques. Les enseignants définissent l'écriture à l'université comme un moyen de penser et d'intervenir sur la pensée elle-même en la transformant et en la structurant. Ils considèrent l'écriture « comme un outil de réflexion et de structuration des connaissances » (Escorcia, 2011, p. 129) ou comme une production d'écrit définie par le contexte et les normes liées à ce contexte spécifique.

Les enseignants semblent se focaliser sur la forme et diriger leur attention vers la clarté des propos, la rigueur de l'écriture et la pertinence des idées qui demeurent souvent trop floues (Carton, 2002).

Les différentes études identifiant les besoins étudiants en partant de propos déclarés sont complétées par d'autres recherches qui analysent des productions écrites d'étudiants. Les besoins identifiés sont donc multiples. Pour résumer, les facteurs peuvent être liés à une faible conscience des étudiants de leurs propres difficultés à l'écrit, à des difficultés liées au rapport au savoir ou encore à une méconnaissance des règles de la langue.

La particularité de l'enseignement supérieur et des libertés données aux universités donnent lieu à une pluralité de dispositifs universitaires. Les dispositifs d'accompagnement, et plus particulièrement ceux visant la compétence écrite, au sens large, sont nombreux.

2.3.2. Inventaire de dispositifs universitaires visant l'écrit à l'université

Avant de développer l'ingénierie même des dispositifs mis en place dans le cadre de la réussite à l'université et de l'amélioration des compétences écrites, il convient de donner un aperçu de divers dispositifs mis en place dans les pays francophones en déterminant leurs similitudes et leurs différences. En effet, en fonction des universités et des composantes de ces dernières, ces dispositifs prennent la forme d'enseignement (obligatoire ou facultatif) ou bien de tutorat (par les pairs ou avec un enseignant) et les heures allouées peuvent varier considérablement.

Les pays francophones comme la Belgique et le Canada s'intéressaient aux questions portant sur la maitrise de l'écrit bien avant la France. Cela pourrait peut-être s'expliquer notamment par l'existence de plusieurs langues officielles dans ces pays.

Au Québec, une centaine de centres d'aide en français (CAF) sont développés dans des collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP) afin de permettre aux étudiants qui le souhaitent d'améliorer leur « potentiel d'autocorrection ». Tous ces centres sont répertoriés sur le site du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) et visent à rompre avec la tradition des cours magistraux afin de prendre en considération les besoins propres à chaque élève. L'enjeu autour de la qualité de la maitrise de la langue y trouve une place très importante depuis les années quatre-vingt. Les CAF prennent différentes formes : suivi individuel (français écrit, conversation française, etc.) ou collectif (ateliers de communication orale, travaux sur l'orthographe, sur la grammaire, aide à la rédaction, etc.)[11].

L'intérêt pour le lien entre « mauvaise connaissance de la langue » et « causes d'échec en première année de candidature » (1er cycle universitaire) (Monballin, M. et al., 1995, p. 59) s'observe dès 1975 en Belgique. En 1979, à la demande de la Commission de la Culture française de la région de Bruxelles, s'y crée un :

> Cycle de perfectionnement en langue française destiné à améliorer les performances en langue maternelle des futurs étudiants et à les familiariser avec les méthodes de travail universitaire, ce cycle, comprenant une centaine d'heures d'exercices intensifs, est organisé pendant quatre semaines avant la rentrée. (Monballin, M. et al., 1995, p. 59)

Cette étude nous montre que les institutions accordaient déjà de l'importance à la compétence langagière à l'université et des difficultés rencontrées à ce niveau par les étudiants. Au-delà de l'aspect langagier, l'Université Libre de Bruxelles (ULB) s'intéresse à l'adaptation et aux méthodes de travail en contexte universitaire depuis la fin des années 1990 :

> La prise de notes, l'étude d'un cours, la question du temps […] capacités à résumer, à définir, à structurer une argumentation et une réponse […] aspects courants de la

[11] Nous souhaitions réaliser un séjour de recherche au Canada en mai 2020 pour visiter une quinzaine de CAF au Québec. L'objectif était de comprendre le contexte et le fonctionnement de ces centres d'aide au français et de faire émerger certaines pratiques enseignantes canadiennes et de les mettre en comparaison avec le fonctionnement des dispositifs de Le Mans Université. Ce séjour n'a pu avoir lieu en raison de la crise sanitaire liée au COVID-19, mais nous souhaitons le différer.

> rédaction et sur le vocabulaire […] gestion d'une documentation et la rédaction d'un dossier de synthèse, etc.

Ainsi, nous pouvions lire, en 1995, que :

> Les carences sont plus largement partagées dans la structuration logique des textes, dans leur adéquation rhétorique ou pragmatique aux consignes. Il faut donc vérifier certaines représentations, héritées du programme scolaire, qui perturbent l'accès à une verbalisation efficace des savoirs : celles du langage scientifique, des rapports entre formes et contenus, des tâches et de la communication scolaires ». (Monballin, M et al., 1995, p. 59)

Toujours en Belgique, l'Institut Supérieur des Langues Vivantes (ISLV), Liège Université, propose une autoévaluation en français langue maternelle pour l'ensemble des premières années de licence, primant et répétant. Depuis 2010, ce test informatisé et mis en ligne se compose de soixante questions portant sur le vocabulaire, l'articulation logique et syntaxique, l'orthographe et la compréhension de texte et de schéma. Parmi les objectifs exposés de ce test se trouvent l'identification des faiblesses de manière individuelle et la proposition de ressources en fonction des résultats et des exigences de l'enseignement universitaire.

En amont de l'université, un didacticiel pour l'autoévaluation et l'autoremédiation en français est également proposé dans l'enseignement secondaire[12]. Le didacticiel Franciel est distribué dans toutes les écoles de la communauté française de Belgique et montre que ces difficultés touchent l'ensemble des niveaux de la scolarité. La communauté française de Belgique a passé commande d'un programme informatique d'autoévaluation et d'autoremédiation en langue française pour les élèves du secondaire supérieur (équivalent du baccalauréat français), en 2000. Deux étapes le composent : une phase de test dans laquelle la maitrise de la langue française est évaluée (vocabulaire, orthographe, syntaxe, articulation logique et compréhension de courts textes, détaillés dans le Tableau 4 ci-dessous) et une phase de remédiation grâce à 1554 exercices et rappels théoriques ponctuels.

[12] Defays, J. M., Saenen, F., & Renard, D. (2000). Franciel : un didacticiel pour l'auto-évaluation et l'autoremédiation en français dans l'enseignement secondaire, II. *Point sur la Recherche en Éducation (Le), 16,* 19-29

Vocabulaire	▪ Complétion d'une phrase pour donner un sens. ▪ Choix de la signification correcte d'un mot. ▪ Recherche du synonyme. ▪ Recherche d'un mot à partir de sa définition. ▪ Recherche de l'antonyme d'un mot.
Orthographe (grammaticale & d'usage)	▪ Sélection de l'orthographe correcte d'un mot. ▪ Choix d'une combinaison correcte (d'homophone tels que sans, s'en, sens ...).
Syntaxe & articulation logique	▪ Choix des connecteurs logiques adéquats. ▪ Reconnaissance d'anaphores. ▪ Implications à tirer d'une phrase. ▪ Passage du style direct au style indirect. ▪ Problèmes de ponctuation. ▪ Concordance des temps. ▪ Choix d'une tournure équivalente.
Compréhension	▪ Vrai/faux à partir d'un texte. ▪ Vrai/faux à partir d'un tableau, d'un schéma. ▪ Remise en ordre d'un texte dont les paragraphes sont mélangés. ▪ Interprétation de phrases à partir de reformulations.

Tableau 4. Composition du test Franciel et répartition des 320 questions qui le composent

Suite à ces deux phases, l'élève a accès à une évaluation de ses compétences. Il aura par la suite accès à ses résultats affichés en pourcentages, partie par partie. Cela lui indique le nombre de réponses correctes et incorrectes en lui offrant la possibilité de comparer ses erreurs.

En France, des études ont porté sur le type de dispositifs à mettre en place dans les universités et sur leur efficacité. Cosnefroy, Hoffmann et Douady (2014) ont réalisé une étude comparée de deux dispositifs d'accompagnement méthodologique à l'université de Grenoble, entre 2010 et 2014 adoptant deux approches différentes. La première correspond à un module spécifique consacré à la « méthodologie de travail », mis en place en 2008 en première année de licence, et la seconde à l'intégration de séquences méthodologiques au sein des d'unités d'enseignement disciplinaires. Dans le premier cas, le tutorat par des étudiants de troisième année de licence ou de première année de master, formés par un enseignant au préalable, a été privilégié. Il prenait la forme d'une heure hebdomadaire pendant dix semaines. Lors de ces séances, ils abordaient sept thèmes : la gestion du temps, la prise de notes, l'élaboration de fiches de cours, l'attention, le travail en groupe, la motivation et la mémoire. À contrario, au département licence sciences et technologies, suite à un recensement des besoins étudiants, des

ressources et des séquences pédagogiques ont été conçues avant d'être intégrées dans les unités d'enseignement concernées par ces besoins méthodologiques :

> À trois reprises dans le semestre, les étudiants sont invités à faire une « pause métacognitive» au sens de Romainville (2007) : analyser leur technique de prise de notes et leur capacité à s'adapter à des styles d'enseignement différents, identifier des pistes d'amélioration et réfléchir à une utilisation pertinente de leurs notes lors des révisions en préparation de l'examen. (Cosnefroy, Hoffmann et Douady, 2014, p. 33)

Dans cette optique, l'étudiant doit prendre le temps de prendre du recul sur ses propres mécanismes et sur son fonctionnement, afin qu'il identifie ses difficultés et en prenne conscience. Leurs principaux résultats suggèrent que leurs objectifs étaient initialement trop ambitieux. Certaines thématiques étaient trop complexes (prise de notes, gestion du temps) au vu du temps dont les enseignants et les étudiants disposaient dans le module obligatoire. Cependant, l'intégration de séquences méthodologiques semble résoudre les difficultés liées au manque de contextualisation et aux objectifs trop nombreux. Leurs analyses ont permis aux chercheurs d'identifier des accompagnements de différentes natures : statut de l'accompagnateur (enseignant ou étudiant), objet de l'accompagnement (disciplinaire ou transversal), l'espace de l'accompagnement (dispositif spécifique ou intégré à un enseignement disciplinaire) et enfin, la fonction de l'accompagnement (préventive ou remédiative).

À l'université française Marne La Vallée, le projet ELO, « Échec en Licence et Orthographe » a été mis en place en 2014 (Bellity et al., 2016). L'idée de cette équipe de chercheurs était de mesurer l'impact de l'amélioration de la maitrise de la langue française sur la réussite à l'Université. Entre 2011 et 2014, les étudiants de première année d'écogestion des universités de Marne La Vallée et Lille 1 ont participé à cette étude. Répartis en deux groupes à niveau identique déterminés aléatoirement, ils ont effectué des prétests et posttests. Le premier groupe a été fortement encouragé à utiliser le projet Voltaire en les sollicitant de manière intensive à utiliser la plateforme (rappel de l'importance de l'orthographe, reprise pendant une dizaine de minutes de quelques règles orthographiques, insistance de l'usage de la plateforme et prise en compte pour la note finale) tandis que l'autre y avait accès, sans être sollicité chaque semaine, pour s'entrainer (uniquement informé de l'existence du projet en début de cours, sans rappel par la suite).

Suite à l'exploitation d'un échantillon de 849 étudiants, ils ont analysé les résultats obtenus aux tests d'orthographe, grammaire et syntaxe réalisés au début et à la fin du semestre et les notes aux examens, disponibles sur les procès-verbaux de jury d'examen. Les indicateurs de

temps d'entrainement sur la plateforme ont également été utilisés afin de montrer que le groupe à encouragements forts passait davantage de temps sur la plateforme que le second groupe. Ils ont montré d'après leurs résultats qu'une meilleure maitrise du français (1 point d'amélioration en orthographe) impactait de manière significative les résultats obtenus dans les autres matières (scientifiques et littéraires). De plus, ils indiquent que travailler l'orthographe, la grammaire et la conjugaison bénéficie surtout aux étudiants identifiés comme les plus faibles aux prétests. Cependant, cette étude ne prend pas en compte l'influence éventuelle de l'enseignant pouvant différer d'une matière à l'autre.

Avant de présenter les dispositifs mis en place dans les universités de la communauté écri+, nous finissons par un dernier exemple concernant un « module de perfectionnement de la communication orale et écrite » en sciences humaines (Dezutter & Thirion, 2002). Responsables de cet enseignement, ils s'intéressent aux caractéristiques des discours didactiques universitaires écrits et oraux, notamment à travers un travail sur des syllabus transmis dans des enseignements disciplinaires. L'un des objectifs est d'identifier la réception du discours didactique universitaire par les étudiants (compréhension écrite et orale des étudiants).

Au sein de la communauté écri+, des similitudes et des divergences s'observent quant aux différents dispositifs déployés dans chaque université. Dans le cadre de cette présentation, nous n'allons pas au-delà de l'année 2020-2021 pour la description et l'analyse de ces dispositifs. Certaines universités ont mis en place leurs propres dispositifs (Le Mans Université, Grenoble Alpes, Côte d'Azur, Paris Nanterre, Paris 1) tandis que d'autres se basent sur le projet Voltaire, plateforme numérique en ligne dont l'objectif est de permettre aux utilisateurs d'améliorer leur orthographe, leur grammaire et leur conjugaison, ou sur les outils numériques d'Orthodidacte, voire les deux (VetAgro et Polytech de Clermont-Auvergne, l'université Rennes 2, Strasbourg, Toulouse).

Le rapport à l'instrumentalisation et au numérique varie là encore selon l'université[13]. Certaines universités partenaires travaillent depuis quelques années sur l'élaboration de ressources numériques pour l'amélioration des compétences écrites à l'université. Elles les ont présentées et partagées à toutes les universités partenaires. Trois plateformes en ligne majeures

[13] Nous ne mentionnons pas les dispositifs des universités Paris-Nanterre, Côte d'Azur, Rouen Normandie et Le Mans Université, car ils sont décrits au sein du Chapitre 6.

sont utilisées : 1. « Améliorer ses écrits »[14] pilotée par l'Université Côte d'Azur, composée de vingt-six modules d'une durée estimée de vingt heures, 2. « J'améliore ma maitrise du français »[15], pilotée par les universités Paul-Valéry-Montpellier 3, Paris Nanterre et Côte d'Azur, composée de trente-trois modules d'une durée de vint-six heures et 3. Le MOOC « Renforcer ses compétences orthographiques » développé par l'Université de Caen, d'une durée de huit heures.

À l'université Grenoble Alpes, avant la participation au projet écri+, le dispositif Pratexte, a été créé pour pallier un manque de pratiques de textes, en lecture et en écriture et permettre aux étudiants de prendre confiance en leur écriture. Chartier et Frier (2015) précisent que :

> Les modalités pédagogiques mises en œuvre visent à articuler fortement : savoirs, savoir-faire et savoir-être [...], [à] lutter contre l'insécurité scripturale massive en début de premier cycle universitaire et à faire émerger les « connaissances ignorées », [à] susciter leur créativité, les engager dans et par la lecture et l'écriture sur le chemin de la connaissance. (p. 159)

Différents bénéfices semblent ressortir de ce dispositif, car il entraine une nouvelle vision des littéracies universitaires et du métier d'étudiant ou de la construction des connaissances en contexte universitaire : proposer un cours de méthodologie de l'écrit pour les étudiants en sciences du langage, former les étudiants à l'écrit réflexif et établir un lien entre les pratiques langagières et la construction de connaissances à l'université.

Cette liste ne se veut pas exhaustive, mais elle a le mérite de montrer que ces questions ne sont pas nouvelles et elle permet d'identifier des différences quant aux aspects de la langue française à travailler à l'université.

2.3.3. Vers une « approche intégrée » dans les dispositifs en rapport avec l'écrit à l'université

Une sorte de clivage avec les premiers dispositifs basés sur une remédiation semble s'observer et l'envie de se détacher de ces dispositifs visant davantage à « réparer » qu'à comprendre les particularités de l'enseignement supérieur par rapport à l'enseignement

[14] Pour plus d'informations, voir le site web https://ameliorer-ses-ecrits.univ-cotedazur.fr/.

[15] Pour plus d'informations, voir le site web http://uoh.univ-montp3.fr/j_ameliore_ma_maitrise_du_francais/portail/.

secondaire. L'idée de réfléchir sur d'autres aspects tels que l'incompréhension des discours ou des savoirs dans le cadre universitaire n'enlève en rien, comme l'indique Pollet (2010), l'importance des problèmes orthographiques, lexicaux et syntaxiques. Il s'agit surtout de changer de focale et d'explorer d'autres pistes que celle de « l'imposition d'une norme, pour tenter de résoudre un problème profond, et non d'agir sur des symptômes » (Pollet, 2010, p. 135-136).

Or, les besoins identifiés sont doubles :

> Le terme de littéracie universitaire recouvre ainsi l'apprentissage et la maitrise des discours en usage dans la formation académique, que celle-ci soit tournée vers l'axe professionnel, à travers les concours par exemple, ou vers l'axe scientifique, à travers la production de résultats d'investigation. Il est donc tout à fait normal que la littéracie universitaire soit devenue à son tour un champ de recherche. (…) circonscrire le champ de recherche puis à identifier et codifier les attentes ainsi que les pratiques en usage, opte à présent pour une granularité plus fine (…) analyse portant sur des compétences spécifiques telles que les besoins grammaticaux (Boch et al. 2012) ou les contraintes énonciatives (Goes & Mangiante 2010). (…) spécialisation par disciplines (Delcambre & Lahanier-Reuter 2010) ou à la visée professionnelle (Rinck & Sitri 2012). (Lang & Meyer, 2015, pp. 224-225)

Dans l'enseignement supérieur, les objectifs des dispositifs intégrant l'amélioration des compétences écrites en français sont multiples et les intitulés de formation varient d'une université à l'autre voire au sein même d'une université (Clayette & Salam, à paraitre). L'ouvrage publié en 2012 suite aux journées d'étude « de la maitrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur : quelles compétences langagières ? » organisées fin 2010 par le Centre de Méthodologie universitaire de l'Université Libre de Bruxelles, nous semble encore très évocateur. Il place le débat autour du perfectionnement en langue française et du développement des compétences langagières qui est toujours d'actualité selon nous.

À l'université, la discipline « français » n'existe pas à proprement parler comme nous pouvons l'avoir dans la scolarité antérieure. Il convient de distinguer différents niveaux de maitrise : la maitrise de la langue, la maitrise des genres universitaires, la maitrise des genres de l'écrit professionnel ou encore la maitrise élémentaire de l'écriture (orthographe, grammaire, etc.).

Une première approche, considérée comme normative, voire puriste, selon Pollet (2012) (perfectionnement de la langue visé), se base sur la « remédiation », la « maitrise de la langue » suite au constat de carences. Dans les dispositifs l'adoptant, l'accent est mis sur les

microhabiletés et sur la maitrise du système linguistique. Ces programmes identifiés comme compensatoires proposent généralement aux étudiants des exercices ciblés. Cependant,

> Les sociologues ont suffisamment montré le caractère vain de ces « programmes compensatoires », l'impossibilité de greffer des codes standards chez des élèves déjà en difficulté (Forquin, 1990 ; Bachmann, 1993), les résistances pratiques provoquées par le travail scolaire sur la langue (Lahire, 1993), et même la surestimation des difficultés lexicales, syntaxiques, qui en masquent d'autres, plus profondes, sur lesquelles il est beaucoup plus important de travailler, comme la compréhension des discours et du savoir (Bautier, 1998). (Pollet, 2021, p. 9)

Cette approche, ayant longtemps prévalu, laisse davantage de place à une vision novatrice intégrant l'importance des savoirs disciplinaires et du raisonnement. Plus pragmatique, elle centre ses objectifs sur les spécificités de l'utilisation du langage au sein des études universitaires et au sein d'une discipline à proprement parler. Les maitres mots de cette approche sont ceux de la contextualisation, de la spécificité des modes de construction de savoirs et de l'environnement dans lequel se trouve l'étudiant ainsi que l'objectif qu'il souhaite atteindre grâce à ces études (voir partie 2.2.2). Dans le cadre de cette approche, on tente de s'éloigner des discours de « baisse de niveau » et de ceux s'appuyant sur « la thèse du « handicap linguistique » qui a amené les institutions à organiser des « remédiations » en langue pour les étudiants » (Pollet, 2012, p. 8).

Les deux approches ont une visée différente, mais elles s'avèrent pourtant complémentaires. La première approche est nécessaire pour les étudiants n'ayant pas acquis les prérequis attendus à la fin de l'enseignement secondaire. La non-maitrise de ces éléments peut leur porter préjudice dans leur vie future d'étudiant, notamment lors de leur scolarité où ils pourront être pénalisés dans le cadre d'autres matières. En effet, la particularité du français est qu'il possède un double statut, en tant qu'objet d'étude et en tant que pratique culturelle. Il s'étudie en tant que langue (aspects grammaticaux, orthographiques, lexicaux, etc.), mais sert également aux activités de pratiques de la langue, lors de la lecture et de l'écriture (Simard, C. et al, 2010). Ainsi, « mieux un étudiant maitrise le langage, plus son argumentation sera fluide et convaincante, et plus sa note sera élevée » (Brauer, 2011, p. 117).

Comme l'indique Bautier (1998), la logique de savoir et de travail intellectuel ne doit pas être effacée par la vision techniciste de la langue à laquelle renvoie la première approche. La seconde approche, plus pragmatique, se concentre sur les compétences langagières en contexte et sera utile à tous les étudiants inscrits, en moindre mesure pour certains. Nous reprenons les

propos de Dabène (1998) et Millet (1999) cités par Pollet et Delforge (2011) indiquant que langue et discours peuvent être des « vecteurs de savoirs spécialisés » ainsi que des « formes d'exercice de la connaissance ». Cela met en lumière la « fonctionnalité cognitive des pratiques de l'écrit dans l'enseignement supérieur ».

Certains étudiants n'ont que très peu de lacunes accumulées lors de leurs études antérieures. D'autres en revanche présentent des difficultés de plus bas niveau, concernant par exemple les systèmes de règles orthographiques, grammaticales ou encore lexicales, entre autres. Nous ne pouvons fermer entièrement les yeux sur l'importance des contraintes normatives, mais il est nécessaire de trouver une alternative aux simples dispositifs traitant des difficultés linguistiques au sens strict du terme. L'enseignant peut amener l'étudiant à prendre conscience des enjeux d'un usage défaillant de la langue dans leurs écrits et du contresens que cela peut entrainer lors de la réception et de la correction des productions par l'enseignant évaluateur.

Très rares sont les études portant, à ce jour, sur la complémentarité des deux approches. L'ouvrage de Boch et Frier (2015) et les contributions qui le composent se placent dans ce double paradigme en incluant l'approche normative au sein de l'approche pragmatique. Comme nous pouvons le lire dans la préface rédigée par Pollet, l'accent est mis :

> À la fois sur la réflexion (méta)linguistique à initier et valoriser chez les étudiants, sur la construction des discours (y compris dans leurs dimensions textuelle et syntaxique) et sur l'ancrage disciplinaire qui seul permet de montrer les enjeux de l'écrit dans la construction des savoirs. (Pollet, 2015, p. 15)

Garnier, Rinck, Sitri & De Vogüe (2015) soulignent également l'importance de prendre en considération les deux approches. La dimension linguistique est vue comme un nécessaire outil de prise de conscience qui trouve sa place dans les littéracies universitaires et qui ne doit pas être réduite aux aspects normatifs. Les compétences liées à l'écrit doivent ainsi être prises en compte globalement : les micro habiletés linguistiques et leur description linguistique s'inscrivent dans « une formation aux écrits universitaires attentive aux genres et aux pratiques du lire-écrire » (Garnier, Rinck, Sitri & De Vogüe, 2015).

Très récemment, Pollet (2021) parle d'une « approche intégrée » en s'appuyant sur les deux ouvrages précédemment mentionnés :

> Il s'agit d'aller au-delà de la dichotomie classiquement opérée entre approches pragmatique et normative, et plutôt de les articuler, ce qui implique des descriptions et des apprentissages linguistiques. La condition est que cela se fasse dans une optique réflexive, de manière à « proposer aux étudiants des apprentissages spécifiques leur

> permettant d'intégrer progressivement les normes de ces différents discours » (Frier, 2015, p.39). (Pollet, 2021, p. 79)

Conclusions du chapitre 2

Penser, réfléchir et alimenter le champ de recherches autour de l'écrit en contexte académique, et plus particulièrement dans le champ universitaire constitue un réel défi. Nous avons montré comment les recherches dans l'espace francophone sont dorénavant multiples et bien ancrées. En revanche, leurs directions ont bien évolué depuis l'importation du concept de *literacy* et du champ états-unien des *Writing Studies* ou le champ anglo-saxon des *academic literacies.* En effet, le champ des littéracies universitaires tel qu'il s'est développé dans les pays francophones s'est adapté et s'est vu attribuer des caractéristiques qui lui sont propres, en lien notamment avec les spécificités des rapports à la langue française. Comme le souligne Donahue :

> Ce qui fonctionne dans un contexte ne fonctionne pas forcément dans un autre […]. Au cœur d'une globalisation acceptée comme notre avenir partagé, il faut garder l'ouverture vers la diversité de contextes géopolitiques, d'objectifs institutionnels, de traditions de recherches différées. Ce qui vient d'une tradition peut bien sûr très bien fonctionner dans une autre quand c'est approprié. (Donahue, 2021, p. 12)

Les besoins des étudiants primo-entrants sont d'origines variées et ne se manifestent pas de la même manière pour l'ensemble des étudiants. Nous avons expliqué la pluralité des pistes explicatives dans le premier chapitre (facteurs d'apprentissage propres à chaque individu, influence du parcours scolaire antérieur, milieu éducatif, etc.).

Ce second chapitre a permis dans un premier temps de clarifier ce que l'on entend, dans le champ des littéracies universitaires, par la maitrise de l'écrit. En effet, ce syntagme revêt plusieurs définitions. Nous avons montré en parallèle que les besoins effectifs des étudiants sont de plusieurs ordres.

Nous les résumons en trois points :

- Certains étudiants présentent des difficultés au niveau des compétences linguistiques. Nous les considérons comme des caractéristiques normatives dont le rôle reste malgré tout primordial. En effet, même si la maitrise de la langue ne se résume pas à l'application mécanique de règles d'orthographe ou de grammaire, l'une de ses fonctions n'en demeure pas moins d'être instrumentale. Pour que le message écrit

transmis soit bien reçu par le destinataire, il importe de prendre en considération les micro habiletés (approche purement linguistique).

- Certains étudiants ont des difficultés[16] à s'adapter et à s'affilier au contexte universitaire, ce qui rend leur intégration (sociale et académique) complexe. En conséquence, ils peuvent rencontrer des difficultés supplémentaires constituant un frein à leur réussite.
- Certains étudiants, notamment dans le cadre de disciplines qui diffèrent des matières scolaires étudiées dans l'enseignement secondaire, font face à une rupture entre les genres d'écrits du secondaire et ceux du supérieur. En effet, l'étudiant se voit confronté à de nouveaux genres, les genres académiques. Il devra composer entre différents types d'écrits dont il ne connait pas nécessairement les rouages (approche discursive).

Nous écartons volontairement le terme « remédiation » de notre texte, car nous n'estimons pas apporter de « remède » aux apprenants[17]. Ce terme, très connoté et souvent associé à une vision péjorative ne convient pas à notre vision (terme souvent utilisé avec « déficit », « remédiation cognitive », etc.). Le choix des termes les plus adéquats à employer a été délicat. Nous souhaitons rester dans une optique large et parler de compétences en français écrit. Par maitrise de la langue française écrite, que nous utilisons à de multiples reprises dans cette thèse, nous entendons une utilisation générale de l'écrit à l'université, en lien également avec les normes telles qu'elles sont prescrites. Nous questionnons cependant cette relation à la norme dans nos analyses, lorsque nous traitons des représentations de l'écrit à l'université dans les chapitres sept, huit et neuf. Nous préférons ainsi parler « d'amélioration » des compétences écrites.

Dans notre recherche, nous allions différents axes repérés dans l'étude de la littérature s'intéressant à l'écrit dans un contexte universitaire : les dispositifs basés essentiellement sur

[16] Notons que nous choisissons de prendre la question sous l'angle des besoins des étudiants. Certaines études se sont intéressées à la terminologie autour des attentes du lecteur qui ne sont pas toujours respectées. Ainsi, lorsqu'un lecteur lit un texte ou lorsqu'un enseignant lit une copie, il relève ce que l'on peut appeler une erreur, un problème, une difficulté, une maladresse, une déviance, un dysfonctionnement, une confusion, un passage problématique, etc. (Garnier et al., 2016). Nous n'entrons pas davantage dans ce débat, mais nous préférons ici nous situer au niveau de l'étudiant plus que de la norme et de l'attendu.

[17] Nous lisons sur le site du cnrtl la définition suivante « apporter un remède, porter remède à ; combattre par les moyens, les mesures appropriées. Remédier à un abus, à une anomalie, à une carence, à une défaillance, à un défaut ».

les micros habilités (orthographe, grammaire, etc.), les dispositifs prenant en compte la contextualisation et la spécificité des disciplines et enfin, ceux privilégiant le développement de la créativité des apprenants dans des ateliers d'écriture.

Notre recherche mobilise trois autres concepts clés, qu'il convient maintenant de délimiter par le biais de l'ingénierie pédagogique : les concepts de dispositif pédagogique, d'appropriations du numérique et de l'écriture numérique.

Chapitre 3. L'ingénierie des dispositifs pédagogiques et didactiques

Que l'on parle de dispositifs « d'aide » (Michaut, 2003), de dispositifs d'accompagnement ou encore de « dispositif de remédiation », le point commun demeure l'emploi du terme « dispositif ». Pour en saisir les enjeux, il convient de définir cette notion qui prend sens différemment selon les contextes et selon les chercheurs. Nous avons remarqué en lisant de nombreux articles que ce terme est souvent utilisé sans qu'il soit en amont défini. Il apparait souvent synonyme de modules d'enseignement nous semble-t-il.

Les dispositifs mis en place dans les universités, comme tout dispositif pédagogique, relève d'une ingénierie pédagogique. Nous précisons dans un premier temps ce qu'implique en amont la phase d'ingénierie du dispositif, puis nous mentionnons la place que peut prendre l'instrumentation numérique au sein d'un dispositif associé à un environnement numérique. Enfin, nous explorons les questions d'appropriation de ces derniers et notamment des usages numériques par le corps enseignant et par les apprenants étudiants.

Avant tout développement de notre cadre épistémologique, une précision importante mérite d'être indiquée. Nous ne nous inscrivons pas dans le cadre d'une expérimentation de modules didactiques. Ainsi, nous ne visons pas à déterminer la stabilité ou l'efficacité d'un dispositif que nous aurions mis en place, mais à étudier l'impact de dispositifs déjà existants dans l'université où nous effectuons notre recherche.

3.1. Concevoir un dispositif intégrant le numérique

Nous faisions appel dès les premiers chapitres à la notion de « dispositif » dans le cadre de la réussite en licence et de la place de l'amélioration des compétences écrites à l'université. Or, comme l'indique Charlier :

> Dans le champ de la pédagogie, le terme « dispositif » est souvent utilisé de façon banale pour désigner un ensemble de moyens organisés, définis et stables, qui sont le cadre d'actions réitérables, conduites pour répondre à un problème récurrent. (Charlier, 2000, p. 207)

Parler de dispositif implique de le situer dans une perspective plus large, celle de l'ingénierie pour la création et la mise en place de dispositifs pédagogiques ou de dispositifs didactiques.

Le dispositif pédagogique, d'après les définitions de Peraya (1999) et Lebrun (2005) correspond à la considération des objets et des sujets, aux interactions et à l'ensemble des activités proposées dans le cadre de la formation. L'une de ses fonctions est d'atteindre les objectifs d'apprentissage fixés au préalable. Dans ce cadre, il faudra définir les ressources, les méthodes et identifier les acteurs du dispositif :

> Au moment où les discours foisonnent quant à l'urgence d'introduire les TIC dans l'enseignement supérieur, très peu de travaux offrent aux praticiens et aux chercheurs une approche concrète et systémique de l'ensemble des dimensions d'un dispositif : le projet de formation et son sens pour chacun des acteurs, l'environnement humain et technologique, l'articulation du nouveau dispositif dans les curriculums existants, les investissements nécessaires et les conditions de pérennité de l'expérience. Très peu, enfin, permettent au lecteur de comprendre la dynamique d'un tel projet tel qu'il a été vécu aux niveaux individuel, institutionnel et de réseau. (Charlier & Peraya, 2003)

De plus, le dispositif pédagogique permet bien souvent de centrer le tout sur l'apprenant. La scénarisation pédagogique choisie dans ces dispositifs aura également une influence sur les apprentissages des étudiants et par conséquent sur l'amélioration de leurs compétences écrites.

3.1.1. Modèles pour la scénarisation pédagogique

Issue du monde de l'audiovisuel, la scénarisation a été étendue au monde de la formation par l'ajout de l'adjectif « pédagogique » et a introduit l'image et le son dans l'enseignement au cours des années soixante. En revanche, ce n'est que dans les années quatre-vingt que la scénarisation pédagogique prend place dans l'enseignement. Selon Henri, Compte & Charlier « la scénarisation n'a plus simplement pour but de stimuler l'apprenant et de lui permettre d'entrer en rapport avec un contenu d'apprentissage, mais bien de structurer et d'organiser son activité pour l'amener à apprendre dans un contexte signifiant. » (2007, p.18).

L'un des modèles le plus répandus pour l'ingénierie de dispositifs depuis les années 70 est le modèle ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation)*.

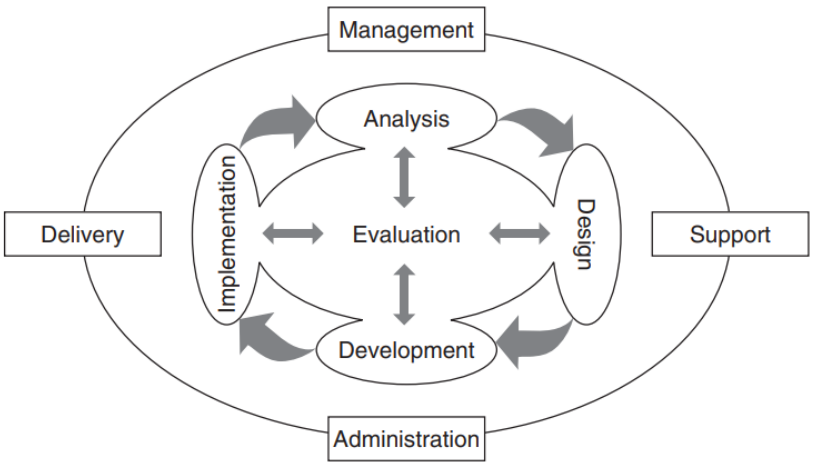


Figure 9. Schématisation du modèle ADDIE par Clayton Allen (2006)

Depuis quelques années, des modèles plus agiles sont privilégiés. Cependant, ce modèle se doit d'être décrit de par l'importance qui lui a été accordée. Comme nous le voyons sur la Figure 9, l'évaluation est au cœur de ce modèle et apparait à chaque étape du processus de conception.

Lors de la création de dispositifs pédagogiques, trois étapes à objectifs variés sont nécessaires. Lebrun (2007) parle de « chemin » parcouru (Figure 10), en se basant sur les trois champs de Barbier et Lesne (1986). Le champ du travail et des activités quotidiennes des individus place dans un cadre général le travail pédagogique. C'est à ce niveau que les « phénomènes relatifs à l'exercice d'un travail, à la mise en œuvre par les individus de compétences, qualifications, capacités dans des activités professionnelles ou sociales » sont intégrées.

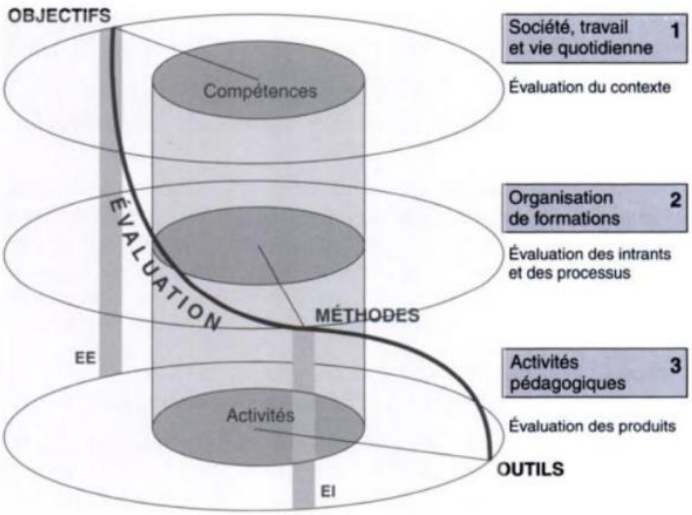


Figure 10. Structure du cheminement « objectifs, méthode et outils » de Lebrun (2007)

Ensuite, les différents besoins et objectifs identifiés en amont dans le premier champ s'organisent dans un second champ, consacré aux formes institutionnelles des activités de formation. Les formations y sont planifiées, les contraintes analysées et les méthodes pédagogiques à mettre en place sont identifiées. Dans notre recherche, nous nous intéressons principalement au troisième champ « activités pédagogiques », et plus particulièrement à l'outil pédagogique que peuvent constituer les technologies. C'est dans :

> Ce champ que seront décrites et mises en place de manière opérationnelle les différentes actions entreprises par l'enseignant et par les étudiants. C'est aussi dans ce champ qu'enseignants et étudiants utilisent les ressources, les outils…, les uns pour enseigner, les autres pour apprendre. (Le Brun, 2007, p. 21)[18]

Comme nous l'évoquions en première partie en mentionnant le modèle ADDIE, l'évaluation tient une place centrale en ingénierie pédagogique. Cette dernière peut se faire d'au moins trois manières : l'évaluation de compétences et des connaissances acquises par les étudiants, l'évaluation du dispositif ou de l'enseignement par les étudiants ou encore l'évaluation des perceptions par les étudiants des effets du dispositif (Lebrun, 2011). Il nous semble qu'un élément est manquant dans cette identification des différentes façons d'évaluer l'efficacité d'un dispositif. En effet, en se situant dans une approche systémique et en adhérant au fait qu'un dispositif se situe dans un cadre général, la scénarisation qui va être mise en place par l'enseignant ne dépend pas que de l'enseignant lui-même. Ainsi, l'évaluation du dispositif peut également se faire par retours de l'enseignant lui-même.

Au niveau conceptuel, une distinction est faite entre le « dispositif » et l'« environnement numérique ». Leclercq (2008) parle de dispositif composite pour parler du couple dispositif de formation – environnement numérique.

Un environnement numérique constitue l'une des composantes du dispositif de formation ou du dispositif pédagogique, mais il ne peut prétendre, à lui seul, constituer un dispositif à part entière. Les environnements numériques prennent diverses formes : campus virtuel, LMS, plateforme, environnement techno-pédagogiques, EAI, etc. Chaque EIAH, considéré comme un instrument au sens de Rabardel (1995), articule des instances technologiques, symboliques,

[18] Chaque étape nécessite une évaluation particulière « des évaluations locales au champ considéré comme l'évaluation du contexte (champ 1), des intrants, des processus (champ 2), des produits (champ 3) » (Le Brun, 2007, p. 22).

semi-cognitives et socio-relationnelle. Il configure, tout du moins partiellement, les comportements et les façons de faire des sujets qui y sont exposés.

3.1.2. L'instrumentalisation et l'intégration des technologies

Dès les années 1980, l'enseignement introduit les ordinateurs et les didacticiels, logiciels éducatifs dans l'enseignement assisté par ordinateur (EAO).

Il est possible de faire de l'informatique un instrument ou un outil pédagogique dès lors que l'exercice, en tant que support au même titre qu'un papier, fait partie d'une étape précise dans la scénarisation pédagogique avec des contours délimités et des objectifs de travail bien identifiés. Un juste milieu se doit d'être trouvé dans l'utilisation du numérique. Les méthodes considérées comme traditionnelles ne nécessitant qu'une feuille et un stylo ou encore un tableau et une transmission orale de la leçon peuvent être couplées à un travail informatique de manière ponctuelle.

L'intégration d'innovation pédagogique, matérielle ou immatérielle, dans l'enseignement n'est pas nouvelle, « Wilbur Schramm (1977), who claimed that learning is influenced more by the content and instructional strategy in a medium than by the type of medium » (Clark, 1994, p.21).

L'usage de l'ordinateur et des médias en pédagogie devrait entrainer un changement de méthodologie auprès des concepteurs pédagogiques, mais également chez les enseignants. Il arrive que l'utilisation d'une nouvelle technologie ne donne pas lieu à un changement au niveau de la méthode d'enseignement, ce qui peut mener à une utilisation non efficace, voire non pertinente, de cette dernière, avec un impact non significatif au niveau des résultats ou encore au niveau de la satisfaction des étudiants, et de l'enseignant lui-même.

La notion du numérique est entouré par un flou sémantique (Moatti, 2012), qui rend parfois sa définition délicate. Au sens de Rabardel (1995), le numérique est vu comme un instrument.

L'avènement des cours en ligne massifs et ouverts (MOOC) fait partie des tendances innovantes du XXIe siècle en lien avec les technologies Internet, notamment ceux de la plateforme France Université Numérique (FUN).

Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR) a fait depuis plus d'une dizaine d'années du développement du numérique une priorité à l'université :

> Le gouvernement a adopté le 28 février 2013 une feuille de route ambitieuse sur le numérique. Conformément à l'ambition portée par le Président de la République, elle fait de la jeunesse, de l'école et de l'université une priorité (site du MESRI, 2015).

Les stratégies à mettre en place visent quatre ambitions : le numérique au service de la réussite et de l'insertion des étudiants, le numérique comme outil de rénovation des pratiques pédagogiques, le numérique pour le développement de campus d'avenir et le numérique pour une université ouverte et attractive, en Europe et à l'international.

> L'utilisation des technologies numériques n'est pas une fin en soi, elle doit être mise au service de la pédagogie pour faire face à la diversité des publics et renforcer l'efficacité des enseignements en vue d'améliorer la réussite des étudiants et leur insertion professionnelle. (Heutte, Lameul et Bertrand, 2010, p. 1)

Nous rejoignons ces trois chercheurs qui préfèrent parler de « pédagogie universitaire numérique » en se centrant sur la pédagogie et en prenant le numérique comme un contexte. Ils déclarent qu'il faut rester précautionneux dans l'usage du terme « pédagogie numérique » puisque l'efficacité pédagogique n'est pas garantie par le numérique seul :

> Il semble difficile de définir scientifiquement un (plusieurs) « modèle(s) » pédagogique(s) spécifiquement lié(s) à l'usage du numérique, il semble difficile de définir (il n'est d'ailleurs même pas sûr que cela ait du sens) une « didactique » liée aux usages du numérique… (Heutte, Lameul et Bertrand, 2010, p. 2)

Il nous semble peu pertinent de rouvrir le débat sur les apprentissages et le numérique, qui nécessiterait de répondre à une question bien plus large sur ce qu'est un apprentissage. Cependant, en considérant l'outil pédagogique qu'est le numérique, nous ne pouvons faire abstraction des méthodes dans lesquelles il prend place.

En dehors de ces questions très documentées, l'intérêt de l'appropriation des outils numériques proposée dans les dispositifs est au cœur de notre recherche. Parler d'outils numériques reste néanmoins très vague. Or, comme nous le voyons dans les deux autres parties de la thèse, ceux qui nous intéressent correspondent à une partie des outils numériques existants.

Nous venons de définir le dispositif et les différents outils didactiques numériques existants. Il convient dès lors de soulever la question de l'appropriation de ces derniers par deux acteurs au cœur des dispositifs sur le terrain : les enseignants et les étudiants. En effet, lors de la phase d'ingénierie, le dispositif est réfléchi selon des intentions particulières qui dépendent de son concepteur (Meunier, 1999).

Cependant, malgré sa diffusion constante dans les établissements de l'enseignement supérieur, le numérique ne fait toujours pas l'unanimité. Le corps enseignant se divise en deux catégories : les enseignants prônant les vertus du numérique, l'utilisant volontiers dans leurs scénarisations pédagogiques ou dans leurs usages personnels, et les enseignants réfractaires à ce dernier, pouvant cependant être amenés à l'utiliser malgré eux (voir sous-partie 3.2). La crise sanitaire de 2019 en est un exemple parfait, puisque les enseignants ont été contraints de s'adapter à cette situation et d'utiliser les supports numériques.

Le lien entre la réussite et l'usage des nouvelles techniques de l'information et de la communication n'est pas systématique. Les recherches comparant les dispositifs avec numérique ou sans numérique n'ont majoritairement pas identifié de différences significatives, comme a pu le montrer Russell (1999) parlant de « the no significant difference phenomenon » pour l'utilisation des technologies en éducation. Dans cette étude, il a comparé 355 recherches basées sur différents supports (questionnaires, rapports, tests standardisés, etc.) publiés à partir de 1928. Cependant, Russell s'est concentré ici sur les supports numériques en tant que tels et non sur les méthodes employées avec ces supports. Qu'en est-il alors de l'appropriation du numérique en contexte universitaire, que ce soit par les enseignants ou les étudiants ?

3.2. Appropriation du numérique en contexte universitaire par les enseignants et par les étudiants

En 2010, l'École Normale Supérieure (ENS) organise le séminaire « former et accompagner les enseignants pour développer l'usage pédagogique du numérique dans les universités ». Lors de ce séminaire national, des politiciens, des enseignants et des responsables de services universitaires de pédagogie, de services de formation et de services TICE se sont réunis. À partir d'une enquête en ligne complétée par des entretiens, Heutte et al. (2010) ont identifié les besoins effectifs des enseignants et des responsables pédagogiques. Pour ce faire, ils se sont adressés à des présidents d'université (57), des présidents des pôles de recherche et d'enseignement supérieur (3), des chefs de projets des universités numériques en région (11), des responsables de centres d'initiation à l'enseignement supérieur et des enseignants (2 899, de 89 établissements).

Les institutionnels déclarent à 87% proposer une formation en « pédagogie universitaire numérique » à leurs enseignants et à l'usage d'outils numériques (formation aux plateformes pour 28%, à la conception de contenu numérique pour 22% et à l'usage de l'enseignement à distance pour 6%).

Les formations pédagogiques sont très peu proposées puisque seuls 8% des institutionnels déclarent offrir des formations en lien avec l'intégration des TICE dans les enseignements ou encore en lien avec des démarches de coopération et de mutualisation (1%).

L'usage des nouvelles technologies reste cependant disparate au sein de la communauté enseignante universitaire[19]. L'intégration du numérique relève encore du défi (Hutchison et Reinking, 2011 ; Karsenti et Collin, 2013 ; Means, 2010) pour bon nombre d'enseignants dans l'éducation à tout niveau scolaire.

Karsenti et Collin (2019) proposent un état des lieux des modèles existants dans la littérature, afin de comprendre le processus d'intégration des technologies permettant de guider l'enseignant. Le modèle TPACK (Mishra et Koehler, 2006), considéré comme le plus influant, expose les connaissances que l'enseignant doit avoir pour intégrer les technologies à son enseignement. Sept éléments composent le modèle de Mishra et Koehler (2006), dont les trois premiers s'entremêlent (Figure 11) : les connaissances disciplinaires « content knowledge », les connaissances pédagogiques « pedagogical knowledge » et les connaissances technologiques « technological knowledge ». Les quatre autres sont en périphérie et se croisent avec deux ou trois des connaissances citées précédemment qui sont pour Mishra et Koelher (2006) interdépendantes. Selon eux, « être compétent dans l'intégration des technologies consiste à savoir comment combiner ces compétences en adéquation avec les objectifs et la situation pédagogique » (Karsentin & Collin, 2019, p.11).

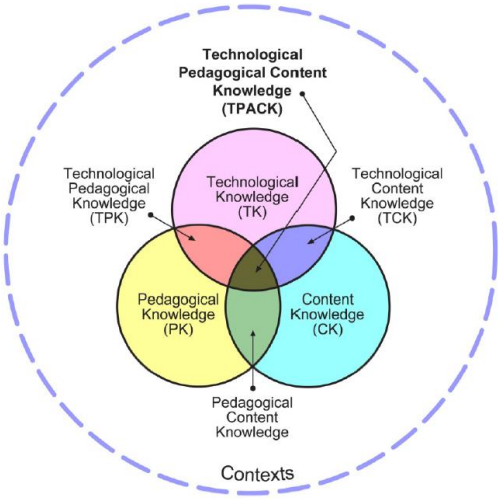


Figure 11 Modèle de Mishra et Koehler, 2006

[19] https://www.erudit.org/fr/revues/ritpu/2018-v15-n1-ritpu04609/1059995ar.pdf

Selon la théorie de l'innovation du sociologue et statisticien Rogers (1962), toute nouvelle idée intégrée au sein d'une communauté sera accueillie différemment selon les individus qui composent ce groupe. Il identifie cinq catégories permettant de classer les personnes s'emparant plus ou moins rapidement de ces innovations : 1. Les innovateurs, représentés majoritairement par les jeunes de la génération en question, 2. Les adopteurs précoces, 3. La majorité précoce, 4. La majorité tardive, 5. Les retardataires (Figure 12).

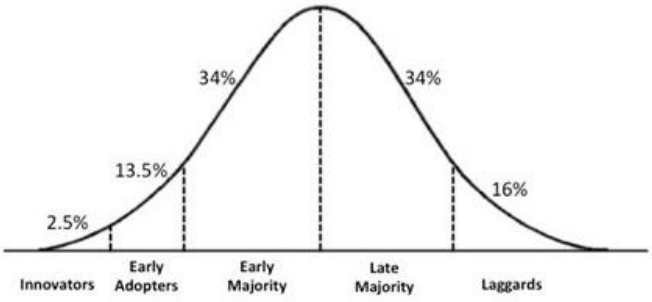


Figure 12. Modèle de diffusion de l'innovation selon Rogers (1962).

Ce concept même d'innovation, et plus particulièrement d'innovation pédagogique dans notre cas, questionne. Sous sa forme adjectivale, il est souvent associé aux termes « pédagogie » et « technologie » : la « pédagogie innovante » ou encore la mise en place de « technologies innovantes » :

> Il est à remarquer que si les moyens ne manquent pas pour développer les projets à base technologique jugés innovants, ceux-ci sont le plus souvent attribués de manière ponctuelle ou sur des durées courtes et rarement pérennisés. Ils ne peuvent par conséquent que très difficilement déboucher sur des changements structurels profonds. Il est révélateur sur ce point d'observer l'histoire et le destin aléatoire de plusieurs tentatives de mise en place de dispositifs originaux dans divers établissements (Albero, 2003; Albero, Linard et Robin 2009; Albero et Poteaux, 2010). (Albero, 2011)

Rogers (1995) recense les recherches issues de domaines variés des sciences humaines et sociales, tels que la sociologie, les sciences de l'éducation, l'anthropologie ou encore la géographie.

Cinq caractéristiques viennent influencer la rapidité de diffusion de l'innovation, nous les répertorions dans le tableau ci-dessous en proposant une définition selon Rogers (1995) :

Critères de diffusion de l'innovation	Définition
Avantage relatif	L'innovation proposée est perçue par l'utilisateur comme meilleure que l'existant.
Compatibilité	L'innovation est compatible avec les valeurs, les pratiques et les normes de l'utilisateur.
Complexité	L'innovation est facile à comprendre et à utiliser.
Testabilité	L'innovation peut être testée sans que l'utilisateur s'engage à l'utiliser.
Observabilité	L'innovation apporte des bénéfices clairement identifiés.

Tableau 5. Critères de diffusion de l'innovation (Rogers, 1995)

Ces cinq éléments vont de pairs et ne peuvent être pris isolément pour prédire l'adoption d'une innovation. En 1966, Fliegel et Kivlin proposaient une liste, plus détaillée, de quinze caractéristiques de l'innovation : son cout initial *(initial cost)*, son cout d'utilisation dans le temps *(continuing cost)*, son délai de retour sur investissement *(rate of cost recovery)*, le résultat qu'elle engendre *(payoff)*, le prestige social qui lui est rattaché *(social approval)*, le gain de temps qu'elle entraine *(saving of time)*, la baisse d'inconfort qu'elle suscite chez l'utilisateur *(saving of discomfort)*, la régularité des résultats entrainés *(regularity of reward)*, le fait de pouvoir la tester avant de l'adopter *(divisibility for trial)*, son degré de complexité *(Complexity)*, la clarté des résultats obtenus grâce à elle *(clarity of results)*, sa compatibilité avec les pratiques antérieures *(compatibiliy)*, son degré d'adéquation avec le métier de l'utilisateur *(association with dairying)*, son attractivité *(mechanical attraction)* et les changements de pratiques qu'elle engendre *(pervasiveness)*. On y retrouve les cinq caractéristiques proposées pour la première fois par Rogers.

Rogers considère l'innovation comme un résultat et non comme un processus, comme cela peut être le cas pour Thompsons (1965). Ce concept n'est pas au cœur de notre étude, mais mérite d'être mentionné puisqu'il est lié selon nous, lorsqu'on l'applique à la pédagogie universitaire, à l'intégration des technologies à l'université. Geoghegan (1994) déclare que l'intégration des technologies ne touche que les deux premières catégories de profils de la théorie de la diffusion de l'innovation de Rogers. Nous reprenons le passage synthétisé par Collin et al. (2018) reprenant les propos de Geoghegan (1994) :

> Regroupant environ 15% de la population enseignante universitaire, ce profil minoritaire correspond à des caractéristiques sociales et psychologiques particulières : il s'agit d'enseignants qui, entre autres, ont un fort intérêt préalable pour les technologies, qui ne sont pas échaudés par la prise de risques, et qui sont relativement

> autonomes sur le plan technologique et pédagogique (Geoghegan, 1994). Se crée alors un fossé entre une minorité d'enseignants « innovants » et une majorité d'enseignants pour qui l'intégration des technologies nécessiterait plus de temps et de soutien que ce que l'institution permet pour être durable et signifiante. (p. 11)

Dans une recherche portant sur l'intégration des technologies en pédagogie universitaire, Collin et al. (2018) déterminent les profils d'utilisateurs des technologies des enseignants, dans leur cours, à l'université. En se basant sur l'étude d'un questionnaire rempli par 391 enseignants intervenant dans deux universités québécoises, ils ont dégagé trois profils d'enseignants : les petits, les moyens et les grands utilisateurs. Il ressort de leur analyse des similitudes entre les trois profils quant aux technologies les plus fréquemment utilisées : les logiciels de traitement de texte (Word, OpenOffice), les logiciels de présentation (PowerPoint, Prezi), le courrier électronique, les moteurs de recherche sur internet et les plateformes d'enseignement (Moodle, Claroline). Il est important de préciser que la liste des treize technologies mentionnées est composée, en plus de ceux précédemment cités, de sites web en lien avec le contenu de leur cours, de DVD (moyens et grands utilisateurs), de planification de rencontres et sondages (moyens et grands utilisateurs également), de forum de discussion, de logiciels d'enregistrement audio-vidéo et de capture d'écran, d'outils de recherche bibliographique, des réseaux sociaux et enfin des wiki (les cinq dernières sont utilisées uniquement par les grands utilisateurs). L'apport supplémentaire de cette recherche concerne les objectifs visés dans l'utilisation de ces technologies. Les grands utilisateurs les utilisent pour trois raisons principales : concevoir leurs cours, élaborer des documents d'animation ou de présentation et enfin, pour consulter, communiquer et partager avec leurs collègues ou leurs étudiants. À contrario, les petits utilisateurs les utilisent beaucoup moins dans l'optique de consulter, communiquer et partager (100% pour les grands utilisateurs, contre 59,8% pour les petits). Les petits utilisateurs les utilisent principalement pour concevoir des cours (déroulement, matériel, etc.) ou pour élaborer des documents d'animation ou de présentation.

La communication est identifiée comme étant l'une des caractéristiques principales des grands utilisateurs, contrairement aux deux autres catégories. Leurs résultats confirment les constats de Geoghegan (1994) et de Kirkup et al. (2005), « malgré une succession de plus en plus rapide des technologies, les mêmes logiques semblent toujours à l'œuvre, différenciant une petite minorité de grands utilisateurs du reste du corps professoral » (Collin et al., 2018, p. 18). La diversité des profils enseignants se perçoit au niveau de la variation d'utilisation des technologies et non au niveau du type de technologies utilisées.

Lebrun (2015) identifie deux phases par lesquelles un utilisateur passe lors de l'intégration d'une nouvelle technologie : la phase d'assimilation et la phase d'accommodation[20]. Dans la première, l'utilisateur se sert du nouvel outil de la même manière que de l'ancien alors que dans la seconde phase, il leur trouve une utilisation particulière.

Nous retenons la définition d'environnement d'apprentissage informatisé de Basque et Doré (1998) comme « l'idée de la présence de ressources informatiques pour soutenir la démarche des apprenants, l'idée d'une vision cognitiviste et constructiviste de l'apprentissage et l'idée d'un lieu réel ou virtuel qui loge des « systèmes » en interaction ».

La classification des activités pédagogiques par ordinateur de Paquette (1993) comporte trois dimensions : les connaissances visées (faits ou données, procédures ou savoir-faire, concepts ou savoirs, structures ou modèles, métaconnaissance), les stratégies d'apprentissage (implantation, mémorisation, instruction systématique, analogie, transfert, expérimentation, induction, construction, découverte) et les moyens didactiques informatisés (exerciseurs, présentiels, simulateurs, progiciels, logiciels-outils à base de connaissances et systèmes tutoriels intelligents). Les environnements d'apprentissages informatisés « peuvent viser plusieurs types de connaissances, peuvent suggérer de multiples stratégies d'apprentissage et peuvent offrir plusieurs moyens didactiques pour les réaliser » (Basque & Doré, 1998, p.53).

> Les TIC deviennent l'objet de transactions relationnelles. En effet, leur usage peut venir renforcer l'intérêt que certains enseignants-chercheurs portent à leur mission éducative et formative et les conduire à engager de nouvelles formes relationnelles avec les apprenants, et éventuellement les interroger sur « qui sont » ces apprenants ainsi que sur la dissymétrie entre celui qui possède le savoir et celui qui vient le chercher (Albero, 2011). (Lavieille-Gutnik & Massou, 2013, p.3)

En termes d'apprentissage, l'influence positive du numérique semble reposer en partie sur des mythes selon Amadieu et Tricot (2020). Ils identifient quatorze mythes, dont cinq qui

[20] Les concepts d'assimilation et d'accommodation proviennent du constructivisme de Piaget (1896-1980). Dans la perspective piagétienne, lors du processus d'assimilation, le sujet modifie l'objet (le milieu) en fonction des schèmes et des connaissances dont il dispose. Lors du processus d'accommodation, ce sont les schèmes du sujet qui subissent une modification.

appuient notre réflexion générale et qui alimentent nos analyses. Nous rapprochons certains de ces « mythes » lorsque nous les considérons liés, ce qui nous mène aux trois points suivants[21] :

1. Mythe n°5 « grâce au numérique, on peut apprendre à distance » et mythe n°6 « le numérique favorise l'autonomie des apprenants ». L'une des principales différences entre l'enseignement à distance et l'enseignement en présentiel réside en partie dans la construction de ceux-ci. L'enseignement à distance implique une structuration plus importante pour soutenir l'apprentissage. Ainsi :

   > Apprendre à distance est réputé exigeant pour la simple raison que toute l'aide qu'une enseignante apporte à ses élèves dans la classe et toute la régulation de son enseignement en fonction des difficultés de ses élèves, sont différées, parfois extrêmement différées, ce qui entraine alors une exigence de grande autonomie de la part des élèves. (Amadieu et Tricot, 2020, p. 58)

   L'autonomie d'apprentissage mise en avant grâce à l'utilisation du numérique est également à nuancer. Cela nécessite que l'autonomie soit, au préalable, une compétence acquise par l'apprenant. Si cette dernière ne l'est pas, elle posera problème dans les apprentissages. En effet, si l'apprenant ne maitrise pas les dispositifs numériques qui lui sont proposés et s'il n'est pas en mesure de les utiliser sans aide extérieure, son apprentissage sera compromis.

2. Mythe n°9 « les vidéos et informations dynamiques favorisent l'apprentissage ». Amadieu et Tricot (2020) identifient, suite à leur revue de la littérature, quatre facteurs d'efficacité de l'animation : présenter de façon animée des informations elles-mêmes dynamiques, animer l'essentiel et non les détails, limiter le nombre d'informations à maintenir en mémoire pendant le visionnage et segmenter les animations.

3. Mythe n°1 « les élèves préfèrent travailler avec les outils modernes tandis que les enseignants sont accrochés à leurs vieux outils » et mythe n°12 « la nouvelle génération sait utiliser efficacement le numérique ».

   Ce dernier point renvoie au fait que les nouvelles générations et notamment les générations Y (entre 1978 et 1994), rattachées aux « digital natives » (Prensky, 2001) et Z (entre 1994 et 2010), sont souvent associées à un décalage numérique avec la

[21] Les mythes identifiés par Amadieu et Tricot (2020) sont indiqués entre guillemets. Nous nous appuyons sur le bilan des travaux scientifiques qu'ils proposent que nous complétons avec des études supplémentaires. Nous reprenons la numérotation que les auteurs utilisent dans leur livre, pour que le lecteur puisse aller plus loin s'il le souhaite.

génération X (avant 1978). Selon Pouget (2010), une fracture générationnelle s'observe au niveau de l'accès aux outils, de leur utilisabilité et de leur utilisabilité avec efficacité. Cela étant, cette idée de décalage entre les générations quant au rapport entretenu avec le numérique reste basée sur des préjugés. Le clivage entre générations (cohortes d'individus partageant une tranche d'âge commune) est issu de tendances générales. Ainsi, au sein d'une même génération, des variations de profils concernant le numérique existent. En sociologie, ce terme est employé pour séparer la société en différents groupes d'individus nés dans des périodes distinctes, qui ne seront pas confrontés aux mêmes situations aux mêmes âges (Chauvel, 2003). Ces discussions sur les nouvelles générations et leurs différences avec les anciennes ne sont pas nouvelles dans l'éducation, elles sont même récurrentes (Hickox & Moore, 1995).

Amadieu et Tricot (2020) tirent de leur bilan des travaux scientifiques la conclusion que les recherches aboutissent bien à une perception plutôt positive des outils numériques par les apprenants. En revanche, les perceptions sont très hétérogènes et dépendent en partie de la disparité d'accès aux technologies (de types tablette, smartphone, etc.) entre les élèves (Al-Emran et al., 2016). Des différences en fonction du genre ou de la profession des parents s'observent également (professions impliquant ou non d'utiliser le numérique) (Ardies et al., 2015).

La même hétérogénéité s'observe chez les enseignants, même si les enseignants réticents sont moins nombreux (Dong, 2016). Il est important également de spécifier que « ce n'est pas parce que des enseignants sont convaincus que les outils peuvent être utiles à l'apprentissage et à l'enseignement qu'ils s'engagent dans leur utilisation (Weitz et al., 2006). Des perceptions positives ne sont donc pas suffisantes pour prédire les usages réels en classe » (Amadieu et Tricot, 2020, p. 16).

Le rôle des enseignants dans les environnements d'apprentissage mobilisant des outils numériques est majeur. Les enseignants tiennent une place centrale dans l'intégration de technologies en classe et impactent les perceptions des apprenants relatives aux technologies (Montrieux, Vanderlinde, Courtois, Schellens & De Marez, 2014). (Amadieu et Tricot, 2020, p. 16). En pédagogie universitaire, les recherches ont principalement tenté de prouver l'efficacité des technologies sur les apprentissages et leurs effets sur les situations d'enseignement.

3.3. Les particularités de l'écriture numérique

Les nouvelles technologies ont amplifié l'utilisation et la diffusion du langage écrit dans des domaines d'activité où il n'était parfois pas développé. Nous évoluons ainsi dans une société où l'écrit prend de plus en plus de place et devient nécessaire, dans une certaine mesure, dans la totalité des secteurs professionnels, professions peu qualifiées incluses.

Comme l'indique Barré-de Miniac (2003), « loin de détrôner l'écrit, l'audio-visuel et les nouvelles technologies en rendent l'usage encore plus nécessaire, en multiplient et en complexifient les usages » (p. 110).

L'écriture numérique requiert de maitriser les différentes compétences présentées dans les chapitres deux premiers chapitres, mais elle suppose également une maitrise de l'outil numérique et une compréhension de ses spécificités.

Il convient une fois encore de faire référence aux études portant sur des niveaux scolaires antérieurs à l'université pour parler de l'incidence du numérique sur les apprentissages du français et son enseignement. Les exigences en termes de maitrise de l'écrit varient puisque le numérique entraine une maitrise de nouvelles compétences :

> En comparaison aux autres disciplines, il semble que l'enseignement du français soit une discipline particulièrement peu consommatrice d'outils numériques. Pourtant, […] les compétences travaillées lors par exemple de la lecture de documents numériques, sont des compétences transversales qui relèvent d'une manière générale de la maitrise de la langue écrite. En ce sens, le Bulletin officiel (2018) place ces compétences numériques comme tout à fait en lien avec les préoccupations des enseignements du français. (Potocki & Billottet, 2020, p. 20)

Selon les attendus en fin d'année de CE2, soit à la fin du deuxième cycle, l'élève est déjà convié à se familiariser avec le correcteur orthographique des traitements de textes afin de réviser et améliorer ses écrits. L'idée est de leur faire utiliser des dictionnaires en ligne et d'utiliser le numérique de façon générale lorsqu'ils sont amenés à rédiger. Ainsi, là où l'écriture était initialement uniquement manuscrite, elle a laissé une place importante à l'écriture tapuscrite. Cela soulève la question du lien entre le numérique et les apprentissages de la lecture et de l'écriture. Potocki & Billottet (2020), dans leur rapport « numérique et apprentissages scolaires. Incidence du numérique sur l'apprentissage du lire, dire, écrire » présentent une synthèse des outils numériques développés dans le cadre de l'enseignement du français et de leur efficacité (nous écartons les analyses décrivant le lien entre la lecture et le numérique).

Conclusions du chapitre 3

Tout processus de conception se situe dans un modèle itératif. L'efficience et l'efficacité peuvent ainsi se mesurer selon divers critères comme nous venons de le montrer dans ce troisième chapitre.

En reprenant les caractéristiques du dispositif pédagogique, telles qu'elles sont décrites dans la littérature, nous conservons les points suivants :

- Les buts d'un dispositif peuvent correspondre aux gains dans les connaissances, à un développement des compétences des apprenants ou encore à des changements dans les perceptions.
- L'intérêt pour les pratiques effectives des enseignants puisqu'elles influencent, tout du moins en partie, les apprentissages et les changements de perception des étudiants.
- Le dispositif pédagogique prend place dans un cadre général qu'il convient de prendre en compte (contexte institutionnel, politique et social).

De plus, la place centrale de l'évaluation des dispositifs didactiques tels qu'ils sont intégrés dans les licences à l'université est au cœur de notre recherche. Nous retenons principalement un de ces critères pour notre étude et pour l'analyse de nos données. L'évaluation se fait par retours d'expérience des acteurs présents sur le terrain : la cible du dispositif pédagogique d'un côté (les étudiants) et les intervenants principaux de l'autre côté (les enseignants). En effet, il est d'usage d'évaluer l'efficacité d'un dispositif en évaluant, d'une part, les compétences et les connaissances acquises par les étudiants ou d'évaluer le dispositif en interrogeant les étudiants. Cependant, bien que les choix sur le terrain soient effectués par l'enseignant, ils sont guidés en partie par des facteurs qui ne dépendent pas de lui et qui influencent les actions menées par les enseignants sur le terrain. Non seulement leurs actions dépendent de leurs représentations, comme nous l'avons évoqué dans le premier chapitre, mais elles dépendent également de facteurs propres au dispositif et à son ingénierie :

- Contraintes liées à l'institution dans laquelle se situe le dispositif pédagogico-didactique.
- Directives données par le responsable de formation.

Avec toutes les précautions possibles, nous avons soulevé la question du rôle du numérique dans le développement des compétences écrites et de son appropriation par les enseignants et par les étudiants. Bien que des outils numériques soient mis à disposition du corps enseignant,

ces derniers ne se les approprient pas tous de la même façon et les usages des étudiants qui en découlent diffèrent par conséquent.

PARTIE 2. METHODOLOGIE DE L'ENQUETE DE TERRAIN

Suite au développement du cadre théorique dans lequel nous nous inscrivons et à la présentation de notre problématisation, l'objectif de cette partie est de présenter notre méthodologie de recherche.

Nous développons dans un quatrième chapitre la perspective de notre recherche afin de répondre à la question suivante : quel est le type de la recherche actuelle ? Dans ce chapitre, nous exposons l'évolution de cette recherche considérée initialement comme une recherche-action, de par son intégration dans un projet financé, qui s'est progressivement dirigée vers une recherche-intervention, voire une recherche descriptive.

Au sein du cinquième chapitre, nous présentons les outils de recueil de données élaborés pour répondre à notre problématique ainsi que les traitements réalisés sur ces données. L'objectif est de répondre à la question : quels types de données doit-on recueillir et quels seront les traitements effectués ?

Enfin, nous détaillons avec plus de précision le terrain de recherche dans lequel ces outils ont été utilisés dans le sixième chapitre afin d'indiquer les espaces dans lesquels la recherche a été menée.

L'une des difficultés de la rédaction de ces prochains chapitres repose sur la bonne délimitation des différents niveaux impliqués dans la recherche : méthodologie, méthode, outils ? Quantitatif, qualitatif, qu'est-ce que l'un apporte à l'autre ? Quelle perspective, quelle posture épistémologique ? Quelle est la place de la complémentarité dans le choix des méthodes et quelle est la nature de leurs relations ? Nous tentons de clarifier cela et de situer notre place en tant que chercheur dans ces trois chapitres.

Chapitre 4. Perspective de la recherche

Cette thèse s'inscrivant dans le projet écri+ a été soumise à un appel à candidatures, délimitant son cadre au moment de la mise en place de ce dernier au sein de Le Mans Université. Malgré cela, nous avons su trouver progressivement notre place en tant que chercheure au fil des années. Cela a nécessité de nombreux allers-retours les deux premières années entre les actions propres au projet, celles propres à la thèse et celles liées aux deux. Nous nous sommes intégrée au sein des équipes en tant que praticienne dès la première année, tout en définissant l'apport de ce travail sur notre réflexion globale et sur notre recherche.

Différentes méthodologies de recherche cohabitent en didactique du français et les types de démarches varient. Il convient ici de montrer la perspective de recherche de cette thèse qui s'intègre dans un projet Nouveaux Cursus Universitaires (NCU) du programme d'investissement d'avenir 3, le projet écri+.

4.1. Cloisonnement délicat entre les types de recherche

Nous reprenons le tableau synthétique de Paquay (2006) sur le cloisonnement des différents types de recherche dont l'objectif est de produire des connaissances, dans lequel il évoque des oppositions qu'il considère comme « réductrices dans leur essence » (p.17).

Dans cet article, l'auteur montre qu'il n'est pas toujours évident de faire des choix exclusifs dans toute pratique de recherche et que cela peut ne pas avoir de sens de le faire.

	Pôle 1		Pôle 2
(a) Visée prioritaire	… herméneutique : (comprendre)	↔	… nomothétique : (expliquer et prédire)
Objet d'investigation : (et posture)	les significations (posture d'intériorité)	↔	les faits (posture d'extériorité)
(b) Démarche :	… inductive [Formulation d'hypothèse(s) en cours d'investigation ou a posteriori]	↔	… hypothético-déductive [Formulation d'hypothèse(s) préalable(s) – a priori –]
Plan de recherche	Plan d'investigation généralement ciblé sur des cas individuels + Recueil de données ouvert	↔	Plan d'investigation généralement ciblé sur des groupes (avec procédure d'échantillonnage) + Recueil de données standardisé
(c) Codage des données	Codage narratif	↔	Codage quantitatif ou numérique
Traitement des données	Analyse « thématique » (recherche du sens) des données	↔	Analyse statistique des données

Tableau 6. "Tensions bipolaires entre des facettes de recherches qui visent la production de connaissances", issu de Paquay (2006)

Trois points sont identifiés dans le tableau : la visée prioritaire de la recherche, la démarche adoptée et le codage des données recueillies. L'opposition entre la visée herméneutique et la visée nomothétique n'a selon lui aucun sens puisque « toute recherche scientifique en éducation » vise à « produire ou valider des modèles d'intelligibilité de la réalité » (p.17). Nous reprenons sa citation « la nature véritable du travail scientifique […] n'est pas de démontrer qu'une assertion est vraie dans tous les cas, mais constitue un système d'interprétation pertinent pour le réel étudié » (Hadji & Baillé, 1998, p. 249).

4.2. Identification du type de recherche adéquate

Le choix de la méthode est décisif pour toute recherche puisqu'il joue un rôle crucial dans le cheminement et surtout dans les conclusions qui seront faites à la fin de la recherche.

Trois types de méthodes de recherche sont ressortis de nos lectures[22] et de la phase d'adaptation à notre arrivée à Le Mans Université. Nous les définissons en montrant celle dans laquelle nous nous inscrivons ici en décrivant l'évolution du cheminement de pensée qui a eu lieu avant d'en arriver où nous sommes actuellement. Parmi ces méthodes se trouvent la recherche descriptive, la recherche intervention et la recherche-action.

Gagné et al. (1989) proposent un inventaire des recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle produites entre 1970 et 1984 au sein de pays francophones (Belgique, Canada, France, Luxembourg et Suisse). L'un des premiers types de recherche est la recherche expérimentale. Le chercheur s'inscrit dans cette perspective lorsque son but est :

> D'expliquer, dans un cadre théorique, une relation entre une (ou des) cause(s) et un (ou des) effet(s), à l'aide d'un schème de recherche impliquant une manipulation et un contrôle des variables. Elle vise à falsifier des prédictions – ce qui doit s'entendre, au sens de Popper, comme épreuve de validation des hypothèses. (Sprenger-Charolles, et al. 1987, p.52)

En second lieu, nous trouvons la « recherche théorique », que l'on retrouve dans certaines typologies de recherches, celle-ci étant définie comme l'analyse conceptuelle. Dans notre cas, nous avons décidé de traiter l'analyse conceptuelle au niveau de la définition même de notre recherche (Sprenger-Charolles, et al. 1987) et nous lui avons consacrée la première partie. Lorsque la recherche théorique est utilisée en tant que type de recherche, elle a pour objectif central de conceptualiser « avec comme visée de faire des prédictions (dans le cadre des modélisations) ou de comprendre » (Sprenger-Charolles, et al. 1987, p.52).

Le projet de thèse initial possédait une part importante dédiée à l'ingénierie pédagogique, en lien avec l'intégration du projet écri+ au sein de nos universités et le début de nos thèses. En prenant connaissance du fonctionnement de l'université du Mans et des dispositifs pédagogiques déjà mis en place et selon nos conceptions théoriques décrites précédemment, nous avons fait évoluer le projet thèse. Nous nous sommes ainsi recentrée sur les dispositifs existants en laissant volontairement de côté la phase de conception et de médiatisation de nouveaux scénarios pédagogiques. Cette évolution légitime, dues au peaufinage de nos problématiques nous a fait passer d'une optique de recherche-action à une optique de recherche à cheval entre la recherche descriptive et la recherche intervention. Nous étions en effet

[22] Nous ne faisons ici preuve d'exhaustivité puisque l'objectif n'est pas d'exposer toutes les méthodes existantes dans la recherche, mais d'identifier celles qui auraient pu être choisies.

immergée dans l'objet que nous étudions, en tant qu'enseignante, et nous interagissions avec les acteurs de notre sujet de recherche (Lukka, 2005), les enseignants et les étudiants.

La particularité de cette thèse, comme indiqué à plusieurs reprises, repose sur cette difficulté à jongler entre le projet en tant que tel dans lequel nous nous inscrivons et le projet de recherche lié à la thèse elle-même. Ainsi, nous nous sommes demandée à plusieurs reprises si nous nous inscrivions bien dans une recherche de type recherche-action, car, comme nous le voyons en sous-partie 1.3, l'une des conditions d'une telle recherche est qu'il y ait une intervention sur le projet avec un objectif ciblé en amont. Elle nécessite une « grande dynamique et une certaine souplesse institutionnelle » (Narcy-Combes, 2005, p. 113). Or, cette recherche a-t-elle réellement un effet sur ce dernier en tant que tel, ou décrit-elle une partie du projet qui lui, est une recherche-action ? Est-ce plutôt une recherche-intervention, recherche pour laquelle l'engagement institutionnel n'est pas le même, dans le cadre de laquelle on se sert d'un contexte pour faire évoluer des idées et faire de l'expérimentation ? Nous discutons ces aspects et nous montrons le cheminement qui nous a poussée à considérer la recherche-action comme non pertinente en justifiant en quoi elle ne s'intègre pas dans ce type de recherche. L'objectif étant ici de montrer comment cette thèse s'intègre dans un projet Nouveaux Cursus Universitaires avec l'obtention de financements et plus particulièrement dans le cadre d'une proposition de contrat doctoral.

La recherche descriptive est définie par Sprenger-Charolles et al. (1987) comme une recherche ayant pour objectif :

> De décrire des faits, des objets, des évènements, des comportements, en utilisant différentes stratégies d'observation (analyse de cas, analyse de contenu, enquête, étude comparative…). Outre son objectif de description, elle a le plus souvent pour visée complémentaire de comprendre ou d'expliquer. (Sprenger-Charolles, et al. 1987, p.52)

Cependant, certains chercheurs considèrent que la part théorique et descriptive présente dans une telle recherche peut également déboucher sur des pratiques d'intervention (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Une telle recherche vise donc essentiellement à décrire, comme son nom l'indique et, dans une moindre mesure, à comprendre et expliquer. Elle ne s'intéresse cependant pas à la transformation, à la conceptualisation ou à la prédiction d'hypothèses à falsifier ou valider.

Un autre type de recherche existant est la recherche-intervention. Dans ce type de recherche, la démarche adoptée se veut descriptive, explicative puis prescriptive de par sa logique transformative. En effet, « l'une des caractéristiques majeures de la recherche-intervention est sa contribution à une double perspective : épistémique et transformative » (Mérini & Ponté, 2008, p.93). Carrier & Fortin (2003, p.176) la définissent comme « une collecte et une analyse systématiques d'information concernant une réalité particulière de la pratique, en vue de connaître ou de stimuler l'innovation sociale à l'intérieur des établissements où elle se réalise ».

En recherche-intervention, l'objectif n'est donc pas de vérifier des hypothèses préalablement établies, mais « de voir émerger de nouveaux problèmes de recherche qui susciteront la création de situations d'intervention permettant d'enrichir la réflexion des acteurs concernés » (Avenier et Nourry, 1999 cités par Duchesne & Leurebourg, 2012). Cependant, la recherche-intervention est davantage préconisée dans le cadre de recherche professionnalisante (Paillé, 2007). Or, notre objectif à proprement parler n'est pas de changer les pratiques, mais de mieux les appréhender et de proposer des pistes didactiques sans les rendre obligatoires. Ainsi, la frontière entre les différents types de recherche est parfois peu claire. Chacune d'entre elles possèdent des caractéristiques intéressantes qui semblent se pourtant se regrouper. Paillé (2004) considère la recherche-intervention comme une recherche-expérimentation, sans la part test des situations problématiques.

Le propre de la recherche-intervention est d'être partenariale (Mérini & Ponté, 2008), en ce sens qu'elle est issue de négociation entre plusieurs acteurs (chercheurs et praticiens).

Nous finissons par un dernier type de recherche identifié, la recherche-action. Par souci d'homogénéité, nous reprenons la définition de Sprenger-Charolles et al. (1987) comme nous l'avons fait pour les autres types de recherche. Selon eux, elle permet de :

> Solutionner des problèmes concrets et transformer la réalité. Elle s'inscrit dans la dynamique du changement et met en œuvre une méthodologie spécifique qui se caractérise essentiellement par l'intervention. Elle peut avoir aussi pour visée la compréhension. (Sprenger-Charolles et al., 1987, p. 52)

Elle a été développée dans les années 1950 par Kurt Lewin qui s'intéressait aux rôles et aux contributions de l'action dans le développement des connaissances. On la trouve également sous le nom de « co-apprentissage », « méthodologie éducative » ou encore « ingénierie didactique » (Catroux, 2002).

Duchesne & Leurebourg empruntent les caractéristiques de la recherche-action proposée par Paillé (2004) en indiquant qu'il s'agit d'« une recherche à la fois appliquée (à l'action et à partir de l'action), impliquée (parce que le chercheur prend position), imbriquée (en raison des liens qui se tissent entre chercheurs, participants et terrain) et engagée (dans l'action et pour l'action). » (p.5).

Nous proposons de conclure cette partie en résumant les caractéristiques principales de la recherche-intervention (RI) et de la recherche-action (RA), ceci afin de mettre en évidence ce qui les différencie. En reprenant la recherche de Mérini & Ponté (2008), on comprend que la première vise davantage à problématiser les dynamiques rencontrées sur le terrain, tandis que la seconde cherche surtout à les résoudre. Duchesne & Leurebourg (2012) expliquent, en citant Mérini et Ponté que :

> C'est dans le processus de changement que se situe l'objet premier de la RI alors que pour la RA, il s'oriente davantage vers les résultats de ce changement. [...] La RI et la RA se distinguent également dans le positionnement du chercheur par rapport à son objet de recherche. En RA, la position du chercheur demeure extérieure à l'objet de recherche alors qu'en tant que coconcepteur et partenaire du processus de transformation, le chercheur en RI s'inscrit, pour sa part, comme l'un des éléments déterminants de la démarche instaurée. Il lui revient alors de déterminer les préoccupations des participants et d'accompagner les actions méthodologiques vers un modèle de résolution ou d'amélioration des pratiques (Mérini & Ponté, 2008). (Duchesne et Leurebourg, 2012, p. 5)

Lorsqu'une recherche-action est menée, et cela vaut pour tout type de recherche selon nous, il est important de préciser clairement l'apport de la recherche en termes de connaissance du domaine étudié. Dans le cadre de recherche-action sur un dispositif pédagogique, l'apport peut correspondre à « une nouvelle organisation de dispositifs d'apprentissage, ou une réorganisation de l'accès à des ressources » (Narcy-Combes, 2005, p.120). Comme le précise Narcy-Combes, rares sont les recherches-actions dans lesquelles les dispositifs sont intégralement mis en place, suivis et validés.

À notre arrivée, des dispositifs de renforcement en français et des ateliers d'écriture existaient déjà depuis quelques années au sein de notre université Le Mans Université (voir sous-partie 6.1.1 pour la description de ces dispositifs). Nous avons participé aux réflexions autour des dispositifs existants avec le responsable puis assisté à des réunions d'information (indication sur le nombre d'heures, sur le contenu des enseignements, sur les démarches à suivre

en lien avec la plateforme de formation, etc.), ainsi qu'à des réunions collaboratives à partir de la troisième année avec les autres enseignants intervenants.

Dans notre étude, les éléments surviennent en cours d'analyse compréhensive. Nous sommes confrontée au terrain que constituent les cours de communication de première année de licence à LMU dans lesquels nous sommes intervenue en tant qu'enseignante durant trois années. Ce travail a lieu tout en gardant en tête la question de la mise en place de ces dispositifs visant à aider les étudiants à affiner leurs compétences en français écrit, à l'université. Notre posture de chercheure présente sur le terrain (chercheur participant) et le cadre du travail de thèse s'inscrivant dans le projet écri+ ont fait évoluer notre objet de recherche au cours des deux premières années de cette recherche. Comme l'indiquent Abernot et Ravestein (2009), toute méthodologie de recherche doit prendre en considération la part de subjectivité du chercheur, en l'éliminant ou en la prenant consciemment en compte dans la recherche. Nous tentons ainsi, dans les cinquième et sixième chapitres dans lesquels nous présentons la construction des outils d'enquête et le terrain sur lesquels ils ont été utilisés, d'adopter une démarche la plus objective possible en prenant du recul sur chaque point abordé. Les biais identifiés par le chercheur lors du recueil de données sont ainsi présentés, bien qu'il soit envisageable que certains n'aient pas été relevés en amont de la recherche.

Avant de présenter les approches qualitatives et quantitatives présentes en recherche, nous reprenons l'un des paramètres mentionnés par Narcy-Combes (2005) concernant le choix épistémologique pris par le chercheur déterminant les objectifs de la recherche : la recherche euristique et la recherche déductive (voir tableau 5).

	Euristique (cf. approche compréhensive)	**Déductive** (cf. approche explicative)
Point de départ	Les données, rien de préconçu	Des hypothèses et des prédictions
Résultat	Génération possible d'hypothèses, production de descriptions, d'hypothèses et de « modèles »	Vérification d'hypothèses, production d'une théorie ou de « modèles ».

Tableau 7. Recherche descendante ou ascendate, tableau adapté de Narcy-Combes (2005)

Notre formation initiale nous a très rapidement poussée vers le quantitatif. Selon nous, il était primordial d'obtenir des données chiffrées. Nous nous disons « les chiffres, c'est bien, c'est carré et ça ne peut être remis en cause », même si les interprétations qui en découlent le

peuvent. La revue de la littérature nous a permis d'adopter une vision différente et de concilier les méthodes qualitatives et quantitatives, tel que nous le voyons dans la sous-partie suivante.

En revanche, en termes d'approche, nous sommes davantage dans le cadre d'une approche compréhensive, par opposition à l'approche explicative (tableau 5). L'hypothético-déductif n'a pas dirigé cette recherche, la thèse ne définit pas la direction du projet écri+ et nous ne sommes pas dans la situation où jouer sur telle ou telle variable permettra tel ou tel développement. Les questionnements annexes et les réflexions viennent en cours d'analyse compréhensive. Nous travaillons sur terrain, décrit dans le sixième chapitre « *un terrain d'enquête hétéroclite* » puis nous en faisons ressortir des analyses en gardant en mémoire notre problématique générale sur la mise en place de dispositifs de renforcement et sur l'aide qu'ils apportent, ou non, aux étudiants au niveau de l'affinement de leurs compétences écrites. Notre démarche est empirico-inductive puisque nous partons des données brutes observables du terrain, ce qui correspond à l'approche euristique proposée par Narcy-Combes (2005) pour comprendre un phénomène.

4.3. Choix d'une complémentarité des approches qualitative et quantitative

Il convient dès lors de clarifier le propos en distinguant « l'approche qualitative/ quantitative », autrement dit la méthode de recherche adoptée, des *evidence,* c'est-à-dire des preuves », des données de type qualitatif/quantitatif. Comme l'indique Yin, « any contrast between quatitative and qualitative evidence does not distinguish the various research methods. » (Yin, 2009, p.19)[23]. Cette terminologie et l'opposition faite entre le quantitatif et le qualitatif porte parfois à confusion puisqu'elle peut désigner différentes choses, tels que des données, des techniques de collecte ou encore de traitement des données (Giordano & Jolibert, 2016).

Giordano et Jolibert (2016) identifient trois caractéristiques en faveur de la recherche quantitative : elle est plus adaptée pour tester des théories ou des hypothèses, les variables utilisées peuvent être mesurées plus rigoureusement et son fonctionnement systématique permet de rendre le processus de recherche plus rapide.

L'approche quantitative repose sur le recueil de données chiffrées.

[23] Traduction proposée : toute opposition entre les analyses quantitatives et les analyses quantitatives ne permettent pas de distinguer les différentes méthodes de recherche.

La recherche expérimentale, évoquée précédemment, est essentiellement utilisée lors d'une approche quantitative qui reste critiquable. Lors d'une telle recherche, il est souvent de mise que seuls les résultats aboutissant aux hypothèses de départ soient publiés : si les résultats sont erronés, alors on reprendra les mesures en changeant certaines des variables initiales. De plus, les conditions de l'expérimentation sont souvent contrôlées à outrance pour arriver à un protocole fiable et rigoureux. Dans ce contexte, les chercheurs « multiplient les conditions permettant de neutraliser les variables dites « de contrôle », c'est-à-dire les variables qui pourraient affecter les résultats en dehors des variables manipulées » (Giordano et Jolibert, 2016, p. 11).

Depuis les années 1980, des recherches visant à étudier et à comprendre des processus et des phénomènes complexes en contexte social ordinaire voient de plus en plus le jour (Bru, 2004). La recherche qualitative a longuement été considérée comme étant une phase exploratoire, antérieure à une recherche quantitative (Evrard et al., 1997). Nous ne la considérons pas comme telle et nous l'assimilons à une « stratégie en soi et non en tant que prélude à une approche confirmatoire ultérieure » (Giordano et Jolibert, 2016, p.3).

La recherche qualitative « regroupe toutes les données non métriques : textes (journaux, récits, entrevues), images et sons (films, photographie, plans), mots exprimant des catégories et des jugements catégoriels. La mesure se définit seulement comme une comparaison avec un étalon ou un échantillon de référence » (Van Der Maren, 1996, p. 85). Dumez cite quant à lui les observations directes, les entretiens, les archives personnelles (prise de notes du chercheur), les documents et l'observation participante.

Ce type de recherche est souvent apparenté à l'étude de cas. Cependant, l'étude de cas n'est pas seulement un type de recherche qualitative, même si c'est le cas dans la plupart du temps. Certaines vont au-delà de ce type de recherche en alliant des données qualitatives et des données quantitatives.

En recherche qualitative, l'importance est accordée aux descriptions et à l'induction (Karsenti, 2011). Contrairement à ce que l'on trouve traditionnellement dans l'analyse quantitative pour laquelle les données sont traduites en chiffres, l'analyse qualitative renvoie à des données exprimées par des mots (Paquay, 2006).

Lorsque les études se basent sur de l'analyse de données qualitatives, la question de la fiabilité des conclusions est mise en avant puisqu'elle soulève la question des méthodes d'analyse devant être « à la fois pratiques, communicables et objectives, bref *scientifiques* dans le meilleur sens du terme » (Huberman et Miles, 1991, p. 21).

Certains auteurs interrogent le choix épistémologique de la complémentarité de ces deux approches et y sont favorables comme le montre l'ouvrage « l'analyse qualitative en éducation » dans lequel « tous ceux qui ont collaboré à cet ouvrage affichent clairement et valorisent la complémentarité entre des approches diverses » (Paquay, 2006, p. 13). La méthodologie mixte :

> permet le mariage stratégique de données qualitatives et quantitatives, de façon cohérente et harmonieuse, afin d'enrichir les résultats de recherche. Cette approche mixte permet donc d'emprunter à diverses méthodologies, qualitatives et quantitatives, en fonction de l'objectif d'une recherche. (Karsenti, 2020, p. 134)

Choisir entre l'une des deux méthodes engendre une perte d'avantages dans certaines situations (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

Pendant longtemps, de nombreux auteurs étaient, voire sont encore pour certains, défavorables à la vision complémentaire du quantitatif et du qualitatif comme Pourtois et al., (2006) :

> Sur la base de la distinction entre le sujet et l'objet, les sciences humaines ont longtemps considéré que la démarche de recherche quantitative s'oppose à l'approche qualitative (Pourtois et Desmet, 1997 ; Paillé, 1996a). Cette séparation toujours active (Paillé, 1996b) est animée par une volonté de purification des genres qui veut que la subjectivité ne contamine pas l'objectivité et vice-versa. (p. 136)

Ces auteurs considéraient, au même titre que Johnson et Onwuegbuzie (2004) ou encore Karsenti (2006) que ces deux courants méthodologiques sont opposés. Cependant, cette vision séparatiste prévalant dans le passé a évolué, même chez des auteurs qui y étaient défavorables. Il nous semble que cette complémentarité des méthodes est accepté par une grande partie des chercheurs, dès que celle-ci se justifie dans le cadre de la recherche menée.

Des données issues d'outils considérés comme qualitatifs peuvent donner lieu à un traitement quantitatif et inversement. Prenons le cas de discours ou de textes (qualitatif) pour lesquels il sera possible d'obtenir des mesures telle que la fréquence des mots du texte ou catégories récurrentes dans l'ensemble des tests analysés (quantitatif). Cela soulève un point important, celui de l'ambigüité que l'on retrouve parfois dans l'utilisation de ces deux termes en fonction du contexte dans lequel ils sont employés. Cette terminologie opposant qualitatif et quantitatif « peut désigner plusieurs choses, en particulier des données ou encore des techniques de collecte et de traitement de ces données » (Giordano et Jolibert, 2016, p. 7). Par exemple, les méthodes de traitement automatique sont souvent considérées comme relevant des approches

quantitatives. Or, ce n'est pas parce qu'on effectue un traitement automatique des données que nous ne pouvons pas nous insérer dans une approche qualitative.

Narcy-Combes (2005) place la recherche qualitative et la recherche quantitative sur trois *continua* (Figure 13) :

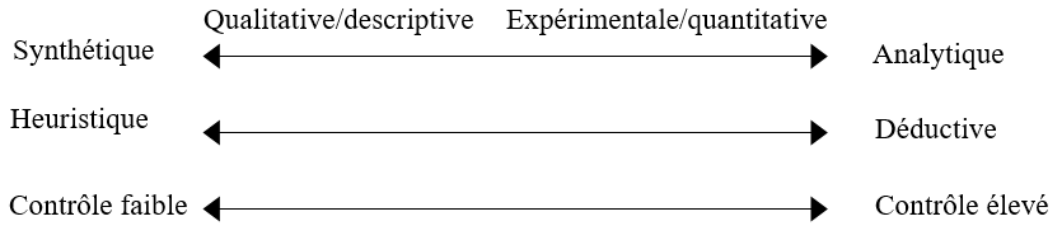


Figure 13. Détermination du type de la recherche (Narcy-Combes, 2005)

Nous adoptons les termes de quantitatif et de qualitatif en parlant du type de traitement effectué. Nous souhaitons ainsi dépasser le clivage entre les deux lorsqu'elles sont vues comme des approches et réaliser un croisement des données et des approches. Nous utilisons dans la partie 3 « résultats, analyses et interprétation » l'analyse textuelle qui est un parfait exemple pour illustrer nos propos. L'une de ses contributions majeures est :

> D'animer tous ces graphes en donnant la parole à chacun de ces individus. Grâce à Lebart et Salem, les fameux points-individus ne sont plus muets, ils parlent. Vole alors en éclats la traditionnelle, mais artificielle distinction entre le quantitatif et le qualitatif. (Baudelot, 1994, p.VI)

Nous nous inscrivons ainsi dans le cadre d'une étude à visée essentiellement qualitative même si nous usons de méthodes de traitement quantitatives. Ici, ce n'est pas tant la théorie statistique et la généralisation qui nous intéressent, mais le « rapport entre l'objet d'étude et le corpus empirique » (Pires, 1997, p. 11). Nous considérons que les résultats peuvent être enrichis par les deux méthodologies.

Conclusions du chapitre 4

Le choix de la méthode adoptée dans une recherche universitaire revêt une importance capitale. Nous venons de voir que la littérature sur la méthodologie de recherche et les méthodes mises en place est riche. Les points de vue divergent à plusieurs niveaux. Nous concluons cette partie en indiquant les choix opérés en lien avec nos questions de recherche spécifiques.

Avant cela, synthétisons ce que nous entendons par méthode et méthodologie. Les méthodes sont définies comme un « ensemble d'actions ou d'opérations qui permettent d'atteindre un but ou d'effectuer une tâche donnée » (Paquin, 2020, p. 12). La méthodologie quant à elle est définie par le même auteur comme une :

> Méta-méthode […] la méthodologie de la recherche vient encadrer les différentes étapes de sa réalisation. La première étape est l'identification, la délimitation de l'objet de recherche. […] L'objet de recherche est donc construit par étapes au gré d'allers et retours, soit entre le terrain et la littérature scientifique sur la question, soit entre différentes théories de telle manière que la définition de l'objet évolue graduellement jusqu'à sa formulation définitive. (Paquin, 2020, p. 13)

Notre objectif de recherche est de mieux appréhender les représentations de l'écrit à l'université et les pratiques pédagogiques mises en place dans les dispositifs d'aide à l'amélioration des compétences en français écrit. Nous souhaitons donc proposer des pistes didactiques, non prescriptives, qui invitent à la réflexion et à repenser les pratiques didactiques. Par conséquent, notre recherche se situe dans le cadre des recherches dites *descriptives*.

Nous avons vu que la dichotomie recherche qualitative (souvent associée à la recherche descriptive) – recherche quantitative (souvent associée à la recherche expérimentale) a longtemps prévalu. Dans notre recherche, nous adoptons une approche mixte à visée principalement qualitative. En effet, nous optons pour :

- Une vision euristique, dans le sens où ne nous sommes pas partie d'hypothèses et de prédiction. Nous menons une étude compréhensive, tout en expliquant et en interprétant les données recueillies et analysées.
- Nous utilisons l'approche qualitative en tant que « stratégie en soi et non en tant que prélude à une approche confirmatoire ultérieure » (Giordano et Jolibert, 2016, p. 3).
- Nous intégrons une partie quantitative à notre recherche, dans laquelle nous visons l'intégralité des étudiants inscrits à l'université participant à des enseignements d'aide à l'amélioration des compétences écrites. Pour ce faire, un sondage d'opinion sous forme de questionnaire a été administré. Nous le présentons dans la sous-partie suivante. L'utilisation du sondage d'opinion, principalement utilisé dans le cadre de recherches dites *quantitatives,* sera l'objet d'analyse à visée qualitative également.
- En parallèle, nous réalisation des entretiens collectifs semi-directifs à visée qualitative avec l'équipe enseignante et un échantillon d'étudiants. Cependant, de par notre approche mixte, nous effectuons également des analyses quantitatives afin d'identifier des récurrences notamment.

- Nous mêlons donc les données traduites en chiffres (indépendamment de l'approche qualitative ou quantitative) à celles exprimées par des mots pour chacune des étapes de notre recherche.

Pour donner suite à cela, les instruments de récolte de données ont été conçus et mis en place. Une fois les données collectées, nous les avons classées, analysées et interprétées. Notre méthodologie est donc volontairement mixte, notre démarche s'inscrivant dans l'utilisation de méthodes quantitatives, au service de l'analyse qualitative (Kusyk, 2015).

Chapitre 5. Construction des outils d'enquête pour un recueil diversifié

Dans un projet de recherche, le chercheur se doit de recueillir des données lui permettant de répondre à sa problématique. L'une des étapes cruciales du projet présent réside dans la construction des outils d'enquête et dans le choix des méthodes de recherche les plus pertinentes. Pour cela, il peut récolter des données écrites (notes d'observations, écrits d'étudiants, de préparation de séances de cours, des échanges en ligne grâce au numérique, etc.) ou orales (entretiens, séances d'observation, etc). Ces données divergent, elles peuvent être invoquées, suscitées ou bien provoquées (Van Der Maren, 1996). La construction des outils d'enquête est une phase essentielle puisqu'elle détermine les biais éventuels de l'étude réalisée et permet de répondre au mieux à la problématique de la recherche.

Nous expliquons dans cette partie la démarche de travail mise en œuvre pour saisir les discours et les représentations de nos populations cibles : les étudiants et les enseignants.

Nous joignons également à cette partie les apports théoriques qui nous ont permis, méthodologiquement, de construire notre protocole d'enquête empirique basé sur des choix méthodologiques.

5.1. Diversifier les données pour une triangulation des données

Nous souhaitons à travers notre recherche mesurer l'influence du dispositif sur les compétences écrites des étudiants. Cependant, évaluer consciencieusement un dispositif et, dans notre cas, déterminer les aspects de ce dernier ayant un impact sur les compétences étudiantes, en prenant en compte l'ensemble des biais possibles ou des facteurs externes, peut s'avérer délicat en sciences sociales (Michaut, 2003). Michaut identifie différents biais possibles dans ces procédures utilisées en sciences expérimentales lorsque l'on souhaite les appliquer en sciences sociales et à l'université. Elles nécessitent un contrôle préalable des groupes, devant présenter des caractéristiques scolaires et sociales similaires. Dans le cadre universitaire, « la présence des étudiants n'est pas systématiquement contrôlée » (p.105), même s'il est envisageable de déterminer certaines caractéristiques en amont (acquisitions scolaires, scolarité antérieure, etc.).

Bien que l'évaluation de l'efficacité d'un dispositif ne soit pas chose aisée (Michaut, 2003), il nous semble que la perception même des étudiants ainsi que leurs déclarations constituent un

indicateur important. Comme Michaut (2003) l'indique, « un dispositif peut être considéré comme efficace dans la mesure où il favorise l'intégration universitaire ou les compétences des étudiants. » (p. 105). Il identifie deux types de méthodes permettant d'évaluer l'efficacité d'un dispositif :

- Prendre un groupe participant au dispositif et un n'y participant pas et comparer leurs résultats, méthode utilisée en sciences expérimentales nécessitant que les groupes comparés aient des caractéristiques similaires (âge, niveau socioéconomique, années d'études, etc.)
- « Utiliser des modèles multivariés permettant d'estimer « toutes choses égales par ailleurs » l'impact spécifique du dispositif. » Cela renvoie à l'utilisation de pré- et post-tests que le groupe participe ou non au dispositif. Avec cette méthode, chacun des groupes devient son propre groupe contrôle. Les résultats des pré-tests indiquent le niveau de départ et les post-tests fournissent des informations sur la progression au fil du temps lié ou non au dispositif mis en place. En Sciences Humaines et Sociales, cette procédure est délicate à utiliser, car elle nécessite un réel contrôle des différents groupes d'étudiants.

Pour contourner la difficulté identifiée dans le second point, Michaut ajoute qu'il est d'usage de :

> Prendre comme mesure initiale des acquisitions scolaires des étudiants, les caractéristiques de leur scolarité antérieure (série et mention du baccalauréat, parcours scolaire, etc.), et comme mesure finale, les résultats obtenus aux examens (validation de l'année, obtention du diplôme, moyenne des résultats, etc.). On peut alors comparer les progressions des étudiants qu'ils aient ou non fréquenté le dispositif tout en contrôlant leur niveau initial. (Michaut, 2003, p. 105)

De plus, la mesure d'impact des dispositifs, entrant davantage dans une étude de type expérimentale, était difficilement envisageable dans notre cas. En effet, dans ces recherches, on compare un groupe n'ayant pas participé au dispositif, le groupe contrôle, à un groupe y ayant participé. Or, comme nous le voyons en sous-partie 6.1.1, lors de la description des dispositifs que nous analysons, tous les étudiants participent aux enseignements de communication de manière obligatoire. Ainsi, nous ne pouvions pas comparer deux sous-groupes à ce niveau. Nous ne pouvions pas non plus comparer les dispositifs entre eux puisque trop de variables diffèrent et ne pouvaient être contrôlées à notre arrivée.

Afin de repérer avec rigueur des éléments pertinents et significatifs, nous avons donc opté pour une collecte de données diversifiée, obtenue grâce à l'utilisation de divers instruments de collecte. Pour répondre à nos problématiques, nous avons établi différents corpus sur lesquels nous nous basons pour nos analyses. Pour ce faire, nous utilisons i. le questionnaire, ii. le test de niveau, iii. l'entretien (individuel et collectif) et de manière périphérique, l'observation participante (journal du chercheur, espaces cours en ligne). À travers ces outils, nous souhaitons donc mettre en lumière des éléments significatifs influençant les représentations des étudiants concernant l'écrit à l'université, mais également leur auto-perception de leurs besoins à l'université et de l'évolution de celle-ci après avoir participé au dispositif.

Les questionnaires et les prétests sont des données de nature principalement quantitative. Nous les complétons par des entretiens et des observations, d'ordre principalement qualitatif, même s'il est possible d'en extraire des analyses quantitatives. Comme nous l'avons vu dans le quatrième chapitre, cette méthode mixte nous permet de répondre au mieux à nos objectifs. Le choix de cette approche facilite la triangulation des résultats sur laquelle nous nous appuyons :

> Campbell et Fiske (1959) proposaient de planifier des recherches en recourant à plusieurs instruments de mesure pour compenser les limites de chacun. […] On définit maintenant la triangulation comme une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives, qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent des méthodes et des personnes (Denzin, 1978 ; Savoie-Zajc, 1993, 2009c. (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p. 143)

Chacun des outils nous apporte des informations complémentaires puisque le type de données recueillies varie. De plus, la complémentarité des méthodes de collecte contribue à la neutralisation de certains biais engendrés par l'implication du chercheur sur le terrain. Elle permet du moins de compenser la limite de chacun de ces outils. Cela nous permet d'entrer dans une compréhension plus fine et d'éviter de faire d'hâtives conclusions.

Les analyses d'écrits étudiants et l'observation de séances de cours ont été écartées, car nous estimions avoir suffisamment de données avec les entretiens, les questionnaires, les tests de niveau et notre observation participante pour répondre à notre problématique. Ces deux autres types d'outils ne nous auraient pas permis de mettre en lumière les représentations des enseignants et des étudiants et répondent à des problématiques différentes de la nôtre. De plus, l'exploitation de ces outils doit faire l'objet de recherches approfondies comme c'est le cas dans plusieurs recherches déjà existantes (Boch et Rinck, 2015 ; Cavalla, 2008 ; Donahue,

2008, Rinck et Sitri, 2012). Ces équipes de chercheurs met en lumière, entre autres, les difficultés effectives éprouvées par les étudiants en analysant les erreurs présentes dans des copies rédigées par les étudiants eux-mêmes.

5.2. Les outils basés sur le quantitatif

Nous développons dans les trois sous-parties suivantes comment nous avons conçu nos outils afin d'identifier les profils, les attentes et les spécificités des enseignants et des étudiants au moyen de questionnaires, comment nous les avons complétés par des entretiens pour comprendre de manière plus fine les représentations de ces deux catégories d'acteurs, puis l'observation participante réalisée pendant trois ans.

5.2.1. Identification des profils, des attentes et des spécificités au moyen de questionnaires

Au vu de notre problématique et de notre question de recherche, nous avons opté pour une méthode collective de recueil d'informations, à destination de nos deux populations cibles (enseignants et étudiants), les questionnaires.

Cette méthode quantitative nous permet dans un premier temps de réaliser des inférences statistiques sur nos différents échantillons (Vilatte, 2007). Cette méthode de recueil permet d'obtenir deux types de données chiffrées qui nous seront utiles : les chiffres descriptifs, pour décrire notre population et des chiffres explicatifs pour « mettre en évidence, à la fois des faits psychologiques et/ou sociaux et des facteurs qui les déterminent » (Vilatte, 2007, p. 4).

Nous y avons également intégré des variables permettant d'obtenir la perception des étudiants quant à leurs compétences sur différents aspects de la langue française écrite, sous forme de bilan de compétences.

5.2.1.1. Un questionnaire évolutif

Les versions finales des questionnaires de 2020-2021 que nous exploitons en partie 3 sont issues de trois phases préparatoires :

1. La version bêta du questionnaire de fin de dispositif : première version du questionnaire testée au second semestre de l'année 2018-2019, uniquement au sein des groupes dans lesquels nous intervenions (étudiants).
2. Les versions bêta 2 : amélioration du questionnaire de l'année 2018-2019 et première version des premiers questionnaires à destination des étudiants et des deux questionnaires à destination des enseignants (premier semestre de l'année 2019-2020).
3. Les versions stabilisées des quatre questionnaires, lancés au premier semestre de l'année 2020-2021 (cf. Figure 20 pour une schématisation du recueil).

Ces trois versions des questionnaires s'expliquent par l'utilisation qu'il en a été faite dans le cadre de l'étude d'impact de l'action 5. Ils se sont vus évolués et améliorés chaque année après analyses des résultats et suite à des entretiens avec l'ensemble des universités partenaires ayant permis de mieux comprendre le fonctionnement des universités et de relever les incompréhensions et ambigüités présentes dans les questionnaires.

Lors de la conception de questionnaires, le chercheur n'anticipe parfois pas tous les aspects problématiques auquel il sera confronté lors des analyses, ainsi que les difficultés de compréhension des rubriques par les répondants. Les deux premières versions ne sont pas traitées ici, mais elles ont permis, méthodologiquement, de spécifier celle de 2020-2021.

Parmi les pistes d'améliorations identifiées la première année se trouvent le choix de questions ouvertes là où des catégories auraient pu être identifiées en amont (langues parlées par exemple) ou encore le nom de la licence d'inscription manquant (le choix des UFR étant parfois trop général selon les universités).

Les questionnaires transmis en début d'année offrent la possibilité de toucher un grand nombre d'étudiants qui participent à nos dispositifs de formation. Ils restreignent cependant l'approfondissement des réponses et ne nuancent pas toujours les réponses, conformément à la binarité souvent utilisée. Les questions ouvertes le permettent, puisque le répondant pourra argumenter et exprimer davantage ses idées. Il convient de prendre en considération le temps imparti qui est parfois de courte durée et l'effet possible du mode de passation du questionnaire (durée limitée, cadre, intérêt, etc.). De plus, les questionnaires permettent d'obtenir des discours sur la pratique, sur le niveau de maitrise des compétences ressenti (des pratiques déclarées), et non sur la pratique elle-même (des pratiques effectives). Si l'on se situe au niveau

de l'enseignant par exemple, il ne sera pas nécessairement conscient de ce qui se déroule au sein de sa classe.

Le mode de passation en ligne a été favorisé pour obtenir un taux de réponses plus élevé. Cela offre la possibilité aux étudiants de répondre au questionnaire directement en cours (avec un ordinateur, un smartphone) ou chez eux. De plus, cela nous permet d'obtenir les réponses en temps réel, contrairement au format papier qui rend les relances plus difficiles. Enfin, ce mode de passation facilite également le traitement de données.

La plupart des questions sont composées d'items fermés et nécessitent un choix parmi des réponses prédéfinies (oui/non, échelles de Likert, classement par ordre d'importance). L'échelle de Likert mesure l'intensité des opinions parmi plusieurs réponses se plaçant sur un continuum. Par exemple, le degré de satisfaction à la suite du dispositif concernant l'accompagnement reçu. Nous avons fait le choix de prendre des échelles à cinq niveaux et d'intégrer la « réponse neutre », même si cela est parfois débattu. Il se peut, dans certaines études, que le répondant se dédouane de se positionner sur le continuum ou qu'il se lasse et choisisse la réponse centrale.

Afin d'obtenir davantage de détails sur leur ressenti et dans le but de ne pas restreindre leurs possibilités de réponses, nous avons ajouté des questions ouvertes pour qu'ils puissent justifier leur réponse précédente même si cela implique davantage de complexité dans le traitement.

5.2.1.2. Questionnaires étudiant : Q1-Etu(2020) et Q2-Etu(2020)

Nous souhaitions obtenir des informations à deux moments du dispositif afin de recueillir des indicateurs concernant l'évolution de la perception des étudiants. Nous nous sommes ainsi inspirée de la pratique utilisée en sciences expérimentales sur les pré et posttests, appliquée aux bilans de compétences. Ces réponses aux questionnaires, obtenues à deux moments distincts du dispositif permettent de mettre en lumière l'évolution des représentations. Chaque participant est son propre témoin, dans notre cas, l'observation A a lieu en début de dispositif et l'observation B en fin de dispositif.

Composés de trois rubriques, les deux questionnaires ont été transmis à l'ensemble des étudiants participant aux cours de communication de Le Mans Université, au sein de plusieurs licences pour les Universités de Paris Nanterre et Côte d'Azur (détails dans le Chapitre 6).

Dans les premiers questionnaires Q1-Etu(2020) et Q2-Etu(2020), disponibles en annexes 1 et 2, nous commençons par une première rubrique « test de positionnement » visant à recueillir leur avis sur le test de positionnement qu'ils viennent de passer, concernant notamment sa pertinence et son adaptation à leur niveau (voir sous-partie « les tests de niveau »). Ces deux questions, sous forme de questions fermées, sont accompagnées d'une demande de justification à travers la question « pour quelles raisons ? ». Il était important pour nous de laisser la parole aux étudiants sans contraintes afin d'identifier en quoi ils estimaient que le test était ou non adapté à leur niveau (mise en lumière de leurs représentations).

La seconde rubrique, « auto-évaluation de vos compétences en langue française », correspond au bilan de compétences dans lequel les étudiants se positionnent en évaluant leur niveau sur neuf compétences en lien avec l'écrit (voir ci-dessous pour la description de celles-ci). Ces questions sont reprises à l'identiques dans Q1-Etu(2020) et dans Q2-Etu(2020).

Lors du second bêta test, nous étions partie d'un bilan de compétences confectionné dans le cadre du projet Innovation en Pédagogie Universitaire pour la Réussite étudiante (IPURE) par des collègues de Le Mans Université (voir 6.1.1.1 pour une description du projet).

Dans le cadre de ce bilan de compétences IPURE, les étudiants répondaient à des questions leur permettant d'estimer leur niveau de maitrise de différents champs : préparer et rédiger de courts textes, de longs textes de type informatif/analytique, de type narratif, leur maitrise de l'orthographe de la langue française, de la grammaire, de la syntaxe, de la rhétorique et de l'argumentation en langue française, l'analyse et les commentaires de textes littéraires etc.

L'échelle de quantification possédaient cinq niveaux : pas de maitrise, peu de maitrise, maitrise usuelle, maitrise semi autonome et maitrise autonome. Ils estimaient ensuite leurs besoins d'amélioration de ces mêmes catégories, sur une échelle à cinq niveaux également. Enfin, les étudiants estimaient leur motivation à renforcer leurs compétences afin de progresser à l'université et développer ces compétences. Ils pouvaient choisir de ne pas renforcer leurs compétences, de les renforcer en travaillant seul grâce à des ressources mises à leur disposition, de les renforcer à l'aide d'un tuteur étudiant, ou bien à l'aide d'un enseignant ou en travaillant en groupe avec un tueur.

Dans la version finale, une première question porte sur l'estimation de leur motivation à renforcer leurs compétences sur six points :

1. Rédaction de textes de type informatif ou analytique (articles, commentaires, dissertations, compte-rendu, etc.).

2. Rédaction de textes brefs (résumés, présentations, etc.).
3. Structure des phrases.
4. Enrichissement des textes (vocabulaire, syntaxe, figures de style, etc.).
5. Orthographe et ponctuation.
6. Compréhension des textes de spécialité.

Nous avons gardé ces six compétences afin de questionner les étudiants sur leur motivation à les travailler seuls avec des ressources, avec un tuteur étudiant, avec un enseignant ou en groupe d'étudiants en dehors des cours.

Deux autres questions permettent de les interroger sur leur besoin d'amélioration sur les neuf compétences puis sur leur maitrise de celles-ci :

1. Savoir structurer les phrases (phrases complexes, relations entre les différents constituants, ponctuation, etc).
2. Savoir construire des textes cohérents et structurés (connecteurs, pronoms, répétitions, paragraphes et parties, mise en page, etc.).
3. Savoir appliquer les règles de l'orthographe des mots, des accords et de la conjugaison.
4. Savoir employer les temps (passé simple…) et les modes verbaux (subjonctif…) en fonction des types de textes.
5. Savoir employer les figures de style (comparaison, métaphore, allégorie, oxymore…).
6. Savoir employer le vocabulaire adéquat selon le destinataire et le contexte (social, disciplinaire…).
7. Etre capable de réutiliser dans un écrit personnel des informations provenant d'une autre source (citer, reformuler, commenter…).
8. Savoir développer des points de vue différenciés et argumentés dans un écrit personnel.
9. Etre 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…).

Le choix de ces items reste discutable et une telle liste pourra toujours être améliorée ou modifiée selon le point de vue adopté. Cette liste provient de discussions ayant eu lieu lors d'ateliers organisé avec des membres volontaires du projet (en tant qu'enseignant, chercheur, etc.) spécialiste en sciences du langage, didactique du français, en informatique et en information et communication. Cela a suscité de nombreux débats lors desquels nous n'étions pas seule décisionnaire (terminologie à utiliser, nombre de compétences à indiquer, adéquation avec les compétences identifiées dans le référentiel écri+, etc.). Nous sommes consciente avec

le recul que certains points auraient pu être subdivisés ou qu'un vocabulaire plus simplifié aurait été plus adapté pour la cible jeune étudiant.

Enfin, la dernière catégorie de questions de Q1-Etu nous permet d'obtenir des informations descriptives sur le profil des étudiants et sur leur appartenance à l'Université (numéro étudiant, âge, langues parlées et lues, licence, groupe...).

Pour des raisons éthiques liées à l'évolution des mœurs de la société, la question sur le genre a été retirée sur la version finale du questionnaire. A posteriori, nous trouvons que cette donnée manque à nos analyses, car les études ont montré qu'il y avait des différences de perception entre les hommes et les femmes dans les études. Dans des questionnaires ultérieurs, nous réintègrerons la question du genre, avec la possibilité de ne pas répondre.

D'autres questions portant sur les caractéristiques sociodémographiques auraient pu être ajoutées, telles que la catégorie socioprofessionnelle des parents, la situation familiale ou la situation financière (source de revenus, bourse, etc.). Nous avons recueilli leur âge, les langues parlées et écrites, le type de baccalauréat obtenu et leur domaine d'études.

Le choix des catégories du domaine d'études a son importance puisqu'il détermine les analyses futures. Dans notre cas, six domaines ont été déterminés :

- sciences et technologies (mathématiques, informatique, biologie, STAPS, etc.),
- lettres, langues, art,
- sciences humaines et sociales (psychologie, sociologie, histoire, géographie, etc.),
- droit et sciences politiques,
- économie et gestion,
- santé.

Ces questions correspondent à l'identité des participants, à leurs caractéristiques sociodémographiques alors que les deux premières rubriques correspondent à leurs états mentaux, c'est-à-dire ce qu'ils pensent ou ressentent. Ces deux types de données s'opposent aux données liés au comportement dans des situations précises.

Le second questionnaire, quant à lui, en plus de la partie bilan de compétences, est composé d'informations générales également, et nous avons demandé aux étudiants d'indiquer le nom de leur enseignant ainsi que le numéro de leur groupe, car nous souhaitions mettre en lumière les éventuelles différences en termes de satisfaction du dispositif en fonction des pratiques pédagogiques des enseignants. Deux questions fermées (échelle de Likert à cinq niveaux) les interrogent sur leur satisfaction globale concernant la formation en lien avec le renforcement

de leurs compétences écrites en français qu'ils viennent de travailler et sur l'accompagnement reçu. La première question est suivie d'une question ouverte permettant de justifier la réponse.

Vient ensuite la rubrique « objectifs visés, contenus et thématiques abordées » qui nous permet d'aller plus loin dans le ressenti concernant l'apport des thématiques travaillées selon les besoins des étudiants. Ainsi, nous les questionnons sur les thématiques abordées en leur demandant d'identifier celles qui sont à développer davantage, celles qui ont été inadaptées et celles qui ont été particulièrement adaptées. Deux questions portent sur les supports utilisés dans le cadre du dispositif et leur satisfaction vis-à-vis de ces derniers.

Enfin, nous avons demandé aux étudiants s'ils acceptaient d'être recontactés au cours de l'année afin d'effectuer des entretiens pour l'avancement de la recherche en question.

La correspondance entre le premier et le second questionnaire est importante, car elle nous permet de mettre en comparaison les bilans de compétences remplis au début du dispositif et ceux remplis en fin de celui-ci puisque les neuf compétences sont les mêmes.

5.2.1.3. Questionnaires enseignant : Q1-Ens(2020) et Q2-Ens(2020)

Les questionnaires à destination des enseignants (annexes 3 et 4) sont plus courts que ceux des étudiants, respectivement treize et dix-sept questions.

Le premier vise à recueillir leurs attentes concernant les enseignements de communication qu'ils donnent lors du premier semestre de la rentrée 2020-2021 et le second à identifier leur satisfaction pédagogique suite au dispositif.

Nous souhaitions mettre en correspondance les représentations des enseignants à celles des étudiants concernant les besoins ressentis sur leurs compétences écrites. Les neuf compétences utilisées dans les questionnaires étudiants figurent dans le premier questionnaire des enseignants dans la question « estimez les besoins des étudiants sur les éléments suivants » en adoptant la même échelle à cinq niveaux : 1 = pas/peu de besoins, 2 = besoins faibles, 3 = besoins moyens, 4 = besoins importants et enfin, 5 = besoins très importants.

D'autres questions portent sur la durée nécessaire selon les enseignants pour qu'un étudiant améliore ses compétences en français écrit, en présentiel et à distance, en autonomie.

Une distinction a été faite concernant les questionnaires pour Le Mans Université et les autres universités partenaires. Souhaitant aller plus en détails pour Le Mans Université, nous avons ajouté une question portant sur les formations suivies par les enseignants sur l'enseignement des compétences en écrit académique, sur les outils numériques et enfin sur

l'usage des outils proposés dans le cadre du renforcement en français écrit. Pour les étudiants, nous leur avons demandé d'indiquer le nom de leur licence afin d'effectuer des analyses plus précises par la suite.

5.2.1.4. Questionnaire « tout public » : Q5

Un cinquième questionnaire « que pensez-vous d'une maitrise "imparfaite" de l'écrit ? » est issu de questionnements portant sur le sujet même de notre thèse et sur le projet écri+ dans lequel nous nous inscrivons. En effet, sur le site[24] du projet, nous pouvons lire trois constats à l'origine du projet « de plus en plus d'étudiants rencontrent des difficultés dans la maitrise du français écrit à l'université, les solutions présentes sur le marché ne conviennent pas complètement aux universités, l'intérêt pédagogique et financier à traiter cette question transversale de façon mutualisée » a été conçu en avril 2020.

La cible de ce questionnaire s'élargit au-delà du cadre universitaire et permet de mettre en lumière les représentations autour de la maitrise de la langue française qui ne sont pas sans impact sur l'identification des besoins des étudiants à l'université. Comme l'écrivent Simard et al. (2019), « les médias et le public en général en débattent régulièrement, au point que les idées ou les préjugés répandus dans l'opinion peuvent avoir autant de poids politique sur l'enseignement de la langue que les avis des spécialistes ».

Ce questionnaire a été conçu en parallèle aux autres. Il se compose de dix-huit questions, dont neuf questions fermées et neuf questions ouvertes (annexe 5).

). Six questions ont fait l'objet d'une réponse ouverte, à la suite d'une question fermée qu'il convenait de justifier. Nous exploitons les questions suivantes nous permettant de répondre à nos questions de recherche[25] :

1. a. Sur une échelle de 1 à 5, quelle importance accordez-vous à la bonne maitrise de la langue française ?

[24] Pour plus d'informations, voir le site web ecriplus.fr.

[25] Les questions « lorsque vous repérez une ou plusieurs fautes en lisant le message (indépendamment du réseau social utilisé) d'un ami ou d'un membre de votre famille, que vous dites-vous ? », « lorsque vous repérez une ou plusieurs fautes en lisant le mail d'un collègue, que vous pensez-vous ? » feront l'objet d'analyses ultérieures.

b. Pour quelles raisons ?

2. a. Remettez-vous en cause les idées défendues dans un texte (réseaux sociaux, milieu professionnel, etc.) si la forme n'est pas correcte ? (oui/non)

   b. Pour quelles raisons ?

3. a. Selon vous, y a-t-il un lien entre une bonne maitrise de la langue française et la réussite à l'université ?

   b. Pour quelles raisons ?

4. a. Selon vous, y a-t-il un lien entre une bonne maitrise de la langue française et la réussite professionnelle ?

   b. Pour quelles raisons ?

Contrairement aux quatre autres questionnaires, celui-ci a été diffusé sur les réseaux sociaux ce qui nous permet d'obtenir un échantillonnage aléatoire. L'échantillon s'est constitué par réseautage et prend la forme d'un échantillon par grappe. Son mode de diffusion et le périmètre dans lequel ce questionnaire a été reçu sont importants puisqu'ils permettent d'identifier les profils des répondants touchés. En effet, contrairement aux quatre premiers questionnaires, la cible de celui-ci est plus générale et n'a pas été contrôlée en amont.

Les réponses aux questions ouvertes ont donné lieu à un corpus de plus de 160 pages de réponses (police en Times New, taille 11, voir annexe 6 pour un extrait des réponses).

Nous avons identifié deux limites suite au traitement des données. Il aurait été intéressant de connaitre la provenance géographique des sondés (villes, pays) et de s'assurer que les réponses soient celles de francophones. De plus, une question supplémentaire permettant d'identifier les professeurs, enseignants et enseignants-chercheurs aurait pu être ajoutée.

5.2.1.5. Administration des questionnaires

Les cinq questionnaires ont été administrés sur le logiciel d'enquête statistique, de sondage et création de formulaires en ligne LimeSurvey[26] et plus particulièrement sur l'espace enquête de Le Mans Université. Ils n'ont donc pas nécessité de retranscription manuelle, contrairement

[26] Pour plus d'informations, voir le site web http://www.limesurvey.org

aux enregistrements audios des entretiens semi-directifs, collectifs et individuels, pour lesquels une transcription mot à mot a été effectuée.

5.2.1.6. Analyse des questionnaires

Dans notre analyse, nous distinguons les données issues des réponses aux questions fermées (réponses limités car prédéfinies par le chercheur) de celles des questions ouvertes (réponses sous forme textuelle propres à chaque répondant).

Nous avons opté pour l'utilisation de deux méthodes complémentaires pour l'étude des données qualitatives obtenues à travers les questions ouvertes. Dans un premier temps, une classification fine et très précise a été effectuée suite à l'élaboration d'une table de codification :

1. Premières lectures des réponses aux questions ouvertes afin de faire ressortir les idées évoquées.
2. Établissement d'une seconde liste de critères élaborés suite à nos lectures lors de l'état de l'art sur ce sujet de recherche.
3. Relecture des réponses et codification manuelle sur Microsoft Excel grâce à des formules permettant d'identifier des mots précis.

Nous avons testé le logiciel de traitement de données textuelles Sphinx iQ2 au stade exploratoire en réalisant une analyse sémantique sur nos questions ouvertes. Nous nous en sommes servie afin de procéder à un premier prétraitement de notre corpus essentiellement.

Ce choix volontaire de procéder à une codification manuelle nous a permis de faire évoluer la réflexion au fur et à mesure de l'analyse. Consciente de la part de subjectivité présente dans ce type d'analyses, nous avons essayé de la prendre en compte du mieux que nous le pouvions.

Les réponses aux questions fermées ont bénéficié d'une analyse statistique sur LimeSurvey[27] et sur deux logiciels : Microsoft Excel[28] et Power BI Desktop[29]. Les trois sont complémentaires et permettent de traiter les données sous différents angles puisque le paramétrage de chacun n'est pas le même. Les questions ont été traitées une par une dans un

[27] Version 3.25.20+210330
[28] Version 2016
[29] Version de novembre 2020, 2.87.923.0 32-bit

premier temps puis elles ont été mises en relation les unes avec les autres grâce à des tableaux croisés dynamiques.

Les données issues des questionnaires sont présentées en différentes étapes :

1. Présentation des données brutes sous forme de tableaux ou de figures, questions par questions. Cette étape nécessite un premier traitement puisque les deux types de représentations permettent de dénombrer les réponses et d'effectuer par la suite des traitements de type calcul des pourcentages, de la médiane ou encore de l'écart type.
2. Description de ces résultats.
3. Interprétation des résultats.
4. Mise en relation des résultats obtenus aux différentes questions pour croiser les réponses.

L'un des inconvénients majeurs auquel nous avons été confrontée lors du prétraitement concerne les réponses incohérentes parfois difficiles à identifier. Parmi ces réponses se trouvent le nom de l'enseignant et le numéro de TD d'inscription. Ayant relancé tous les étudiants, dont ceux de groupes ne nous appartenant pas, nous nous sommes rendu compte que des étudiants ont indiqué notre nom et prénom à la question « quel est le nom de votre enseignant ». Il a donc fallu faire preuve d'une grande vigilance et corriger cela manuellement (vérification de la licence puis du numéro étudiant). Un second point d'alerte concerne les réponses à la question du domaine. Nous avons dû vérifier qu'aucune erreur n'avait été commise après harmonisation de la licence, car certains étudiants n'ont pas coché le domaine attendu. Par exemple, des étudiants ayant indiqué la licence STAPS ont coché la catégorie « autre » et non « sciences et technologie (mathématiques, informatique, biologie, STAPS, etc. », ce qui peut fausser par la suite les résultats étant donné que nous nous intéressons aux différences qu'il peut y avoir en fonction du domaine ou de l'inscription en licence. D'autres se sont estimés être en « santé », car ils sont inscrits en licence SV/ST. Ces remarques sont importantes, car nous ne les avions pas anticipées, nous nous sommes rendu compte de cela en commençant nos analyses. Or, un fichier Excel non nettoyé entraine des erreurs de traitement et par conséquent des analyses faussées. Cela soulève une question méthodologique, celle du choix des mots et l'interprétation qu'il en découle, qui peut échapper au chercheur. Celui-ci aura beau anticiper du mieux qu'il peut, les réponses dépendent du participant qui ne lira pas les propositions de la même manière qu'un autre. Cette étape clé, étape préliminaire à l'analyse, est primordiale pour filtrer et nettoyer les réponses.

Il s'agira donc, à travers nos analyses aux questionnaires, de répondre à nos questions de recherche en étudiant les aspects suivants :

- Les pratiques pédagogiques telles qu'elles sont perçues et déclarées par les enseignants et par les étudiants.
- Déterminer de manière précise l'auto-perception de la maitrise et des besoins des étudiants primo-entrants en fonction de deux caractéristiques : l'inscription en licence et le type de baccalauréat obtenu, puis mettre en comparaison avec la perception qu'en ont les enseignants intervenant dans les dispositifs d'aide à l'amélioration de leurs compétences écrites.

Quel terrain pour les questionnaires ?

Cet outil a été déployé auprès de l'ensemble des partenaires du projet écri+ puisqu'il a été conçu dans le cadre de l'action 5 – étude d'impact. Dans notre recherche, nous nous focalisons sur trois universités pilotes :

- Le Mans Université, constituant notre terrain principal de recherche
- L'Université Côte d'Azur
- L'Université Paris-Nanterre

Nous justifions ce choix dans le Chapitre 6 lors de la présentation de notre terrain d'enquête. Précisons de suite que l'objectif n'est pas de comparer ces universités entre elles ou de déterminer celle ayant le fonctionnement le plus efficace. En revanche, comme nous le verrons dans les chapitres 8 et 9, elles proposent des dispositifs différents ce qui demeure intéressant dans notre sujet. De plus, l'une des forces d'une thèse sur un projet de cette ampleur repose sur une plus grande facilité d'accès à divers terrains et il nous semblait pertinent de nous appuyer sur cette chance.

5.2.2. Les tests de positionnement en français

Les tests de positionnement constituent des indicateurs de type continu et nous offrent une note, chiffrée, nous informant sur le niveau à l'instant T de l'étudiant. Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé différents tests : en premier lieu, un test de Le Mans Université (en 2018 et en 2019, phase exploratoire non exploitée ici) et le test élaboré dans le cadre du projet « élaboration de tests de positionnement en français écrit » (2016), porté par l'université Paris-Nanterre et financé par l'Université Ouverte des Humanités (UOH).

Ce test a donc été évolutif puisque Le Mans Université utilisait son propre test de niveau en 2018 et en 2019. Ce test local, mis en place dès 2013 devait être réalisé par les étudiants en début d'année uniquement et ne touchait pas l'intégralité des étudiants dans les premières années puisque les dispositifs d'aide à l'amélioration des compétences écrites ne concernaient que quelques licences. Comme l'indique Dumez pour la recherche qualitative dans cette citation, applicable ici puisque nous sommes sur un outil quantitatif et non sur une méthode, « la recherche qualitative consiste à procéder par boucles qui permettent de préciser l'approche au fil du temps. Elle se différencie en cela d'un processus séquentiel qui procède par validation d'étapes sans retours en arrière réflexifs » (Dumez, 2021, p. 27). Cette première période (rentrée 2018 et 2019) et phase de recueil a soulevé l'importance de réaliser un test de positionnement à la fin de l'ensemble des heures d'enseignement du dispositif (type pré- et post-test). Cet indicateur supplémentaire mis en relation avec les résultats obtenus par les étudiants au premier test nous donne des informations quant aux effets du dispositif sur les performances des étudiants. Ces chiffres sont à étudier avec d'autres indicateurs et d'autres données. Un étudiant peut obtenir de meilleur résultat aux tests sans que cela soit dû uniquement au dispositif en question. Cependant, se passer de ces résultats serait dommage.

La seconde période, correspondant aux données que nous exploitons dans notre thèse, renvoie à la rentrée 2020-2021. Un changement de test a eu lieu puisque nous avons décidé, en accord avec le responsable et suite à l'évolution du projet, d'utiliser le test de positionnement de l'UOH et de le diffuser à l'ensemble des composantes de Le Mans Université (description dans le Chapitre 6). Dans le cadre du projet portant sur l'élaboration de tests de positionnement en français écrit, des chercheurs spécialistes de différents domaines de la linguistique et des ingénieurs pédagogiques ont conçu une banque de questions. Ils se sont basés sur les difficultés des étudiants, identifiées dans leurs productions et ont cherché à proposer des retours autre qu'une simple note à la fin du test[30].

Ce test est initialement constitué de sept tests regroupés en quatre grandes rubriques : *connaitre les mots* (divisé en deux tests, « mots » et « orthographe lexicale »), *construire des phrases* (« groupes, liens et positions » puis « orthographe grammaticale »), *situer son discours*

[30] Pour plus d'informations sur la démarche scientifique adoptée et sur la composition du test, voir http://uoh.univ-montp3.fr/j_ameliore_ma_maitrise_du_francais/portail/ressources/Documentation-test-UOH.pdf . L'équipe était composée de chercheurs provenant de deux universités, Paris-Nanterre, Grenoble Alpes et de l'institut VetAgroSup.

(« citations » et « orthographe des conjugaisons ») et enfin, *écrire des textes*, avec un unique test « textes » (Figure 14).

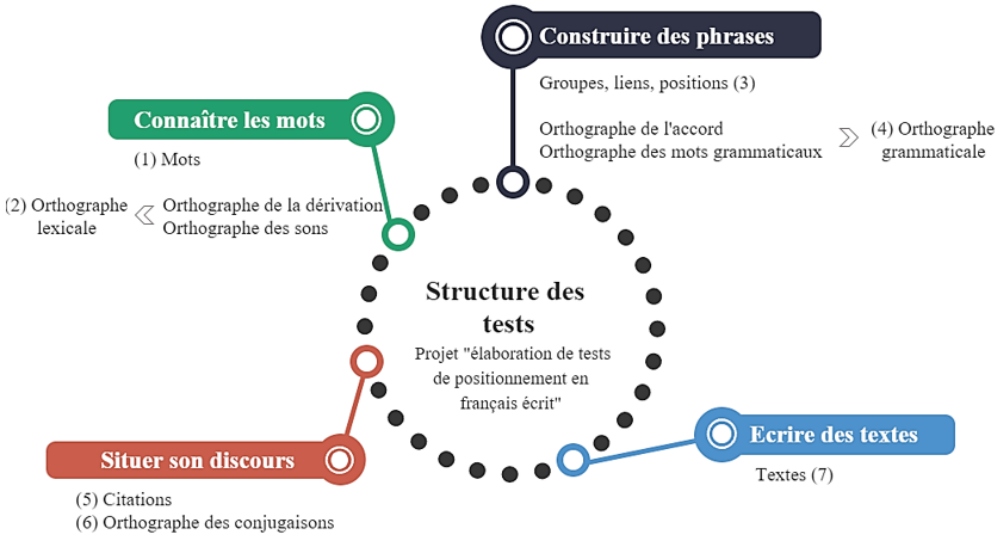


Figure 14. Structure du test de positionnement développés dans le cadre du projet « élaboration de tests de positionnement en français écrit »

Les questions prennent principalement trois formes : questions à choix multiples (QCM), textes à trous et texte à trous avec liste de choix.

Au premier semestre de l'année universitaire, le responsable a décidé de ne pas faire passer les tests « textes » et « citations » aux étudiants. L'ensemble des tests a été administré sur la plateforme d'apprentissage en ligne de type Moodle[31], que nous appelons dorénavant UMTICE puisqu'il s'agit du nom de l'espace de Le Mans Université.

Il aurait été intéressant d'utiliser le test de positionnement réalisé par l'action 1 du projet écri+, chargée de la conception de l'évaluation et de la certification. Cela s'est avéré impossible puisque cette thèse se situe dans la première phase du projet, première étape de conception du test de niveau réalisé dans le cadre de cette action. Ainsi, la première version du test sera livrée fin 2021, après notre phase de récolte de données.

Lors de la passation de ces tests, nous nous sommes montrés très vigilants dès la rentrée 2019-2020. En effet, dès la première mise en place de ce test au second semestre 2018, en STAPS lors du premier TD nous avons repéré une aide entre les étudiants. Suite à cela, nous avons informé les étudiants de l'intérêt de ce test et de celui de le faire en autonomie, sans aide

[31] Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

de ses pairs. Chaque enseignant a été chargé de leur transmettre les informations présentées dans le fascicule distribué que nous présentons en dernière partie de ce chapitre.

Nous avons créé un type de clé spécifique par licence et par groupe (53 clés transmises aux étudiants en fonction de ces critères), afin d'identifier les groupes et d'être précis dans les analyses si l'on souhaite exploiter l'homogénéité ou l'hétérogénéité des niveaux. L'extraction des résultats des tests nous a posé quelques difficultés liées aux contraintes de la plateforme elle-même.

Quel terrain pour les tests de positionnement ?

Cet outil a été déployé de Le Mans Université, constituant notre terrain principal de recherche. N'ayant pas la possibilité d'accéder aux données des autres universités, nous nous sommes focalisé sur la nôtre afin de mettre en relation ces résultats avec les autres de notre corpus. Les informations concernant la population cible et le nombre de tests réalisés sont présentés dans le Chapitre 6.

5.3. Les outils basés sur le qualitatif : les entretiens et l'observation participante

L'un des objectifs de notre recueil de données est de faire émerger les représentations de la maitrise de la langue française écrite en contexte universitaire de différents acteurs impliqués dans les dispositifs. Nous souhaitons révéler les représentations sociales de trois catégories d'acteurs : un échantillon d'enseignants, un échantillon d'étudiants et un échantillon de la société. Dans les recherches en éducation, les représentations permettent de faire le lien entre des idées, des faits, des intentions et des pratiques (Lautier et Mollo-Bouvier, 2005). L'entretien semi-dirigé est un outil particulièrement adapté pour découvrir les représentations des acteurs visés (De Ketele et Roegiers, 2015) et permet de compléter les objets identifiés dans les questionnaires présentés ci-dessus (éléments d'identification, compétences déclarées).

5.3.1. Intérêt de l'enquête par entretien

Pour pallier le manque de recul éventuel des enseignants répondant à notre questionnaire, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec eux. Nous sommes consciente que cela peut entraîner un manque d'objectivité de leur part, que nous prenons en compte lors des analyses.

Les pratiques déclarées lors des entretiens doivent être analysées avec une prise de recul suffisante.

Nous avons privilégié deux types d'entretien avec les enseignants :

1. L'entretien individuel semi-directif.
2. L'entretien collectif semi-directif.

En tant que méthode inductive et étude qualitative, les entretiens individuels semi-directifs ont pour but de faire émerger les opinions des interrogés. Trois types d'enquêtes sont mises en lumière par Blanchet et Gotman (2007) : les enquêtes sur les représentations, celle sur les représentations et les pratiques et enfin, celles sur les pratiques.

Types d'enquêtes	**Types de discours**	**Centre de l'entretien**
Représentations	Le discours traduit l'état psychologique de l'interviewé	Conceptions Raisonnements Logiques subjectives du locuteur
Représentations et pratiques	Le discours décrit l'état des choses	Conceptions des acteurs Descriptions des pratiques
Pratiques	Le discours porte sur ce le locuteur sait et non sur ce qu'il croit	

Tableau 8. Types d'enquête selon Blanchet & Gotman (2007).

Les enquêtes sur les représentations et les pratiques « visent la connaissance d'un *système* pratique (les pratiques elles-mêmes et ce qui les relie : idéologies, symboles, etc.) » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 33) tandis que les enquêtes portant uniquement sur les pratiques interrogent sur ce que savent les locuteurs sur ce qu'ils ont vécu et non sur ce qu'ils croient.

En complément à ces entretiens individuels, des entretiens collectifs ont été réalisés afin de déterminer la réponse du groupe et de susciter des échanges de nature différente. De plus, la visée des entretiens individuels était exploratoire.

L'entretien collectif semi-directif donne une grande liberté de parole aux participants tout en ciblant les thèmes sur lesquels il est nécessaire d'échanger pour la recherche. Ce type d'enquête « laisse également celui qui s'exprime libre de l'organisation de ses propos, mais en s'assurant qu'un certain nombre de thèmes (attendus par le chercheur) soient abordés » (Abernot & Ravestein, 2009, p. 90). Dans notre étude, nous les complétons par des questionnaires portant sur le côté plus factuel, à l'aide d'une discussion plus dirigée, bien que plus libre que dans un entretien directif. Afin d'effectuer correctement les entretiens, il est nécessaire de s'informer suffisamment sur l'objet de recherche et d'être clair dans ses propos.

C'est pour ces raisons que nous avons réalisé des entretiens avec les enseignants dès la première année, suivi d'entretiens plus spécifiques par la suite (détail du protocole ci-dessous).

L'entretien semi-directif a été privilégié par rapport à l'entretien non-directif puisque le simple lancement d'une question large ou d'une thématique ne nous aurait pas permis d'aborder tous les sujets nécessaires dans le cadre de notre problématique. Dans le cadre d'un entretien non directif, « l'enquêteur propose une question inaugurale ou même simplement un thème et n'intervient que pour relancer et encourager » (Abernot & Ravestin, 2009, p.98). Il en est de même pour l'entretien directif ou l'entretien normalisé. Cependant, nous avons écarté ce type d'entretien, car nous souhaitions garder le côté naturel des échanges et leur spontanéité. Davantage considéré comme un questionnaire oral, il ne nous semblait pas pertinent puisque nous voulions des réponses développées de nos locuteurs.

Nous souhaitions également aller plus loin dans notre enquête en menant des entretiens semi-directifs avec des étudiants ayant participé au dispositif et ayant répondu aux questionnaires Q1-Etu et Q2-Etu. Ces entretiens s'inscrivent dans le cadre de l'action 5 – étude d'impact et sont issus d'un travail collectif. Ils font suite aux questionnaires précédemment présentés puisqu'il a été demandé aux étudiants, lors du second questionnaire, s'ils acceptaient d'être recontactés au cours de l'année afin d'aider à l'avancement de la recherche écri+ grâce à des entretiens.

Ainsi, les entretiens que nous présentons ici se placent dans un cadre plus général de recherche. Toutes les thématiques abordées ne sont donc pas traitées puisque certaines d'entre elles ne nous permettent pas de répondre à nos problématiques. Cette étude générale porte sur l'évaluation du dispositif, de son attractivité en tant que dispositif en ligne, de l'amélioration des compétences en français écrit des étudiants, de la transformation des pratiques d'apprentissages et pédagogiques. L'équipe qui s'est constituée en juin 2020 était composée de huit enseignants-chercheurs spécialistes de la didactique des langues, de la didactique du français ou de l'information et communication, d'une ingénieure d'études et d'une doctorante, nous. Cinq d'entre eux ne participaient pas au projet avant cela et n'avaient pas encore connaissance de la première phase du protocole liée aux questionnaires étudiants et enseignants. Ainsi, nous avons fait le lien entre les questionnaires et les entretiens d'un point de vue organisationnel, nous y revenons en sous-partie 6.1.3, lors de la description des caractéristiques de nos entretiens.

5.3.2. Elaboration des grilles pour les entretiens

La grille d'entretien enseignant (Tableau 9 ci-dessous) a été élaborée grâce à différents critères (questions de recherche, thématiques visées, etc.), d'après notre expérience enseignante, notre observation, la participation aux réunions d'équipe et notre revue de la littérature. Elle permet de guider le chercheur et les participants lors de l'entretien sans omettre de thématique à traiter. Dans cette thèse, le chercheur a lui-même réalisé ces entretiens (individuels et collectifs) puisqu'il n'y a pas de lien hiérarchique avec les enseignants. Nous n'avons pas inclu le responsable, également intervenant et co-encadrant de thèse pour éviter tout gêne liée à cette relation hiérarchique. Cela peut constituer un biais, nous avons fait preuve de la plus grande vigilance possible en nous plaçant dans notre posture d'enseignante et non de chercheuse doctorante. Les premiers entretiens collectifs avaient comme objectif d'aborder les thématiques suivantes : les représentations de l'écrit et de son enseignement, les pratiques enseignantes liées et les évolutions éventuelles de ces dernières.

5.3.2.1. Grilles d'entretien avec les enseignants

> Comme l'expliquent Lautier et Mollo-Bouvier (2005), les enseignants se définissent en élaborant des représentations sociales de leur métier : ils articulent des représentations d'eux-mêmes dans l'exercice professionnel (compétences attendues, rôles prescrits, etc.) et des représentations des partenaires de la situation (niveau requis des étudiants, rôles des pairs, etc. (Scheepers, 2021, p. 92)

Ne souhaitant pas induire la parole de nos participants, nous avons mentionné en début d'entretien les thématiques que nous devions aborder ensemble en posant trois larges questions puis nous avons laissé les échanges se faire. Cependant, les discussions ont été recentrées lorsque cela était nécessaire.

QUESTIONS	RELANCES
(1) Représentations de l'écrit et de son enseignement	
▪ Qu'est-ce que l'écrit que l'on doit enseigner à l'université ? ▪ Comment l'enseigner ?	
(2) Questionner les pratiques enseignantes : identification (émergence de la scénarisation pédagogique)	
▪ Qu'avez-vous fait dans la classe ? ▪ Quelles sont les pratiques vous semblant significatives ?	*De quelle situation, moment pourriez-vous me parler ?* *Comment vous êtes-vous préparé pour vos cours de communication ?*
(3) Analyse du vécu grâce à un regard réflexif : évolution (émergence de l'accompagnement de la formation)	
▪ Depuis l'arrivée du projet écri+, sentez-vous une évolution dans vos pratiques pédagogiques ? ▪ Etiez-vous préparés par rapport à votre formation ?	*Comment avez-vous trouvé de l'aide pour dépasser les manques et les difficultés ?* *Et par rapport à votre formation ?* *Quels éléments ont permis selon vous ces différences de pratiques ? (Si changement perçu)*

Tableau 9. Grille utilisée pour les entretiens collectifs

Nous identifions également un manque de recul premier dans les entretiens initiaux de par notre entrée dans la recherche en didactique et en tant qu'enseignante dans ces dispositifs jusqu'alors méconnus. Pour cette raison, nous avons complété ces données à l'aide de la tenue d'un carnet de bord afin d'obtenir une trace de notre observation participante. Celui-ci a été régulièrement alimenté par des compte-rendu de réunion. Lors de la passation de tels entretiens, il est important de respecter les lois de la dynamique des groupes en orientant les échanges d'après les thèmes définis au préalable. Le tutoiement est d'usage dans ces entretiens et s'explique par la relation « collègue à collègue » adoptée ici, collègues depuis une année puisque ces entretiens collectifs ont eu lieu en décembre 2019.

Au niveau matériel, un enregistreur audio numérique Olympus (« enregistrement stéréo haute qualité dans toutes les orientations ») sous forme de stylo a été utilisé. De par sa petite taille, les participants à l'entretien peuvent plus facilement en faire abstraction et se sentir plus libres. Nous avons pris le soin de ne pas le rendre trop visible, après les avoir informés de la mise en marche de celui-ci. Cela permet de pallier en partie les biais dans la prise de parole liés

aux enregistrements. Cela n'enlève pas totalement le paradoxe de l'observateur, mais permet tout de même de le minimiser. Ce paradoxe correspond au fait que tout individu change de comportement lorsqu'il se sait observé.

Au même titre que pour les enseignants, une grille d'entretien avec les étudiants a également été définie. La différence se trouve au niveau de l'aspect collectif de l'élaboration de cette grille.

5.3.2.2. Grille d'entretien avec les étudiants

Cette grille d'entretien, disponible entièrement en annexe 7 a été établie à dix mains et a donné lieu à sept thèmes, précédée par une présentation de l'étude :

1. Le dispositif écri+ et les cours de communication en échangeant sur l'expérience générale vécue dans ces cours et leurs ressentis principaux.
2. Les rapports entretenus avec l'écrit.
3. Le parcours biographique et les expériences scolaires.
4. L'impact du dispositif sur les représentations.
5. L'impact du dispositif sur les stratégies d'apprentissage.
6. Les modalités présence/distance et l'hybridation[32].
7. La communauté étudiante, les modes d'échange et de partage d'information.

Après avoir déterminé les thématiques générales à aborder, des binômes ont été constitués pour faire passer les entretiens qui pouvaient avoir lieu selon deux modalités : à distance ou en présentiel, du fait de la période sanitaire ne rendant pas possible de les faire tous sur place. Dans les deux cas de figure, les entretiens ont été enregistrés après accord de l'étudiant qui s'est vu remettre un formulaire de consentement (annexe 11). Chaque binôme était constitué d'un membre ne connaissant pas au préalable le projet écri+ et d'un membre intégré depuis l'implantation d'écri+ à Le Mans Université. Le détail des caractéristiques des entretiens est

[32] Pour rappel, cette phase de recueil s'est déroulée lors d'une situation planétaire particulière liée à la COVID 19 et aux confinements qui en ont découlé (trois périodes de confinement : de mars à mai 2020, d'octobre à décembre 2020 et d'avril à mai 2021). Cependant, entre les différents confinements, l'organisation de l'université en a pâtit.

disponible en sous-partie 6.1.3.2 et les caractéristiques de profil de notre échantillon « étudiant » sont présentées en sous-partie 6.3.1.

5.3.2.3. Transcriptions et analyses

Suite aux entretiens avec les enseignants et au recueil des enregistrements audios, nous les avons transcrits intégralement, selon l'orthographe française, sur un logiciel de traitement de texte, afin d'avoir une idée plus précise du contenu de ces derniers. Les conventions suivantes ont été suivies lors de la transcription (deux exemples de transcriptions sont disponibles en annexes 8 et 9)[33] :

1. Chaque tour de parole a été numéroté.
2. Afin de respecter l'éthique de la recherche, nos participants et les entretiens ont reçu un code particulier ne permettant pas l'identification de ces derniers lors de la lecture des analyses. Nous aurions pu remplacer leur prénom par un autre, mais la numérotation des enseignants rend l'utilisation plus simple pour les analyses selon nous, bien que cela soit plus impersonnel. En ce qui concerne les étudiants, nous ne souhaitions encore une fois ne pas garder le prénom de l'étudiant ou le changer par un nom aléatoire comme il est de mise dans de nombreux mémoires, considéré comme le « degré zéro de l'anonymisation » (Zolesio, 2011). En effet, nous voulions un code anonymat significatif pour notre étude et non un code aléatoire.
3. Les silences, les hésitations et les onomatopées ont été écartés, car nous n'en avons pas besoin dans le cadre de nos analyses.
4. Les reprises de phrases figurent telles quelles.

Nos transcriptions visent à faire transparaitre la dimension discursive des pratiques langagières de nos locuteurs enseignants (voir ci-dessous pour un exemple). Les transcriptions des entretiens avec les étudiants ne sont pas disponibles du fait de leur intégration dans une équipe plus générale.

> 28. ENS5 : c'est vrai ? Ah d'accord, ah d'accord. Moi aussi le niveau des classes était plutôt bon en fait.

[33] Au vu de la densité des transcriptions, seul un exemple de chaque type d'entretien est proposé en annexes.

29. ENS3 : bah ceux qui étaient bons étaient très bons, mais par contre j'avais aussi des très mauvais.

30. ENS5 : je n'avais pas de très mauvais… Très mauvais, j'en ai en LEA, mais je n'en avais pas en droit.

31. ENS3 : et ça m'a surprise parce que je pensais au début qu'ils étaient bons et c'est au moment où j'ai fait l'exercice écrit la première séance que j'ai corrigé et je me suis rendu compte que j'avais un écart, que j'avais deux groupes dans ma classe, mais j'avais des petits groupes, ils étaient 17 et 15 je crois.

32. ENS4: moi pareil, entre 17/18 je crois.

33. ENS5 : c'est ça ils sont entre 15 et 20.

34. ENS1 : bah après moi c'était, y en avait une ou deux qui étaient bonnes, mais c'était un niveau plutôt moyen. Et le test, finalement dans le test par rapport au test je m'attendais, je ne savais pas trop à quoi m'attendre à la fin je me disais soit ils vont être pire ou vraiment pas bons parce que le participe passé… Il n'y en a aucun qui a eu la bonne réponse ou presque soit ils vont être, c'est juste le test qui les a déstabilisés et finalement en fait ils n'étaient pas mauvais, mais bah disons que tout ce qui était au niveau conjugaison c'était nécessaire pour le coup le vocabulaire tout ce qui était autour du mot peut-être un peu moins, mais la grammaire et la conjugaison.

Une seconde phase d'appropriation de ces données prend la forme de premières relectures fines dont l'objectif premier est de se familiariser davantage avec ces transcriptions et de corriger toute coquille.

Il convient ensuite de « trier, dépouiller, lire, observer et analyser la documentation retenue » (Abernot & Ravestein, 2009, p.94).

L'analyse de contenu se compose généralement de trois étapes chronologiques (Wanlin, 2007) : la préanalyse, l'exploitation du matériel et le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation. Lors de la seconde phase, le chercheur se met à « découper le contenu d'un discours ou d'un texte en unités d'analyse (mots, phrases, thèmes…) et à les intégrer au sein de catégories sélectionnées en fonction de l'objet de recherche » (Thiétart, 2007, p. 455).

Il convient de définir la liste des codes en fonction des catégories et des thèmes répondant aux objectifs des entretiens et de la recherche menée. Nous effectuons une analyse catégorielle l'une des techniques d'analyse de contenu au sens de Bardin (2007) pour qui elle correspond à « un ensemble de techniques d'analyses des communications visant […] à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages » (Bardin, 2007, p.47). Nos catégories inclues surtout des sous-thèmes et des jugements perçus par nos participants.

Par exemple, nous avons effectué une première lecture de nos données en orientant notre analyse sur la problématique des facteurs de la langue française considérés comme primordiaux par les étudiants et les enseignants de notre corpus. L'identification des différents thèmes étudiés dans la partie résultat sont le résultat de nombreuses lectures de nos corpus.

Cette étape peut se faire d'une part grâce à des logiciels d'analyses spécialisés ou d'autre part manuellement, mais nécessite au préalable d'établir une grille d'analyse précise avec les différentes catégories à coder. Ensuite, le chercheur doit stabiliser la catégorisation après avoir fait ressortir les thèmes.

Vient alors l'étape du codage à proprement parler qu'il faudra par la suite analyser et interpréter.

De la même manière que pour les questionnaires, mais de façon plus poussée cette fois-ci, nous nous sommes servie du logiciel Sphinx iQ2 permettant d'effectuer une analyse qualitative, mais également quantitative des réponses puisqu'il possède une fonctionnalité « analyse textuelle et sémantique ». Sur Sphinx iQ2, il est possible de charger un fichier texte dans lequel se trouvent les données de terrain, dans notre cas, les transcriptions des entretiens. L'utilisateur sélectionne la méthode de collecte employée parmi plusieurs catégories (entretien non dirigé, dirigé ou semi-directif, entretiens collectifs, articles, documents, etc.).

Nous effectuons deux types de traitement de ces entretiens : le premier, le principal, est le traitement qualitatif lors duquel nous identifions les thèmes évoqués selon leur importance lors de l'entretien. Par thème, nous entendons finalement « sous thème » puisque les thèmes généraux découlent des choix effectués lors de l'élaboration de la grille d'entretien. Notre attention se porte également sur la polarité des jugements émis par nos enseignants (jugement de valeur neutre, négatif ou positif). Le second traitement, en moindre mesure, est d'ordre quantitatif puisque nous faisons ressortir de nos entretiens des données chiffrées concernant notamment la fréquence d'apparition d'un mot, les tours de parole des enseignants dans les entretiens collectifs ou encore la fréquence à laquelle un sous-thème identifié apparait (regroupement de mots d'un champ lexical proche par exemple).

Lors de ces deux premières phases de traitement, nous tentons de rester neutre en exposant les données sans les interpréter. En second lieu arrivent les interprétations que nous distinguons le mieux possible des phases descriptives.

Nous adoptons le processus d'analyse présenté par Huberman et Miles (1991) qu'ils divisent en trois étapes itératives : la réduction et le codage des données, la présentation de celles-ci et la formulation et vérification des conclusions.

L'analyse thématique des *verbatims* a été également privilégiée, c'est-à-dire une transcription mot pour mot de ce qui a été énoncé lors de l'entretien ou de ce qui a été rédigé dans les questions ouvertes.

Quel terrain pour les entretiens ?

Cet outil, au même titre que les tests de positionnement, a été déployé à Le Mans Université, constituant notre terrain principal de recherche : deux enseignants en entretien individuel et neuf en entretien collectif, répartis en deux groupes. Comme nous n'analysons dans les détails que les dispositifs de Le Mans Université, nous avons naturellement limité les entretiens à ce terrain. Les informations concernant les populations cibles et le nombre d'entretiens réalisés sont présentés dans le Chapitre 6.

5.3.3. L'observation participante

Nous considérons qu'en milieu didactique, le chercheur a tout intérêt à être, au moins en partie, intégré au terrain qu'il étudie. Notre situation est singulière au sens où nous étions pleinement intégrée à l'un des groupes centraux pour notre étude : le corps enseignant. Cette position particulière nous offre la possibilité de mieux appréhender les résultats obtenus avec les autres outils.

De plus, l'observation participante permet en quelques sortes de contourner le contraste pouvant exister entre ce qui est déclaré et ce qui se déroule réellement (Friedrichs et Ludtke, 1975). Elle fournit également les informations nécessaires à la compréhension de certains choix pédagogiques effectués par les enseignants dans le cadre de leurs cours. Celle-ci intervient au dernier niveau de notre enquête générale, car elle ne constitue pas le point central. En effet, d'un point de vue ethnographique, cette notion de recherche sur le terrain ne renvoie pas à l'utilisation que nous en faisons.

Le participatif se retrouve dans le fait que nous soyons nous-mêmes responsables de plusieurs groupes qui participent au dispositif et de par la liberté pédagogique incluse.

L'observation participante informelle a eu lieu à différents moments de l'étude, notamment lors :

- de la participation aux réunions d'équipe,
- des échanges ayant eu lieu pendant les « cafés blabla »[34], temps d'échange entre enseignants (Marteau, 2021)
- de réunions de réflexion autour des cours à faire (partage de contenu, retours d'expérience, etc.)
- de la prise en compte de l'instrumentation numérique et de l'analyse de l'activité sur la plateforme de formation en ligne.

5.3.3.1. Tenue d'un journal de chercheur alimenté lors de multiples temps d'échanges

Deux grands types de réunions ont eu lieu au cours de l'année universitaire 2020-2021 : des réunions d'information et d'organisation en début d'année lors de la répartition des enseignements par le responsable et des réunions de réflexion autour des cours à réaliser dans le cadre des enseignements impliquant plusieurs enseignants.

À cela se sont ajoutées des réunions organisées dans le cadre d'un stage d'une étudiante de Master 2 qui a mis en place, sous conseils du responsable et après discussions, des « cafés blabla » à distance entre les enseignants volontaires. Les objectifs de ces temps d'échange étaient de développer un sentiment de confiance entre les enseignants, de les faire discuter et partager leurs connaissances grâce à des retours d'expérience. Chaque mois, un thème était proposé et les enseignants décidaient de s'inscrire ou non. Ces « cafés blabla » ont fait l'objet de comptes rendus auxquels nous avions accès. Lors de ces temps d'échange, certaines thématiques propres à celles de la thèse ont été proposées, telles que les pratiques autour de l'écrit en termes d'activités mises en place.

[34] Suite à un besoin de proposer des temps d'échanges réguliers entre les enseignants du dispositif, identifié par Marteau (2021), le responsable et nous-même, Marteau a mis en place les « cafés blabla ». Ainsi, mensuellement, les enseignants avaient la possibilité de participer, à distance, à des moments de rencontre dans le but d'échanger sur des thématiques d'enseignement (différenciation pédagogique, co modalité, retour en présentiel des étudiants, feedback, situation sanitaire, etc.)

5.3.3.2. Prise en compte de l'instrumentation numérique

Notre corpus se base également en partie sur l'instrumentation et plus particulièrement sur l'usage de la plateforme de formation de Le Mans Université.

Nous séparons ces données de celles issues des entretiens, des questionnaires et des tests de positionnement, car elles sont selon nous de nature différente et se basent sur des observations.

UMTICE est la plateforme de type Moodle de Le Mans Université constituant un espace collaboratif, utilisé comme un outil pédagogique par les enseignants et les étudiants grâce aux ressources et activités qui y sont accessibles.

La plateforme de formation et d'apprentissages en ligne de type Moodle est utilisée dans le monde de l'enseignement du français depuis 2002. La conception de celle-ci a été fortement influencée par les recherches doctorales de son créateur portant sur les apports du constructivisme social dans la pédagogie en ligne (Dougiamas & Taylor, 2003). En 19 ans, le rapport entre l'enseignement et le numérique a considérablement évolué.

Nous détaillons les activités pédagogiques que l'on trouve sur UMTICE dans le chapitre neuf, lors de l'analyse de l'instrumentation numérique dans deux dispositifs d'aide à l'amélioration des compétences écrites de notre université.

Nous souhaitons identifier, à travers l'analyse de ces données, l'utilisation pédagogique des enseignants de cette plateforme dans les cours visant à aider les étudiants à améliorer leurs compétences écrites d'une part, et d'autre part, l'impact que ces utilisations ont sur les usages des étudiants.

En tant qu'enseignant concepteur, nous avons la possibilité d'extraire un certain nombre de données en lien avec l'utilisation de la plateforme (côté enseignants et côté étudiants).

Pour ce faire, nous sommes allée sur les espaces cours (présentés en parties 8.3.2 et 8.3.3) nous intéressant. Sur UMTICE, l'enseignant a accès à différents rapports. Certains ne nous ont pas semblé pertinents, car ils ne nous permettaient pas d'être suffisamment exhaustif. Le rapport « activités du cours », semblant de prime abord le plus intéressant a rapidement été écarté lors de la constitution du corpus. Suivant de manière linéaire l'organisation du cours, il indique le nombre de consultations et le nombre d'utilisateurs par ressources (illustration 1).

TD I - L1S1 - Élodie Clayette - Information & Communication

Annonce à distance	149 consultations par 28 utilisateurs	lundi 30 novembre 2020, 14:21 (256 jours)
Exercices d'écriture	486 consultations par 36 utilisateurs	mercredi 9 décembre 2020, 08:26 (247 jours 6 heures)
Cours - Séances 1 et 2	74 consultations par 23 utilisateurs	mercredi 9 juin 2021, 14:25 (65 jours 1 heure)
Bilans de compétences	144 consultations par 36 utilisateurs	mercredi 25 novembre 2020, 15:09 (260 jours 23 heures)

Illustration 1. Extrait du rapport "activités du cours" sur l'espace cours

Dans le cas présent, les chiffres sont difficilement exploitables puisqu'ils ne permettent pas d'identifier les utilisateurs. Ainsi, dans le cadre d'un espace partagé comme c'est le cas ici (Illustration 1), les consultations de l'enseignant éditeur et celles des autres enseignants de l'espace sont incluses, ainsi que celles des étudiants inscrits dans l'espace. Nous ne les avons donc pas pris en compte dans nos analyses, mais il est nécessaire de le préciser méthodologiquement, car il s'agit de l'information la plus facile à trouver en tant qu'enseignant sur la plateforme.

Pour aller plus loin, nous avons donc exporté tous les journaux présents sur l'espace cours (voir annexe 12 pour une fiche descriptive de la méthode de traitement) grâce auxquels nous avions accès à des informations précises sur les groupes, les participants, les jours, les activités, les actions, les sources et les évènements.

Après export d'un fichier par ressource ou par activité déposé, l'ensemble de ces fichiers sont fusionnés par enseignant et par groupe. Ainsi, nous obtenons pour l'ENS1 un unique fichier Excel dans lequel se trouve un onglet par type de ressource ou d'activité. Prenons l'exemple de l'activité « test ». Si l'enseignant a proposé sept tests, nous les avons mis dans l'onglet 1. Chaque test a été numéroté en fonction de son apparition dans la temporalité du dispositif, mais également en fonction de son apparition dans le cours. Ainsi, si la séance 1 comporte trois tests, le premier commencera par « S1(1) – nom test », le second « S1(2) – nom test » et le troisième « S1(3) – nom du test ». Ce prétraitement des données brutes permet une analyse plus simple et plus détaillée puisque l'on peut identifier avec précision l'ordre dans lequel arrive l'activité et tenter de voir l'évolution dans l'usage de ce type d'activité.

Comme nous le développons dans la partie résultats, analyses et interprétation, nous avons créé des tableaux croisés dynamiques dans chaque onglet afin d'obtenir l'évolution d'une activité au sein d'une scénarisation pédagogique complète. Les étudiants ont reçu un code anonyme, identique dans chaque tableau. Ce travail ne peut se faire autrement que manuellement puisque la participation de chaque étudiant aux activités et aux ressources n'est pas constante. Au cours du prétraitement, nous nous sommes aperçue que certains étudiants n'avaient fait aucune leçon par exemple, mais avaient consulté plusieurs leçons et réalisé plusieurs exercices. Cela justifie que le nombre de participation soit plus important pour un test que pour une leçon ou inversement, comme nous le voyons dans la présentation et l'analyse des résultats. Pour mieux comprendre la méthodologie adoptée, nous insérons cette capture d'écran d'un des fichiers Excel avec le tableau général de l'activité « test » (le but n'étant pas de l'interpréter, mais de comprendre la logique pour la suite) :

	Test envoyé au moins une fois													
	Test S1(1)	Test S1(2)	Test S2(1)	Test S2(2)	Test S2(3)	Test S2(4)	Test S3(1)	Test S3(2)	Test S5(1)	Test S5(2)	Test S5(3)	Test S5(4)	Test S5(5)	Nbre de tests réalisés
Etu02	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓			10
Etu03	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						8
Etu04	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		11
Etu05	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
Etu31	✓		✓	✓	✓	✓		✓						6
Etu06	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						8
Etu08	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						8
Etu32	✓	✓												2
Etu09	✓	✓	✓	✓	✓	✓								6
Etu10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
Etu12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
Etu13	✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓	✓			8
Etu14	✓	✓	✓	✓	✓	✓								6
Etu15	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
Etu16	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
Etu18	✓	✓												2
Etu19	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
Etu20	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
Etu21	✓	✓												2
Etu33	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						8
Etu25	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
Etu26	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
Etu27	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓					7
Etu28			✓											1
Etu29							✓	✓						2
Etu30	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
26	24	23	22	21	20	21	15	18	13	13	13	11	10	

Leçon | LECONS-TD | Tests | TESTS-TD | Carnet de ...

Illustration 2. Nettoyage et traitement des fichiers exportés sur UMTICE

Comme le montre l'illustration ci-dessus, la première ressource nettoyée et prétraitée a été la « leçon ». Lors du passage à l'activité « test », des étudiants n'ayant pas été identifiés dans « leçon » ont été ajoutés. Cela explique le passage d'étudiant 05 à l'étudiant 31 et ainsi de suite pour les étudiants dont la ligne est verte : Etu31, Etu32 et Etu33 sont trois étudiants ayant passé des tests, mais n'ayant consulté ou réalisé aucune leçon.

Enfin, toutes les informations disponibles dans les exports ne nous ont pas semblé utiles et ont donc été supprimées. Les données sélectionnées renvoient principalement aux actions des étudiants, nous donnons quelques exemples dans le tableau 10.

Type de ressource	**Nom de l'évènement Moodle**	**Exclu**
Tests	Tentatives de tests commencées	✓
	Tentatives de tests consultés	
	Tentatives de tests envoyées	
	Module de cours consulté	
	Résumés de tentatives de tests consultés	✓
Leçons	Leçon commencée	
	Leçon recommencée	
	Leçon reprise	✓
	Leçon terminée	
	Module de cours consulté	
	Question consultée	✓
	Page consultée	✓

Tableau 10. Données concernant l'utilisation de la plateforme par les étudiants

En ce qui concerne les enseignants, nous n'avons extrait que les carnets de bord et plus précisément le nombre de messages envoyés, que nous mettons en comparaison avec le nombre de messages reçus par les étudiants. Ainsi, ont été exclus des analyses les chiffres portant sur le module de cours créé, le module de cours consulté, le module de cours modifié, la page de modification de test consultée, le résumé de tentative de test consulté, les tentatives de test consultées et les tentatives de test relues.

L'activité « forum » n'a pu être étudiée, car elle possède l'inconvénient de ne pas différencier les groupes. Cela rend les consultations des forums délicates à analyser dans le cas d'espaces partagés puisque les données concernant tous les étudiants de l'espace cours sont exportées.

De plus, les étudiants inscrits à un forum peuvent recevoir par mail l'annonce et ne sont, par conséquent, pas obligés de se rendre sur UMTICE pour lire le message déposé par l'enseignant ou par un camarade (abonnement au forum).

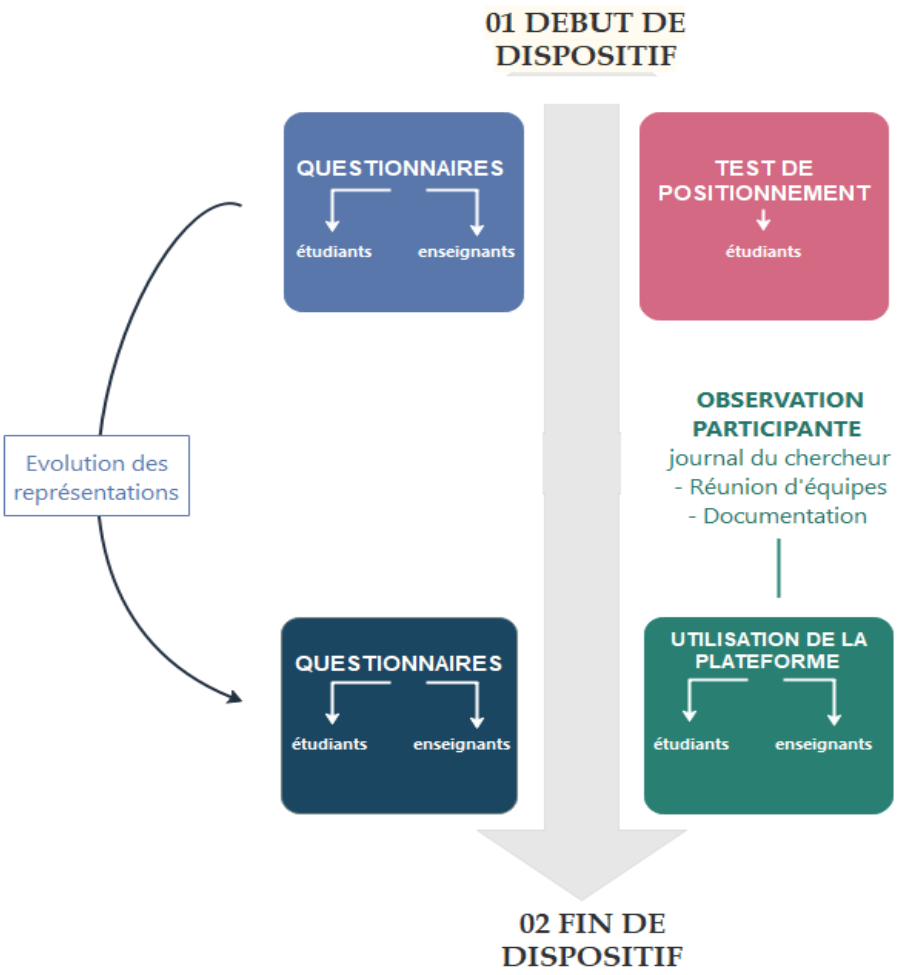
Nous n'avons cependant pas la prétention de vouloir comparer nos dispositifs utilisant essentiellement le numérique de ceux n'y ayant recours que partiellement. Notre démarche ne nous le permet pas de manière efficiente et non biaisée comme nous l'avons expliqué. En revanche, nous apportons un regard autre sur l'engagement des étudiants face aux outils numériques. Le projet dans lequel s'intègre cette recherche nous place au cœur de l'utilisation du numérique de par sa particularité de proposer un « service en ligne partagé d'évaluation, de formation et de certification de compétences » en proposant ainsi des ressources de formation numériques (Modules de formation en ligne).

Quel terrain pour les traces numériques ?

L'analyse des traces numériques de la plateforme de formation a été réalisée sur UMTICE, l'espace pédagogique de Le Mans Université. Pour faire écho à notre partie sur le quantitatif et le qualitatif, il est à noter que le traitement de ces traces est essentiellement composé de descriptions quantitatives.

Conclusions du chapitre 5

Ce chapitre 5, dense en informations, descriptions et explications avait pour objectif de décrire précisément les différentes méthodes mobilisées dans notre recherche. Contrairement aux quatre précédents chapitres, un schéma nous semble important pour illustrer et conclure le présent chapitre.



Nous avons tenté de prendre en considération tout au long de la rédaction des parties de ce chapitre les indicateurs de Trochim et Donnelly (2007) qui considèrent que, pour qu'une recherche qualitative soit fiable et valide, il faut : 1. La crédibilité (rendre les résultats de la recherche crédibles aux yeux des participants.) ; 2. La transférabilité (rendre les résultats généralisables ou transférables à d'autres contextes en décrivant en profondeur le processus adopté.) ; 3. La réplicabilité (identifier si les résultats observés pourraient être les mêmes deux fois) ; 4. La confirmabilité (confirmer les résultats par un autre chercheur). Le quatrième indicateur n'est pas pris en compte ici puisque nos résultats n'ont pas été confirmés par une autre étude. Cependant, nos démarches ont été suivies et validées par nos directeurs de thèse et certains résultats ont été diffusés via des colloques et des articles à comité de lecture.

Indépendamment des choix méthodologiques effectués, la neutralité et l'exactitude absolue n'existent pas. Les biais peuvent être nombreux et il incombe au chercheur de les identifier pour mieux les appréhender. Parmi ces biais se trouvent ceux liés aux participants à l'enquête :

> Sous le terme d'« artefacts de la demande » (Sawyer, 1975), on retrouve les causes de biais qui poussent le répondant à percevoir, interpréter et agir en fonction de ce qu'il croit être attendu ou souhaité par la personne qui collecte des données. Il s'agit notamment de la suspicion envers l'objet de l'enquête ou encore de la volonté de participer positivement à l'enquête. (Giordano & Jolibert, 2016, p.11)

Un second biais envisageable est le fait que nous interrogeons d'une part des enseignants qui ont des comptes à rendre à leur responsable, qui est également notre co-encadrant de thèse, porteur du projet écri+ dans lequel il leur est demandé de s'impliquer à différents niveaux. D'autre part, les étudiants répondant suivent en partie nos cours et seront évalués par nos soins. Cependant, ces derniers n'en ont probablement pas conscience dès le début du semestre, lorsqu'ils reçoivent la consigne de répondre au questionnaire lors du cours magistral. En ce qui concerne le second questionnaire, les étudiants savent déjà qu'ils n'auront plus à suivre de cours avec cet enseignant.

Ainsi, la fiabilité des questionnaires est remise en question dans certaines situations puisque l'individu répondant peut adapter ses réponses en fonction de ce qu'il croit savoir des attentes des chercheurs. Si nous prenons le cas d'un retour sur un dispositif de formation auquel ils ont participé, il est possible que l'étudiant en question surévalue, positivement, ce dernier en fonction de l'affect qu'il aura eu avec l'enseignant. La part de subjectivité de l'apprenant ne peut être mise à l'écart : la relation entretenue tout au long du semestre et la situation même de participation à une enquête auprès de personnes qui ne sont pas des pairs influencent nécessairement les réponses.

Il en est de même lors du choix des items dans les questions fermées du questionnaire. Nous évoquions l'évolution des questionnaires, et notamment celle du bilan de compétences, en sous-partie 5.2.1.1, puisque lors de la confection du questionnaire et lors du choix de items, de nombreuses possibilités s'offraient à nous. Cela nous a menée à une liste réduite à destination des étudiants puisqu'il n'était pas possible de proposer une centaine d'items, qui s'avèreraient eux-mêmes insuffisants face à la pluralité des aspects de la langue. Par exemple, l'item « emploi approprié des figures de style » pourrait être critiqué et sembler inadapté pour des étudiants devant estimer eux-mêmes leurs besoins. De plus, cette terminologie *figure de style* a l'inconvénient d'être connotée et de faire surtout partie du champ de la littérature.

Il convient de présenter les résultats en prenant de la distance, ce qui implique, comme l'indique Narcy-Combes (2005), de « mesurer les biais induits par l'engagement du chercheur, d'une part, et les choix méthodologiques d'autre part ; d'indiquer les conditions de duplication ; d'indiquer les conditions d'invalidation » (p. 120).

Enfin, toute recherche fait intervenir la subjectivité du chercheur lui-même. Nous évoquions les biais potentiels liés aux répondants eux-mêmes, mais il n'est pas exclu que l'enquêteur adapte, inconsciemment, ses questions en fonction de ce qu'il perçoit, de prime abord, de ses enquêtés.

Il convient de conclure cette partie par les forces également identifiées dans le choix de méthodes afin de ne pas s'arrêter aux biais à prendre en considération.

Notre implication de chercheure sur le terrain d'enquête de par notre place de doctorante enseignante nous semble être une réelle force de la recherche en didactique. Cela étant, un manque d'objectivité pourrait être pointé, mais comme nous l'expliquions, nous avons tâché de le rester au mieux. Cette proximité permet d'acquérir une fine connaissance du terrain et des acteurs tant qu'elle est déconstruite et interrogée comme nous l'avons fait. Cette proximité permet également de faire preuve de plus de réflexivité selon nous.

Lors d'une recherche qualitative ou d'une recherche quantitative, il convient de prendre en considération respectivement la transférabilité et la généralisabilité de cette recherche. Pour cela, il est nécessaire de présenter avec précision les résultats de la recherche, sans pour autant « noyer » le lecteur. L'inconvénient réside dans le fait que le chercheur soit plongé dans ses recherches depuis plusieurs années. Certains détails lui semblent non pertinents ou au contraire, évidents et il n'en fait pas part au lecteur. Or, un autre chercheur peut y voir un manque d'informations dont il aurait eu besoin pour s'approprier et comprendre la recherche menée.

Nous considérons que toute recherche doit être reproductible, qu'elle soit qualitative ou quantitative, c'est pourquoi une explication aussi détaillée des méthodes appliquées s'impose. Nous nuançons tout de même le terme *reproductible* puisque d'un point de vue strictement qualitatif, le chercheur est considéré comme un individu ayant des expériences individuelles et collectives. Il n'est pas toujours possible de transférer à l'identique ses questions et ses réponses chez quelqu'un d'autre.

Le croisement des données dans le cadre d'une triangulation des données issue d'une récolte effectuée à l'aide d'outils multiples reste un point sensible auquel nous sommes vigilante. Il nécessite d'identifier des catégories stables afin de légitimer les rapprochements que le chercheur fait entre elles.

Chapitre 6. Un terrain d'enquête hétéroclite

Notre terrain d'enquête varie en fonction de la question que l'on traite dans nos analyses. En effet, des raisons extérieures ne nous ont parfois pas permis de tester l'intégralité de nos outils de recueil auprès des différents terrains que constituent les universités du projet écri+ (description du projet écri+ dans la sous-partie 6.2) (absence de contact, manque de proximité, non membre de l'université, etc.).

Ainsi, nous souhaitions initialement recueillir des données pour répondre à notre problématique auprès des universités partenaires pilotes du projet écri+. Le manque de temps et surtout les contraintes liées au commencement de cette thèse au début du projet, projet qui a été lancé avant l'été 2018, la thèse ayant débuté en octobre 2018, le justifient. Cela mérite d'être mentionné puisque la mise en place d'un tel projet nécessite un temps d'adaptation au sein de chaque université l'intégrant. De ce fait, nous nous sommes concentrée sur le cas de Le Mans Université pour le pan des représentations enseignantes, mais nous avons étendu notre terrain pour les questionnaires à destination des étudiants auprès des universités partenaires ayant fait passer le protocole étude d'impact avec leurs étudiants. Nous présentons donc, dans cette partie, les terrains respectifs de récolte de données. Nous avons fait le choix d'organiser cette partie de la sorte, et non par type d'outils, afin de décrire chaque université et les caractéristiques de recueil qui lui sont propres. Chaque dispositif pédagogique et chaque enseignement se caractérisent par des critères le rendant particulier : année de création, objectifs visés, niveaux, effectifs, intervenants, type de dispositif, instrumentation, ressources, place de l'établissement, modalités (distance, présence, hybride).

Ce chapitre se compose de trois grandes parties. Nous commençons par situer notre terrain d'enquête principal, Le Mans Université, en décrivant les dispositifs actuels auxquels participent les étudiants, nous détaillons également les caractéristiques techniques des tests de niveaux, des questionnaires et des entretiens passés sur ce terrain.

Nous décrivons ensuite le projet écri+ en tant que tel, dans lequel notre université s'inscrit, puis nous revenons sur les trois universités partenaires qui font l'objet d'une analyse dans notre recherche.

Enfin, nous exposons les caractéristiques de nos échantillons en présentant le profil des étudiants ainsi que ceux des enseignants de nos corpus.

Nous concluons cette partie riche en information par une synthèse des données recueillies.

6.1. Le Mans Université

Le Mans Université correspond à notre terrain d'enquête principal. En effet, en tant que doctorante et enseignante impliquée dans ces locaux, nous avons pu nous investir de sortes à obtenir les données que nous souhaitions récolter en évitant certains obstacles auxquels de nombreux chercheurs doivent faire face.

Notre mission d'enseignement et notre intégration sur le terrain d'enquête principal pendant trois années nous a permis d'acquérir une « compréhension fine des dynamiques de contextes » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p. 140), ce qui est « susceptible de soutenir la crédibilité des interprétations » (p.140).

6.1.1. Description des dispositifs de « communication en français »

Deux périodes majeures sont identifiées dans le cadre de Le Mans Université : celle de 2013 à 2018 et celle de 2018 à 2021. Nous les décrivons ci-dessous avant de spécifier comment les instruments de récole ont été utilisés dans notre université et leurs caractéristiques respectives.

6.1.1.1. Prémisses des dispositifs actuels

Au sein de Le Mans Université, des dispositifs de renforcement en français écrit sont proposés aux étudiants inscrits en première année universitaire depuis 2013. Ces derniers n'ont cessé d'évoluer d'après différents critères : moyens alloués aux projets proposés, effectifs au sein des équipes pédagogiques, évolution des besoins étudiants.

Afin de mieux comprendre ces dispositifs, nous nous sommes entretenue avec le responsable de ces derniers. Cet entretien était à visée compréhensive et ne figure pas dans nos outils de récolte de données puisqu'il permet d'expliquer et de décrire le contexte de notre terrain d'enquête avec précision. Ayant eu lieu de manière informelle, il a la particularité d'avoir traité différents sujets allant parfois au-delà des objectifs initialement fixés. Nous avons donc décidé de ne retranscrire que les passages nous permettant de répondre aux sujets visés, ceux nous permettant de comprendre l'évolution des dispositifs d'aide à l'amélioration des compétences en français à Le Mans Université. La transcription, contrairement aux entretiens avec les enseignants ne correspond pas à du mot à mot, mais davantage à une prise de notes exhaustive. Nous proposons un historique décrit avec précision, car il situe le cadre de cette recherche.

Premières licences ciblées par la demande de dispositif

Des discussions portant sur le « renforcement du niveau en français » des étudiants ont débuté dès 2011. Dans un contexte où l'innovation pédagogique est de mise en contexte universitaire Le Mans Université a obtenu la création d'un poste d'enseignant-chercheur en didactique du français en 2013 (obtenu par l'enseignant-chercheur que l'on nomme à présent RESP) sous le mandat de Geneviève Fioraso, secrétaire d'Etat chargée de l'Enseignement supérieur et de la Recherche à ce moment. Les objectifs du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche visaient à améliorer la réussite des étudiants à l'université en augmentant les moyens alloués aux universités françaises et créant notamment des postes d'enseignants-chercheurs.

L'idée initiale de l'équipe en place à Le Mans Université ayant proposé le poste en didactique du français était de créer des modules en lien avec le français pour que les étudiants puissent travailler en autonomie, au sein du projet REFRAG (Remédiation en français et en autonomie guidée[35]). L'enseignant-chercheur en charge de cette proposition, spécialiste d'orthographe et d'informatique, souhaitait proposer des questions à choix multiples et intégrer l'intelligence artificielle dans le but d'identifier les difficultés de l'étudiant et d'adapter les questions en difficulté de manière progressive. A l'arrivée de RESP, un premier module sur la création d'une autoentreprise existait, module composé de documents comprenant des fautes de français que les étudiants devaient identifier et d'exercices autocorrectifs et les étudiants avaient accès aux compétences qu'ils devaient maitriser en orthographe. Le public cible en termes d'étudiants était bien délimité puisque tous les étudiants inscrits en licence pouvaient consulter le module (pas de restrictions concernant le niveau ou la licence). Cela se justifie par le manque de moyen dont les enseignants-chercheurs de l'équipe disposaient à l'époque et donc l'obligation de mettre en place un dispositif ne nécessitant aucun cout. En 2014, la démarche a évolué et des modifications ont été apportées :

1. Proposer du tutorat étudiant, afin d'intégrer l'humain au dispositif pour ne pas se contenter d'exercices autocorrectifs. Selon RESP, il fallait introduire un élément motivationnel et il n'était pas évident selon lui pour un étudiant de se faire corriger par un enseignant.
2. Rendre obligatoire le dispositif pour certains étudiants.
3. Créer des outils et identifier ceux qui existent déjà et fonctionnent.

Afin d'identifier les étudiants pour lesquels le dispositif serait obligatoire, un test de niveau en début d'année a été proposé, pour tous les L1 de l'UFR LLSH – une fois les étudiants

[35] Nous revenons sur ce nom de projet évocateur plus tard.

identifiés, ils devaient suivre des séances de tutorat en étant accompagné par des étudiants de Master, notamment ceux qui souhaitaient être enseignants, rémunérés. Selon RESP, le parrainage ou la collaboration n'étaient pas envisageable car il n'était pas convaincu de la viabilité d'un dispositif volontaire dans le temps. De plus, il considérait que « tout travail mérite salaire ».

Suite à cela, une enquête à destination de tous les étudiants de l'université a été lancée afin de recueillir leurs représentations et leurs besoins (400 réponses obtenues approximativement) et les résultats ont été présentés à tous les directeurs des composantes de Le Mans Université. Cette enquête a permis d'avoir un retour favorable de la part des enseignants-chercheurs, de certains doyens et directeurs (les « décideurs »). Ces premiers rendez-vous mettent en lumière un intérêt de leur part et l'accueil est favorable pour la plupart. Pour commencer, un premier dispositif a été mis en place auprès de l'UFR Lettres Langues et Sciences Humaines (LLSH). Un tutorat existait déjà pour les étudiants les plus « faibles », de type disciplinaire. Le tuteur était très libre et n'avait pas de réelles indications, il devait « se débrouiller » en proposant des « répétitions de cours » (RESP) et faire en fonction des emplois du temps des étudiants et du sien. Cependant, ce dispositif n'était pas satisfaisant, car il n'était pas suffisamment cadré et des objectifs plus précis permettraient de proposer un tutorat plus fiable.

Obtention de moyens financiers

Grâce à un financement de la région Pays de la Loire, sur le projet AMI AILE et AILE+ (Actions Innovantes Lycées – Enseignement Supérieur), la première version du projet IPURE « Innovation en Pédagogie Universitaire pour la Réussite Etudiante » a été lancée en 2015.

Celui-ci a été étendu et était composé de trois dispositifs :

1. DIAAL (Discipline Intégrant l'Accompagnement à l'Autonomie en Langues), dispositif de renforcement en français intégré à un cours existant.
2. ECRAN (Ecriture Collective pour Réussir Avec le Numérique), dispositif basé sur l'écriture collective, en semi-autonomie avec un accompagnement collectif par un tuteur étudiant.

3. REFRAG, dispositif composé de ressources de travail dans lequel l'étudiant travaille en autonomie et est accompagné individuellement par un tuteur[36].

À ce stade, la participation aux dispositifs restait facultative même si les étudiants étaient identifiés suite au test de positionnement en début d'année. La participation pouvait tout de même être valorisée avec une note donnée ou une attestation de suivi.

L'envie était d'aller au-delà des exercices autocorrectifs de type orthographe grammaire vocabulaire en proposant un projet d'écriture collectif permettant de résoudre un problème concret : la rédaction d'un article de presse. À travers cette version du dispositif, les aspects suivants étaient mis en avant :

- Ecrire un texte ensemble, travailler autour d'un objet commun à réaliser entièrement.
- Favoriser l'entraide entre étudiants.
- Accompagner de manière plus approfondie les étudiants grâce aux tuteurs, sans relation hiérarchique comme cela peut être le cas avec un enseignant.
- Proposer un dispositif hybride en alternant le travail en présentiel (rencontre avec le tuteur) et le travail à distance sur la plateforme.

A Le Mans Université cette année-là, c'est le type de projet tutoré qui a le plus suscité l'intérêt des étudiants si l'on se base sur le nombre d'étudiants ayant pris part à l'enquête (rédaction d'un article de presse). Le tutorat ayant eu le moins de succès était celui lors duquel le tuteur et l'étudiant définissait ensemble le projet d'apprentissage.

Extension à toutes les Unités de Formation et de Recherche (UFR) et intégration dans les maquettes

En 2017, une nouvelle phase voit le jour puisque le dispositif est intégré dans les maquettes de formation licences suite au souhait de la Vice-Présidente Formation de l'Université de proposer un module de communication-français obligatoire. Cependant, tous les responsables de licence n'ont pas reçu la demande de la même manière. Elle s'est heurtée à des oppositions pour certaines licences pour différentes raisons (maquette déjà validée ou responsables estimant que ce n'était pas aux enseignants-chercheurs des enseignements disciplinaires de le faire). D'autres au contraire y étaient favorables, certains ne souhaitant pas s'en occuper. RESP

[36] Pour plus d'information sur les trois dispositifs, voir http://ipure.univ-lemans.fr/fr/dispositifs.html

s'est entretenu par la suite avec les responsables licences afin de voir comment ce module pouvait être intégré dans chaque maquette.

Cette phase descriptive est nécessaire puisqu'elle permet d'expliquer la pluralité des dispositifs existants en fonction des composantes et plus particulièrement des licences. L'objectif initial était de proposer du tutorat étudiant obligatoire, mais les enseignants n'y étaient pas tous favorables, car ils souhaitaient que ce soit des enseignants et non des étudiants qui donnent ces cours. La justification principale concernant le fait qu'il soit anormal qu'un étudiant note un autre étudiant de par le statut (et non leurs compétences).

Au fur à mesure, des moyens humains ont été alloués sur ce projet avec la création de postes d'ingénieur d'étude et d'ingénieur pédagogique. L'un des points fondamentaux dont nous n'avons pas encore parlé concerne la conception de modules en ligne par différents acteurs (enseignants, ingénieur d'études, stagiaires), sur la plateforme de formation UMTICE. Or, toutes ces ressources numériques administrées depuis 2013 n'ont été que très peu, voire pas utilisées par les enseignants. Le manque de cohésion, de travail de conception et de suivi l'expliquent. L'autre difficulté concerne le nombre de vacataires embauchés dans le cadre de ces enseignements. En effet, un enseignant recruté pour un semestre ou pour une année n'a pas toujours l'envie, la motivation ou le temps de s'impliquer dans ce type de conception pour le travail en autonomie de l'étudiant.

Par ailleurs, en 2017, l'Université Ouverte des Humanités (UOH) cherchait des universités pour tester leurs outils, ce qui a par la suite donner lieu à l'intégration de Le Mans Université dans le projet écri+.

Intégration au projet écri+

L'intérêt de cette partie n'est pas ici de présenter le projet écri+ et l'implication de Le Mans Université (voir partie 6.2 pour un description du projet écri+)[37], mais de montrer brièvement ce que cela a changé dans l'organisation des enseignements de communication dans l'université.

écri+ est arrivé la même année que le renouvèlement des maquettes. En se basant sur le nombre d'heures consacrées en langue étrangère, la vice-présidente CFVU a proposé aux

[37] Nous prenons le parti de décrire le projet écri+ en second lieu puisque l'implication de Le Mans Université dans ce projet s'explique par des étapes antérieures mises en place au sein de Le Mans Université. Le lecteur peut, si la lecture lui semble plus fluide de cette façon, se rendre dans la partie descriptive du projet écri+.

responsables de formation de mettre en place quatre unités d'enseignement les deux premières années. Cependant, comme dans toutes négociations autour des maquettes, des obstacles surviennent : à quel(s) enseignement(s) de spécialité enlever des heures, tout en prenant en compte le cadrage national ? Le nombre d'heures varie donc d'une licence à l'autre et s'explique principalement par cette difficulté de libérer une place alors que chaque enseignant de sa matière estime avoir besoin de plus d'heures. À cela s'ajoute l'aspect financier, qu'il a été possible de contourner en mettant moins d'heures en présentiel et en les remplaçant par des heures d'apprentissage en autonomie guidée (AAG) puisque pour cinq heures, une heure est payée. De plus, cette modalité permettait également de pallier le manque de ressources humaines pour assurer les cours. Cela montre le rôle majeur du niveau institutionnel et l'influence qu'il a dans les dispositifs puisque les décideurs déterminent le nombre d'heures, avant de définir les objectifs principaux de ces derniers.

L'autre particularité réside dans la recherche d'enseignant pour se charger de ces cours (description des enseignants intervenus en 2020-2021 en sous partie 6.3.2). La mise en place de ces derniers a été concomitante à la titularisation d'enseignants de Français Langue Etrangère qui ont eu besoin d'heures pour combler leur service. À ces enseignants intervenants chaque année dans certaines licences s'ajoute une grande partie d'enseignants vacataires. Leur statut est particulier, car la communication avec des enseignants externes n'est pas toujours aisée et leur demander de s'impliquer en dehors de leur cours n'est pas toujours de mise. Notons que peu d'enseignants-chercheurs souhaitaient prendre ces enseignements de communication. Cela montre la représentation que certains ont sur ces enseignements transversaux considérés comme non disciplinaires et par conséquent comme moins importants. L'équipe enseignante intervient au sein de trois UFR de Le Mans-Université : l'UFR Lettres, Langues et Sciences Humaines (LLSH) avec neuf licences ayant intégré un cours de communication dans les maquettes, l'UFR Sciences et Technique (ST) et l'UFR Droit, Sciences Économiques et Gestion (DEG) dont quatre licences sont impliquées pour chacune, puis à l'IUT de Laval (statut particulier puisque les IUT ont un référentiel national).

6.1.1.2. Les enseignements de « communication »

Nous mentionnions les variations de dispositifs en fonction des disciplines. Comme le montre le Tableau 11 ci-dessous, chaque licence a son propre intitulé de cours et il n'y a pas d'harmonisation par UFR. Nous nous focalisons sur les enseignements à destination des

étudiants inscrits en première année de licence, car ils sont la cible de notre étude. Le cours « français langue de communication professionnelle » a la particularité d'avoir la majorité des heures en apprentissage en autonomie guidée. Nous regroupons souvent ces différents enseignements sous le nom de « cours de communication », du fait qu'ils aient été initialement intitulé comme tel aux prémisses des dispositifs actuels.

Description par licence

Nom sur l'emploi du temps	Heures Présentiel	Heures Distance	Licence	TD	Nbre d'enseignants.
Communication orale et écrite	24	0	Lettres modernes	2	1
Français pour non spécialiste	20	4	Langues, Littérature et Civilisations étrangères et régionales	3	3
Communication en français	15	5	Géographie	2	1
Renforcement en français	12	0	Langues, Littérature et Civilisations étrangères et régionales (L1. ORÉ)	1	1
Renforcement en français	24	0	Histoire (L1.ORÉ)	1	1
Français langue de communication professionnelle	5	15	Langues Étrangères Appliquées	4	1
Projet individuel en langue française	0	10	Droit	14	8
Expressions écrite et orale	20	0	Eco-gestion	2	1
Communication en français	10	0	Mathématiques, Physique – Chimie, ENSIM, ESGT	4	2
Communication en français	15	0	Sciences de la vie sciences de la terre	5	3
Information & communication	12	0	STAPS	10	5
Communication	5	0	Informatique	3	1

Tableau 11. Description des enseignements de renforcement en français à Le Mans Université (intitulé, heures, groupes et nombre d'enseignants) par licence

Les objectifs d'apprentissage, les objectifs pédagogiques et les modalités de contrôle de connaissance différent aussi. La description et les directives transmises aux enseignants en début d'année sont les suivantes :

– Communication orale et écrite (lettres modernes) : écrire un article argumentatif, renforcer son français, préparer et réaliser un débat académique.

- Français pour non spécialiste (langues, littérature et civilisations étrangères et régionales) : écrire et rédiger des textes de genre épistolaire.
- Communication en français (géographie) : renforcer son français et faire des exercices d'écriture.
- Renforcement en français (langues, littérature et civilisations étrangères et régionales L1.Oré) : revoir le groupe verbal (accords, conjugaison) et les fautes courantes.
- Renforcement en français (histoire, L1.Oré) : renforcer son français et faire des exercices d'écriture.
- Français langue de communication professionnelle (Langues étrangères appliquées) : renforcer son français.
- Projet individuel en langue française (droit) : renforcer son français (homonymes, temps verbaux, participes, accords, etc.).
- Expression écrite et orale (écogestion) : renforcer son français.
- Communication en français (Mathématiques, Physique – Chimie, ENSIM, ESGT) : exercices de français et d'écriture (sens des mots, formes proches, accords, fautes courantes, conjugaison).
- Communication en français (Sciences de la vie et de la terre) : exercices de communication, exposé, résumé et lettre de motivation).
- Communication (informatique) : renforcer son français.
- Information et communication (STAPS) : lettre de motivation et renforcement en français. Ce cours, dès 2020-2021 a commencé à être appelé « écrire pour communiquer », intitulé qui a été rendu officiel pour la rentrée 2021-2022.

L'une des particularités de l'année universitaire 2020-2021 concerne les aménagements qui ont dû être développés suite à la situation sanitaire liée à la COVID-19 et aux confinements. En Droit, le cours se déroulait en présentiel pendant dix heures et les étudiants devaient travailler en autonomie à distance. Les responsables ont décidé de passer l'intégralité des travaux dirigés à distance pour la rentrée en asynchrone.

En Informatique, l'une des particularités de la licence Informatique et de leurs cours de communication est qu'ils ne validaient pas l'enseignement à l'aide d'une note. En 2020-2021, une note a été ajoutée.

Certains de ces cours prennent la forme d'ateliers d'écriture (Oriol-Boyer & Bilous, 2013) autour du renforcement de l'écrit. L'objectif était de proposer aux étudiants de développer leurs

compétences écrites, jugées comme « inachevées » (Chartier & Frier, 2015) et leurs capacités de productions écrites nouvelles et adaptées à un contexte précis (Lubart & al., 2003). Pour ce faire, le responsable a appliqué en contexte universitaire le modèle didactique de la « spirale de lecture-écriture-relecture-réécriture » dans certains enseignements (Oriol-Boyer, 2013, p. 55).

Organisation et utilisation de la plateforme

Au sein des grandes licences, plusieurs enseignants interviennent dans un ou plusieurs groupes. RESP a pris la décision de concevoir des espaces de cours partagés pour ces licences.

Nous identifions deux points intéressants :

- Cela donne la possibilité aux enseignants de partager leurs ressources pédagogiques avec les autres intervenants. Lors de nos observations en première année d'enseignement, nous nous sommes aperçue que chaque enseignant organisait sa sous-rubrique sur la plateforme de formation, mais que l'ensemble des intervenants y avait accès également. Nous reviendrons sur ce point, mais ce fonctionnement reste particulier puisque généralement, chaque enseignant dispose d'un espace cours entier.
- Suite à des échanges informels et à des réunions organisées dans le cadre de la rentrée de chaque semestre, la décision de concevoir un espace partagé dans lequel les ressources pédagogiques conçues par les stagiaires, les enseignants ou les ingénieurs pédagogiques volontaires, a été prise. Une stagiaire, recrutée à la rentrée 2020-2021 s'en est chargé. Elle a eu comme directives de réorganiser et de trier les ressources existantes selon la catégorisation des domaines écri+.

6.1.1.3. Diffusion des outils et stratégie adoptée pour un taux de réponses élevé

Lors d'une enquête réalisée dans le cadre d'une étude, que l'on se situe dans le domaine du privé ou du public, il s'avère que les taux de réponses n'atteignent jamais les 100% et qu'il n'est pas toujours évident de toucher suffisamment de participants. Or, si l'on souhaite présenter des résultats les plus représentatifs possibles, il convient de prendre en compte ce paramètre et d'essayer d'y remédier en adoptant des méthodes de suivi précises. L'un des aspects les plus délicats rencontrés lors du recueil de données concerne la diffusion des outils

d'enquête et le nombre de réponses obtenues. Pour cela, il faut prendre en compte le contexte et la communication (être clair, concis, rassurant)

L'un des avantages de notre mission d'enseignement effectuée ces trois années dans le cadre des cours de communication, terrain de recherche de cette thèse est que nous avons pu créer des liens et être en contact avec l'ensemble des intervenants.

Les taux de réponse les plus élevés correspondent aux licences dans lesquelles nous sommes intervenue. Comme nous le voyons plus loin, en licence STAPS et en droit, les réponses sont très nombreuses. Deux raisons majeures peuvent l'expliquer :

1. Nous avons donné le premier cours magistral dans ces deux licences en début d'année. Cela nous a permis dans un premier temps de leur parler du questionnaire, mais également du contexte dans lequel nous le faisons passer et d'effectuer deux types de relances : relances par les enseignants en début de leur TD et relances par le chercheur sur la plateforme de formation.
2. Ce sont les deux licences pour lesquelles le nombre d'étudiants inscrits est le plus élevé.

Les deux premières années de recueil ont permis de mettre en relief l'importance du suivi et des relances qui n'ont pas été suffisantes. Cela s'explique notamment par l'arrivée récente du projet écri+ (2018) et de la méconnaissance de ce dernier par les intervenants ainsi que notre temps d'adaptation et découverte du fonctionnement de Le Mans Université.

Différentes étapes et une étroite collaboration avec l'ingénieure d'étude arrivée en décembre 2019 ont permis de mettre en place, pour la rentrée 2020-2021 des plaquettes de communication et un fascicule à destination des deux publics cibles de cette recherche et du projet écri+ : les intervenants et les étudiants (annexe 10). Les objectifs de ces documents sont multiples : sensibiliser d'une part les étudiants à l'importance de cet enseignement transversal auquel ils vont assister durant un semestre, leur faire prendre connaissance du projet écri+ et des ressources mises à leur disposition et permettre aux enseignants, nouveaux arrivants ou non, d'avoir également connaissance de ces outils qu'ils peuvent utiliser dans le cadre de leurs cours. Un espace a donc été créé pour transmettre les informations pratiques aux enseignants intervenant dans les cours de communication intégrés dans écri+, sur la plateforme UMTICE (Illustration 3).

Illustration 3 Espace d'informations sur UMTICE

Dans notre cas d'étude, nous avons constitué un échantillon volontaire (Beaud, 1997) puisque nous avons donné la possibilité aux étudiants et aux enseignants d'accepter ou non de répondre aux questionnaires. En revanche, comme nous venons de le montrer, nous les avons sollicités à de nombreuses reprises ce qui a pu avoir une influence sur le choix initial.

6.1.2. Passation des tests de niveau accompagnés de questionnaires

Les étudiants de Le Mans Université passent les tests de niveaux puis ils remplissent le questionnaire de début de dispositif.

Un espace test dédié accessible à tous les étudiants inscrits en licence a été conçu pour la rentrée 2020 sur cette plateforme. Une clé différente a été transmise aux enseignants des licences participant au dispositif afin que l'on puisse identifier efficacement les groupes pour le traitement des données. Cela représente une création de 53 clés (Clé différente par groupe de Travaux Dirigés et par licence).

Pour les licences faisant partie de l'UFR Lettres Langues Sciences Humaine, la passation aux tests de niveaux s'est effectuée dès la prérentrée, lors de la première semaine de septembre. Pour les autres licences, les étudiants ont été informés lors du premier cours, l'enseignant indiquant que le test était obligatoire, mais non noté.

Une fois les tests de positionnement réalisés, les étudiants ont un accès direct à leurs résultats. Dans le but de respecter l'anonymat des données de notre public cible, nous illustrons nos propos à l'aide d'exemples tirés de notre profil étudiant sur la plateforme UMTICE.

Toutes filières confondues, les effectifs varient d'un test à l'autre. 1330 étudiants ont passé au moins un des cinq tests proposés. Ils se répartissent de façon assez logiques puisque le premier test est celui qui a été fait le plus de fois (1302 étudiants) tandis que le cinquième a été fait par 1131 étudiants. Cependant, seuls 1098 étudiants pour le quatrième.

Catégories	**Tests**	**Nombre de tests remplis**	**Nombre de tests non remplis**
Connaitre les mots	Mots	1302	28
	Orthographe lexicale	1226	104
Construire des phrases	Groupes, liens et positions	1172	158
	Orthographe grammaticale	1098	232
Situer son discours	Orthographe des conjugaisons	1131	199

Tableau 12. Nombre de réponses obtenues aux tests de positionnement

Cette disparité n'a pu être contrôlée davantage, malgré les relances faites par les enseignants, puis par le chercheur. Afin de comparer les résultats aux différents tests, nous avons donc trier les données pour n'obtenir que les réponses des étudiants ayant passé les cinq tests.

Après le passage de ces tests, les étudiants ont rempli les questionnaires. Nous avons obtenu 965 réponses, ce qui représente 63% des étudiants visés qui ont répondu au premier questionnaire. Au second questionnaire, seuls 441 réponses, dont 311 communes au premier.

6.1.3. Entretiens semi-directifs menés avec les enseignants et les étudiants

Nous avons mené des entretiens avec des enseignants intervenant dans les cours de communication, ainsi qu'avec dix étudiants ayant participé à ces enseignements. Nous présentons leurs caractéristiques globales dans les deux sous-parties suivantes.

6.1.3.1. Caractéristiques des entretiens enseignants

Nous avons réalisé quatre entretiens avec les enseignants de Le Mans Université (Tableau 13). Deux d'entre eux sont des entretiens individuels.

Le premier s'est déroulé avec ENS1 et le second avec ENS5.

Type	Participants (chercheur exclu)	Date	Durée approximative
Entretien individuel EiENS1-2019	1	05/2019	65 minutes
Entretien individuel EiENS5-2019	1	06/2019	36 minutes
Entretien collectif EC1-2019	5	16/12/2019	50 minutes
Entretien collectif EC2-219	4 + 1 en observation	18/12/2019	60 minutes

Tableau 13. Caractéristique des quatre entretiens enseignants

Les deux autres sont des entretiens collectifs semi-directif, réalisés avec les enseignants ENS1, ENS2, ENS3, ENS4 et ENS5 pour le premier (EC1-2019) et avec ENS6, ENS7, ENS8 et ENS9 pour le second (EC2-2019). Nous décrivons les caractéristiques des enseignants dans la partie 6.3.2).

6.1.3.2. Caractéristiques des entretiens étudiants

Le profil ciblé correspond aux étudiants ayant participé au premier semestre de l'année universitaire 2020-2021 aux enseignements de communication de l'université du Mans. Nous les avons sollicités grâce au second questionnaire lors duquel ils pouvaient laisser une adresse mail ou un numéro de téléphone afin de les recontacter. Nous disposions de 49 étudiants ayant répondu oui, soit 11% des répondants seulement. L'échantillon a été établi selon les critères suivants, dans le but de réaliser les entretiens avec des étudiants ayant assisté à des enseignements différents :

- UFR d'inscription de l'étudiant,
- licence d'inscription de l'étudiant.

La perte d'une partie des étudiants ayant dit oui au premier semestre n'a pu être évitée, puisqu'ils ont été recontactés au milieu du second semestre par l'équipe de recherche. Les étudiants ont donc participé de manière volontaire.

Au vu du délai imparti et des absences de réponse à nos sollicitations, dix entretiens ont eu lieu. Sur ces dix étudiants, une était inscrite en première année de licence de droit, un en licence géographie, deux en langues étrangères appliquées, deux en MPCE2i, trois en STAPS et une en SV/ST. Le détail de leurs profils est décrit en sous-partie 6.3.1 lors de la description des caractéristiques des étudiants de notre échantillon.

Ces dix étudiants ont donc été sollicités après avoir répondu au questionnaire 2 et y ont donc tous répondu. En revanche, trois d'entre eux n'avaient pas répondu au premier questionnaire. Pour les sept autres, la correspondance avec les questionnaires 1 et 2 sont indiqués dans le tableau suivant :

Code entretiens	Durée approximative	Correspondance Q1	Correspondance Q2
E-Etu-Droit	44 minutes	Non rempli	Etu-Q2-Droit
E-Etu-Géo	74 minutes	Non rempli	Etu-Q2-Géo
E-Etu-LEA-01	46 minutes	Etu-Q1-LEA-01	Etu-Q2-LEA-01
E-Etu-LEA-02	51 minutes	Etu-Q1-LEA-02	Etu-Q2-LEA-02
E-Etu-MPCE2i-01	68 minutes	Non rempli	Etu-Q2-MPCE2i-01
E-Etu-MPCE2i-02	61 minutes	Etu-Q1-MPCE2i-02	Etu-Q2-MPCE2i-02
E-Etu-STAPS-01	54 minutes	Etu-Q1-STAPS-01	Etu-Q2-STAPS-01
E-Etu-STAPS-02	65 minutes	Etu-Q1-STAPS-02	Etu-Q2-STAPS-02
E-Etu-STAPS-03	90 minutes	Etu-Q1-STAPS-03	Etu-Q2-STAPS-03
E-Etu-SV/ST	96 minutes	Etu-Q1-SV/ST	Etu-Q2-SV/ST

Tableau 14. Correspondances des codes utilisés pour les neuf étudiants ayant passé l'entretien avec ceux des questionnaires

Nous voulions pouvoir identifier rapidement les questionnaires de ces dix étudiants afin d'effectuer d'éventuels rapprochements entre les propos énoncés lors des entretiens et les réponses aux questions.

Les trois étudiants de STAPS nous ont eue comme enseignante au premier semestre. Pour éviter le biais d'être interrogés par leur enseignante, nous n'avons pas mené les entretiens avec ces étudiants. Deux des dix entretiens ont été menés par nos soins avec un binôme différent pour chacun : celui avec E-Etu-Droit et celui avec E-Etu-Géo.

Nous venons de présenter les caractéristiques de notre corpus construit au sein de Le Mans Université, en termes de données chiffrées et de diffusion dans notre université. Avant de décrire plus précisément les caractéristiques de nos participants, nous faisons un bref détour en resituant le Mans Université dans le projet écri+ et en présentant les trois universités partenaires pour lesquelles nous analysons des données qui y ont été recueillies.

6.2. Description du projet écri+

6.2.1. Origines du projet

Plusieurs constats sont à l'origine du projet écri+[38], projet national, sélectionné comme Plan d'Investissement d'Avenir 3 (PIA3), volet Nouveaux Cursus Universitaires (NCU), en 2017, dans lequel cette thèse s'inscrit. :

- Importance de maitriser la langue française, et notamment les codes écrits, dans une société où elle est de plus en plus utilisée suite aux développements des nouvelles technologies, tant sur le plan professionnel que privé – primordial sur le marché du travail.
- Entrave à la réussite étudiante.
- Baisse du niveau en français écrit et difficultés relevées dans l'enseignement supérieur : « dans tous les niveaux de l'expression écrite, depuis le choix des mots jusqu'à la structure des textes, en passant par la syntaxe et l'orthographe [39]».
- L'idéal serait que toutes les universités prévoient des dispositifs d'amélioration des compétences rédactionnelles. Problème auquel sont confrontés certaines universités : le cout que cela entraine et les financements non obtenus ne permettent pas de les mettre en place.
- Les plateformes du secteur privé ne sont pas totalement satisfaisantes
- Arrêté du 1er aout 2017 relatif à la licence sur l'acquisition de « compétences transversales ou génériques, telles que l'aptitude […] l'expression écrite ou orale […] ».
- Mise en avant de l'intérêt de l'enseignement à distance pour l'acquisition de compétences transversales

écri+ est un dispositif mutualisé qui a pour but d'aider les étudiants à développer leurs compétences en français écrit à l'université, tant en compréhension qu'en production.

---

[38] Ces constats sont issus de l'annexe 1. « Description scientifique » du projet écri+. Ce projet bénéficie d'un soutien financier de l'Agence Nationale de la Recherche (ANR), sous le n°ANR-17-NCUN-0015.

[39] Ces informations sont issues de l'annexe 1 description scientifique propre au projet écri+. Cette annexe n'est pas publiée et rendu disponible au grand public.

Piloté par l'Université Ouverte des Humanités et composé d'une quinzaine d'universités en 2018, il vise ainsi à proposer une plateforme de renforcement de l'écrit à distance. Neuf nouvelles universités se sont associées au projet jusqu'en 2021. Trois grands axes constituent ce projet :

1. L'évaluation en début de dispositif, correspondant à la mesure des compétences en français écrit. Quatre grands domaines ont été déterminés par les universités du projet : le domaine de la phrase, le domaine du discours, le domaine du mot et le domaine du texte.
2. La formation, en accompagnant les universités partenaires à en mettre en place dans leur université suite à des réflexions collaboratives.
3. Et la certification écri+certif, permettant à l'étudiant d'attester son niveau de compétences.

Les PIA NCU ont pour objectif de diversifier les offres de formation et s'inscrivent dans la réussite en premier cycle. Ils visent notamment l'apport de la numérisation des dispositifs pédagogiques, l'adaptation possible des contenus en fonction des besoins identifiés et la favorisation de la reproductibilité. A terme, ce service en ligne partagé, co-construit par les établissements impliqués dans le projet écri+ depuis 2018 devrait être gratuit et accessible dans tous les établissements publics de l'enseignement supérieur. Nous nous situons actuellement dans la première phase de ce projet financé sur dix ans.

6.2.2. Sept actions le composent

La mutualisation, le partage, la co-construction et la gratuité pour les établissements publics de l'enseignement supérieur français sont au centre de ce projet. Sept actions permettent de le faire avancer. Les membres de l'action 1 « conception de l'évaluation et de la certification » créent rigoureusement la banque de questions nécessaire aux tests de positionnement adaptatifs, qui indiquent l'évolution des compétences de l'étudiant. Ils conçoivent également la certification issue de ce dispositif national dans le but de la rendre reconnue dans le milieu professionnel, basée sur un référentiel de compétences.

L'action 2 « centralisation et réalisation de formations en ligne » a pour objectif de créer des modules et des capsules numériques en fonction des compétences sur lesquelles s'entrainent les étudiants et sur lesquelles ils seront évalués. Ces ressources ont pour but de guider l'étudiant et de lui donner les informations nécessaires pour comprendre les réponses

aux questions attendues (aussi bien en cas d'une réponse erronée que d'une réponse correcte). Chaque compétence élaborée dans le cadre de l'action 1 se voit attribuée une micro ressource.

L'action 3 « accompagnement et partage d'expériences » permet aux partenaires du projet, et notamment ceux ayant une mission d'enseignement, d'échanger autour de leurs pratiques grâce à des ateliers réguliers « parlons d'écrit ! ». Les pilotes de cette action ont également pour missions de mettre en place une communauté de pratiques via les outils numériques (réseaux, forums, plateforme framateam, etc.).

Les membres de l'action 4 « environnements informatiques » sont chargés du développement des outils et des ressources nécessaires au bon fonctionnement de la plateforme en ligne.

L'action 5 « étude d'impact » a pour objectif de mesurer la qualité du dispositif et l'impact qu'il a sur les compétences scripturales des étudiants. Le protocole d'étude d'impact est diffusé dans toutes les universités, ce qui permet de prendre en compte les variations de dispositifs que l'on retrouve entre elles.

Enfin, deux autres actions, plus englobantes, s'occupent de la communication, du partage de l'information, aussi bien en interne qu'en externe (action 6 « diffusion et essaimage ») et de la coordination du projet (action 7).

Les étudiants, sur la plateforme en ligne, pourront mesurer leurs compétences écrites grâce aux tests de positionnement et s'exercer afin d'apprendre en se testant. À notre stade d'écriture de la thèse, seize compétences ont été développées, réparties en quatre domaines :

- domaine du discours : maitriser les marques de la conjugaison ; déterminer les points de vue adoptés ; jouer avec les sous-entendus,
- domaine du mot : choisir ses mots et ses expressions ; comprendre les mots ; développer un vocabulaire étendu ; maitriser l'orthographe des mots,
- domaine de la phrase : articuler les termes entre eux ; construire ses phrases ; maitriser l'orthographe grammaticale ; maitriser les modalités et les types de phrases,
- domaine du texte : enchainer les phrases ; organiser ses textes ; utiliser des reprises.

Au fur et à mesure de l'entrainement, l'étudiant monte en niveau et les tests s'adaptent selon leurs performances. Lors de la correction, des explications sont données ainsi que des tutoriels (sous forme de micro ressources) afin de les aider à comprendre leur erreur ou de confirmer leurs bonnes réponses. En effet, ils y auront accès qu'ils aient bien ou mal répondu.

Dans le cadre de l'action 5 du projet, en charge de l'analyse d'impact du projet écri+, pilotée par Le Mans Université. Les universités partenaires ont dû appliquer le protocole

élaboré dans le cadre des recherches de l'action 5 et plus particulièrement de nos recherches. Nous présentons dans la prochaine sous-partie la manière dont nous nous sommes servie de ces informations et comment certaines de ces données sont intéressantes dans notre recherche.

6.2.3. Universités Partenaires intégrées dans une partie de nos analyses

Nous avons intégré à notre corpus les réponses obtenues dans les universités partenaires participant au projet écri+ aux questionnaires à destination des enseignants et des étudiants. Il convient de décrire au moins brièvement les contextes dans lesquels les passations ont eu lieu puisque les dispositifs de chacun de ces universités présentent des différences.

Avant cela, il est nécessaire de soulever une question qui a eu son importance lors du choix des ou du terrain de notre étude. De par l'implication du chercheur dans un projet national regroupant différentes universités, il semblait nécessaire d'établir des critères scientifiques justifiant d'intégrer ou d'écarter les données des autres universités, récoltées quoi qu'il advienne dans l'année universitaire : qu'est-ce que l'intégration de telle ou telle université apporte de plus à l'étude ? Pour notre recherche, dans laquelle nous regardons en partie la manière dont un dispositif fait évoluer les représentations de la langue française, nous nous focalisons sur Le Mans Université afin d'aller finement dans l'analyse, car nous avons accès à toutes les informations qui nous le permettent. Ne souhaitant pas adopter une visée uniquement instrumentale ou en ingénierie en regardant comment la contextualisation du dispositif en question produit des évolutions de représentations différentes, nous décidons de prendre ces autres exemples comme des exemples complémentaires dans le cas où certains paramètres font émerger des convergences ou des divergences significatives. Nous faisons donc appel à ces données lorsque les analyses sont intéressantes pour la mise en comparaison avec notre terrain principal, Le Mans Université. En effet, les quatre universités possèdent les caractéristiques communes suivantes : elles font partie du projet écri+ et disposent d'un dispositif d'aide à l'amélioration des compétences écrites. Il est intéressant d'étudier ces différents terrains, car ils ont également des propriétés qui leur sont propres et qui pourraient donner lieu à des représentations singulières.

	Le Mans Université	**Université Paris Nanterre**	**Université Côte d'Azur**	**Université de Rouen**
Niveau(x)	L1	L1	L1[40]	L1
UFR ciblées	Toutes	Toutes	Toutes	Toutes
Facultatif, obligatoire	Obligatoire	Cela dépend	Cela dépend	Facultatif
TD/CM	TD	TD pour les étudiants les plus en difficulté	Activités sur Moodle	Module non maquetté de 18 places
Distance, présence, hybride	Cela dépend des licences	Cela dépend des étudiants	A distance	Présentiel
Accompagnement prévu	Enseignants	Enseignants et tuteurs	Enseignants	Une enseignante

Ces quatre universités restent comparables malgré ces variables qu'il convient de prendre en considération lors des analyses. Elles nous intéressent pour les raisons évoquées ci-dessus, de par leurs similarités malgré quelques caractéristiques propres, mais également, car le nombre de réponses aux questionnaires demeure significatif statistiquement là où il est insuffisant dans les autres universités partenaires comme nous le voyons dans la présentation de l'échantillon global en partie 6.3.1.1. Nous présentons par la suite l'organisation des dispositifs des universités de Paris Nanterre, Côte d'Azur et Rouen.

6.2.3.1. Université Paris Nanterre

À l'université Paris-Nanterre, au premier semestre, les étudiants de première année ont un enseignement de français obligatoire entièrement à distance. Il se compose d'une quinzaine de modules, constitués d'une série d'exercices d'autoformation intégrant des systèmes de corrections ciblées, une bibliothèque de fiches synthétiques sur chaque point traité et un forum animé par les étudiants. Au second semestre, seuls les étudiants identifiés comme les plus en difficulté sont accueillis dans des groupes de TD de consolidation à faibles effectifs. Un travail personnalisé sur l'ensemble des compétences impliquées dans la maitrise de l'écrit et une pratique intensive de l'écriture académique, associée à une activité régulière de réécriture leur est proposé. En 2019, sur 12 351 étudiants, environ 400 ont suivi le cours de « remédiation ».

[40] Au stade de notre étude, seuls les étudiants de première année ont participé à l'enquête. En revanche, l'université Côte d'Azur propose leur dispositif sur toute la licence.

À la rentrée universitaire de 2020, 2 122 réponses obtenues au premier questionnaire pour l'université Paris Nanterre.

6.2.3.2. Université Côte d'Azur

À l'université Nice Côte d'Azur, un programme de formation se déroulant également entièrement en ligne, à distance, a été mis en place en septembre 2018. Ce dernier fait partie des compétences transversales intégrées dans la maquette de formation, destinées à tous les étudiants de licences générales (Sciences, STAPS, droit, lettres, arts et sciences humaines et économie gestion). Les étudiants participent à trois modules par an, sur l'intégralité de la licence puisqu'il s'agit d'un dispositif réfléchi sur les trois années de la licence.

Au niveau de l'évaluation, la compétence est validée ou non en fin de semestre, avec un gain de 2 ECTS possible par an, à la fin de chaque semestre. Les étudiants travaillent en s'appuyant sur les modules précédemment mentionnés, conçus dans le cadre du projet « j'améliore mon français à l'université » et sur des modules propres à Nice. Les objets d'apprentissage portent sur les compétences orthographiques, lexicales et rédactionnelles.

À la rentrée universitaire de 2020, 3 168 réponses ont été obtenues au premier questionnaire pour l'université Côte d'Azur.

6.2.3.3. Université de Rouen

Initialement, nous ne souhaitions pas intégrer les résultats de l'université de Rouen, car cette dernière est une université associée au projet et non partenaire. Cependant, suite à une communication importante et une implication très volontaire des enseignants-chercheurs de cette université, les réponses ont été très fructueuses puisque, comme nous le voyons plus loin, le taux de réponse est le plus élevé dans cette université. Nous trouvions dommage de ne pas intégrer autant de réponses à nos questionnaires, au moins pour la partie des représentations étudiantes. La particularité de cette université, contrairement aux trois premières, est que le dispositif au stade de notre enquête venait d'être mis en place. Le nombre d'étudiants qui participent au module est bien plus faible que pour les autres universités. En revanche, la responsable a fait passer le premier questionnaire à l'ensemble des étudiants de l'université de Rouen-Normandie. Dans cette université, les étudiants ciblés sont les étudiants inscrits en première année de licence. L'enseignement correspond à un cours facultatif non maquetté de

18 places maximum. L'ensemble du module se déroule en présentiel avec l'utilisation de ressources autoformatives.

À la rentrée universitaire de 2020, 3 758 réponses obtenues au premier questionnaire pour l'université de Rouen.

6.3. Caractéristique de nos échantillons

Plusieurs niveaux constituent notre objet de recherche et les dimensions que nous traitons ne touchent pas l'ensemble des acteurs de la même manière comme nous l'avons démontré dans les parties précédentes. Dans cette partie, nous décrivons le profil des étudiants de notre enquête ainsi que celui des enseignants.

Pour faciliter la lecture des données dans les graphiques, nous utilisons les abréviations suivantes :

Abréviations	**Licences**
LEA	Langues étrangères appliquées
LLCER	Langues, littératures, civilisations étrangères et régionales
SV/ST	Sciences de la vie et sciences de la terre
Géo	Géographie et aménagement du territoire
MPCE2i	Maths Physique Chimie E2i, ENSIM
STAPS	Sciences et techniques des activités physiques et sportives
LM	Lettres modernes
Eco gestion	Économie et gestion
ST	Sciences et technologies (mathématiques, informatique, biologie, STAPS, etc.)
SHS	Sciences humaines et sociales (psychologie, sociologie, histoire, géographie, etc.)

Tableau 15. Abréviations utilisées dans les graphiques

6.3.1. Profil des étudiants de nos corpus

Comme nous le disions précédemment, les étudiants de quatre universités partenaires du projet écri+ ont répondu au premier questionnaire présenté dans le sixième chapitre.

Une fois le protocole stabilisé, les liens LimeSurvey vers les quatre questionnaires ont été transmis par voie électronique à l'ensemble des universités partenaires, soit une quinzaine d'établissements à ce moment.

Les taux de réponses sont très hétérogènes d'une université à l'autre. Cela dépend de deux critères :

- la taille de l'université,
- le nombre de licences touchées par les dispositifs de l'université.

6.3.1.1. Les questionnaires en début de dispositif

En tout, 10 071 questionnaires étudiants (Q1-Etu) ont été remplis, répartis en 11 universités (universités partenaires) et 37 dans « autres ». Nous n'analysons pas la participation d'étudiants inscrits dans des universités ne faisant pas partie d'écri+, que ce soit en tant que partenaire ou associé (Université autrichienne, Amiens, Toulon, UPEC, etc).

Nous avons donc exclu de nos analyses :

- Les réponses de la catégorie « autre », sauf dans le cas d'étudiant n'ayant pas vu le nom de leur université dans la liste et l'ayant écrit dans cette catégorie. De nombreuses réponses ont dû être harmonisées et nettoyées puisque des étudiants indiquaient directement le nom du campus ou du bâtiment dans lequel ils ont leur enseignement (par exemple pour l'Université Côte-d'Azur, certains étudiants ont écrit « Valrose », alors qu'il ne s'agit que du nom du campus où une partie des étudiants a cours).
- Les réponses des universités pour lesquelles le taux de réponses est faible.

Pour les raisons déjà évoquées, nous présentons les caractéristiques (âge, baccalauréat, domaine de licence) des étudiants des universités retenues pour nos analyses.

Les étudiants des universités Paris Nanterre, Côte d'Azur et Rouen

La répartition par catégorie l'âge est globalement équivalente pour les trois universités, avec une grande majorité d'étudiants âgés entre 18 et 20 ans.

Il en est de même concernant le type de baccalauréat obtenu avec une majorité d'étudiants issus de baccalauréat général (85,2% pour l'université de Nanterre, 85,6% pour l'université Côte d'Azur et 81,7% pour l'université Rouen-Normandie).

Université Paris Nanterre	
Ages	**Pourcentage de réponses**
Moins de 18 ans	17,77%
Entre 18 et 20 ans	67,81%
Entre 21 et 25 ans	8,06%
Entre 26 et 30 ans	1,93%
Plus de 30 ans	4,43%
Baccalauréat	**Pourcentage de réponses**
Autre	1,27%
Baccalauréat général (L, S, ES)	85,20%
Baccalauréat professionnel	2,64%
Baccalauréat technologique (STI2D, TD2A, TL, TAV, etc.)	7,54%
Diplôme d'Accès aux Études Universitaires (DAEU)	1,32%
Titre étranger donnant accès aux études universitaires	2,03%
Domaines	**Pourcentage de réponses**
Droit et sciences politiques	20,2 %
Economie et gestion	12,0 %
Lettres, langues, art	22,4 %
Santé	0,6 %
Sciences et technologies	7,9 %
Sciences humaines et sociales	37,0 %

Tableau 16. Répartition des réponses Q1-Etu(2020) pour l'université Paris Nanterre par âge, type de baccalauréat et domaines d'étude

En ce qui concerne la répartition par domaines d'étude, le domaine des sciences humaines et sociales est le plus représenté dans les universités Paris-Nanterre et Rouen Normandie (respectivement 37,0% et 30,2%). Il apparait en seconde position (20,4%), très proche cependant de la première place pour l'université Côte d'Azur (Sciences et technologies à 22%).

Les six domaines sont représentés de manière quasi équitable à l'université Côte d'Azur (Tableau 17). Le domaine « santé » est le moins représenté pour les université Paris-Nanterre et Rouen-Normandie (respectivement 0,6% et 0,5%). Les sciences et technologies le sont à seulement 7,9% à Paris-Nanterre (Tableau 16) et les économie-gestion à 9% à Rouen-Normandie (Tableau 18).

Université Côte d'Azur	
Ages	**Pourcentage de réponses**
Moins de 18 ans	20,1%
Entre 18 et 20 ans	72,1%
Entre 21 et 25 ans	6,1%
Entre 26 et 30 ans	0,8%
Plus de 30 ans	0,9%
Baccalauréat	**Pourcentage de réponses**
Autre	0,4 %
Baccalauréat général (L, S, ES)	85,6 %
Baccalauréat professionnel	2,5%
Baccalauréat technologique (STI2D, TD2A, TL, TAV, etc.)	8,0%
Diplôme d'Accès aux Études Universitaires (DAEU)	0,8%
Titre étranger donnant accès aux études universitaires	2,7%
Domaines	**Pourcentage de réponses**
Droit et sciences politiques	12,7%
Economie et gestion	10,0%
Lettres, langues, art	17,4%
Santé	17,5%
Sciences et technologies	22,0%
Sciences humaines et sociales	20,4%

Tableau 17. Répartition des réponses Q1-Etu(2020) pour l'université Côte d'Azur par âge, type de baccalauréat et domaines d'étude

Université Rouen Normandie	
Ages	**Pourcentage de réponses**
Moins de 18 ans	18,4%
Entre 18 et 20 ans	74,4%
Entre 21 et 25 ans	6,1%
Entre 26 et 30 ans	0,6%
Plus de 30 ans	0,5%
Baccalauréat	**Pourcentage de réponses**
Autre	0,3%
Baccalauréat général (L, S, ES)	81,7%
Baccalauréat professionnel	4,5%
Baccalauréat technologique (STI2D, TD2A, TL, TAV, etc.)	12,4%
Diplôme d'Accès aux Études Universitaires (DAEU)	0,7%
Titre étranger donnant accès aux études universitaires	0,4%
Domaines	**Pourcentage de réponses**
Droit et sciences politiques	13,7%
Economie et gestion	9,0%
Lettres, langues, art	25,1%
Santé	0,5%
Sciences et technologies	21,4%
Sciences humaines et sociales	30,2%

Tableau 18. Répartition des réponses Q1-Etu(2020) pour l'université Rouen-Normandie par âge, type de baccalauréat et domaines d'étude

Les étudiants de Le Mans Université

La grande majorité des étudiants ont entre 18 et 20 ans (72,7%), 21,1% en ont moins de 18 ans et, de façon très minoritaire, 5,3% et 0,5% ont respectivement entre 26 et 30 ans ou plus de 30 ans (Figure 15).

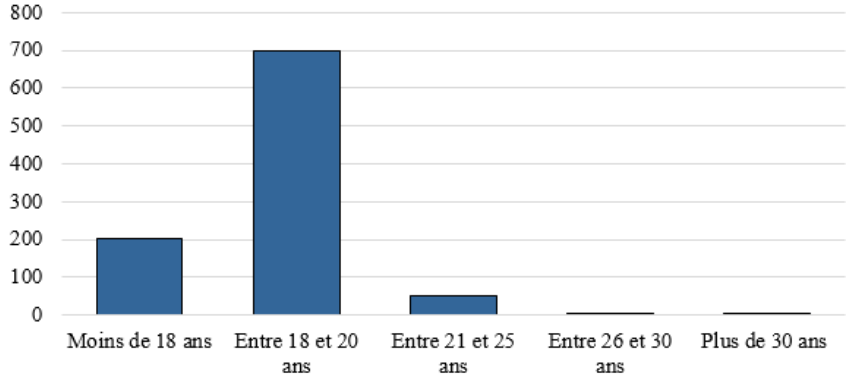


Figure 15. Age des étudiants ayant répondu à Q1-Etu LMU

En ce qui concerne le baccalauréat obtenu, 82% sont issus d'un baccalauréat littéraire, scientifique ou économique et social, suivit par un baccalauréat technologique à 11,1% et 1,2% ont obtenu un DAEU. Seulement quatre étudiants ont un titre étranger donnant accès aux études universitaires (Figure 16).

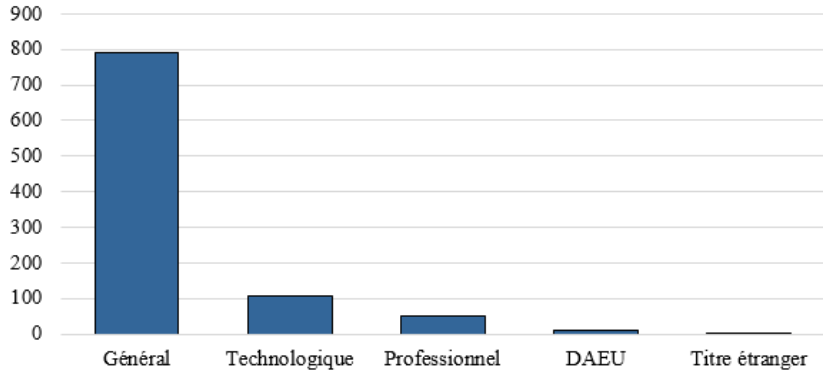


Figure 16. Baccalauréat obtenu par les étudiants ayant répondu à Q1-Etu LMU

Une troisième information concerne l'année d'inscription en licence. Il est normal de constater que 98,4% des réponses proviennent d'étudiants inscrits en première année de licence puisqu'ils sont notre cible principale.

Parmi l'ensemble des étudiants ayant répondu au questionnaire, 18 ont déclaré avoir un trouble du langage pouvant affecter leurs compétences écrites, 19 n'ont pas souhaité répondre à la question et 928 (96,17%) n'en ont pas.

Enfin, la répartition des répondants en fonction des domaines de formation est la suivante : trois domaines ressortent de manière quasi-équivalente : Sciences et technologie (33%), lettres, langues et art (28,5%) et droit et sciences politiques (22,4%). En Sciences humaines et sociales 15,2% et seulement 0,9% en écogestion. Ainsi, dans notre échantillon, il y a une surreprésentation de certaines disciplines, ce qui s'explique par la taille globale du nombre d'étudiants inscrits dans les licences.

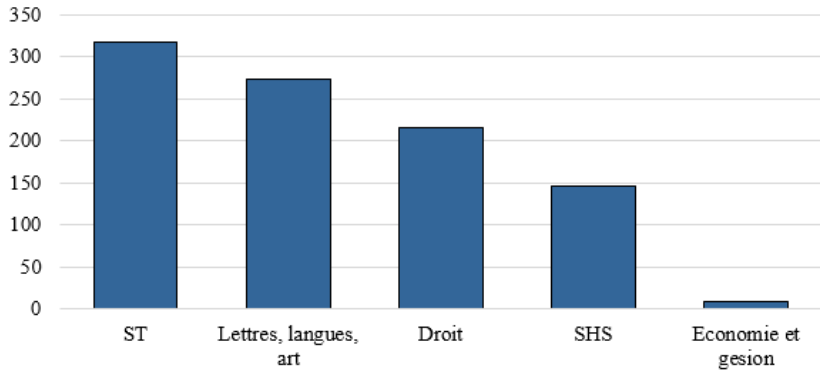


Figure 17. Domaine d'inscription des étudiants LMU Q1-Etu

Comme l'indique Grossmann (2010) : « Il peut sembler plus efficace […] de comparer des disciplines appartenant à une même famille d'écrits scientifiques, plutôt que de tenter de rapprocher artificiellement des écrits que tout semble opposer » (Grossmann, 2010, p. 414).

Nous les avons interrogés sur leur profil linguistique en leur demandant si le français est leur langue maternelle (95% d'entre eux ont répondu oui) puis sur les autres langues qu'ils parlent et savent écrire. Sur les 95 étudiants n'ayant pas le français pour langue maternelle, soit seulement 5% de notre corpus, la plupart l'ont appris à l'école maternelle (68% d'entre eux), 14 à l'école primaire (15%), 8 au collège (12%) et le reste à l'université ou au lycée.

Langues	Parlées	Ecrites
[Anglais]	87,9%	88,0%
[Espagnol]	57,6%	56,0%
[Allemand]	17,0%	14,3%
[Italien]	6,3%	5,5%
[Arabe]	3,5%	2,1%
[Mandarin]	1,6%	1,3%
[Japonais]	1,3%	0,9%
[Russe]	1,2%	0,9%
[Portugais]	0,9%	0,5%
[Turc]	0,1%	0,1%

Tableau 19. Langues parlées et écrites par les étudiants

Parmi les autres langues parlées, l'anglais est parlé par 87,9% des étudiants, l'espagnol par 57,6%, suivi par l'allemand (17%), l'arabe (3,5%), le mandarin (1,6%), le japonais (1,3%), le russe (1,2%), le portugais (0,9%) et le turc (0,1%). Les pourcentages sont très proches pour les langues qu'ils considèrent savoir écrire.

6.3.1.2. Les questionnaires en fin de dispositifs

Nous n'étudions que les réponses au second questionnaire de Le Mans Université, car il a pour objectif de comparer les résultats du premier bilan de compétences avec ceux du second, après participation aux questionnaires et de les mettre en relation avec les données précises dont nous disposons pour cette université. L'exploitation de ces derniers nécessite d'avoir une connaissance et une compréhension méticuleuse des dispositifs de l'université. En effet, sans ces informations, les interprétations qui en découlent peuvent être erronées. Cela pourra donner lieu à des études ultérieures en se focalisant sur une nouvelle université, l'objectif n'étant ici pas de comparer les différentes universités entre elles en termes de dispositifs mis en place.

Notre corpus composé des réponses au second questionnaire enseignant s'élève à 441 réponses. Après avoir mis en place la fonction IF RELATED sur Power BI (équivalent RECHERCHEV sur Excel[41]), nous nous sommes retrouvée avec une liste de 331 étudiants ayant répondu aux deux questionnaires (soit 32% des réponses à Q1-Etu).

Nous nous servons de ce sous ensemble (331 étudiants ayant répondu à Q1-Etu(2020) et à Q2-Etu(2020)) dans les graphes dans lesquels nous souhaitons comparer les bilans de compétences du premier questionnaire avec ceux du second. Par souci de cohérence, il ne nous semblait pas envisageable de comparer les 965 réponses de Q1-Etu avec les 441 réponses de Q2-Etu sans être sûre que les étudiants soient les mêmes dans cette partie sur l'évolution des neuf compétences du bilan de compétences.

En revanche, pour les questions permettant d'obtenir la perception de l'apport du dispositif sur les compétences écrites des étudiants, nous avons exploité les 441 réponses. Cela signifie

[41] Cette fonction sur Power BI nous a permis de relier les réponses de Q1-Etu avec celles de Q2-Etu afin d'avoir une correspondance entre les deux questionnaires. Ainsi, les réponses au second questionnaire de l'étudiant 1 s'ajoutent à celles du premier et nous permet d'effectuer des comparaisons, étudiant par étudiant. Avec autant de données, il n'était pas envisageable de faire la vérification des numéros étudiants manuellement.

qu'une centaine des étudiants a répondu au second questionnaire, mais pas au premier. Cela n'est pas surprenant et peux s'expliquer par une absence de réponses de certains étudiants au premier questionnaire, malgré les relances effectuées par les enseignants.

Profil des 441 étudiants ayant répondu à Q2-Etu

En ce qui concerne la répartition par UFR, 43,1% des étudiants sont inscrits en Sciences et technologies, 25,9% en Lettres, langues et art, 24,5% en droit et sciences politiques, 5,2% en sciences humaines et sociale et 1,4% en écogestion.

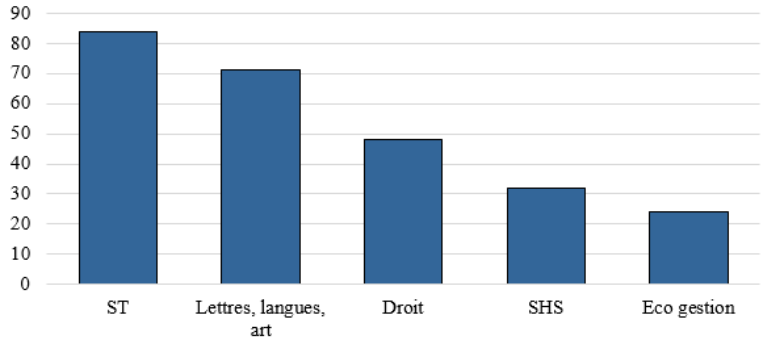


Figure 18. Répartition des étudiants Q2-Etu(2020) par UFR

Le nombre de réponses par licence est encore une fois hétérogène. Pour certaines licences, seuls cinq (écogestion) ou six étudiants (histoire) ont répondu, ce qui reste très peu. Nous les joignons à nos analyses tout en prenant avec du recul les pourcentages obtenus pour ces licences.

Licence	Nombre de réponses à Q2-Etu
Droit	108
STAPS	96
SV/ST	66
LEA	46
LLCER	37
Lettres modernes	31
MPCE2i	28
Géographie	18
Histoire	6
Economie et gestion	5
Total	441

Tableau 20. Répartition des réponses à Q2-Etu(2020) par licence

Profil des 311 étudiants ayant répondu à Q1-Etu et Q2-Etu

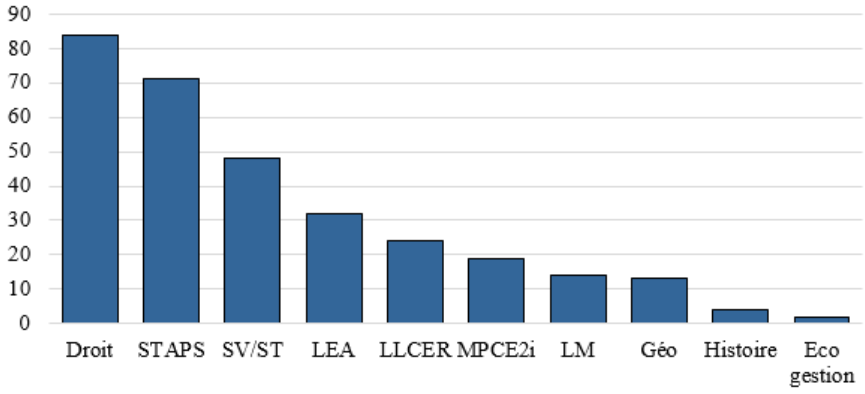


Figure 19. Répartition par licence des 311 étudiants Q1-Etu(2020) et Q2-Etu(2020)

Lors des analyses et de la présentation des résultats dans la troisième partie, nous faisons appel aux réponses des étudiants que nous avons numérotées comme suit : les réponses des étudiants ont été triées, les 311 premières correspondent aux étudiants pour lesquels nous avons eu des réponses aux deux questionnaires (Etu-Q2-01 à Etu-Q2-311), les 130 autres étudiants n'ayant répondu qu'au second sont numérotés de 312 à 441 (Etu-Q2-312 à Etu-Q2-441). Chaque étudiant ayant, au sein de ce questionnaire 2, répondu à six questions ouvertes, nous sommes susceptibles de faire appel à un maximum de six verbatims différents par étudiant.

Lors du prétraitement, nous avons créé un fichier Excel composé uniquement du code étudiant, des questions ouvertes précédées des questions permettant d'interpréter la justification de l'étudiant. Nous tenions à garder, avec les verbatims, le lien avec la question entrainant cette justification, nous avons donc concaténé le score ou la réponse « oui/non » de l'étudiant au verbatim. Les sept questions ouvertes se sont vus attribuées une lettre afin de faire appel aux verbatims en question, cela donne les catégories suivantes :

(a) Satisfaction globale de cette formation en lien avec le renforcement de leurs compétences écrites en français à l'université : 1 = insatisfait, 5 = satisfait

(b) Apport du dispositif sur l'amélioration de leurs compétences écrites : 1 = apport inexistant, 5 = apport très important

(c) Accessibilité aux outils en ligne : 1= difficile, 5 = facile

(d) Avis sur la présentation graphique (couleurs, icônes, etc.) des outils en ligne : aucune question à réponses fermées ne précède cette question

(e) Thématiques abordées pendant le cours à développer : oui/non

(f) Thématiques abordées pendant le cours particulièrement inadaptées à leurs besoins : oui/non

(g) Thématiques abordées pendant le cours particulièrement adaptées à leurs besoins : oui/non

Par exemple, pour les justifications concernant la satisfaction globale de la formation en lien avec le renforcement de leurs compétences écrites en français à l'université (1 = insatisfait, 5 = satisfait), le verbatim de l'étudiant 11 sera décrit comme suit :

> Etu-Q2-339 (a) : [1] Je trouve que cela est une perte de temps pour les élèves qui ont d'autres travaux plus importants à réaliser. De plus, les exercices demandés ne sont pas équilibrés en fonction des professeurs.

> Etu-Q2-11a : [5] La professeure est excellente, le cours est complet et l'accompagnement est personnalisé. La professeure sait rester à l'écoute de chacun de nous, même en cette période difficile de confinement. Grâce à ses cours, j'ai pu améliorer mon français. J'ai pu bénéficier d'un suivi adapté et d'une professeure très à l'écoute de nos problèmes en français.

Ou encore, pour les questions à réponses oui/non, comme pour la question « certaines thématiques abordées vous ont-t-elles semblé inadaptées à vos besoins ? » :

> Etu-Q2-152 (f) : [Oui] Nous sommes à l'université…

> Etu-Q2-75 (f) : [Oui] Certaines leçons m'ont, en effet, semblé inadaptées, notamment celle sur les adverbes et la ponctuation.

6.3.1.3. Profil des dix étudiants interviewés

Pour rappel, les dix étudiants avec lesquels nous nous sommes entretenus ont tous répondu à Q2-Etu puisque nous les avons recontactés suite à leurs réponses. Sept de ces étudiants ont également répondu au premier questionnaire. Nous présentons ici leur profil détaillé grâce aux informations que nous avons obtenues aussi bien dans les questionnaires que dans les entretiens. Nous ajoutons quelques réponses pertinentes, telles que celles sur leur satisfaction globale ou sur les apports du dispositif sur leurs compétences écrites. Nous considérons qu'il s'agit bien d'éléments de leur profil et qu'ils fournissent des indications intéressantes et qu'ils peuvent être rapprochés, lors de l'analyse des entretiens, aux verbatims de ces dix étudiants.

Etudiants	Sexe	Filière	Nom du cours
E-Etu-Droit	F	Droit	Projet individuel en langue française
E-Etu-Géo	H	Géographie	Communication en français
E-Etu-LEA-01	H	LEA	Français, langue et communication professionnelle
E-Etu-LEA-02	F	LEA	Français, langue et communication professionnelle
E-Etu-MPCE2i-01	F	MPCE2i	Communication en français
E-Etu-MPCE2i-02	F	MPCE2i	Communication en français
E-Etu-STAPS-01	H	STAPS	Information-Communication
E-Etu-STAPS-02	H	STAPS	Information-Communication
E-Etu-STAPS-03	F	STAPS	Information-Communication
E-Etu-SV/ST	F	SVST	Communication en français

Tableau 21. Etudiants ayant passé les entretiens semi-directifs individuels

Les étudiants de notre corpus proviennent de six filières (droit, géographie, langues étrangères appliquées, maths physique-chimie E2i, sciences et techniques des activités physiques et sportives et sciences de la vie sciences de la terre).

Les différents éléments de profil permettant de décrire les étudiants ne sont pas tous les mêmes car les informations dépendent des entretiens menés.

E-Etu-Droit

Éléments de profil

Cette étudiante inscrite en première année de droit a participé à l'enseignement « projet individuel en langue française » qui s'est déroulé entièrement à distance en 2020-2021. Elle n'a répondu qu'au second questionnaire. Celle-ci évalue le dispositif très positivement dans son questionnaire de fin, comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous. Ainée de quatre enfants, elle provient d'un lycée dans lequel elle a effectué un parcours bilingue franco-espagnol. Cette dernière se considère comme une élève studieuse, une « élève modèle ». Elle souhaite être notaire.

	Etu-Q2-Droit
Apports du dispositif	5
Satisfaction globale	5
Satisfaction accompagnement	4
Sentiment de progression	Oui

Tableau 22. Réponses aux questions sur les apports du dispositif, sur la satisfaction globale, sur l'accompagnement et le sentiment de progression d'Etu-Q2-Droit

L'étudiante de droit évalue très favorablement les apports du dispositif. Elle est globalement très satisfaite de celui-ci et le justifie par les verbatims suivants :

Etu-Q2-Droit (a) : [5] Elle m'a permis de faire moins de fautes dans mes copies ! (Satisfaction globale)

Etu-Q2-Droit (b) : [5] Plus de fautes inattentions. (Apports du dispositif)

Etu-Q2-Droit (e) : [Non] Les éléments étaient diversifiés. (Thématiques à développer)

Etu-Q2-Droit (f) : [Oui] Comme créer des ellipses. (Thématiques inadaptées)

Etu-Q2-Droit (g) : [Oui] Pour éviter des fautes.

E-Etu-Géo

Eléments de profil

Cet étudiant a passé ses années de collège et de lycée à l'ile de la Réunion et a fait 12 ans de chinois LV1, qu'il a commencé en CE2. Issu d'un baccalauréat scientifique option SVT à Laval, il est passionné par les catastrophes naturelles et l'environnement. Il estime être bon élève et se considère comme un étudiant y allant « au talent » car il ne révise jamais.

L'étudiant de géographie est également totalement satisfait de la formation, de l'accompagnement reçu et il évalue à 5 les apports du dispositif sur ses compétences écrites.

	Etu-Q2-Géo
Apports du dispositif	5
Satisfaction globale	5
Satisfaction accompagnement	5
Sentiment de progression	Oui

Tableau 23. Réponses aux questions sur les apports du dispositif, sur la satisfaction globale, sur l'accompagnement et le sentiment de progression d'Etu-Q2-Géo

Etu-Q2-Géo (a) : [5] Ça nous permet de revoir les bases et d'ainsi mieux maitriser la langue française. (Satisfaction globale)

Etu-Q2-Géo (b) : [5], Car bonne qualité d'enseignement. (Apports du dispositif)

E-Etu-LEA-01 et E-Etu-LEA-02

Nous disposons des réponses aux deux questionnaires pour les deux étudiants de LEA, ce qui nous permet d'établir un profil plus précis.

Éléments de profil

-01. Agé entre 18 et 20 ans, cet étudiant a obtenu un baccalauréat général. Il parle et écrit espagnol.

-02. Agée de moins de 18 ans, elle a obtenu un baccalauréat professionnel. Elle parle anglais et espagnol.

Etu-Q2-LEA-01 (a) : [4], car cette formation permet d'améliorer le niveau en Français de chaque étudiant.

Etu-Q2-LEA-01 (b) : [3], car j'avais déjà pas mal de retard dans ce domaine.

Etu-Q2-LEA-01 (c) : [2] c'est entièrement de ma faute, car je n'ai pas du tout utiliser cette plateforme.

Etu-Q2-LEA-01 (e) : [Oui] un peu de tout je dirai, car ca ne fais jamais de mal de revoir un peu de tout.

Etu-Q2-LEA-01 (g) : [Oui] Comme je l'ai dit précédemment j'avais beaucoup de retard donc oui cela m'as été utile.

Etu-Q2-LEA-02 (b) : [3] Je pense que j'avais déjà un bon niveau de français avant de commencer cet enseignement, il m'a permit de revoir des choses que je savais déjà et de m'en apprendre d'autres.

Etu-Q2-LEA-02 (c) : [4] Il y en avait beaucoup donc c'était très intéressant, mais parfois un peu compliqué de s'y retrouver. (Accessibilité des outils)

Etu-Q2-LEA-02 (f) : [Non] Même si nous connaissions déjà certaines choses, ça ne fait jamais de mal de les revoir.

	Etu-Q2-LEA-01	**Etu-Q2-LEA-02**
Apports du dispositif	3	3
Satisfaction globale	4	4
Satisfaction accompagnement	3	5
Sentiment de progression	Oui	Oui

Tableau 24. Réponses aux questions sur les apports du dispositif, sur la satisfaction globale, sur l'accompagnement et le sentiment de progression d'Etu-Q2-LEA-01 et Etu-Q2-LEA-02

Ces deux étudiants de LEA ont un profil similaire dégagé des entretiens :

- Ils estiment tout deux l'apport du dispositif à la même hauteur.
- Ils sont tous les deux globalement satisfaits.
- Ils sont suivis par le même enseignant (ENS5).
- Ils ont le sentiment d'avoir progressé à l'écrit.

En revanche, Etu-Q2-LEA-01 a été plus satisfait de l'accompagnement reçu que Etu-Q2-LEA-02 (différence de deux points entre les deux).

E-Etu-MPCE2i-01 et E-Etu-MPCE2i-02

Éléments de profil

-01. La première étudiante, issue d'un baccalauréat scientifique, se considère comme une « plutôt bonne élève en français ». La lecture a toujours fait partie de son enfance, son père l'a initié au club des 5.

-02. La seconde souhaite quant à elle être enseignante et se décrit elle aussi comme une « élève studieuse ».

	Etu-Q2-MPCE2i-01	**Etu-Q2-MPCE2i-02**
Apports du dispositif	3	2
Satisfaction globale	4	3
Satisfaction accompagnement	5	3
Sentiment de progression	Oui	Non

Tableau 25. Réponses aux questions sur les apports du dispositif, sur la satisfaction globale, sur l'accompagnement et le sentiment de progression d'Etu-Q2-MPCE2i-01 et Etu-Q2-MPCE2i-02

Le sentiment d'amélioration de leurs compétences écrites est différent pour ces deux étudiants qui ont été suivi par deux enseignants différents, ENS6 et ENS15.

E-Etu-STAPS-01, E-Etu-STAPS-02 et E-Etu-STAPS-03

Éléments de profil

-01. Pas d'élément de profil.

-02. Cet étudiant provient d'une filière scientifique et il souhaite devenir kiné, comme Etu-STAPS-03. Jusqu'au lycée, il était « toujours en tête de classe ». Il a toujours apprécié la littérature, mais trouve la « manière d'enseigner un peu protocolaire ».

-03. Se définit comme une scientifique plus que comme une littéraire, avec un profil de sportif.

Les trois étudiants inscrits en première année de STAPS ayant accepté de participé à l'enquête par entretien ont tous été suivis par le même enseignant, ENQ.

Il est regrettable de ne pas avoir eu d'entretiens avec des étudiants de cette filière suivis par un autre enseignant, mais cela permet d'aller en profondeur dans les analyses puisqu'ils ont tous les trois assistés exactement aux mêmes cours.

Une fois encore, les réponses dans les questionnaires sont très proches pour les trois étudiants de STAPS.

	Etu-Q2-STAPS-01	Etu-Q2-STAPS-02	Etu-Q2-STAPS-03
Apports du dispositif	4	3	4
Satisfaction globale	4	5	4
Satisfaction accompagnement	4	5	5
Sentiment de progression	Oui	Oui	Oui

Tableau 26. Réponses aux questions sur les apports du dispositif, sur la satisfaction globale, sur l'accompagnement et le sentiment de progression des étudiants de STAPS

E-Etu-SV/ST

Éléments de profil

Cette étudiante a obtenu un baccalauréat scientifique, option SVT. Elle a effectué sa terminale dans un lycée privé puis elle a fait une première année de médecine avant d'arriver en licence de SVT.

Comme pour les autres étudiants, l'étudiante de SV/ST est satisfaite de l'enseignement d'après son questionnaire.

	Etu-Q2-SV/ST
Apports du dispositif	5
Satisfaction globale	4
Satisfaction accompagnement	4
Sentiment de progression	Oui

Tableau 27. Réponses aux questions sur les apports du dispositif, sur la satisfaction globale, sur l'accompagnement et le sentiment de progression d'Etu-Q2-SV/ST

Nous évoquions lors de la présentation des caractéristiques de nos entretiens étudiants et du taux d'étudiants ayant accepté d'être recontactés l'importance de questionner ces résultats sous l'angle suivant : qui sont ces étudiants qui ont donné leur accord ? La majorité des étudiants avec lesquels nous avons échangé sont des étudiants qui ont une vision très favorable du dispositif par rapport aux objectifs d'amélioration des compétences écrites, d'après leurs réponses aux questionnaires du moins. Nous analysons plus en profondeur ces différentes réponses, en relation avec celle issues des entretiens dans la troisième partie de cette thèse.

6.3.2. Profils des enseignants de notre corpus

Sur les trois années de recueil, dix-sept enseignants ont participé à notre enquête. Certains d'entre eux ont contribués à l'ensemble des parties de cette enquête, tandis que d'autres ont été présents pour les entretiens collectifs de l'année 2019-2020, mais n'enseignaient plus lors de la phase de 2020-2021. Leur profil varie en fonction de leur parcours académique, des

formations professionnelles suivies et de leur année d'ancienneté en tant qu'enseignant dans les cours de communication.

L'ensemble des intervenants dans les cours de communication se sont vus attribués un numéro enseignant. Certains enseignants ont uniquement rempli les questionnaires tandis que d'autres ont participé à des entretiens individuels et/ou collectifs. Il se peut que certains enseignants n'aient pas participé aux entretiens collectifs et individuels, mais aient été mentionnés par leur collègue.

Code	Diplôme	Disciplines
ENS1	Maitrise (bac +4)	Didactique des langues, Français Langue Étrangère
ENS2	Master (bac +5)	Linguistique
ENS3	Master (bac +5)	Didactique des Langues et du FLES
ENS4	Master (bac +5)	Ingénieur géomètre. Certification Voltaire niveau expert en 2016
ENS5	Master (bac +5)	Maitrise Français Langue Étrangère (2005). Master 2 Didactique des langues (2019)
ENS6	Licence (bac +3)	Lettres modernes
ENS7	Licence (bac +3)	Diplôme Universitaire de Formateur d'Adultes
ENS8	Maitrise (bac +4)	Lettres modernes
ENS9	Master (bac +5)	Philosophie
ENS10	Master (bac +5)	FLE
ENS11	Master (bac +5)	Lettres classiques
ENS12	Maitrise (bac +4)	FLE
ENS14	Maitrise (bac +4)	Langues, éducation, francophonies (parcours FLE/S)
ENS15	Licence (bac +3)	Lettres modernes. Certificat FLE. Information et communication.
ENS16	Maitrise (bac +4)	Didactique des langues, FLE
RESP	Doctorat (bac+8)	Didactique des langues
ENQ	Master (bac+5)	Linguistique

Tableau 28. Parcours de formation des enseignants

Nos enseignants n'ont pas tous la même ancienneté dans ces enseignements à la rentrée 2020-2021. Certains sont présents depuis plus de cinq ans (ENS7, ENS8, ENS9 et ENS15).

Parmi les 15 intervenants en 2020-2021, rares sont ceux ayant suivi une formation portant sur l'enseignement des compétences en écrit académique et sur l'usage des outils proposés

dans le cadre du renforcement en français écrit. En revanche, la quasi-totalité d'entre eux a été formée sur les outils numériques de manière générale.

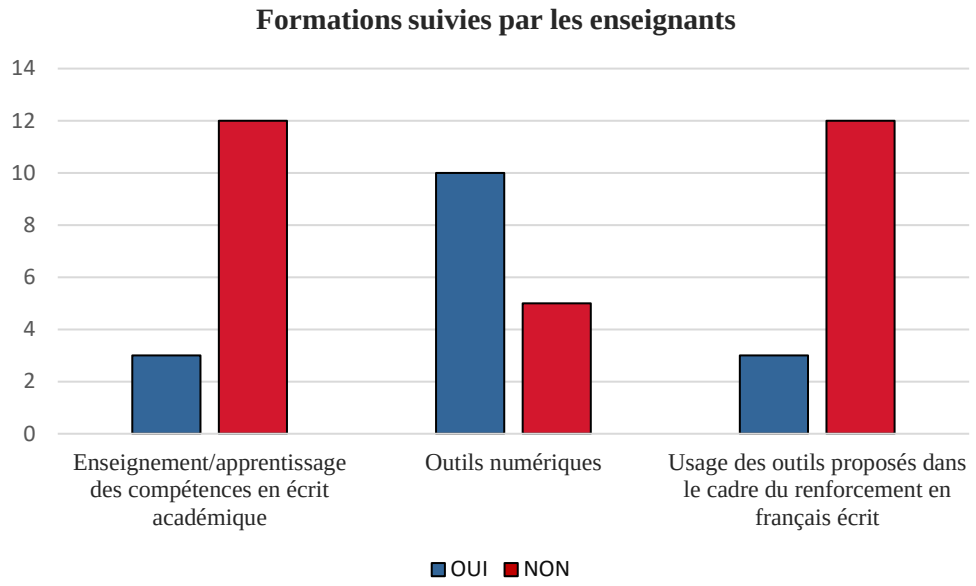


Tableau 29. Suivi de formation par les enseignants de communication

Ces enseignants ayant été formés aux outils numériques l'ont été par des ingénieurs pédagogiques du Pôle Ressource Numérique de l'université du Mans.

Conclusions du chapitre 6

Nous venons au sein de ce chapitre de présenter nos différents terrains et de montrer comment nous les qualifions comme terrain d'étude pour notre enquête.

La totalité de nos outils a été utilisée au sein de Le Mans Université, terrain d'enquête principal dans lequel nous avons pris part en tant qu'enseignante aux enseignements de « communication ».

Dans notre recherche, nous nous intéressons aux représentations de l'écrit à l'université et aux pratiques des enseignants intervenant dans les dispositifs d'aide à l'amélioration des compétences écrites. Nous les étudions à travers :

- des entretiens semi-directifs individuels avec les enseignants ENS1 et ENS5 lors du second semestre de l'année universitaire 2018-2019 (notre arrivée),
- des entretiens semi-directifs collectifs avec les enseignants ENS1, ENS2, ENS3, EN4 et ENS5 (premier groupe), puis avec les enseignants ENS6, ENS7, ENS8 et ENS9,

– des questionnaires aux premiers semestres universitaires des années 2019-2020 et 2020-2021,
– des analyses de l'utilisation de la plateforme de formation en ligne pour ENS1, ENS3, ENS4, ENS5, ENS6, ENS8, ENS9 et ENS14.

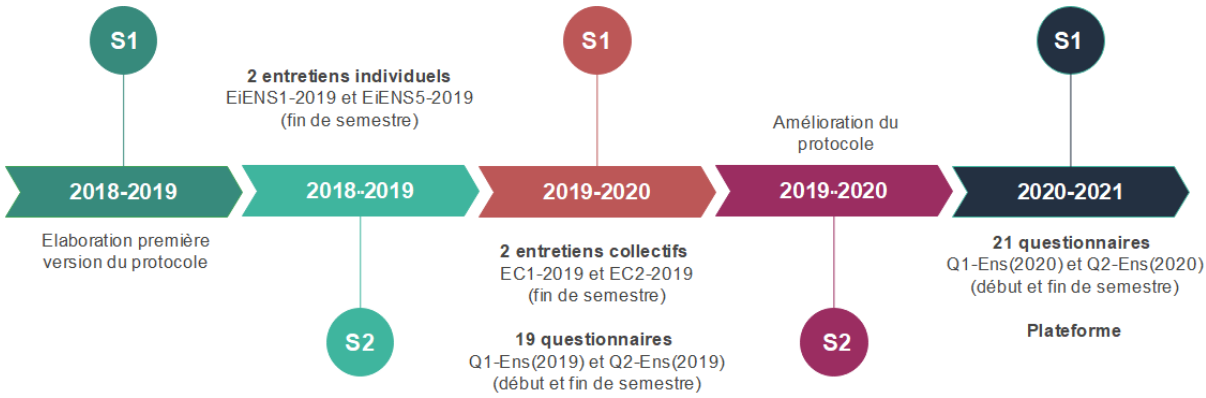


Figure 20. Synthèse du recueil pour Le Mans Université (côté enseignant)

Nous nous sommes également adressée aux étudiants de première année de licence de Le Mans Université, car ce sont eux qui sont au cœur des dispositifs d'aide à l'amélioration des compétences écrites qui suscitent notre intérêt. Nos données sont issues :

– d'un questionnaire diffusé en début d'année universitaire,
– d'un questionnaire diffusé à la fin du dispositif,
– d'entretiens semi-directifs individuels avec dix étudiants,
– des traces issues de la plateforme de formation en ligne.

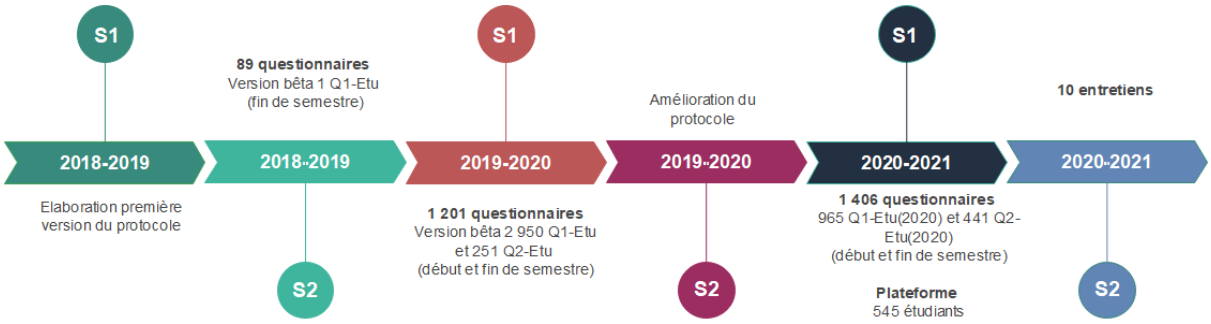


Figure 21. Synthèse du recueil pour Le Mans Université (côté étudiant)

Une partie de notre protocole a ensuite été lancé dans les universités partenaires du projet écri+, du fait qu'il se situe également dans une action plus générale, celle de l'analyse d'impact du projet écri+.

Trois universités partenaires ont fait l'objet d'analyses dans notre thèse pour deux raisons principales. La première étant le taux de réponses obtenues pour le premier questionnaire Q1-Etu(2020) et la seconde étant les particularités de chacune d'entre elles qui permettent notamment de les mettre en relation avec les réponses de Le Mans Université.

Une fois la construction des outils effectuée (sixième chapitre) et le recueil de données sur le terrain d'enquête terminé (septième chapitre), nous en venons à la phase d'analyse des données recueillies. Nous présentons, dans la troisième partie de notre thèse, les résultats, les analyses et les interprétations.

PARTIE 3. RESULTATS, ANALYSES ET INTERPRETATION

Chacun des chapitres constituant cette troisième partie débute par un rappel des objectifs et des questions auxquelles nous souhaitons apporter des réponses grâce à nos analyses, en commençant par répondre aux interrogations suivantes : quel était le but de l'analyse de chaque corpus et à quelle partie de notre problématique souhaitons nous répondre ?

Cette partie vise à faire émerger de nos résultats les représentations de l'écrit des enseignants et des étudiants à l'université à travers les données issues des différents outils de récolte mobilisés. Pour faciliter la lecture, nous décrivons le profil de chacun de nos sous-corpus tout au long de cette partie. Certaines indications sont volontairement réécrites dans les chapitres même si la forme et le degré de précision varient.

En préambule à cette troisième partie, nous venons d'exposer les effectifs obtenus pour chacun de nos instruments dans le sixième chapitre. Comme nous le disions dans le chapitre précédent, le nombre de réponses est hétérogène en fonction de l'outil (entretien, questionnaire, test, plateforme) puisque le terrain n'a pas été le même pour les raisons énoncées en partie 2.

Nous mentionnions l'observation participante qui a rythmé ces trois années de recherche. Nous y faisons appel au sein de toute la partie 3 puisqu'elle justifie certaines réponses aux questionnaires, lors des entrevues et les données issues de la plateforme. Nous l'explicitons du mieux possible même si nous ne précisons pas toutes les fois où nous l'intégrons. Par souci euristique, nous traitons les données à différents niveaux dans le but de faire apparaitre au mieux les éléments nous permettant de répondre à notre problématique.

Cette partie s'organise en trois chapitres. Nous identifions au sein du septième chapitre les besoins des étudiants tels qu'ils sont perçus par ces derniers, mais également tels qu'ils sont identifiés par les enseignants intervenant dans ces enseignements de communication et par une partie de la société. Nous y intégrons également les questions portant sur la motivation des étudiants.

Dans le huitième chapitre, nous mettons en lumière les facteurs de la scénarisation pédagogique et notamment des pratiques pédagogiques, en contexte universitaire, ayant une influence sur les dispositifs d'amélioration des compétences écrites.

Nous terminons cette troisième partie par le neuvième chapitre dans lequel nous croisons les résultats obtenus dans les deux premiers chapitres afin de répondre à nos questions de

recherche. Nous débutons ce chapitre par une partie consacrée au sentiment d'amélioration de leurs compétences écrites après avoir participé au dispositif.

Nous avons fait le choix de ne pas compartimenter nos résultats par type d'outils. Ainsi, même si certains chapitres font principalement appel aux réponses des questionnaires tandis que d'autres se focalisent sur les entretiens, les résultats sont présentés en croisement afin de favoriser la triangulation des données.

Lors de plusieurs réunions sur le projet écri+ et notamment celles portant sur les questionnaires conçus pour les enseignants, le terme les concernant a été remis en question. Faut-il parler d'enseignant ou bien d'intervenant, au vu de la pluralité des profils de ces professionnels qui font face aux étudiants ? Nous choisissons ici de les utiliser comme synonymes en nous focalisant sur leur fonction qui est, dans le cas présent, d'enseigner, qu'importe leur formation précédente ou leur profession dans le cas des vacataires.

Chapitre 7. Identification, analyse et évolution des besoins étudiants

L'étude de la littérature nous a permis au cours de la première partie d'identifier les besoins des étudiants à l'entrée de l'université, selon différentes recherches effectuées. Nombreuses sont les recherches se focalisant sur un type d'acteurs particuliers : les enseignants d'un côté, les étudiants de l'autre. Nous souhaitions mettre en comparaison les besoins des étudiants tels qu'ils sont perçus par ces deux corps d'acteurs. Avant cela, nous présentons les résultats chiffrés issus des tests de positionnement que nous avons étudié. Certaines recherches se sont attachées à identifier les besoins étudiants à travers l'analyse statistique de textes écrits par des étudiants. Boch et Buson (2012) ont classé les erreurs présentes dans un test de positionnement passé par 82 étudiants de première année sciences du langage à l'université Grenoble-Alpes. Dans leur test de positionnement, les étudiants étaient amenés à rédiger et à écrire les réponses par eux-mêmes. Dans notre cas, nous analysons des questions qui ont la forme de questions à choix multiples essentiellement.

Après la présentation de ces différents résultats (tests et questionnaires), nous analysons plus en détail les autres questions qui permettent d'identifier les besoins et l'évolution de ces derniers selon les étudiants et selon les enseignants. Nous faisons ressortir des résultats la motivation des étudiants à travailler ces compétences : souhaitent-ils les renforcer seul(s) ? En groupe avec d'autres étudiants ? Avec un enseignant ?

7.1. Ce que révèlent les tests de positionnement sur les difficultés des étudiants

Nous postulons que les tests de positionnement permettent de mettre en lumière non seulement les besoins des étudiants sur des compétences bien déterminées, mais également de montrer l'hétérogénéité des niveaux dans un même groupe d'étudiants qui participeront au même enseignement. Un problème technique nous empêche de présenter l'intégralité des réponses aux tests par discipline.[42]

[42] Les réponses sur la plateforme des étudiants de l'année 2020-2021 ont été supprimées sans que nous ayons terminé l'extraction des réponses par code d'inscription. En effet, le recueil de ces résultats est très chronophage. Nous avions pris la décision de partager le temps de travail sur ces extractions. Nous disposons tout de même de l'ensemble des résultats (tout

7.1.1. Les moyennes des tests

Pour rappel, les étudiants ont eu pour consigne de passer les différents tests de niveau et de répondre au questionnaire Q1-Etu tout juste après. Nous exploitons plusieurs questions de ce questionnaire dans cette sous-partie sur ce que les tests de positionnement révèlent sur le niveau des étudiants. Dans un premier temps, les réponses aux deux questions portant sur la facilité du test et dans un second temps, les deux questions sur son adaptabilité à des étudiants de leur niveau (positionnement sur une échelle de 1 à 5 et justifications de leur réponse).

Le corpus est composé d'étudiants de Le Mans Université, inscrits principalement en première année de licence. Nous n'avons pas poussé l'analyse au-delà de la licence d'inscription puisqu'il ne nous a pas été possible de relier les résultats aux tests à ceux des questionnaires. Nous n'avons que tardivement appris, à la suite d'une mise à jour de la plateforme sur laquelle les tests ont été effectués, qu'il était possible d'extraire les numéros étudiants en même temps que les résultats des étudiants. Au stade de notre extraction, seules les adresses e-mail étaient téléchargeables. Or, nous n'avions pas la correspondance entre le numéro étudiant et l'adresse e-mail disponible sur la plateforme. Par conséquent, nous ne pouvions pas regrouper les réponses des fichiers « questionnaires » avec les fichiers « tests de niveau ».

Cela n'empêche cependant pas d'obtenir des informations intéressantes et pertinentes sur ces tests de positionnement.

Tests	Pourcentage de bonnes réponses
Mots	34,8 %
Orthographe lexicale	85,4 %
Groupes, liens et positions	37,4 %
Orthographe grammaticale	72,6 %
Orthographe des conjugaisons	73,3 %

Tableau 30. Résultats aux tests pour l'ensemble des étudiants

Sur les 1 049 étudiants ayant réalisé les cinq tests (voir partie 6.1.1.2 pour le détail du contenu des tests et 7.1.2. pour le détail des tests passés à LMU), la moyenne des résultats est très variable d'un test à l'autre. Comme nous le voyons dans le Tableau 30, le test ayant posé le plus de difficultés aux étudiants est le test « mots » (34,8 % de bonnes réponses), suivi de

étudiant compris) pour tous les tests dans un fichier Excel, mais nous n'avions plus accès aux sous-fichiers organisés par groupe et par licence.

près par le test groupes, liens et positions (37,4%). Sur les cinq tests, ils obtiennent une moyenne de 12,5/20, soit une réussite égale à 62,3%. La répartition des notes aux cinq tests telle qu'on peut la visualiser dans l'histogramme montre que la majorité des étudiants ont une note qui se situe entre 11,5 et 13,5/20.

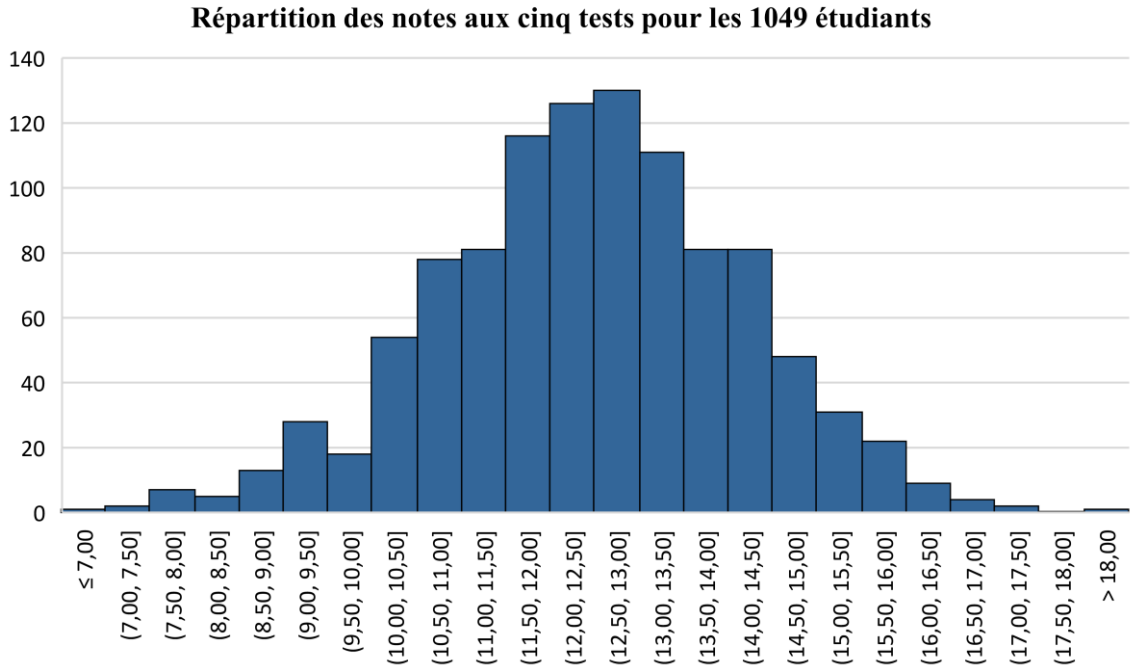
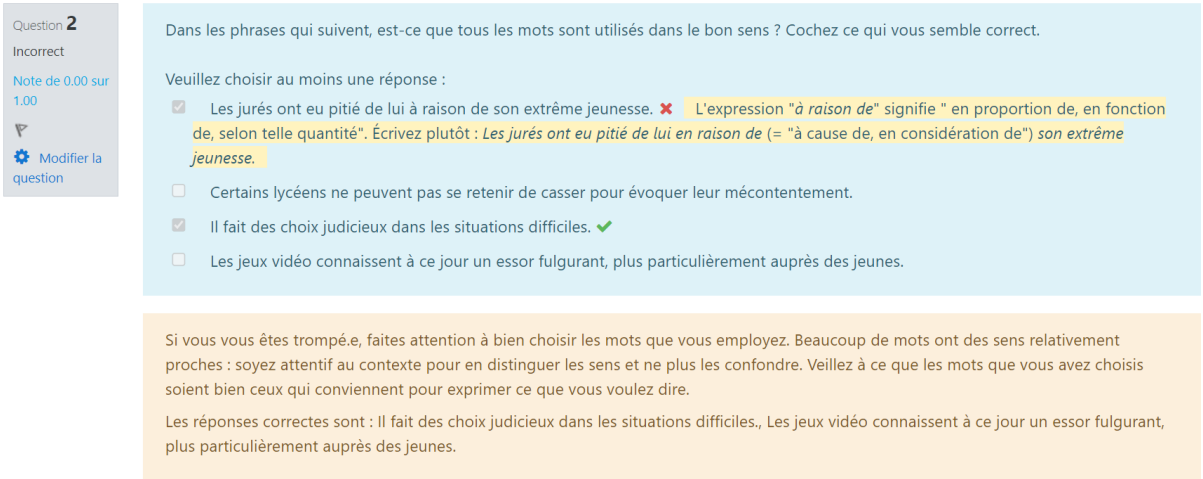


Figure 22. Répartition des notes tous tests confondus pour les 1049 étudiants ayant passé les cinq

Les deux extraits suivants sont issus du test « mots » et montrent deux exemples de feedback en cas de mauvaises réponses.



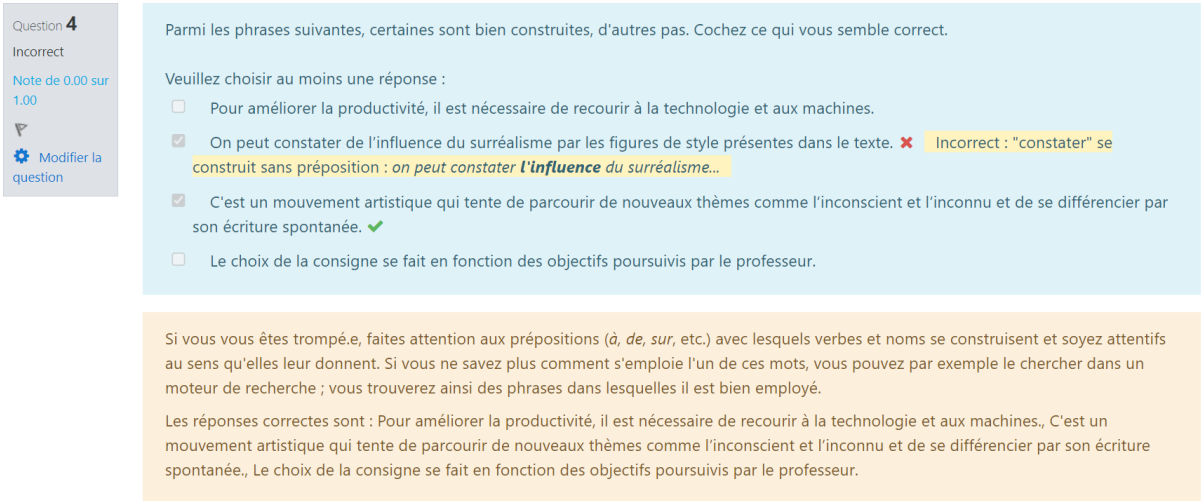


Illustration 4. Exemples de questions au test « mots »

L'orthographe lexicale avec 85,4 % de bonnes réponses est le test pour lequel les étudiants semblent avoir le moins de besoins, suivi de celui sur l'orthographe des conjugaisons et celui sur l'orthographe grammaticale (respectivement 73,3 % et 72,6 %).

D'autres variations s'observent au sein d'une même licence. Nous nous appuyons sur les exemples de deux licences, la licence STAPS et la licence de droit, pour lesquelles le nombre d'étudiants et par conséquent, le nombre de groupes est le plus important.

Licence	TD	Min (/20)	Max (/20)	Moyenne (/20)	Médiane (/20)	Test (effectif)
STAPS	A	3,0	10,7	7,1	7,4	MOTS (22 réponses)
STAPS	B	1,1	14,1	6,8	6,4	MOTS (21 réponses)
STAPS	C	1,8	10,0	5,7	5,9	MOTS (22 réponses)
STAPS	D	1,1	11,5	6,8	6,7	MOTS (23 réponses)
STAPS	E	1,8	13,7	7,4	7,6	MOTS (32 réponses)
STAPS	G	2,2	11,5	6,6	6,7	MOTS (27 réponses)
STAPS	H	3,3	11,5	6,6	6,1	MOTS (26 réponses)
STAPS	I	1,5	12,6	7,2	7,4	MOTS (34 réponses)
STAPS	Y	0,0	10,0	5,9	5,6	MOTS (15 réponses)
STAPS	Z	1,5	10,4	5,9	5,9	MOTS (23 réponses)

Tableau 31. Résultats au test « mots » en STAPS par TD

Nous présentons dans les Tableau 31, Tableau 32 et Tableau 33 les résultats obtenus aux tests « mots », « orthographe lexicale » et « groupes, liens, positions » pour les dix groupes de première année de STAPS. Les valeurs minimales (hachurées en gris clair) et les valeurs

maximales (hachurées en gris foncé) montrent les écarts qu'il peut y avoir entre les étudiants au sein d'un même groupe, mais également en fonction des divers groupes. Par exemple, dans le test « groupes, liens, positions » (Tableau 33), la différence entre la moyenne du TD le plus en difficulté et celle du TD le moins en difficulté est la plus élevée. Le TD Z, avec une moyenne de 5,4/20 semble regrouper des étudiants possédant plus de lacunes sur ces compétences que les étudiants du TD A qui ont obtenu 2,9 points de plus.

Licence	TD	Min (/20)	Max (/20)	Moyenne (/20)	Médiane (/20)	Test (effectif)
STAPS	A	11,0	20,0	17,4	18,3	ORTHO LEX (22 réponses)
STAPS	B	11,9	19,2	15,4	14,4	ORTHO LEX (17 réponses)
STAPS	C	13,2	19,7	17,2	17,5	ORTHO LEX (21 réponses)
STAPS	D	12,4	20,0	17,3	17,6	ORTHO LEX (21 réponses)
STAPS	E	14,1	20,0	17,3	17,2	ORTHO LEX (29 réponses)
STAPS	G	11,8	19,6	16,6	16,8	ORTHO LEX (27 réponses)
STAPS	H	10,5	19,7	16,2	16,1	ORTHO LEX (25 réponses)
STAPS	I	11,8	20,0	16,7	17,0	ORTHO LEX (33 réponses)
STAPS	Y	11,2	20,0	15,7	15,9	ORTHO LEX (14 réponses)
STAPS	Z	10,0	19,0	14,7	14,6	ORTHO LEX (19 réponses)

Tableau 32. Résultats au test « orthographe lexicale » en STAPS par TD

Seules les premières tentatives figurent dans les précédents tableaux. Certains étudiants ont persévéré et réalisé le test jusqu'à décrocher un résultat élevé, voire optimal. Cette part d'étudiants reste cependant faible.

Licence	TD	Min (/20)	Max (/20)	Moyenne (/20)	Médiane (/20)	Test (effectif)
STAPS	A	3,5	12,3	8,3	8,4	GR, LIENS, POS (21 réponses)
STAPS	B	4,6	10,5	7,3	6,7	GR, LIENS, POS (14 réponses)
STAPS	C	4,6	11,2	7,4	6,6	GR, LIENS, POS (22 réponses)
STAPS	D	4,6	14,7	7,7	7,0	GR, LIENS, POS (20 réponses)
STAPS	E	3,2	12,6	7,3	7,0	GR, LIENS, POS (26 réponses)
STAPS	G	4,6	12,5	7,9	7,9	GR, LIENS, POS (24 réponses)
STAPS	H	4,2	13,3	7,7	7,3	GR, LIENS, POS (22 réponses)
STAPS	I	4,0	11,9	8,2	8,4	GR, LIENS, POS (31 réponses)
STAPS	Y	3,9	9,1	6,3	6,1	GR, LIENS, POS (12 réponses)
STAPS	Z	2,6	8,2	5,4	5,4	GR, LIENS, POS (11 réponses)

Tableau 33. Résultats au test « groupes, liens et positions » en STAPS par TD

Parmi les étudiants persévérants, l'un a refait 8 fois le test « orthographe lexicale » (Tableau 32), jusqu'à obtenir la note maximale, un second étudiant l'a effectué 5 fois, un autre 4 fois, six 3 fois et vingt-neuf à 2 reprises. Autrement dit, 207 étudiants ne l'ont fait qu'une fois.

Pour les 14 groupes de la licence de droit, les écarts entre les moyennes en fonction des groupes sont de 2,4 points pour le test « mots » (Tableau 34) et de 1,4 points pour le test « orthographe lexicale » (Tableau 35).

Licence	TD	Min (/20)	Max (/20)	Moyenne (/20)	Médiane (/20)	Test (effectif)
DROIT	2	3,7	14,4	8,2	8,5	MOTS (19 réponses)
DROIT	3	0,0	13,3	5,8	5,7	MOTS (20 réponses)
DROIT	4	1,1	9,3	5,8	6,3	MOTS (18 réponses)
DROIT	5	2,2	15,2	7,1	7,2	MOTS (20 réponses)
DROIT	6	1,5	8,9	6,6	6,5	MOTS (18 réponses)
DROIT	7	3,0	14,1	7,0	5,7	MOTS (18 réponses)
DROIT	8	3,0	14,1	7,4	7,4	MOTS (23 réponses)
DROIT	9	2,2	16,7	7,5	7,6	MOTS (12 réponses)
DROIT	10	2,2	12,2	7,1	6,7	MOTS (19 réponses)
DROIT	11	2,2	12,6	6,6	5,9	MOTS (18 réponses)
DROIT	12	3,7	11,1	6,8	7,0	MOTS (18 réponses)
DROIT	13	2,6	12,6	6,5	5,9	MOTS (18 réponses)
DROIT	14	0,7	11,5	6,2	6,5	MOTS (20 réponses)
DROIT	15	3,1	12,2	7,5	8,2	MOTS (17 réponses)

Tableau 34. Résultats au test « mots » en droit par TD

Dans le groupe 2, la moyenne au test « mots » est la plus élevée. C'est au sein de ce groupe que se trouve l'étudiant ayant obtenu la note la plus élevée à ce test (3,7/20) en termes de valeur minimale. Le groupe 4 obtient la moyenne la plus basse pour les deux tests.

Licence	TD	Min (/20)	Max (/20)	Moyenne (/20)	Médiane (/20)	Test (effectif)
DROIT	2	8,6	19,5	17,1	17,8	ORTHO LEX (18 réponses)
DROIT	3	12,4	20,0	16,8	16,7	ORTHO LEX (20 réponses)
DROIT	4	10,9	20,0	16,4	17,4	ORTHO LEX (17 réponses)
DROIT	5	8,5	20,0	17,2	18,0	ORTHO LEX (19 réponses)
DROIT	6	13,2	20,0	17,0	17,6	ORTHO LEX (18 réponses)
DROIT	7	14,4	19,2	17,1	17,3	ORTHO LEX (18 réponses)
DROIT	8	15,4	20,0	17,8	17,5	ORTHO LEX (21 réponses)
DROIT	9	13,5	19,7	16,6	15,6	ORTHO LEX (11 réponses)
DROIT	10	12,3	20,0	17,1	18,2	ORTHO LEX (19 réponses)
DROIT	11	14,5	19,7	17,4	18,1	ORTHO LEX (16 réponses)
DROIT	12	12,1	19,5	16,4	17,1	ORTHO LEX (18 réponses)
DROIT	13	14,1	19,2	16,8	16,8	ORTHO LEX (16 réponses)
DROIT	14	12,5	19,2	17,0	17,6	ORTHO LEX (19 réponses)
DROIT	15	13,9	19,2	16,6	16,5	ORTHO LEX (18 réponses)

Tableau 35. Résultats au test « orthographe lexicale » en droit par TD

En synthétisant les tableaux précédents, nous observons d'importants écarts entre les groupes d'une même licence, aussi bien au sein de la licence STAPS qu'au sein de celle de droit. Comme nous le voyons dans le Tableau 36, l'écart entre le groupe ayant la moyenne au test « groupes, liens et positions » la plus faible et celui ayant la moyenne la plus élevée est de 2,9 points en STAPS. En effet, la moyenne obtenue par le TD Z est de 5,4/20 alors qu'elle est de 8,3/20 pour le TD A. Nous pourrions penser que les notes maximales obtenues à ce test concernent un ou des étudiants du TD A, mais ce n'est pas le cas puisque la note maximale se trouve dans le TD D avec 14,7/20 (Tableau 33).

Licence	Écart entre les groupes pour les valeurs min	Écart entre les groupes pour les valeurs max	Écart entre les moyennes des groupes	Test
STAPS	3,3	4,1	1,7	Mots
STAPS	4,1	1	2,7	Ortho lex
STAPS	2	6,5	2,9	Gr, liens, pos
DROIT	3,7	7,8	2,4	Mots
DROIT	6,9	0,8	1,4	Ortho lex

Tableau 36. Écarts entre les groupes d'une même licence pour les notes les plus faibles, pour les notes les plus élevées et l'écart entre le groupe ayant la moyenne la plus faible et le groupe ayant la moyenne la plus élevée

Ces résultats sont révélateurs d'une importante hétérogénéité des niveaux en fonction des TD, mais également au sein d'un même TD. Un autre exemple allant dans le sens de celui en STAPS concerne le test « mots » pour les étudiants inscrits en droit. Les TD pour lesquels la moyenne est la plus basse sont les TD 3 et 4, avec 5,8/20 en opposition au TD 2 qui se retrouve avec une moyenne de 8,3/20.

Ces écarts se retrouvent également au sein d'un même TD, de manière bien plus prononcée. 14 points séparent l'étudiant du TD 9 de droit ayant la note la plus haute (16,7/20) de celui ayant la note la moins haute (2,2/20) au test « mots » et 13 points séparent les étudiants du TD B pour le même test en STAPS. Les écarts sont moindres en STAPS comme en droit pour le test « orthographe lexicale », même s'ils ne sont pas négligeables (écarts compris entre 5,9 et 9,2 en STAPS et entre 4,6 et 11,5 en droit).

Dans l'étude de Boch et Buson (2012) basée sur un test de positionnement composé de trois parties (grammaire, production écrite guidée de type narratif ou argumentatif, autoévaluation des étudiants), les erreurs les plus fréquentes dans les productions écrites sont de type grammatical. 44% des erreurs de leur corpus portent sur l'orthographe grammaticale, et plus particulièrement sur des erreurs d'accords en nombre (38% du total d'erreurs d'ordre grammatical), de conjugaison des verbes (25%) et de participe passé ou infinitif. Elles soulèvent quatre tendances dans la partie grammaticale du test : les adverbes posent le plus de difficultés aux étudiants, la distinction entre les pronoms et les déterminants n'est pas stable, l'identification des fonctions grammaticales est hétérogène et les temps et modes verbaux sont mal maitrisés.

Nos résultats ne semblent pas être en accord avec cela puisque le test « orthographe lexicale » fait partie des tests pour lesquels les scores sont les plus élevés. La structure du test que nous avons utilisé diffère de celle de l'étude de Boch et Buson, citant les travaux de Blondel (2011) puisque les adverbes sont intégrés dans le test « orthographe lexicale » et non « orthographe grammaticale ». On trouve tout de même une sous-rubrique « non accord des adverbes » associée à « accord adjectif » dans la structure du test de positionnement développé dans le projet « élaboration de tests de positionnement en français écrit ». En regardant précisément les résultats obtenus aux questions portant sur les adverbes, nous ne relevons pas de difficultés particulières. Cependant, la mise en contexte de ces réponses, issues de questions à choix multiples, soulève la différence qu'il peut y avoir entre une production écrite et le choix entre plusieurs réponses.

7.1.2. Le ressenti des étudiants

Les résultats des tests de positionnement montrent que certains aspects de la langue tels que l'usage des paronymes (dans le test « mots ») posent davantage de problèmes aux étudiants. Nous les avons interrogés sur ce test en leur demandant s'ils le trouvaient facile ou difficile (échelle à cinq niveaux) et s'ils le considéraient comme étant adapté à des étudiants de leur niveau.

	Droit	**Géo**	**Histoire**	**LEA**	**LM**	**LLCER**	**MPCE2i**	**STAPS**	**SV/ST**
Moyenne	2,81 « 3 »	2,76 « 3 »	2,61 « 3 »	2,9 « 3 »	3 « 3 »	2,86 « 3 »	3 « 3 »	2,79 « 3 »	2,74 « 3 »
Écart-type	0,68	0,69	0,75	0,7	0,75	0,84	0,65	0,73	0,73
Médiane	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Min - Max	1-5	1-4	1-4	1-5	2-5	1-5	1-4	1-5	1-5
Effectif	216	50	96	140	33	101	52	178	88

Tableau 37. Croisement des résultats concernant le niveau de difficulté (=1) ou de facilité (=5) moyen du test de positionnement en fonction de la licence d'inscription[43]

En moyenne, l'ensemble des étudiants, indépendamment de leur licence d'inscription, ont trouvé que le test n'était ni difficile ni facile (moyenne proche de 3 pour les neuf licences). En géographie, en histoire et en MPCE2i, aucun des étudiants ne l'a trouvé facile. En Lettres modernes, aucun ne l'a trouvé difficile.

Il n'y a pas de corrélation entre le niveau de difficulté du test et son adaptation à des étudiants de première année de licence, comme nous le montre le calcul du coefficient de corrélation de Spearman (0,09). Plus le coefficient est proche de 0, comme c'est le cas ici, plus la relation entre les deux variables est faible. Il n'y a donc pas de lien entre le fait qu'un étudiant ait par exemple trouvé le test difficile et le niveau d'adaptabilité de celui-ci[44]. Ces deux paramètres sont indépendants. Le graphique en mosaïque ci-dessous l'illustre. Il permet de voir qu'une grande majorité des étudiants se situent au milieu sur l'échelle de la facilité du test et sur celle de l'adaptabilité à leur niveau.

[43] Nous avons retiré la licence économie et gestion à cause du peu de réponses (9). Le chiffre entre apostrophes correspond à l'arrondi de la moyenne.

[44] La fonction « jitter » a été ajoutée lors de la création du graphique afin de permettre une meilleure visualisation des observations superposées.

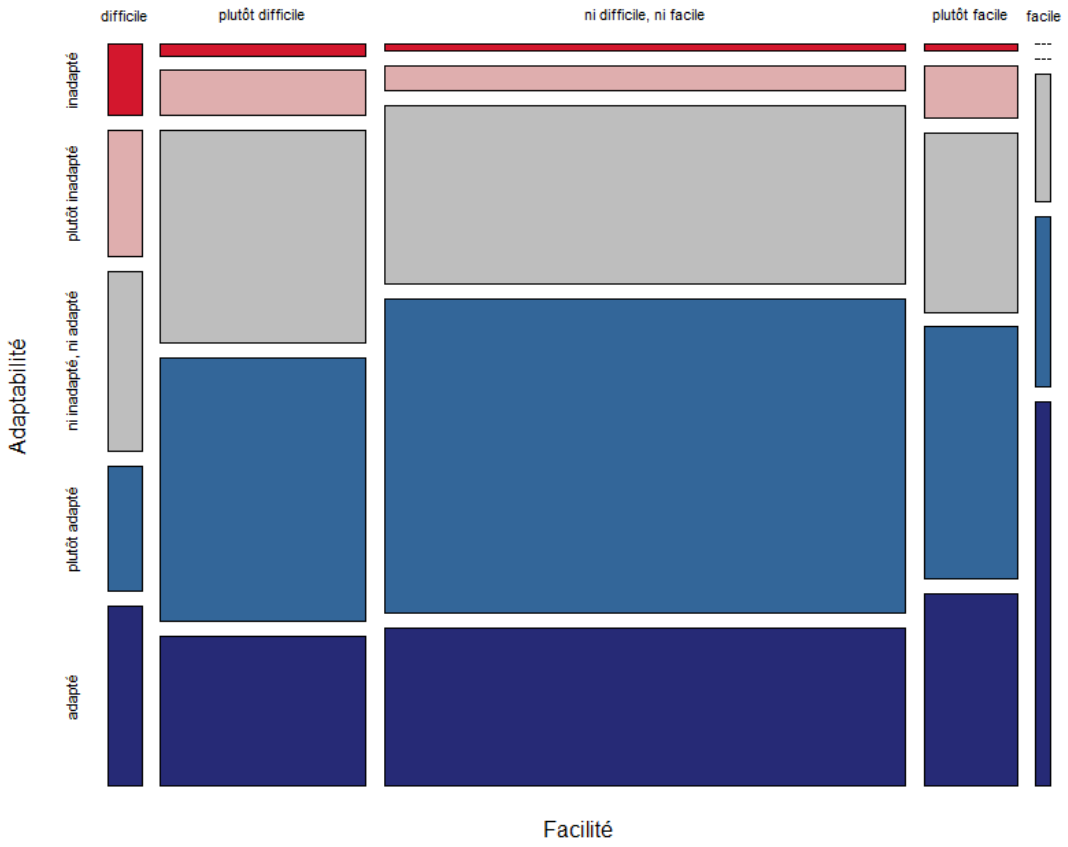


Figure 23. Graphique en mosaïque permettant de mettre en relation les variables « facilité » et « adaptabilité »

L'analyse fine des questionnaires nous montre que sur les 37 étudiants (soit 3,8% de notre corpus Q1-Etu(2020)) ayant trouvé le test « difficile », plusieurs ont été gênés par le langage soutenu ou par l'utilisation de formulation rare comme l'illustre le verbatim suivant « utilisation de langage et de formulation peu courante (Etu-Q1-705 facilité : [1]) ».

En se focalisant sur ce sous-groupe d'étudiants pour qui le test a été difficile et pour illustrer plus précisément la non corrélation entre ce facteur et l'adaptabilité du test (illustrée dans la Figure 23), nous voyons que la répartition est quasi homogène pour les cinq catégories d'adaptabilité au test. 10,5% de ces étudiants l'ont trouvé inadapté à des étudiants de premières années de licence (=1/5), 18,4% plutôt inadapté, 26,3% ni adapté ni inadapté, 18,42% plutôt adapté et enfin, 26,3% l'ont trouvé adapté. On voit en effet que sur la première barre, correspondant aux réponses « 1 = difficile », les blocs à la verticale sont de taille plus ou moins similaires.

En revanche, on voit qu'une majorité des étudiants ayant trouvé le test facile l'ont trouvé adapté ou plutôt adapté (81% des 16 étudiants).

Une fois encore, les différences en fonction des licences ne sont pas notables. Nous revenons sur ce type de résultats ultérieurement en discutant le fait que notre population

étudiante cible, dans le premier questionnaire étudiant, correspond à des étudiants primo-entrants pour la majorité. Or, la distinction par la licence n'est peut-être pas pertinente à ce stade et cela soulève la question de la construction de l'identité de l'étudiant inscrit dans un domaine particulier. La médiane est la même pour les neuf licences. Comme l'indiquent les écarts-types (σ), les valeurs sont plus éloignées de la moyenne, et donc plus dispersées, en Lettres modernes (σ = 1,12) et en SV/ST (σ = 1), là où elles le sont moins en géographie (σ = 0,71).

	Droit	**Géo**	**Histoire**	**LEA**	**LM**	**LLCER**	**MPCE2i**	**STAPS**	**SV/ST**
Moyenne	3,91 « 4 »	3,9 « 4 »	3,62 « 4 »	3,81 « 4 »	3,76 « 4 »	3,94 « 4 »	3,77 « 4 »	3,83 « 4 »	3,62 « 4 »
Écart-type	0,9	0,71	0,95	0,98	1,12	0,82	0,85	0,87	1
Médiane	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Min - Max	1-5	2-5	1-5	1-5	1-5	2-5	2-5	2-5	1-5
Effectif	216	50	96	140	33	101	52	178	88

Tableau 38. Croisement des résultats concernant l'adaptabilité du test de positionnement en fonction la licence d'inscription

Parmi les étudiants ayant trouvé le test de positionnement « facile », nous retrouvons le verbatim de l'étudiant suivant, inscrit en première année de licence d'histoire et âgé entre 18 et 20 ans, sur lequel il nous semble pertinent de nous arrêter plus en détail :

> Etu-Q1-823 facilité : [5][45] J'ai reçu, depuis très jeune, une éducation littéraire assez consciencieuse, aussi n'ai-je jamais rencontré de difficultés particulières à l'égard des choses de la langue française. Je ne prétends pas être cependant être infaillible, mais il est à remarquer que le test de français en question est d'un niveau prévu pour être accessible à une large majorité, à notre époque où le français est de plus en plus mal parlé et écrit, par les français eux-mêmes... En conséquence, il m'a semblé assez simpliste sur beaucoup de points (toutefois certaines questions, sur les homophones par exemple, occupaient une place peut-être trop importante, pour un test se voulant assez général... Au prix sans doute d'autres points grammaticaux qui auraient pu, je pense, être davantage développés).

L'étudiant en question a également trouvé, au-delà du côté simpliste évoqué ci-dessus, le test inadapté à des étudiants inscrits en première année universitaire :

> Etu-Q1-823 adaptabilité : [2] Comme je l'évoquais plus haut, ce test est très général, à un point presque risible sur certaines questions. En toute honnêteté je pense qu'un élève de collège, s'il est assez studieux et "instruit" quant aux lettres, pourrait sans difficulté le réussir... Ce qui donne l'impression que le test s'adresse plutôt aux personnes étrangères ou venant de milieux peu lettrés... Admettez qu'en faculté de lettres et sciences humaines, ce n'est pas la majorité des étudiants. Je dis cela, mais force est d'admettre que je suis en fait souvent surpris par les fautes

[45] Comme indiqué en méthodologie, ce verbatim signifie qu'il est issu du questionnaire Q1-Etu(2020) à la question sur la facilité du test. L'étudiant Etu-Q1-823 a répondu 5, ce qui signifie qu'il l'a trouvé facile.

commises par des camarades.... En revanche quand je parle de "camarades" j'entends donc par là des élèves qui ont passé ce test (certains sont même en Master... et donc en passe de devenir, dans les années à venir, des enseignants, ou des chercheurs ...). S'ils peuvent continuer à étudier la littérature ou l'histoire à un niveau universitaire, et réussir même à obtenir leurs diplômes malgré cela, et malgré les résultats du test, j'en viens à penser que l'utilité de ce dernier n'est pas forcément frappante. La démarche est louable, mais il est un peu tard maintenant pour ces choses-là, la grammaire et l'orthographe doivent s'acquérir bien plus tôt, à mon avis. »

Le rapport entre l'autoévaluation de ses propres compétences et ce que l'on maitrise réellement est délicat, puisque nous sommes parfois biaisés par ce que l'on estime maitriser. L'entretien mené avec l'étudiant de géographie s'est relevé intéressant, puisqu'il nous fournit des indications sur le ressenti qui n'est pas toujours en accord avec la réalité. Le passage suivant extrait de l'entrevue E-Etu-Géo l'illustre :

ENQ2 : vous avez des souvenirs d'apprentissage de l'écriture et de la lecture ?

E-Etu-Géo : bah avec les difficultés que j'avais accumulées oui. Jusqu'en troisième limite j'apprenais certaines structures de phrases […] et vraiment l'orthographe était catastrophique

ENQ2 : ça c'était les enseignants qui vous le disaient ?

E-Etu-Géo : ah oui oui oui

ENQ2 : mais vous-même vous arriviez à lire ?

E-Etu-Géo : pour moi il n'y avait pas de fautes. Quand je relisais, je faisais plusieurs relectures, plusieurs fois et pour moi je ne voyais aucune faute. Quand je regardais, il y avait plein de traits rouges partout. Je me disais, y a un problème, pour moi il n'y a aucune faute… et même en relisant la question ! Je ne comprenais pas pourquoi ça c'était mieux que ça [la proposition de l'enseignant]

ENQ : et qu'est-ce qui a changé et vous a permis un jour de vous en rendre compte ?

E-Etu-Géo : l'entrée en seconde, car on avait des profs un peu plus… pédagogues

L'étudiant reçoit une copie remplie de rouge et par conséquent, pleine de « fautes » identifiées par l'enseignant. Cela laisse entendre que l'étudiant, à ce moment, présentait des difficultés à l'écrit. Or, lors de la relecture et de la prise en compte de ces annotations, il n'était pas en mesure d'identifier la source de l'erreur et ne comprenait pas la correction proposée par l'enseignant.

Chez cet étudiant, ses représentations du « français » dans sa scolarité antérieure ont été très liées à l'enseignant en tant que tel. Une fois son passage en seconde, son gout pour l'enseignement du français a évolué positivement, grâce à l'arrivée d'une nouvelle enseignante avec laquelle il n'avait aucun antécédent. Il ajoute en effet qu'« avec les commentaires positifs, on a envie de faire plus et après ça se débloque ».

7.1.3. Le ressenti des enseignants

Le niveau des étudiants et leurs besoins sont identifiés comme hétérogènes par certains enseignants. Les écarts sont perçus comme très importants en fonction des groupes, ce qui rend le travail de l'enseignant délicat :

EC1-2019-24. ENQ : et du coup justement pour vous, quels aspects de l'écrit ou quels points il fallait revoir dans le cadre des cours de communication par rapport à vos étudiants, là il y a eu de la grammaire, du vocabulaire, les fautes courantes.

EC1-2019-25. ENS3 : bah ça dépend parce que leur niveau n'était vraiment pas égal pour le coup parce que je ne sais pas vous, mais moi j'en avais des très bons dans mes groupes et des qui parlaient, savaient à peine écrire français. En fait, donc c'est compliqué de composer sur dix heures avec des niveaux aussi hétérogènes dans la même classe.

EC1-2019-26. ENS5 : en droit tu n'avais pas des niveaux assez uniformes ?

EC1-2019-27. ENS3 : non non bah justement je parle des cours de droit.

EC1-2019-28. ENS5 : c'est vrai ? Ah d'accord, ah d'accord. Moi aussi le niveau des classes était plutôt bon en fait.

EC1-2019-29. ENS3 : bah ceux qui étaient bons étaient très bons, mais par contre j'avais aussi des très mauvais.

EC1-2019-30. ENS5 : je n'avais pas de très mauvais… Très mauvais, j'en ai en LEA, mais je n'en avais pas en droit.

EC1-2019-31. ENS3 : et ça m'a surprise parce que je pensais au début qu'ils étaient bons et c'est au moment où j'ai fait l'exercice écrit la première séance que j'ai corrigé et je me suis rendu compte que j'avais un écart, que j'avais deux groupes dans ma classe, mais j'avais des petits groupes, ils étaient 17 et 15 je crois.

EC1-2019-32. ENS4: moi pareil, entre 17/18 je crois.

EC1-2019-33. ENS5 : c'est ça ils sont entre 15 et 20.

EC1-2019-34. ENS1 : bah après moi c'était, y en avait une ou deux qui étaient bonnes, mais c'était un niveau plutôt moyen. Et le test, finalement dans le test par rapport au test je m'attendais, je ne savais pas trop à quoi m'attendre à la fin je me disais soit ils vont être pire ou vraiment pas bons parce que le participe passé… Il n'y en a aucun qui a eu la bonne réponse ou presque soit ils vont être, c'est juste le test qui les a déstabilisés et finalement en fait ils n'étaient pas mauvais, mais bah disons que tout ce qui était au niveau conjugaison c'était nécessaire pour le coup le vocabulaire tout ce qui était autour du mot peut-être un peu moins, mais la grammaire et la conjugaison.

7.2. Compétences maitrisées et auto perception des besoins

Nous présentons les résultats obtenus aux questions portant sur 1. la motivation des étudiants à renforcer leurs compétences écrites ; 2. la maitrise des éléments en lien avec les compétences écrites déterminées dans la partie méthodologie et 3. les besoins des étudiants entrant à l'université du point de vue des enseignants et du point de vue des étudiants.

Les neuf compétences, telles qu'elles ont été présentées en partie 6.1.1.1., sont formulées de la sorte pour nos analyses :

Compétences reformulées	Intitulés des compétences dans le questionnaire
1. Structuration des phrases.	Savoir structurer les phrases (phrases complètes, relations entre les différents constituants, ponctuation, etc.).
2. Construction de textes cohérents et structurés.	Savoir construire des textes cohérents et structurés (connecteurs, pronoms, répétitions, paragraphes et parties, ponctuation, mise en page, etc.).
3. Application des règles orthographiques, accords et conjugaison.	Savoir appliquer les règles de l'orthographe des mots, des accords et de la conjugaison.
4. Emploi approprié des temps et modes verbaux selon les textes.	Savoir employer les temps (passé simple...) et les modes verbaux (subjonctif...) en fonction des types de textes.
5. Emploi approprié des figures de style.	Savoir employer les figures de style (comparaison, métaphore, allégorie, oxymore...).
6. Emploi adéquat du vocabulaire.	Savoir employer le vocabulaire adéquat selon le destinataire et le contexte (social, disciplinaire...).
7. Réutilisation appropriée d'informations d'autres sources.	Être capable de réutiliser dans un écrit personnel des informations provenant d'une autre source (citer, reformuler, commenter...).
8. Développement des points de vue différenciés et argumentés.	Savoir développer des points de vue différenciés et argumentés dans un écrit personnel.
9. Identification et production de textes avec respect de la convention stylistique.	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...).

Tableau 39. Liste des neuf compétences déterminées dans les questionnaires

Pour rappel, nous avions ajouté la question « quel est le nom de votre licence ? » pour le questionnaire de Le Mans Université afin de pousser les analyses portant sur nos dispositifs.

À LMU, seuls cinq des six domaines sont représentés, nous précisons les dix licences que nous intégrons dans nos analyses :

		Domaines					
		Droit et sciences politiques	Économie et gestion	Lettres, langues, art	Sciences et technologies (mathématiques, informatique, biologie, STAPS, etc.)	Sciences humaines et sociales (Psychologie, sociologie, histoire, géographie, etc.)	Exclus
Licences	Droit	216					
	Économie et gestion		9				
	Géographie					50	
	Histoire					96	
	LEA			140			
	Lettres modernes			33			
	LLCER			101			
	MPCE2i				52		
	STAPS				178		
	SV/ST				88		
	Exclus						2
	Total général	216	9	274	318	146	2

Tableau 40. Répartition du nombre d'étudiants LMU par licence et domaine d'inscription

Les taux de réponse varient d'une licence à l'autre. En ce qui concerne la répartition en domaines d'études, le plus représenté est les sciences et technologies (33%), suivi par les lettres, langues et art (28,5%), le droit (22,4%) et les sciences humaines et sociales (15,2%) (voir partie 7.3.1.1.). Deux questionnaires remplis ont été exclus de nos analyses, car il n'était pas possible d'identifier la licence et le domaine d'après les questionnaires de ces étudiants.

Nous distinguions dans le questionnaire la maitrise des neuf compétences du besoin ressenti de les travailler.

Nous proposons trois degrés d'analyse :

- l'UFR d'inscription (Q1-Etu et Q2-Etu),
- la licence d'inscription (Q1-Etu et Q2-Etu),
- l'enseignant (Q2-Etu).

En effet, le premier degré d'analyse peut s'avérer trop général et ne pas donner lieu à des différences significatives entre les UFR. Nous interrogeons donc le niveau « licence » dans l'intention de mettre en lumière des divergences ou des similitudes de perception en fonction de ce critère. Enfin, nous poussons l'analyse jusqu'aux groupes, afin d'étudier les variations qu'il peut y avoir d'un enseignement à l'autre, même lorsque les consignes et les objectifs sont identiques.

« Je connais, mais les révisions ne font pas de mal » (Q2-Etu-367)

Nombreux sont les étudiants mentionnant, malgré leur bon niveau (ressenti), qu'ils ont apprécié le cours grâce aux « rappels », car certaines règles s'oublient facilement. Avant de détailler et de présenter les différents résultats portant sur leur motivation à renforcer leurs compétences, leur maitrise de ces compétences et leurs besoins, nous revenons sur des propos récurrents issus des questionnaires.

7.2.1. Motivation à renforcer leurs compétences écrites seuls ou accompagnés

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Rédaction de textes brefs (résumés, présentations, etc.)	15,6 %	44,5 %	14,5 %	18,4 %	6,9 %
Rédaction de textes de type informatif ou analytique (articles, commentaires, dissertations, compte-rendu, etc.)	6,5 %	35,0 %	13,1 %	37,6 %	7,8 %
Structure des phrases	15,4 %	46,2 %	12,6 %	21,5 %	4,2 %
Enrichissement des textes (vocabulaire, syntaxe, figures de style, etc.)	9,3 %	45,9 %	12,2 %	25,6 %	6,9 %
Orthographe et ponctuation	22,3 %	48,9 %	9,9 %	14,5 %	4,4 %
Compréhension des textes de spécialité	9,02 %	34,72 %	15,03 %	33,26 %	7,98 %

1 = Je ne souhaite pas renforcer ces compétences
2 = Je souhaite renforcer mes compétences en travaillant seul avec des ressources
3 = Je souhaite renforcer mes compétences en travaillant avec un tuteur étudiant
4 = Je souhaite renforcer mes compétences en travaillant avec un enseignant
5 = Je souhaite renforcer mes compétences en travaillant en groupe d'étudiants en dehors des cours

La majorité des étudiants préfère travailler seul avec des ressources à leur disposition pour cinq des six catégories proposées. En revanche, pour la rédaction de textes de types informatif ou analytique et pour la compréhension des textes de spécialité, ils sont respectivement 37,6 % et 33,26 %, soit légèrement moins que ceux ayant répondu 2, à avoir indiqué qu'ils voulaient les renforcer en travaillant avec un enseignant. Ils ne semblent que très peu attirés par le travail en groupe d'étudiants en dehors des enseignements. Nous pourrions supposer que les étudiants souhaitant le plus travailler seul avec des ressources sont les étudiants estimant avoir le moins de difficultés à l'écrit.

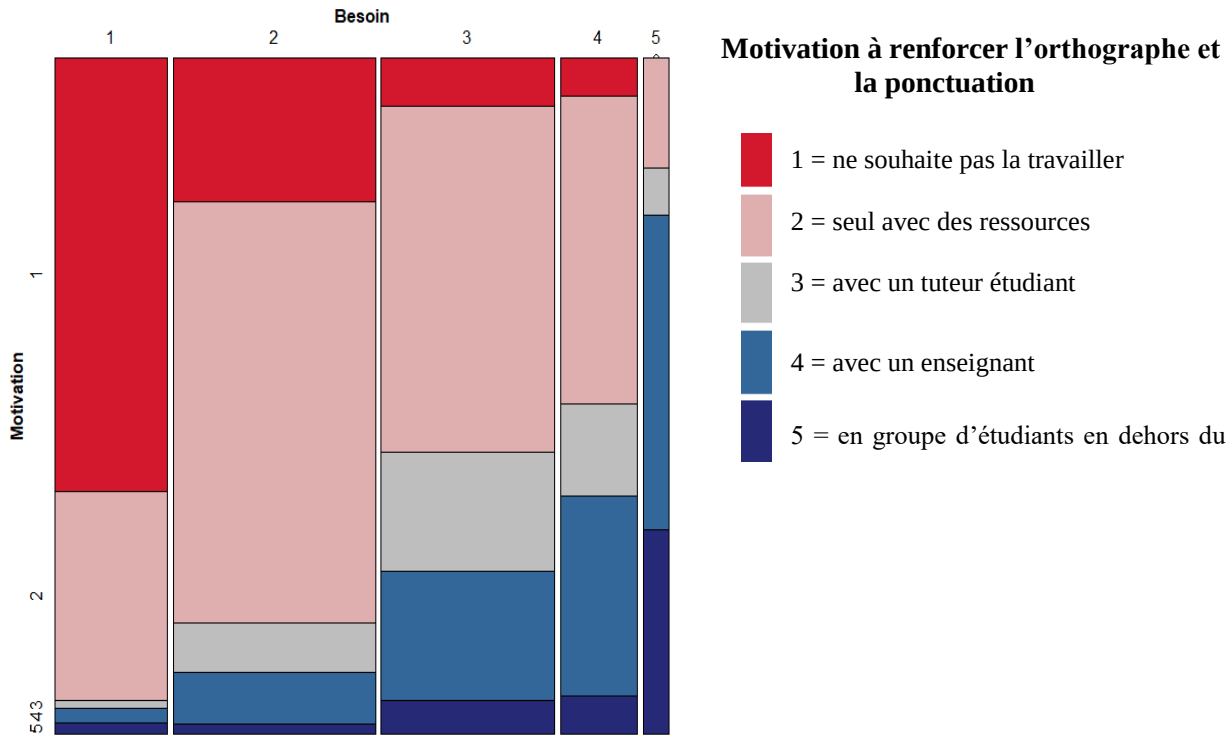


Figure 24. Diagramme mosaïque de la répartition du besoin estimé pour la compétence n° 3 « application des règles orthographiques » et la motivation à renforcer l'orthographe et la ponctuation

Le diagramme en mosaïque permet de mettre en relation les deux variables catégorielles, besoin estimé pour la compétence n° 3 « *application des règles orthographiques* » (en abscisse) et motivation à renforcer la compétence « orthographe et ponctuation » (en ordonnée). La grande majorité des étudiants ne souhaitant pas renforcer leur orthographe et la ponctuation sont des étudiants qui estiment ne pas avoir de besoins à ce niveau. En revanche, les étudiants qui préfèrent renforcer cette compétence avec un tuteur étudiant sont ceux qui estiment avoir des besoins moyens. Les étudiants qui veulent la travailler avec un enseignant estiment quant à eux avoir des besoins importants ou très importants (Tableau 41).

		Compétence n° 3		
		Pas/peu de besoins et besoins faibles	Besoins moyens	Besoins importants et besoins très importants
« orthographe et ponctuation »	1 = ne souhaite pas renforcer cette compétence	87,4%	9,3%	3,3%
	2 = souhaite la travailler seul avec des ressources	55,7%	30,7%	13,6%
	3 = souhaite la travailler avec un tuteur étudiant	27,1%	52,1%	20,8%
	4 = souhaite la travailler avec un enseignant	20,7%	38,6%	40,7%
	5 = souhaite la travailler en groupe d'étudiants en dehors des cours	19,0%	33,3%	47,6%

Tableau 41. Motivation à renforcer la compétence « application des règles orthographiques »

Cela signifie que plus le besoin est considéré comme important par l'étudiant, plus il souhaite le travailler avec un enseignant ou en groupe d'étudiants en dehors des cours. À contrario, moins il estime avoir de besoins, moins il souhaite la renforcer. Cette seconde donnée montre que les étudiants souhaitent renforcer la compétence dès lors qu'ils ont identifié ne pas la maitriser suffisamment.

7.2.2. Auto perception des besoins d'amélioration des neuf compétences

Nous intégrons à cette partie sur la perception des besoins étudiants les réponses obtenues aux deux questions portant sur le test de niveau dès lors qu'elles nous permettent de mettre en lumière les attentes des étudiants à leur arrivée à l'université.

7.2.2.1. Positionnement sur leurs besoins dès l'arrivée à l'université

Prise en considération des étudiants inscrits dans les quatre universités

Si l'on regarde les besoins perçus par les étudiants indépendamment de leur discipline, on observe de légères variations en fonction de l'université. Nos quatre universités sont géographiquement éloignées et se trouvent chacune dans une région de France : Le Mans Université (Pays de la Loire), l'université de Rouen (Normandie), l'université Paris-Nanterre (Île-de-France) et l'université Côte d'Azur (Provence-Alpes-Côte d'Azur).

Pour rappel, l'échelle de Likert à 5 niveaux a été utilisée avec la signification suivante : 1 = pas/peu de besoins, 2 = besoins faibles, 3 = besoins moyens, 4 = besoins importants, 5 = besoins très importants.

	LMU	**Nanterre**	**Rouen**	**Nice**
Compétences classées par besoins	(1) 2,32	(1) 2,31	(6) 2,15	(1) 2,39
	(7) 2,42	(2) 2,56	(7) 2,18	(2) 2,54
	(3) 2,5	(6) 2,59	(1) 2,23	(3) 2,55
	(2) 2,52	(7) 2,64	(2) 2,33	(7) 2,58
	(6) 2,53	(3) 2,67	(3) 2,4	(6) 2,59
	(4) 2,69	(4) 2,88	(8) 2,4	(4) 2,7
	(5) 2,71	(5) 2,91	(9) 2,44	(8) 2,75
	(8) 2,75	(8) 2,91	(5) 2,46	(9) 2,75
	(9) 2,78	(9) 2,92	(4) 2,5	(5) 2,78
Moyenne	**2,71**	**2,58**	**2,34**	**2,63**

Tableau 42. Classement des besoins moyens selon les étudiants par université

En moyenne, les neuf compétences se situent entre 2 et 3 sur 5 pour les étudiants, soit entre des besoins allant de besoins faibles à besoins moyens.

Trois compétences apparaissent comme les plus à travailler selon les étudiants de trois des quatre universités : *savoir employer les figures de style (comparaison, métaphore, allégorie, oxymore…)* (compétence n°5) ; *savoir développer des points de vue différenciés et argumentés dans un écrit personnel* (compétence n°8) ; *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…)* (compétence n°9).

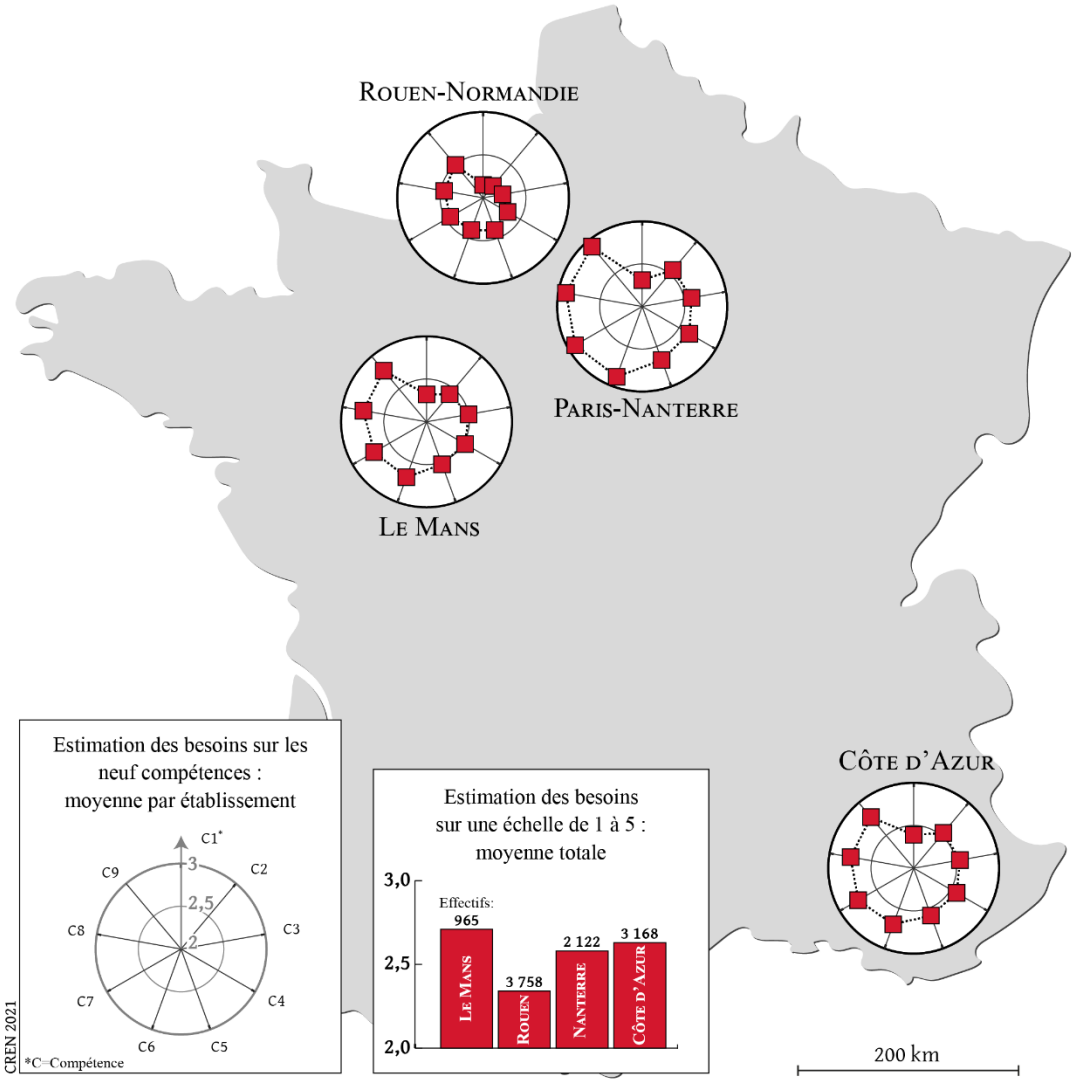


Figure 25. Estimation des besoins par compétences (perception des étudiants) en fonction de l'université

Les quatre universités placent parmi les besoins les plus faibles la compétence n° 1 « *savoir structurer les phrases (phrases complexes, relations entre les différents constituants, ponctuation, etc.)* ». La cartographie illustrée par la Figure 25 permet de mettre en lumière un schéma similaire dans les quatre universités. La forme est quasiment la même pour les quatre

universités ce qui signifie que le classement des besoins est très proche. En revanche, nous observons une flagrante différence à l'université Rouen-Normandie, où les étudiants estiment avoir moins de besoins que ceux des trois autres universités. En effet, plus le carré s'éloigne du centre, plus la valeur est élevée.

Les différences de besoins entre les universités peuvent s'expliquer par la disparité existante entre les établissements du secondaire. Romainville (2019) a montré, dans le secondaire, qu'il existe une disparité de besoins s'expliquant notamment par le type d'établissement fréquenté. Elle explique en effet que ses recherches ont permis d'identifier des différences entre les établissements en termes de développement des compétences méta langagières. Ces compétences sont davantage développées dans les établissements constitués des « héritiers », au sens de Bourdieu et Passeron (1964).

Cependant, nos données sont issues de compétences déclarées et font donc appel aux opinions des étudiants. Nous pourrions imaginer qu'un étudiant conscient de ses lacunes serait plus à même de sentir qu'il a des besoins sur telle ou telle compétence, là où un étudiant n'ayant pas encore accédé à cette étape de prise de conscience pourrait estimer, à tort, ne pas avoir de besoins. En ce qui concerne les études portant sur les différences régionales en termes de maitrise de l'écrit en France, celles sur l'illettrisme fournissent des indications intéressantes. L'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI) définit l'illettrisme comme « la situation de personnes qui ont été scolarisées en France, mais ne maitrisent pas la lecture ou l'écriture pour être autonomes dans des situations simples de la vie quotidienne » (ANLCI, 2018). D'après leur enquête de 2004, la moitié des personnes en situation d'illettrisme ont plus de 45 ans et la moitié vit dans des zones faiblement peuplées ou urbaines. Si l'on s'intéresse davantage aux différences en fonction des territoires, d'après l'enquête IVQ 2011-2012, 8 % de personnes en situation d'illettrisme en région Haute-Normandie (actuelle région Normandie), 6 % en région Provence-Alpes-Côte d'Azur et 5 % en Île-de-France. Cependant, l'étude montre que les « situations préoccupantes à l'écrit » sont plus fréquentes en Île-de-France pour des raisons d'immigration récente notamment.

Or, d'autres études ont montré l'importance du milieu familial sur les pratiques lecturales et scripturales ainsi que sur les représentations des jeunes lecteurs (Louvet-Schmauss, 1994 ; Fadhel et Eddine, 1998).

Les résultats au test de positionnement de seconde dénotent une amélioration des résultats en français entre 2019 et 2020, avec une disparité en fonction des caractéristiques des élèves et des établissements. Nous n'avons malheureusement pu trouver les résultats à ce test par académie ou par région.

Nous discutons de l'intérêt d'une étude complémentaire ultérieure sur ces similitudes et ces variations au sein des universités françaises partenaires du projet écri+ dans la partie perspectives et conclusion générale.

Nous présentons par la suite les résultats issus du recueil de données au sein de Le Mans Université.

Focus sur notre terrain d'enquête principal

Les futures analyses que nous présentons se focalisent sur Le Mans Université. Il a été montré dans la littérature que le choix des études et notamment celui de la discipline dans laquelle l'étudiant s'inscrit sont très marqués socialement. Lahire (1997) opposait deux types d'études, les études dites « scientifiques et techniques » d'un côté et les études dites « littéraires au sens large ». Le premier type d'étude se caractérise par une forte présence masculine, contrairement au second qui attire davantage la gent féminine (il inclut dans cette catégorie les étudiants inscrits en droit et en économie). Nous proposons de présenter les résultats par licence afin d'identifier des particularités propres aux disciplines dans lesquelles les étudiants sont inscrits.

Les résultats plus approfondis à Le Mans Université révèlent bien des variations en fonction des licences d'inscription à l'université (Tableau 43).

Droit		Géo		STAPS		SV/ST		LLCER		LEA		Histoire		MPCE2i		LM	
1	2,31	1	2,6	1	2,46	1	2,1	1	2,5	1	2,21	7	2,19	1	2,06	6	2,03
2	2,42	7	2,6	7	2,47	7	2,25	7	2,52	3	2,35	1	2,33	3	2,17	7	2,12
3	2,48	6	2,62	2	2,56	3	2,33	6	2,54	6	2,39	6	2,38	6	2,36	1	2,18
7	2,51	3	2,84	6	2,61	2	2,47	3	2,64	7	2,45	2	2,38	2	2,4	**9**	**2,27**
4	2,6	2	2,88	3	2,65	5	2,48	2	2,67	2	2,64	3	2,42	7	2,43	2	2,36
5	2,67	8	3,04	5	2,69	6	2,56	**9**	**2,81**	4	2,7	4	2,47	4	2,43	8	2,36
6	2,7	5	3,06	4	2,79	4	2,61	8	2,82	**9**	**2,71**	8	2,48	5	2,43	3	2,55
8	2,77	4	3,1	8	2,85	8	2,74	4	2,83	8	2,73	5	2,57	8	2,62	5	2,58
9	**2,84**	**9**	**3,14**	**9**	**2,87**	**9**	**2,84**	5	2,92	5	2,88	**9**	**2,61**	**9**	**2,64**	4	2,85

Tableau 43. Classement des besoins moyens pour les neuf compétences par licence à LMU

Cependant, les différences entre licences ne sont pas significatives pour toutes les compétences. La 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, etc.)* », en gras, apparait pour toutes les

licences sauf LLCER, LEA et lettres modernes en première position en termes d'importance des besoins. La compétence n°1 « *savoir structurer les phrases (phrases complètes, relations entre les différents constituants, ponctuation, etc.)* » quant à elle, hachurée en gris clair, apparait en dernière position pour toutes les licences. Excepté les étudiants en licences d'histoire et de lettres modernes qui la situent en avant dernière et avant avant-dernière position.

7.2.2.2. Évolution des besoins dans le bilan de compétences

En moyenne, pour les 311 répondants aux deux questionnaires, les besoins sont plus faibles pour les neuf compétences pour Q2-Etu(2020) (Figure 26).

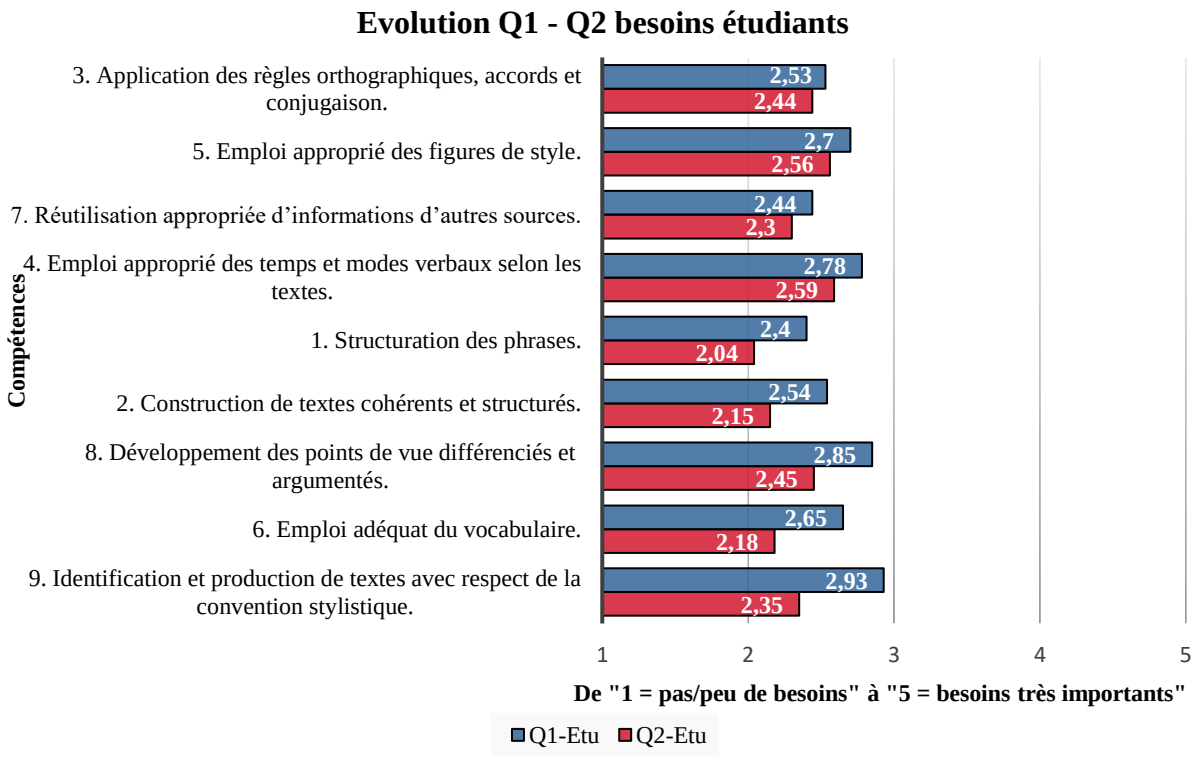


Figure 26. Évolution des besoins sur les neuf compétences pour les étudiants LMU

Nombreux sont les étudiants estimant ne pas avoir de besoins en langue française en arrivant à l'université. Les résultats de l'évolution des besoins sont présentés de l'écart le plus faible à l'écart le plus élevé. La différence est très faible, voire quasi nulle pour la compétence n°3 « *savoir appliquer les règles de l'orthographe des mots, des accords et de la conjugaison* » (-0.09 point) et pour les compétences n°5 « *savoir employer les figures de style (comparaison, métaphore, allégorie, oxymore...)* » et n°7 « *être capable de réutiliser dans un*

écrit personnel des informations provenant d'une autre source (citer, reformuler, commenter...) » (-0.14 point).

En revanche, les compétences n°6 « *savoir employer le vocabulaire adéquat selon le destinataire et le contexte (social, disciplinaire...)* » et 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...)* » avec respectivement un écart de -0,47 et -0,58 point.

Ces résultats soulèvent un point intéressant puisque cette diminution des besoins ressentie par les étudiants entre le début et la fin du semestre peut s'expliquer de deux manières. Elle laisse penser, dans un premier temps, que les dispositifs en question leur ont permis de travailler sur ces compétences. Cependant, il n'est pas exclu que cette différence soit due au fait que les étudiants viennent de passer un semestre entier à l'université. L'influence des autres enseignements pourrait justifier que les étudiants estiment que leurs besoins sont moindres. En effet, il n'est pas possible d'identifier précisément si cette diminution est due uniquement au dispositif. En revanche, elle montre que la maitrise des neuf compétences semble être plus haute selon les étudiants ayant répondu à Q1-Etu(2020) en début d'année et à Q2-Etu(2020) à la fin du semestre.

Nous analysons plus en détail ce que les étudiants estiment maitriser et l'évolution de cette maitrise par licence.

7.2.3. Maitrise des neuf compétences

Les besoins exprimés précédemment peuvent être rapprochés des éléments que les étudiants estiment ou non maitriser. Pour chacune des compétences, nous identifions celles que les étudiants estiment avoir besoin en fonction des licences d'inscription et du type de baccalauréat obtenu.

7.2.3.1. Positionnement dès l'arrivée à l'université

En regardant compétence par compétence, nous relevons d'importantes similitudes pour chaque licence pour quasiment toutes les compétences (voir annexes 14 à 20 pour le détail des graphiques par licence et par baccalauréat, seuls les graphiques significatifs sont présentés ici).

Les écarts entre licences vont de 0,2 point à 0,5 point, ce qui est relativement élevé sur l'échelle de Likert à 5 niveaux.

L'écart de 0,5 point s'observe pour la compétence n°5 « *emploi approprié des figures de style* », entre les étudiants de la licence de LEA (maitrise moyenne = 2,7/5) et ceux de la licence lettres modernes (maitrise moyenne = 3,2/5) (Figure 27). Cette compétence liée à l'emploi approprié des figures de style devrait être plus utile à des étudiants inscrits dans des études de type littéraires, stylistiques ou encore linguistiques. Cela permet d'expliquer que les étudiants de lettres modernes estiment avoir davantage de besoins pour cette compétence que des étudiants inscrits en STAPS. En revanche, les autres disciplines en lien direct avec la langue (LEA et LLCER) font partie des licences estimant avoir le moins de besoins à ce niveau. La donnée nous manque, mais nous pourrions supposer que leur scolarité antérieure, en lien avec leur projet de poursuite d'étude à l'université, les aurait bien préparés à cela, ce qui ne serait plus un besoin pour eux.

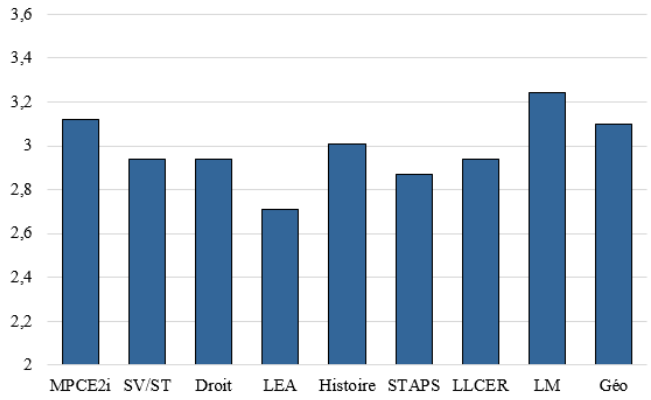


Figure 27. Focalisation sur la maitrise moyenne pour la compétence avec l'écart le plus élevé (emploi approprié des figures de style)

L'écart est également important pour la compétence n°3 « *savoir appliquer les règles de l'orthographe des mots, des accords et de la conjugaison* » qui oppose les étudiants inscrits en MPCE2i (maitrise moyenne = 3,6/5) aux étudiants inscrits en géographie (maitrise moyenne = 3,1/5).

L'écart le plus faible concerne les compétences n°6 « *savoir employer le vocabulaire adéquat selon le destinataire et le contexte (social, disciplinaire...)* » et n°7 « *être capable de réutiliser dans un écrit personnel des informations provenant d'une autre source (citer, reformuler, commenter...)* ». Ces deux compétences contrairement à la compétence n°5 sont moins disciplinaires. La maitrise du vocabulaire, bien qu'elle soit propre à une discipline en particulier : les étudiants de droit seront amenés à utiliser un vocabulaire juridique là où les

étudiants de géographie utiliseront un lexique propre à l'urbanisme ou à l'agencement des territoires par exemple.

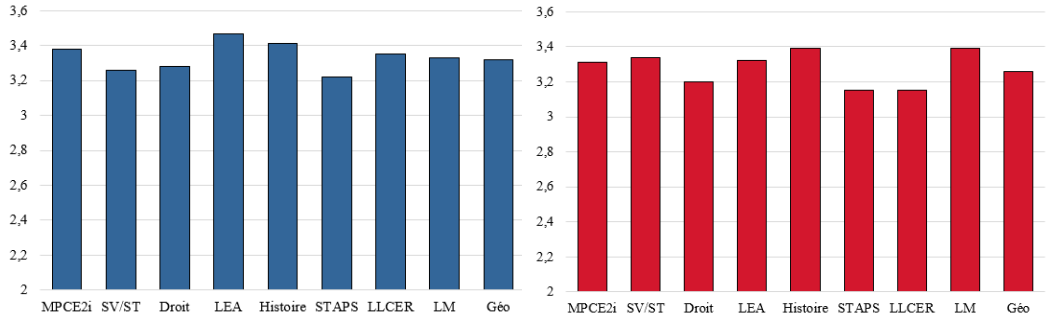


Figure 28. Focalisation sur la maitrise moyenne pour la compétence avec l'écart le plus faible (emploi adéquat du vocabulaire à gauche et réutilisation appropriée d'autres sources à droite)

Nous voulions identifier le lien entre les estimations des besoins moyens par étudiant et la perception qu'ils ont de leur maitrise moyenne des neuf compétences. Ainsi, huit étudiants estiment, sur la moyenne des neuf compétences, n'avoir peu, voire pas de besoins (1/5), tandis que dix d'entre eux estiment en moyenne avoir des besoins très importants. Cela signifie que les huit premiers étudiants ont coché 1 pour les neuf compétences et que les dix autres ont coché 5 pour toutes les compétences. Il se trouve que la corrélation entre le degré de maitrise en moyenne sur les neuf compétences et le degré de besoins moyens estimé est négative (Figure 29). Plus un étudiant estime maitriser une compétence, moins il estime avoir besoin de la travailler. Cela montre qu'ils sont en accord avec le fait de travailler des compétences qu'ils ne maitrisent pas.

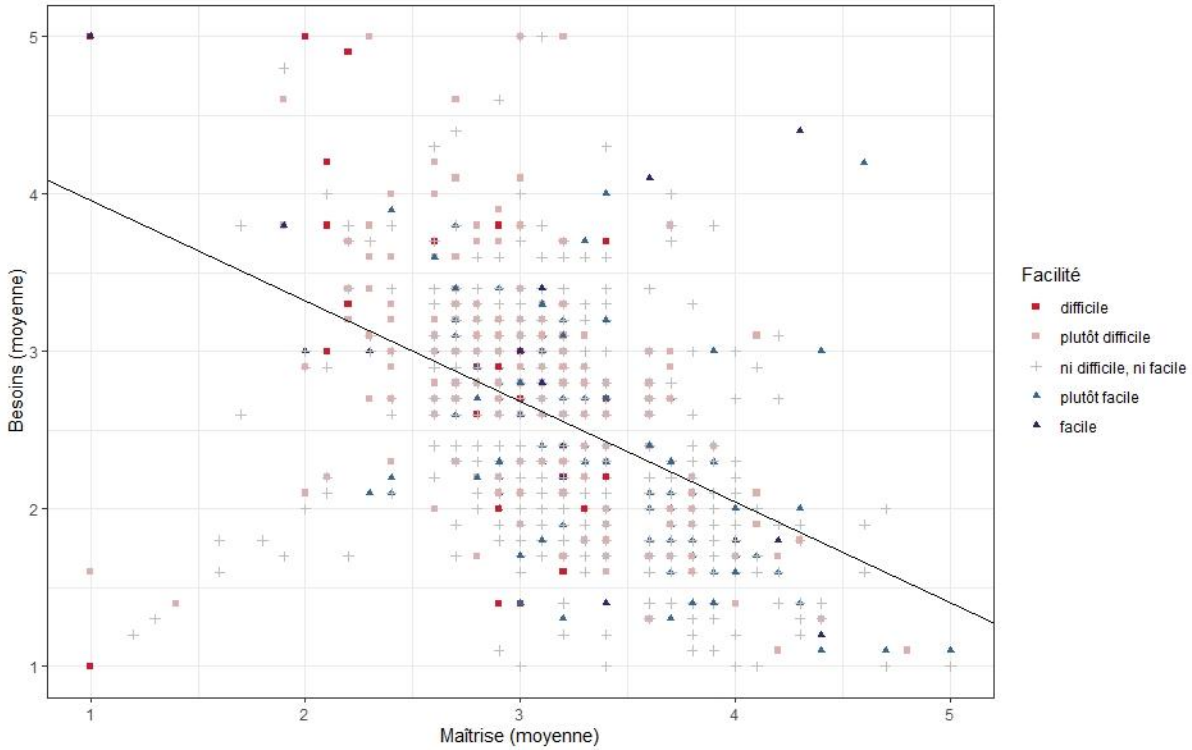
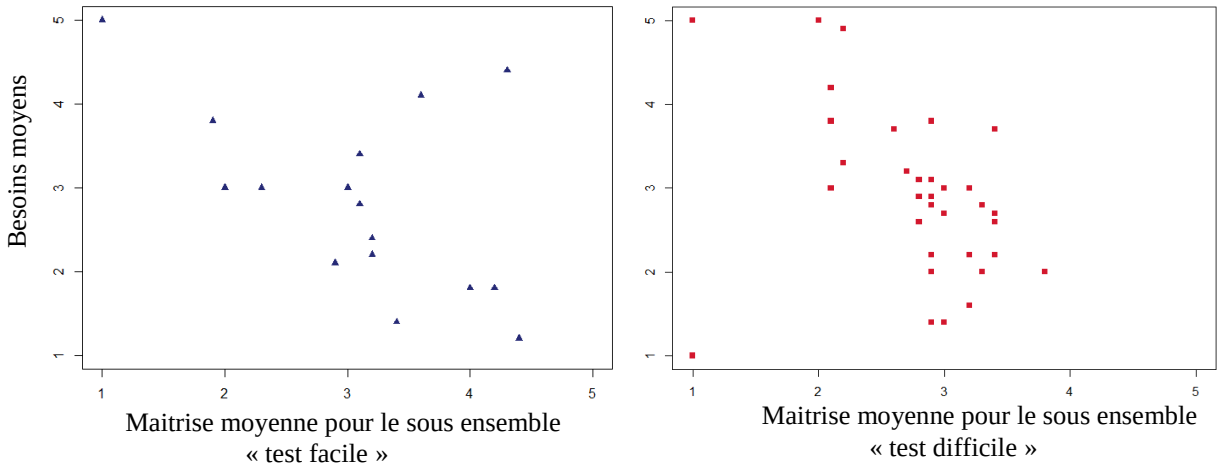


Figure 29. Corrélation entre les besoins moyens et la maitrise moyenne des neuf compétences à LMU

Nous avons couplé ces informations aux réponses obtenues portant sur la facilité du test. Si l'on regarde les valeurs extrêmes, comme les étudiants ayant trouvé le test difficile (=1), nous observons que les points sont assez dispersés. Afin de gagner en visibilité, nous présentons dans les deux graphes ci-dessous les résultats pour les deux sous-ensembles d'étudiants ayant trouvé le test facile et difficile.



7.2.3.2. Évolution de leur maitrise des neuf compétences

L'évolution des résultats des bilans de compétences pour chaque compétence est exposée en annexe 17 par licence.

Les écarts sont les plus divergents en histoire, comme le montre la Figure 30 ci-dessous.

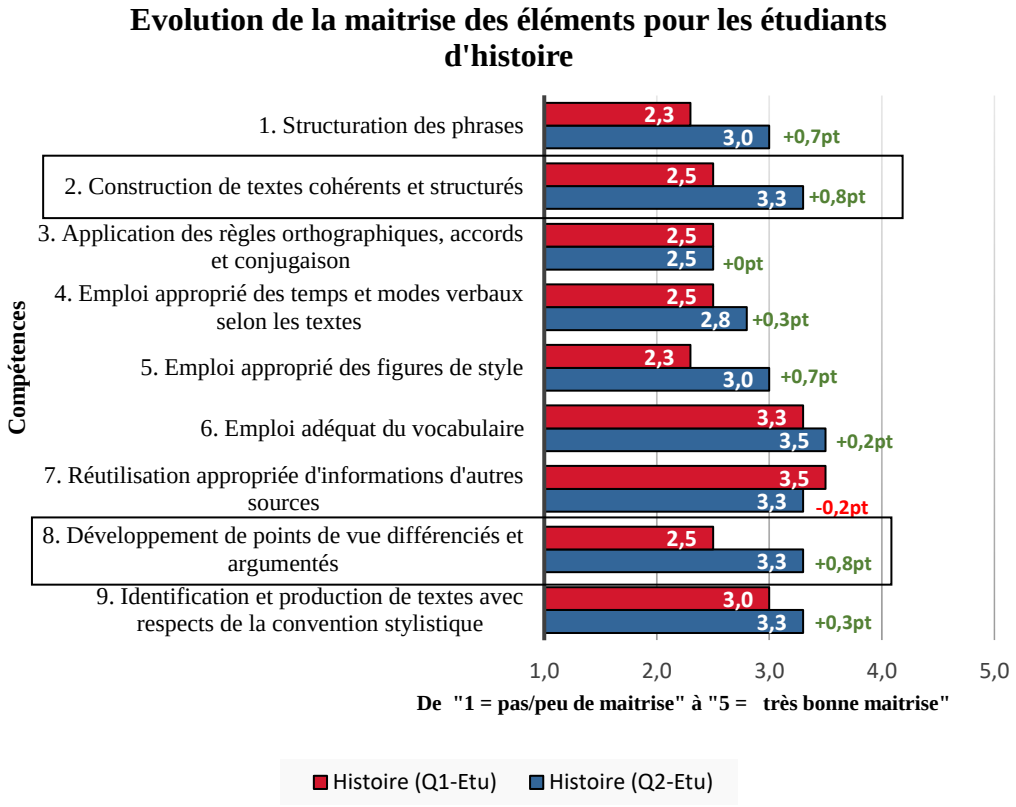


Figure 30. Évolution de la maitrise des neuf éléments de Q1-Etu à Q2-Etu pour les étudiants inscrits en histoire

Les valeurs minimales et maximales sont très proches, voire identiques, en SV/ST avec en moyenne +0,6 point pour les neuf compétences, une valeur minimale de +0,3 point et une valeur maximale de +0,6 point. Les mêmes écarts s'observent en STAPS (valeur min = +0,2 point, valeur max = +0,6 point) et en LEA avec +0,4 point pour la plus faible progression et +0,8 point pour la plus haute progression et l'évolution est constante pour les neuf compétences.

En revanche, en histoire et en géographie, les différences d'évolution en fonction des compétences sont plus importantes. En histoire, la compétence 7 « réutilisation appropriée d'informations d'autres sources » a été déclarée, en moyenne, comme étant moins maitrisée après le semestre (-0,2 point).

Les étudiants de LLCER et de droit sont ceux qui estiment davantage maitriser les neuf compétences.

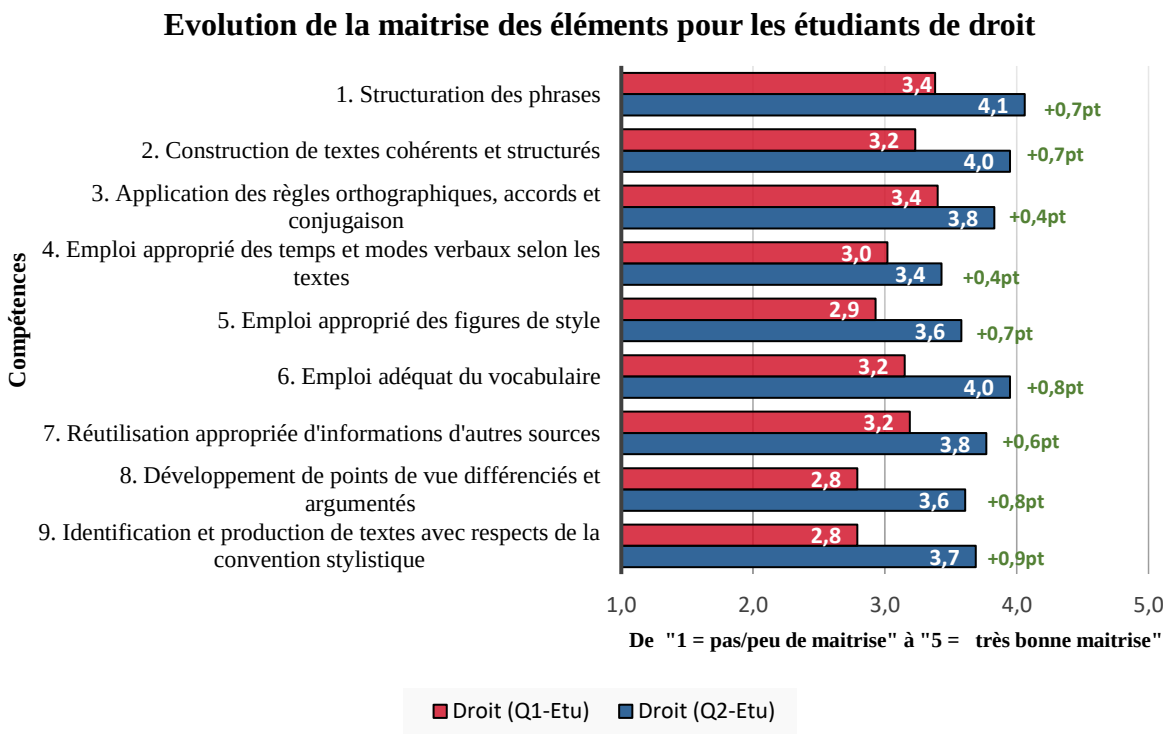


Figure 31. Évolution de la maitrise des neuf éléments de Q1-Etu à Q2-Etu pour les étudiants inscrits en droit

Les besoins tels qu'ils ont été exprimés par les étudiants et la maitrise des neuf compétences font transparaitre des variations entre certaines licences ainsi qu'en fonction des universités en ce qui concerne le classement des besoins moyens. Nous proposons dans la prochaine partie de mettre en comparaison ces résultats au ressenti des enseignants concernant les besoins des étudiants.

7.2.4. Facteurs de représentations des étudiants

Les représentations peuvent tourner autour de deux grands axes : celui du modèle de la langue, en tant que système au sens de Saussure, ou celui de la parole, autour de l'usage social de la langue. Ces représentations sont différentes sur le plan linguistique et font ressortir la double dimension du langage.

Le rapport à la norme

ENQ : pourquoi avez-vous ce type de cours à l'université ?

E-Etu-Géo : en fonction de ce qu'on voit, maintenant le vocabulaire évolue, on parle couramment. On n'a plus le langage des années 2000 ou le langage des années 80. C'est-à-dire qu'on commence à avoir un langage qui, un langage urbain avec de nouveaux mots qui émergent. Des fois c'est des mots arabes avec la culture française. C'est aussi pour rappeler une base de français. Par exemple,

> en entretien, de ne pas dire des mots familiers, de garder un langage soutenu et à l'écrit pareil, quand on doit rédiger des lettres de motivation et des CV, d'avoir une bonne structure des phrases de sorte que l'employeur ne voit pas écrit « c'est ouf » ou un truc comme ça alors qu'on dit juste « c'était excellent » ou quelque chose comme ça ». […] C'est pour aider les étudiants à garder un langage soutenu.

La baisse de niveau en français entendue dans les propos d'une partie de la population se retrouve différemment dans le discours des étudiants, puisque certains d'entre eux évoquent plutôt une évolution de cette dernière. E-Etu-Géo l'indique en nous disant, tel qu'on peut le voir dans le verbatim précédent « on n'a plus le langage des années 2000 ». Son discours fait ressortir des éléments positifs tels que la diversité, la richesse et l'évolution de la langue tout en restant conscient que cette évolution touche davantage l'oral. La notion de la norme liée à la rédaction de texte pour accéder au milieu professionnel se ressent dans la fin du passage souligné.

L'étudiante de droit évoque une évolution « dans le mal », qui semble cette fois-ci toucher les exigences des enseignants de français qui semblent trop élevées :

> E-Etu-Droit : je pense que la méthode à l'heure actuelle a changé […] je suis l'ainée d'une famille de quatre enfants et du coup ma petite sœur elle est en CE2. Et je trouve que la méthode elle a vraiment vraiment changé […] Moi je fais de l'aide aux devoirs et j'ai une petite fille, et vraiment je vois la différence entre moi et la petite fille qui est déjà en CM2 donc on n'a que cinq ans d'écart. Mais je trouve ça vraiment flagrant. Ça a évolué dans le mal. En fait je trouve qu'ils mettent la barre dure, très très haute au niveau français et tout ça, ce n'est pas forcément… Enfin je ne sais pas, mais je pense que c'est bien la méthode qu'ils font, mais parfois c'est trop dur pour les petits.

Enfin, l'un des étudiants de STAPS indique que selon lui, une perte a lieu depuis le temps où ils ont vu, dans leur scolarité antérieure, certaines règles :

> ENQ : vous avez peut-être une explication à ces cours de communication qui sont d'ailleurs proposé à des étudiants d'autres disciplines. Pourquoi y-a-t-il ce type de cours ?
>
> E-Etu-STAPS-01 : pour moi on apprend assez jeune à bien écrire, la grammaire, tout ça, et c'est vrai qu'au fur et à mesure on a l'impression que ça se perd de plus en plus.

Le rapport à la famille et notamment à la fratrie donne des informations sur le regard que porte les étudiants interviewés sur le maitrise de la langue.

> Etu-STAPS-02 : je sais que ma sœur faisait beaucoup de fautes et du coup je voulais pas reproduire entre guillemets la même chose
>
> ENQ : votre sœur ainée ?
>
> Etu-STAPS-02 : oui ma sœur ainée, elle a trois ans de plus. J'entendais qu'elle faisait des fautes entre guillemets du coup je me disais il ne faut pas que je refasse la même chose.

Le jugement de valeur et la sentence dans les autres matières

> E-Etu-Géo : les profs sont très intransigeants avec l'écrit, l'orthographe c'est très important, si les profs eux-mêmes ils n'arrivent pas à lire parce qu'il y a des fautes partout, forcément même si le sujet est bon, ils n'auront pas envie de donner une bonne note, car ils se diront « il a fait un travail de cochon »

L'obligation ressentie de maitriser la langue française pour réussir ses examens à l'université « cela nous aide également fortement pour les devoirs divers, car la rigueur d'orthographe en droit nous oblige à faire le moins de fautes possibles »

La préparation de l'après : le monde professionnel

D'un point de vue quantitatif, la mention au milieu professionnel est parmi les plus fréquentes.

L'écrit se place chez certains sur un continuum : l'écrit à l'université leur permettra par la suite d'entrer dans le monde du travail puisqu'il est la clé de son accès, notamment lors de la rédaction de la lettre de motivation qui permet au recruteur de se faire un premier avis basé sur les exigences, entre autres, de la langue française.

Revoir les bases ne fait pas de mal

> « Je pensais ne pas avoir de mal en français, et finalement revoir les bases qu'on apprend en primaire ou au collège puis sur lesquelles on ne revient pas en pensant que c'est acquis est intéressant, car ça me rappelle que je n'ai pas acquis ça sans les travailler »

Nous reprenions dans le chapitre huit les propos de l'étudiant Etu-823 concernant sa justification de la facilité et l'adaptabilité du test à des étudiants. Sa réponse sur ce à quoi doit correspondre l'écrit à l'université est riche d'indications :

> 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 un comble de laisser des personnes qui n'écrivent pas leur propre langue exercer un métier dans lequel ils devront communiquer par écrit. Il s'agit là d'un fait : voir des étudiants en lettres classiques (j'en connais) faire des fautes à répétition (notamment sur les classiques "s'est/c'est/sais", pour ne citer que l'exemple le plus courant et le plus douloureux à lire) est honteux.
>
> Mais peut-on pour autant parler de "français écrit à l'université" ? Je ne pense pas. Si l'on cherche à parler d'un niveau qui doit être commun à toutes les filières, aussi bien littéraires que scientifiques, aussi bien en STAPS qu'en école d'Ingénieur ou en Master d'enseignement, comment alors le définir ?
>
> Comme je le disais plus haut, il faudrait idéalement que personne ne commette d'erreurs dans sa langue maternelle, surtout une fois un certain niveau d'études atteint. Mais si l'on est réaliste, on se rend bien compte que c'est absolument ridicule d'imaginer un instant que ce soit possible. Alors il faudrait imposer un "niveau minimum commun" ... Mais ça reviendrait à niveler par le bas, et à

faire preuve de laxisme même envers ceux pour qui cette maitrise de la langue est primordiale. Pour ma part, je pense que les notes des devoirs devraient systématiquement prendre en compte, à raison de 10% de la note, la justesse de l'écriture. Ne serait-ce que pour l'image et le prestige de l'Université du Mans ! Que les gens ne puissent pas assimiler le fait "Untel sort d'une licence d'Histoire à l'Université du Mans" avec l'idée "Il n'a sans doute pas un très bon niveau de français.". Les étudiants qui quittent l'Université en sont un peu la vitrine, il convient qu'ils montrent un niveau excellent, si ce n'est irréprochable. J'ai déjà vu des copies de niveau licence, en histoire notamment, toutes emplies de fautes, recevoir des notes extrêmement élevées, comme si le travail était excellent, alors qu'il ne l'est pas. Conforter les élèves dans leur médiocrité, en les récompensant peu importe la façon dont ils écrivent, c'est les encourager à ne pas progresser. Et c'est terrible, pour une université, d'autant plus lorsque la devise de celle-ci est "notre ambition, c'est vous".

On observe un décalage entre les attentes des étudiants et les objectifs du cours – par rapport aux activités proposées.

Nous venons tout au long de cette partie de mettre en lumière les besoins des étudiants tels qu'ils sont exprimés par les étudiants eux-mêmes en montrant les compétences sur lesquelles ils pensent avoir le plus de besoins, celles qu'ils maitrisent le plus et leur motivation à les renforcer. Nous avons rapproché ces résultats en identifiant des facteurs de représentations des étudiants. Nous poursuivons avec la comparaison des représentations de trois catégories d'acteurs : la comparaison des représentations des étudiants à celles des enseignants et les représentations issues d'un questionnaire à destination du grand public et du rôle que les représentations de la société peuvent jouer.

7.3. Comparaison des représentations sur les besoins étudiants

7.3.1. Toutes universités confondues Q1-Etu(2020)

Les compétences sont triées par importance d'écart entre les réponses des étudiants et celles des enseignants, tout étudiant et tout enseignant confondu, des quatre universités (Figure 32). Les compétences sont classées de l'écart le plus faible (0,55 point) à l'écart le plus grand (1,68 point).

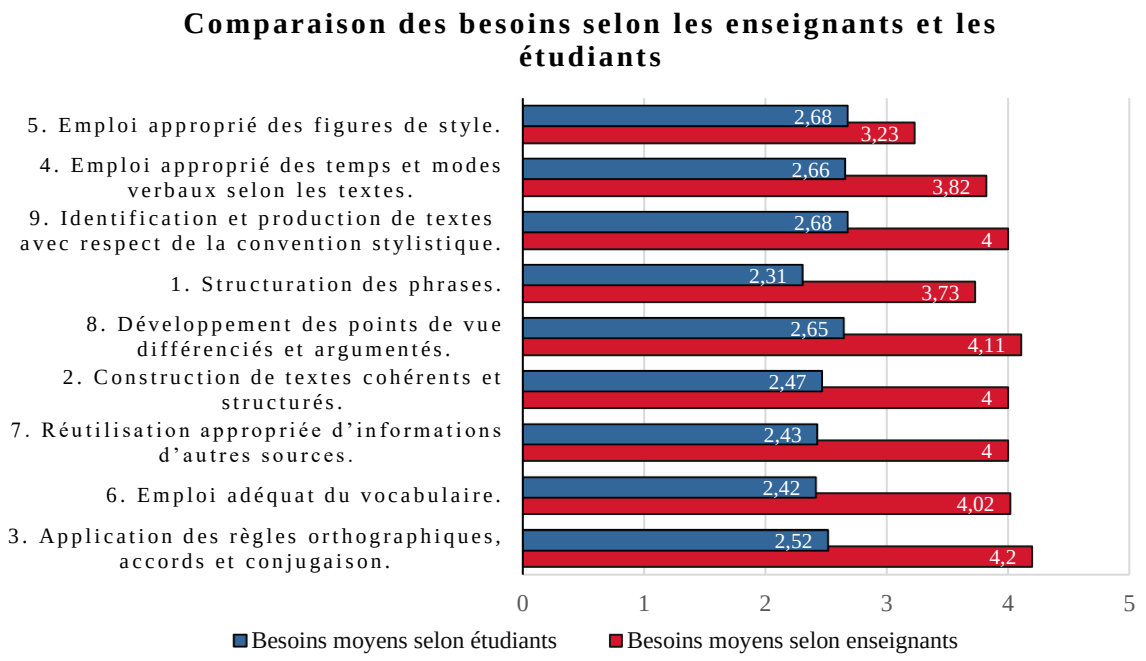


Figure 32. Comparaisons des besoins étudiants selon les enseignants et les étudiants toutes universités confondues

Il ressort du graphique ci-dessus une différence importante de perception des besoins étudiants selon que l'on interroge les étudiants eux-mêmes ou leurs enseignants. Leur opinion converge davantage sur *l'emploi approprié des figures de style* (besoins moyens = 2,68/5 pour les étudiants, contre 3,23/5 pour les enseignants), alors qu'il diffère considérablement sur le fait de *savoir appliquer les règles de l'orthographe des mots, des accords et de la conjugaison* (besoins moyens = 2,52/5 pour les étudiants, contre 4,2/5 pour les enseignants). En moyenne, les étudiants des quatre universités (n = 10 013) estiment n'avoir que peu de besoins à ce sujet, là où les enseignants (n = 38) la placent comme la compétence nécessitant d'être la plus travaillée.

Ces premiers résultats soulèvent une question importante à laquelle nous tentons de répondre : qu'est-ce qui explique ces différences de points de vue entre les enseignants et les étudiants concernant les besoins des apprenants à l'université ? Nous faisons ici appel à une étude connexe dans laquelle nous trouvons des informations intéressantes pour notre recherche. Cette question allant au-delà des résultats issus des statistiques descriptives, nous la traitons dans la partie liée aux représentations de l'écrit.

7.3.2. Focalisation sur Le Mans Université Q1-Etu

En se concentrant sur Le Mans Université, avec 965 étudiants et 15 enseignants (totalité des intervenants), les écarts importants ne concernent plus exactement les mêmes compétences (Figure 33).

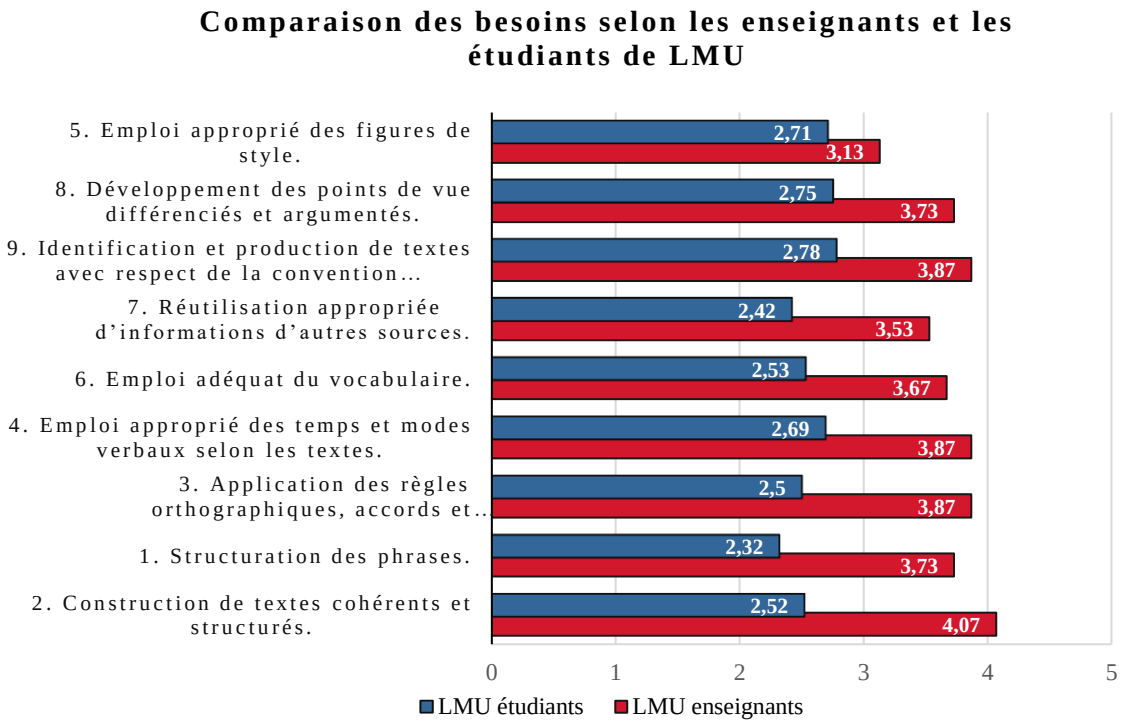


Figure 33. Comparaisons des besoins étudiants selon les enseignants et les étudiants de LMU

Au sein de Le Mans Université uniquement, l'écart le plus important (1,55 point de différence) entre les étudiants et les enseignants concerne la compétence n°2 « *savoir construire des textes cohérents et structurés (connecteurs, pronoms, répétitions, paragraphes et parties, ponctuation, mise en page, etc.)* ». La même tendance que pour les résultats toutes universités confondues s'observe pour la compétence n°5 pour laquelle l'écart est le plus bas (0,42 point).

Ces moyennes incluant l'ensemble des étudiants d'un côté et l'ensemble des enseignants de l'autre sont intéressantes, mais elles restent insuffisantes. En effet, elles ne prennent pas en compte la disparité possible entre les enseignants ou entre les étudiants. On peut imaginer des différences de perception au sein du corps enseignant selon leur formation initiale, selon les formations qu'ils ont suivies dans leur parcours professionnel (formation sur l'apprentissage des compétences en écrit académique, formation en lien avec le renforcement du français écrit, etc.) ou encore en fonction de leurs années et domaines d'expérience. Chez les étudiants, les

différences peuvent survenir en fonction du bagage scolaire antérieur (type de baccalauréat obtenu) ou encore selon leur licence d'inscription.

Les résultats précédents proviennent d'une question dans laquelle les compétences ont été déterminées en amont. En interrogeant les enseignants sur ce que doit être selon eux l'écrit enseigné à l'université :

> Q2-Ens-ENS1 : les écrits qui ont une utilité directe dans la poursuite de leurs études et dans un avenir professionnel proche m'ont toujours paru prioritaires, au moins pendant la 1ère année de Licence. Les étudiants ont souvent des lacunes dans la rédaction de textes académiques (codes rédactionnels, registres de langue…) et c'est important d'y remédier. Cependant, j'ai assuré des cours d'écriture créative et j'ai remarqué que c'est dans ces cours que les étudiants s'approprient le plus la langue et sortent des schémas dans lesquels ils peuvent s'enfermer d'habitude.

> Q2-Ens-ENS6 : tout type d'écrit (hormis du très littéraire) ; il faut qu'ils sachent adapter leurs écrits aux situations, aux destinataires. Ils doivent revoir les règles de base (grammaire, etc), un minimum"vital" avec le petit nombre d'heures dévolues en TD, mais on doit surtout essayer de les convaincre de s'autoformer par la suite avec les outils à disposition sur UMTICE. Les besoins sont très divers, certains ont besoin de beaucoup de remédiation d'autres non. Ensuite sur les écrits à produire, il s'agit là aussi de revoir des bases déjà étudiées dans le second degré donc on va plutôt insister sur la méthodologie (comment argumenter, comment décrire, comment rendre compte d'une recherche d'information de diverses façons, etc) ; on doit aussi revoir une méthode efficace pour la recherche d'informations numérisées pour qu'ils gagnent du temps - les bons mots-clés (ne pas se perdre dans le web)- et qu'ils trouvent les bonnes informations - tri et analyse- (1er TD).

Près de la moitié des enseignants font référence au développement argumentatif, à l'argumentation ou aux textes argumentatifs.

Avant d'analyser la scénarisation des pratiques pédagogiques, nous étudions le rôle de la société sur l'influence des besoins étudiants. Comme nous l'évoquions en partie théorique, les discours portant sur la maitrise de la langue prennent place dans de vifs débats et les représentations qui les sous-tendent sont importantes.

Pour ces raisons, nous faisons appel à un questionnaire à visée complémentaire « que pensez-vous d'une maitrise "imparfaite" de l'écrit ? » transmis en avril 2020.

7.3.3. Le rôle des représentations de la société

Notre corpus se compose de 67,8 % de femmes, contre uniquement 32,2 % d'hommes. On observe parmi les répondants une petite proportion d'enseignants, ce qui permettrait d'expliquer la proportion plus importante de femmes puisque les métiers de l'enseignement sont très féminisés, notamment dans le primaire et le secondaire.

La majorité de nos répondants est répartie en trois tranches d'âge : 27,2% d'entre eux ont entre 26 et 35 ans, 22% entre 36 et 45 ans et, enfin 20% entre 18 et 25 ans.

Les tranches d'âge 18-25 ans, 26-35 ans et 36-45 ans sont donc représentées de manière plutôt égale, avec respectivement 109, 148 et 120 réponses. Les tranches d'âge de moins de 18 ans, de 56 à 65 ans et de plus de 65 ans sont quant à elles sous-représentées (Figure 34).

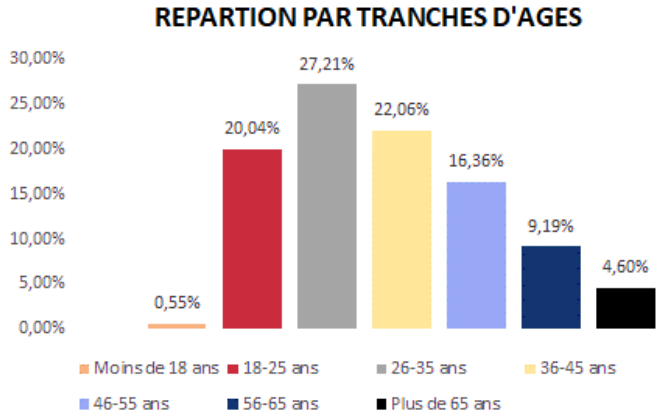


Figure 34. Répartition par tranches d'âge des réponses du questionnaire « que pensez-vous d'une maitrise imparfaite de l'écrit ? »

Notre panel de répondant est familiarisé avec le fonctionnement universitaire à 53,80 % tandis que 46,2 % déclarent ne pas l'être. Deux catégories professionnelles se retrouvent surtout parmi les répondants familiarisés avec l'université, les cadres et les étudiants, qui ont en moyenne répondu « oui » majoritairement à la question sur leur familiarisation avec le milieu académique.

Seuls 4,23 % des répondants déclarent avoir un trouble du langage diagnostiqué.

Enfin, une majorité de nos répondants sont des « cadres ou des professions intellectuelles supérieures »[46] (36,5%), des employés et des étudiants (16,6% pour les deux catégories). Notre corpus est composé de peu de retraités, d'ouvriers et d'artisans, commerçants, chefs d'entreprise.

[46] Catégories socioprofessionelles établies par l'Institut national de la statistique et des études économiques. Certains répondants ont coché « autre » et indiqué être enseignant-chercheur. Nous avons gardé cette information pour nos analyses, mais nous les avons incluss dans la catégorie « cadre ou professions intellectuelles supérieures ».

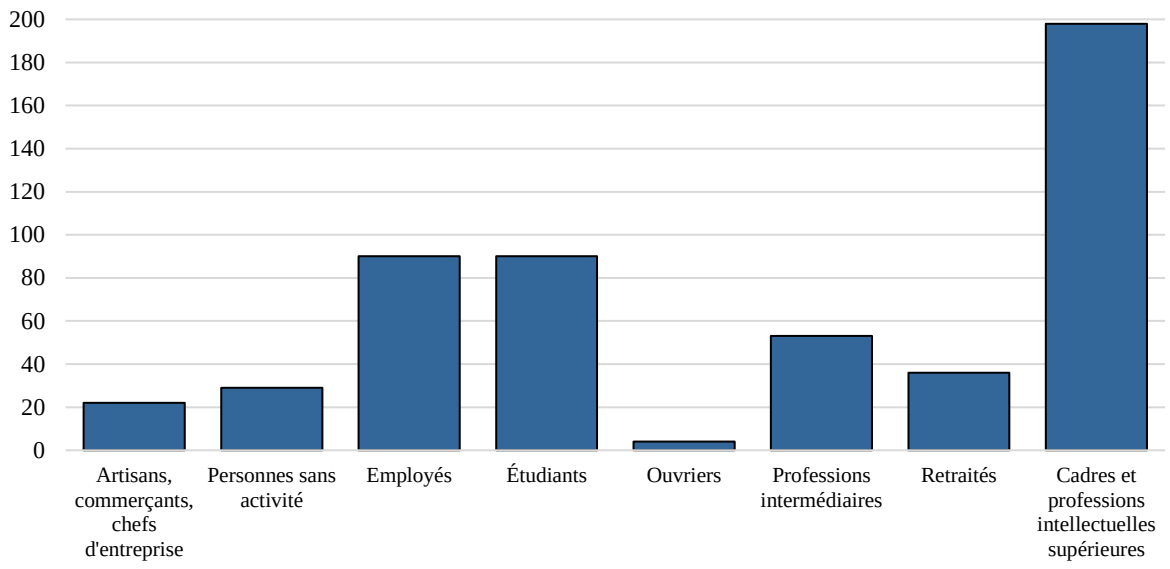


Figure 35. Répartition par catégorie socioprofessionnelle des réponses du questionnaire « que pensez-vous d'une maitrise imparfaite de l'écrit ? »

Importance accordée à la bonne maitrise de la langue française

Le nombre de réponses obtenues fournit déjà une première information quant à la sensibilité de ce sujet, notamment pour certains qui s'excusent de la longueur de leurs réponses (nous y revenons ci-dessous lors de l'analyse). Le succès de ce questionnaire en un temps aussi restreint, 475 réponses en une semaine et 544 en un mois, montre également l'importance de ce sujet pour la communauté francophone.

Les différences générationnelles engendrent parfois des incompréhensions et des désaccords sur de nombreux thèmes d'actualité. Qu'en est-il du sujet, souvent abordé au détour de conversations privées et professionnelles, de la maitrise de la langue française, et plus particulièrement de l'écrit que l'on retrouve quotidiennement ?

L'aspect sociolinguistique des questions traitant de la langue française ne peut être mis de côté puisque les données recueillies appuient la notion de « norme » associée à l'usage de langue écrite notamment.

Avant la création du dictionnaire par l'Académie française en 1694, la « faute d'orthographe » n'existait pourtant pas sous cette nomenclature.

La question 5 de notre questionnaire *« Sur une échelle de 1 à 5, quelle importance accordez-vous à la bonne maitrise de la langue française ? »* a été croisée avec les questions portant sur l'âge, le genre et la profession. Ces résultats sont à prendre avec précaution et à

mettre en relation avec les informations mentionnées dans les premières parties, concernant notamment la diffusion de ce questionnaire et la représentativité de ces données.

	18-25 ans	**26-35 ans**	**36-45 ans**	**46-55 ans**	**56-65 ans**	**Moins de 18 ans**	**Plus de 65 ans**	**Total**
Moyenne	4,2	4,12	4,34	4,48	4,24	3,67	4,56	4,27
Écart-type	0,81	0,97	0,8	0,62	0,94	0,58	0,82	0,85
Médiane	4	4	5	5	4	4	5	4
Min - Max	1 - 5	1 - 5	1 - 5	3 - 5	1 - 5	3 - 4	3 - 5	1 - 5
Somme	458	606	521	399	212	11	114	2321
Effectif	109	147	120	89	50	3	25	543

En moyenne, toutes réponses confondues, la note de 4,27 sur 5 est attribuée à l'importance de maitriser la langue française. Si l'on se penche davantage sur les différences observées en fonction de l'âge, on remarque que les moins de 18 ans (très peu représentés dans nos données) y accordent moins d'importance que les plus de 65 ans, représentant là encore une part minime de notre échantillon.

Nous n'avons pas relevé de différence significative en fonction de la profession renseignée (p-value = 0,09). Cela peut cependant s'expliquer par le peu de réponses obtenues dans certaines catégories socioprofessionnelles.

Nous écartons les réponses des moins de 18 ans en raison du faible taux de participation pour cette tranche d'âge.

L'analyse de l'importance accordée à la langue française en fonction de la tranche d'âge ne montre aucune différence significative (grande majorité des réponses entre 4 et 5 pour toutes les tranches d'âge). Elle soulève au contraire que pour chacune d'entre elles, la majorité des individus la composant considère qu'il est important de maitriser la langue française. Chez les 26 – 35 ans, 3,4 % des répondants considèrent que cela n'a aucune importance. Les pourcentages d'individus ayant répondu cela sont bien plus faibles pour les cinq autres catégories d'âge. Cependant, en s'intéressant à une analyse plus fine, on remarque que le nombre de réponses égales à 5 (soit le maximum) croît de 18-25 à 46-55 ans.

	1	2	3	4	5
18-25 ans	0,9 %	2,8 %	11,0 %	45,9 %	39,4 %
26-35 ans	3,4 %	2,0 %	15,0 %	38,1 %	41,5 %
36-45 ans	0,8 %	1,7 %	10,8 %	35,8 %	50,8 %
46-55 ans	0,0 %	0,0 %	6,7 %	38,2 %	55,1 %
56-65 ans	2,0 %	4,0 %	10,0 %	36,0 %	48,0 %
Plus de 65 ans	0,0 %	0,0 %	20,0 %	4,0 %	76,0 %

Tableau 44. Importance de la maitrise de la langue par tranches d'âge

Bien que certaines tranches d'âges soient moins représentées que d'autres, telles que les plus de 65 ans et les 56-65 ans avec respectivement 25 et 50 réponses, la tendance est donc la même à chaque fois et nous observons une grande importance accordée à la langue française. Si l'on regroupe les réponses 4 et 5, elle est importante pour 93,3 % des 46-55 ans, 86,7 % des 36-45 ans, 85,3 % des 18-25 ans, 84 % des 56-65 ans, 80 % des plus de 65 ans et 79,6 % des 26-35 ans.

Nous avons pris le parti d'utiliser de larges termes pour parler de l'écrit et du « français », et de la maitrise de ce dernier afin d'avoir un aperçu des représentations des participants à l'enquête sans influencer les réponses.

Quand université rime avec maitrise de la langue comme prérequis

Suite à cela, nous avons demandé à nos répondants de justifier leur réponse, grâce à une question ouverte « pour quelles raisons ? »

- Usage de la langue
- Respect, valeur sociale, marque d'éducation

Un quart des réponses font référence aux aspects normatifs

> Importance [1] : la langue est avant tout le résultat d'une construction bourgeoise qui permet à la fois de classer et de dominer le prolétariat.

Un enseignant-chercheur spécialiste dans un domaine de la linguistique fait également référence à l'aspect normatif, se voulant de par sa formation dans une logique plus descriptive que prescriptive, indique qu'il est nécessaire de maitriser des compétences communicationnelles et rédactionnelles :

> Importance [4] : cela dépend ce qu'on attend par là (c'est ce flou possible qui me rend réticent à mettre 5). En tant que linguiste, je ne suis pas dans une logique très "normative". Cependant, construire des compétences de communication et d'expression à l'oral, c'est évidemment

important pour les vies sociale, professionnelle, personnelle, familiale : ça permet d'être au monde, tout simplement. Quant à l'écrit, idem, la construction de compétences rédactionnelles permet d'aborder toutes ces vies, en particulier professionnelle, bien outillé pour mener des projets avec les autres. Enfin, s'il me semble toujours utile de réinterroger la manière dont la fameuse orthographe peut être vecteur de distinction sociale, il vaut quand même mieux la maitriser un minimum pour ne pas trop souffrir du regard condescendant de nos contemporains...

À la question, « remettez-vous en cause les idées défendues dans un texte (réseaux sociaux, milieu professionnel, etc.) si la forme n'est pas correcte ? », nous obtenons la répartition suivante :

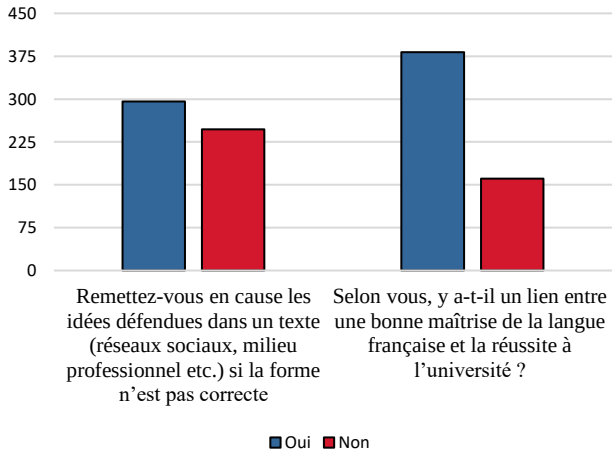


Figure 36. Remise en question du fond en fonction de la forme et lien entre une bonne maitrise de la langue française et la réussite à l'université

Une large majorité des répondants estime qu'il y a un lien entre la réussite à l'université et la bonne maitrise de la langue (70,3% ont répondu « oui »)[47]. Nous ne relevons aucune différence significative en termes de profession renseignée.

Les réponses sont plus réparties concernant la remise en question des idées défendues dans un texte lorsque la forme est incorrecte (55,5% de « oui »).

Il est intéressant également de voir dans les résultats que les répondants de notre corpus se considèrent comme de bons scripteurs ou du moins comme ayant un bon niveau en français (80,5% des répondants estiment maitriser le français à 4/5 ou 5/5, 17,3% à 3/5 et 2,2% à 1/5 ou 2/5). Cette information questionne sur leur profil et sur l'influence que cela a sur les réponses obtenues. Les participants de profession « cadre et profession intellectuelles supérieures » estiment le niveau plus élevé en moyenne (4,13/5) que les employés et les sans activité (3,9/5).

[47] 67,8% des répondants pensent qu'il y a également un lien entre une bonne maitrise de la langue française et la réussite professionnelle.

	Non	Oui	Total	Différence
18-25 ans	3,78 (36)	3,96 (73)	3,90 (109)	0,2
26-35 ans	3,94 (48)	3,99 (99)	3,97 (147)	0,05
36-45 ans	3,78 (27)	4,09 (92)	4,02 (119)	0,3
46-55 ans	3,83 (23)	4,14 (66)	4,06 (89)	0,3
56-65 ans	3,80 (20)	4,10 (30)	3,98 (50)	0,3
Plus de 65 ans	3,86 (7)	3,72 (18)	3,76 (25)	0,1
Total	**3,84 (161)**	**4,03 (381)**		

Pour chacune des tranches d'âges, ceux pour qui il y a un lien entre la réussite à l'université et la maitrise de la langue s'estiment en moyenne meilleurs en français, mais la différence n'est pas significative.

L'orthographe

Lors de la justification du lien existant entre la maitrise de la langue française et de la réussite à l'université, 22% des réponses contiennent une référence à l'orthographe. Si nous élargissons la recherche à toutes les questions ouvertes, 53,8% des répondants y font appel au moins une fois (Tableau 45.).

	0 fois	1 fois	2 fois	Plus de 2 fois
18-25 ans	47,7%	28,4%	18,3%	5,5%
26-35 ans	45,6%	27,2%	15,6%	11,6%
36-45 ans	40,8%	37,5%	15,0%	6,7%
46-55 ans	44,9%	32,6%	14,6%	7,9%
56-65 ans	54,0%	26,0%	12,0%	8,0%
Plus de 65 ans	60,0%	16,0%	12,0%	12,0%
Total général	**46,2%**	**30,0%**	**15,5%**	**8,3%**

Tableau 45. Mention au terme « orthographe » aux questions ouvertes de Q5

Ces résultats incluent aussi bien les répondants ayant répondu « oui » à la question sur le lien entre la réussite et la maitrise de l'écrit. Il est intéressant de remarquer que parmi les justifications d'un lien non existant entre les deux aspects (maitrise et réussite), des répondants font appel à l'orthographe :

> Lien maitrise-réussite [Non] : On peut très bien réussir tout en ayant une orthographe défaillante (professeure des écoles)

Or, lors de l'élaboration des questions, nous avions volontairement utilisé des termes généraux afin de ne pas influencer les répondants. Ces résultats sont en accord avec les propos de Brissaud & Barré-De Miniac (2009) qui expliquent que la production écrite semble souvent réduite aux aspects orthographiques.

Le rapport à l'autre, la place dans la société et un véhicule de valeurs

> Importance [5] : De par mon éducation, on a toujours dit qu'il est indispensable d'écrire et parler sans faute.

> Importance [4] : Image que l'on renvoit.

> Importance [5] : Intégration, bon niveau social, se faire clairement comprendre.

> Importance [3] : L'orthographe étant ce qu'elle est, compliquée, construite arbitrairement, remplie de pièges, j'estime qu'attendre une maitrise du système de tous n'est pas bon. Je suis moi-même susceptible de faire des fautes, j'en fais en toute conscience dans mes messages très personnels et instantanés, je n'ai donc pas à juger et discriminer en fonction de l'orthographe. J'essaie personnellement d'avoir une orthographe juste tout en étant plus que favorable à une réforme de celle-ci. Enfin, j'essaie accepter des orthographe très 'mauvaises' exactement que j'accepterai une orthographe 'correcte'. Je pense arriver à ne pas stigmatiser une mauvaise orthographe.

L'image de soi, en rapport avec les autres membres de la société, semble également liée pour certains à la maitrise de la langue. Cette maitrise étant nécessaire dans un contexte où l'individu doit se vendre :

> Importance [4] : une bonne maitrise renvoie une bonne image de soi, quelqu'un de compétent, employable. une mauvaise maitrise n'est pas très vendeur

Au-delà de l'image que l'on renvoie en tant que scripteur, la valeur et le respect accordé à l'autre en contexte universitaire est très présent. Le passage suivant l'illustre :

> dans un contexte universitaire, c'est très important: une orthographe soignée par exemple est une marque de rigueur et de respect pour le ou la correctrice.

La langue est un marqueur social qui creuse les inégalités

> Importance [5] Pour un francophone la bonne maitrise de la langue française est un marqueur social, une preuve d'éducation, de culture générale et une forme de respect pour celui qui est appelé à vous lire.

Références à la norme : entre nécessité et rejet

Bourgain (1990) mentionnait déjà le rapport à la norme et au jugement de valeur véhiculé dans un texte. Ainsi,

> Le jugement de valeur que peut alors porter un scripteur sur ses écrits (c'est *correct/incorrect*, *bien/mal écrit*), anticipe ainsi peu ou prou celui que portera le lecteur, ne serait-ce que par le biais du jugement que ce scripteur prête à ce lecteur (selon l'idée qu'il s'en fait) dans l'effort de décentration qu'exige l'écriture, et témoigne assurément au premier chef de la participation de ce scripteur à une « communauté linguistique » sans laquelle il ne saurait se produire d'échange (de « communication »). Si l'on préfère, pour reprendre ici les termes de W. Labov, ce

> jugement de valeur témoigne d'abord de la *communauté linguistique*, en tant qu'elle *se définit moins par un accord explicite quant à l'emploi des éléments du langage que par une participation conjointe à un ensemble de normes.* (Bourgain, 1990, p. 83)

Bourgain s'interroge ici sur l'homogénéité des représentations de la norme au sein d'une communauté linguistique. Ses résultats, issus de quarante entretiens semi-directifs menés dans l'optique d'identifier les représentations sociales de l'écriture, montrent des régularités en fonction des groupes socioprofessionnels.

Dans notre corpus, différentes conceptions de la maitrise de la langue et notamment de ses aspects normatifs sont identifiées : celles d'individus pour lesquels la maitrise de la langue est utilitaire, voire nécessaire, et celles d'individus la rejetant. Dans la première catégorie, la langue est perçue comme un outil nécessaire aux autres enseignements dispensés dans le cadre d'une formation universitaire. De façon généralisée, elle permettra également de réussir en dehors du cadre universitaire, en tant que citoyen et en tant que futur professionnel. S'exprimer « clairement » et « correctement » passe par le respect des règles et les normes font partie intégrante de la société, langue française incluse :

> La bonne maitrise de la langue française est un critère discriminant dans la société actuelle et le monde professionnel. J'attache donc beaucoup d'importance dans la formation des étudiants à cette composante. De manière plus générale, une société, un groupe, un collectif se dotent de normes pour assurer son bon fonctionnement. Le rejet de ses normes revient à se marginaliser, à rejeter l'autre et à refuser de s'intégrer dans la société, le groupe, le collectif en question voire à accorder plus d'importance à l'individu et à ses choix qu'au collectif sans lequel celui-ci ne peut exister. Les normes existent et doivent être respectées pour le bon fonctionnement du groupe, mais on peut les faire évoluer collectivement.

Dans la seconde catégorie, les individus relèvent le caractère arbitraire de la langue, et plus particulièrement de l'orthographe.

L'université est assimilée à la norme[48] :

> Lien maitrise-réussite [Oui] : parce que l'université est soumise aux normes (étudiant)

Une distinction est faite en fonction des disciplines. Certaines disciplines, aux yeux de nos répondants, semblent être synonymes de normes à respecter à tout prix, là où ces exigences n'ont pas lieu d'être dans d'autres :

> Lien maitrise-réussite [Non] : j'ai répondu non, mais tout dépend de la filière. En Faculté de Traduction et d'Interprétation, ne pas maîtriser la langue française en frôlant la perfection et en

[48] Les références à la norme ressortent également des réponses sur le lien entre la réussite professionnelle et la bonne maitrise de la langue française. Ces réponses feront l'objet d'une étude ultérieure.

> suivant les normes de l'Académie revient à échouer. Je sais cependant que les enseignants sont plus laxistes dans d'autres domaines tels que la médecine... Quant aux études de linguistique, j'ai bien souvent remarqué qu'elles défendaient tous les usages possibles, y compris considérés comme fautifs par l'Académie, jugée trop élitiste. Je suis d'accord pour ce dernier point, mais je trouve qu'une homogénéisation de la langue est nécessaire dans une société toujours plus internationale (étudiant).

> Lien maitrise-réussite [Oui] : étant dans un cursus de lettres et langues, je pense que l'orthographe joue beaucoup. Dans d'autres filière certainement aussi. Une copie s'écartant de la norme orthographique pourrait je pense être notée, volontairement ou non, plus sévèrement. La plupart de nos rendus étant jugés sur l'orthographe (ou en tout cas pénalisés en cas de fautes nombreuses), un étudiant ayant plus de difficultés n'aura pas d'aussi bons résultats qu'un étudiants du même niveau maîtrisant l'orthographe (étudiante).

Il est ici flagrant, d'après ces trois verbatims extraits de notre corpus, que cette mention faite à la norme à l'université est issue de réponses d'étudiants.

Une indulgence s'observe, au même titre que celle identifiée en fonction des disciplines, en fonction du métier exercé :

> J'avoue qu'il peut m'arriver d'être méprisant à la lecture d'un message contenant des fautes. Cependant cela dépend des personnes et de leur métier/fonction. Je ne reprocherai jamais à une personne n'ayant pas ou peu fait d'études ou n'ayant pas un métier "intellectuel" de faire des fautes. Sauf lorsque le message de celui-ci me semble agressif ou méprisant.

Le lien avec la compréhension et avec la crédibilité des propos

30% des répondants font appel à la compréhension dans leur justification de l'importance qu'ils accordent à la maitrise de la langue française.

Il n'est pas sans conséquence de lire dans notre corpus le verbatim suivant, qui lie la maitrise de la langue par la société à l'intellect général de cette dernière :

> Importance [5] : parce que si on ne se bat pas pour garder une bonne maitrise on ne la transmettra pas correctement aux générations futures et cela entraînerait beaucoup de problèmes comme par exemple une baisse intellectuelle générale

Deux autres enseignants-chercheurs nuancent ces propos :

> Importance [4] : la maitrise de sa langue maternelle joue un grand rôle non seulement dans la construction de soi et le développement intellectuel, mais aussi pour la reconnaissance sociale. Cependant, il ne faut pas non plus en faire un absolu, l'intelligence s'exerçant selon de nombreuses modalités qui ne passent pas nécessairement par la maitrise d'une langue.

> Importance [2] Dans mes cours, je n'évalue pas l'orthographe et la grammaire, car je ne fais pas de cours dessus.. Par contre, si l'expression est incompréhensible, et que je ne comprends pas ce qu'a produit l'étudiant·e, ça a un impact négatif.. Dans la vie quotidienne, le fait de maitriser ou non la langue française est indépendante de l'intelligence ou des compétences des personnes : on peut ne pas maitriser les règles grammaticales, car on est non-natif·ve, car on a quitté l'école jeune, ou qu'on a des troubles du langage.

De par ma profession (prof, désolée d'avoir fait mon "snowflake" en le précisant, mais il m'a semblé que c'était pertinent dans cette étude), il est attendu de moi que j'aie une très bonne maitrise de la langue française, sans quoi je m'expose au risque de manquer de crédibilité. Il est aussi utile que je sois en mesure d'apprendre aux élèves à maîtriser la langue, puisqu'ils sont encore en phase d'apprentissage (notamment sur l'acquisition du lexique au lycée) et me posent souvent des questions, même si je ne suis pas prof de français. . . Mais après, tout dépend de ce qu'on entend par la bonne maitrise. Du fait de mon intérêt pour la linguistique né pendant mes études, je suis très attachée à l'usage, que je considère comme ayant plus de valeur que la norme. Donc, je dis à mes élèves qu'on les jugera négativement s'ils mettent "malgré que" dans une copie (je souhaite leur donner les outils de leur ascension sociale), mais je ne leur affirme pas que "ce n'est pas un mot".. . Bref, je pense qu'il est important de maîtriser les différents styles et registres appropriés au milieu dans lequel on évolue, afin d'avoir de la crédibilité, de ne pas être attaqué dessus, mais je n'accorde pas à cette maitrise une valeur intrinsèque. We live in a society…. . Si l'on vivait dans un monde alternatif où nous n'étions pas jugés pour notre maitrise de la langue, je n'accorderais de l'importance qu'à deux choses : l'intelligibilité (quand on fait trop de fautes, c'est dur de lire) et la richesse (plus on a d'outils pour s'exprimer, plus c'est stimulant ! Mais les anglicismes et l'argot en font partie.). . Navrée pour le pavé…!

Conclusions du chapitre 7

Les principaux résultats des tests de positionnement ont montré des différences en fonction de la licence, mais également d'importantes variations au sein d'un même groupe. Les difficultés majeures, pour les 1 049 étudiants ayant réalisé les cinq tests, reposent sur :

- Le test « mots » (score moyen égal à 34,8 %), inclus dans la rubrique « connaitre les mots ». Au sein de ce test, nous trouvons des thématiques telles que les registres, les mots de sens proche, les constructions, les dérivés et les paronymes.
- Le test « groupes, liens et positions » (score moyen égal à 37,4 %), inclus dans la rubrique « construire des phrases ». Ce test est composé de questions portant sur la cohésion des groupes syntaxiques, les interrogatives indirectes, les pronoms relatifs, les reprises redondantes, les structures disloquées, le registre des connecteurs, les appositions, les constructions elliptiques, le télescopage entre deux structures, la ponctuation des constituants, d'une énumération et des frontières de proposition.

Paradoxalement, les résultats montrent que les étudiants de notre corpus ont peu de difficultés en orthographe lexicale (score moyen égal à 85,4 %), en orthographe des conjugaisons (73,3 %) et en orthographe grammaticale (72,6 %).

En moyenne, les étudiants ont trouvé que ce test n'était ni difficile ni facile dans chacune des disciplines. Ils l'ont également trouvé, en moyenne, plutôt adapté à des étudiants de leur niveau universitaire. Les difficultés relèvent notamment des questions portant sur du langage

que les étudiants qualifient de « soutenu ». Aucune corrélation entre le niveau de difficulté ressenti et le niveau d'adaptabilité du test n'a été relevée. Cependant, la majorité des étudiants ayant trouvé le test facile l'ont considéré malgré tout comme adapté ou plutôt adapté à des étudiants de leur niveau universitaire.

Les connaissances mobilisées dans ces tests dépendent en partie du type de questions les constituant comme l'indiquent les chercheurs du projet « Élaboration de tests de positionnement en français écrit » dans leur notice explicative du test :

> Les questions de type « texte à trous » mobilisent des connaissances effectives : il s'agit de choisir ou de définir la graphie correcte, le mot approprié, la bonne expression, la bonne ponctuation…
>
> Les questions de types QCM mobilisent plutôt des compétences réflexives : il s'agit d'identifier, dans un ensemble donné, les formulations, graphies, choix lexicaux, etc. qui répondent à une certaine norme écrite.

Les résultats analysés dans le détail ont également permis de mettre en avant des profils d'étudiants différents dans les groupes d'une même licence.

Les écarts entre étudiants sont considérables et peuvent s'expliquer par différents facteurs identifiés dans l'enseignement secondaire notamment. Plusieurs chercheurs se sont intéressés au lien entre les profils hétérogènes des élèves et les apprentissages pour lutter contre l'échec scolaire. L'hétérogénéité des élèves, applicable à celle des étudiants selon nous, peut se manifester de différentes manières : âge, genre, acquis scolaires, origines sociales et ethniques (Demeuse & Baye, 2008).

Les étudiants à l'université peuvent être répartis dans les différents groupes de travaux dirigés de plusieurs manières. La première, la répartition aléatoire, se retrouve dans les licences pour lesquelles il n'existe pas d'options ou de spécialités. La seconde possibilité est la répartition par sous-groupes en fonction des projets professionnels des étudiants. À Le Mans Université, les étudiants souhaitant se préparer à l'intégration d'une école de kinésithérapie peuvent par exemple s'inscrire en licence STAPS en choisissant le parcours « kiné ».

En partant de six compétences plus générales, nous avons pu identifier les motivations des étudiants à les renforcer ou non. Cela nous a également permis d'identifier la manière dont ils souhaitent les travailler. Les résultats principaux sont les suivants :

- Rares sont les étudiants ayant répondu qu'ils ne souhaitent pas renforcer ces compétences. L'orthographe et la ponctuation ont reçu le plus de réponses « je ne

souhaite pas renforcer ces compétences », à hauteur de 22,3 %, ce qui représente une minorité d'étudiants.

- Pour cinq des six compétences (« rédaction de textes brefs », « structure des phrases », « enrichissement des textes », « orthographe et ponctuation » et « compréhension des textes de spécialité), les étudiants préfèrent travailler seuls avec des ressources.
- Pour la compétence « rédaction de textes de type informatif ou analytique », 37,6 % des étudiants préfèrent la travailler avec un enseignant et 35 % seuls avec des ressources.

En croisant les données obtenues pour la compétence « orthographe et ponctuation » à celles de la compétence n° 3 « savoir appliquer les règles de l'orthographe des mots, des accords et de la conjugaison » du bilan de compétence, nous avons vu que plus l'étudiant considère avoir des besoins à la compétence n° 3, plus il est motivé à travailler cette compétence en groupes d'étudiants en dehors des cours ou avec un enseignant. De plus, moins il estime avoir de besoins, plus il préfère ne pas la travailler. Cela montre qu'un étudiant qui a conscience de ses difficultés souhaite visiblement davantage y remédier.

Par la suite, nous avons analysé les besoins sur neuf compétences tels qu'ils sont perçus par les étudiants. Des similitudes et des variations s'observent dans les universités étudiées :

- Le classement des compétences est relativement le même pour les quatre universités : universités Rouen-Normandie, Paris-Nanterre, Le Mans et Côte d'Azur. Cependant, l'échelle varie en fonction de l'université. Les étudiants de l'université Rouen-Normandie estiment avoir moins de besoins que les étudiants de Le Mans Université, de l'université Paris-Nanterre et de l'université Côte d'Azur.
- Trois compétences sont identifiées comme les plus à travailler par les étudiants : « savoir employer les figures de style (comparaison, métaphore, allégorie, oxymore…) » ; « savoir développer des points de vue différenciés et argumentés dans un écrit personnel ; « 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) ».
- La compétence « savoir structurer des phrases (phrases complexes, relations entre les différents constituants, ponctuation, etc.) est considérée comme la compétence pour laquelle les étudiants ont le moins de besoins.

En nous focalisant ensuite sur Le Mans Université, nous avons identifié d'importantes différences en fonction des disciplines pour certaines compétences. La compétence « être

capable d'identifier et de produire des types de textes », identifiée précédemment comme l'une des compétences à haut besoin, n'est pas considérée comme telle pour deux licences de Le Mans Université. Les étudiants inscrits en lettres modernes la situent en sixième position et les étudiants inscrits en LLCER la placent en quatrième position. En revanche, elle est bien en première position pour les étudiants inscrits en licence de droit, de géographie, de STAPS, de SV/ST, d'histoire et de MPCE2i.

Nos résultats soulèvent des différences de perception des enseignants et des étudiants sur les besoins des étudiants à l'entrée du supérieur. Les écarts sont de différents ordres :

- Les écarts s'observent pour toutes les compétences (toutes universités confondues). Ainsi, les moyennes des résultats pour les enseignants sont systématiquement plus élevées que celles des étudiants. Cela signifie que les enseignants jugent que les étudiants ont plus de besoins qu'ils le pensent.
- Les écarts les plus importants entre les enseignants et les étudiants concernent les compétences « application des règles orthographiques » (1,68 point) et « emploi adéquat du vocabulaire » (1,6 point) (toutes universités confondues).
- L'écart le plus faible concerne la compétence « emploi approprié des figures de style » (0,55 point) (toutes universités confondues).
- Les écarts varient quelque peu pour le sous corpus des étudiants et des enseignants de Le Mans Université. Le plus gros écart concerne la « construction de textes cohérents et structurés ».

Nous identifions deux raisons qui justifieraient de tels écarts de perception :

1. Les attentes des enseignants diffèrent puisqu'ils sont conscients des exigences de l'université en matière de maitrise de l'écrit (exigences institutionnelles, sociétales, etc.) et des répercussions qu'une non-maitrise peut engendrer (réussite à l'université, réussite dans le milieu professionnel). Par réussite, nous entendons ici l'accès à l'année supérieure pour les étudiants inscrits dans la formation qui leur correspond et accès au monde professionnel, dans le cas de recruteurs y prêtant particulièrement attention. L'enseignant sait, de par son expérience que ce sont des compétences essentielles à développer.
2. En première année de licence, les étudiants déterminent des besoins en fonction de leur objectif professionnel, si ce dernier est identifié. L'étudiant se recentre sur les compétences dont il aura besoin, ou dont il estime avoir besoin à ce moment de sa vie.

L'étudiant n'est peut-être pas en mesure, à ce stade, de comprendre l'application concrète de la maitrise de la langue. Certains étudiants peuvent adopter une démarche pragmatique et ne pas avoir conscience de l'utilité de maitriser ces compétences linguistiques.

L'enquête sur les représentations d'une partie de la société a permis de rejoindre de précédentes études sur les représentations de la langue française.

Nos analyses montrent que la quasi-totalité de nos répondants accorde une grande importance à la maitrise de la langue française, et ce indépendamment de l'âge puisque les réponses vont de 4,1/5 (de 26 à 35 ans) à 4,6/5 (plus de 65 ans)[49].

La bonne maitrise de la langue française est signe de réussite à l'université pour 70 % de notre corpus et 55 % des répondants remettent en cause le fond d'un message lorsque celui-ci n'a pas la forme attendue.

Les thématiques les plus fréquemment abordées sont les suivantes :

- Un quart de nos répondants a fait référence aux aspects normatifs.
- L'orthographe est mentionnée dans 22 % des réponses, alors que nous avions fait preuve de vigilance lors de la conception du questionnaire en utilisant des termes généraux pour parler de la maitrise de la langue française écrite.
- Le rapport à l'*autre*, la place dans la société et le fait que la langue véhicule des valeurs ressortent également. Un bon écrit semble se caractériser par une prise en compte du destinataire et par un respect qui transparait par l'écriture.

[49] Rappelons tout de même que les répondants de plus de 65 ans sont moins nombreux que ceux des autres catégories d'âge.

Chapitre 8. Scénarisation des pratiques pédagogiques

De multiples facteurs influencent les pratiques pédagogiques, tant du côté des enseignants que du côté des étudiants. Au-delà de cette influence, certains choix liés à la scénarisation impacteront les représentations de ces deux corps d'acteurs. Parmi ces facteurs se trouvent en premier lieu la dénomination des enseignements d'aide à l'amélioration des compétences écrites, variant d'une licence à l'autre. À cela s'ajoute la spécificité des disciplines qui en découle, l'influence de l'institution et enfin celle de l'intégration d'un projet d'envergure nationale. Nous terminons ce chapitre par l'analyse et l'étude de la place de l'instrumentation numérique dans deux de ces enseignements. Cela permet de s'intéresser dans un premier temps à l'appropriation du numérique par les enseignants et à son impact sur l'engagement et la motivation des étudiants.

8.1. Des intitulés d'enseignements variés

Les variations en termes d'intitulé de formation et plus particulièrement d'intitulé des cours ne sont pas sans impact sur les représentations et les pratiques effectives. Nous montrons dans un premier temps les raisons de cette diversité qui s'explique en partie par les besoins exprimés par les responsables. Nous expliquons en quoi la dénomination de ces enseignements n'est pas sans impact sur les représentations des étudiants et en quoi elle est primordiale.

8.1.1. Une dénomination par disciplines

La terminologie employée pour nommer le cours en fonction de la licence souligne l'importance des représentations de la langue française puisque chaque mot a un poids et une signification. Rappelons que l'ensemble des enseignements de communication de Le Mans Université sont nés de la même volonté (voir 6.1.1.1 pour plus de détails) : celle d'intégrer un module obligatoire de communication en français dans les maquettes de licences.

Les négociations autour du contenu même de l'enseignement, mais également autour de la dénomination de ces derniers révèlent la complexité qui navigue autour de ces enseignements. Cependant, l'emploi de ces termes « expression », « communication », « langue française » entraine nécessairement des attentes et des représentations différentes chez les étudiants qui découvrent l'intitulé dans leur emploi du temps, mais également chez les enseignants qui

préparent leurs cours. En effet, la dénomination en elle-même implique une sémantique particulière derrière, qui ne débouchera pas sur les mêmes enseignements. Les responsables de la licence d'histoire refusaient par exemple de parler de « communication », car ils estimaient que ce terme était trop connoté et trop rapproché du domaine de l'entreprise.

Cette pluralité de dénomination est parfois réduite au « français » lorsque les étudiants en discutent entre eux, tel qu'on le voit dans le discours d'Etu-MPCE2i-01, où il rapporte que les étudiants estimaient qu'il s'agissait de « cours de français » puisqu'ils travaillaient leur « orthographe, la grammaire ou des exercices pour améliorer la langue » dans ce cours. Cela explique par conséquent cette citation « bah entre nous, on dit du français pour aller plus vite » (Etu-MPCE2i-01). En STAPS, en information et communication, le cours portait sur l'enseignement de la lettre de motivation et du CV. À cette occasion, des rappels de règles sur la langue française étaient faits par les enseignants. Etu-STAPS-02 explique que « dans le cours de communication, c'est vrai que j'étais assez à l'aise parce que surtout sur la partie rappel des règles d'orthographe au début n'y avait pas de souci j'étais à l'aise ». Il en a été de même dans l'entretien avec Etu-Géo dans lequel il indique « parfois on avait tellement de choses à faire dans les autres matières qu'on oublie de faire le français », dans un cours intitulé « communication en français ».

Le fait que les étudiants raccourcissent l'intitulé de l'enseignement lorsqu'ils échangent entre eux et qu'ils parlent de cours de « français » s'explique également par le type d'exercices que leur donnent certains enseignants. En effet, les analyses des espaces cours ont permis de montrer que des exercices de type autocorrectifs sur des aspects micro linguistiques ont été très utilisés par les enseignants (QCM sur les participes passés, sur les adverbes, etc.). On peut supposer que ces exercices sont symboliquement rattachés à leur scolarité antérieure et à la discipline « français ». Cela expliquerait, bien que ce ne soit pas les seuls aspects travaillés à l'école, qu'ils mentionnent en priorité l'orthographe, comme nous le décrivons ci-dessous.

8.1.2. Impact des termes employés sur les représentations étudiantes

Afin de mettre en lumière les représentations des étudiants sur ce que signifie pour eux l'intitulé de leur enseignement, une enquête complémentaire à visée exploratoire a été menée auprès des étudiants inscrits en première année de licence de droit et de licence de STAPS à la rentrée 2019, les deux filières dans lesquelles nous intervenions et celles pour lesquelles les effectifs sont les plus élevés. Constituée de deux phases, cette enquête avait pour objectifs d'identifier ce que les étudiants entendent par le « français » et la mesure dans laquelle ils

reçoivent les retours des enseignants lorsque ces derniers leurs font des commentaires en lien avec leur maitrise de la langue.

La première phase a été déployée au début du semestre, lors du premier cours magistral sous la forme de deux questions ouvertes formant par la suite un nuage de mots (Illustration 5)[50] obtenu suite aux réponses des étudiants. La question commune « à quoi pensez-vous lorsque l'on vous dit "renforcement en français ?" », a été posée de la sorte, car le terme de « renforcement » était très utilisé par le responsable et par d'autres enseignants lors de notre arrivée[51]. Nous relevons que le choix de ce mot était lui-même significatif à ce moment et qu'il a pu guider les étudiants dans leurs réponses. Après avoir filtré et lemmatisé les réponses, sur les 269 réponses des étudiants de licence 1 STAPS et droit confondus, l'orthographe se retrouve en tête de liste puisqu'elle a été citée 73 fois, soit 27 % des propositions.

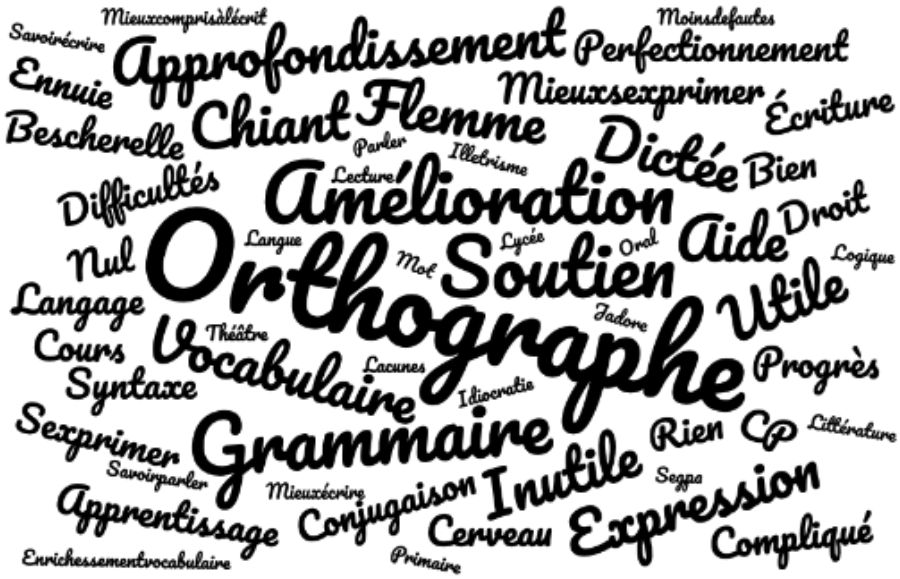


Illustration 5. Nuage de mots obtenu à la question "à quoi pensez-vous lorsque l'on vous dit « renforcement en français ? »" selon les étudiants de L1 STAPS et droit

Le Tableau 46 ci-dessous synthétise les réponses les plus fréquentes avec mention du nombre d'occurrences :

[50] Les réponses ont été lemmatisées et les espaces enlevés dans le cas de réponses à plusieurs mots. Par exemple, « s'exprimer » devient « sexprimer » et « cours de français » devient « coursdefrançais » afin d'éviter que le logiciel les sépare dans le nuage de mots.

[51] Nous n'avions, à ce stade de notre recherche, pas encore développé un recul suffisant par rapport à l'emploi de ces différents termes : renforcement, remédiation, acculturation, amélioration, etc.

Termes	Nombre d'occurrences
Orthographe	73
Grammaire	21
Amélioration	20
Soutien	16
Vocabulaire	10
Flemme	9
Inutile	8
Aide	6
Approfondissement	5
Chiant	5
Utile	5

Tableau 46. Réponses les plus fréquentes et nombre d'occurrences à la question "à quoi pensez-vous lorsque l'on vous dit « renforcement en français ? »

Nous pouvons regrouper les termes à connotation négative « chiant », « flemme » et « inutile » (22 réponses) ainsi que « soutien » et « aide » (22 réponses). Ces résultats sont révélateurs des représentations générales concernant la langue qui se résument parfois à l'orthographe.

Comme l'indique Elalouf (2010) pour la terminologie grammaticale, « le choix des termes pour l'étude de la langue est un sujet particulièrement sensible, source de controverses professionnelles » (p.34). Elle expose dans son article l'historique de la terminologie grammaticale française dans une perspective didactique. Elle ajoute que :

> pour construire des référents métalinguistiques communs dans ses classes, l'enseignant a besoin de termes, certes, mais il lui faut surtout pouvoir les situer les uns par rapport aux autres, les rapporter aux théories dont ils sont issus, les relier aux finalités de la grammaire travaillées dans la classe à un moment donné : maitrise du discours oral ou écrit, maitrise de la langue écrite, ou représentation globale d'une langue […] Toutes choses qui ne peuvent se résumer à l'injonction *utiliser la terminologie à bon escient* et qui engagent des choix didactiques en termes de contenus, de progressivité, de déroulement, de modalités de travail avec les élèves dans leur diversité (pp.34-35).

Cette citation provient de l'enseignement secondaire, mais a sa place ici, car elle soulève selon nous la part des représentations propres aux enseignants. Ces derniers reçoivent des directives, elles-mêmes dirigées par des représentations et des aspects politiques, mais ne les mettent pas en application de la même manière. Cela s'explique notamment par la formation suivie : les enseignants ayant une formation en français langue étrangère n'aborderont pas le « français » à l'université comme des enseignants en documentation. La vision de la grammaire

aura de grandes chances de différer et entrainera une différence de contenus, de déroulement et de modalités de travail avec les étudiants.

La seconde question de cette première phase de l'enquête exploratoire était différente dans les deux filières. L'intitulé du cours n'est en effet pas le même, en STAPS, « à quoi avez-vous pensé lorsque vous avez vu le cours "information et communication " dans votre emploi du temps ? » et en droit « à quoi avez-vous pensé lorsque vous avez vu le cours "projet individuel en langue française" dans votre emploi du temps ? ».

Figure 37. Nuage de mots de ce que l'intitulé du cours a évoqué en STAPS (à gauche) et en droit (à droite)

À cette question, sur le corpus général, 56% des réponses concernent des étudiants de STAPS (Figure 37) et 44% des étudiants de droit. Ainsi, plus de réponses ont été données en STAPS, mais les effectifs restent proches. On voit que l'intitulé du cours de STAPS entraine bien plus de réponses différentes, là où en droit, le « français » arrive loin devant puisqu'il est mentionné à 56% dans le corpus. En STAPS, nombreux sont les étudiants à avoir pensé qu'il s'agissait d'une simple réunion d'informations portant sur la filière de STAPS générale et ne le prenant pas comme un cours à part entière. La mention au verbe « communiquer » est également la plus fréquente, ce qui s'explique par le terme « communication » présent dans l'intitulé de cours. Cependant, « français » et « écrire » le suivent de près.

Suite à cette première phase lancée en amphithéâtre, une seconde a eu lieu à la fin du semestre et ces mêmes étudiants ont répondu à un bref questionnaire sur la plateforme de formation. Il était composé de six questions, les trois premières portant sur les composantes mentionnées dans la première phase (nuage de mots) auxquelles nous en avons ajouté trois :

1. Pourriez-vous définir en quelques phrases le mot « orthographe » ?
2. Pourriez-vous définir en quelques phrases le mot « grammaire » ?

3. Pourriez-vous définir en quelques phrases le mot « vocabulaire » ?
4. Pourriez-vous définir en quelques phrases le mot « conjugaison » ?
5. Pourriez-vous définir en quelques phrases le mot « syntaxe » ?
6. Pourriez-vous définir en quelques phrases le mot « ponctuation » ?

Les enseignants emploient un vocabulaire spécifique dans le cadre des cours. La signification de ces termes est discutée dans différentes disciplines et peut renvoyer à différentes caractéristiques, comme cela peut être le cas pour la grammaire. Cette dernière utilise une terminologie complexe qui s'explique par l'évolution de la nomenclature grammaticale dans le second degré. Bien que ce type de questions entraine un lourd traitement des données, notre choix s'est porté vers l'utilisation de questions ouvertes afin de ne pas aiguiller et influencer les réponses de nos étudiants. En tout, 127 étudiants y ont répondu, dont 82 en droit et 45 en STAPS.

Précisons dès maintenant que l'objectif de cette étude n'est pas d'actualiser les débats théoriques gravitant autour de ces différents concepts, notamment celui de l'orthographe, mais bien de saisir le sens qui en découle chez les étudiants.

L'orthographe

La littérature scientifique sur l'orthographe et son apprentissage à l'école est très documentée. Nous reprenons la définition proposée par la linguiste Catach (2005) « manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique) » (p.16). 28 % des étudiants mentionnent l'aspect normatif de l'orthographe, thème que nous développons en sous-partie 1.3.2 en revenant sur le rapport à la norme :

E29 : c'est le fait d'éviter de commettre des fautes à l'écrit

E38 : écrire les mots correctement sans faire d'erreur

E47 : orthographe signifie l'écriture de la langue, dont elle doit être correcte.

E92 : écrire correctement les mots sans fautes

Nous rejoignons Tisset (2010) qui indique que « la dénomination n'est qu'un faux savoir » et que « l'acquisition de la terminologie n'est pas une fin en soi », mais « qu'un outil pour parler de la langue » (Tisset, 2010, p.14). Nous rappelons cependant, que cette dernière a son

importance lorsqu'un enseignant l'utilise pour corriger ses étudiants puisqu'en fonction des termes employés, l'étudiant n'en déduira pas les mêmes choses.

La grammaire, la conjugaison, le vocabulaire

Les réponses des étudiants demeurent floues pour la plupart et restent bien souvent très larges. Par exemple, lorsqu'un étudiant définit la grammaire comme étant « la base de toute la langue que je parle » ou encore « c'est la façon d'exprimer quelque chose que ce soit à l'écrit ou à l'oral ».

Cependant, 40,1 % des étudiants mentionnent le terme « règle » en l'associant au fait d'utiliser ces règles pour « parler/écrire correctement », « bien parler », « écrire avec du sens » ou encore les règles « dans la langue française ».

La ponctuation et la syntaxe

Nombreux sont les étudiants réduisant la ponctuation à un signe en particulier, le point et au fait qu'elle serve à clôturer une phrase. 21,2 % des étudiants du corpus font référence la fonction de rythme de la ponctuation et au ton qu'elle donne au texte :

> E11 : Il s'agit des signes qui permettent d'organiser une phrase et qui indique le ton comme l'interrogation ou l'exclamation
>
> E119 : la ponctuation permet de "respirer" lorsqu'on lit une phrase. Cela permet de donner de la tonalité, et lorsqu'on écrit cela peut changer complètement le sens de la phrase.

Enfin, 11 % lui assigne la fonction de structuration et d'organisation pour faciliter non seulement la compréhension du texte écrit, mais également la lecture de ce dernier :

> E41 : La ponctuation a pour rôle de structurer une phrase, un texte ou autre afin de mieux en comprendre le sens.
>
> E76 : La ponctuation c'est un ensemble de signes qui permettent d'organise, diviser et comprendre un texte. Elle permet de reproduire un « sentiment « dans une phrase (? ! « « ...). Ça nous permet, aussi, de lire correctement.
>
> E113 : Permet de structurer les phrases.

La syntaxe semble être la notion suscitant le plus de réponses hétérogènes des étudiants puisque ces derniers mentionnent dans leurs définitions l'orthographe (15 %), le vocabulaire (7 %) ou encore la conjugaison (2 %).

10 % des étudiants n'ont pas été en mesure de la définir.

Cependant, la relation entre les phrases et entre les mots, ainsi que le « bon fonctionnement d'une phrase » reviennent fréquemment.

Dans un questionnaire complémentaire, portant sur le rapport à l'écrit des étudiants[52], nous avons demandé aux étudiants « quels mots vous viennent spontanément à l'esprit pour parler de l'écriture à l'université ? » :

- Dissertation (28 occurrences)
- Savoirs (23 occurrences)
- Rédaction (22 occurrences)
- Expression (16 occurrences)
- Apprentissage (15 occurrences)
- Travail (15 occurrences)

Les réponses à une seconde question « selon vous, quelles sont les choses les plus importantes à maitriser pour écrire à l'université ? » corroborent les résultats de l'enquête précédente, puisque les étudiants mentionnent en premier lieu l'orthographe (45,7% du corpus), suivie par la grammaire (31,9% du corpus), le vocabulaire, la conjugaison et la syntaxe :

- Orthographe (137 occurrences)
- Grammaire (92 occurrences)
- Vocabulaire (55 occurrences)
- Conjugaison (49 occurrences)
- Syntaxe (41 occurrences)

Avoir une « bonne syntaxe », une « bonne grammaire » et un « vocabulaire étoffé », « trouver les bonnes formulations ».

L'importance de l'orthographe ressort le plus dans les verbatims obtenus à la question ouverte sur les choses les plus importantes à maitriser pour écrire à l'université. Parmi les 84,2 % des étudiants déclarant relire les textes qu'ils produisent, la majorité vérifie en priorité le « respect des normes orthographiques », là où seulement 25 % d'entre eux vérifient que leur texte est adapté au lecteur visé.

[52] Questionnaire réalisé en collaboration avec Jeanne Conseil, post-doctorante sur le projet écri+ à l'université de Paris Nanterre et Fabrice Piroli, enseignant-chercheur de Le Mans Université, administré par nous-même sur le serveur LimeSurvey de Le Mans Université

Réponse	Décompte	Pourcentage
Le respect des normes orthographiques	189	72,69 %
Sa cohérence au niveau du contenu (il n'affirme pas une chose et son contraire en fonction des paragraphes)	172	66,15 %
La diversité du vocabulaire (peu de répétitions)	168	64,62 %
La logique de déroulement des différentes parties	153	58,85 %
Le respect des normes de présentation imposées par le cadre dans lequel vous l'écrivez	124	47,69 %
La longueur des phrases écrites (les phrases ne sont pas trop longues et sont compréhensibles)	121	46,54 %
Son adaptation au lecteur visé	65	25,00 %

Tableau 47. Aspects sur lesquels les étudiants se concentrent lors de la relecture de leur texte

8.2. L'influence de l'institution et de l'intégration d'un projet d'envergure nationale

Une autre entrée possible en lien avec la dénomination de ces cours est celle du cadre institutionnel. L'intégration d'un projet d'envergure nationale n'est pas sans effet sur les représentations des enseignants et des étudiants, mais également sur les pratiques effectives. Les représentations des enseignants sur la langue française et plus particulièrement sur son versant écrit ont un impact sur leurs pratiques pédagogiques et sur leur propre engagement dans ces dispositifs. Cependant, celles-ci sont également dirigées par l'aspect institutionnel – les directives qui sont données par le responsable aux enseignants en fonction des licences dépendent des instructions et des décisions prises avec les responsables de formation. Les enseignants doivent ainsi faire face à des contraintes qui ne sont pas de leur ressort, mais qui ne sont pas sans effets.

8.2.1. Des contraintes institutionnelles influençant les pratiques

Beaucoup d'étudiants, voire la quasi-totalité des inscrits en première année à Le Mans Université, sont obligés de participer aux enseignements de communication puisqu'ils sont intégrés dans les maquettes. Cependant, tels qu'ils y figurent, ils sont considérés comme des

enseignements non disciplinaires, ce qui peut impliquer un mode de perception particulier de l'étudiant. En effet, au sein de son contrat académique, l'étudiant peut observer des variations de poids selon les enseignements (nombre d'heures, nombre d'ECTS). Cela peut entrainer une différence de légitimité de certaines matières par rapport à d'autres et mener l'étudiant à ne pas leur attribuer la même importance.

> Etu-Q2-433 : les thématiques correspondent aux besoins primaires et permettent de revoir les bases nécessaires pour une maitrise supérieur du français qui nous demandé en tant que futur professeur, mais le problème de l'engagement dans cette matière est le fait quelle soit annexe, reléguer au second plan te il est dommage que les devoirs des autres matières ne permettaient pas une plus ample participation dans les cours même si une réelle volonté d'amélioration a vu le jour grâce à ce cours.

De plus, l'hétérogénéité du fonctionnement pédagogique en fonction des UFR au sein d'une même université, Le Mans Université dans notre cas, n'est pas sans effets sur les représentations et sur les pratiques. Ces différences s'observent dans de nombreuses universités françaises, mais également entre les universités puisque celles-ci sont autonomes et disposent d'une grande marge de manœuvre (Musselin, 2001). Jarousse et Michaut (2001) se sont intéressés aux variations existantes dans le cadre du DEUG entre les filières d'une même université, mais également entre les universités. Ils ont identifié une forte variation entre les filières (scientifiques, littéraires, juridiques ou économiques) ainsi qu'en fonction des universités pour les disciplines littéraires, juridiques ou économiques où l'écart est le plus extrême. De manière plus spécifique, en ce qui concerne les dispositifs d'aide à la réussite, et notamment au niveau du tutorat, les heures annuelles sont variables : elles vont de 17,6 en psychologie, à 47,1 en Sciences de la Vie Sciences de la Terre.

Nous évoquions lors de la description des dispositifs de Le Mans Université que les heures varient considérablement d'une licence à l'autre. Les étudiants de la licence 1 lettres modernes ou de la licence 1.1 d'histoire bénéficient de 24 heures d'enseignement, tandis que les étudiants inscrits en licence 1 informatique ne disposent que de 5 heures. Or, 46 % des enseignants estiment qu'il faut entre 15 et 20 heures d'enseignement en présentiel pour qu'un étudiant inscrit dans ce dispositif puisse améliorer ses compétences en français écrit, 26,7 % estiment qu'il faut plus de 20 heures et 26,7 % entre 10 et 15 heures. Les chiffres varient quelque peu pour l'apprentissage en autonomie : 40 % des enseignants pensent que plus de 20 heures sont nécessaires, 26,7 % entre 10 et 15 heures et également 26,7 % pensent qu'il faut entre 15 et 20 heures (Figure 38). En additionnant le temps à distance et le temps en présentiel, le nombre d'heures minimal est d'une trentaine d'heures et le nombre d'heures maximal est de plus d'une quarantaine d'heures.

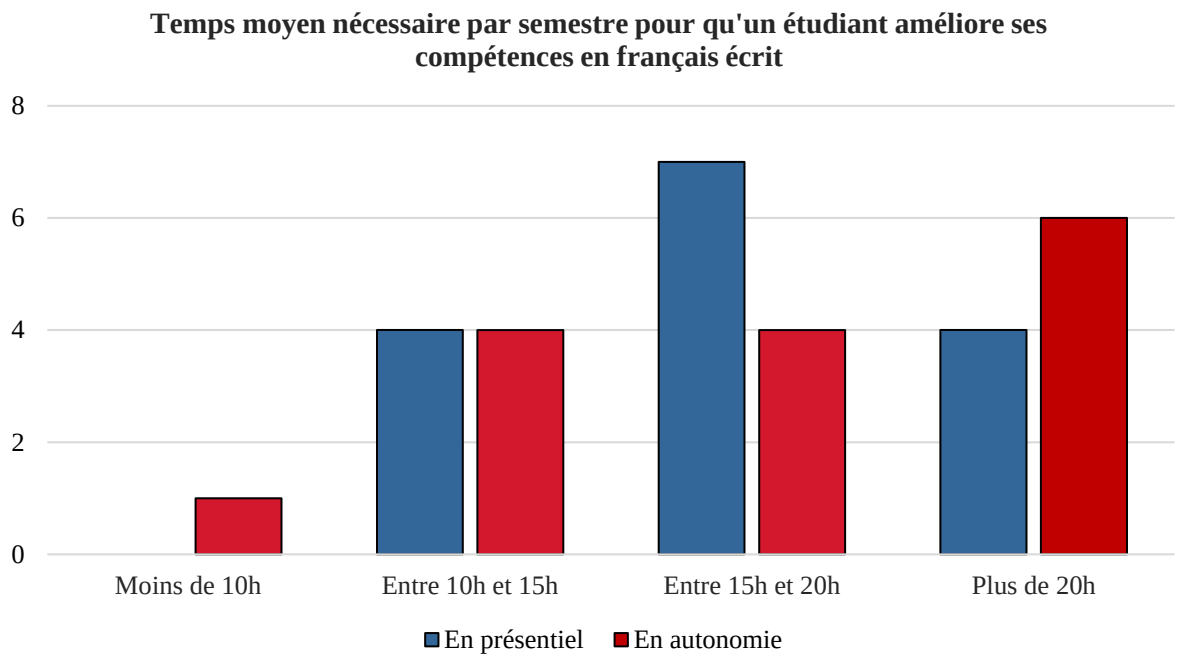


Figure 38. Nombre d'heures nécessaire pour qu'un étudiant améliore ses compétences en français écrit selon les enseignants

Les extraits suivants, tirés du premier entretien collectif et du questionnaire Q2-Ens, illustrent également cette contrainte temporelle à laquelle les enseignants sont confrontés :

> Q2-Ens-ENS5 : il y a de grands écarts d'heures entre les formations que j'encadre (de 5 heures à 20 heures de présentiel). A moins de dix heures de cours par semestre, même avec les AAG complémentaires, il est difficile de prévoir une réelle progression
>
> Q2-Ens-ENS8 : les TD de 10 heures / 12 heures sont un peu courts en temps avec des grands groupes : pas le temps de s'attarder avec chaque étudiant et de corriger tous les exercices
>
> EC1-2019-37. ENS4: oui puis c'est très dense. C'était trop dense pour eux j'ai trouvé.
>
> EC1-2019-38. ENS3 : ouais autant de points en si peu de temps ce n'est pas gérable.

Bourdet, Clayette et Salam (2021) identifient également des contraintes matérielles (salles, utilisation du numérique, etc.).

De plus, l'institution, dans le cadre de la licence de droit, a préconisé de faire le cours « projet individuel en langue française » à distance et de manière asynchrone. Or, l'utilisation forcée du numérique lors du confinement a montré également que l'étudiant a besoin d'échanges verbaux oraux et que les échanges de mails sont insuffisants (voir sous-partie 8.3). La citation suivante illustre que les choix institutionnels imposés ne correspondent pas toujours aux attentes des étudiants :

> E-Etu-Droit : on n'a jamais eu même une visio avec notre prof pour nous expliquer pourquoi on avait ça. On a tout de suite eu un mail en disant vous devez faire ce travail là… en fait on n'a pas

eu de lien … on aurait eu une seule visio, comme quelques camarades ils ont eu … ça aurait été sympa de faire un visuel avec le prof.

Ici, le fait que l'enseignant n'ait pas proposé de cours en visio-conférence se justifie par les préconisations faites par la direction.

8.2.2. Spécificité des disciplines en termes de contenu

Quels exercices intégrer dans la scénarisation pédagogique pour progresser à l'écrit ? Quel(s) écrits enseigner à l'université ?

En droit, plusieurs enseignants ont proposé des exercices d'écriture à contraintes. Cependant, ces exercices rendent la tâche délicate pour l'étudiant, qui se concentre sur les contraintes et peine à écrire un texte cohérent.

E-Etu-MPCE2i-02 : de niveau collège-lycée.

E-Etu-STAPS-02 : c'est vrai que le nombre de QCM n'aide pas à l'amélioration de l'écriture, de la qualité de la communication ou de la transmission d'informations.

Une autre entrée est à prendre en compte dans l'analyse des pratiques pédagogiques et des contenus des cours – le profil même de l'enseignant intervenant. Lors de la présentation de l'équipe enseignante, nous avons montré qu'ils ont pour certains des parcours professionnels différents ainsi que diverses formations. Certains d'entre eux sont des formateurs en français, français langue étrangère pour certains, français langue maternelle pour d'autres. On peut imaginer que ces aspects ont un effet sur les types d'exercices qu'ils mettront en pratique dans leurs cours.

Lors d'exercices d'écriture plus libres, l'étudiante de droit était déçue de ne pas avoir à écrire des textes en lien avec sa discipline. Cela représentait un travail supplémentaire qui avait moins d'intérêt pour elle puisqu'elle devait, à côté de cela, s'approprier les autres types de textes de droit.

En complément du test de positionnement effectué par les étudiants en début d'année, les enseignants font écrire leurs étudiants lors de la première séance afin d'identifier des lacunes supplémentaires. En droit, après nous être concertés avec un collègue enseignant, une proposition a été envoyée par mail aux différents enseignants intervenant au premier semestre de l'année 2019-2020. L'idée était de proposer aux étudiants de rédiger un court texte, d'une dizaine de lignes en lien avec leur domaine lors de la première séance, avec la consigne suivante : « interpellation d'un individu sur le campus de l'université du Mans. Rapportez les faits commis ainsi que la façon dont s'est déroulée la garde à vue : qu'a-t-il fait ? Comment ?

Pour quelles raisons ? ». Cette proposition a été très bien accueillie puisqu'elle a été mise en place par l'intégralité des enseignants.

En faisant cela, ENS4 recentre par exemple ses enseignements en fonction des résultats de ses différents groupes :

> EC1-2019-21. ENS4: alors déjà on a pu voir le niveau grâce au test, le test donc en ligne qu'ils ont fait pour la plupart on l'a tous fait, enfin moi je les ai fait écrire la première séance pendant la première heure pour voir comment est-ce qu'ils écrivent justement. Quel est leur niveau à l'écrit. Personnellement dans mes deux groupes, groupe 6 et groupe 7, ils avaient plutôt un bon niveau.
>
> EC1-2019-22. ENS5 : (acquiescement).
>
> EC1-2019-23. ENS4: donc je me suis rendu compte que ce n'était pas la peine d'insister sur des règles basiques on pouvait très vite passer sur des règles plus subtiles pour qu'ils puissent en effet s'améliorer à l'écrit en grammaire, vocabulaire, les sens proches, les fautes courantes donc moi les conjugaisons on a vu tout ça, à travers des règles plus ou moins subtiles.

Les enseignants composent leurs cours non seulement en fonction des contraintes et des directives institutionnelles telles qu'elles leur sont transmises par le responsable, mais également selon leur référentiel. C'est à ce niveau que les représentations jouent un rôle fondamental sur les plans didactique et pédagogique. Le passage suivant montre que l'enseignant intègre des jugements de valeur qui lui sont propres, tel point semble plus difficile pour l'un, tel autre point est moins astreignant ou encore tel aspect est trop lourd :

> EC1-2019-37. ENS4: oui puis c'est très dense. C'était trop dense pour eux j'ai trouvé.
>
> EC1-2019-38. ENS3 : ouais autant de points en si peu de temps ce n'est pas gérable.
>
> EC1-2019-39. ENS5 : c'est vrai, c'est vrai. Quand tu dois passer du vocabulaire à la grammaire dans un même cours, etc. c'est vrai que ça fait beaucoup de choses.
>
> EC1-2019-41. ENS5 : bah moi […], je trouve qu'il y a un côté plus ludique dans le vocabulaire que dans la grammaire. La grammaire c'est un peu plus moi je ne sais pas ça remet plus en question leur capacité à s'exprimer et leur maitrise du français donc je ne sais pas. C'est un peu plus, ce n'est pas que c'est agressif, mais c'est quand même y a quelque chose ça les a plus le vocabulaire y a un côté plus ludique souvent en fait y a des mots qu'ils ne connaissaient pas y a des choses comme ça je trouve.
>
> EC1-2019-42. ENS3 : bah je ne suis pas d'accord parce que je trouve que sur la grammaire j'ai l'impression que c'est plus contraignant.
>
> EC1-2019-43. ENS1 : je pense qu'ils ont plus d'a priori sur la grammaire en fait, ils se disent déjà le temps ah non ça je n'y arrive pas ou ça c'est trop difficile.
>
> EC1-2019-44. ENS5 : ouais voilà c'est ça c'est ça.
>
> EC1-2019-45. ENS1 : et du coup y en a qui gardent ça même après l'explication, mais ils se disent déjà on ne va pas y arriver enfin en tout cas dans ma classe c'était un peu ça.

> EC1-2019-46. ENS4: moi pour que ce ne soit pas trop lourd pour eux j'essaie d'alterner théorie-exercices pour pas que ce soit trop lourd. Ouais, les exercices ils avaient le temps de les faire je passais parmi eux pour voir avec eux de manière à ce qu'ils aient vraiment le temps de les faire et de relire et retravailler.

L'engagement des acteurs dans ces dispositifs et les aspects motivationnels peuvent se mesurer en partie grâce aux taux de participation sur les espaces en ligne proposés par les enseignants. Nous proposons d'analyser dans la partie suivante la place de l'instrumentation numérique dans deux dispositifs d'accompagnement pour l'amélioration des compétences écrites de Le Mans Université.

8.2.3. Mise en place d'une communauté de partage

L'échange suivant avec l'enseignante ENS1 lors de l'entretien individuel (EiENS1-2019) permet d'identifier qu'il n'était pas évident, dans les premières années de ces dispositifs, de partager entre enseignants ses contenus :

21. ENQ : […], donc chaque enseignant à sa méthode d'élaboration des cours, est-ce que toi l'idée de faire des groupes de travail pour mettre en commun les différents cours, tu trouves que ce serait bien ? Par exemple, je ne sais pas comment ça se passait dans les autres cours de communication où il y avait plusieurs enseignants, mais c'est vrai qu'en STAPS, ENS5 me disait que parfois vous en discutiez ensemble, mais que c'était plutôt « informel ».

22. ENS1 : j'ai repris certains de ses cours ouais.

23. ENQ : et du coup tu as aussi pu travailler avec ENS15[53] ?

24. ENS1 : non en fait c'est des problèmes d'emploi du temps, je pense et de priorités. C'est vrai que s'il n 'y a pas de liens entre les enseignants avant, par exemple nous on travaille avec ENS5, ENS10, ENS3 parce qu'on travaille à côté, on est dans le même bureau *(changements effectués à la rentrée 2019).* On se connaît, on sait comment on fonctionne, s'il n'y a pas ça, c'est compliqué. J'ai proposé l'année passée, mais même en proposant je n'ai jamais travaillé avec quelqu'un, à part RESP aussi, mais pareil, c'est la même configuration.

25. ENQ : et tu penses que c'est vraiment une question de manque de temps ? Justement, le fait que dans l'équipe tout le monde ne se connaisse pas forcément (…).

26. ENS1 : alors, je pense qu'on ne se connaît pas forcément, mais aussi que certains ont vraiment leurs pratiques depuis des années. Remettre en question sa pratique, enfin ce n'est même pas remettre en question sa pratique…

[53] Au second semestre de l'année universitaire 2018-2019, soit la première année de cette recherche doctorale, ENS1, ENS5 et ENS15 intervenaient tous les trois dans le cours « information et communication » pour les étudiants en première année de STAPS.

27. ENQ : la faire évoluer…

28. ENS1 : la faire évoluer, ou partager ce quelque chose, ça nécessite un investissement et la plupart des personnes, enfin beaucoup de personnes sont vacataires. Moi j'identifie vraiment le problème comme ça. Et j'avais dit, y avait une collègue je lui avais dit « allez, écoute on échange et tout, on s'envoie… » Elle n'a jamais envoyé de mails. On a essayé de relancer, mais jamais c'est passé en fait. Avec d'autres collègues, les titulaires ou MCF, on en discutait. Mais de là à faire un « groupe de travail » (…) Il y a peut-être une question de « statut », certains sont un peu… « spécialistes » en quelque chose. […] Moi par exemple l'année dernière en toute honnêteté, je discutais avec ce collègue MCF et je n'osais même pas lui demander quoi que ce soit. On discutait des supports, mais je ne me disais pas « Ah ouais tu peux me montrer comment on fait » J'avais l'impression que j'allais lui piquer comme ça et lui d'un autre côté il était sur Paris donc il rentrait, il n'avait pas forcément de temps […] je pense qu'il y a une conception, il y a le fait des statuts, et le fait surement que l'on ne se connaisse pas.

Or, depuis ce premier entretien, le fonctionnement a évolué considérablement. En effet, l'intégration du projet écri+ au sein de Le Mans Université a eu une influence sur les pratiques enseignantes et notamment sur les échanges entre eux.

Cela s'explique en partie par les moyens financiers alloués[54] qui ont permis, par conséquent, d'obtenir des moyens humains suite à des recrutements (doctorante, stagiaire, ingénieure d'étude, etc.).

Ces changements n'ont pas été sans effet sur l'utilisation du numérique par les enseignants. Cette entraide entre enseignants qui a vu le jour a permis à certains d'entre eux de s'approprier davantage ces outils.

8.3. La place de l'instrumentation numérique

Nous étudions dans cette partie la place de l'instrumentation numérique, et plus particulièrement l'intégration d'outils en ligne proposés par les enseignants dans le cadre de leurs cours de communication sur la plateforme UMTICE. Nous nous intéressons à la disparité existante chez les enseignants dans leurs usages des activités et des ressources, et à l'influence qu'elle exerce sur la motivation et l'engagement des étudiants. Nous commençons par exposer ce que le corps étudiant et le corps enseignant pensent de l'enseignement à distance, favorisant l'utilisation de ce type de plateforme. De plus, cette utilisation du numérique a été accentuée par la situation sanitaire liée à la COVID-19. Nous poursuivons avec une analyse fine des

[54] Notons cependant que les moyens alloués ne proviennent pas uniquement d'écri+, puisque des enveloppes sur le projet IPURE étaient encore disponibles.

espaces de cours partagés pour les cours « projet individuel en langue française » en droit et « information et communication : écrire pour communiquer » en STAPS.

8.3.1. Utilisation du numérique dans le supérieur : retours des enseignants et des étudiants

Les entretiens mettent en lumière les limites du numérique et de son utilisation accentuée par la situation sanitaire. L'autonomie qu'engendrent la distance et les activités en ligne ne convainc pas tous les étudiants, comme c'est le cas pour l'une des étudiantes de MPCE2i :

> E-Etu-MPCE2i-01 : il n'animait pas le cours comme en cours magistral en expliquant les règles et tout ça c'était : "il y a une activité à faire, on la fait et puis à la fin de l'heure bah on s'en va" et voilà.

Les étudiants identifiés comme les plus réticents aux cours de communication et à leur apport sur leurs compétences (développé dans le neuvième chapitre) font souvent référence aux difficultés liées à la distance et à l'utilisation de la plateforme :

> Etu-Q2-129 : dans un premier temps les cours sont à distance, cela est certainement moins motivant compte tenu de la charge de travail que nous devons déjà fournir dans les matières de Droit. Les cours de français passent en second plan car ils sont moindre, de plus les exercices proposés sont très peu efficace en vue d'une progression conséquente (selon mon propre opinion).

Les difficultés sont pour certains d'ordre organisationnel et notamment dans le cadre du cours de droit en asynchrone :

> E-Etu-Droit : « trouver le temps », car quand le créneau est calé dans l'emploi du temps, c'est plus concret. Difficile de planifier en autonomie et de caler cela en plus de la surcharge des autres cours.

Les enseignants intervenant en première année de droit et ceux intervenant en première année de STAPS ont tous utilisé la plateforme de formation en ligne UMTICE. Nous analysons dans cette partie les espaces cours de ces deux enseignements, « projet individuel en langue française », dispensés par huit enseignants et « information et communication » donné par quatre enseignants.

La scénarisation pédagogique diffère pour ces deux enseignements. Nous commençons par la licence de droit, puis nous continuons avec la licence STAPS. L'objectif est de montrer, à travers une analyse fine de l'utilisation de la plateforme par les enseignants et par les étudiants, comment engager, grâce aux activités et aux ressources en ligne, les étudiants et de mettre en

lumière à travers les taux de participation les types d'activités en ligne les plus travaillées par les étudiants.

Ces outils numériques, parfois au service du travail collaboratif, placent l'apprenant dans une situation où son engagement se manifeste au sein du groupe de travail.

8.3.2. Focalisation sur le cours « projet individuel en langue française », première année de licence de droit

Eléments descriptifs de notre premier cas d'étude

Pour rappel, l'intégralité des travaux dirigés (TD) de ce cours s'est déroulé à distance à la rentrée 2020-2021, contrairement aux années précédentes. Cinq créneaux de deux heures ont été proposés aux étudiants, auxquels dix heures de travail personnel ont été ajoutés.

Les étudiants de droit suivaient les TD à distance, mais continuaient les cours en présentiel pour les cours magistraux. Un évènement majeur pouvant expliquer certaines variations a eu lieu début novembre 2020, puisqu'en raison du confinement, tous leurs cours sont passés à distance. Le fait de ne plus avoir à se rendre sur le campus peut avoir impacté le déroulement de nos enseignements et avoir engendré une participation différente.

La seconde particularité concerne la modalité asynchrone. Les enseignants ne pouvaient pas placer leurs heures dans l'emploi du temps. Ils avaient la possibilité de faire des classes virtuelles, mais devaient les rendre facultatives.

Directives données par le responsable sur les objectifs du cours : ce cours a pour objectif le renforcement en français écrit autour des domaines suivants : homonyme, temps verbaux, participe passé, accords. Certains enseignants de l'an dernier avaient adapté le programme pour répondre aux attentes/besoins des étudiants.

> « L'objectif est d'amener chaque étudiant à identifier ses difficultés et à travailler en ligne et de valider au moins cinq items du projet écri+ à savoir : le sens des mots, les formes proches et similaires, les relations entre proposition, les accords, la conjugaison (lien :http://uoh.univ-montp3.fr/j_ameliore_ma_maitrise_du_francais/portail/).
>
> Je propose de découper le semestre en période, chacune dédiée à un objectif. Les étudiants auront du travail via les ressources et ils auront un point à faire avec vous via un test ou un écrit. Vous ajouterez aussi des contenus en plus aux étudiants pour le travail en autonomie (sous la forme de PPT, de PDF, de vidéos ou autres). Je propose que le journal de bord revienne pour pouvoir suivre le travail des étudiants ».

L'espace partagé, vu par les enseignants (Illustration 6), est composé de différentes rubriques : la première renvoie au test de français que devaient passer les étudiants, les deux secondes comprennent les modules de « j'améliore mon français écrit » et « améliorer ses écrits ». Ensuite, cinq autres rubriques avec des exercices et des liens vers des ressources (la

phrase, le groupe nominal et ses accords, le groupe verbal et ses accords, les temps verbaux et enfin, le sens des mots). Chaque enseignant a ensuite sa propre section dans laquelle il peut intégrer les activités et ressources de son choix, pour ses groupes.

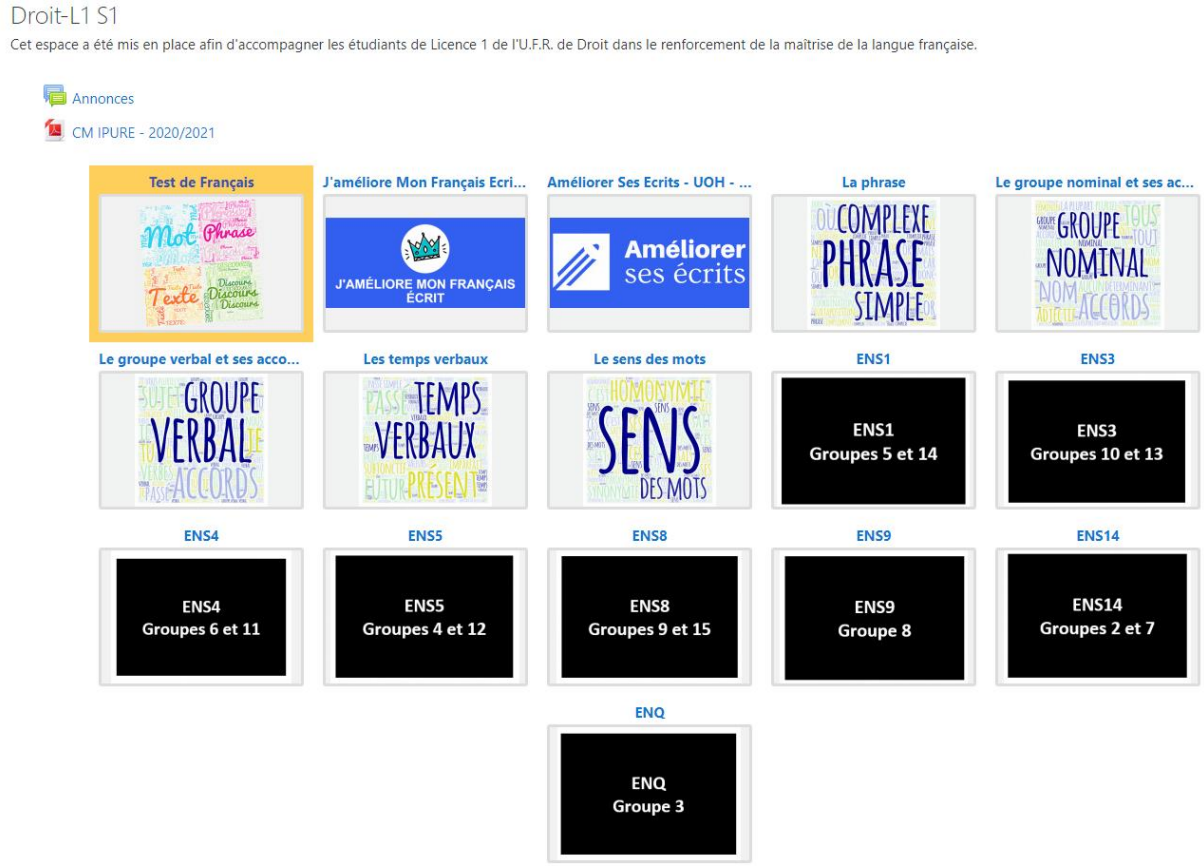


Illustration 6. Espace partagé sur UMTICE en L1 Droit « projet individuel en langue française »[55]

8.3.2.1. Les profils utilisateurs enseignants

Des réunions collaboratives ont été placées afin de discuter autour des directives générales préalablement données par la hiérarchie. Nous souhaitons analyser ici le lien entre les directives générales, la liberté pédagogique laissée aux enseignants et leur utilisation du numérique dans leur enseignement. La part du numérique est supposée être importante puisque des ressources pédagogiques en ligne y ont été déposées (ressources écri+ et autres activités en ligne) et que le cours était en distanciel.

[55] Pour faciliter la lecture et anonymiser l'espace, nous avons utilisé les mêmes images comme étiquettes pour les huit enseignants dans l'espace archivé (titre blanc sur fond noir). Il ne s'agit donc pas des illustrations initiales puisque chaque enseignant pouvait la personnaliser. Nous avons procédé de la même manière pour l'espace archivé en STAPS (Illustration 7).

Lors de ces échanges, en droit, les enseignants ont eu l'idée de la création d'un carnet de bord dans lequel les étudiants réaliseraient des exercices d'écriture chaque semaine avec des contraintes liées aux thématiques abordées lors de la séance. Les étudiants choisissent un avatar qui les suivra tout au long du dispositif.

Des variations s'observent à deux niveaux :

- Le choix de l'instrumentation (carnet de bord, fichier Word à déposer sur la plateforme dans un espace « devoir », …).
- Le choix des contraintes de langue imposées dans les exercices d'écriture à réaliser dans leur carnet de bord. Par exemple, rédiger un texte dans lequel figurent des participes présents, des antonymes ou encore des synonymes.

Divers profils d'utilisateur s'observent chez les enseignants. En première lecture, trois d'entre eux peuvent être regroupés, car ils ont proposé exactement les mêmes contenus pédagogiques : ENS1, ENS3 et ENS14. Cela s'explique par la proximité de leur bureau sur le campus et par le lien professionnel qui les unit puisque ENS1 et ENS3 travaillent ensemble depuis plusieurs années.

Les activités et ressources utilisées sont répertoriées dans le tableau ci-dessous :

		Enseignants en licence de droit								
		ENS1	ENS3	ENS4	ENS5	ENS8	ENS9	ENS14	ENQ	Total
Activités	Carnet de bord	1	1	1			1	1	1	6
	Devoir				5	5		2		3
	Forum	1	2	1	1	2	1		1	**7**
	Leçon	12	12	1	5			10		5
	Paquetage SCORM					1				1
	Présence	1								1
	Sondage	1	1							2
	Test	10	10	13	5	5		13	7	**7**
	Via			3						1
	Nombre d'activités différentes	**6**	**5**	**5**	**4**	**4**	**2**	**4**	**3**	
Ressources	Dossier	1		1	10	1				4
	Étiquette	9	11	17	6		13	25	10	**7**
	Fichier	8	10	2			20	10	8	6
	Page	1		6	7	4				4
	URL			1		22			8	2
	Nombre de ressources différentes	**4**	**2**	**4**	**3**	**3**	**2**	**2**	**3**	
Nombre total de types d'outils utilisés		10	7	9	7	7	4	6	6	
Nombre total de dépôts		45	47	45	39	40	35	61	35	

Tableau 48. Ressources et activités utilisées par les enseignants en Droit

Sur la liste des 29 activités et ressources disponibles, les enseignants en manipulent entre 4 et 10. Atelier, base de données, chat, choix de groupe, consultation, contenu interactif, galerie d'images, glossaire, jeux, journal, outil externe, questionnaire, ressource du MediaServeur, réunion Zoom et Wiki n'ont été utilisés par aucun des huit enseignants. Nous les avons supprimés du tableau pour faciliter la lecture.

Même si ENS1, ENS3 et ENS14 ont proposé les mêmes contenus pédagogiques, les activités sur la plateforme diffèrent légèrement. ENS14, moins habitué à utiliser les espaces UMTICE, n'a pas utilisé la « leçon » dès la première séance contrairement aux deux autres enseignants.

Une faible utilisation des outils proposés

L'enseignant ENS9 s'écarte des sept autres enseignants dans son utilisation de la plateforme. Pour chacune de ses séances, il a mis en ligne plusieurs fichiers Word (un premier contenant les activités de la séance, un ou plusieurs autres documents avec le cours et un dernier comprenant les consignes à appliquer pour l'exercice d'écriture dans le carnet de bord). Contrairement à l'ensemble des autres enseignants, il n'a pas joué sur le graphisme et la présentation dans son utilisation des étiquettes.

Une forte utilisation des outils et un détournement de ces derniers

Certaines ressources sont détournées de leur fonction initiale. Tel est le cas du forum, que les enseignants ont utilisé comme espace d'exercices, tandis que sur la plateforme, nous pouvons lire que :

> « Les forums ont de nombreuses utilisations, comme un espace de présentation pour que les participants à un cours apprennent à se connaitre, une tribune pour diffuser les informations du cours [...], un centre d'aide où les enseignants et les participants peuvent donner des conseils, une façon informelle de partager des documents entre participants [...], poursuivre en ligne une discussion commencée lors d'une session face à face, un endroit pour des discussions réservées aux enseignants (avec un forum caché), pour des activités complémentaires, par exemple des problèmes ouverts où les participants peuvent suggérer des solutions, un lieu social pour des discussions hors sujet ».

Dans les pratiques effectives, le forum est utilisé d'au moins trois façons : 1. comme moyen de communication avec l'enseignant en cas de questions, 2. en tant qu'espace d'annonce en lien avec le cours (changement d'heure, de salles, rappel d'exercices à envoyer, etc.) 3. en tant qu'activité pendant ou après le cours (choix d'un sujet par groupe, réalisation d'exercices).

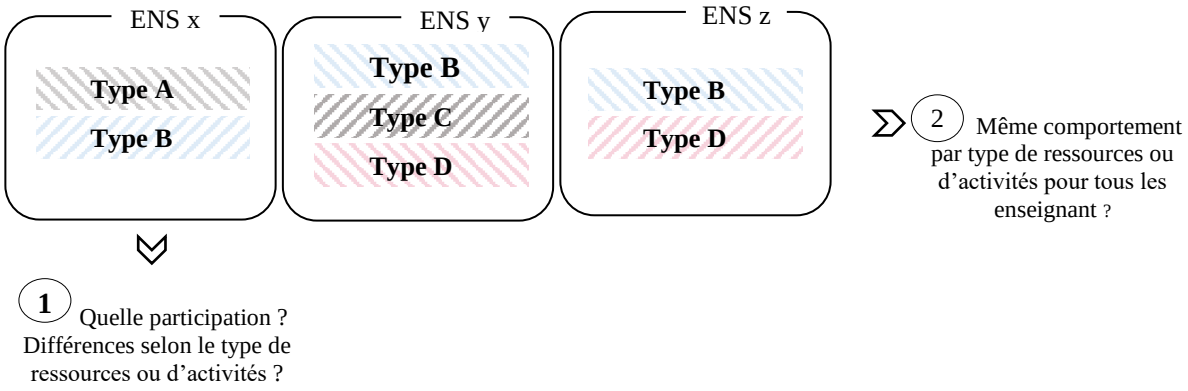
La disparité d'adoption des outils de la plateforme semble s'expliquer par l'ancienneté des enseignants et le lien de proximité entre eux. Des enseignants comme ENS1, ENS3, ENS5 et

ENS14 sont amenés à se côtoyer régulièrement, car ils travaillent dans le même bâtiment et donc à se connaitre davantage. Cela favorise les discussions et les échanges de bons procédés concernant les retours d'expérience sur leurs propres pratiques pédagogiques, accompagnés de conseils pour rendre les tâches d'administration sur la plateforme moins chronophage.

Cet échange issu du premier entretien de juin 2019 est d'autant plus intéressant lorsque nous faisons un parallèle avec l'étude de la plateforme pour le premier semestre de l'année 2020-2021, soit trois semestres plus tard.

8.3.2.2. La participation et l'engagement des étudiants

Nous venons de voir que les enseignants sont parfois amenés à utiliser différentes ressources au sein d'une même séance. D'un point de vue didactique, comprendre l'usage qu'en font par la suite les étudiants n'est pas sans importance puisque cela permettrait d'identifier des indicateurs d'engagement. Deux possibilités d'analyses s'offrent à nous : la comparaison de l'utilisation des étudiants par type de ressources (prise en compte de tous les enseignants) et la comparaison pour un même espace enseignant des différentes ressources ou activités proposées (voir annexe 20 pour un exemple d'analyse pour un enseignant).



Un premier type de scénarisation pédagogique a été identifié, celui regroupant les trois enseignants ayant travaillé ensemble : ENS1, ENS3 et ENS14. Quelques singularités les distinguent cependant :

- Les trois enseignants ne se sont pas servis de l'activité « forum » de la même manière : ENS1 en a utilisé un pour échanger avec les étudiants, ENS2 en a utilisé deux (un

pour les annonces et un autre pour échanger avec les étudiants) tandis que ENS14 n'en a pas utilisé.

– ENS14 n'a pas utilisé l'activité « leçon » à la première séance contrairement aux deux autres enseignants. À la place, les contenus ont été déposés sous format pdf grâce à la ressource « fichiers ».

À tous les autres niveaux, les contenus et les activités proposées sont identiques sur les cinq séances. Le taux de participation pour la ressource « fichier » et les activités « leçon » et « test » sont exploités dans les figures Figure 39, Figure 40 et Figure 41 pour l'enseignant ENS14.

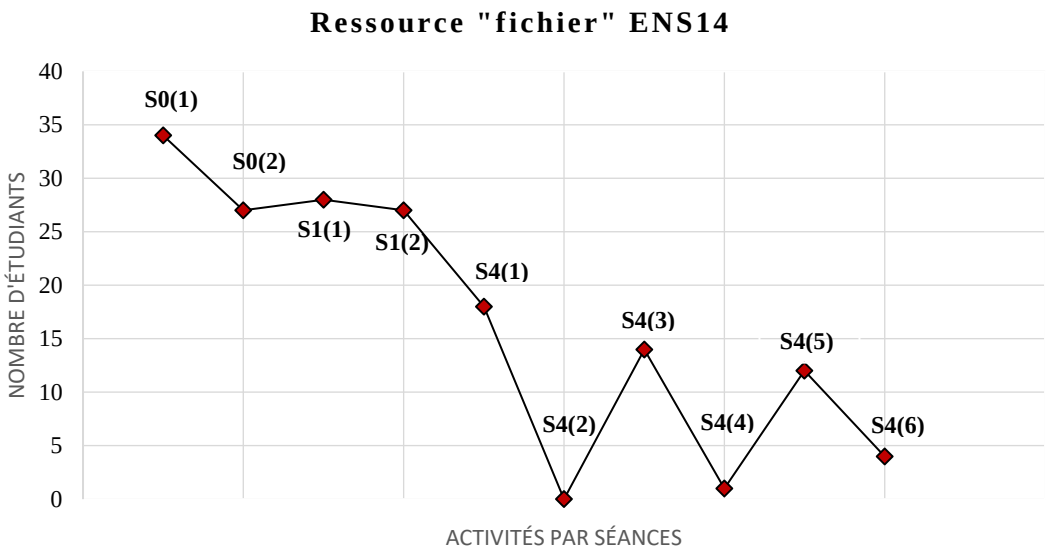


Figure 39. Evolution des consultations de la ressource « fichier » chez ENS14 en droit

Les trois consultations de fichiers avec un score le plus faible concerne trois fichiers de corrections (le fichier S4(2) : L1S1 Droit - Juxtaposition et coordination (corrigé), le fichier S4(4) : L1S1 Droit - Compléments circonstanciels (corrigé) et le fichier S4(6) : L1S1 Droit - Propositions subordonnées relatives (corrigé).

Fichiers par séance	Nbre d'étudiants
Fichier S0 : Guide du carnet d'écriture	34
Fichier S1(1) : Leçon 1 : la phrase de base	28
Fichier S0 : Organisation du cours	27
Fichier S1(2) : Leçon 2 : le groupe nominal	27
Fichier S4(1) : L1S1 Droit - Juxtaposition et coordination (exercices)	18
Fichier S4(3) : L1S1 Droit - Compléments circonstanciels (exercices)	14
Fichier S4(5) : L1S1 Droit - Propositions subordonnées relatives (exercices)	12
Fichier S4(6) : L1S1 Droit - Propositions subordonnées relatives (corrigé)	4
Fichier S4(4) : L1S1 Droit - Compléments circonstanciels (corrigé)	1
Fichier S4(2) : L1S1 Droit - Juxtaposition et coordination (corrigé)	0

Tableau 49. Classement du taux de consultation par fichier chez ENS14[56]

Le premier document présent sur l'espace cours, « fichier S0 : guide du carnet d'écriture » est celui qui a été le plus consulté, soit 34 étudiants différents.

Le même constat de perte constante de participation au fil des séances s'observe pour l'activité test (Figure 40).

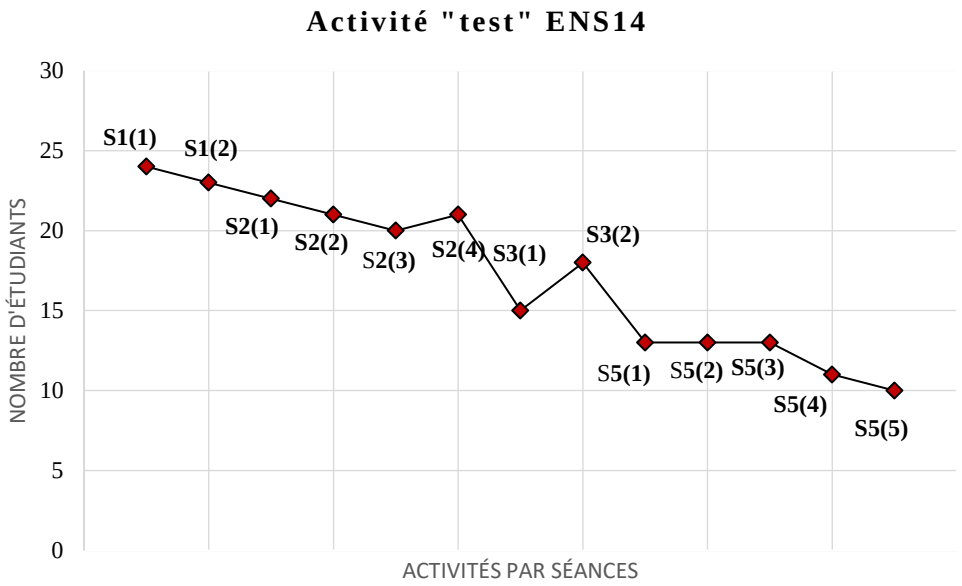


Figure 40. Evolution des consultations de l'activité « test » chez ENS14 en droit

Cependant, la perte est bien moindre pour l'activité « leçon » puisque la courbe est plus stable (Figure 41). Cela signifie qu'au fil du semestre et des séances, les étudiants poursuivent de manière quasi-constante les leçons. Cependant, lorsque plusieurs leçons sont proposées dans

[56] Le nom des fichiers sont repris tels qu'ils figurent sur l'espace cours.

une même séance, quelques étudiants ne suivent pas les dernières. Pour la séance deux, les chiffres passent de vingt étudiants pour la première leçon proposée à seize pour la troisième. Il en est de même pour la séance trois, avec une perte de trois étudiants entre la première leçon et la seconde leçon.

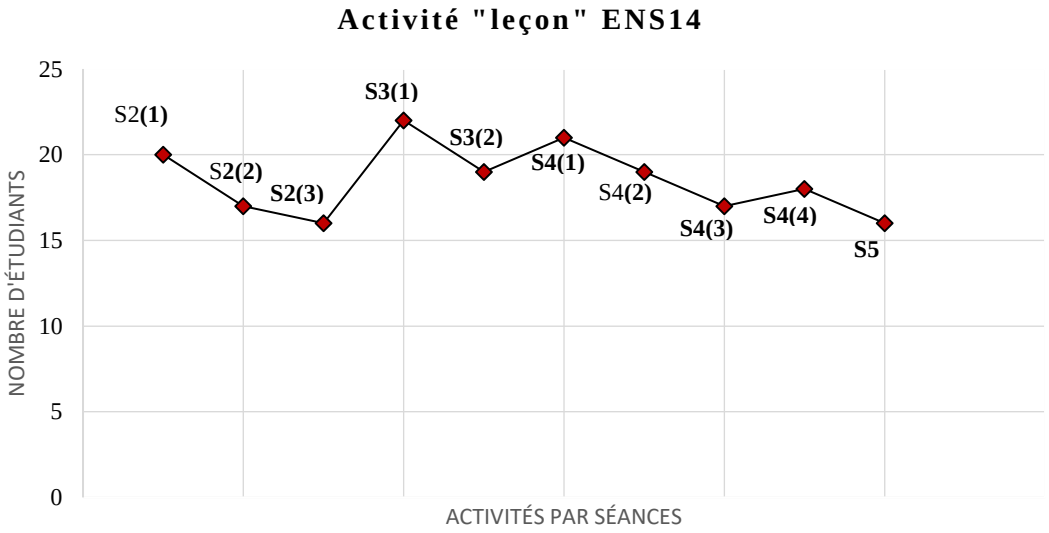


Figure 41. Evolution des consultations de l'activité « leçon » chez ENS14 en droit

L'enseignant ENS4 est le seul enseignant n'ayant pas structuré son cours sur la plateforme par séance. Ainsi, les consignes d'écriture étaient envoyées par mails à chaque séance et les autres ressources et activités déposées sur la plateforme. Dans sa scénarisation découpée en cinq séances, l'enseignant a proposé :

Séances	Thèmes abordés, ressources et activités tels qu'ils sont présentés par ENS4
S1	Fautes courantes
S2	Accords des participes passés. Exercices en ligne. Coaching en classe virtuelle
S3	Autres accords. Exercices en ligne. Coaching en classe virtuelle
S4	Les conjugaisons. Exercices en ligne
S5	Homonymes/paronymes. Exercices en ligne

Tableau 50. Thématiques abordées par ENS4 sur les cinq séances en droit

Son organisation sur la plateforme diffère de celles d'ENS14, ENS1 et ENS3 mentionnées ci-dessus. Il s'agit de l'un des enseignants ayant le plus utilisé l'activité test. Sur les treize tests proposés, les étudiants en ont fait en moyenne cinq. Les écarts entre étudiants sont très importants : seuls 10,7% des étudiants ont fait la totalité des tests, contre 21,4% n'en ayant fait qu'un. 75% des étudiants en ont fait entre 1 et 6, autrement dit moins de la moitié contre seulement 25% qui en ont effectué entre 7 et 13.

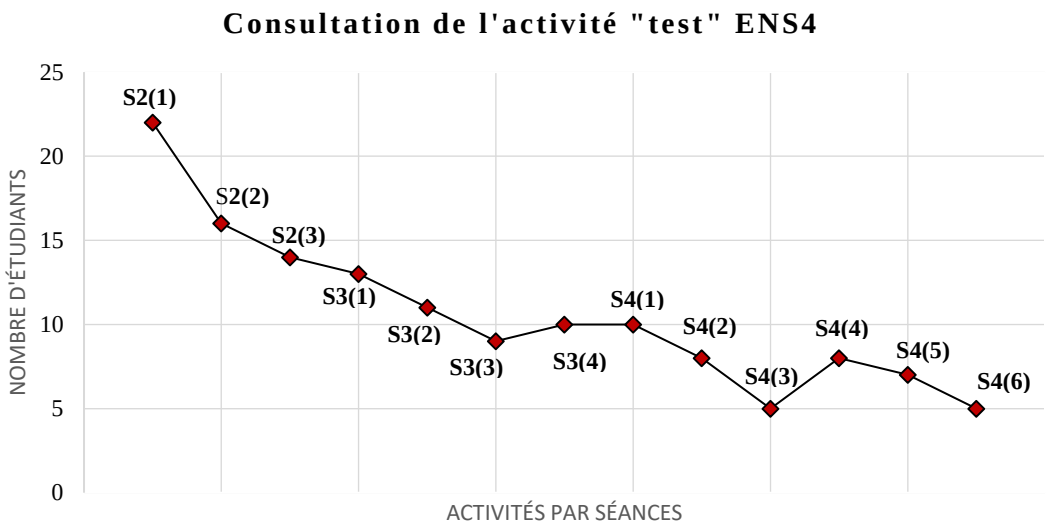


Figure 42. Evolution des consultations de l'activité « test » chez ENS4 en droit

Le même constat s'observe pour ENS4, pour qui le taux de consultation descend considérablement entre le premier test et le dernier test de l'espace cours (Figure 42). Ainsi, le premier test de la séance 2 a été consulté par 22 étudiants alors que le sixième test de la séance 4 ne l'a été que par cinq. Cette perte s'observe également pour la ressource fichier où l'on passe de 22 à 9 étudiants. Les taux de participation sont encore plus faibles lorsque l'on regarde le nombre de tests envoyés et non plus le taux de consultation de ces derniers.

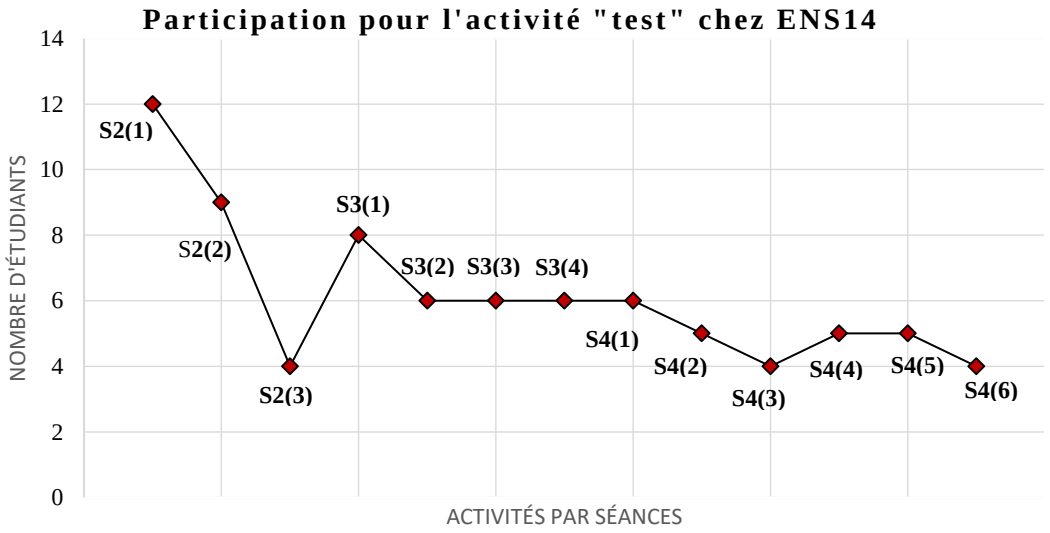


Figure 43. Evolution des tentatives de « test » chez ENS4 en droit

Ces résultats sur la participation aux tests questionnent sur le système scolaire et universitaire et le rapport entretenu avec l'évaluation sommative. En effet, ces types de tests

autocorrectifs sont utilisés par ces enseignants comme exercices non notés avec pour objectif de permettre à l'étudiant de se situer par rapport aux exigences et aux leçons vues.

Cependant, suite à la question sur l'accessibilité des ressources disponibles, un étudiant de ce groupe déclare qu'un « trop plein » d'informations réduit la facilité d'accès :

> Etu-Q2-376 : certaines informations ou cours étaient difficiles à trouver sur la plateforme, il fallait parfois longuement chercher des ressources qui auraient pu être mises en avant dans des sections ou sous-sections plus claires sur leur contenu.

Deux grandes catégories d'utilisation de la plateforme par les enseignants ont été identifiées en début de partie : les profils à faible utilisation et les profils à haute utilisation.

ENS9, l'enseignant ayant mobilisé uniquement le carnet de bord, le forum et les fichiers (et les étiquettes, que l'on ne compte pas ici) est l'enseignant inclus dans les profils à faible utilisation. Toutes les ressources et activités sont donc incluses dans un fichier Word. En moyenne, les étudiants ont consulté 14 fichiers Word, sur 20 fichiers déposés sur les cinq séances. 62,5% des étudiants ont consulté plus de 80% des fichiers et 25% des étudiants ont consulté moins de la moitié des ressources.

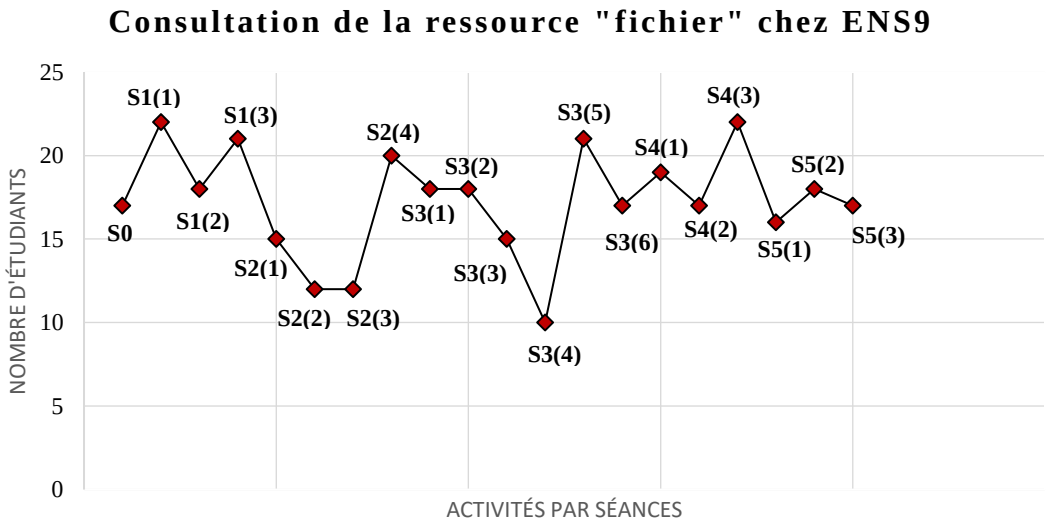


Figure 44. Evolution des consultations de la ressource « fichier » chez ENS9 en droit

La spécificité de cet enseignant repose sur le choix de n'utiliser qu'une ressource, ce qui nous permet de visualiser l'ensemble des étapes de son cours sur les cinq séances et les types de thèmes ayant suscité le plus d'intérêt chez les étudiants. Les pics de participation concernent les premier et troisième fichiers de la séance 1, le cinquième fichier de la séance 3 et le troisième fichier de la séance 4 (Figure 44).

Thème du fichier	Consultations
Fichier S1(1) : Activités séance.1	22
Fichier S4(3) : Ecrit.4 : rêverie inavouable.	22
Fichier S1(3) : Écrit de la 1ère séance	21
Fichier S3(5) : Consigne écrit 3	21
Fichier S2(4) : Activité d'écriture 2	20
Fichier S4(1) : Fiche d'activités n°4	19
Fichier S1(2) : Doc1 : Adjectifs de couleur	18
Fichier S3(1) : Conseils pour réussir l'évaluation 1	18
Fichier S3(2) : Fiche d'activités n°3	18
Fichier S5(2) : Consignes contrôle n°2	18
Fichier S0 : Calendrier prévisionnel	17
Fichier S3(6) : Grille évaluation 1	17
Fichier S4(2) : Document.1 : Modes et mode subjonctif.	17
Fichier S5(3) : Grille d'évaluation contrôle.2	17
Fichier S5(1) : Fiche conditionnel	16
Fichier S2(1) : Activités de langue séance.2	15
Fichier S3(3) : Systèmes de temps	15
Fichier S2(2) : Doc 1 : formation des temps à partir du présent de l'indicatif	12
Fichier S2(3) : Doc.2 : Tableau temps simples et composés	12
Fichier S3(4) : Comment relire une rédaction ?	10

Tableau 51. Classement du taux de consultation par fichier chez ENS9[57] en droit

En revanche, les fichiers deux et trois de la séance 2 et le fichier quatre de la séance trois semblent avoir suscité le moins d'intérêt (Tableau 51).

Les exercices d'écriture sont les fichiers pour lesquels le taux de consultation est le plus élevé, 21 étudiants pour le premier écrit, 20 pour le second, 21 pour le troisième et 22 pour le quatrième (cellules hachurées). À contrario, les ressources « comment relire une rédaction ? », « formation des temps à partir du présent de l'indicatif » et « tableau temps simples et composés » n'ont été consultées que par 10 et 12 étudiants.

L'une des particularités des enseignements se déroulant essentiellement à distance réside dans le lien entretenu entre l'étudiant et l'enseignant. Les échanges verbaux oraux n'ont pas lieu, sauf dans le cas de séance en ligne en synchrone, ce qui n'était pas le cas ici. Un seul enseignant a proposé des séances sur l'outil Via, l'enseignant ENS4.

Il se trouve que très peu d'étudiants ont visionné les trois enregistrements déposés par ENS4 : six étudiants ont accédé à la « présentation du cours de communication » et quatre l'ont

[57] Le nom des fichiers sont repris tels qu'ils figurent sur l'espace cours.

visionné, « les autres accords » n'ont pas été visionnés et la vidéo « les accords des participes passés » a été visionnée par cinq étudiants. En termes de participation avant dépôt de l'enregistrement sur la plateforme, quinze étudiants sur les quarante-huit inscrits sur la plateforme ont écouté au moins une partie de la séance à distance, soit 30%. Cette donnée se doit d'être mise en parallèle avec la particularité du cours, que nous mentionnons en début de partie. Les séances de l'enseignement « projet individuel en langue française » pour les étudiants de droit se sont déroulées à distance, en asynchrone. Les directives données contraignaient les enseignants ne pouvant rendre les classes virtuelles obligatoires. Ainsi, les étudiants étaient conviés à ces classes virtuelles, mais ENS4 indiquait bien dans son espace que :

> « la présence aux classes virtuelles n'est pas obligatoire, mais conseillée. Elles seront enregistrées pour que tous les étudiants du groupe puissent les visionner ».

Cependant, cela est contradictoire avec les étudiants qui regrettent de ne pas avoir eu de visio-conférence avec les autres enseignants, comme l'étudiante de droit que nous mentionnions déjà dans la partie sur les contraintes institutionnelles :

> E-Etu-Droit : on n'a jamais eu même une visio avec notre prof pour nous expliquer pourquoi on avait ça. On a tout de suite eu un mail en disant vous devez faire ce travail là… en fait on n'a pas eu de lien … on aurait eu une seule visio, comme quelques camarades ils ont eu … ça aurait été sympa de faire un visuel avec le prof.

ENS3 a également mis en ligne un « sondage » afin de proposer aux étudiants une « rencontre informelle ». Seuls onze étudiants ont consulté le sondage, dont deux uniquement qui y ont répondu. Or, on dénombre 34 étudiants inscrits, ce qui signifie que seuls 32% l'ont consulté et 5,9% qui y ont répondu.

Les carnets de bord, très utilisés par les enseignants, montrent des variations entre ces derniers en termes de retours effectués :

	ENS1	**ENS3**	**ENS4**	**ENS5**	**ENS8**	**ENS9**	**ENS14**	**ENQ**
Effectifs inscrits plateforme	47	46	48	39	37	24	46	25
Nombre de messages étudiants	152	219	173	-	-	102	86	104
Nombre de message enseignants	82	133	175	-	-	64	24	90
Différence messages étudiants-enseignant	70	86	-2	-	-	38	62	14

Tableau 52. Messages enseignants et messages étudiants déposés sur l'activité « carnet de bord » par enseignant

Moins l'écart entre le nombre de messages enseignants et le nombre de messages étudiants est élevé, plus les interactions entre l'enseignant et les étudiants sont élevées. Ainsi, au vu des taux de réponses indiqués dans le Tableau 52, l'enseignant le plus actif, de loin est l'enseignant

4, suivi par ENQ et ENS9. ENS3, ENS1 et ENS14 semblent avoir le moins répondu aux étudiants. Ces chiffres nous informent aussi d'une différence de fonctionnement des enseignants. Certains d'entre eux, et notamment les enseignants pour lesquels nous observons un écart important, ont envoyé une correction groupée à leurs étudiants. Ainsi, l'étudiant A envoie son premier devoir au 11 octobre, le second le 22 octobre et reçoit des retours groupés la semaine suivante par ENS14.

À contrario, l'ENS4, pour qui la différence messages étudiants – messages enseignant est négative, corrigeait les devoirs envoyés par les étudiants dans les jours suivants la réception de ces derniers et leur retournait très rapidement.

Cela interroge sur le contrat pédagogique entre l'enseignant et l'étudiant et la part implicite qui le compose. Le numérique semble ici renforcer le côté tacite du contrat pédagogique puisque l'on pourrait supposer que l'étudiant considère, dans l'usage même du carnet de bord, que l'enseignant doit mener des échanges plus contraints que lors d'un envoi d'un exercice sur feuille. Le carnet de bord possède la particularité d'être individuel, l'étudiant n'accède qu'au sien dans lequel il dialogue, en asynchrone, avec l'enseignant. En cas de non réponse de l'enseignant d'une séance à l'autre, l'étudiant pourrait considérer que le contrat n'est pas respecté : l'étudiant envoie un devoir chaque semaine, l'enseignant y répond chaque semaine pour valider les étapes d'écriture. Or, si cela ne semble être le cas du point de vue de l'étudiant, cela peut impacter son implication et influencer sa motivation et son engagement dans le cadre de cet enseignement.

Cependant, nos résultats montrent qu'une plus grande réactivité de l'enseignant (ENS4) ne garantit pas pour autant une constance dans la participation.

Nous pourrions imaginer que les étudiants participent davantage aux activités de production évaluées par l'enseignant. Les outils proposés par les enseignants pour rendre un devoir diffèrent : ENS5, ENS8 et ENS14 utilisent le « devoir », ENS1, ENS3, ENS4, ENS9 et ENQ le « carnet de bord ».

8.3.3. Focalisation sur le cours « écrire pour communiquer », première année de licence de STAPS

Eléments descriptifs de notre deuxième cas d'étude

La particularité des travaux dirigés en première année de licence de STAPS pour le cours « écrire pour communiquer » concerne l'hybridation distanciel – présentiel lié à la situation sanitaire. Les enseignants ne pouvaient faire cours qu'à la moitié de leur groupe en classe. Ainsi, les quatre enseignants ont alterné une semaine sur deux.

Après un cours magistral de deux heures, les étudiants ont assisté à douze heures de TD, réparties en six séances.

Directives du responsable et présentations du cours dans la maquette :

> Présentation et objectifs :
> L'objectif premier de cet enseignement est d'effectuer un travail méthodique sur l'expression écrite en langue française. Ce travail concernera les points suivants :
> - retour sur certains aspects élémentaires de l'écrit (orthographe grammaticale et lexicale, syntaxe, ponctuation, etc.) en vue de prévenir des erreurs ou maladresses courantes ;
> - approche lexicale visant à développer une exigence de clarté et de précision dans le discours ;
> - attention à la construction et à l'articulation logique des textes.
>
> Ces éléments seront étudiés en contexte grâce à la lecture, l'analyse et la production de lettres de motivation, c'est-à-dire d'un type de texte assez court, mais répondant à des exigences formelles fortes et présentant un intérêt immédiat pour des étudiants.

Comme en droit, les cinq enseignants intervenant en STAPS (dont quatre en commun avec le droit) n'ont pas recouru aux activités « atelier », « base de données », « choix de groupe », « consultation », « contenu interactif », « outil externe », « questionnaire », « réunion Zoom », « Wiki » et « ressource du MediaServeur ». En plus de cela, personne n'a utilisé « via » et « sondage » dans ce cours.

		Enseignants en licence de STAPS					
		ENS1	ENS5	ENS8	ENS15	ENQ	Total
Activités	Carnet de bord					1	1
	Chat					1	1
	Devoir	3	1	4	2	1	11
	Forum	5	5	2	1	2	15
	Leçon	4	1				5
	Présence	1					1
	Sondage					1	1
	Test	9	22	9		12	52
	Nombre d'activités différentes	**5**	**4**	**3**	**2**	**6**	
Ressources	Dossier	5		1	1		7
	Étiquette	7	8	6		7	28
	Fichier	5		5		7	17
	galerie d'images					1	1
	Page		2				2
	URL			7		2	9
	Nombre de ressources différentes	**3**	**2**	**4**	**1**	**4**	
Nombre total de types d'outils utilisés		8	6	7	3	10	34
Nombre total d'outils déposés		39	39	34	4	35	151

Tableau 53. Ressources et activités utilisées par les enseignants en STAPS

Les enseignants ont donc accès au même espace sur UMTICE, mais possèdent chacun leur propre session, comme pour les enseignants de droit (Illustration 7). Les étudiants s'inscrivant par clé n'ont accès qu'à la session de leur enseignant. Ainsi, un étudiant du groupe B voit quatre sessions : « test de français », « j'améliore mon français écrit », « améliorer ses écrits » et « TD B – ENS8 – Information et communication ».

Contrairement aux enseignements en droit, les enseignants en STAPS ont distingué leurs différents groupes. Par exemple, là où ENS5 avait regroupé ces deux groupes en une section en droit, il les a divisés en deux sections en STAPS (TDH, puis TDY). Ainsi, les résultats seront présentés par groupe isolé et non tous groupes confondus pour le même enseignant. Il convient en effet de faire cette distinction de par la particularité liée à l'hybridation et aux contraintes en découlant selon les groupes.

Illustration 7. Espace partagé sur UMTICE en L1 STAPS « écrire pour communiquer »

En STAPS, l'enseignant ENS15 correspond à un profil de faible utilisation contrairement à ENS1, ENS5, ENS8 et ENQ. Dans le cadre de son cours, le forum n'a pas été utilisé même s'il apparait sur l'espace.

Ayant en charge quatre groupes, ENS15 a proposé pour chacun d'eux un dossier « supports L1 STAPS » contenant 26 fichiers textes, un premier espace de dépôt « devoir lettre de motivation » et un second « dépôt devoir évaluation finale L1 STAPS ». Cet enseignant, contrairement aux autres, a principalement communiqué avec ses étudiants par e-mails. Nous n'y avons pas accès, mais les informations issues des espaces de dépôt et celles obtenues dans les questionnaires Q2-Etu nous donnent des informations pertinentes.

TD	Consultation du dossier	Téléchargement du dossier ZIP	Devoir 1	Devoir 2
TDA	26	5	12	17
TDD	25	3	11	13
TDE	27	6	23	25
TDG	34	8	27	34

Tableau 54. Participation des étudiants des groupes d'ENS15

La même tendance s'observe pour les quatre groupes : la participation est la plus élevée dans la consultation du dossier, suivie par le devoir 2, soit le deuxième examen du semestre, du devoir 1 puis du téléchargement du dossier ZIP. Les téléchargements sont très faibles, mais ils ne signifient pas pour autant que l'étudiant n'a pas téléchargé les fichiers du dossier une fois avoir cliqué sur le dossier en question. En effet, ce type de ressource peut se télécharger de deux manières : téléchargement du dossier complet (information dont nous disposons) ou télécharger les fichiers un par un (information manquante).

Les quatre autres enseignants sont intervenus en STAPS ainsi qu'en droit. Dans la partie précédente, lors de la présentation des résultats, nous ne nous étions pas concentrée sur ceux de leurs groupes.

ENS5 est le second enseignant, après ENS15, à avoir utilisé une variété de type de ressources moins importante. Chacune des étapes de son cours est structurée par des étiquettes. Le découpage ne se fait pas par séance, mais par grandes étapes : étape 1 : motiver sa candidature, étape 2 : parler de soi, étape 3 : envisager une collaboration, étape 4 : s'exprimer avec clarté et précision. Toutes ces étapes sont alors composées de tests, ce qui revient à 22 tests sur tout l'espace (revoir Tableau 53). Il ne nous est ici pas possible d'identifier la structure par séance, les tests sont numérotés non plus par séances, mais par étape.

Au niveau de la scénarisation, les parties portant sur la leçon, les règles ou l'apport de l'enseignement en termes de connaissances sont intégrées directement dans les tests, soit avec une question descriptive soit en description avant de débuter le test (Illustration 8).

UMTICE - STS Tableau de bord Rechercher un cours 1124 Clayette Elodie Étudiant

Tableau de bord / Mes cours / STAPS-L1S1 2020 - Écrire pour communiquer / ENS5 / Paragraphe 3 : envisager une collaboration

Paragraphe 3 : envisager une collaboration

Le corps d'une lettre de candidature comporte traditionnellement trois paragraphes :

Paragraphe « Vous » ou « pourquoi vous m'intéressez »

Le premier, centré sur le destinataire de la lettre, doit vous permettre d'évoquer les raisons qui vous ont poussé à poser votre candidature dans l'établissement dont il est responsable (institution, entreprise ou lieu de formation).

Paragraphe « Moi » ou « ce que je peux vous apporter »

Le second paragraphe, centré sur le candidat, doit vous conduire à mettre en avant vos atouts pour le poste. S'il s'agit d'une réponse à une annonce, il faut bien sur montrer en quoi vous êtes fait pour le poste.

Paragraphe « Nous » ou « ce que nous pouvons faire ensemble »

Le troisième paragraphe, centré sur les avantages réciproques (« nous ») que votre recrutement produirait pour vous comme pour votre destinataire, est l'occasion d'évoquer votre projet professionnel.

Les particularités de chaque type de paragraphe seront étudiés durant ce cours. Nous nous intéresserons non seulement au contenu et à la structure qui caractérisent chacun d'entre eux, mais encore aux aspects lexico-grammaticaux qu'ils mobilisent. Ce sera donc l'occasion d'un travail en profondeur sur la langue française écrite et ses exigences.

Dans cette leçon, notre attention se focalisera sur le troisième paragraphe de la lettre de motivation, où il s'agit de souligner les avantages réciproques du recrutement pour l'entreprise et le candidat.

Ce paragraphe se caractérise en général par l'évocation d'un avenir proche, dont la réalisation ne saurait pourtant être assurée : il vous faut donc maîtriser le futur et le conditionnel. C'est donc à la révision de ce temps que nous allons à présent nous consacrer.

Méthode d'évaluation : Note la plus haute

Faire le test

Illustration 8. Exemple d'une partie leçon intégrée à une activité « test »

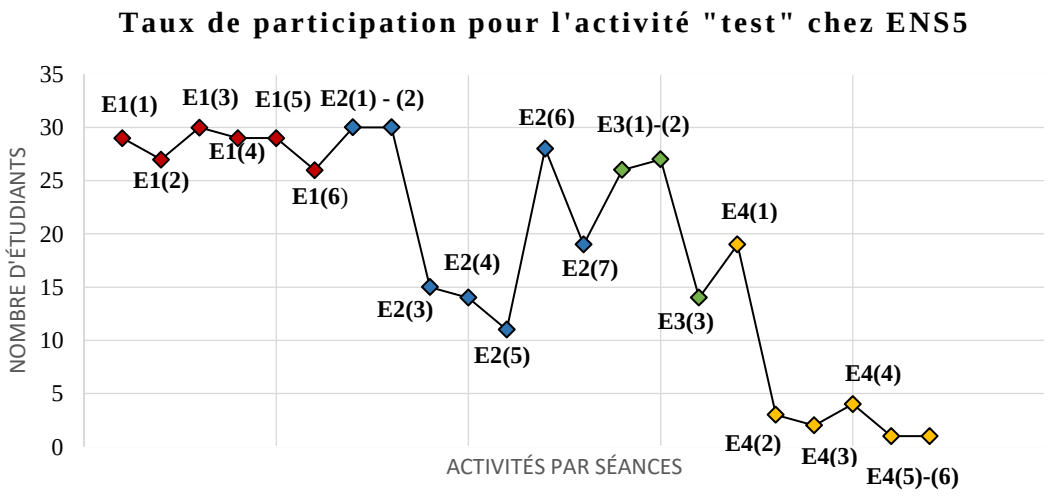


Figure 45. Evolution des tentatives de « test » chez ENS5 en STAPS

Au même titre que pour l'enseignant ENS9 en droit, ENS5 a essentiellement utilisé une même activité pour l'intégralité de son cours. De très nombreux pics s'observent ici, même si

la pente reste globalement descendante, des regains de participants s'observent à chaque séance et la perte de participation n'est pas linéaire contrairement à ce que nous avons montré pour la plupart des enseignants en droit.

Tests par étape	Tentatives envoyées
Test E1(3) : Paragraphe 1 : motiver sa candidature (4) Adjectif verbal et participe passé	30
Test E2(1) : Paragraphe 2 : parler de soi (1) Le passé composé (1)	30
Test E2(2) : Paragraphe 2 : parler de soi (2) Le passé composé (2)	30
Test E1(1) : Paragraphe 1 : motiver sa candidature (2) Le participe passé	29
Test E1(4) : Paragraphe 1 : motiver sa candidature (5) Le sujet de la phrase	29
Test E1(5) : Paragraphe 1 : motiver sa candidature (6) Les adverbes en -ment	29
Test E2(6) : Paragraphe 2 : parler de soi (6) -é ou -er	28
Test E1(2) : Paragraphe 1 : motiver sa candidature (3) Le participe présent, l'adjectif verbal et le gérondif	27
Test E3(2) : Bilan : terminaison des participes passés, infinitifs, verbes au futur et au conditionnel	27
Test E1(6) : Travail individuel : rédaction pas à pas d'une lettre de motivation (paragraphe 1)	26
Test E3(1) : Paragraphe 3 : envisager une collaboration	26
Test E2(7) : Travail individuel : rédaction pas à pas d'une lettre de motivation (paragraphe 2)	19
Test E4(1) : Les paronymes	19
Test E2(3) : Paragraphe 2 : parler de soi (3) Accord du participe passé avec avoir	15
Test E2(4) : Paragraphe 2 : parler de soi (4) Accord du participe passé avec être ou sans auxiliaire	14
Test E3(3) : Travail individuel : rédaction pas à pas d'une lettre de motivation (paragraphe 3)	14
Test E2(5) : Paragraphe 2 : parler de soi (5) Accord au passé composé du participe passé des verbes pronominaux	11
Test E4(4) : Les homonymes : ces / ses / c'est / s'est / sais / sait	4
Test E4(2) : Les synonymes	3
Test E4(3) : Les homonymes	2
Test E4(5) : Structurer son propos	1
Test E4(6) : Travail individuel : correction et amélioration d'une lettre de motivation	1

Tableau 55. Classement du taux de tentatives envoyées par test chez ENS5[58]

En parallèle à ces quatre grandes étapes, une partie tâche transversale et collaborative, principes de rédaction d'une lettre de motivation est proposée à la fin. Celle-ci est composée de trois forums précédés par une description de ces derniers (ressource « page ») et de leur utilité. L'objectif de cette partie est de faire produire aux étudiants une fiche synthétique présentant les principes à respecter lors de la rédaction d'une lettre de motivation.

[58] Le nom des fichiers sont repris tels qu'ils figurent sur l'espace cours.

Les étudiants choisissent leur groupe de travail (tâche 1, forum 1), collectent des informations (tâche 2, forum 2, prend la forme d'un exercice) et rendent une fiche synthétique (tâche 3, forum 3).

Notons qu'aucune activité collaborative n'a été proposée par ENS5 dans le cadre de son cours de droit. Nous ne disposons pas de la justification, mais nous pouvons supposer que cela vient de deux aspects :

- Dans l'intitulé du cours, l'adjectif « individuel » est utilisé « *projet individuel en langue française* ».
- L'enseignement s'est déroulé entièrement à distance en asynchrone. L'enseignant a pu juger que la mise en place d'un travail collaboratif sans que les étudiants ne se connaissent en amont serait plus délicat.

8.3.4. Accès aux ressources et similitudes entre les deux espaces cours

Les enseignants intervenant en droit et en STAPS avaient à leur disposition les ressources écri+ qu'ils pouvaient utiliser comme ils le souhaitaient dans leurs espaces cours.

Il se trouve cependant que certaines compétences, dont certaines compétences rédactionnelles, ne peuvent être travaillées directement sur la plateforme écri+ pour le moment. Elles peuvent toutefois être prises en charge directement dans le cadre des dispositifs proposés à Le Mans Université. La plateforme vient alors en appui, en tant qu'activités autoformatives, adaptées aux besoins de l'étudiant inscrit. Cette complémentarité des dispositifs pédagogiques, avec enseignant et l'utilisation de la plateforme peut être une piste pour gérer l'hétérogénéité des niveaux à laquelle les enseignants sont confrontés.

En reprenant le mythe proposé par Amadieu et Tricot (2020) « la nouvelle génération sait utiliser efficacement le numérique » et les attentes concernant la maitrise « supposée » des technologies par les étudiants actuels, qui sont nés avec le numérique, on observe des décalages dans notre corpus enseignant. En effet, nombreux sont les enseignants faisant référence aux difficultés d'accès à l'espace cours rencontrées par leurs étudiants.

Les études montrent que les jeunes de la génération actuelle sont efficaces dans l'utilisation des outils numériques à une condition, si l'on parle de « l'utilisation relativement passive de ces outils » (Amadieu et Tricot, 2020, p. 123). L'élève (et dans notre cas l'étudiant) est ainsi capable de collecter certaines informations et de communiquer via ces outils. En revanche, il n'acquiert

pas nécessairement les compétences lui permettant d'utiliser plus activement ces outils (comprendre en profondeur, produire, partager, etc.).

Les étudiants trouvent pour la plupart que l'accessibilité aux outils en ligne était facile. Les rares étudiants l'ayant trouvé difficile (5% en droit et en STAPS) ont surtout eu des difficultés lors de la première connexion ou visent spécifiquement la plateforme UMTICE « y a trop de trucs sur umtice on comprend rien !!!!! » (Etu-Q2-29).

Nous pourrions supposer que certains outils proposés sur la plateforme de formation de type Moodle sont moins évidents à utiliser que d'autres tant pour les étudiants que pour les enseignants. Notre expérience en tant qu'enseignante nous l'a montrée : lorsque nous souhaitons utiliser une nouvelle ressource ou une nouvelle activité afin de varier notre enseignement par exemple, nous remarquons que certaines sont plus intuitives. Les échanges informels avec les enseignants dans le cadre d'un groupe WhatsApp[59] nous le confirment. Finalement, créer, adapter et poster une ressource ou une activité ne semble pas être le point le plus bloquant pour les enseignants de notre corpus. Les questions qui revenaient souvent étaient surtout d'ordre technique, dans l'utilisation des paramètres par exemple : « mes étudiants ne voient pas la ressource » ou « mes étudiants n'arrivent pas à participer à l'activité ».

Enfin, il semble d'usage d'utiliser les ressources et les activités proposées sur Moodle principalement à distance, lorsque l'enseignant donne des exercices à faire pour la séance prochaine ou lorsqu'il y dépose les supports de cours par exemple. Cependant, l'enseignant peut se servir de certaines technologies dans le cadre de sa classe et solliciter les étudiants à en faire de même. Prenons l'exemple du test autocorrectif disponible sur la plateforme. L'enseignant informe les étudiants qu'ils vont devoir mettre en application ce qui vient d'être vu lors de la séance. Pour ce faire, il les dirige vers l'espace cours en ligne, accessible avec un ordinateur, un téléphone portable ou une tablette (et éventuellement réaliser l'exercice en binôme dans le cas d'étudiants n'ayant accès à aucun des trois). L'étudiant réalise l'exercice et se retrouve avec une correction automatique qui lui est proposée et le groupe peut revenir sur les réponses de manière collective.

[59] Suite au premier confinement de mars 2020, un groupe Whatsapp a été créé avec l'ensemble des enseignants intervenant en communication à Le Mans Université. Cet espace d'échanges a permis aux enseignants de poser des questions de différents ordres (organisation du semestre, accès aux salles, problèmes d'accès à la plateforme ou dans l'utilisation des ressources, etc.) et de partager différents contenus (articles de presse en lien avec la langue, livres intéressants pour les cours, etc.).

Conclusions du chapitre 8

Toute mission d'enseignement prend sa place dans un cadre général qui suit une scénarisation pédagogique réfléchie à plusieurs niveaux comme nous l'avons montré dans la partie théorique. Dans l'exemple des cours de « communication » instauré dans toutes les unités de formation et de recherche, ces derniers s'inscrivent dans une ingénierie de formation générale. Chacun de ces cours est intégré dans les maquettes et donc rendu obligatoire.

Nous avons montré dans ce chapitre huit l'importance accordée à la dénomination de ces cours. L'un des enjeux réside dans le côté facultatif ou obligatoire de ces derniers : les cours sont actuellement obligatoires. Or, rien ne garantit, lors de changements des maquettes des licences, qu'ils auront la même place. Cette question de la pérennité de tels dispositifs prend place dans le cadre plus général de l'ingénierie des dispositifs prise sous un angle systémique (Charlier & Peraya, 2003). L'université est confrontée à des moments charnières dus aux nouvelles réformes (par exemple la réforme licence-master-doctorat, les certifications obligatoires) ou aux changements réguliers des maquettes de formation. Les prises de décision et par conséquent le choix des enseignements ou des dispositifs à remplacer ou à garder dépend d'un certain nombre de critères et d'acteurs : direction de l'université, direction de l'UFR, responsable de mentions licence et master, responsables de formation, moyens alloués (obtention de budget suite à des appels à projet par exemple) ou encore les enseignants-chercheurs présents au moment de la prise de décision.

Nous avons vu en effet que dans certaines universités, ces dispositifs d'aide à l'amélioration des compétences écrites prennent la forme de tutorat ou de module d'enseignement facultatif. C'est à ce niveau que la dénomination entre en jeu, puisque nous avons vu qu'elle peut entrainer des malentendus, comme cela a pu être le cas en licence STAPS. Nos résultats ont permis de montrer que les étudiants, en lisant « information et communication » s'attendaient à participer à une réunion de formation et non à un cours en tant que tel.

En dehors de ces aspects liés à l'intitulé du cours, nos analyses ont fait émerger des représentations au sein des étudiants concernant la « maitrise du français ». Il ressort des analyses que :

- Les étudiants relient pour beaucoup le « renforcement du français écrit » à l'orthographe, à la grammaire et à l'amélioration.
- Les étudiants peinent à définir des termes pourtant fréquents dans les copies d'enseignants : orthographe, grammaire, vocabulaire, ponctuation, conjugaison et

syntaxe. Ces différentes composantes sont parfois utilisées les unes à la place des autres. Or, nous pourrions imaginer que de telles incompréhensions et confusions empêchent l'étudiant de prendre en compte les remarques de l'enseignant lorsqu'elles sont écrites. Une fois encore, nous faisons appel à des études portant sur le secondaire, puisque les recherches appliquées à l'enseignement supérieur sont moins fréquentes. Lorsque l'enseignant reçoit une copie d'un étudiant, il prend ou non la décision pédagogique de commenter la copie ou de l'annoter lorsque celle-ci comporte des erreurs de langue. Roberge (2001) identifie plusieurs types de marques existantes : l'absence de commentaire, la correction de l'erreur (l'erreur est directement corrigée par l'enseignant), le commentaire non développé (erreur soulignée, point d'interrogation, trait dans la marge), le commentaire codé (code de type « G » indiqué pour « grammaire »), le commentaire exclamatif (commentaires à jugement de type « bof », « bravo ! », etc.), le commentaire non mélioratif (commentaires de plusieurs mots de type « idée mal présentée », « paragraphe mal développé », etc.) et le commentaire mélioratif (comment du type « pour améliorer ce paragraphe, il aurait fallu que.. »).

– Les commentaires des enseignants sont souvent plus injonctifs qu'explicatifs (Simard, 1999).

Nous nous sommes ensuite intéressée à l'influence de l'institution et à la participation d'un projet d'envergure nationale. Différentes contraintes ont un impact sur la scénarisation des pratiques pédagogiques et sur les représentations des enseignants, mais également des étudiants :

– Le premier type de contraintes correspond aux contraintes temporelles. Les enseignants du programme considèrent pour la majorité qu'entre quinze et vingt heures en présentiel et plus de vingt heures en autonomie sont nécessaires pour qu'un étudiant améliore ses compétences en français écrit. Or, dans les faits, le nombre d'heures alloué aux enseignements de « communication » est plus faible.
– Ces contraintes temporelles engendrent un second type de contraintes : les contraintes en termes de contenu. Les enseignants déplorent une densité de points à traiter trop importante. Les aspects prioritaires fixés dépendent en partie de leurs représentations puisque les enseignants sont amenés à faire des choix en dépit des directives données qui ne leur permettent pas de tout traiter. Ces choix sont établis d'après ce qu'eux

estiment être important, ce qui entraine des différences dans les enseignements et dans leurs contenus.

– D'autres contraintes sont liées au contexte d'action et sont d'ordre pratique : les contraintes liées à l'accès aux salles d'enseignement adaptées pour l'utilisation du numérique. En effet, très peu de salles, hors domaine informatique, sont dotées d'ordinateurs pour les étudiants, ce qui limite l'utilisation du numérique pendant la séance puisque tous les étudiants ne disposent pas nécessairement d'un ordinateur ou d'une tablette.

Un dernier point ressort de nos résultats, la proposition de ressources en ligne dans le cadre de ces enseignements pour lesquels un espace de cours a été créé sur UMTICE. Nous avons étudié à la fin de ce chapitre la place de l'instrumentation numérique dans les deux licences à forts effectifs dans lesquelles plusieurs enseignants interviennent. Nous avons montré que l'appropriation des ressources et des activités disponibles n'est pas la même pour tous les enseignants. Certains enseignants ont un profil de faible utilisation des outils proposés, dans le sens où ils offrent une faible diversité de ressources ou d'activités à leurs étudiants. De l'autre côté, des enseignants ont des profils de forte utilisation de la plateforme. On observe une baisse de participation et une baisse d'engagement quasi systématique dès lors qu'une même activité ou une même ressource est utilisée plusieurs fois dans une même séance. À l'échelle de l'ensemble des séances, une perte constante s'observe de la première à la dernière séance, sauf pour un enseignant en droit. Il s'avère que l'enseignant qui a utilisé le moins de ressources et d'activités est celui pour qui les étudiants ont participé de manière plus constante. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait qu'une infobésité empêche l'étudiant de se retrouver sur la plateforme. Cependant, nous n'avons pas eu accès aux échanges en dehors de la plateforme. Il se peut que l'enseignant se soit rendu plus disponible pour interagir avec les étudiants à travers d'autres moyens (messagerie par exemple).

Même si nos données ne nous permettent pas de juger de l'apprentissage des étudiants, un parallèle peut être fait avec la revue de la littérature portant sur l'utilisation des animations effectuée par Amadieu et Tricot (2020). Les auteurs concluent que :

> Les animations joueraient le rôle d'une prothèse cognitive en évitant aux apprenants de devoir construire par eux-mêmes la dynamique d'un système ou son processus, ce qui réduirait le cout mental pour l'apprenant. […] Apprendre à partir d'une animation peut s'avérer difficile au vu des capacités attentionnelles et de mémoire des individus. Il est exigeant, pour des apprenants, de sélectionner visuellement les bonnes informations. (p. 100).

Nous avons également identifié des contenus de séances entrainant une participation plus ou moins importante des étudiants :

- Les corrigés de cours sont les documents les moins consultés par les étudiants.
- Les fichiers portant sur les activités d'écriture en droit ont suscité un fort intérêt des étudiants.

La situation sanitaire et l'enseignement à distance qui en a découlé ont entrainé selon nous une contraction. L'enseignement « projet individuel en langue française » est un cours obligatoire et inscrit dans les maquettes. Cependant, lorsque la décision de suivre ce module à distance a été prise par les instances, ces dernières ont décidé de ne pas rendre les séances en ligne obligatoires. En choisissant les cours à suivi asynchrone, les étudiants ont eu le choix d'assister ou non aux cours en visioconférence. L'enseignement asynchrone et l'opportunité laissée à l'étudiant de ne pas assister aux classes virtuelles ont eu un effet sur les enseignants également. Un unique enseignant a proposé des classes virtuelles (avec un taux de participation des étudiants très faible). Nos résultats ne rejoignent pas ceux de Barnard et al. (2009) qui ont montré que les outils asynchrones utilisés dans le cadre de l'enseignement à distance faciliteraient les interactions et par conséquent l'engagement cognitif de l'apprenant.

Nous pourrions pu nous attendre à ce qu'il y ait des différences notables en fonction du statut de l'enseignant (permanent ou vacataire) en termes de proximité avec les étudiants (analysée grâce à la fréquence et la rapidité de réponses). Il s'avère, d'après nos résultats, qu'il n'y a pas de lien. Il semblerait que ce soit plutôt la profession en tant que telle joue (quelle est la profession de l'intervenant vacataire ?).

ENS4, l'enseignant le plus actif d'après l'analyse des carnets de bord, est géomètre-topographe de formation et inventoriste actuellement. ENQ, la deuxième intervenante ayant une différence messages reçus – messages envoyés la plus faible, est doctorante. Les autres intervenants sont enseignants de profession (certains sont enseignants titulaires à l'université, d'autres enseignants dans le secondaire). Nous supposons que cette différence peut s'expliquer par la multiplication des copies à corriger et par l'aspect chronophage de cette tâche. En effet, bien qu'occupés par d'autres missions propres à leur métier (inventoriste et apprentie chercheure), ENS4 et ENQ sont amenés à réaliser d'autres tâches en dehors de cet enseignement de droit. De plus, leurs heures d'enseignement restent restreintes, puisqu'un vacataire ne peut enseigner que 96 heures et qu'un doctorant contractuel ne peut réaliser que 64 heures d'enseignement. La tâche de correction peut être perçue par ces deux enseignants comme une nouveauté et comme un changement dans leur organisation professionnelle.

Nous mentionnons dans le chapitre 3 que l'enseignement à distance impliquait des variations en termes de retours donnés aux étudiants :

> Apprendre à distance est réputé exigeant pour la simple raison que toute l'aide qu'une enseignante apporte à ses élèves dans la classe et toute la régulation de son enseignement en fonction des difficultés de ses élèves, sont différées, parfois extrêmement différées, ce qui entraine alors une exigence de grande autonomie de la part des élèves. (Amadieu et Tricot, 2020, p. 58)

Nous avons montré dans nos résultats que cette proximité enseignant – étudiant varie d'un enseignant à l'autre. Certains enseignants sont très réactifs et offrent une correction des productions écrites à leurs étudiants dans les jours qui suivent tandis que d'autres envoient une correction de plusieurs productions écrites en même temps, quelques semaines plus tard. Cet envoi différé crée une certaine gêne auprès de certains étudiants qui peuvent considérer que l'enseignant ne respecte pas sa part du contrat pédagogique : l'étudiant envoie son écrit selon des contraintes temporelles à respecter sous peine d'être pénalisé en cas de retard ou de non rendu, mais l'enseignant ne le corrige pas au fur et à mesure. L'étudiant se retrouve alors à avoir envoyé plusieurs exercices, sans savoir si son travail correspond aux attentes de l'enseignant. Rappelons que ces différents écrits prennent place dans une scénarisation large : à chaque séance (cinq séances), les étudiants rédigent un écrit en respectant des contraintes d'écriture liées aux thématiques abordées pendant le cours. Le processus d'écriture de l'étudiant se situe donc sur ce continuum qui est supposé le mener à une histoire cohérente basée sur différents moments de la vie de son avatar. Le fait de ne pas recevoir de retours de la part de l'enseignant aux différentes étapes peut déstabiliser l'étudiant et le rendre moins engagé dans cette tâche d'écriture.

Chapitre 9. Analyse de l'efficience des dispositifs

Nous venons d'identifier et d'analyser, dans les chapitres sept et huit, les besoins étudiants, une analyse des méthodes et des facteurs de la scénarisation pédagogique influençant les dispositifs mis en place et l'impact sur les représentations des étudiants et des enseignants.

Nous croisons les résultats présentés dans ces deux chapitres et nous répondons à la question suivante : ces dispositifs ont-ils permis de répondre aux différents besoins identifiés sur le terrain ? Dans un premier temps, nous développons le sentiment d'amélioration des étudiants après avoir participé au dispositif. Nous identifions ensuite les thématiques effectivement abordées dans ces différents enseignements qui leur ont semblé particulièrement adaptées ou inadaptées à leurs besoins initiaux. Enfin, nous exposons la prise de recul prise par les enseignants quant à ces enseignements dispensés.

9.1. Sentiment d'amélioration des étudiants après avoir participé au dispositif

Bien qu'elle reste subjective, la perception de l'étudiant concernant l'apport du dispositif sur ses compétences donne des informations intéressantes sur les besoins qu'il estime avoir. L'évaluation de l'enseignement par les étudiants est une initiative relativement récente dans le système universitaire (Younèes, 2009).

9.1.1. Comparaison des opinions des apprenants en fonction des licences

Parmi les 441 étudiants, toutes licences confondues, 71,9 % ont le sentiment de s'être améliorés. Ce résultat est encourageant, mais doit être spécifié par licence puisque les enseignements varient. Les licences pour lesquelles les étudiants estimant avoir progressé sont les plus nombreux en économie et gestion, en histoire avec 100 % de « oui », mais ce sont deux licences pour lesquelles peu d'étudiants ont répondu. La perception de progression est très élevée en lettres modernes (90,3 %), en LLCER (86,5 %), en géographie (77,8 %), en droit (74,1 %) et en LEA (71,7 %). En revanche, en STAPS (66,7 %), en SV/ST (60,6 %) et enfin, en MPCE2i le sentiment d'amélioration est plus mitigé (Figure 46).

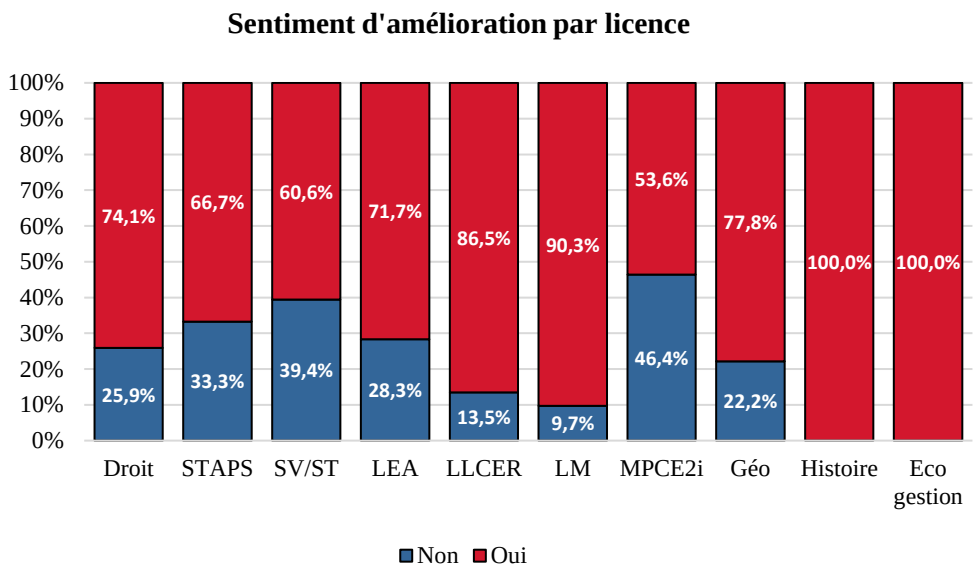


Figure 46. Sentiment d'amélioration en français écrit des étudiants par licences (Q2-ETU)

Cette tendance générale à la satisfaction qui s'observe dans la quasi-totalité des licences reste relative.

Si l'on se penche davantage sur l'apport du dispositif sur leurs compétences écrites de manière générale, la majorité des étudiants de toutes les licences considère que l'apport est de 3 sur 5 (Figure 47).

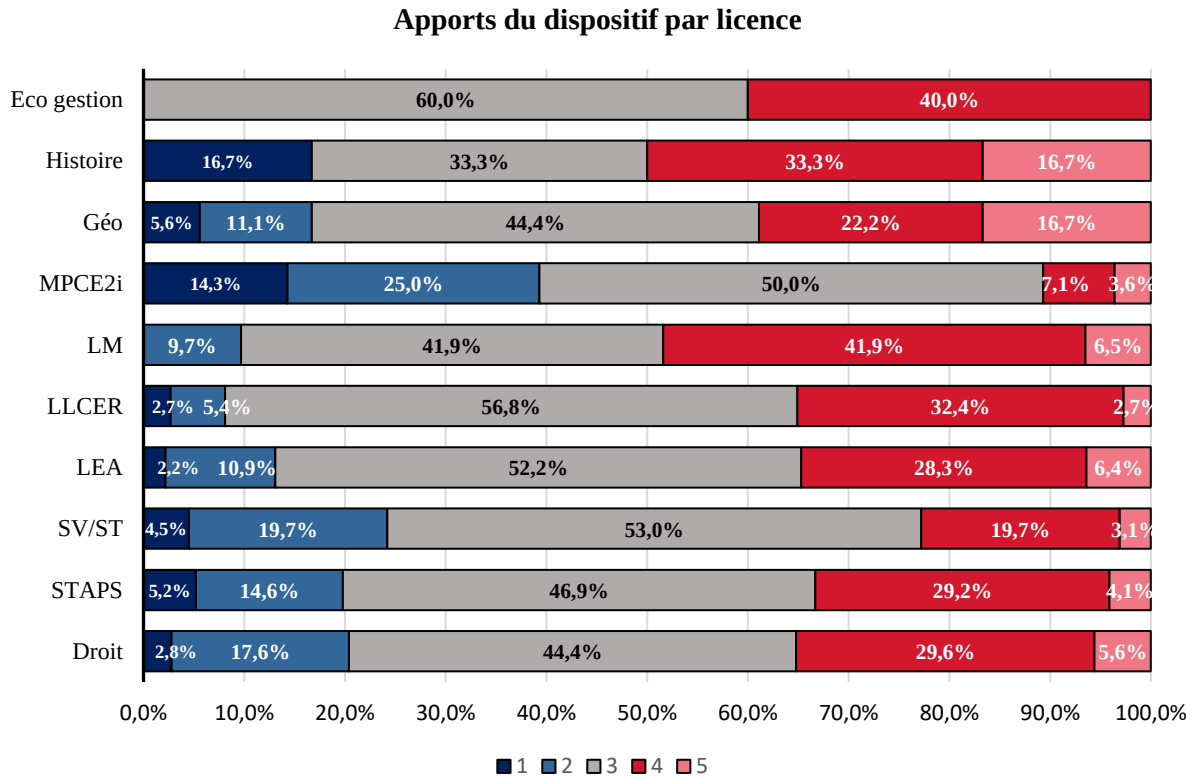


Figure 47. Apports du dispositif d'après les résultats à Q2-Etu sur leurs compétences écrites

Le sentiment d'amélioration en français écrit et le ressenti sur l'apport du dispositif est en moyenne satisfaisant (3 sur 5, de 1 = apports inexistants à 5 = apports très importants).

En revanche, ces pourcentages sont à prendre avec précaution. En effet, certaines de ces licences font intervenir plusieurs enseignants. Comme nous l'avons montré dans la partie théorique, la majorité des études portant sur les déterminants de la réussite étudiante ont analysé les effets de caractéristiques propres à l'étudiant telles que ses caractéristiques sociodémographiques (Gruel, 2002 ; Lambert-Le Mener, 2012 ; Vasconcellos, 2016), ses conditions de vie (Grignon & Gruel, 1999 ; Michaut, 2000), son passé scolaire ou encore, en moindres mesures, ses capacités cognitives (De Ketele, 1990). Or, ces recherches ne permettent pas d'expliquer entièrement les raisons de réussite, d'échec ou d'abandon. De plus rares études se sont intéressées à l'impact des pratiques pédagogiques et au rôle de l'enseignant dans les apprentissages des apprenants. Cela nous a menée à comparer les réponses des étudiants en fonction des licences, et plus particulièrement en fonction de l'enseignant afin d'aller plus loin dans l'analyse des réponses des apports du dispositif sur les compétences écrites des étudiants.

9.1.2. Variation dans les licences à fort effectif impliquant plusieurs enseignants

Comme nous le détaillons dans l'annexe 19, des enseignants sont intervenus dans plusieurs licences, comme c'est le cas par exemple pour ENS1 qui a donné cours en Droit, en LLCER ou encore en STAPS. ENS3 quant à lui a donné cours en écogestion, en histoire et en LLCER. ENS2, ENS12, EN13 n'ont pas enseigné au premier semestre de la rentrée de 2020-2021 et n'ont donc pas eu d'étudiants ayant répondu à Q2-Etu ce qui explique leur absence dans les tableaux d'analyse.

	Enseignants												
Licences	**ENQ**	**ENS1**	**ENS11**	**ENS14**	**ENS15**	**ENS3**	**ENS4**	**ENS5**	**ENS6**	**ENS7**	**ENS9**	**ENS8**	**T**
Droit	4.00 (11)	3.62 (13)		3.56 (16)		3.71 (17)	3.76 (17)	4.00 (12)			4.14 (7)	3.47 (15)	3.74 (108)
LLCER		3,00 (6)	3.50 (22)			4,22 (9)							3,59 (37)
MPCE2i					3.31 (13)				3,40 (15)				3,36 (28)
STAPS	4.12 (43)	3,25 (4)			2.94 (36)			3.27 (11)				3,50 (2)	3,53 (96)
SV/ST					2.96 (23)				3,00 (1)	3.83 (30)		4.08 (12)	3,56 (66)

Tableau 56. Satisfaction globale par enseignant dans les licences avec différents intervenants

Nous avons synthétisé dans le Tableau 56 les moyennes obtenues à la question « êtes-vous globalement satisfait de cette formation en lien avec le renforcement de vos compétences écrites en français à l'université ? » pour chaque enseignant. Deux indications ressortent : la différence pour un même enseignant intervenant dans plusieurs disciplines (satisfaction la plus faible égale aux cases hachurées en gris) et la différence entre les enseignants d'une même discipline (note la plus haute hachurée en bleue).

Ainsi, le nombre de réponses varie d'un enseignant à l'autre, mais également d'une licence à l'autre. Ces chiffres sont à prendre en considération, car pour une même licence, le taux de participation n'est pas le même pour tous les enseignants. Par exemple en STAPS (Tableau 57), la répartition est inégale entre les quatre enseignants. Cela s'explique par le nombre de groupes, mais également par notre implication dans l'étude. En effet, le taux de participation est beaucoup plus élevé chez ENQ puisque la communication avec les étudiants sur le questionnaire a été différente. Nous avons fait le choix de nous baser sur le nombre d'évaluations passées par les étudiants et non sur les listes d'inscription fournies en début d'année, car elles ne prennent pas en considération les étudiants qui ne sont pas allés au bout du semestre. Or, un étudiant qui s'est arrêté ne peut avoir répondu au questionnaire.

Enseignants	**Nombre de groupes**	**Estimation du nombre d'étudiants d'après le nombre d'évaluations passées**	**Nombre de réponses**	**Taux de participation**
ENS1	1	27 étudiants	4	14,8 %
ENS5	2	32 étudiants	11	34,4 %
ENS8	1	25 étudiants	2	8,0 %
ENS15	4	90 étudiants	36	40,0 %
ENQ	2	49 étudiants	43	87,8 %

Tableau 57. Répartition du taux de participation à Q2-Etu par enseignant en STAPS

Pour les enseignants ENS1 et ENS8, les taux de participation sont très faibles, contrairement à ENQ, ENS15 et ENS5 (Tableau 57).

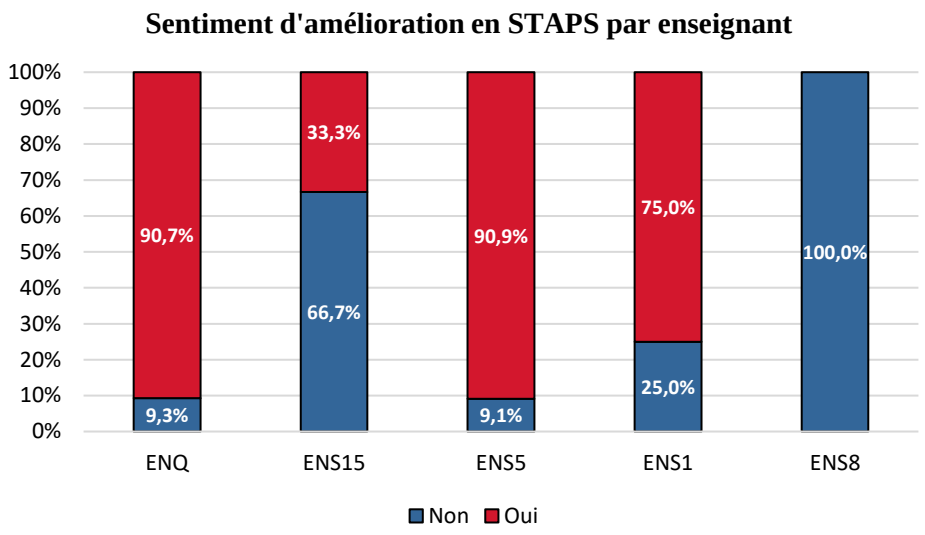


Figure 48. Sentiment d'amélioration pour les étudiants de STAPS par enseignant

La seconde licence pour laquelle plusieurs enseignants se sont partagés les groupes concerne les étudiants inscrits en droit.

Enseignants	Nombre de groupes	Estimation du nombre d'étudiants d'après le nombre d'évaluations passées	Nombre de réponses	Taux de participation
ENS1	2	31 étudiants	13	41,9 %
ENS3	2	35 étudiants	17	48,6 %
ENS4	2	36 étudiants	17	47,2 %
ENS5	2	32 étudiants	12	37,5 %
ENS8	2	26 étudiants	15	57,7 %
ENS9	1	20 étudiants	7	35,0 %
ENS14	2	24 étudiants	16	66,7 %
ENQ	1	18 étudiants	11	61,1 %

Tableau 58. Répartition du taux de participation à Q2-Etu par enseignant en droit

Les résultats sont plus partagés en droit, d'un enseignant à l'autre, les étudiants de ENS5 ont le sentiment d'avoir progressé à hauteur de 91,7 % là où 53,8 % de ceux de ENS1 ont répondu « oui » (Figure 49).

Pour rappel, les enseignements du TD « projet individuel en langue française » se sont déroulés entièrement à distance cette année, précédés par deux heures de cours magistral.

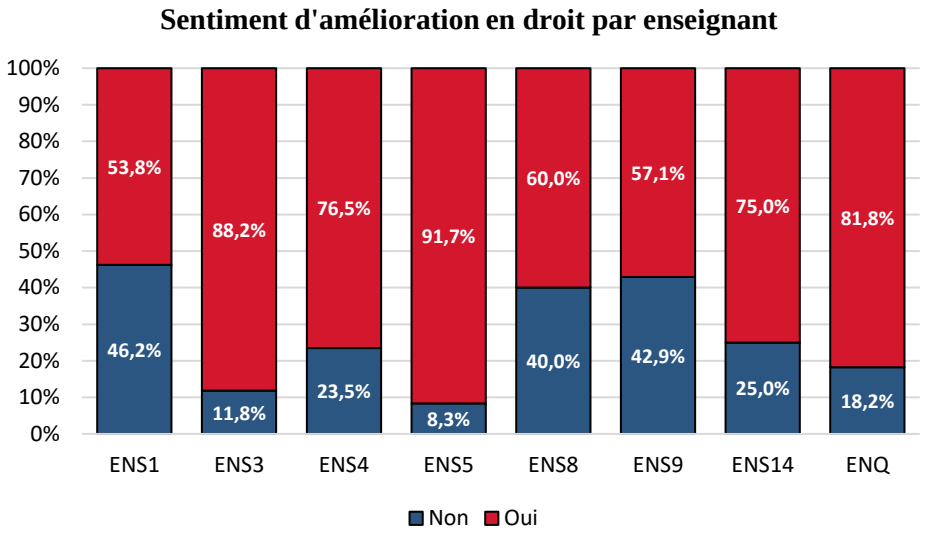


Figure 49. Sentiment d'amélioration pour les étudiants de droit par enseignant

Ces éléments sont intéressants à comparer entre filières pour les enseignants intervenant dans plusieurs d'entre elles. En effet, la satisfaction pour ENQ est bien plus élevée en STAPS qu'en droit (90,7 % contre 81,8 %) ainsi que pour ENS1 (75 % contre 60 %). En revanche, aucune réelle différence chez ENS5 (90,9 % contre 91,7 %).

9.1.3. Différences de pratiques pour les enseignants intervenant dans plusieurs licences

Nous venons de mettre en lumière les différences et les similitudes au sein des licences dans lesquelles les groupes sont suivis par des enseignants différents. Qu'en est-il cependant des enseignants qui interviennent dans plusieurs licences, avec des objectifs d'enseignement différents ?

	Enseignants						
Licences	**ENQ**	**ENS1**	**ENS15**	**ENS3**	**ENS5**	**ENS6**	**ENS8**
Droit	4.00 (11)	**3.62 (13)**		3.71 (17)	**4.00 (12)**		3.47 (15)
Économie et gestion							3.60 (5)
Histoire				4.17 (6)			
LEA					3.57 (46)		
LLCER		3.00 (6)		**4.22 (9)**			
MPCE2i			**3.31 (13)**			**3.40 (15)**	
STAPS	**4.12 (43)**	3.25 (4)	2.94 (36)		3.27 (11)		3.50 (2)
SV/ST			2.96 (23)			3.00 (1)	**4.08 (12)**
Moyenne globale	4.09 (54)	3.39 (23)	3.01 (72)	3.94 (32)	3.59 (69)	3.38 (16)	3.71 (34)

Tableau 59. Satisfaction globale pour les enseignants intervenant dans plusieurs licences

Des variations s'observent pour quasiment tous les enseignants – prenons l'exemple d'ENS8 qui intervient dans quatre cours différents : la satisfaction globale est en moyenne de 3,47 en droit, contre 4,08 en STAPS (soit un écart de 0,61 point). L'écart le plus important se retrouve chez ENS5 (0,73 point) et le plus faible chez ENQ (0,12 point) et ENS6 (0,4 point).

Trois des cinq enseignants de droit, ENQ, ENS3 et ENS8, ont obtenu la satisfaction la plus faible en droit, contrairement à ENS1 et ENS5 pour qui elle est la plus haute dans cette licence.

Nous avons également regardé le temps que les étudiants ont passé sur la plateforme de formation. Il est très étonnant de voir dans certaines réponses des étudiants que certains n'ont pas été concerné ou n'ont jamais été sur la plateforme en droit :

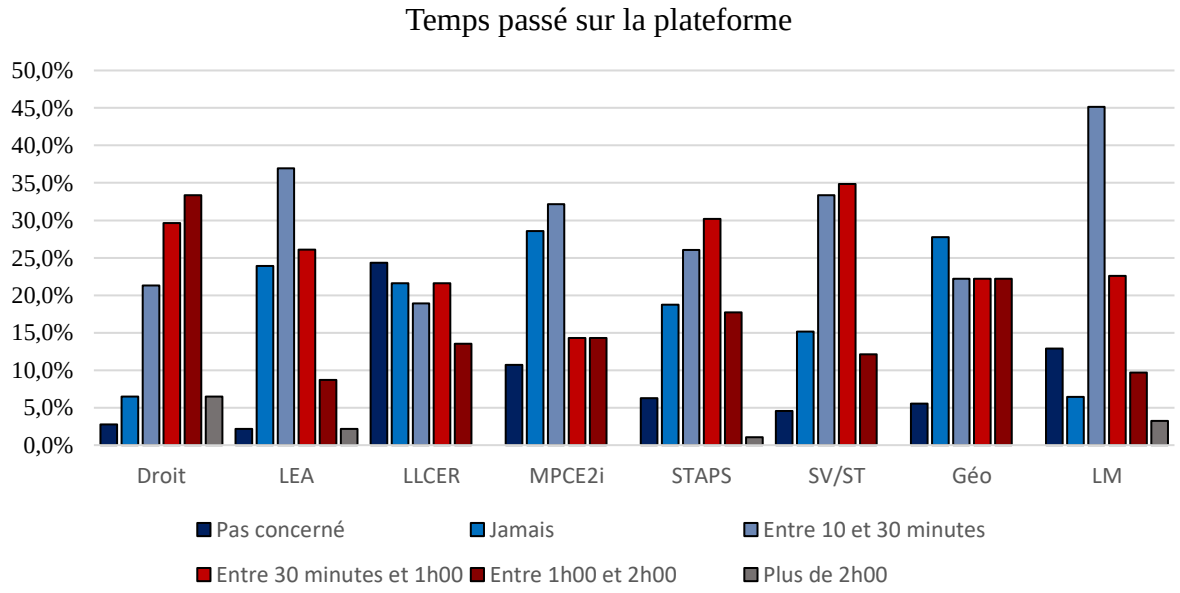


Figure 50. Temps passé par les étudiants, par licence, sur la plateforme

Au-delà de ce ressenti général sur l'apport du dispositif sur leurs compétences écrites et par conséquent de l'efficience de celui-ci, les étudiants ont identifié les thématiques abordées dans chacune des licences leur semblant particulièrement adaptées à leurs besoins et celles qui leur ont semblé inadaptées.

9.2. Identification des thématiques adaptées et inadaptées et du manque perçu par les étudiants

Les thématiques développées dans chacune des licences n'ont pas été reçues de la même manière par les étudiants (Tableau 60). En économie-gestion et en histoire, la majorité des

étudiants estime que certaines thématiques abordées en cours n'ont pas été suffisamment développées (respectivement 80,0 % et 83,3 %). En revanche, en SV/ST, la majorité des étudiants a répondu « non » (66,7 %). Les résultats dans les autres licences sont assez équivalents pour les deux catégories de réponses (oui et non).

	Thématiques à développer		**Thématiques inadaptées**		**Thématiques adaptées**	
Licences	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui
Droit	47,2%	52,8%	58,3%	41,7%	13,0%	87,0%
Eco gestion	20,0%	80,0%	60,0%	40,0%	0,0%	100,0%
Géo	50,0%	50,0%	72,2%	27,8%	16,7%	83,3%
Histoire	16,7%	83,3%	83,3%	16,7%	0,0%	100,0%
LEA	37,0%	63,0%	71,7%	28,3%	26,1%	73,9%
LLCER	48,6%	51,4%	70,3%	29,7%	21,6%	78,4%
LM	51,6%	48,4%	83,9%	16,1%	16,1%	83,9%
MPCE2i	53,6%	46,4%	53,6%	46,4%	39,3%	60,7%
STAPS	41,7%	58,3%	71,9%	28,1%	16,7%	83,3%
SV/ST	66,7%	33,3%	77,3%	22,7%	30,3%	69,7%

Tableau 60. Thématiques à développer, inadaptées et adaptées selon les étudiants par licence

La majorité des étudiants de toutes les licences ne considère pas que certaines thématiques étaient inadaptées. Cependant, les écarts ne sont pas très élevés en MPCE2i (53,6% de non), en droit (58,3 % de non) et en éco-gestion (60 % de non). En lettres modernes, en histoire et en SV/ST les étudiants ont très majoritairement répondu « non » (de 83,9 % à 77,3 %).

Enfin, les étudiants considérant que les thématiques ont été particulièrement adaptées à leurs besoins sont inscrits en histoire, en éco-gestion et en droit. Les moins satisfaits à ce niveau sont les étudiants inscrits en MPCE2i et en SV/ST.

Avant de développer les thématiques abordées dans les enseignements qui ont été identifiées par les étudiants comme inadaptées à leurs besoins, nous revenons sur la manière dont les étudiants ont reçu ces cours de communication. En ce sens, les données présentées ici font principalement suite à la question portant sur l'intérêt ou non de tels cours à l'université. En analysant cette thématique, nous nous sommes rendu compte qu'elle était, dans le discours des étudiants, très liée à ce que le cours leur a apporté.

> E-Etu-SVST : les cours de français entre guillemets qu'on avait au collège et au lycée m'ont pas franchement aidé à m'exprimer ou à faire ce que je fais aujourd'hui, c'est surtout mes parents qui m'ont beaucoup aidée aujourd'hui.
>
> ENQ : comment vous avez trouvé la proposition de cours de communication ?
>
> E-Etu-SVST : franchement au début, je vais être honnête, j'ai trouvé ça un peu… un peu surfait. Je me disais que ce n'était pas utile, que je savais m'exprimer, que je n'avais rien besoin d'apprendre, je me croyais un peu au-dessus du lot. Et quand j'ai fait le test justement, au tout départ, et quand

> j'ai vu mon classement je me suis dit « ouais c'est bon j'en ai pas besoin », mais j'ai quand même suivi les cours car tout est bon à prendre, on n'est pas la science infuse […]
>
> Donc j'ai suivi les cours et au final je n'ai AUCUN regret, j'ai appris des choses que je n'avais jamais vu avant et j'ai pu apprendre à faire des choses comme la synthèse de texte, j'avais aucune méthode pour le faire et maintenant grâce à ces cours là je sais le faire.

L'apport au niveau des thématiques mises en relief dans le discours des étudiants diffère d'une licence à l'autre puisque, comme nous l'expliquions dans la partie méthodologique, chaque licence a ses propres objectifs.

> Etu-STAPS-02 : c'est vrai que j'étais à l'aise, surtout sur la partie de rappel de règles d'orthographe mais c'est bien de rappeler les règles quand même pour se les remettre en tête. Autrement tout ce qui était autour de la lettre de motivation, savoir argumenter c'était bien de l'avoir vu car on en aura forcément de plus en plus besoin avec les emplois étudiants ou même rentrer dans le monde du travail après la licence. Donc j'ai trouvé ça intéressant d'avoir un avis plus professionnel sur la question.
>
> […]
>
> ENQ : Selon vous, quels sont les objectifs de ce cours ?
>
> Etu-STAPS-02 : je pense que c'est surtout nous apprendre à nous exprimer correctement et de manière concise pour vraiment aller à l'essentiel parce que j'ai remarqué que dans beaucoup de travaux qu'on rendait souvent on paraphrasait un peu, on disait plein de choses qui servait à rien. Du coup c'était vraiment aller à l'essentiel et être plus clair dans ses propos à l'écrit et je pense que ça a vraiment été efficace à ce niveau-là.

La prise en compte des difficultés éprouvées par certains étudiants estimant maitriser la langue française écrite et par conséquent, ne pas avoir besoin de ces enseignements interroge sur la place du travail collaboratif dans ces dispositifs d'aide à l'amélioration des compétences écrites.

La part sociale dans l'apprentissage est non négligeable, comme l'indique Carré :

> un postulat aujourd'hui partagé par la recherche sur les apprentissages des adultes est que ceux-ci sont nécessairement, et indissociablement, des processus à la fois individuels et sociaux. En somme, on apprend toujours seul, mais jamais sans les autres […] Il est aujourd'hui acquis que les manifestations comportementales en jeu dans l'apprentissage […] s'organisent au confluent des dispositions et des situations, dans une interaction dialectique entre facteurs personnels et contextuels traversée par la dimension sociale du fonctionnement humain, pour autant que, comme l'écrivait Wallon, séparer l'individu de la société, ce serait « lui décortiquer le cerveau ». (Carré, 2015, pp.13-14)

> E-Etu-STAPS-02 : dans les travaux de groupe, on apprend à s'adapter en lien avec le contexte. On a fait déjà pas mal de travaux de groupe au lycée, c'est des compétences qu'on avait, mais peut-être plus poussé cette année parce qu'on est en autonomie sur des projets sur des échéances plus longues.

Dans notre corpus, 29 % des étudiants pensent ne pas avoir eu besoin de ces enseignements, notamment en ce qui concerne les règles grammaticales, mais mentionnent l'importance que ces cours peuvent avoir pour les autres. Le rapport à l'autre et la position dans le groupe ressortent et montrent une certaine solidarité collective. Nous remarquons en effet un positionnement intéressant et une mise en relation de leurs besoins avec ceux des autres. Bien que considérés comme inutiles pour eux, les étudiants ont l'idée que d'autres en auront besoin. Cette thématique est intéressante et très proche du rapport à la norme mentionné dans le neuvième chapitre. Ainsi, des étudiants trouvent que ces cours sont pertinents pour des étudiants dans le besoin ou encore pour des étudiants n'ayant pas le français pour langue maternelle.

Cependant, une autre analyse de ces résultats peut être faite. Il est envisageable que cette posture adoptée soit le signe d'un processus de protection lors duquel l'étudiant ne reconnait pas, ou n'a pas le recul nécessaire pour admettre qu'il en a également besoin.

En ce qui concerne le traitement à proprement parler des réponses à la question du questionnaire Q2-Etu(2020) portant sur les thématiques abordées considérées comme inadaptées, particulièrement adaptées ou à développer, nous relevons :

Types de catégorie	**Exemples de thématiques citées fréquemment**
Thématiques à développer	Subjonctif Conjugaison Accord des participes passés
Thématiques inadaptées	Conjugaison Ponctuation Orthographe
Thématiques particulièrement adaptées	Conjugaison Lettre de motivation Participe passé Adverbes

Tableau 61. Exemples de thématiques considérées comme à développer, inadaptées ou adaptées

Il est intéressant de relever que la conjugaison apparait comme la plus citée dans les trois catégories. Rappelons cependant que les thématiques inadaptées sont moins fréquentes puisque la majorité des étudiants a déclaré qu'elles ne l'étaient pas.

L'un des inconvénients principaux identifiés dans les réponses aux questionnaires et dans les entretiens menés avec les étudiants relève du travail à distance. Les points problématiques touchent au moins deux aspects : le manque de retours de la part des enseignants sur les écrits rendus et le manque de suivi des activités effectuées.

De plus, le manque d'interaction avec l'enseignant empêche les étudiants d'approfondir et de poser les questions nécessaires à leur bonne compréhension. En MPCE2i, comme pour la

majorité des autres enseignements au premier semestre de l'année 2020-2021, les séances en présentiel étaient alternées. Ainsi, la moitié du groupe (moitié A et B) venait en présentiel les semaines paires par exemple et suivait le cours à distance les semaines impaires.

> Etu-MPCE2i-02 : au début d'année on était classe entière, mais après on a eu une semaine sur deux et puis ensuite quand les cours étaient complètement à distance on n'a plus rien eu du tout. […] Il nous demandait se connecter à UMTICE de faire l'activité du jour et puis voilà. Éventuellement, si on avait des questions il allait répondre. Mais c'est vrai qu'il avait pas, il n'animait pas le cours comme en cours magistral en expliquant les règles et tout ça c'était : "il y a une activité à faire, on la fait et puis à la fin de l'heure bah on s'en va" et voilà.
>
> Etu-MPCE2i-02 : on devait rendre des travaux écrits et puis les annoter du coup. […] la plupart du temps, on n'avait pas forcément de retours.
>
> Etu-MPCE2i-01 : on devait simplement renvoyer à la fin du cours ce qu'on avait fait. Si on faisait tout durant l'heure, on n'avait pas besoin de renvoyer de devoirs après en fait. On a commencé en classe une séance et on devait terminer, on avait une date limite pour rendre le devoir final.

Les étudiants sont demandeurs, dans les entretiens, de retours sur les écrits et les devoirs rendus à chaque séance. Cependant, il semble contradictoire de voir que lorsqu'un enseignant dépose un fichier de correction sur la plateforme, celui-ci est très peu consulté par les étudiants. Cette corrélation reste à relativiser : l'étudiant, lorsqu'il voit un document d'un partiel ou d'un examen corrigé reçoit des retours collectifs et non individuels.

> Etu-STAPS-02 : y a pas vraiment de liens entre ce qu'on fait en cours de communication et les autres matières
>
> ENQ : et par rapport aux écrits dont vous avez besoin dans votre parcours de licence, pouvez-vous expliquer le type d'écrits que vous avez en STAPS ?
>
> Etu-STAPS-02 : ça va surtout être décrire ou alors monter un projet. Par exemple en gymnastique, c'était décrire un mouvement qui était le salto avant je crois et faire un développement avec les éléments importants et comment l'améliorer. Comment éviter de se blesser, écrire les consignes de sécurité par exemple. C'est plus didactique que faire une argumentation.
>
> ENQ : d'accord et donc le type argumentation c'est que vous avez vu au lycée par exemple ?
>
> Etu-STAPS-02 : oui !
>
> ENQ : donc il y a un changement de type de textes entre le lycée et l'université ?
>
> Etu-STAPS-02 : oui, oui
>
> ENQ : et ça vous vous sentez préparé pour aborder ce type de texte ?
>
> Etu-STAPS-02 : bah préparé… peut-être pas. Je l'étais personnellement parce que je l'ai vu dans le cadre familial, mais quelqu'un pour qui ça ne serait pas arrivé ne le serait pas je pense. J'ai eu plein de camarades qui n'avaient pas les bases entre guillemets et qui du coup était un peu perdus au début et c'est pour ça que le cours a été utile.
>
> […]
>
> Etu-STAPS-02 : on n'a pas vraiment de méthodologie donnée par les professeurs, mais plutôt des exemples. Par exemple on va faire le type d'exercice quelques fois en cours, mais on n'a pas un cours qui pose la structure et comment argumenter ou décrire les exercices. C'est plus on copie ce qu'on voit en cours.

ENQ : donc tout à l'heure vous parliez des révisions, de règles de grammaire, etc. Et donc ça ça a été utile pour vous ?

Etu-STAPS-02 : ça a été utile surtout pour la conjugaison avec l'auxiliaire avoir. Avec COD avant/après le verbe (rires) j'avais plus cette règle en tête donc c'était utile de voir ça et on a pu faire la transition avec la lettre de motivation. On avait des règles et fallait qu'on voit l'orthographe et la manière de parler en corrigeant.

ENQ : et ça vous trouvez utile ?

Etu-STAPS-02 : bah du coup oui

9.3. Prise de recul des intervenants face aux enseignements dispensés

L'efficience des dispositifs vient d'être étudiée sous l'angle des étudiants ayant participé aux dispositifs.

Ces différents résultats peuvent être mis en parallèle avec les réponses des enseignants et notamment celles sur les thématiques qu'ils ont le plus travaillées dans leurs cours.

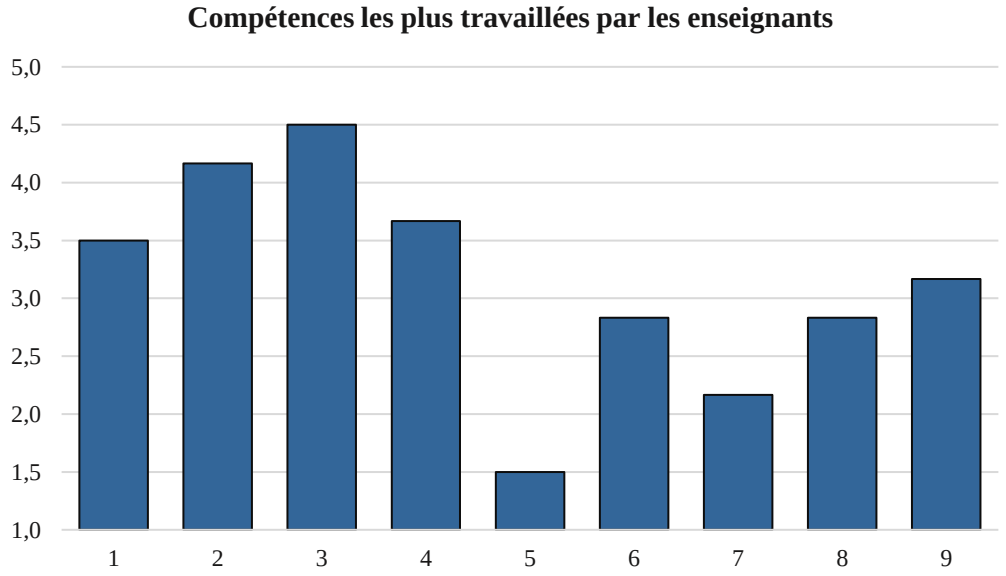


Figure 51. Compétences travaillées ou non par les enseignants[60]

1 = pas travaillé, 2 = peu travaillé, 3 = moyennement travaillé, 4 = bien travaillé, 5 = beaucoup travaillé

[60] Pour rappel, 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 et 9 = identification et production de textes avec respect de la convention stylistique.

Seuls six enseignants ont répondu au second questionnaire (soit 40% par rapport à Q1-ENS). En moyenne, la compétence la moins travaillée, voire non travaillée est la compétence n°5 « savoir employer les figures de style (comparaison, métaphore, allégorie, oxymore...) ». Seule une des six enseignantes l'a moyennement travaillé (=3/5).

La compétence n°3 « savoir appliquer les règles de l'orthographe des mots, des accords et de la conjugaison » a été bien voire beaucoup travaillée chez la majorité des enseignants. Trois ont répondu 5/5 et trois ont mis 4/5. Il en est de même pour la compétence n°2 « Savoir construire des textes cohérents et structurés (connecteurs, pronoms, répétitions, paragraphes et parties, ponctuation, mise en page, etc.) » avec cinq enseignants l'ayant bien travaillée et un l'ayant beaucoup travaillée. Les écarts entre enseignants sont importants pour la compétence n°4 « Savoir employer les temps (passé simple...) et les modes verbaux (subjonctif...) en fonction des types de textes », puisque deux l'ont peu travaillé, deux l'ont bien travaillée et deux l'ont beaucoup travaillée.

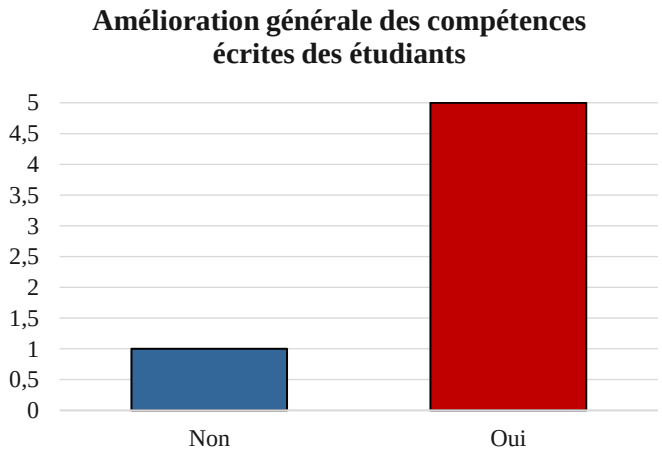


Figure 52. Amélioration des compétences écrites des étudiants selon les enseignants (Q2-Etu(2020))

La quasi-totalité des enseignants estiment que leurs étudiants se sont améliorés à l'écrit à la fin du semestre (sauf un). Le seul enseignant à ne pas avoir relevé de progression est également le seul des six enseignants pour lequel nous n'avons pas de justification. Les cinq autres ont mesuré la progression de leurs étudiants de la même manière :

> En comparant les premières productions écrites avec l'évaluation finale (Q2-Ens-ENS1)
>
> En analysant leur manière de rédiger (Q2-Ens-ENS4)
>
> Rédactions répétées tout au long du parcours, tout d'abord à titre d'exercices puis évaluées par une note (Q2-Ens-ENS5)
>
> Lors des exercices et évaluations (Q2-Ens-ENS8)
>
> En analysant régulièrement leurs écrits personnels (Q2-Ens-ENS9)

Selon ces enseignants, les difficultés principales rencontrées par les étudiants lors du semestre

> De formuler des phrases complexes, d'adopter un style qui soit constant et de varier le vocabulaire (Q2-Ens-ENS1)
>
> Bien se relire pour voir les fautes de français (Q2-Ens-ENS4)
>
> Ponctuation mal placée ou absente (Q2-Ens-ENS5)
>
> La concordance des temps, l'accord du participe passé, la conjugaison (Q2-Ens-ENS8)
>
> Respect du système des temps (Q2-Ens-ENS9)
>
> Les accords, l'utilisation des temps, la ponctuation (Q2-Ens-ENS14)

Ils identifient différents facteurs d'amélioration des compétences écrites,

> Les exercices grammaticaux de base (même si rebutant, efficace), de reformulation et varier les types de textes (Q2-Ens-ENS1)
>
> Rebondir sur ses erreurs (Q2-Ens-ENS4)
>
> Faire rédiger les étudiants en apportant une remédiation aux maladresses les plus récurrentes (autant que possible de manière individualisée). Introduire des contraintes d'emploi de structures dans la rédaction afin de pouvoir mettre en place des remédiations spécifiques (Q2-Ens-ENS5)
>
> Assiduité, régularité des exercices effectués et prise en compte des commentaires de l'enseignant (Q2-Ens-ENS8)
>
> Les conseils d'écriture individualisés (Q2-Ens-ENS9)
>
> Beaucoup écrire, avoir un retour complet en présentiel de temps en temps. Le distanciel n'a pas forcément aidé les étudiants à améliorer leurs écrits (Q2-Ens-ENS14)

Plusieurs informations ressortent de ces verbatims visant à déterminer les critères permettant à l'étudiant de s'améliorer à l'écrit. Ainsi, deux enseignants font référence au travail de l'enseignant et à l'importance des retours tout en proposant des conseils individualisés.

Conclusions du chapitre 9

La majorité des étudiants reconnait avoir progressé en français écrit après avoir participé au dispositif. D'importantes différences s'observent en fonction des licences, ce qui s'explique notamment par les différences de contenus et d'heures en fonction des dispositifs comme nous l'avons montré dans les précédents chapitres.

Les résultats sont variables, mais encourageants pour les dix licences. Les licences d'histoire, d'économie-gestion, de lettres modernes et de LLCER sont les licences pour lesquelles nous relevons le plus d'étudiants estimant s'être améliorés. En revanche, les étudiants en MPCE2i sont plus mitigés puisque seulement 53,6 % des étudiants ont répondu « oui ».

Il convenait de poursuivre les analyses afin de regarder si des variations existaient au sein d'une licence à fort effectif entrainant par conséquent une intervention de plusieurs enseignants. Les résultats ont en effet montré des différences de satisfaction selon différents critères :

- Des variations de satisfaction s'observent pour un même enseignant lorsqu'il intervient dans différentes licences. Les écarts, sur cinq, vont de 0,12 point à 0,73 point. L'écart le plus élevé concerne l'enseignant ENS8 pour lequel les étudiants de droit ont été satisfaits à hauteur d'une moyenne de 3,47/5 alors que ceux de SV/ST l'ont été à 4,08/5.
- D'autres variations s'observent pour une même licence avec plusieurs enseignants : l'écart le plus haut entre enseignants se retrouve en LLCER (écart de 1,22 point entre l'enseignant avec taux de satisfaction le plus élevé et l'enseignant avec taux de satisfaction le plus bas), en STAPS (1,18 point) et en SV/ST (1,12 point). L'écart le plus faible correspond aux licences MPCE2i (0,09 point) et droit (0,58 point).
- En STAPS et en droit, les étudiants n'ont pas le même sentiment d'amélioration de leurs compétences selon l'enseignant. On passe d'une progression ressentie à 90,9 % pour ENS5 à une progression de 33,3 % pour ENS15 en STAPS. En droit, on passe de 91,7 % pour ENS5 à 53,8 % pour ENS1. Nous remarquons ici que le même enseignant obtient les résultats les plus élevés dans les deux domaines où il intervient.

En parallèle à ces résultats, nous avons identifié les compétences que les enseignants déclarent avoir le plus travaillées dans leurs séances. Les deux compétences les plus travaillées sont les compétences « application des règles orthographiques, accords et conjugaison » et « construction de textes cohérents ». En revanche, les compétences « emploi approprié des figures de style » et « réutilisation appropriée d'informations d'autres sources » l'ont peu été.

L'ensemble des enseignants est en accord avec l'avis des étudiants concernant l'amélioration des compétences écrites. Les enseignants ont relevé cette amélioration en comparant les productions écrites des étudiants en début et en fin de semestre, en analysant leurs écrits au fur et à mesure et d'après les évaluations (finales et intermédiaires). Cependant, il est possible qu'un biais entraine ces réponses et ne les rende pas objectives. Il en effet probable que les enseignants soient influencés par le fait qu'ils veuillent que leurs actions aient un impact sur les étudiants.

Nous avons par la suite tenté d'identifier les thématiques abordées dans le cadre de ces enseignements que les étudiants ont considéré comme étant particulièrement adaptées ou inadaptées à leurs besoins.

Nos analyses thématiques ne portaient pas sur l'influence du milieu familial sur la maitrise des compétences écrites. Cependant, il est flagrant de voir que dans les extraits d'entretiens cités, la plupart des étudiants y fait référence.

DISCUSSION ET CONCLUSION GENERALE

Nous achevons cette thèse en mêlant discussion de nos résultats et conclusion générale. Ainsi, les résultats les plus saillants de notre enquête sont mis en avant, discutés et mis en relation avec la littérature existante sur le sujet. Nous ne revenons pas sur l'ensemble des résultats puisqu'ils ont fait l'objet de conclusions intermédiaires à chaque fin de chapitre.

Cette discussion et conclusion générale se compose de quatre sous-parties : nous traitons dans un premier temps du binôme *maitrise de la langue* et *acculturation aux genres universitaires* en développant notamment l'idée de l'approche intégrée mentionnée par Pollet (2021). Suite à cela, nous montrons l'importance d'une collaboration des enseignants du supérieur dans le cadre de leurs enseignements de l'écrit à l'université. Cela nous mène ensuite vers une proposition de phase de sensibilisation pour permettre aux étudiants de prendre conscience de l'importance de la maitrise de l'écrit, que ce soit dans le cadre de l'université, dans la vie professionnelle future et dans la vie privée. Les limites identifiées dans notre recherche après analyses et interprétations des résultats sont présentées avant de conclure sur les ouvertures et les nouvelles perspectives de recherche.

Vers un binôme, maitrise de la langue — acculturation aux genres universitaires

Nous nous sommes intéressée dans cette recherche aux besoins des étudiants tels qu'ils sont identifiés par les étudiants eux-mêmes, par les enseignants et en s'appuyant sur des tests diagnostiques. Dans ce cadre, nous avons fait ressortir les représentations de ces derniers en montrant que les besoins ne sont pas perçus de la même manière par chaque catégorie d'acteurs.

Comme nous l'avons montré, la problématique de l'enseignement de l'écrit en contexte universitaire est plus récente en France que dans la tradition anglo-saxonne. Malgré des changements de paradigme enclenchés dans les années quatre-vingt avec un courant de chercheurs s'intéressant à l'écrit hors contexte scolaire (école primaire, collège et lycée), les idées reçues persistent selon nous : tacitement, il est fréquemment considéré que les élèves quittent l'enseignement obligatoire en ayant acquis les compétences requises.

Cependant, des chercheurs et certaines institutions se sont emparés de cette problématique dès les années quatre-vingt en France en admettant notamment que les aspects formels, de type orthographe/grammaire ne sont pas acquis par tous de la même manière. Cela s'explique par la massification des effectifs et la démocratisation de l'université. Cette dernière, contrairement aux décennies précédentes, n'est plus aussi sélective à l'entrée et donne la possibilité à des

étudiants de tous milieux d'y accéder. L'autre élément explicatif correspond au nombre d'heures alloué à l'enseignement du français dans la scolarité antérieure à l'université. Les programmes évoluent et réagencent les heures en fonction des disciplines, mais n'évoluent pas nécessairement en termes d'attentes. La maitrise du français n'en devient pas moins importante, puisqu'elle reste nécessaire dans les autres matières.

En réponse aux constats d'une baisse de niveau à l'écrit, ou tout du moins de lacunes persistantes dans l'enseignement supérieur, des dispositifs de « remédiation » sont mis en place. En réponse à ces dispositifs trop centrés sur le niveau micro linguistique, le courant des littéracies universitaires s'est développé. Les chercheurs de ce champ ont permis de montrer que les difficultés des étudiants à l'entrée de l'université ne relèvent pas uniquement d'un manque de maitrise de la langue française et des microhabiletés. C'est en ce sens que des études sur les genres académiques, sur l'acculturation et sur la spécificité des disciplines ont vu le jour.

Nous nous intégrons ici dans le cadre de l'écrit à l'université et nous avons montré les particularités de chacun des dispositifs, propre à chaque discipline au sein de Le Mans Université.

Bien que notre étude s'inscrive dans le cadre des écrits universitaires, nous n'avons pu établir de liens spécifiques entre ces dispositifs et les types d'écrits produits dans d'autres matières que celle du dispositif d'aide à l'amélioration des compétences écrites. Ainsi, nous avions limité les choix de réponses aux bilans de compétences à neuf items[61].

Ces items étaient complétés par la question ouverte « selon vous, à quoi correspond le français écrit à l'université ? » à laquelle les enseignants et les étudiants ont répondu.

Ces deux questions nous ont permis d'obtenir d'importants résultats, mais pourraient s'intégrer davantage dans le courant de recherche des littéracies universitaires et plus particulièrement la partie de celui-ci qui s'intéresse aux différents genres d'écrits produits en fonction des disciplines. Ainsi, les dispositifs tels qu'ils sont proposés à Le Mans Université

[61] 1. savoir structurer les phrases (phrases complètes, relations entre les différents constituants, ponctuation, etc.) ; 2. savoir construire des textes cohérents et structurés (connecteurs, pronoms, répétitions, paragraphes et parties, ponctuation, mise en page, etc.) ; 3. savoir appliquer les règles de l'orthographe des mots, des accords et de la conjugaison ; 4. savoir employer les temps (passé simple...) et les modes verbaux (subjonctif...) en fonction des types de textes ; 5. savoir employer les figures de style (comparaison, métaphore, allégorie, oxymore...) ; 6. savoir employer le vocabulaire adéquat selon le destinataire et le contexte (social, disciplinaire...) ; 7. être capable de réutiliser dans un écrit personnel des informations provenant d'une autre source (citer, reformuler, commenter...) ; 8. savoir développer des points de vue différenciés et argumentés dans un écrit personnel ; 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...).

sont à mi-chemin entre une adaptation en fonction de la licence et la spécificité des disciplines. Les deux sont à distinguer, puisque si l'on reprend la définition du « genre d'écrit universitaire » proposée par Daunay et Lahanier-Reuter (2011), on retrouve l'idée de :

> Construction sociale dépendant des divers contextes où ces écrits prennent sens. Dans une optique didactique, le contexte principalement pris en compte est la *discipline* (Daunay, 2008 ; Delcambre, 2007 ; Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010) : on peut dire, de ce point de vue, que les disciplines (scolaires et universitaires, d'enseignement et de recherche, pour combiner ici les deux sens que donne Fabiani, 2006, au terme « discipline ») façonnent des genres d'écrits qui, dans leur phase de stabilisation, se naturalisent progressivement et apparaissent en retour comme des emblèmes des disciplines qui les ont façonnées.

Cela soulève une autre question qui mériterait d'être étudiée davantage, celle de la construction de *soi* dans sa discipline. Lors de nos analyses, nous avons interrogé les primo étudiants, autrement dit une majorité d'étudiants découvrant un nouveau domaine. En effet, un étudiant inscrit en licence de droit n'aura peu, voire pas eu d'enseignement en lien avec cette discipline. Peut-on faire une distinction des déclarations et représentations ces différents étudiants, effectivement inscrits dans des licences et des domaines d'étude spécifiques dès leur entrée à l'université ? À quel moment l'étudiant se construit-il et développe-t-il une expertise dans sa discipline ? Est-on *historien* dès l'entrée en licence d'histoire ? Comment l'identité de l'étudiant se construit-elle au cours de ses études, en fonction du domaine dans lequel il évolue ? Cela mène à une question plus générale quant à l'organisation de la licence et à la relation entre le disciplinaire et le transversal (telle qu'elle est définie dans les maquettes). Doit-on rester dans le transversal ou se diriger le plus tôt possible vers le disciplinaire ? Cette dernière question a d'autant plus d'importance dans le cadre de la réussite et du taux de réorientation en première année de licence comme nous l'avons décrit en partie théorique.

Vers une collaboration des enseignants du supérieur

L'espace cours partagé de STAPS a évolué chaque année et a donné lieu à une intéressante organisation pour la rentrée 2021-2022. Une nouvelle rubrique a été intégrée sur cet espace, disponible uniquement pour les enseignants. Elle s'intitule « *dépôt de ressources pour les enseignants* » et elle est composée des dossiers individuels contenant les ressources des enseignants n'exerçant plus au sein de ce cursus. Autrement dit, ENQ et ENS1 n'interviennent plus après trois années consécutives d'enseignement en STAPS. L'ensemble de leurs présentations et de leurs supports a été déposé et est accessible pour les trois enseignants

reprenant ces cours. Il conviendrait de poursuivre cette recherche en identifiant comment la mise en place d'un projet d'envergure national et plus particulièrement les moyens humains qui en ont découlé a permis de développer une communauté de pratiques. Cela sera d'autant plus important avec l'arrivée de la certification écri+.

Le développement d'une communauté de pratiques et de partage entre les intervenants est d'autant plus important dans ces enseignements pour lesquels le taux de renouvèlement est conséquent. L'enseignement semble être synonyme d'individualité en matière de collaboration enseignante. Or, nous émettons l'hypothèse que le partage entre enseignants joue un rôle primordial dans l'implication de celui-ci et par conséquent, sur la qualité de l'enseignement et sur les effets que cela a sur les apprentissages.

Ces réflexions se basent sur des évènements ponctuels qui ont eu lieu en 2020-2021. Les témoignages lors des réunions ont montré l'importance de créer du lien entre les intervenants. La question n'est pas d'obliger ceux qui ne souhaitent pas collaborer à le faire, mais de donner la possibilité aux nouveaux arrivants de s'intégrer et d'y voir plus clair lorsqu'ils arrivent. Cela vaut autant pour les vacataires, qui ne connaissent pas nécessairement le monde académique, que les permanents. Une fois dans sa classe, l'enseignant est seul devant ses étudiants. Cependant, rien ne l'oblige à l'être également lors de la phase de préparation de ses cours.

De plus, le travail qui a été effectué dans l'année permet aux nouveaux arrivants de peaufiner l'existant ou de prendre le temps d'avancer sur d'autres aspects, tels que le suivi des étudiants en dehors des cours qui est parfois délicat à assurer. Il nous semble alors important d'interroger les enseignants « piliers », présents depuis plusieurs années et les nouveaux arrivants sur ces espaces dans lesquels ce type de partage existe. Nous pourrions ainsi comparer cela avec d'autres enseignements pour lesquels aucune ressource n'est proposée, en dehors des directives générales. Cela nécessite de s'interroger sur l'aspect collaboratif ou encore sur la formation entre/par les pairs.

Les espaces cours partagés tels qu'ils ont été analysés en sous-partie 9.3.2 et 9.3.3 pourraient être étudiés sous un angle différent. En effet, l'analyse des consultations et de la participation pour chacune des ressources ou activités sous l'angle « étudiants » pourrait être appliquée aux enseignants afin d'identifier si les enseignants s'appuient sur les ressources des uns et des autres. Cela permettrait également de questionner l'intérêt de tels espaces cours.

Phase de sensibilisation pour une prise de conscience

Les tests de positionnement et les résultats tels qu'ils sont présentés aux étudiants et aux enseignants sont à doubles enjeux :

- Les étudiants peuvent, à travers ces tests, identifier les points de la langue française écrite qui leur posent le plus de difficultés. Ainsi, ces tests diagnostiques participent selon nous à la prise de conscience de l'étudiant face à son écrit. Il n'en demeure pas moins que ces tests utilisent essentiellement des questions à choix multiples et qu'ils évaluent l'étudiant à un instant *t*. Cette identification reste très pertinente puisque nous avons vu dans l'analyse des entretiens que les étudiants ne sont parfois pas en mesure de comprendre où figurent leurs erreurs. Le test diagnostique, lorsqu'il est complété par des explications, offre à l'étudiant la possibilité de saisir les raisons de ses erreurs. De plus, l'étudiant est incité à adopter une posture réflexive (Laurent, 2009).
- Les enseignants ont accès aux difficultés réelles de leurs différents groupes. De ce fait, l'enseignant peut aiguiller ses étudiants de différentes manières : adapter son cours en faisant des points de rappels nécessaires selon ses groupes, proposer des ressources en ligne dans un cas d'enseignement ne permettant pas de faire les ajustements mentionnés précédemment.

Romainville (2007) indique que la conscience déployée par l'élève de ses propres apprentissages est primordiale pour leur réussite. Cette compétence métacognitive que l'auteur qualifie de majeure nous semble trouver sa place dans nos réflexions sur cette prise de conscience des étudiants de leurs besoins en français écrit. Romainville, dans une perspective pédagogique, définit la métacognition comme suit :

> Connaissances introspectives et conscientes que l'élève a de ses propres manières d'apprendre et, d'autre part, sa capacité à les réguler délibérément (Gombert, 1990 ; Grangeat, 1997 ; Noël, Romainville & Wolfs, 1995 ; Romainville, 2000a). On dira donc que l'élève exerce sa métacognition, soit quand il fait état de connaissances explicites de son fonctionnement cognitif, soit quand il contrôle et adapte intentionnellement ce dernier en vue d'atteindre un objectif d'apprentissage. Cette façon de poser la métacognition met clairement l'accent sur l'importance de la conscience dans cette opération : un changement de stratégie, opéré par un élève à la suite d'un processus adaptatif inconscient d'essais et erreurs, ne sera ainsi pas qualifié de « métacognitif ». Au contraire, une modification de stratégie résultant d'une prise de conscience de ses propres opérations cognitives sera, quant à elle, considérée comme métacognitive. (p. 2)

Ce processus peut être favorisé par deux des méthodes utilisées dans notre recherche : le test de positionnement et le bilan de compétences. Lorsque l'étudiant remplit le questionnaire en début d'année universitaire, il est mené à faire un bilan sur les compétences qu'ils considèrent comme acquises (est-ce que je maitrise telle ou telle compétence ?) et celles pour

lesquelles ses besoins sont les plus conséquents. Le test vient alors compléter cette opération en aidant l'étudiant à identifier des besoins qu'il n'aurait pas réussi à déterminer seul. Boch et al., (2019) se sont intéressées au degré de lucidité des étudiants « vis-à-vis de leurs propres compétences à l'écrit » (p. 79). Leurs résultats ont montré que la conscience et la dimension métacognitive jouent un rôle primordial dans le développement des compétences rédactionnelles.

Le manque de temps et l'aspect chronophage de la conception de ressources sont mentionnés par l'intégralité des enseignants de notre corpus. L'une des solutions pour un suivi adapté à l'hétérogénéité des niveaux des étudiants et résoudre les contraintes temporelle et chronophage, tout du moins en partie, réside dans l'utilisation de la plateforme écri+. Le test adaptatif, tel qu'il existe à ce jour, a l'avantage de prendre en compte l'hétérogénéité des besoins. L'enseignant, en un temps réduit, peut difficilement s'adapter à chaque profil étudiant qu'il a devant lui, d'autant plus qu'il doit suivre des directives et qu'il reste contraint sur certains points, malgré la liberté pédagogique plus développée dans l'enseignement supérieur.

La question de l'hétérogénéité des besoins nous semble au cœur des résultats exposés dans les chapitres sept et huit. L'hétérogénéité des profils étudiants rencontrée à l'université quant à leurs compétences écrites renforce le besoin d'adaptabilité de l'enseignant. Trouver l'équilibre entre les directives et le programme transmis en début d'année et les besoins effectifs des apprenants tout en prenant en compte les différences de niveaux selon les groupes. Lorsqu'un groupe est identifié comme maitrisant « faiblement » certains aspects de la langue française ou au contraire comme maitrisant « fortement » ces aspects, il convient de penser que l'ajustement de son cours se fera plus aisément que lorsque le groupe est constitué d'apprenants ayant encore des lacunes sur des aspects considérés comme devant être acquis à l'université (maitrise de telles ou telles règles d'accord, par exemple). Pour Morine-Dershimer (1983) « ils sollicitent les volontaires qui deviennent la référence. »[62].

Nous évoquions en début de partie que les représentations sur la maitrise de la langue des jeunes adultes stagnent et perdurent. Nos résultats issus de l'enquête tout public ont montré que

[62] Wanlin, P., Dessart, P., & Crahay, M. (2019). Hétérogénéité des niveaux et rythmes des élèves : dilemmes d'enseignants du primaire en formation et titulaires dans deux contextes. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (54).

70 % de notre corpus estime qu'il y a un lien entre une bonne maitrise de la langue et la réussite à l'université. Plus de la moitié d'entre eux remet en question les idées défendues dans un texte lorsque la forme est incorrecte. Au sein des justifications et des réponses aux questions ouvertes, il est frappant de voir que 53,8 % des répondants font appel, d'eux-mêmes, à l'orthographe. Ces résultats font écho à ceux de Brissaud et Barré-De Miniac (2009) qui ont identifié que les élèves réduisent souvent la langue française à ses aspects orthographiques. Cette relation à la maitrise de l'orthographe n'est pas sans lien avec les représentations de la langue française. Il nous semble également que l'une des phases les plus importantes dans ce cadre spécifique où les heures allouées sont parfois très faibles selon les disciplines, mais également selon les universités, est celle de la sensibilisation. De nombreuses recherches ont été menées sur les caractéristiques et la préparation aux écrits académiques et aux écrits professionnels. Ainsi, ces recherches sur l'écrit chez l'adulte permettent de mettre en lumière les difficultés des scripteurs dans le milieu académique et le milieu professionnel. L'étudiant primo-entrant, fraichement sorti d'un environnement et d'un enseignement très cadré n'a probablement pas conscience, ou du moins pas suffisamment, de l'importance accordée à l'écrit dans ces différents milieux ainsi que dans sa vie privée. La phase de sensibilisation apparait dès lors comme primordiale : aborder avec eux les différents objectifs et ce que ces enseignements, qu'importe comment les universités les nomment, leur apportera. Les enseignants de communication de Le Mans Université se sentent parfois illégitimes face à ces dispositifs dans le cadre de l'enseignement supérieur et les étudiants assimilent pour beaucoup ces cours au « français », lui-même associé aux enseignements de l'école primaire, du collège ou du lycée.

> EC1-2019-78. ENS2 : […] j'ai eu un petit peu pour partager mon expérience de 10 petites heures et donc je n'ai pas tellement été capable, du moins de cibler un peu des difficultés générales. J'ai eu du mal en tout cas, je ne sais pas si c'est parce que je n'ai pas ce réflexe-là, etc. […] c'est la première fois que **je me pose un peu en enseignant de français où je suis là pour apprendre à mieux écrire, quelque chose comme ça.** Moi c'est la première fois que je fais ça et je n'ai pas forcément, comment dire… J'ai eu du mal à repérer des difficultés à cibler des points sur lesquels il fallait que j'insiste particulièrement.

Ce discours de l'enseignant, entendu dans celui de tous les vacataires et dans ceux du responsable au début, fait écho selon nous à la préface de Pollet rédigée dans le livre de Boch et Frier (2015) dans laquelle elle témoignait de son expérience personnelle :

> Il y a presque trente ans, je me vis confier un cours de « perfectionnement en langue française » destiné à des étudiants entrant à l'université. Après avoir compris qu'il ne s'agissait pas d'un cours de FLE […] je me trouvai fort démunie : quel cours de « langue française » donner à des étudiants… francophones ? (p. 11)

Nous soulevions également le rôle de l'enseignant dans ces dispositifs (Bourdet, Clayette et Salam, 2021), puisqu'ils « s'interrogent sur leurs rôles : experts de la langue et protecteurs de la norme, accompagnateurs vers la création, animateurs ou même spectateurs émerveillés face à la richesse de l'imaginaire étudiant ? » (p. 98).

Les représentations et les pratiques des enseignants se sont vues transformées selon trois entrées : le rapport au contexte d'action, le rapport à l'instrumentation et la relation établie avec la modélisation de la fonction enseignante.

Le rapport au contexte d'action renvoie ici aux recommandations et aux contraintes institutionnelles mentionnées dans le chapitre 8 lorsque nous avons traité de l'influence de ces dernières sur les pratiques effectives. Ainsi, la situation d'écriture dans les dispositifs d'accompagnement à l'amélioration des compétences en français écrit dépend du contexte institutionnel et des contenus à privilégier. Au-delà de cet aspect, les enseignants se focalisent également sur les besoins qu'ils identifient à travers des tâches d'écriture ou grâce aux tests de positionnement. En se focalisant sur les besoins des étudiants, les enseignants s'engagent pédagogiquement :

> Il y a là un engagement pédagogique renvoyant à une représentation du métier et de la fonction enseignante. Souvent, cette relation d'enseignement prend la forme d'une tension ressentie entre prescription ou attentes institutionnelles, formalisées ou latentes, et adaptation aux besoins du groupe […] Ainsi, se pose la question du sens des actes pédagogiques : « je me dis que finalement ça a beaucoup plus de sens de les faire écrire quelque chose comme une biographie et de leur faire faire des recherches (…) » [B.ens.01][63]. (Bourdet, Clayette et Salam, 2021, p. 100)

Le rapport à l'instrumentation, comme nous l'avons montré dans la partie sur la place de l'instrumentation numérique dans les dispositifs de première année de licence de droit et de STAPS a modifié certaines pratiques antérieures. L'intégration d'un dispositif tel qu'écri+ et par conséquent l'usage de ressources en ligne influence les pratiques. Cela nécessite de se questionner sur les usages, mais également à repenser son enseignement si l'on souhaite s'approprier les ressources en ligne (Bourdet, Clayette et Salam, 2021). L'exemple suivant l'illustre bien :

> EC1-2019-147. ENS2 : moi le problème que j'ai eu au début, je voulais, je me suis dit « ça va peut-être me servir comme répertoire d'exercices pour pouvoir préparer les TD » et en fait je me suis dit bon le problème c'est qu'est-ce que je fais s'ils ont déjà travaillé sur le truc que je vais proposer,

[63] Il s'agit du passage d'ENS1 dans l'entretien collectif EC1-2019 (passage EC1-2019-385).

> etc. donc en fait je ne voyais pas trop comment m'appuyer dessus en termes de thématique. Ok on peut apporter… Mais je ne voyais pas trop comment m'appuyer dessus en termes de contenu de travail pendant la séance à part leur dire « bah faites-le c'est ça qui va vous aider, vous le faites au quotidien, ça va complètement décrasser un peu, ça va régler tout un tas de difficultés », mais je n'ai pas réussi à en intégrer le contenu disons aux activités je ne sais pas si c'était, s'il fallait faire ça je ne savais pas trop comment il fallait se positionner en tant qu'enseignant par rapport à ce truc est-ce que le but était de leur faire faire du UMTICE pendant les séances je crois pas ? non ?

Comme nous l'indiquons dans l'article (2021) :

> On voit bien ici l'interrogation sur l'outil et la portée du rôle que joue celui-ci dans une genèse instrumentale (au sens de Rabardel 1995) : l'instrumentation mise en place suppose un usage des acteurs, une prise en main qui ne se réduit pas à l'appropriation de règles, mais met en questionnement les pratiques actuelles et antérieures et les évolutions suscitées, dans une phase d'instrumentalisation, toujours au sens de Rabardel (1995). L'acteur met en œuvre des pratiques et peut les valider non seulement par un retour réflexif quant à leur pertinence, mais aussi par le partage d'expérience avec les autres enseignants. (Bourdet, Clayette et Salam, 2021, pp. 100-101)

Enfin, la relation établie avec la modélisation de la fonction enseignante ressort également des traits de profilage des intervenants :

> L'activation des rôles pédagogiques d'animation, d'évaluation, d'accompagnement, de ressource, de régulation sont des rôles sollicités dans notre lecture de l'expérimentation. Ce questionnement, classique dans toute situation d'innovation, met ici en lumière, particulièrement, le rôle de parité, le passage du côté de l'étudiant, de son apprentissage et de sa capacité d'auto évaluation : « est-ce que la personne a été impliquée, est-ce qu'elle a fait des efforts, etc., est-ce qu'elle a fait les exercices, et après finalement ils savent mieux que moi si ça les a fait progresser. » [B.ens.05][64]. (Bourdet, Clayette et Salam, 2021, p. 101)

Ces changements ne sont pas sans lien avec la situation sanitaire liée à la pandémie de la COVID19 qui a accentué l'utilisation du numérique et qui a contraint les enseignants à faire de l'enseignement à distance dans des formations qui n'étaient pas pensées pour ce type d'enseignement initialement. Notre thèse en a pâti puisque les conditions de l'enseignement à distance ont considérablement changé de 2019-2020 (phase test) à 2020-2021 (phase de recueil).

[64] Il s'agit du passage d'ENS5 dans l'entretien collectif EC1-2019 (passage EC1-2019-178).

Au niveau des étudiants et de leur participation sur la plateforme, nous avons montré d'importantes variations lorsqu'une même ressource ou une même activité est utilisée à plusieurs reprises par l'enseignant.

Les ressources en ligne et les tests autocorrectifs peuvent, voire doivent pour certains profils d'étudiants, être encadrés par un enseignant. Les primoétudiants n'ont en effet pas tous acquis l'autonomie nécessaire au travail seul avec des ressources.

Limites et perspectives de la recherche

Nous regrettons de ne pas avoir eu accès à des informations socioculturelles supplémentaires dans les questionnaires que nous avons mis en place. En effet, nous aurions obtenu des informations éclairantes pour comprendre plus finement les divers profils en fonction de divers critères (établissement scolaire, milieu social, profession des parents, etc.).

Au sein de notre chapitre neuf, nous avons interrogé les représentations des enseignants et celles des étudiants concernant l'écrit à l'université. Cependant, comme nous l'évoquions dans la partie théorique, d'autres acteurs jouent un rôle dans ces dispositifs proposés à l'université. Parmi eux, les responsables de formation et la présidence des universités. Les politiques pédagogiques et langagières suivies par les universités impactent grandement les dispositifs intégrés dans les parcours de formation des étudiants. Une confrontation des points de vue sur la question accompagnée de présentations exposant les attentes des étudiants d'un côté, et surtout les besoins identifiés par des tests de positionnement. Ces pistes soulèvent autant de questions théoriques que pratiques. Nous l'avons bien constaté lors de la phase de conception du test de positionnement du projet écri+, conception basée sur de nombreuses recherches, qui a suscité d'importantes discussions. Enfin, il serait nécessaire également d'interroger les enseignants-chercheurs intervenant dans les enseignements dits *disciplinaires* puisqu'une question persiste : quels sont les enseignants supposés dispensés ces cours basés sur le développement des compétences rédactionnelles ?

Les différentes recherches menées ici pourraient être reproduites dans les universités partenaires du projet écri+, puisque les dispositifs de formation restent propres à chaque université. Il serait alors intéressant d'identifier des variations au niveau des représentations des enseignants et des étudiants en fonction de l'université et des différents dispositifs existants.

Une étude longitudinale serait également intéressante. Nous aimerions par exemple suivre une cohorte d'étudiants sur plusieurs années : depuis leur statut de primoétudiants, en début de première année universitaire jusqu'à leur insertion professionnelle. Ce volet longitudinal

permettrait de relier les recherches portant sur l'écrit académique à celles portant sur l'écrit dans le cadre professionnel et de déterminer des profils d'étudiants variables.

Nous envisageons également de mettre davantage en relation les résultats présentés dans les septième, huitième et neuvième chapitres. Les analyses sur les thématiques abordées (adaptées, inadaptées ou à développer) pourraient faire l'objet d'une étude approfondie des variations par licence et par enseignant. En effet, les résultats que nous avons présentés ici ont fait l'objet d'une analyse thématique regroupée. Or, ces informations quant aux différences identifiées par les étudiants en fonction de leurs besoins et de leur discipline seraient précieuses.

Nous conclurons cette thèse sur une note positive et sur une ouverture qui prendra effet d'ici peu. Nos recherches sur le projet écri+ ne s'arrêtent pas là puisque ces différentes perspectives seront traitées dans les années futures, mais également en raison de notre nouvelle prise de fonction dès décembre en tant que chercheure post-doctorante à l'université Côte d'Azur. Nos nouvelles missions dans le cadre de l'action 2 du projet écri+, en étroite collaboration avec l'action 1, nous permettront d'ouvrir notre champ de recherche. Nous explorerons des thématiques proches de celles de notre thèse, telles que l'élaboration didactique de micro ressources et l'identification des méthodes déclarées par les étudiants pour résoudre une difficulté à laquelle ils sont confrontés lorsqu'ils écrivent.

De plus, nos collaborations avec l'action 5 du projet et notre équipe actuelle ne s'achèvent pas là puisque nous envisageons de publier sur l'importance des intitulés des enseignements et sur la manière d'évaluer l'écriture universitaire pour l'accompagner et former les enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

Abernot, Y. et Ravestein, J. (2009). *Réussir son master en sciences humaines et sociales*. Dunod.

Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Delval.

Abric, J.-C. (2016). *Pratiques sociales et représentations* (2e éd.). Presses Universitaires de France.

Aghion, P. et Cohen, E. (2004). *Éducation et croissance : apport au Conseil d'Analyse Économique*. La Documentation Française.

Alamargot, D. (2015). Littéracie scolaire : intérêts et limites d'un concept. *Le français aujourd'hui,* (3), 115-126.

Albero, B. (2003). Autoformation et contextes institutionnels : une approche socio-historique. Dans B. Albero (éd.), *Autoformation et enseignement supérieur* (p. 37-67). Lavoisier.

Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *8*(1-2), 11 -21. https://doi.org/10.7202/1005779ar

Albero, B. (2014). Chapitre 1. La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation. Dans G. Lameul et C. Loisy (coords.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : Questionnement et éclairage de la recherche*, (p. 25-53). De Bœck Supérieur.

Albero, B. et Poteaux, N. (2010). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Albero, B., Linard, M. et Robin, J-Y. (2009). *Petite fabrique de l'innovation ordinaire à l'université. Quatre Parcours de pionniers*. L'Harmattan.

Al-Emran, M., Elsherif, H. M. et Shaalan, K. (2016). Investigating attitudes towards the use of mobile learning in higher education. *Computers in Human Behavior, 56,* 93-102.

Allen, W. C. (2006). Overview and evolution of the ADDIE training system. *Advances. In Developing Human Resources*, *8*(4), 430-441.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Presses universitaires de France.

Amadieu, F. et Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Retz.

Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université : Du tutorat au plan licence*. De Bœck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.annoo.2012.01

Annoot, E. et Fave-Bonnet, M.-F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. L'Harmattan.

Annoot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T. et Vari, J. (2019). *Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives*. Cnesco.

Ardies, J., De Maeyer, S., Gijbels, D. et van Keulen, H. (2015). Students attitudes towards technology. *International Journal of Technology and Design Education, 25,* 43-65.

Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments. Dans H. Guetzkow (éd.) Groups, leadership and men (p.). Carnegie Press.

Asch, S. E. (1952). *Social psychology*. Prentice-Hall, Inc. DOI: https://doi.org/10.1037/10025-000

Avenier, M. J., Nourry, L. et Sweeney, M. (1999). Sciences of the artificial and knowledge production: the crucial role of intervention research in management sciences. Design Issues, 15(2), 55-70.

Bachmann, C. (1993). École et environnement : actualités de l'interactionnisme. Dans K.-F. Halté (dir.), *Interactions* (p. 41-60). Casum.

Barbier, J.-M. et Lesne, M. (1986). *L'analyse des besoins en formation*, R. Jauze.

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.

Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O. et Lai, S. L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The internet and higher education*, *12*(1), 1-6.

Barré-de Miniac, C. (2002). La notion de littéracie et les principaux courants de recherche. *La Lettre de l'AIRDF, 30*(1), 27-33.

Barré-de Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée,* (1), 107-120.

Basque, J. et Doré, S. (1998). Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé. *Revue internationale de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement à distance*, *13*(1), 40-56.

Baudelot, C. (1994). Préface. Dans L. Lebart et A. Salem (dir.), *Statistique Textuelle*. Dunod.

Baudelot, C. et Establet, R. (1989). *Le niveau monte.* Éditions du Seuil.

Bautier, E. (1998). Maitrise langagière et démocratisation. Dans G. Legros, M.-C. Pollet et J.-M. Rosier (dir.), Quels savoirs pour quelles valeurs ? (p. 15-22). DFLM.

Beacco, J.-C., Lepage, S., Porquier, R. et Riba, P. (2008). *Niveau A2 pour le français, un référentiel*. Éditions Didier.

Beaud, J-P. (1997). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4e éd., p. 211-242). Presses de l'Université du Québec.

Beaupère, N. et Boudesseul, G. (2009). *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*. La Documentation française.

Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Labor.

Begin, C., Michaut, C., Romanville, M. et Stassen, J.-F. (2012). Dans M. Romainville et C. Michaut (éds.), *Échec, réussite et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 15-32). De Bœck Supérieur.

Bellity, E., Gilles, F., L'Horty, Y. et Sarfati, L. (2016). « Faut-il encourager les étudiants à améliorer leur orthographe ? ». *Travail, emploi et politiques publiques. Rapport de recherche*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01292167>.

Bennett, S. et Maton, K. (2010). Beyond the "digital natives" debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, *26*(5), 321-331. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00360.x

Berthaud, J. (2017). *L'intégration sociale étudiante : relations et effets au sein des parcours de réussite en Licence* [Doctoral dissertation]. Université de Bourgogne Franche-Comté, Dijon.

Berthaud, J. (2017). Les effets de l'intégration sociale étudiante sur la réussite universitaire en 1er cycle sont-ils significatifs ?. *Revue française de pédagogie*, (200), 99-117. https://doi.org/10.4000/rfp.7077

Biggs, J. et Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning. The SOLO taxonomy*. Academic Press.

Bissonnette, N. (2003). *Table des partenaires de Montréal sur la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire*. Gouvernement du Québec.

Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Armand Colin.

Blaser, C., Pollet, M.-C. et Erpelding-Dupuis, P. (2010). *L'appropriation des écrits universitaires*. Presses universitaires de Namur.

Blondel, C. (2011). *Quelle formation en orthographe et grammaire pour des étudiants de Licence ? Concevoir des contenus et une démarche pédagogique adaptés* [mémoire de Master 2 en Sciences du Langage, sous la dir. de F. Boch, édition 2012]. Université Stendhal, Grenoble.

Boch, F. (2020). Évaluer la compétence lexicale d'adultes francophones : selon quels critères ?. *Éducation didactique*, *14*(2), 39-47.

Boch, F. et Buson, L. (2012). Orthographe et grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques ?. *Scripta*, *16*(30), 31-51.

Boch, F. et Frier, C. (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques.* ELLUG.

Boch, F. et Grossmann, F. (2001). Apprendre à citer le discours d'autrui. *Lidil, 24.*

Boch, F. et Grossmann, F. (2001). De l'usage des citations dans le discours théorique : des constats aux propositions didactiques. *Lidil,* (24), 91-112.

Boch, F. et Rinck, F. (2015). Anaphores démonstratives dans les écrits d'étudiants de Master : comparaison avec les pratiques expertes. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (72), 131-150.

Boch, F., Sorba, J., et Bessonneau, P. (2019). Quelle conscience de mes compétences à l'écrit ? Étude du "degré de lucidité" chez les étudiants. Dans M. Niwese, J. Lafont-Terranova et M. Jaubert (dir.), *Ecrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire : enjeux, modèles et pratiques innovantes* (p. 79-94). Presses universitaires du Septentrion.

BOEN. (janvier 2019). Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 1. Disponible : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FRANCAIS/20/8/PRGM2020_Francais_2eGT_modifie_1339208.pdf

BOEN. (juillet 2020). Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 31. Disponible : https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/7/ensel714_annexe2_1312887.pdf

Bourdet, J. F., Clayette, É. et Salam, P. (2021). Écrire à l'université : de l'engagement des acteurs à l'évolution des pratiques. *Le français aujourd'hui*, (1), 91-103.

Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Seuil.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minuit.

Bourgain, D. (1990). Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural. *Langue française, 85*(1), 82-101.

Brauer, M. (2011). *Enseigner à l'université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques.* Armand Colin.

Brissaud, C. et Barré-De-Miniac, C. (2009). Pratiques langagières au lycée professionnel : quelle place pour le socioculturel ?. Dans B. Daunay, I. Delcambre et Y. Reuter, *Didactique du français : le socioculturel en question* (179-190). Presses Universitaires du Septentrion.

Bronckart, J. P. (2011). La formation aux compétences langagières. Pour un réexamen des rapports entre langues et discours. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, (93), 27-46.

Bronckart, J.-P. (2007). L'activité langagière, la langue et le signe, comme organisateurs du développement humain. *Langage et société*, (3), 57-68.

Bru, M., Altet, M. et Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148, 75-87.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz.

Campbell, D. T. et Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological bulletin*, 56(2), 81-105.

Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (190), 29-40.

Carrier, S. et Fortin, D. (2003). La recherche-intervention pour reconnaître et stimuler une pratique sociale innovante en déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, *14*(2), 175-181.

Carton, F. (2002). Discours des enseignants d'université sur la compétence en expression écrite de leurs étudiants. *Enjeux*, 53, 162-175.

Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Conseil de l'Europe.

Castellotti, V. et Py, B. (éds.). (2002). *La notion de compétence en langue* (n° 6). ENS Éditions.

Catach, N. (1980). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique* (éd. 2005). Armand Colin.

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *21*(3), 8-20.

Cavalla, C. (2008). Les collocations dans les écrits universitaires : un lexique spécifique pour les apprenants étrangers. Dans O. Bertrand et I. Schaffner (éds.), *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques* (p. 93-104). Éditions École Polytechnique.

Charlier, B. (2000). Comment comprendre les nouveaux dispositifs de formation ? Dans S. Alava (dir.), *Cyberespace et formation ouverte : vers une mutation des pratiques de formation ?* (p.). De Bœck Supérieur.

Charlier, B. et Peraya, D. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. De Bœck Supérieur.

Charpentier, G. (2021). Les travaux écrits de recherche au 3e degré de l'enseignement secondaire bruxellois. Une transition efficace vers l'écrit au supérieur ? Dans C.

Scheepers (dir.) *Former à l'écrit, former par l'écrit dans l'enseignement supérieur*. De Bœck Supérieur.

Chartier, A. et Frier, C. (2015). Écriture créative et construction de connaissances à l'université. Dans F. Boch et C. Frier, *Écrire dans l'enseignement supérieur, Des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (p. 151-210). ELLUG.

Chauvel, L. (2003). *Génération sociale et socialisation transitionnelle. Fluctuations cohortales et stratification sociale en France et aux États-Unis au XXe siècle* [mémoire d'habilitation à diriger des thèses]. Institut d'Études politiques de Paris, Paris.

Chauvigné, C. et Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?. *Revue française de pédagogie*, (172), 15-28.

Chiss, J.-L. (2020). *De la pédagogie du français à la didactique des langues : les disciplines, la linguistique et l'histoire* (2e éd.). L'Harmattan.

Chomsky, N. (1965). *Aspects de la théorie syntaxique* (traduction française de 1971). Éditions du Seuil.

Clark, R. E. (1994). Media will never influence learning. *Educational technology research and development*, *42*(2), 21-29.

Cnesco (2018). *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Synthèse des recommandations*. Disponible sur : https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/

Collin, S., Pellerin, G., Blanchard, A., Cordelier, B. et Saffari, H. (2018). Disparités d'adoption des technologies en pédagogie universitaire : un aperçu empirique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, *15*(1), 9-23.

Cosnefroy, L. et Lefeuvre, S. (2018). Du travail de groupe à l'apprentissage collaboratif. Analyse de l'expérience d'étudiants en école de management. *Revue française de pédagogie*, 202, 77-88.

Cosnefroy, L., Hoffmann, C. et Douady, J. (2014). L'accompagnement méthodologique. *Recherche et formation*, (77), 29-44.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire.* Presses Universitaires de France.

Coulon, A. (2017). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. *Educação e Pesquisa*, *43*(44), 1239-1250.

Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international.

Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. Dans M. Matthey (éd), *Les langues et leurs images* (p. 19-23). IRDP éditeur.

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, *4*(1), 9-22.

Dabène, M. (1995). Quelques étapes dans la construction des modèles. Dans J-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dirs.). *Didactique du français. État d'une discipline*. Nathan.

Dabène, M. (2008). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. Dans J.-L. Chiss (éd.), *Didactique du français : Fondements d'une discipline* (p. 15-34). De Bœck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.chiss.2008.01.0015

Danner, M., Kempf, M. et Rousvoal, J. (1999). Le tutorat dans les universités françaises. *Revue des sciences de l'éducation*, *25*(2), 243–270. https://doi.org/10.7202/032000ar

Daunay, B. et Lahanier-Reuter, D. (2011). Les genres d'écrits dans la formation supérieure : étude comparative en formation professionnelle d'enseignants et en formation universitaire générale. *Bulletin VALS-ASLA*, *93*, 101-113.

De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations*. De Bœck Supérieur.

De Ketele, J.-M. (1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite. *Vie Pédagogique*, (66), 4-8.

Defays, J. M., Saenen, F. et Renard, D. (2000). Franciel : un didacticiel pour l'auto-évaluation et l'autoremédiation en français dans l'enseignement secondaire, II. *Point sur la Recherche en Éducation (Le)*, 16, 19-29.

Defays, J.-M. et Englebert, A. (2009). *Principes et typologie des discours universitaires* (Tome 1). L'Harmattan.

Defays, J.-M., Maréchal, M. et Melon, S. (2000). *La maitrise du français du secondaire au supérieur*. De Bœck Supérieur-Duculot.

Defays, J.Mn et MARÉCHAL, M. (2010). L'analyse du(des) discours universitaire(s) : en collaboration ou en concurrence avec les disciplines universitaires ?. *Colloque international Littéracies universitaires : savoirs, écrits, disciplines*, Université de Lille.

Delcambre, I. (2007). Genres du discours. Dans Y. Reuter. (éd.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (117-122). De Bœck Supérieur.

Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. *Diptyque : une collection du CEDOCEF*, (24), 19-35.

Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2009). Écrits et disciplines dans l'université française : le cas des sciences humaines. Dans J.-M. Defays et A. Englebert (dirs), *Acteurs et contextes des discours universitaires* (p.151-166). L'Harmattan.

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, M.-C. Pollet et P. Erpelding-Dupuis (2010). *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 11-42). Presses universitaires de Namur.

Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : nouvelles perspectives. *Pratiques*, (153-154), 195-210.

Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maitrise : première approche. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, (29), 7-27.

Denzin, N.K. (1978). *The Reserch Act*. McGraw-Hill.

Deschepper, 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. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dirs.*), Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 61-86). Presses universitaires de Namur.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. MacMillan.

Dezutter, O. et Thirion, F. (2002). Comment les étudiants entrants s'approprient-ils les discours universitaires ?. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, (29), 109-122.

Djilé, D. (2020). Décentrer l'énonciation numérique. De l'acception universelle aux pratiques africanisées du trolling et du « grammar nazisme ». *Communication et langages*, (205), 57-75. https://doi.org/10.3917/comla1.205.0057

Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université : analyse comparée en France et aux États-Unis*. Presses Universitaires Septentrion.

Donahue, C. (2021). Avant-propos. Dans C. Scheepers (dir.) *Former à l'écrit, former par l'écrit dans l'enseignement supérieur* (p. 17-27). De Bœck Supérieur.

Dong, C. (2016). Preschool teacher' perceptions and pedagogical practices : Young children's use of ICT. *Early Child Development and Care, 188*(6), 635-650.

Doray, P. et Chenard, P. (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Presses de l'Université du Québec.

Dougiamas, M. et Taylor, P. (2003). Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System. Dans D. Lassner et C. McNaught (éds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2003-World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia et Telecommunications* (p. 171-178). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Duchesne, C. et Leurebourg, R. (2012). La recherche-intervention en formation des adultes : une démarche favorisant l'apprentissage transformateur. *Recherches qualitatives, 31*(2), 3-24.

Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants* [Doctoral dissertation]. Université de Bourgogne, Dijon.

Dumez, H. (2021). *Méthodologie de la recherche qualitative : Toutes les questions clés de la démarche*. Vuibert.

Dupont, D., De Clercq, M. et Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur : revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, (2), 105-136.

Durkheim E. (2003 [1922]). *Éducation et sociologie*. Presses Universitaires de France.

Duru-Bellat, M. (1995). Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec scolaire en première année d'université. *Savoir éducation formation*, (3), 399-416.

Elalouf, M.-L. (2010). La terminologie grammaticale française au crible de quelques malentendus. Pour un traitement didactique. *La Lettre de l'AIRDF, 45*(1), 34-42.

Enlart, S. (2017). Chapitre 13. La compétence. Dans P. Carré et P. Caspar (dirs), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (4e éd., p. 271-288). Dunod.

Escorcia, D. (2011). Représentations de l'écriture à l'université : analyse de discours d'enseignants français et colombiens. Recherches en didactiques, (12), 123-141. https://doi.org/10.3917/rdid.012.0123

Evrard, Y., Pras, B. et Roux, E. (1997). *Market. Études et recherches en marketing* (2e édition). Nathan.

Fabiani, J.-L. (2006). À quoi sert la notion de discipline ?. Dans J. Boutier, J.-C. Passeront et J. Revel (dirs). *Qu'est-ce qu'une discipline ?.* Éditions de l'EHESS.

Fadhel, S. E. B. (1998). Contexte éducatif socio-familial et acquisition de l'écrit à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie, 124*, 69-80.

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale orale et écrite*. Presses Universitaires de Frances

Fayol, M. (2002). *Production du langage. Traité des sciences cognitives*. Hermès Science.

Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit.* Presses Universitaires de France.

Felouzis, G. (2003). *Les mutations actuelles à l'Université.* Presses Universitaires de France.

Fintz, C. (1998). *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?*. Éditions L'Harmattan.

Fliegel, F. C. et Kivlin, J. E. (1966). Attributes of innovations as factors in diffusion. *American journal of sociology*, 72(3), 235-248.

Fontaine, S. et Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université : état de la question. Dans Romainville, M. et Michaut, C. (éds.). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 33-52). De Bœck Supérieur.

Friedrichs, J. et Lüdtke, H. (1975). *Participant observation : Theory and practice*. Saxon House.

Frier, C. (2015). Les défis de l'enseignement supérieur et l'état des recherches sur les littéracies universitaires. Dans F. Boch et C. Frier (dirs.), *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (p. 25-52). ELLUG.

Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L., Ropé, F. et al. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle, (Tome 1 - Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés ; Tome 2 - Répertoire bibliographique).* De Bœck Supérieur.

Galand, B., Neuville, S. et Frenay, M. (2005) L'échec à l'université en Communauté française de Belgique : comprendre pour mieux prévenir ?. *Cahiers de Recherche en Éducation et Formation, 39*, 5-17. http://hdl.handle.net/2078.1/93664

Galand, B., Neuville, S. et Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation, 39*, 1-32.

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

Geoghegan, W. H. (1994). *What ever happened to instructional technology?*. Paper presented at the 22nd Annual Conference of the International Business Schools Computing Association. Baltimore. http://eprints.soton.ac.uk

Gerbault, J. (2012). Littératie numérique. Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21ème siècle. Recherches en didactique des langues et des cultures. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, (9-2). https://doi.org/10.4000/rdlc.3960

Giordano, Y. et Jolibert, A. (2016). Pourquoi je préfère la recherche quantitative/Pourquoi je préfère la recherche qualitative. *Revue internationale PME, 29*(2), 7-17.

Goody, J. (1979). *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Éditions de Minuit.

Goes J. et Mangiante J.-M. (2010). Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones. Le Français dans le monde. *Recherches et applications*, (47), 142-152.

Grignon, C. et Gruel, L. (1999). *La vie étudiante* (1e éd.). Presses universitaires de France.

Grossmann, F. (2010). L'Auteur scientifique. *Revue d'anthropologie des connaissances, 4*(3), 410-426.

Gruel, L. (2002). Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. *OVE infos*, (2), 1-10.

Guimelli, C. (1994). *Structures et transformation des représentations sociales*. Delachaux et Niestlé.

Hadji, C. et Baillé, J. (1998). *Recherche et éducation : vers une « nouvelle alliance » : la démarche de preuve en 10 questions*. De Bœck Supérieur.

Halté, J. F. (1989). Savoir écrire – savoir-faire, *Pratiques*, (61), 3-28.

Halté, J. F. (1992). *La didactique du français*. Presses Universitaires de France.

Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (éds.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Lawrence Erlbaum.

Henri, F., Compte, C. et Charlier, B. (2007). La scénarisation pédagogique dans tous ses débats…. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, (4), 14-24.

Heutte, J., Lameul, G. et Bertrand, C. (2010). Dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants du supérieur : point de situation et perspectives française concernant le développement de la pédagogie universitaire numérique. Dans *7e Colloque Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement* (s. p.).

Hickmann, M. (2002). Développement de la production verbale orale. Dans M., Fayol (dir.), *Production du langage* (p. 173-189). Hermès Science.

Hickox M. et Moore R. (1995). Liberal-humanist education: the vocationalist challenge. *Curriculum Studies*, (3), 45-59.

Houssaye, J. (1984, 1992). *Le triangle pédagogique* (Doctoral dissertation, ANRT).

Huberman, M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. De Bœck Supérieur.

Hutchison, A. et Reinking, D. (2011). Teachers' perceptions of integrating information and communication technologies into literacy instruction: A national survey in the United States. *Reading Research Quarterly*, *46*(4), 312-333.

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. Dans J.B. Pride et J. Holmes (éds), *Sociolinguistics* (p. 269-293). Penguin Books.

Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Crédif-Hatier.

Jaffré, J.-P. (2004). La litéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispail (éds.). *La littératie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21-41). L'Harmattan.

Jarousse, J. P. et Michaut, C. (2001). Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire. *Revue française de pédagogie, 136*(1), 41-51.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.

Johnson, R. B. et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher, 33*(7), 14-26.

Karsenti, T. et Collin, S. (2019). Les modèles d'intégration du numérique en classe. Dans T. Karsenti (dir.), *Le numérique en éducation. Pour développer des compétences*. (p. 7-40). Presses Universitaires du Québec.

Karsenti, T. (2020). Apprendre les mathématiques avec un jeu vidéo ? Une recherche mixte menée auprès de 118 apprenants. Dans A. Schweizer (éd.), *Les méthodes mixtes en psychologie : Analyses qualitatives et quantitatives : de la théorie à la pratique* (p. 133-146). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.schwe.2020.01.0133

Karsenti, T. et Collin, S. (2013). *TIC, technologies émergentes et Web 2.0 : quels impacts en éducation ?*. Presses de l'université de Québec.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e édition). ERPI.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *Educational research: steps and approaches.* Presses de l'Université de Montréal.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*, (tome I). Armand Colin.

Kirkup, C., Sizmur, J., Sturman, L. et Lewis, K. (2005). *Schools' use of data in teaching and learning* (rapport de recherche no RR671). Récupéré des archives du gouvernement du Royaume-Uni. http://webarchive.nationalarchives.gov.uk

Klein W., Perdue C. (1997). The Basic Variety. Or: Couldn't Natural Languages be much Simpler ?, *Second Language Research,13*, 301-347. https://doi.org/10.1515/9783110549119-016

Kusyk, M. (2015). Enjeux épistémologiques, méthodologiques et didactiques de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne. *Éducation et sociétés plurilingues, 39*, 19-33.

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

Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. La documentation française.

Lambert-Le Mener, M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation* [Thèse de doctorat]. Université de Bourgogne, Dijon.

Lameul, G. et Loisy, C. (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique.* De Bœck Supérieur.

Lang, E. et Meyer, J.-P. (2015). Grammaire avancée et littéracies universitaires. Vos papiers sont-ils en règle ?. Dans M. Vinaver-Kovič et V. Stanojević (dirs.), *Les études françaises aujourd'hui. Pourquoi étudier la grammaire ? Théories et* pratiques (p. 223-242). Faculté de philologie de Belgrade.

Laurent, M. (2009). *Les jeunes, la langue, la grammaire : d'une grammaire implicite à une grammaire explicite : orthographe grammaticale, expression du temps, conjugaison* (V2).

Lautier, N. et Mollo-Bouvier, S. (2005). Représentations. Dans P. Champy et C. Etévé (dirs.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 869-873). Retz.

Lavielle-Gutnik, N. et Massou, L. (2013). Usages des TIC et socialisation professionnelle des enseignants-chercheurs. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, *1*(4).

Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues, 15 propositions*. Éditions Eyrolles.

Lebart L. et Salem A. (1994). *Statistique textuelle*. Dunod.

Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ?*. De Bœck Supérieur.

Lebrun, M. (2015). L'école de demain : entre MOOC et classe inversée. *Économie et management*, (156), 41-47.

Lebrun, M., Smidts, D. et Bricoult, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation?*. De Boeck.

Leclercq, D. (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité* (vol. 224). Éditions Mardaga.

Leclercq, D. (2003). Compétences et employabilité des étudiants : enjeux de la pédagogie universitaire pour l'université de demain. *Géographes Associés*, (27), 17-23.

Leclercq, G. (2008). Du mode d'existence d'un dispositif de formation associé à un environnement numérique. *Savoirs*, (3), 57-78.

Levelt, W. J. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, *14*(1), 41–104.

Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. The MIT Press.

Lillis, T. et Rai, L. (2012). Quelle relation entre l'écrit académique et l'écrit professionnel ? Une étude de cas dans le domaine du travail social. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (153-154), 51-70.

Louvet-Schmauss, E. (1994). Le rôle du contexte éducatif familial dans l'apprentissage de la lecture-écriture. *AFL, actes de lecture*, 47, 54-60.

Lukka, K. (2005). Approaches to case research in management accounting: The nature of empirical intervention and theory linkage. Dans S. Jönsson et J. Mouritsen, *Accounting in Scandinavia – The northern lights* (p. 375-399). Liber et Copenhagen Business School Press.

Marteau (2021). *Jouer à l'université, est-ce sérieux ? Cas d'un jeu sérieux collectif à distance au temps de la covid-19*. Mémoire de Master.

Means, B. (2010). Technology and education change: Focus on student learning. *Journal of research on technology in education*, 42(3), 285-307.

Mérini, C. et Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, *16*(1), 77-95.

MESRI (2015, 1 janvier). Les référentiels de compétences des mentions de licence. https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid61532/les-referentiels-de-competences-en-licence.html. Consulté le 27 juillet 2021.

Michaut, C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants* [Thèse de Doctorat]. Université de Bourgogne-IREDU, Dijon.

Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche et formation*, (43), 101-113.

Millet, M. (1999). Économie des savoirs et pratiques de lecture. *Éducation et Sociétés : Revue internationale de sociologie de l'éducation, 2*(4), 57-74.

Mishra, P. et Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers' college record, 108*(6), 1017-1054.

Moatti, A. (2012). Le numérique, adjectif substantivé. *Le débat*, (3), 133-137.

Monballin, M., van der Brempt, M. et Legros, G. (1995). Maîtriser le français écrit à l'université : un simple problème de langue ?. *Revue des sciences de l'éducation*, *21*(1), 59–74. https://doi.org/10.7202/502003ar

Moore, D. (coord.). (2005). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*. Éditions Didier.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Presses Universitaires de France - Nathan.

Mounin, G. (1982). Introduction : La linguistique aujourd'hui. Dans M. Mahmoudian. *La linguistique* (p.). Seghers.

Musselin, C. (2001). *La longue marche des universités françaises*. Presses Universitaires de France.

Narcy-Combes J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC, vers une recherche-action responsable.* Ophrys.

Neuville, S. (2013). *Persévérer et réussir à l'Université*. Presses Universitaires de Louvain.

OCDE (2000). *La Littératie à l'ère de l'information*, <https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>.

Oriol-Boyer, C. et Bilous, D. (dirs.). (2013). *Ateliers d'écriture littéraire*. Hermann.

Oursel, É. (2015). Pérégrinations entre sciences du langage et didactique des langues. Le regard d'une jeune chercheure sur la linguistique appliquée à l'enseignement des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, (12), 12-3.

Paillé, P. (2004). Examen empirique sur le caractère multidimensionnel de l'engagement normatif et sur les liens avec les engagements affectif et continu. *Psychologie du travail et des organisations*, 10(4), 327-339.

Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitative*, 27(2), 133-151.

Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université.* De Bœck Supérieur.

Paivandi, S. (2018). Performance universitaire, apprentissage et temporalité des étudiants. *Revue française de pédagogie*, (202), 99-116.

Paquay, L. (2006). Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité ?. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele. (2006). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 13-29). De Bœck Supérieur.

Paquay, L., Crahay, M. de Ketele, J.-M. (2006). *Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. De Bœck Supérieur.

Paquelin, D. (2017). *Flexibilisation : principes et actions*. Site du Bureau de soutien à l'enseignement de l'Université Laval.

Paquette, G. (1993). *Les logiciels de formation. Initiation à la formation-conseil en milieu de travail*. Sainte-Foy : Télé-université.

Parmentier, P. (1994). *La réussite des études universitaires. Facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année en médecine*. Université Catholique de Louvain.

Parmentier, P. (2005). Quelques réactions au texte « L'échec à l'université : comprendre pour mieux prévenir ? ». *Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, (39), 26-29.

Passeron, J.-P. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*. Nathan.

Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, *25*(2), 153-167.

Piolat, A. (2021). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx [En ligne]*. (51) https://doi.org/10.4000/linx.174

Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx et al., *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.113-169). Gaëtan Morin Éditeur.

Pollet, M.-C et Delforge, M. (2011). Comment développer les compétences langagières des étudiants ?. Dans P. Parmentier (éd.), Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. *Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique* (p.50-54). CIUF.

Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires : étudiants et système de communication à l'université*. De Bœck Supérieur.

Pollet, M.-C. (2001). Quels dispositifs d'accompagnement à l'université ? Dans M.-C. *Pour une didactique des discours universitaires* (p.13-24). De Bœck Supérieur.

Pollet, M.-C. (2012a). Du perfectionnement en langue française au développement de compétences langagières : le chemin vers la contextualisation. *Diptyque*, *24*, 5-19.

Pollet, M.-C. (2012b). *De la maitrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Presses Universitaires de Namur.

Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires.* Presses universitaires de Namur.

Pollet, M.-C. (2019). *Former à l'écriture de recherche. De la compréhension à la production : réflexions et propositions didactiques*. Presses universitaires de Namur.

Pollet, M.-C. (2021). Les recherches et formations consacrées à l'écrit dans l'enseignement supérieur. Vers une « approche intégrée ». Dans C. Scheepers (dir.) *Former à l'écrit, former par l'écrit dans l'enseignement supérieur* (p. 67-99). De Bœck Supérieur.

Pollet, M.-C. et Boch, F. (2002). L'écrit dans l'enseignement supérieur. *Enjeux* (p. 53-54).

Potocki, A. et Billottet, E. (2020). *Incidence du numérique sur l'apprentissage du lire, dire, écrire*. Cnesco.

Pouget J. (2010). *Intégrer et manager la génération*. Y. Vuibert.

Pourtois, J. P. et Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (2e éd.). Mardaga Éditeur.

Pourtois, J. P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2010). Quelle complémentarité entre les approches qualitatives et quantitatives dans la recherche en sciences humaines. Discussion méthodologique de la recherche. Dans I. Roskam et C. Vandenplas-Holper. Dans L. Paquay, M. Crahay et J. M. de Ketele (éds), *L'analyse qualitative en éducation* (2e éd., p. 13-30). De Bœck Supérieur.

Prensky M. (2009). H. sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate Journal of online Education*, (5). http://innovateonline.info/index.php?view=articleetid=705

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, *9*(5), 1-6.

Prouteau, D. (2009). Parcours et réussite en licence des inscrits en L1 en 2004. *Note d'information de la DPD*, (23), 1-6.

Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.

Rinck, F. (2006). Écrire au nom de la science et de sa discipline : la figure de l'auteur dans l'article en sciences humaines. *Sciences de la société*, *67*, 95-112.

Rinck, F. et Sitri, F. (2012). Pour une formation linguistique aux écrits professionnels. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (153-154), 71-83.

Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations* (4e éd.). Free Press of Glencoe.

Rogers, E.M. (1962). *Diffusion of Innovations*. Free Press of Glencoe.

Roland, N., Frenay, M. et Boudrenghien, G. (2015). Identification des croyances associées à la persévérance des étudiants en première année à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 409-429.

Romainville, A.-S. (2019). *Les faces cachées de la langue scolaire : transmission de la culture écrite et inégalités sociales*. Le Dispute.

Romainville, M. (1997). Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ?. *Revue française de pédagogie*, *119*, 81-90.

Romainville, M. (2000). *L'échec* dans *l'université de masse.* L'Harmattan.

Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques. Dans F. Pons, P.-A. Doudin (dir.), *La conscience. Perspectives pédagogiques et psychologiques* (p. 107-130). Presses de l'Université du Québec.

Romainville, M. (2009). Une expérience d'élaboration collective de critères de qualité. Dans M. Romainville et C. Coggi (dirs.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes* (p. 145-163). De Bœck Supérieur.

Romainville, M. et Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De Bœck Supérieur.

Romainville, M. et Noël, B. (1998). Les dispositifs d'accompagnement au premier cycle. *Gestion de l'Enseignement Supérieur*, *10*(2), 63-80.

Ropé, F. et Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. L'Harmattan.

Rot, G., Borzeix, A. et Didier, D. (2014). Introduction. Ce que les écrits font au travail. *Sociologie du Travail, Association pour le développement de la sociologie du travail*, 56 (1), 4-15.

Russell, T. L. (1999). *The no significant difference phenomenon: A comparative research annotated bibliography on technology for distance education: As reported in 355 research reports, summaries and papers*. North Carolina State University.

Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation, 32*(3), 783–805. https://doi.org/10.7202/016286ar

Savoie-Zajc L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Les Éditions Logiques Inc.

Sawyer, A.G. (1975). Demand artefacts in laboratory experiments in consumer research. *Journal of Consumer Research*, *1*(1), 20-30.

Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1991). Literate expertise. Dans K.A. Ericsson et J. Smith (éd.), *Toward a general theory of expertise* (p. 172-194). Cambridge University Press.

Scheepers, C. (2008). Former des enfants réflexifs. *Repères*, (38), 99-120.

Scheepers, C. (2009). *Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur* [Thèse inédite]. Université de Liège – Université Paris 8, Paris.

Scheepers, C. (2016). Les verbalisations écrites et orales des enseignants autour des journaux des apprentissages. *Lettre de l'AIRDF*, (59), 25-35.

Scheepers, C. (2017). L'écrit et l'oral réflexifs : un tissage heuristique. Dans C. Fisher, R. Gagnon et J.-F. De Piétro, *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 237-256). Presses universitaires de Namur.

Scheepers, C. et Delneste, S. (2021). L'écrit, en amont du supérieur et au cœur de la transition académique. Dans C. Scheepers (dir.) *Former à l'écrit, former par l'écrit dans l'enseignement supérieur* (p. 31-49). De Bœck Supérieur.

Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B. et Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 43-61.

Schôn, D. A. (1983). The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action. Basic Books : traduction française par Heynemand J. et Gagnon D. (1994), *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Éditions Logiques Inc.

Schôn, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.

Schwartz, B. et Leselbaum, N. (1989). Entretien avec Bertrand Schwartz. *Recherche et formation*, *6*(1), 67-81.

Sherman, T. et Švelch, J. (2015). "Grammar Nazis never sleep": Facebook humor and the management of standard written language. *Language policy*, *14*(4), 315-334.

Simard C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. ERPI.

Simard, C. (1999). L'annotation des textes d'élèves. *Québec français*, (115), 32–38.

Simard, C., Dufays, J. L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première*. De Bœck Supérieur.

Simard, C., Dufays, J., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). Qu'est-ce que la didactique du français : Quelques notions préliminaires. Dans C. Simard, J. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc (dirs), *Didactique du français langue première* (p. 9-39). De Bœck Supérieur.

Sprenger-Charolles, L., Lazure, R., Gagne G., Rope, F. (1987). Propositions pour une typologie des recherches. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, (11), 49–71.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.

Thiétart, R. A. (2007). *Méthodes de recherche en management* (3e éd.). Dunod.

Thompson V. A. (1965). Bureaucracy and Innovation. *Administrative Science Quarterly*, *10*, 1-20.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theorical synthesis of recent research. *Review of Education Research*, *45*(1), 89-125.

Tinto, V. (2001). *Rethinking first year of college*. Syracuse University.

Tinto, V. (2007). Research and practice of student retention. What Next ?. *Journal of College Student Rentention*, *8*, 1-19.

Tisset, C. (2010). *Enseigner la langue française à l'école : la grammaire, l'orthographe et la conjugaison : La grammaire, l'orthographe et la conjugaison*. Hachette Éducation.

Trochim, W. M. K. et Donnelly, J. P. (2007). *Research methods knowledge base*. Atomic Dog/Cengage Learning.

Upcraft, M.L., Gardner, J.N. et Barefoot, B.O. (2005). *Challenging and supporting the first-year student: a handbook for improving the first year of college*. Jossey-Bass.

Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Presses de l'Université de Montréal - De Bœck Supérieur.

Van Wijk, C. (1998). Conceptual processes in argumentation: A developmental perspective. Dans M. Torrance et D. Galbraith (éds.), *Knowing what to write: Cognitive perspectives on conceptual processes in text production* (p. 31-47). Amsterdam University Press.

Vasconcellos, M. (2006). *L'enseignement supérieur en France*. La Découverte.

Viau, R. (1996). La motivation, condition essentielle de la réussite. *Sciences Humaines*, (12 – Hors-série), 44-47.

Viau, R. (1998). *La motivation en contexte scolaire* (2e éd.). De Bœck Supérieur.

Vilatte, J.-C. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Grisolles.

Vogüé, S. D., Espinoza, N., Garcia, B., Perini, M., Sitri, F. et Watorek, M. (2017). Constitution d'un grand corpus d'écrits émergents et novices : principes et méthodes. *Corpus*, (16).

Voloshinov, V. N. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage* [éd. originale 1929]. Éditions de Minuit.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute [édition originale : 1934].

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, *3*(3), 243-272.

Watorek, M. (2010). De l'étude de l'acquisition des langues secondes aux descriptions linguistiques : aussi et encore en français. *Langue française*, *168*, 107-125. DOI : https://doi.org/10.3917/lf.168.0107

Wells, G. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange*, *18*(1-2), 109–123. https://doi.org/10.1007/BF01807064

Wells, G. (1991). Apprenticeship in literacy. Dans C. Walsh (éd.), *Literacy as a praxis culture, language and pedagogy* (p. 51-67). Ablex Publishing Company.

Wells, G. et Chang-Wells, G.L. (1992). *Constructing knowledge together. Classrooms as centers of inquiry and literacy.* Heinemann.

Whittaker, J. O. et Meade, R. D. (1967). Social Pressure in the Modification and Distortion of Judgment. A Cross-Cultural Study. *International Journal of Psychology, 2*(2), 109-113.

Wilcox, P., Winn, S. et Fyvie-Gauld, M. (2005). « It was nothing to do with the university, it was just the people »: the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in higher education, 30*(6), 707-722.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (5e éd.). Sage.

Younès, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. Dans M. Romainville (éd.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : Approches critiques et pratiques innovantes* (p. 191-210). De Bœck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2009.01.0191

Zolesio, E. (2011). Anonymiser les enquêtés. ¿Interrogations ? *Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales,* (12), 174-183.

TABLE DES MATIERES

Remerciements 3
Sommaire 5
Avant-propos 7
Introduction 9
La naissance d'une thèse sur projet, le projet écri+ 9
Cadre scientifique de cette recherche sur les représentations et les pratiques d'écrit 10
Une clarification de l'ancrage de cette recherche : entre didactique et pédagogie 13
Vers une problématisation et une question de recherche 14
Organisation de la thèse 16
PARTIE 1. CONSTRUCTION DU CADRE THEORIQUE 21
Chapitre 1. Place de l'écrit dans l'apprentissage 23
1.1. L'écrit : un champ complexe 23
1.1.1. La langue, composantes orale et écrite 23
1.1.2. Vers le concept de littéracie 29
1.2. L'enseignement de la langue française à l'école 33
1.2.1. Objectifs et compétences visés dans les programmes préuniversitaires 33
1.2.2. Détermination des « prérequis » des apprenants avant l'entrée à l'université 37
1.3. Des représentations tenaces de la maitrise de la langue française 39
1.3.1. Concept emprunté à la psychologie sociale : les représentations 39
1.3.2. Représentations et discours portant sur la langue française 40
Conclusions du chapitre 1 43
Chapitre 2. Enjeux de l'écrit en situation universitaire 45
2.1. Un contexte particulier, celui de la pédagogie universitaire 45
2.1.1. Une université en changement : entre démocratisation et massification des effectifs 46
2.1.2. La réussite en milieu universitaire 47
2.1.2.1. Facteurs de réussite, d'échec, de persistance ou d'abandon 49
2.1.2.2. Moyens alloués aux universités pour favoriser la réussite 53
2.1.3. La transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur 55
2.1.3.1. L'apprenti étudiant et son processus d'affiliation 55
2.1.3.2. Mise en place de dispositifs d'accompagnement 58
2.1.4. La construction de référentiels de compétences 60
2.2. Former à l'écrit dans l'enseignement supérieur 64

2.2.1. La naissance d'un champ de recherche : les littéracies universitaires ou les *academic literacies* 64
2.2.2. Contextualisation et spécificité des disciplines..... 66
2.3. Détermination des besoins effectifs à l'écrit à l'entrée de l'université 67
2.3.1. Des besoins hétérogènes..... 68
2.3.2. Inventaire de dispositifs universitaires visant l'écrit à l'université 74
2.3.3. Vers une « approche intégrée » dans les dispositifs en rapport avec l'écrit à l'université 80
Conclusions du chapitre 2..... 84
Chapitre 3. L'ingénierie des dispositifs pédagogiques et didactiques 87
3.1. Concevoir un dispositif intégrant le numérique..... 87
3.1.1. Modèles pour la scénarisation pédagogique 88
3.1.2. L'instrumentalisation et l'intégration des technologies 91
3.2. Appropriation du numérique en contexte universitaire par les enseignants et par les étudiants 93
3.3. Les particularités de l'écriture numérique 101
Conclusions du chapitre 3..... 102
PARTIE 2. METHODOLOGIE DE L'ENQUETE DE TERRAIN 105
Chapitre 4. Perspective de la recherche 107
4.1. Cloisonnement délicat entre les types de recherche 107
4.2. Identification du type de recherche adéquate 108
4.3. Choix d'une complémentarité des approches qualitative et quantitative..... 114
Conclusions du chapitre 4..... 117
Chapitre 5. Construction des outils d'enquête pour un recueil diversifié 121
5.1. Diversifier les données pour une triangulation des données 121
5.2. Les outils basés sur le quantitatif..... 124
5.2.1. Identification des profils, des attentes et des spécificités au moyen de questionnaires 124
5.2.1.1. Un questionnaire évolutif 125
5.2.1.2. Questionnaires étudiant : Q1-Etu(2020) et Q2-Etu(2020) 126
5.2.1.3. Questionnaires enseignant : Q1-Ens(2020) et Q2-Ens(2020) 130
5.2.1.4. Questionnaire « tout public » : Q5 131
5.2.1.5. Administration des questionnaires 132
5.2.1.6. Analyse des questionnaires 133
5.2.2. Les tests de positionnement en français 135
5.3. Les outils basés sur le qualitatif : les entretiens et l'observation participante..... 138
5.3.1. Intérêt de l'enquête par entretien 138

5.3.2. Elaboration des grilles pour les entretiens 141
5.3.2.1. Grilles d'entretien avec les enseignants 141
5.3.2.2. Grille d'entretien avec les étudiants 143
5.3.2.3. Transcriptions et analyses 144
5.3.3. L'observation participante 147
5.3.3.1. Tenue d'un journal de chercheur alimenté lors de multiples temps d'échanges 148
5.3.3.2. Prise en compte de l'instrumentation numérique 149
Conclusions du chapitre 5 153
Chapitre 6. Un terrain d'enquête hétéroclite 157
6.1. Le Mans Université 158
6.1.1. Description des dispositifs de « communication en français » 158
6.1.1.1. Prémisses des dispositifs actuels 158
6.1.1.2. Les enseignements de « communication » 163
6.1.1.3. Diffusion des outils et stratégie adoptée pour un taux de réponses élevé 166
6.1.2. Passation des tests de niveau accompagnés de questionnaires 168
6.1.3. Entretiens semi-directifs menés avec les enseignants et les étudiants 169
6.1.3.1. Caractéristiques des entretiens enseignants 169
6.1.3.2. Caractéristiques des entretiens étudiants 170
6.2. Description du projet écri+ 172
6.2.1. Origines du projet 172
6.2.2. Sept actions le composent 173
6.2.3. Universités Partenaires intégrées dans une partie de nos analyses 175
6.2.3.1. Université Paris Nanterre 176
6.2.3.2. Université Côte d'Azur 177
6.2.3.3. Université de Rouen 177
6.3. Caractéristique de nos échantillons 178
6.3.1. Profil des étudiants de nos corpus 178
6.3.1.1. Les questionnaires en début de dispositif 179
6.3.1.2. Les questionnaires en fin de dispositifs 184
6.3.1.3. Profil des dix étudiants interviewés 187
6.3.2. Profils des enseignants de notre corpus 192
Conclusions du chapitre 6 194
PARTIE 3. RESULTATS, ANALYSES ET INTERPRETATION 199
Chapitre 7. Identification, analyse et évolution des besoins étudiants 201
7.1. Ce que révèlent les tests de positionnement sur les difficultés des étudiants 201
7.1.1. Les moyennes des tests 202

7.1.2. Le ressenti des étudiants 209
7.1.3. Le ressenti des enseignants 213
7.2. Compétences maitrisées et auto perception des besoins 213
7.2.1. Motivation à renforcer leurs compétences écrites seuls ou accompagnés 216
7.2.2. Auto perception des besoins d'amélioration des neuf compétences 218
7.2.2.1. Positionnement sur leurs besoins dès l'arrivée à l'université 218
7.2.2.2. Évolution des besoins dans le bilan de compétences 222
7.2.3. Maitrise des neuf compétences 223
7.2.3.1. Positionnement dès l'arrivée à l'université 223
7.2.3.2. Évolution de leur maitrise des neuf compétences 227
7.2.4. Facteurs de représentations des étudiants 228
7.3. Comparaison des représentations sur les besoins étudiants 231
7.3.1. Toutes universités confondues Q1-Etu(2020) 231
7.3.2. Focalisation sur Le Mans Université Q1-Etu 233
7.3.3. Le rôle des représentations de la société 234
Conclusions du chapitre 7 244
Chapitre 8. Scénarisation des pratiques pédagogiques 249
8.1. Des intitulés d'enseignements variés 249
8.1.1. Une dénomination par disciplines 249
8.1.2. Impact des termes employés sur les représentations étudiantes 250
8.2. L'influence de l'institution et de l'intégration d'un projet d'envergure nationale ... 257
8.2.1. Des contraintes institutionnelles influençant les pratiques 257
8.2.2. Spécificité des disciplines en termes de contenu 260
8.2.3. Mise en place d'une communauté de partage 262
8.3. La place de l'instrumentation numérique dans les dispositifs d'aide à l'amélioration des compétences écrites 263
8.3.1. Utilisation du numérique dans le supérieur : retours des enseignants et des étudiants 264
8.3.2. Focalisation sur le cours « projet individuel en langue française », première année de licence de droit 265
8.3.2.1. Les profils utilisateurs enseignants 266
8.3.2.2. La participation et l'engagement des étudiants 269
8.3.3. Focalisation sur le cours « écrire pour communiquer », première année de licence de STAPS 278
8.3.4. Accès aux ressources et similitudes entre les deux espaces cours 284
Conclusions du chapitre 8 286
Chapitre 9. Analyse de l'efficience des dispositifs 291
9.1. Sentiment d'amélioration des étudiants après avoir participé au dispositif 291

9.1.1. Comparaison des opinions des apprenants en fonction des licences 291
9.1.2. Variation dans les licences à fort effectif impliquant plusieurs enseignants 293
9.1.3. Différences de pratiques pour les enseignants intervenant dans plusieurs licences 296
9.2. Identification des thématiques adaptées et inadaptées et du manque perçu par les étudiants 297
9.3. Prise de recul des intervenants face aux enseignements dispensés 302
Conclusions du chapitre 9..... 304
Discussion et conclusion générale..... 307
Vers un binôme, maitrise de la langue — acculturation aux genres universitaires..... 307
Vers une collaboration des enseignants du supérieur..... 309
Phase de sensibilisation pour une prise de conscience..... 310
Limites et perspectives de la recherche..... 316
Bibliographie..... 319
Table des matières..... 340
Index des tableaux..... 347
Index des figures 351
Annexes partie 1. Construction du cadre théorique 353
Annexes partie 2. Méthodologie de l'enquête de terrain 355
Annexe 1. Questionnaire étudiants Q1-Etu(2020)..... 356
Annexe 2. Questionnaire étudiants Q2-Etu(2020)..... 362
Annexe 3. Questionnaire enseignants Q1-Ens(2020)..... 368
Annexe 4. Questionnaire enseignants Q2-Ens(2020)..... 371
Annexe 5. Questionnaire tout public Q5 374
Annexe 6. Exemple de réponses au question Q5..... 376
Annexe 7. Grille entretien individuel étudiant 383
Annexe 8. Transcription entretien individuel EiENS5-2019..... 387
Annexe 9. Transcription entretien collectif semi-directif EC1-2019 387
Annexe 10. Présentation tests et questionnaires à l'équipe intervenante 388
Annexe 11. Formulaire de consentement pour les enseignants..... 394
Annexe 12. Guide méthodologique de l'export des journaux sur UMTICE..... 396
Annexe 13. Synthèse de la participation des enseignants LMU à nos enquêtes par questionnaire et entretien..... 401
Annexes partie 3. Résultats, analyses et interprétation 403
Annexe 14. Maitrise des neuf éléments par licence (Q1-Etu)..... 405
Annexe 15. Besoins selon les neuf éléments par licence (Q1-Etu)..... 407
Annexe 16. Maitrise des neuf éléments par baccalauréat (Q1-Etu) 408

Annexe 17. Évolution du sentiment de maitrise moyen par licence, de Q1-Etu à Q2-Etu 409
Annexe 18. Besoins selon les neuf éléments par baccalauréat (Q1-Etu) 414
Annexe 19. Croisement des données en fonction des différentes variables (Q2-Etu)..... 416
Annexe 20. Exemple de fiche utilisation de la plateforme et participation des étudiants (Droit) 418

INDEX DES TABLEAUX

TABLEAU 1. SAVOIRS MIS EN JEU EN FRANÇAIS LANGUE PREMIERE SELON SIMARD ET AL. 2010 26
TABLEAU 2. POURCENTAGE D'INSCRIPTIONS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN 2018 EN FRANCE. SOURCE MESRI-DGESIP/DGRI-SIES 47
TABLEAU 3. FACTEURS D'ABANDON IDENTIFIES PAR SAUVE ET AL. D'APRES BISSONNETTE (2003) 50
TABLEAU 4. COMPOSITION DU TEST FRANCIEL ET REPARTITION DES 320 QUESTIONS QUI LE COMPOSENT 77
TABLEAU 5. CRITERES DE DIFFUSION DE L'INNOVATION (ROGERS, 1995) 96
TABLEAU 6. "TENSIONS BIPOLAIRES ENTRE DES FACETTES DE RECHERCHES QUI VISENT LA PRODUCTION DE CONNAISSANCES", ISSU DE PAQUAY (2006) 108
TABLEAU 7. RECHERCHE DESCENDANTE OU ASCENDATE, TABLEAU ADAPTE DE NARCY-COMBES (2005) 113
TABLEAU 8. TYPES D'ENQUETE SELON BLANCHET & GOTMAN (2007). 139
TABLEAU 9. GRILLE UTILISEE POUR LES ENTRETIENS COLLECTIFS 142
TABLEAU 10. DONNEES CONCERNANT L'UTILISATION DE LA PLATEFORME PAR LES ETUDIANTS 152
TABLEAU 11. DESCRIPTION DES ENSEIGNEMENTS DE RENFORCEMENT EN FRANÇAIS A LE MANS UNIVERSITE (INTITULE, HEURES, GROUPES ET NOMBRE D'ENSEIGNANTS) PAR LICENCE 164
TABLEAU 12. NOMBRE DE REPONSES OBTENUES AUX TESTS DE POSITIONNEMENT 169
TABLEAU 13. CARACTERISTIQUE DES QUATRE ENTRETIENS ENSEIGNANTS 170
TABLEAU 14. CORRESPONDANCES DES CODES UTILISES POUR LES NEUF ETUDIANTS AYANT PASSE L'ENTRETIEN AVEC CEUX DES QUESTIONNAIRES 171
TABLEAU 15. ABREVIATIONS UTILISEES DANS LES GRAPHIQUES 178
TABLEAU 16. REPARTITION DES REPONSES Q1-ETU(2020) POUR L'UNIVERSITE PARIS NANTERRE PAR AGE, TYPE DE BACCALAUREAT ET DOMAINES D'ETUDE 180
TABLEAU 17. REPARTITION DES REPONSES Q1-ETU(2020) POUR L'UNIVERSITE COTE D'AZUR PAR AGE, TYPE DE BACCALAUREAT ET DOMAINES D'ETUDE 181
TABLEAU 18. REPARTITION DES REPONSES Q1-ETU(2020) POUR L'UNIVERSITE ROUEN-NORMANDIE PAR AGE, TYPE DE BACCALAUREAT ET DOMAINES D'ETUDE 181
TABLEAU 19. LANGUES PARLEES ET ECRITES PAR LES ETUDIANTS 183
TABLEAU 20. REPARTITION DES REPONSES A Q2-ETU(2020) PAR LICENCE 185
TABLEAU 21. ETUDIANTS AYANT PASSE LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS INDIVIDUELS 188
TABLEAU 22. REPONSES AUX QUESTIONS SUR LES APPORTS DU DISPOSITIF, SUR LA SATISFACTION GLOBALE, SUR L'ACCOMPAGNEMENT ET LE SENTIMENT DE PROGRESSION D'ETU-Q2-DROIT 188
TABLEAU 23. REPONSES AUX QUESTIONS SUR LES APPORTS DU DISPOSITIF, SUR LA SATISFACTION GLOBALE, SUR L'ACCOMPAGNEMENT ET LE SENTIMENT DE PROGRESSION D'ETU-Q2-GEO 189
TABLEAU 24. REPONSES AUX QUESTIONS SUR LES APPORTS DU DISPOSITIF, SUR LA SATISFACTION GLOBALE, SUR L'ACCOMPAGNEMENT ET LE SENTIMENT DE PROGRESSION D'ETU-Q2-LEA-01 ET ETU-Q2-LEA-02 190
TABLEAU 25. REPONSES AUX QUESTIONS SUR LES APPORTS DU DISPOSITIF, SUR LA SATISFACTION GLOBALE, SUR L'ACCOMPAGNEMENT ET LE SENTIMENT DE PROGRESSION D'ETU-Q2-MPCE2I-01 ET ETU-Q2-MPCE2I-02 191

TABLEAU 26. REPONSES AUX QUESTIONS SUR LES APPORTS DU DISPOSITIF, SUR LA SATISFACTION GLOBALE, SUR L'ACCOMPAGNEMENT ET LE SENTIMENT DE PROGRESSION DES ETUDIANTS DE STAPS.....192
TABLEAU 27. REPONSES AUX QUESTIONS SUR LES APPORTS DU DISPOSITIF, SUR LA SATISFACTION GLOBALE, SUR L'ACCOMPAGNEMENT ET LE SENTIMENT DE PROGRESSION D'ETU-Q2-SV/ST 192
TABLEAU 28. PARCOURS DE FORMATION DES ENSEIGNANTS 193
TABLEAU 29. SUIVI DE FORMATION PAR LES ENSEIGNANTS DE COMMUNICATION 194
TABLEAU 30. RESULTATS AUX TESTS POUR L'ENSEMBLE DES ETUDIANTS.....202
TABLEAU 31. RESULTATS AU TEST « MOTS » EN STAPS PAR TD 204
TABLEAU 32. RESULTATS AU TEST « ORTHOGRAPHE LEXICALE » EN STAPS PAR TD 205
TABLEAU 33. RESULTATS AU TEST « GROUPES, LIENS ET POSITIONS » EN STAPS PAR TD 205
TABLEAU 34. RESULTATS AU TEST « MOTS » EN DROIT PAR TD 206
TABLEAU 35. RESULTATS AU TEST « ORTHOGRAPHE LEXICALE » EN DROIT PAR TD 207
TABLEAU 36. ÉCARTS ENTRE LES GROUPES D'UNE MEME LICENCE POUR LES NOTES LES PLUS FAIBLES, POUR LES NOTES LES PLUS ELEVEES ET L'ECART ENTRE LE GROUPE AYANT LA MOYENNE LA PLUS FAIBLE ET LE GROUPE AYANT LA MOYENNE LA PLUS ELEVEE.....207
TABLEAU 37. CROISEMENT DES RESULTATS CONCERNANT LE NIVEAU DE DIFFICULTE (=1) OU DE FACILITE (=5) MOYEN DU TEST DE POSITIONNEMENT EN FONCTION DE LA LICENCE D'INSCRIPTION.....209
TABLEAU 38. CROISEMENT DES RESULTATS CONCERNANT L'ADAPTABILITE DU TEST DE POSITIONNEMENT EN FONCTION LA LICENCE D'INSCRIPTION 211
TABLEAU 39. LISTE DES NEUF COMPETENCES DETERMINEES DANS LES QUESTIONNAIRES.....214
TABLEAU 40. REPARTITION DU NOMBRE D'ETUDIANTS LMU PAR LICENCE ET DOMAINE D'INSCRIPTION.....215
TABLEAU 41. MOTIVATION A RENFORCER LA COMPETENCE « APPLICATION DES REGLES ORTHOGRAPHIQUES »..217
TABLEAU 42. CLASSEMENT DES BESOINS MOYENS SELON LES ETUDIANTS PAR UNIVERSITE 218
TABLEAU 43. CLASSEMENT DES BESOINS MOYENS POUR LES NEUF COMPETENCES PAR LICENCE A LMU.....221
TABLEAU 44. IMPORTANCE DE LA MAITRISE DE LA LANGUE PAR TRANCHES D'AGE 238
TABLEAU 45. MENTION AU TERME « ORTHOGRAPHE » AUX QUESTIONS OUVERTES DE Q5.....240
TABLEAU 46. REPONSES LES PLUS FREQUENTES ET NOMBRE D'OCCURRENCES A LA QUESTION "A QUOI PENSEZ-VOUS LORSQUE L'ON VOUS DIT « RENFORCEMENT EN FRANÇAIS ? » 252
TABLEAU 47. ASPECTS SUR LESQUELS LES ETUDIANTS SE CONCENTRENT LORS DE LA RELECTURE DE LEUR TEXTE 257
TABLEAU 48. RESSOURCES ET ACTIVITES UTILISEES PAR LES ENSEIGNANTS EN DROIT 267
TABLEAU 49. CLASSEMENT DU TAUX DE CONSULTATION PAR FICHIER CHEZ ENS14 271
TABLEAU 50. THEMATIQUES ABORDEES PAR ENS4 SUR LES CINQ SEANCES EN DROIT 272
TABLEAU 51. CLASSEMENT DU TAUX DE CONSULTATION PAR FICHIER CHEZ ENS9 EN DROIT.....275
TABLEAU 52. MESSAGES ENSEIGNANTS ET MESSAGES ETUDIANTS DEPOSES SUR L'ACTIVITE « CARNET DE BORD » PAR ENSEIGNANT.....276
TABLEAU 53. RESSOURCES ET ACTIVITES UTILISEES PAR LES ENSEIGNANTS EN STAPS.....279
TABLEAU 54. PARTICIPATION DES ETUDIANTS DES GROUPES D'ENS15.....281
TABLEAU 55. CLASSEMENT DU TAUX DE TENTATIVES ENVOYEES PAR TEST CHEZ ENS5.....283

TABLEAU 56. SATISFACTION GLOBALE PAR ENSEIGNANT DANS LES LICENCES AVEC DIFFERENTS INTERVENANTS 293
TABLEAU 57. REPARTITION DU TAUX DE PARTICIPATION A Q2-ETU PAR ENSEIGNANT EN STAPS 294
TABLEAU 58. REPARTITION DU TAUX DE PARTICIPATION A Q2-ETU PAR ENSEIGNANT EN DROIT 295
TABLEAU 59. SATISFACTION GLOBALE POUR LES ENSEIGNANTS INTERVENANT DANS PLUSIEURS LICENCES 296
TABLEAU 60. THEMATIQUES A DEVELOPPER, INADAPTEES ET ADAPTEES SELON LES ETUDIANTS PAR LICENCE 298
TABLEAU 61. EXEMPLES DE THEMATIQUES CONSIDEREES COMME A DEVELOPPER, INADAPTEES OU ADAPTEES ...300
TABLEAU 62. FILTRES APPLICABLES DANS LES JOURNAUX (UMTICE) 396
TABLEAU 63. LISTE DES RESSOURCES UMTICE DISPONIBLES EN 2020-2021.....399

INDEX DES FIGURES

FIGURE 1. MODELE DE DABENE (1993) ISSU DE DABENE (2008). 12
FIGURE 2. MODELE DE PRODUCTION ET COMPREHENSION DU LANGAGE DE VAN WIJK (1999) PRODUIT PAR PIOLAT (2004, P. 61) 28
FIGURE 3. ADAPTATION DU MODELE DE GORDON WELLS (1987) SUR LE DEVELOPPEMENT DE LA LITTERACIE 30
FIGURE 4. ORGANISATION DE LA SCOLARITE DU CYCLE 1 AU CYCLE 4 EN FRANCE ISSU DU SITE WEB HTTPS://EDUSCOL.EDUCATION.FR/619/L-ORGANISATION-DES-ENSEIGNEMENTS-AU-COLLEGE 34
FIGURE 5. PYRAMIDE DES COMPETENCES ISSUES DE LECLERC (2003) 52
FIGURE 6. SYNTHESE DES DIFFERENTS FACTEURS DE REUSSITE ET D'ECHEC (ROMAINVILLE ET MICHAUT, 2012) ..52
FIGURE 7. ADAPTATION DES ETAPES DU PROCESSUS D'AFFILIATION EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE DE COULON (1997) 56
FIGURE 8. ADAPTATION DE LA TYPOLOGIE DE ROMAINVILLE ET NOEL (1998) 59
FIGURE 9. SCHEMATISATION DU MODELE ADDIE PAR CLAYTON ALLEN (2006) 89
FIGURE 10. STRUCTURE DU CHEMINEMENT « OBJECTIFS, METHODE ET OUTILS » DE LEBRUN (2007) 89
FIGURE 11 MODELE DE MISHRA ET KOEHLER, 2006 94
FIGURE 12. MODELE DE DIFFUSION DE L'INNOVATION SELON ROGERS (1962). 95
FIGURE 13. DETERMINATION DU TYPE DE LA RECHERCHE (NARCY-COMBES, 2005) 117
FIGURE 14. STRUCTURE DU TEST DE POSITIONNEMENT DEVELOPPES DANS LE CADRE DU PROJET « ELABORATION DE TESTS DE POSITIONNEMENT EN FRANÇAIS ECRIT » 137
FIGURE 15. AGE DES ETUDIANTS AYANT REPONDU A Q1-ETU LMU 182
FIGURE 16. BACCALAUREAT OBTENU PAR LES ETUDIANTS AYANT REPONDU A Q1-ETU LMU 182
FIGURE 17. DOMAINE D'INSCRIPTION DES ETUDIANTS LMU Q1-ETU 183
FIGURE 18. REPARTITION DES ETUDIANTS Q2-ETU(2020) PAR UFR 185
FIGURE 19. REPARTITION PAR LICENCE DES 311 ETUDIANTS Q1-ETU(2020) ET Q2-ETU(2020) 186
FIGURE 20. SYNTHESE DU RECUEIL POUR LE MANS UNIVERSITE (COTE ENSEIGNANT) 195
FIGURE 21. SYNTHESE DU RECUEIL POUR LE MANS UNIVERSITE (COTE ETUDIANT) 195
FIGURE 22. REPARTITION DES NOTES TOUS TESTS CONFONDUS POUR LES 1049 ETUDIANTS AYANT PASSE LES CINQ 203
FIGURE 23. GRAPHIQUE EN MOSAÏQUE PERMETTANT DE METTRE EN RELATION LES VARIABLES « FACILITE » ET « ADAPTABILITE » 210
FIGURE 24. DIAGRAMME MOSAÏQUE DE LA REPARTITION DU BESOIN ESTIME POUR LA COMPETENCE N° 3 « APPLICATION DES REGLES ORTHOGRAPHIQUES » ET LA MOTIVATION A RENFORCER L'ORTHOGRAPHE ET LA PONCTUATION 217
FIGURE 25. ESTIMATION DES BESOINS PAR COMPETENCES (PERCEPTION DES ETUDIANTS) EN FONCTION DE L'UNIVERSITE 219
FIGURE 26. ÉVOLUTION DES BESOINS SUR LES NEUF COMPETENCES POUR LES ETUDIANTS LMU 222
FIGURE 27. FOCALISATION SUR LA MAITRISE MOYENNE POUR LA COMPETENCE AVEC L'ECART LE PLUS ELEVE (EMPLOI APPROPRIE DES FIGURES DE STYLE) 224

FIGURE 28. FOCALISATION SUR LA MAITRISE MOYENNE POUR LA COMPETENCE AVEC L'ECART LE PLUS FAIBLE (EMPLOI ADEQUAT DU VOCABULAIRE A GAUCHE ET REUTILISATION APPROPRIEE D'AUTRES SOURCES A DROITE) 225
FIGURE 29. CORRELATION ENTRE LES BESOINS MOYENS ET LA MAITRISE MOYENNE DES NEUF COMPETENCES A LMU 226
FIGURE 30. ÉVOLUTION DE LA MAITRISE DES NEUF ELEMENTS DE Q1-ETU A Q2-ETU POUR LES ETUDIANTS INSCRITS EN HISTOIRE 227
FIGURE 31. ÉVOLUTION DE LA MAITRISE DES NEUF ELEMENTS DE Q1-ETU A Q2-ETU POUR LES ETUDIANTS INSCRITS EN DROIT 228
FIGURE 32. COMPARAISONS DES BESOINS ETUDIANTS SELON LES ENSEIGNANTS ET LES ETUDIANTS TOUTES UNIVERSITES CONFONDUES 232
FIGURE 33. COMPARAISONS DES BESOINS ETUDIANTS SELON LES ENSEIGNANTS ET LES ETUDIANTS DE LMU 233
FIGURE 34. REPARTITION PAR TRANCHES D'AGE DES REPONSES DU QUESTIONNAIRE « QUE PENSEZ-VOUS D'UNE MAITRISE IMPARFAITE DE L'ECRIT ? » 235
FIGURE 35. REPARTITION PAR CATEGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE DES REPONSES DU QUESTIONNAIRE « QUE PENSEZ-VOUS D'UNE MAITRISE IMPARFAITE DE L'ECRIT ? » 236
FIGURE 36. REMISE EN QUESTION DU FOND EN FONCTION DE LA FORME ET LIEN ENTRE UNE BONNE MAITRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE ET LA REUSSITE A L'UNIVERSITE 239
FIGURE 37. NUAGE DE MOTS DE CE QUE L'INTITULE DU COURS A EVOQUE EN STAPS (A GAUCHE) ET EN DROIT (A DROITE) 253
FIGURE 38. NOMBRE D'HEURES NECESSAIRE POUR QU'UN ETUDIANT AMELIORE SES COMPETENCES EN FRANÇAIS ECRIT SELON LES ENSEIGNANTS 259
FIGURE 39. EVOLUTION DES CONSULTATIONS DE LA RESSOURCE « FICHIER » CHEZ ENS14 EN DROIT 270
FIGURE 40. EVOLUTION DES CONSULTATIONS DE L'ACTIVITE « TEST » CHEZ ENS14 EN DROIT 271
FIGURE 41. EVOLUTION DES CONSULTATIONS DE L'ACTIVITE « LEÇON » CHEZ ENS14 EN DROIT 272
FIGURE 42. EVOLUTION DES CONSULTATIONS DE L'ACTIVITE « TEST » CHEZ ENS4 EN DROIT 273
FIGURE 43. EVOLUTION DES TENTATIVES DE « TEST » CHEZ ENS4 EN DROIT 273
FIGURE 44. EVOLUTION DES CONSULTATIONS DE LA RESSOURCE « FICHIER » CHEZ ENS9 EN DROIT 274
FIGURE 45. EVOLUTION DES TENTATIVES DE « TEST » CHEZ ENS5 EN STAPS 282
FIGURE 46. SENTIMENT D'AMELIORATION EN FRANÇAIS ECRIT DES ETUDIANTS PAR LICENCES (Q2-ETU) 292
FIGURE 47. APPORTS DU DISPOSITIF D'APRES LES RESULTATS A Q2-ETU SUR LEURS COMPETENCES ECRITES 292
FIGURE 48. SENTIMENT D'AMELIORATION POUR LES ETUDIANTS DE STAPS PAR ENSEIGNANT 295
FIGURE 49. SENTIMENT D'AMELIORATION POUR LES ETUDIANTS DE DROIT PAR ENSEIGNANT 296
FIGURE 50. TEMPS PASSE PAR LES ETUDIANTS, PAR LICENCE, SUR LA PLATEFORME 297
FIGURE 51. COMPETENCES TRAVAILLEES OU NON PAR LES ENSEIGNANTS 302
FIGURE 52. AMELIORATION DES COMPETENCES ECRITES DES ETUDIANTS SELON LES ENSEIGNANTS (Q2-ETU(2020)) 303
FIGURE 53. AUTO ESTIMATION MOYENNE DES ETUDIANTS DE LMU DE LEUR MAITRISE DES NEUF COMPETENCES EN DEBUT DE DISPOSITIF 406

ANNEXES PARTIE 1. CONSTRUCTION DU CADRE THEORIQUE

1740 : 3e édition du *Dictionnaire* de l'Académie française. Changement de l'orthographe d'un tiers des mots, apparition des accents « eſcrire » devient « écrire » ou encore « fiebvre » devient « fièvre ».

1835 : 6e édition du DAF « on écrit désormais le « t » au pluriel dans les mots du type « enfans » et dans la conjugaison « oi » passe à « ai » ».

1878 : réforme avec la 7e édition du DAF, remplacement de certains « ë » par des « e accentués ».

1900 : Signature d'un arrêté introduisant des « tolérances » orthographiques par le Ministre de l'Instruction publique Georges Leygues (notamment tolérance pour l'oubli d'accord du participe avec avoir…)

1903 : « le ministre de l'Instruction Publique Chaumié confie au philologue Paul Meyer la présidence d'une « commission de notre orthographe d'usage ». Saisie du rapport Meyer, l'Académie le fit enterrer. »

1905 : « le ministre Bienvenu-Martin réunissait (…) une nouvelle commission « de coordination et de proposition » (…) Le rapport fut publié dans la Revue de Paris en 1906 ; mais, malgré les protestations de son auteur, il fut lui aussi écarté grâce aux manœuvres d'Aristide Briand. Presque un demi-siècle s'écoule avant que la question fasse à nouveau l'objet des préoccupations ministérielles. »

1950 : « le ministre de l'Éducation Nationale demandait au Conseil supérieur de l'Éducation Nationale de confier à une commission « l'examen d'une révision modérée des difficultés ou des anomalies de graphie ou d'accord que présente notre langue » >> violentes critiques du rapport déposé en 1952.

1961 : « Georges Leygues : « il conviendra, dans les examens, de ne pas compter comme fautes graves celles qui ne prouvent rien contre l'intelligence et le véritable savoir des candidats, mais qui prouvent seulement l'ignorance de quelque finisse ou de quelque subtilité grammaticale ».

1968, publication du livre « L'orthographe », de Benveniste et Chervel, dont certains titres sont révélateurs : « y a-t-il une crise de l'orthographe ? », « peut-on modifier une écriture ? », « la notion d'orthographe et la notion de réforme ».

1976 : René Haby (1976) signe un arrêté sur les tolérances grammaticales ou orthographiques.

1990 : Michel Rocard, Premier ministre, met en place un Conseil supérieur de la langue française (composé de personnalité et de dix linguistes) pour réformer l'orthographe française.

ANNEXES PARTIE 2. METHODOLOGIE DE L'ENQUETE DE TERRAIN

ANNEXE 2. QUESTIONNAIRE ETUDIANTS Q2-ETU(2020) 362
ANNEXE 3. QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS Q1-ENS(2020) 368
ANNEXE 4. QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS Q2-ENS(2020) 371
ANNEXE 5. QUESTIONNAIRE TOUT PUBLIC Q5 374
ANNEXE 6. EXEMPLE DE REPONSES AU QUESTION Q5....376
ANNEXE 7. GRILLE ENTRETIEN INDIVIDUEL ETUDIANT 383
ANNEXE 8. TRANSCRIPTION ENTRETIEN INDIVIDUEL EIENS5-2019 387
ANNEXE 9. TRANSCRIPTION ENTRETIEN COLLECTIF SEMI-DIRECTIF EC1-2019 387
ANNEXE 10. PRESENTATION TESTS ET QUESTIONNAIRES A L'EQUIPE INTERVENANTE....388
ANNEXE 11. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ENSEIGNANTS 394
ANNEXE 12. GUIDE METHODOLOGIQUE DE L'EXPORT DES JOURNAUX SUR UMTICE....396
ANNEXE 13. SYNTHESE DE LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS LMU A NOS ENQUETES PAR QUESTIONNAIRE ET ENTRETIEN 401

Annexe 1. Questionnaire étudiants Q1-Etu(2020)

Le questionnaire, tel qu'il a été utilisé, a été archivé à l'adresse web suivante :
https://sondage.univ-lemans.fr/limesurvey/index.php/897154?lang=fr

Le Mans Université : quels sont vos besoins en français écrit à l'université ? 2020-2021

Depuis quelques années, Le Mans Université développe des moyens et des méthodes pour encourager la réussite des étudiants et être à l'écoute de tous. Dans ce cadre, nous vous invitons à participer à cette enquête qui va fortement nous aider à vous accompagner. En effet, nous participons à un projet sur l'amélioration des compétences écrites en français des étudiants à l'université grâce au numérique (Projet écri+) et nous comptons sur vous pour nous faire part de vos attentes sur le dispositif d'accompagnement auquel vous participez (renforcement du français).

Nous vous remercions pour vos réponses qui resteront strictement confidentielles.

Il y a 26 questions dans ce questionnaire.

1 Sur quel support répondez-vous à ce questionnaire ? *

- Smartphone
- Tablette
- Ordinateur
- Autre

TEST DE POSITIONNEMENT

Vous venez de passer un test de positionnement en français, dans lequel vous avez répondu à plusieurs questions de français.

2 Le test de positionnement vous a-t-il semblé :

1 = difficile, 5 = facile. *****

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

3 Pour quelles raisons ?

4 Ce test vous a-t-il semblé adapté à des étudiants de votre niveau universitaire :

1 = inadapté, 5 = adapté. *****

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

5 Pour quelles raisons ?

6 Selon vous, à quoi correspond le "français écrit à l'université" ?*

AUTO-EVALUATION DE VOS COMPETENCES EN LANGUE FRANÇAISE

7 Estimez votre motivation à renforcer vos compétences pour mieux réussir à l'université*

1 = Je ne souhaite pas renforcer ces compétences
2 = Je souhaite renforcer mes compétences en travaillant seul avec des ressources
3 = Je souhaite renforcer mes compétences en travaillant avec un tuteur étudiant
4 = Je souhaite renforcer mes compétences en travaillant avec un enseignant
5 = Je souhaite renforcer mes compétences en travaillant en groupe d'étudiants en dehors des cours

	1	2	3	4	5
Rédaction de textes de type informatif ou analytique (articles, commentaires, dissertations, compte-rendu, etc.)					
Rédaction de textes brefs (résumés, présentations, etc.)					
Structure des phrases					
Enrichissement des textes (vocabulaire, syntaxe, figures de style, ect.)					
Orthographe et ponctuation					
Compréhension des textes de spécialité					

8 Estimez votre besoin d'amélioration des éléments suivants* :

1 = Pas/peu de besoins
2 = Besoins faibles
3 = Besoins moyens
4 = Besoins importants
5 = Besoins très importants

	1	2	3	4	5
Savoir structurer les phrases (phrases complètes, relations entre les différents constituants, ponctuation, etc).					
Savoir construire des textes cohérents et structurés (connecteurs, pronoms, répétitions, paragraphes et parties, ponctuation, mise en page, etc.).					
Savoir appliquer les règles de l'orthographe des mots, des accords et de la conjugaison.					
Savoir employer les temps (passé simple...) et les modes verbaux (subjonctif...) en fonction des types de textes.					
Savoir employer les figures de style (comparaison, métaphore, allégorie, oxymore...).					
Savoir employer le vocabulaire adéquat selon le destinataire et le contexte (social, disciplinaire...).					
Être capable de réutiliser dans un écrit personnel des informations provenant d'une autre source (citer, reformuler, commenter...).					

	1	2	3	4	5
Savoir développer des points de vue différenciés et argumentés dans un écrit personnel.					
Etre 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...).					

9 Classez les compétences suivantes de celle que vos souhaitez le plus travailler à celle que vous souhaitez le moins travailler : *

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 6

- Rédactions courtes
- Rédactions longues
- Exposés
- Grammaire
- Orthographe
- Enrichissement des textes

10 Sur une échelle de 1 à 5, quels types de supports préférez-vous utiliser pour améliorer votre français *

	1	2	3	4	5
Ressources en ligne (exercices avec auto-correction, MOOC, vidéos, etc.)					
Outils d'écriture en ligne (forum, wiki, google drive, framapad, etc.)					
Classes virtuelles (visioconférences, sessions d'ateliers synchrones, etc.)					
Manuels de français, guide de français					
Fiches de synthèse (imprimées ou numériques) sur une notion particulière					
Jeux de sociétés : Time's up, Trivial Poursuit, Dominos (phrases à compléter avec un verbe conjugué, etc.)					
Recueil d'exercices sous format papier					

11 A votre avis, quelle est votre maitrise des éléments suivants ?*

1 = Pas/peu de maitrise
2 = Faible maitrise
3 = Maîtrise correcte
4 = Bonne maitrise
5 = Très bonne maitrise

	1	2	3	4	5
Savoir structurer les phrases (phrases complètes, relations entre les différents constituants, ponctuation, etc).					
Savoir construire des textes cohérents et structurés (connecteurs, pronoms, répétitions, paragraphes et parties, ponctuation, mise en page, etc.).					
Savoir appliquer les règles de l'orthographe des mots, des accords et de la conjugaison.					

	1	2	3	4	5
Savoir employer les temps (passé simple...) et les modes verbaux (subjonctif...) en fonction des types de textes.					
Savoir employer les figures de style (comparaison, métaphore, allégorie, oxymore...).					
Savoir employer le vocabulaire adéquat selon le destinataire et le contexte (social, disciplinaire...).					
Etre capable de réutiliser dans un écrit personnel des informations provenant d'une autre source (citer, reformuler, commenter...).					
Savoir développer des points de vue différenciés et argumentés dans un écrit personnel.					
Etre 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...).					

12 Quels genres d'écrits vous donnent envie d'améliorer vos compétences écrites en français ?*

- Comptes rendus (de séances, de TP, etc)
- Articles de presse
- CV, lettres de motivation
- Diaporamas
- Textes argumentatifs
- Réseaux sociaux
- Écritures créatives (poèmes, romans, chansons, pièces de théâtre, scénarios, etc.)
- Autre:
-

INFORMATIONS GENERALES

13 Quel est votre numéro étudiant ? * *Numéro de 8 chiffres, ne pas le confondre avec votre identifiant UMTICE*

14 Quel est votre âge ? *

- Moins de 18 ans
- Entre 18 et 20 ans
- Entre 21 et 25 ans
- Entre 26 et 30 ans
- Plus de 30 ans

15 Parmi les réponses suivantes, veuillez préciser le type de Baccalauréat que vous avez obtenu : *

- Baccalauréat général (L, S, ES)
- Baccalauréat technologique (STI2D, TD2A, TL, TAV, etc.)
- Baccalauréat professionnel
- Titre étranger donnant accès aux études universitaires
- Diplôme d'Accès aux Études Universitaires (DAEU)
- Capacité en droit

- Autre

16 Dans quel domaine étudiez-vous ? *

- Sciences et technologies (mathématiques, informatique, biologie, STAPS, etc.)
- Lettres, langues, art
- Sciences humaines et sociales (Pyschologie, sociologie, histoire, géographie, etc.)
- Droit et sciences politiques
- Économie et gestion
- Santé
- Autre

17 Précisez le nom de votre licence : *

18 En quelle année êtes-vous ? *

- Première année
- Deuxième année
- Troisième année
- Autre

19 Si vous le connaissez déjà, quel est le nom de votre enseignant ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes (la liste des enseignants est ici anonymisée, les étudiants avaient accès à un menu déroulant avec l'intégralité des intervenants)

20 Si vous le connaissez déjà, dans quel groupe êtes-vous ?

21 Le français est-il votre langue première (langue maternelle) ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

22 Si non, à quel moment l'avez-vous appris ?

- à l'École maternelle
- à l'École primaire
- au Collège
- au Lycée
- à L'Université
- Suite à une mobilité
- Autre

23 Avez-vous déjà suivi un cours de renforcement en français/communication écrite dans votre formation précédente (autre première année de licence, classe préparatoire etc.) ? *

- Oui
- Non

24 Quelle(s) autre(s) langue(s) parlez-vous (langue(s) familiale(s), langue(s) du cursus scolaire/universitaire, langue(s) apprise(s) lors d'un séjour à l'étranger, etc.) ? *

- Allemand

- Anglais
- Arabe
- Espagnol
- Italien
- Japonais
- Mandarin
- Portugais
- Russe
- Turc
- Aucune
- Autre:

Note : cette liste n'est pas exhaustive et a pour unique but de faciliter le traitement des données. Afin de procéder à une sélection des langues existantes dans le monde, nous avons sélectionné les langues les plus citées dans les 1700 réponses obtenues en 2019-2020.
Si les langues que vous parlez ne figurent pas dans cette liste, vous pouvez l'ajouter dans "autre".

25 Avez-vous un trouble du langage diagnostiqué (dyslexie, dysorthographie, dysphasie, ou autres) pouvant affecter vos compétences en écrit ? *

- Oui
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

26 Quelle(s) langue(s) savez-vous écrire ? *

- Allemand
- Anglais
- Arabe
- Espagnol
- Italien
- Japonais
- Mandarin
- Portugais
- Russe
- Turc
- Aucune

Autre:

Envoyer votre questionnaire.

Merci d'avoir complété ce questionnaire.

Annexe 2. Questionnaire étudiants Q2-Etu(2020)

Le questionnaire, tel qu'il a été utilisé, a été archivé à l'adresse web suivante :
https://sondage.univ-lemans.fr/limesurvey/index.php/723127?lang=fr

Le Mans Université : quelle est votre satisfaction et quelle est l'évolution de vos compétences en français écrit à l'université ? - 2020-2021

Comme indiqué en début de dispositif, l'université participe actuellement à une recherche sur l'**amélioration des compétences écrites en français des étudiants à l'université grâce au numérique**. Ce questionnaire a pour but d'identifier votre niveau de satisfaction et vos progressions à **l'écrit**, afin d'améliorer par la suite les dispositifs de renforcement du français au sein de l'université.

Vos réponses resteront strictement confidentielles, un code d'anonymat vous sera attribué à la suite de ce questionnaire pour l'exploitation des données.

Il y a 35 questions dans ce questionnaire.

1 Sur quel support répondez-vous à ce questionnaire ? *

- Smartphone
- Tablette
- Ordinateur
- Autre

2 Quel est votre numéro étudiant ? * *Numéro composé de 8 chiffres, à ne pas confondre avec votre identifiant UMTICE.*

3 Quel est votre âge ? *

- Moins de 18 ans
- Entre 18 et 20 ans
- Entre 21 et 25 ans
- Entre 26 et 30 ans
- Plus de 30 ans

4 Dans quel domaine étudiez-vous ? *

- Sciences et technologies (mathématiques, informatique, biologie, STAPS, etc.)
- Lettres, langues, art
- Sciences humaines et sociales (Pyschologie, sociologie, histoire, géographie, etc.)
- Droit et sciences politiques
- Économie et gestion
- Santé

5 Précisez le nom de votre licence : *

6 En quelle année êtes-vous ? *

- Première année
- Deuxième année
- Troisième année
- Autre

7 Quel est le nom de l'enseignant qui vous a donné ce TD ? *

8 Dans quel groupe êtes-vous ? *

9 De quel type d'accompagnement avez-vous bénéficié ? *
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Cours en présentiel
- Cours à distance
- Plateforme
- Tutorat
- Autre:

10 Êtes-vous globalement satisfait de cette formation en lien avec le renforcement de vos compétences écrites en français à l'université ?
1 = insatisfait, 5 = satisfait. *****

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

11 Pour quelles raisons ?

12 Êtes-vous globalement satisfait de l'accompagnement reçu ?
1 = insatisfait, 5 = satisfait. *****

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

AUTO-EVALUATION DE VOS COMPETENCES EN LANGUE FRANÇAISE (BILAN DE COMPETENCE)

En début de semestre, vous avez rempli un bilan de compétences suite à votre test de positionnement en français. Veuillez estimer votre maitrise des éléments suivants à l'heure actuelle, après participation tout au long du semestre au dispositif de renforcement en français.

13 Quel est l'apport du dispositif sur l'amélioration de vos compétences écrites ?
1 = apport inexistant, 5 = apport très important. *****

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

14 Pour quelles raisons ?

15 A votre avis, quelle est votre maitrise des éléments suivants ?*

1 = Pas/peu de maitrise
2 = Faible maitrise
3 = Maîtrise correcte
4 = Bonne maitrise
5 = Très bonne maitrise

	1	2	3	4	5
Savoir structurer les phrases (phrases complètes, relations entre les différents constituants, ponctuation, etc).					
Savoir construire des textes cohérents et structurés (connecteurs, pronoms, répétitions, paragraphes et parties, ponctuation, mise en page, etc.).					
Savoir appliquer les règles de l'orthographe des mots, des accords et de la conjugaison.					
Savoir employer les temps (passé simple...) et les modes verbaux (subjonctif...) en fonction des types de textes.					
Savoir employer les figures de style (comparaison, métaphore, allégorie, oxymore...).					
Savoir employer le vocabulaire adéquat selon le destinataire et le contexte (social, disciplinaire...).					
Etre capable de réutiliser dans un écrit personnel des informations provenant d'une autre source (citer, reformuler, commenter...).					
Savoir développer des points de vue différenciés et argumentés dans un écrit personnel.					
Etre 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...).					

16 Avez-vous le sentiment de vous être amélioré(e) en français écrit ? *

- Oui
- Non

17 Estimez vous avoir encore besoin d'améliorer les éléments suivants :*

1 = Pas/peu de besoins
2 = Besoins faibles
3 = Besoins moyens
4 = Besoins importants
5 = Besoins très importants

	1	2	3	4	5
Savoir structurer les phrases (phrases complètes, relations entre les différents constituants, ponctuation, etc).					
Savoir construire des textes cohérents et structurés (connecteurs, pronoms, répétitions, paragraphes et parties, ponctuation, mise en page, etc.).					
Savoir appliquer les règles de l'orthographe des mots, des accords et de la conjugaison.					

	1	2	3	4	5
Savoir employer les temps (passé simple...) et les modes verbaux (subjonctif...) en fonction des types de textes.					
Savoir employer les figures de style (comparaison, métaphore, allégorie, oxymore...).					
Savoir employer le vocabulaire adéquat selon le destinataire et le contexte (social, disciplinaire...).					
Être capable de réutiliser dans un écrit personnel des informations provenant d'une autre source (citer, reformuler, commenter...).					
Savoir développer des points de vue différenciés et argumentés dans un écrit personnel.					
Etre 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...).					

OUTILS PROPOSES

18 Des outils en ligne ont-ils été mis à votre disposition dans le cadre du renforcement en français écrit ? *

- Oui
- Non

19 Si oui, combien de temps avez-vous utilisé la plateforme et les outils en moyenne par semaine, pour ce dispositif : *

- Jamais
- Entre 10 et 30 minutes
- Entre 30 minutes et 1h00
- Entre 1h00 et 2h00
- Plus de 2h00
- Pas concerné

20 L'accessibilité des outils en ligne vous a-t-elle semblé :

1 = difficile, 5 = facile.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Note : ne pas répondre si vous n'avez pas eu accès à des outils en ligne.

21 Pour quelles raisons ?

22 Les outils en ligne mis à votre disposition vous ont-ils semblé adaptés à vos besoins :
1 = inadaptés, 5 = adaptés.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Ne pas répondre si vous n'avez pas eu accès à des outils en ligne.

23 Qu'avez-vous pensé de la présentation graphique (couleurs, icones, etc.) des outils en ligne ?
Ne pas répondre si vous n'avez pas eu accès à des outils en ligne.

24 La navigation sur la plateforme vous a-t-elle semblé :
1 = difficile, 5 = facile.
Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Ne pas répondre si vous n'avez pas eu accès à des outils en ligne.

OBJECTIFS VISES, CONTENUS ET THEMATIQUES ABORDEES

25 La formulation des objectifs des activités proposées vous a paru :
1 = confuse, 5 = claire. *****

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

26 Certaines thématiques abordées sont-elles à développer (accord du participe, subjonctif, etc.) ? *

- Oui
- Non

27 Pour quelles raisons ?

28 Certaines thématiques abordées vous ont-elles semblé inadaptées à vos besoins ? *

- Oui
- Non

29 Pour quelles raisons ?

30 Certaines thématiques vous ont-elles semblé particulièrement adaptées à vos besoins ? *

- Oui
- Non

31 Pour quelles raisons ?

32 Quels supports avez-vous utilisés dans le cadre du dispositif ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Plateforme en ligne, ENT
- Documents à télécharger
- Documents papiers (supports de cours, exercices etc.)
- Présentation de type Power Point, Keynote, Prezi
- Vidéos à consulter
- Logiciels d'écriture (type word, open office)
- Jeux de formation
- Quizz, tests
- Autre

33 Quel est votre niveau de satisfaction vis-à-vis de ces supports, documents proposés :

1 = insatisfait, 5 = satisfait. *****

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

CONTACT ULTERIEUR

34 Acceptez-vous d'être contacté(e) afin d'aider à l'avancement de la recherche, pour d'éventuels entretiens au cours de l'année 2020-2021 ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

35 Si oui, veuillez indiquer vos coordonnées (adresse mail la plus utilisée et/ou numéro de téléphone) :

Je vous remercie pour vos réponses et votre investissement en cours. Bon courage pour la fin du semestre !

Annexe 3. Questionnaire enseignants Q1-Ens(2020)

Le questionnaire, tel qu'il a été utilisé, a été archivé à l'adresse web suivante :
https://sondage.univ-lemans.fr/limesurvey/index.php/875177?lang=fr

"Le Mans Université : quelles sont vos attentes en tant qu'intervenant ? 2020-2021"

L'université participe actuellement au projet écri+, "*un dispositif mutualisé d'évaluation, de formation et de certification pour le développement des compétences en expression et compréhension écrites du français académique.*".

Intervenant au sein des dispositifs de renforcement en français de l'université, vos représentations, vos attentes et votre expertise nous permettront d'évaluer l'impact de ces derniers sur les compétences écrites des étudiants de notre université.

Il se peut que vous ayiez déjà répondu à certaines de ces questions l'an passé. Ce questionnaire a été amélioré suite à divers ateliers avec les partenaires écri+. Nous vous remercions pour vos réponses.

Il y a 13 questions dans ce questionnaire.

1 Quel est votre nom ? *

2 Quel est votre prénom ? *

3 Quel est votre dernier diplôme obtenu ? *

4 Dans quelle discipline l'avez-vous obtenu ? *

5 Quel est votre rôle dans le dispositif ? *

Cochez la ou les réponses

- Enseignant
- Tuteur
- Coordinateur
- Autre:

6 Depuis combien d'années intervenez-vous dans les dispositifs de renforcement en français (veuillez préciser la première année où vous avez enseigné en communication) ? *

- Cette année
- 2 ans
- 3 à 5 ans
- Plus de 5 ans

Faites le commentaire de votre choix ici :

7 Avez-vous suivi des formations portant sur :

- L'enseignement/l'apprentissage des compétences en écrit académique
- Les outils numériques
- L'usage des outils proposés dans le cadre du renforcement en français écrit

8 Estimez les besoins des étudiants sur les éléments suivants* :

1 = Pas/peu de besoins
2 = Besoins faibles
3 = Besoins moyens
4 = Besoins importants
5 = Besoins très importants

	1	2	3	4	5
Savoir structurer les phrases (phrases complètes, relations entre les différents constituants, ponctuation, etc).					
Savoir construire des textes cohérents et structurés (connecteurs, pronoms, répétitions, paragraphes et parties, ponctuation, mise en page, etc.).					
Savoir appliquer les règles de l'orthographe des mots, des accords et de la conjugaison.					
Savoir employer les temps (passé simple...) et les modes verbaux (subjonctif...) en fonction des types de textes.					
Savoir employer les figures de style (comparaison, métaphore, allégorie, oxymore...).					
Savoir employer le vocabulaire adéquat selon le destinataire et le contexte (social, disciplinaire...).					
Être capable de réutiliser dans un écrit personnel des informations provenant d'une autre source (citer, reformuler, commenter...).					
Savoir développer des points de vue différenciés et argumentés dans un écrit personnel.					
Etre 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...).					

9 Estimez le temps moyen nécessaire par semestre pour qu'un étudiant inscrit dans ce dispositif améliore ses compétences en français, <u>en présentiel</u> : *

- Moins de 10h
- Entre 10h et 15h
- Entre 15h et 20h
- Plus de 20h
- Autre

10 Estimez le temps moyen nécessaire par semestre pour qu'un étudiant inscrit dans ce dispositif améliore ses compétences en français, <u>à distance, en autonomie</u> : *

- Moins de 10h
- Entre 10h et 15h
- Entre 15h et 20h
- Plus de 20h
- Autre

11 Estimez l'efficacité des supports suivants pour améliorer les compétences des étudiants

1 = inefficace
2 = plutôt inefficace
3 = peu efficace
4 = plutôt efficace
5 = efficace

	1	2	3	4	5
Ressources en ligne (exercices avec auto-correction, MOOC etc.)					
Outils d'écriture en ligne (forum, wiki, google drive, framapad etc.)					
Manuels de français, guides de français					
Fiches de synthèse (imprimées ou numériques) sur une notion particulière					
Vidéos					
Jeux, activités ludiques : Time's up, Trivial Poursuit, Dominos (phrases à compléter avec un verbe conjugué, etc.)					

12 Quel est le niveau des étudiants inscrits dans les groupes où vous intervenez (uniquement dans le cadre de ce dispositif) : *

- Première année (Licence, DUT, DU)
- Deuxième année (Licence, DUT, DU)
- Troisième année (Licence)
- Première année (Master)
- Deuxième année (Master)
- Autre:

13 Selon vous, quel(s) écrit(s) doit-on enseigner à l'université ? *

Annexe 4. Questionnaire enseignants Q2-Ens(2020)

Le questionnaire, tel qu'il a été utilisé, a été archivé à l'adresse web suivante :
https://sondage.univ-lemans.fr/limesurvey/index.php/434451?lang=fr

Le Mans Université : quelle est votre satisfaction pédagogique suite au dispositif de renforcement en français ? 2020-2021

En début de semestre, vous avez rempli un questionnaire sur vos attentes concernant les compétences écrites de vos étudiants. Nous souhaitons identifier l'évolution de ces dernières ainsi que votre niveau de satisfaction concernant le dispositif de renforcement en français.

Il y a 17 questions dans ce questionnaire.

1 Quel est votre nom ? *

2 Quel est votre prénom ? *

3 En partant des compétences analysées par les étudiants dans leur bilan de compétences, indiquez celles sur lesquelles vous avez travaillé tout au long du semestre*

1 = Pas travaillé
2 = Peu travaillé
3 = Moyennement travaillé
4 = Bien travaillé
5 = Beaucoup travaillé

	1	2	3	4	5
Savoir structurer les phrases (phrases complètes, relations entre les différents constituants, ponctuation, etc).					
Savoir construire des textes cohérents et structurés (connecteurs, pronoms, répétitions, paragraphes et parties, ponctuation, mise en page, etc.).					
Savoir appliquer les règles de l'orthographe des mots, des accords et de la conjugaison.					
Savoir employer les temps (passé simple...) et les modes verbaux (subjonctif...) en fonction des types de textes.					
Savoir employer les figures de style (comparaison, métaphore, allégorie, oxymore...).					
Savoir employer le vocabulaire adéquat selon le destinataire et le contexte (social, disciplinaire...).					
Être capable de réutiliser dans un écrit personnel des informations provenant d'une autre source (citer, reformuler, commenter...).					
Savoir développer des points de vue différenciés et argumentés dans un écrit personnel.					
Etre 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...).					

4 Avez-vous relevé une amélioration générale de vos étudiants au niveau de leurs compétences écrites ? *

- Oui
- Non

5 Si oui, comment l'avez-vous mesurée ?

6 Indiquez les éléments ayant posé le plus de difficultés à vos étudiants tout au long du semestre : *

7 Quels sont les facteurs d'amélioration des compétences écrites ? *

8 Pensez-vous que le temps consacré à ce dispositif dans les maquettes est suffisant pour des étudiants de ce niveau, d'après leurs compétences actuelles ?

1 = insuffisant, 5 = suffisant. *****

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

9 Pour quelles raisons ? *

10 Si non, comment l'expliqueriez-vous ?

PRATIQUE ENSEIGNANTE

11 Combien d'heures par semaine en moyenne avez-vous consacrées à la préparation de vos cours (estimation pour une séance d'une heure) ? *

- Moins d'une heure
- 1h00
- 2h00
- 3h00
- 4h00
- Plus de 4h00

12 Avez-vous utilisé les outils numériques disponibles sur la plateforme/ENT de votre université ? *

13 Si oui, l'utilisation de ces outils vous a-t-elle semblé :

1 = difficile, 5 = facile.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

14 Si oui, pour quelles raisons ?

15 Si non, pour quelles raisons ?

- Contenu inadéquat
- Manque de formation
- Pas informé(e)
- Indisponible
- Manque de temps
- Difficile à utiliser
- Pas de besoin par rapport aux supports et ressources dont je dispose
- Autre:

ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS POUR L'ETUDE D'IMPACT

16 Acceptez-vous d'être recontacté(e) pour d'éventuels entretiens au cours de l'année 2020-2021, pour la seconde partie du protocole d'étude d'impact ? *

- Oui
- Non

17 Si oui, veuillez indiquer vos coordonnées (adresse mail la plus utilisée et/ou numéro de téléphone) :

Envoyer votre questionnaire.
Merci d'avoir complété ce questionnaire.

Annexe 5. Questionnaire tout public Q5

« Que pensez-vous d'une maitrise « imparfaite » de l'écrit ? »
Le questionnaire, tel qu'il a été utilisé, a été archivé à l'adresse web suivante :
https://sondage.univ-lemans.fr/limesurvey/index.php/555748?lang=fr

Ce questionnaire est à destination de tous. Nous souhaitons recueillir les représentations d'individus travaillant dans des milieux professionnels différents (spécialistes ou non de ces thématiques de recherche) et d'âges variés.

Contexte général [de façon très vulgarisée] : mes recherches, intégrées dans le projet écri+, portent sur :

- La pédagogie universitaire, la **réussite des étudiants entrant à l'université**.
- La didactique du français langue maternelle, et plus particulièrement la maitrise de l'écrit académique.
- Les besoins des étudiants.
- Les pratiques et le rôle des enseignants, les moyens mis en place, les dispositifs d'accompagnement.
- (…)

De nombreux chercheurs s'intéressent aux dispositifs que l'on peut mettre en place pour répondre à ces questions, d'autres s'interrogent sur les raisons des jugements de valeur qui découlent souvent d'une maitrise "imparfaite" des écrits. Le but n'étant pas de vous faire fuir, je ne m'attarde pas davantage (clayette.elodie@gmail.com si tu souhaites lire ou regarder des vidéos à ce sujet). Sur ce, bonne « réflexion » et merci.

PS : n'hésitez surtout pas à développer aux questions "pour quelles raisons ?" qui sont les plus importantes.

Il y a 18 questions dans ce questionnaire.

1. Êtes-vous :

- Féminin
- Masculin

2. Quel est votre âge :

- Moins de 18 ans
- 18-25 ans
- 26-35 ans
- 36-45 ans
- 46-55 ans
- 56-65 ans
- Plus de 65 ans

3. Quelle est votre profession

- Agriculteurs exploitants
- Artisans, commerçants, chefs d'entreprise
- Cadres et professions intellectuelles supérieures
- Professions intermédiaires
- Employés
- Étudiants
- Ouvriers
- Retraités
- Autres personnes sans activité
- Autre

4. Avez-vous un trouble du langage diagnostiqué (dyslexie, dysorthographie, dysphasie, ou autres) pouvant affecter vos compétences écrites :

- Oui
- Non

Faites le commentaire de votre choix ici :

5. Sur une échelle de 1 à 5, quelle importance accordez-vous à la bonne maitrise de la langue française (1 = aucune importance, 5 = beaucoup d'importance)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

6. Pour quelles raisons ?

7. Remettez-vous en cause les idées défendues dans un texte (réseaux sociaux, milieu professionnel etc.) si la forme n'est pas correcte :

- Oui
- Non

8. Pour quelles raisons ?

9. Lorsque vous repérez une ou plusieurs fautes en lisant le message (indépendamment du réseau social utilisé) d'un ami ou d'un membre de votre famille, que vous dites-vous ?

10. Lorsque vous repérez une ou plusieurs fautes en lisant le mail d'un collègue que pensez-vous ?

11. Êtes-vous familier avec le fonctionnement des universitaires :

- Oui
- Non

12. Selon vous, y a-t-il un lien entre une bonne maitrise de la langue française et la réussite à l'université :

- Oui
- Non

13. Pour quelles raisons ?

14. Selon vous, y a-t-il un lien entre une bonne maitrise de la langue française et la réussite professionnelle :

15. Pour quelles raisons ?
16. Sur quels aspects de la langue française hésitez-vous généralement ?

17. Que faites-vous lors de ces hésitations (aide sur internet, livres, changements de phrases ou de mots, message vocal, etc.) ?

18. Pour finir, sur une échelle de 1 à 5, estimez votre niveau en français :

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Merci à vous pour votre participation !

Annexe 6. Exemple de réponses au question Q5

Ce questionnaire a engendré un corpus considérable qui donnera lieu a une étude plus poussée dans le cadre d'articles futurs. Pour chacune des réponses ouvertes, plus d'une trentaine de pages de réponses écrites ont été obtenues.
Certaines réponses ci-dessous montrent en effet que les participants ont répondu minutieusement et que le sujet mobilise (de nombreuses réponses font plus d'une centaine de mots).

Question 5**. Sur une échelle de 1 à 5, quelle importance accordez-vous à la bonne maitrise de la langue française** (1 = aucune importance, 5 = beaucoup d'importance).

Question 6. **Pour quelles raisons ?**

ID	Note	Justification
4	5	J'y suis très attachée
5	5	- Crédibilité - Confiance - Professionnalisme
6	5	C'est une question de respect, de soi, de la langue, de l'autre.
53	5	pour notre vie au quotidien
57	5	Je pense qu'il est important de savoir bien s'exprimer
59	5	Le plaisir des mots et puis j'ai été prof de français
63	5	La bonne maitrise permet aux personnes de bien se comprendre, d'argumenter, s'enrichir et se sortir de quelques situations grâce à l'utilisation des mots.
65	5	La maitrise de la langue est un allier, une arme, un compagnon utile permettant de s'exprimer de la manière la plus précise possible.
67	5	Pour un francophone la bonne maitrise de la langue française est un marqueur social, une preuve d'éducation, de culture générale et une forme de respect pour celui qui est appelé à vous lire.
69	5	Elle témoigne d'une rigueur intellectuelle.
70	5	C est un signe de personnalité Cela permet de bien se faire comprendre
74	5	Un texte bourré de fautes, ça perd en crédibilité et c'est assez fastidieux à lire/décrypter.
75	5	Intégration, bon niveau social, se faire clairement comprendre
88	5	Cela permet de voir le niveau d'éducation de la personne. Ce n'est pas possible de donner beaucoup de responsabilités à une personne faisant des fautes, cela transmet une mauvaise impression de lui ainsi que de la société qui l'emploie. Aujourd'hui beaucoup de choses se font par mails, de ce fait la langue française est encore plus importante.
89	5	Les fautes d'orthographe me brûlent les yeux... je n'arrive pas à ne pas les voir !
90	5	C'est primordial pour se faire comprendre, échanger, ... maîtriser la langue c'est la comprendre, et c'est important.
91	5	C'est une belle langue :).
92	5	Savoir s'exprimer, garder un sens aux valeurs et à l'écriture française
95	5	Il est primordial de s'exprimer correctement pour trouver du travail et le français est une langue magnifique qu'il faut préserver
96	5	Notre moyen de communication quand on n'est pas en présence. Réglés à respecter pour un cadre commun et faciliter la compréhension
97	5	Le français est enseigné(et BIEN enseigné)à l'école de la république depuis l'âge de trois ans.....il y a une majorité de français qui devrait maîtriser notre belle langue !

98	5	"Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement" : des idées bien exprimées, bien écrites et bien structurées permettent d'y adhérer plus facilement. Pour moi, c'est aussi une marque de respect que de se relire et de tâcher de ne pas faire d'écart linguistique pour le destinataire.
101	5	Cela facilite la communication et c'est un plaisir de lire des choses bien écrites.
102	5	Preuve de respect (la personne s'est relue, crédibilité, compréhension du sens de la phrase)
104	5	Pour des raisons qui tiennent à la rigueur de la pensée, à une exigence d'intelligibilité.
131	5	Parce que la maitrise de la langue française renvoie à la formulation et la construction de la pensée.
132	5	Plus on maitrise la langue française, plus on communique, plus on ose s'exprimer
133	5	Pour se faire comprendre et pour comprendre les autres. Pour la beauté de la langue.
135	5	Si l'on souhaite communiquer et avoir une indépendance dans la société il faut en maîtriser la langue et les mots
136	5	Une maitrise de l'écrit est souvent un gage de crédibilité dans le monde professionnel. C'est aussi le meilleur moyen de bien se faire comprendre et d'échanger rapidement.
137	5	La maitrise de la langue est signe de sérieux, de rigueur, d'apprentissage et d'application des règles, respect de l'histoire et du patrimoine du langage.
139	5	Compétence utile et discriminante dans la vie
142	5	La langue est porteuse de sens c est important de la maîtriser pour se faire comprendre et comprendre les autres.
145	5	Signe du niveau culturelle, de formation et de capacité d'adaptation
149	5	Une bonne maitrise de la langue permet de comprendre facilement un interlocuteur et de comprendre les suptilités linguistiques, orales ou écrites.
150	5	Nous sommes en République française, dans une société très bureaucratisée. La maitrise de la langue est pour moi un préalable à la bonne insertion de toute personne dans notre société. Par ailleurs, dans ses démarches, toute personne a besoin de bien connaître la langue pour pouvoir les aboutir. La langue commune est un élément constitutif d'une Nation, si on ne se comprend pas, si on reste entre communautés et qu'on s'isole, il n'y a plus de Nation. Si on ne parle pas français, on ne se comprend pas tous, comment on peut partager les mêmes valeurs ? Je suis très attachée au français bien compris et bien employé.
151	5	La langue française est très importante de nos jours, savoir bien s'exprimer, avoir les bons mots
152	5	Parce qu'écrire avec des (trop de) fautes, l'impression de la personne est tout de suite différente. Encore plus sur un plan professionnel.
155	5	Écrits et échanges quotidiens dans le cadre de mon travail
159	5	Respect du lecteur, attachement à la langue française.
161	5	Parce qu'une phrase complexe aux accords parfaits, c'est magnifique ! Plus sérieusement, un vieux préjugé selon lequel "ce qui se conçoit clairement s'énonce clairement", qui n'a finalement que peu de rapport avec l'écrit.
167	5	Il est important d'avoir un vocabulaire enrichi pour s'exprimer auprès des autres, la langue française dispose de nuances pour une même idée qui donnent une profondeur différente à ce que l'on dit. Et il est aussi toujours plus agréable de recevoir un « bonjour ça va » qu'un « Cc cv ».
169	5	Selon moi l'expression avec un langage adapté et riche est une liberté propre à chacun
172	5	Une bonne maitrise de la langue française permet de comprendre et de se faire comprendre. C'est un marqueur social puissant.
175	5	Pour une meilleure compréhension. C'est plus agréable.
176	5	Dans un soucis de communication et de confiance en soi.
178	5	Importance pour moi de parler et écrire correctement. Respect de son interlocuteur. Beauté de la langue. De plus en plus, la maitrise du français sera un élément de sélection dans le monde de l'entreprise.

183	5	comprendre et se faire comprendre, le faire avec une certaine élégance dans le style. Signe d'appartenance ou d'intégration à notre pays.
186	5	C'est plus joli un texte bien écrit. C'est plus agréable un texte bien construit Il y a des règles pour se comprendre
191	5	Je suis exigeante avec moi même et j'essaie au mieux de faire attention à mon orthographe car c'est ce que j'ai appris à l'école
192	5	Marqueur audible du niveau d exigence vis à vis de soi.
193	5	Parce que ce que l'on est capable de nommer correspond à ce que l'on est capable de percevoir (la pensée silencieuse est pleine de paroles). La correction de la langue ne dit rien de la valeur d'une personne, mais de ce qui, en elle, est plus ou moins clair, inchoatif...
194	5	Pour pouvoir s'intégrer à la société, pour la construire davantage.
195	5	Il est important, à mon sens, de pouvoir s'exprimer clairement, de façon à bien comprendre et se faire comprendre, pour éviter tout malentendu, et pouvoir travailler en harmonie, au sein de la société.
197	5	Une langue comme une autre qui a une orthographe précise et qui doit être respectée pour la compréhension de tous.
209	5	La maitrise de l'ensemble des règles permet d'exprimer la complexité de la pensée. Cet ensemble de règle permet aussi un partage : la connaissance d'une langue est le premier point commun entre des personnes inconnues, et c'est un socle qui permet de communiquer. Je pense aussi qu'une mauvaise maitrise est négativement connotée : si aucune pathologie n'a été diagnostiquée, cela donne l'image d'une personne peu rigoureuse, aux idées confuses. Ainsi, je déteste faire des fautes d'orthographe, même si cela m'arrive trop souvent à mon goût.
210	5	- permet de bien se faire comprendre - on peut "jouer" avec les mots, avoir un esprit critique - on peut lire des textes ardus - bref, "qui maitrise la langue, maitrise le monde !"
221	5	Il est agréable de lire des propos clairs et compréhensibles, ce qui implique une bonne maitrise de la langue de la part de la personne qui émet ces propos (à l'écrit ou à l'oral) A l'écrit, certaines erreurs orthographiques "attirent le regard" et semblent parfois prendre plus d'importance que le fond du propos. Les nuances sont plus facilement distinguées si la langue est bien maîtrisée. Ces remarques sont valables pour tous les niveaux de langage.
223	5	La pensée et la "parole" sont indissociables. L'utilisation erronée ou fautive de certains mots, une faute grammaticale ou d'orthographe,une erreur de ponctuation peuvent changer le sens d'un propos.
224	5	on se DOIT de maîtriser la langue française ; je suis horrifiée de voir tout ce que les gens écrivent sur facebook ou les sous titrages à la télé etc etc ...
225	5	C'est uniquement pour les écrits académiques ou sociaux : ce qui circule doit être correct même si on n'est pas un étudiant en situation d'évaluation. On donne une image de soi qui peut être perçue comme dévalorisante si on ne maitrise pas la langue. Encore faudrait-il définir ce qu'on nomme "maîtrise"... (et puis j'enseigne le français alors dans mon travail, la maitrise de la langue est importante !)
226	5	Celle-ci fait partie de notre patrimoine.
229	5	Une simple logique de maîtriser sa langue.
234	5	Maintien de notre culture
235	5	Langue = richesse = subtilité = émotion = expression de son intelligence = liberté d'expression = matérialisation de sa créativité = confiance = identité = ...
236	5	Outil de communication tant orale qu'écrite, comprendre et se faire comprendre.
240	5	Ça me bousille les esgourdes.
244	5	Une langue si riche, mérite de le rester
245	5	C'est essentiel pour bien se comprendre et évoluer dans ce monde.
258	5	Culturelle (beauté de la langue), et pour la bonne compréhension des différents interlocuteurs autour d'un même projet
261	5	J'associe la maitrise de la langue au niveau d'education et à la capacité d'expression
262	5	Maîtriser la langue c'est comprendre ce qui est dit

266	5	Elle semble faire montre d'un bon niveau de formation, d'une vigilance particulière sur cet aspect et d'une capacité de compréhension et d'apprentissage d'un bon niveau.
276	5	C'est une culture, une très belle langue et tes précises par rapport a d'autres langages
277	5	Professionnelles
279	5	Bonne traduction de la pensée
282	5	Parce qu'il est important de préserver ce patrimoine
283	5	Pour que je comprenne ce qui est dit.
286	5	La bonne maitrise de l'écriture est une marque de sérieux et de respect envers son interlocuteur.
287	5	Compréhension
324	5	La langue nous permet de communiquer. Une bonne maitrise de la langue est garante de la bonne compréhension de ses interlocuteurs. Tout défaut de maitrise de la langue contraint l'interlocuteur à produire un effort d'analyse pour déterminer le sens.
326	5	Il est important d'avoir une bonne maitrise de la langue que nous utilisons au quotidien. Ils y a tellement de mots mals utilisés que ça peux souvent porté à confusion lors d'une discussion et souvent des débats sur l'utilisation de ceux-ci peuvent prendre de l'ampleur.
328	5	Pour éviter de se faire mal comprendre, pour éviter aussi d'être pénalisé dans un devoir et aussi parce que j'aime écrire sans faire de fautes
329	5	La langue française, malgré sa complexité, est une belle langue. Il est beaucoup plus agréable de lire un texte bien écrit que présentant plusieurs erreurs et/ou avec une mauvaise syntaxe.
360	5	C'est important de se faire comprendre de la même façon aussi bien à l'oral que par l'écrit.
361	5	Au delà d'un moyen de communication, c'est un patrimoine, une culture, un divertissement.
362	5	C'est important pour être crédible dans mon boulot. J'ai bien conscience que cela découle directement de mon éducation (plutôt bourgeoise)
364	5	Il est révélateur du nombre de livres lus dans une vie etc
365	5	Un texte bien écrit donne sens et clarté au message qu'il porte.
366	5	Je considère la maitrise parfaite de la langue comme essentielle pour la communication.
367	5	C'est dur d'être pris au sérieux professionnellement si on est d'origine française et qu'on ne maitrise pas parfaitement sa propre langue. C'est inconsciemment associé à l'intellectuel des gens.
369	5	C'est essentiel de savoir s'exprimer dans la vie pour plusieurs raisons et dans pleins de domaines : travail, école, santé, justice
376	5	C'est notre langue natale il est normal de savoir la parler correctement.
377	5	Je pense que cela vient de mon amour des lettres, du texte. J'aime beaucoup lire, mon travail est en lien avec le langage. Mais je ne suis pas du tout forte en orthographe. Ce qui m'intéresse ce sont surtout les liens linguistiques. Par exemple j'adore expliquer ses fautes à mon amie Italienne pour qu'elle comprenne d'où elles viennent et ne les refasse pas. Je m'intéresse aussi aux patois et autre spécificités régionales. J'aime m'amuser avec les fautes de français dans mes spectacles.
380	5	C'est notre langue, je trouve primordial de savoir l'écrire et la parler. Sans m'offusquer de la moindre petite faute, certaines piquent les yeux et sont incompréhensibles chez certaines personnes. Ecrire correctement est ausi une marque de respect pour son interlocuteur : ne pas se relire et corriger ses fautes revient au même que d'employer un langage familier.
383	5	La clarté et la force du message.
385	5	Je prends l'importance mai j'ai vraiment du mal a les exprimer a l'ecrit vu mon niveau de français a l'ecrit aux niveaux de la conjugaison et de l'orthographe j'avais besoin de maîtriser cette aspect la pour pouvoir m'exprimer
388	5	De par mon éducation, on a toujours dit qu'il est indispensable d'écrire et parler sans faute.
390	5	Difficile à dire, ma mère a toujours été pointilleuse sur l'orthographe. Aujourd'hui j'ai hérité de ces réflexes. D'un point de vue plus personnel j'estime juste que connaître sa langue est un b.a.-ba (et je dis connaître pas maîtriser car je n'en suis pas là moi-même).
392	5	J'estime que c'est un signe d'éducation, de culture, d'ouverture sur le monde (lecture, etc) mais je pense aussi que ce sont de fausses raisons qui ne se vérifient pas (quelqu'un qui lit beaucoup peut avoir des troubles du langage, et la grammaire française est parfois complexe).

417	5	Le respect des mots, de la langue et de la bonne transmission.
418	5	Parce que, pour moi, elle est un art qui se déploie, et que c'est beau (et depuis quelque temps, j'ai compris aussi par pédantisme). Je suis toujours admirative de ce système étrange et créatif.
421	5	Signe d'éducation et d'attention aux autres
422	5	Je suis perfectionniste
425	5	C'est mon gagne-pain. Accessoirement, petit, c'était une fierté d'avoir les mêmes notes que les enfants de profs et de cadres alors que mes parents n'avaient pas le bac.
436	5	C'est la base!
437	5	La maitrise de la langue française est fondamentale pour plusieurs raison : - Elle permet d utiliser le juste mot que ce soit à l écrit ou à l oral - Elle permet d assoir une certaine autorité - Elle donne une légitimité à l accession de certains poste - Elle permet également de crédibiliser l auteur par l emploi d un langage soutenu et de termes appropriés - Elle creuse une inégalité sociale et met en place une distanciation vis à vis de sa maitrise (point négatif qui pourrait être lissé) - Elle catégorise des classes sociales mais permet au regard de son niveau de maitrise de faciliter la création de « groupes »
439	5	Selon moi, la maitrise de la langue maternelle permet de mieux structurer la pensée et d'accéder à une réflexion plus poussée.
453	5	J'accorde une grande importance à la bonne maitrise de la langue française car c'est un outil puissant pour permettre aux personnes de défendre leurs droits, d'accéder à l'information, et à des places sociales et professionnelles valorisées dans la société (symboliquement et financièrement).
454	5	1) mon éducation : mes grands-parents et mes parents ont passé beaucoup de temps à apprendre le français à l'école, à bien écrire et j'ai toujours estimé que le français méritait cet apprentissage à cause de sa complexité. 2) la communication : une bonne utilisation du français permet de bien communiquer et de bien se faire comprendre (ceci est valable pour les autres langues) 3) je pense que c'est avant tout une question de curiosité et d'attention. J'ai déjà vérifié que les personnes qui prêtent davantage d'attention font beaucoup moins de fautes (hormis les DYS, indépendants de la volonté de la personne) 4) Un texte comportant trop de fautes devient illisible et même si je fais l'effort de ne pas voir les fautes, je ne vois que cela et le contenu n'est pas clair ou je dois lire à plusieurs reprises
456	5	La bonne maitrise de la langue française est un critère discriminant dans la société actuelle et le monde professionnel. J'attache donc beaucoup d'importance dans la formation des étudiants à cette composante. De manière plus générale, une société, un groupe, un collectif se dotent de normes pour assurer son bon fonctionnement. Le rejet de ses normes revient à se marginaliser, à rejeter l'autre et à refuser de s'intégrer dans la société, le groupe, le collectif en question voire à accorder plus d'importance à l'individu et à ses choix qu'au collectif sans lequel celui-ci ne peut exister. Les normes existent et doivent être respectées pour le bon fonctionnement du groupemais on peut les faire évoluer collectivement.
463	5	Lecture, écriture, indissociables
464	5	Signe apparent de la qualité de l'éducation reçue
480	5	- parce qu'elle me semble essentielle pour se faire comprendre et se comprendre - parce qu'on m'a appris à y attacher de l'importance, dans mon parcours scolaire, dans ma formation et dans ma profession
482	5	Je pense que c'est dû à mon éducation où l'on a beaucoup insisté sur l'orthographe et la grammaire. Aimant beaucoup la littérature et l'écriture, les mots ont une valeur importante à mes yeux
483	5	Parce que langue et pensée sont indissociablement liées.
484	5	Un texte correctement écrit est plus clair, plus précis, plus compréhensible ; il transmet donc le message souhaité avec plus de rigueur et d'exactitude. En outre, un texte bien écrit est plus agréable à lire et plus élégant.
485	5	La maitrise de l'écrit me permet de comprendre plus vite un texte, de l'analyser en profondeur, de le lire à plusieurs niveaux, d'établir des liens avec d'autres textes. Maîtriser la construction d'un texte me permet aussi de retenir le pus de choses possibles sur le texte : idées, figures de style. La maitrise de l'écrit me

		permet d'être active dans la lecture-dévoilement du texte, des plis du texte. C'est pourquoi je continue à étudier des textes canoniques, à étudier la grammaire contemporaine et des textes anciens pour établir une perspective langagière. L'écrit me permet aussi de donner plus de sens au réel, d'être autonome grâce à ces outils langagiers. Nommer ce qui nous entoure m'aide à vivre. Ecrire me permet à clarifier mes idées, à gérer mes émotions, à me recentrer sur moi-même.
486	5	pour être sûr de bien comprendre ce qui est écrit et cela montre un respect vis-à-vis de son interlocuteur
487	5	Bien s'exprimer en français = bien se faire comprendre. C'est bon pour le cerveau ... Respect de la pensée, expression exacte de sa pensée.
488	5	elle est un facteur d exclusion sociale et peut être une entrave professionnellement
490	5	J'adore jouer avec les mots; j'aime lorsque la pensée s'appuie sur un usage de la langue riche et précis ; quel que soit le media, le support, la forme, lectrice insatiable de romans, fan de rap etc.
495	5	Agréable d entendre parler correctement cette langue... Richesse des mots, de leur sens, de leur sonorité.
539	5	mon éducation a été faite dans ce sens
540	5	cela dépend de la personne qui lit le texte: étant spécialisé dans le domaine de l'industrie (docteur - ingénieur en énergie) les erreurs d'orthographe de noms techniques lues dans des thèses de nature technique je les classais 5, les autres erreurs de grammaire ou d' ortographe 2 ou 3 ; Maintenant dans une lettre de motivation je classais les erreurs d' ortographe 4ou5.
542	5	Pour avoir une communication claire. Je pense être un visuel plutôt qu'un auditif. La syntaxe défaillante à l'écrit est gênante car elle entraine souvent des ambigüités.
1	4	Important
12	4	C'est important
17	4	Pour comprendre, se faire comprendre, pour partager écouter racontée, transmettre ...
20	4	Parce que trop de fautes d'orthographes m'empêchent d'apprécier le contenu d'un texte, en empêchant une fluidité dans la lecture.
25	4	La vie sociale et professionnelle
140	4	Peut être important pour une bonne compréhension
143	4	Elle est essentiel pour bien communiquer
220	4	Une maitrise approximative de l'orthographe a tendance a dévaloriser le travail. Travaillant dans l'éducation nationale, je pense que c'est encore plus le cas. Un texte même bien écrit perd de sa valeur quand il y a des fautes orthographe.
222	4	Je m'aperçois que l'orthographe ne me dérange pas trop, je ne vois pas toutes les fautes et en fais encore, mais la structure des phrases, la construction d'un texte m'importe beaucoup.
227	4	Cela montre d'une part si la personne a pris le temps de se relire et d'écrire correctement ou si elle a bâclée son message et d'autre part le vocabulaire utilisé montre pour moi la manière dont un sujet est maîtrisé ou non, et me permettra de me projeter plus facilement vers la personne
228	4	Premièrement car j'ai des parents et grands-parents professeurs, donc traumatismes d'enfance. Mais aussi et surtout parce que maîtriser le français quand on est soit même français donne l'impression, à raison ou non, que notre " interlocuteur " nous respecte, est un minimum cultivé et est attentif à ce qu'il fait. Mal écrire est aussi un tue l'amour... Cependant je ne suis pas non plus perfectionniste lorsqu'il s'agit de mes proches ou de la vie de tous les jours, on fait tous des erreurs. D'ailleurs je ne vais pas me relire ici, désolée pour vous au cas où. Mais pour ce qui est professionnel, je suis maniaque, et ai horreur de voir un " supérieur hiérarchique " faire des fautes (ça fait pas sérieux ni qualifié...).
323	4	J'ai toujours adoré le français et je suis en Master parcours edition donc la maitrise de la langue est importante.
325	4	De manière à etre compris efficacement par le + de monde possible. Savoir adapter son langage en fonction des personnes est aussi important.
327	4	Je pense qu'une bonne maitrise de la langue française est assez importante avant tout pour bien se faire comprendre dans nos échanges. La manière d'écrire et de s'exprimer renvoie également une certaine image de la personne. De plus ce serait dommage d'écorcher une si jolie langue :).
333	4	La bonne maitrise du français est important pour moi car cela permet dans le monde professionnel d'être pris au « sérieux ». En effet, j'ai le sentiment que lorsqu'une personne effectue des fautes d'orthographe alors il

		se peut qu'on ne lui fasse pas « confiance ». Ce qui est une fausse idée bien sûr. C'est la société qui veut cela d'après moi.

Annexe 7. Grille entretien individuel étudiant

Étapes/ repères temporels		Questions possibles	Relances et approfondissements
Intro	**Ouverture de l'entretien et contractualisation**	Partir des **éléments factuels** du questionnaire (expérience scolaire, bac, études supérieures) *Pourquoi avez-vous accepté cet entretien ?*	Présenter très brièvement notre étude pour (re)situer notre entretien
Rapports à l'écrit			
1	**Le dispositif écri+**	**Cours de communication, expression écrite et orale ou renforcement** *Depuis quand suivez-vous ces cours ?* *Selon vous, pourquoi il y a-t-il un cours de communication pour tous les étudiants de Licence ?* *Et vous, (votre place dans ces cours) à titre personnel, quel(s) intérêt(s) y voyez-vous ?* *Est-ce qu'ils répondent à des/vos besoins ?* *Si oui, quels sont-ils ?* *Est-ce que vous vous sentez à l'aise dans ces cours ?* *Vous vous sentiez déjà à l'aise (avant le début des cours) ? Est-ce que/ en quoi ce cours est différent des cours de français ?*	(Avant/après le cours de communication) *Avez-vous des attentes spécifiques à l'université par rapport au lycée ?* *Quelles sont les différences par rapport à « avant » (dans les corrections des enseignants par exemple)* *A l'aise, c'est-à-dire ? Qu'est-ce que vous entendez par là ?*
2	**Rapports à l'écrit**	*Aimez-vous écrire ?* *Dans quelles situations écrivez-vous ?* *Dans quelle(s) langue(s) ?* Diversité des pratiques ordinaires / premiers écrits dont vous vous souvenez… (sans forcément aborder l'école) + Évolution des rapports à l'écriture *Est-ce que vous vous souvenez de ce que vous écriviez petit•e ? Vous avez continué ?* *Dans le quotidien, est-ce que vous avez l'impression de beaucoup écrire ?*	*Qu'écrivez-vous ? à quelle fréquence ?)* *Les écrits du quotidien : RSN, sms, blog, chansons, essais, etc*
3	**Parcours bio / expériences scolaires**	Entrée en lecture/écriture (l'école) *Est-ce que l'école était importante à la maison (pour vous, votre famille) ?*	Histoire familiale d'école : éléments sur les rapports familiaux à l'école…

		Pourriez-vous tenter de brosser un portrait de vous élève ? ***On va revenir sur les débuts de l'écriture.*** Quels **souvenirs** de l'apprentissage de la lecture/écriture ? *Vous situez ça quand ? C'était en français ? dans quel contexte ? D'autres langues dans votre environnement ? Si oui, lesquelles ? dans quels types de situations intervenaient-elles/étaient-elles présentes ?* *Est-ce que vous auriez un souvenir marquant, une anecdote concernant les cours de français ?* *C'est quoi pour vous un cours de français ? vous en avez quels souvenirs ?* *Est-ce qu'on continue à faire « du français » à l'université ?* *Avez-vous le sentiment d'en faire dans les cours de communication ?*	Suivi/accompagnement de la scolarité par la famille (parents/frères et sœurs, etc.) Demander des indications sur les langues (langues de sco, langues de la maison, contexte…) Chez vous, on parle français ? Tout le monde ? Tout le temps ? Précisions sur perception de la diversité de variétés oral/écrit
4	**Impact sur les représentations** (retour sur le dispositif écri+ du point de vue de l'expérience vécue)	Voir comment le dispositif, en fonction du parcours scolaire/besoins/difficultés, agit sur les représentations / la progression de l'étudiant·e *Quels mots vous viennent à l'esprit pour parler de l'écrit à l'université ?* *Pourriez-vous tenter de brosser un portrait de vous étudiant ?*	*Mise en echo portrait écolier/lycéen/étudiant* *Rapports aux normes scolaires/académiques aujourd'hui = > les impacts* *Quel type d'étudiant pensiez-vous être, pensez-vous être/voudriez-vous être ?*
5	**Stratégies d'apprentissage**	Ce que l'étudiant·e met en place pour progresser, pour répondre à ce qu'il considère être les canons académiques, des changements entre ce qu'il faisait avant l'université (et le dispositif) et maintenant. Retour sur un écrit que l'étudiant a en tête : *Vous avez un écrit qui a été corrigé :* faire sur un retour sur les corrections (compréhension, accord ou désaccord), *et qu'est-ce que vous en faites de ces corrections*	*Tout type d'écrit (en communication ou non)* *(stratégies mises en place suite à la correction : oui / non, si oui lesquelles ; si non pourquoi ?)*

		Selon vous, le fait de savoir écrire dans une autre langue vous aide-t-il ou est-ce un frein pour écrire en français ?	
Transition : et aujourd'hui, comment se passe votre apprentissage dans le contexte actuel ?			
Modalités présence/distance, hybridation, communautés			
6	**Hybridation**	*Quelle perception de la formation en ligne ? quelles activités pédagogiques ? quelles interactions ?* Transition : préciser que le sujet qui sera maintenant abordé est celui des modalités d'hybridation entre présence et distance. *Que pensez-vous des cours (de communication) en ligne ? Pourquoi ?* *Et par rapport au présentiel ?* *Qu'est-ce qui est plus facile, ou plus difficile, entre les cours en présentiel et à distance ?*	Pédagogie en ligne (types d'activités, ressources, types de supports, procédures, outils, interactions...) Quelle perception de la formation en présence ? quelles interactions ? Poids de l'activité présence/distance ? Motivation Progression/engagement / avant 2020-confinement ? Proposition d'amélioration pour l'hybridation ?
	Stratégies d'apprentissage - Mises en formes	*Comment vous êtes-vous adapté en fonction des situations (rentrée universitaire et reconfinement) ?* *Avez-vous rencontré des difficultés ? Si oui, pouvez-vous donner un exemple de ces difficultés ? Pourquoi ?* *Quelles ressources avez-vous utilisées pour le cours de communication ?* *Quelle place prennent les ressources en français proposées sur UMTICE dans vos pratiques ? Que pensez-vous de l'accessibilité des ressources ? de leur qualité ?*	Adaptation des contenus (attendus académiques), adaptation à la situation sanitaire. Stratégies d'apprentissage – réflexivité Transfert dans le contexte académique et/ou dans la conduite d'activités perso (ex: lettre motivation) Conscientisation des procédures, difficultés, autonomisation dans l'activité d'écriture Pendant ces cours avez-vous utilisé d'autres ressources que celles mises à disposition par votre enseignant ? Si oui, quels types de ressources et où les avez-vous trouvées ? Qu'est-ce que cela vous apporte ? (frein ou non ?)

		Dans le cadre des cours, lisez-vous les écrits de vos pairs ? Pourquoi ? *Vos écrits sont-ils relus par vos pairs ?*	
7	**Modes d'échange et de partage d'information**	*Pour les cours de communication, avez-vous échangé avec d'autres étudiants pendant les cours et en dehors ?* *Comment et pourquoi, dans quel(s) but(s) (question importante : cf. relances) à quels moments ?* *Est-ce que cela vous a été demandé ou de votre propre initiative ?* *Pouvez-vous comparer votre expérience d'un travail de groupe à distance par rapport au présentiel ?*	Interactions au sein de la formation écri+ Spécificités des filières Travail collectif demandé dans les modules de formation évaluation informelle activité intégrée dans le scénario) Activité de formation : travail de groupe ? travail individuel ? (Pondération perception) Échanges et partage d'informations entre étudiants : connaissance du travail des autres (Lecture entre pairs ?), entraide (étudiants inscrits volontairement/étudiants inscrits de manière automatique)
8	**Communautés**	*Le travail de groupe est-il important dans le fonctionnement du cours ? Quand ? Pourquoi ?* *Lors de ces cours avez-vous le sentiment d'appartenir à un groupe (en présence et à distance) ? si oui pourquoi ?* *Si non, cela vous semblerait-il utile ? et que faudrait-il mettre en place ?* *Avez-vous conseillé des ressources à vos pairs ? Lesquelles (pouvez-vous donner un exemple) ?* *Avez-vous demandé de l'aide ? A qui ? Quand ? Pourquoi ?* *Quel(s) autres outils utilisez-vous pour communiquer entre étudiants. Lesquels ? Pourquoi ?*	Fréquence, engagement dans les échanges entre étudiants

		Quels outils utilisez-vous pour communiquer avec vos enseignants ? *Que pensez-vous des forum (de discussion) dans UMTICE ? Quelles utilisations ?*	
9	**Conclusion sous-partie**	*Quels adjectifs/mots vous viennent à l'esprit par rapport à l'expérience vécue dans les cours de communication depuis la rentrée ?*	
Questions transversales (propositions)			
Remerciements, est-ce que vous envie de rajouter quelque chose, d'évoquer un sujet, de poser des questions ?			
Ressenti global par rapport au dispositif (progression de l'écrit…)			
Autonomie dans le cursus universitaire (dimension relationnelle, organisationnelle, gestion des ressources, stratégies d'apprentissage, autodidaxie…)			
Entretien lui-même comme aide au processus de conscientisation			

Annexe 8. Transcription entretien individuel EiENS5-2019

Date : 24 mai 2019.
Année universitaire 2018-2019, fin du second semestre.
Type : entretien individuel
Intervenant : ENS5
Durée de l'entretien : 1h08min.

(Non disponible pour la version en ligne)

Annexe 9. Transcription entretien collectif semi-directif EC1-2019

Annexe 10. Présentation tests et questionnaires à l'équipe intervenante

Engager et accompagner les enseignants
Collaboration entre intervenants, apports des tests de français et passation des questionnaires

E. Clayette, P. Salam et S. Capel

Nos échanges informels ainsi que les premiers entretiens effectués avec vous en décembre 2019 dans le cadre des cours de communication ont permis de soulever des contraintes auxquelles nous sommes parfois confrontés en tant qu'enseignants à l'université.

Parmi ces contraintes se trouvent, entre autres, le manque de temps, les outils parfois connus, mais non utilisés car chronophages et les outils méconnus.

Il nous semble alors pertinent de développer ou du moins de proposer un outil qui permettrait aux intervenants de **collaborer** et d'avoir quelques éléments à leur arrivée dans ce dispositif. La variété des profils enseignants que l'on trouve dans les cours transversaux rend parfois **l'harmonisation** de l'enseignement donné difficile. En revanche, elle peut également être perçue comme une force puisqu'elle entraîne une diversité d'idées.

Certains d'entre vous ont parfois l'impression de « ***ne pas utiliser la***

Nous partons du principe que cette phase de partage (avec ou sans numérique) et de collaboration entre les intervenants, mise en relation avec les retours des étudiants ne pourra qu'améliorer les dispositifs de renforcement et par conséquent aider au mieux les étudiants. **Vos retours d'expérience** dans le cadre de vos interventions dans les cours de communication depuis un nombre d'années variable (les nouveaux arrivants, les « anciens » / les habitués, les enseignants ayant de la bouteille, les bébés enseignants…) **enrichissent l'enseignement proposé aux étudiants.** Les pratiques diffèrent, mais l'objectif de base est le même : aider les étudiants à renforcer leur maitrise de la langue française.

D'autres regardent les espaces cours de leurs collègues, sans se servir des ressources *« car on avait chacun un espace* ***différent donc moi j'aurais bien aimé, parce que je suis allée regarder un petit peu comment vous faisiez*** *(rires) et j'ai vu par exemple que tu avais mis des tests et des exercices que tu avais créés. Si j'avais eu le temps… c'est un truc avec lequel je suis pas très au clair* ***sur comment faire ça sur UMTICE...*** » ENS3

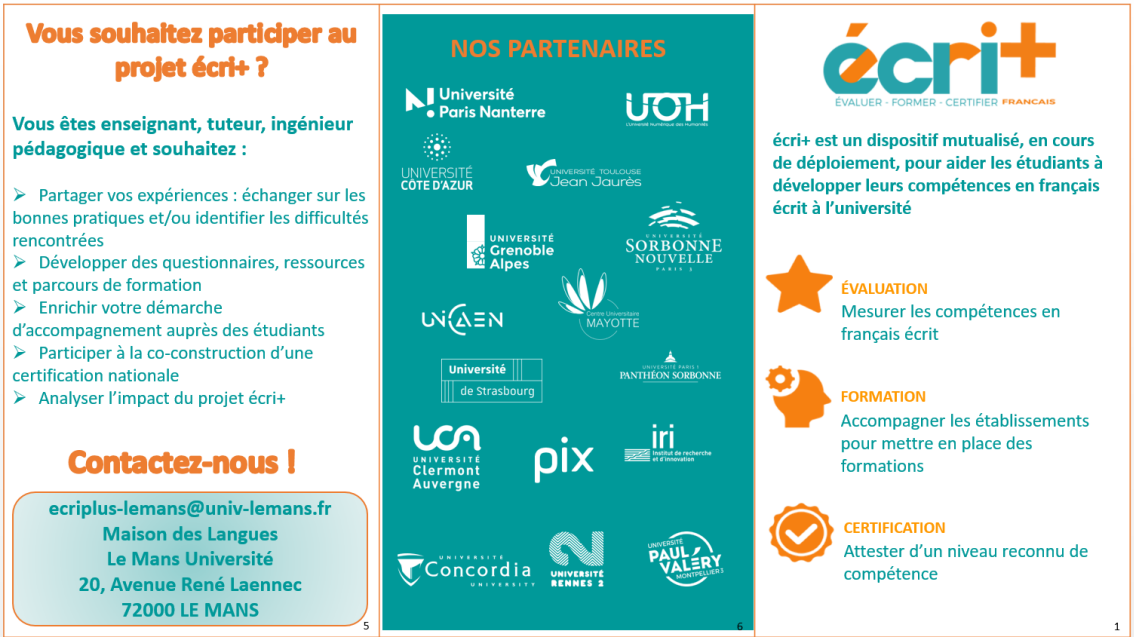
Pour se faire, différents espaces existent depuis quelques années sur UMTICE, en fonction des scénarisations pédagogiques choisies, des licences et du nombre d'intervenants impliqués.

« Moi je n'ai pas été voir ton espace car je n'avais pas envie d'avoir peur. » ENS1

Nous souhaitions donc, pour la rentrée universitaire 2020-2021 :

- Rendre les espaces dédiés les plus intuitifs possibles : articulation **claire**, prise en main **simple**, **pertinence** des informations.
- Faciliter la prise en main de ces espaces pour les nouveaux arrivants (mais également pour les plus anciens).
- Mettre en **commun** les ressources et réaliser des sessions de travail collectives **facultatives** par cours partagés.
- Trouver le juste milieu entre les directives précises données par les responsables de formation et votre **créativité**.
- **Centraliser** les ressources pédagogiques mises en ligne depuis 2014 par les enseignants, les ingénieurs pédagogiques et les stagiaires ainsi que les ressources papiers.

<u>Plaquettes de communication réalisées par Sandrine Capel</u>



Constitution des espaces cours partagés sur UMTICE

1. **Test de positionnement obligatoire accompagné d'un questionnaire**

Ce test de niveau est obligatoire pour tous les étudiants participant aux cours de communication. Ses objectifs sont doubles :

1. Permettre aux **étudiants** d'identifier leurs besoins à l'écrit, de prendre **conscience** des difficultés qu'ils peuvent rencontrer et de l'intérêt de tels cours à l'université ;	2. Vous permettre en tant qu'**enseignants**, si vous le souhaitez, d'*adapter* votre enseignement en fonction des résultats à ce test, disponibles pour chaque étudiant l'ayant passé.

Le test et le questionnaire doivent être réalisés en début et en fin de dispositif. Selon les enseignements, il est possible de procéder de différentes façons. Un lien vers le test de français est disponible dans chaque espace cours partagé, les clés utilisées dans l'espace test seront les mêmes que celles entrées par vos étudiants dans vos espaces.

Le questionnaire étudiant (https://sondage.univ-lemans.fr/limesurvey/index.php/983217?lang=fr) est également disponible dans l'espace test (cliquer ici pour y accéder) :

2. **Lien vers les ressources « améliorer et renforcer ses compétences en français écrit à l'université**

Depuis 2014, des ressources proposées par les enseignants, les ingénieurs pédagogiques et les stagiaires sont administrées sur UMTICE, que ce soit dans des espaces cours partagés et individuels ou dans des espaces disponibles à tous les étudiants (non intégré dans un espace cours particulier).

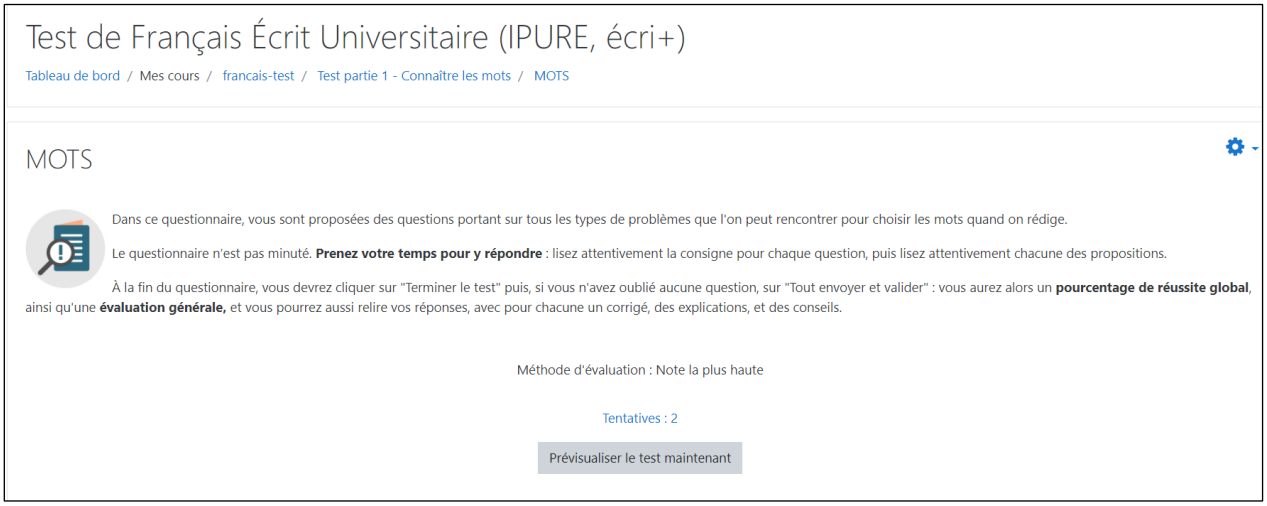
Or, ces ressources sont peu utilisées car parfois méconnues des enseignants (titulaires ou vacataires, doctorants, etc.). L'ensemble de ces ressources va être trié et regroupé sur UMTICE à l'adresse suivante : http://umtice.univ-lemans.fr/course/view.php?id=5396.

Comment exploiter les résultats obtenus aux tests par mes étudiants ?

Lorsque vous êtes sur l'espace « Test de Français Ecrit Universitaire (IPURE, écri+) » :

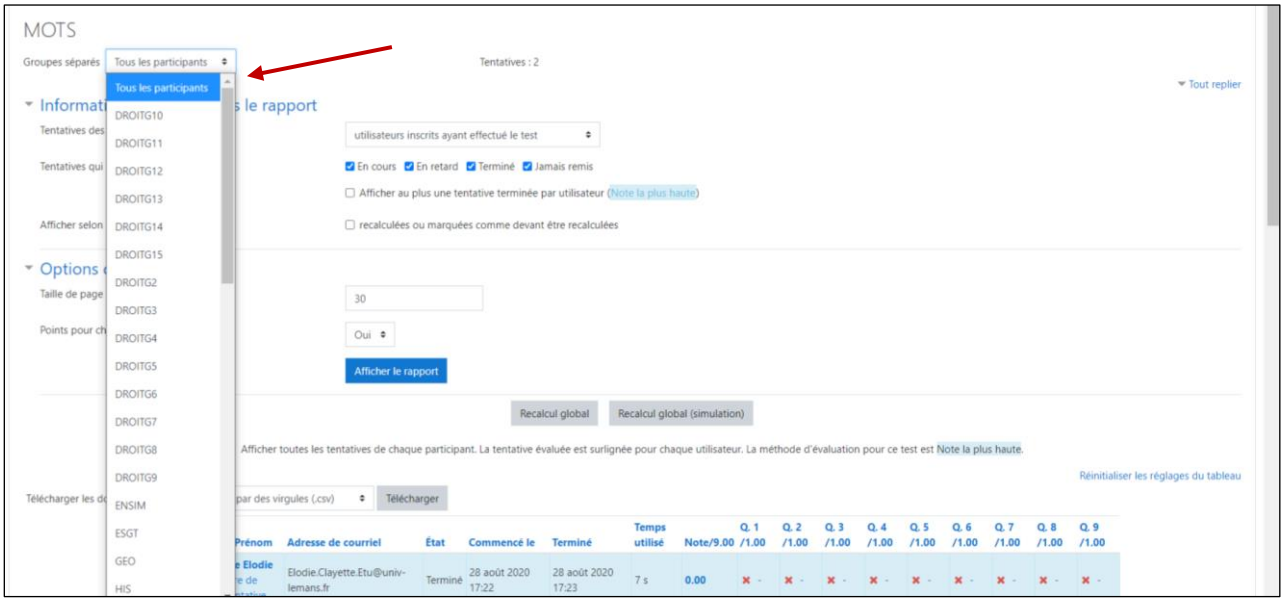
1. Cliquez sur l'une des parties du test. Par exemple, « Test partie 1 – Connaître les mots » :

2. Ensuite, allez dans « MOTS » ou « ORTHOGRAPHE LEXICALE » en fonction des résultats que vous souhaitez observer puis cliquez sur « Tentatives » :

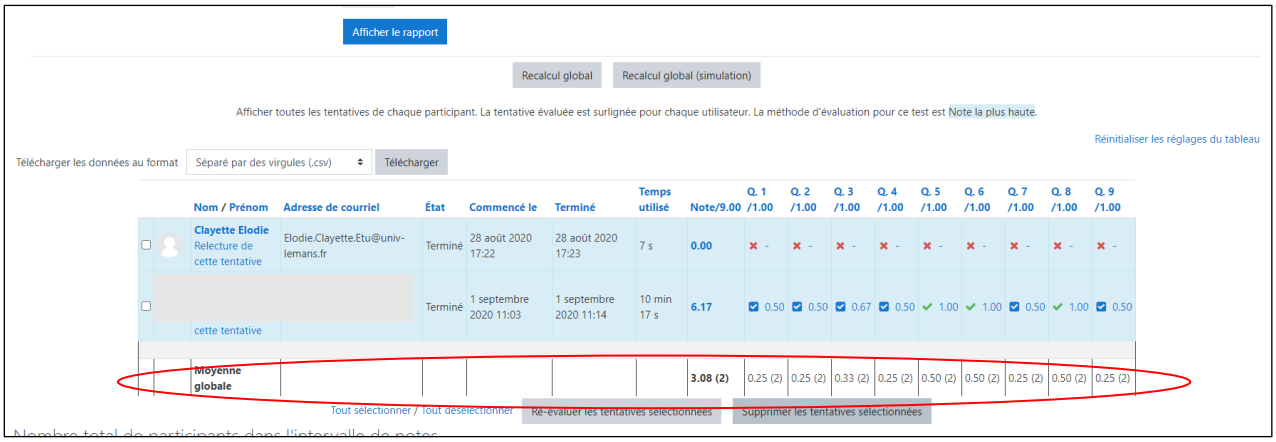


3. Après avoir appuyé sur « Tentatives », vous serez redirigez sur la page présentée sur l'image ci-dessous.

Vous pourrez alors voir les résultats en fonction de vos groupes grâce aux clés rentrées par vos étudiants, en sélectionnant votre TD dans « Groupes séparés » afin de ne pas avoir les réponses de « Tous les participants ».



4. Après avoir sélectionné votre groupe, vous aurez la moyenne obtenue par question, ce qui vous permettra de repérer les réponses à taux de réponses correctes élevés et celles qui leur ont posé le plus de problèmes.



5. En regardant la moyenne globale, vous vous rendez compte que la première question semble avoir posé problème à la majorité des étudiants. Afin de voir l'intitulé de cette question, cliquez sur « relecture de cette tentative » sur l'un des étudiants.

Test de Français Écrit Universitaire (IPURE, écri+)

Tableau de bord / Mes cours / francais-test / Test partie 1 - Connaître les mots / MOTS

Commencé le	vendredi 28 août 2020, 17:22
État	Terminé
Terminé le	vendredi 28 août 2020, 17:23
Temps mis	7 s
Note	**0.00** sur 9.00 (**0**%)
Feedback	Un taux d'erreur important. Peut-être ne vous êtes-vous pas suffisamment concentré.e sur les questions posées ?

A NOTER :

Veuillez trouver toutes vos réponses, leurs corrigés et même des conseils :

- directement ci-dessous si vous découvrez pour la première fois la page de résultats du questionnaire.
- en cliquant sur le lien "**Relecture**" dans le "**Résumé de votre tentative**" si vous souhaitez à nouveau consulter cette page.

Pour garder une trace de vos résultats, il vous faut enregistrer et/ou imprimer la page en .pdf ou sur papier (**Cf. Aide**).

Pour revenir à la page d'accueil du test, il vous faut cliquer sur "**Terminer la relecture**" en bas de page et/ou sur le bouton "**Retour au cours**".

Question **1**
Non répondue
Noté sur 1.00
Modifier la question

Cochez la ou les phrases dont la formulation est adaptée à un écrit soutenu.

Veuillez choisir au moins une réponse :

- Beaucoup de gens contestent la nécessité du progrès technique.
- Nous avons un tas d'ennuis.
- Il manque des images simples et justes pour que le grand public accède à une meilleure connaissance de la réalité.
- Ayant visiblement repris du poil de la bête, l'opposition parvient à regrouper un nombre de plus en plus important d'adversaires du régime.

Navigation du test

Clayette Elodie

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Terminer la relecture

DOCUMENT D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DE PARTICIPATION

Remis aux personnes sollicitées pour participer à une recherche

Projet écri+ : étude d'impact, thèse en didactique du français,

Introduction

écri+ est un dispositif mutualisé et national qui vise à aider les étudiants à développer leurs compétences en français écrit à l'université. Il repose sur le développement de ressources pour l'amélioration du français écrit à l'université, le développement d'une plateforme en ligne ainsi que d'une certification nationale.

Nos recherches s'intègrent plus précisément dans l'action numéro 5 du projet, en charge de l'analyse d'impact du dispositif, **pilotée par Le Mans Université**, à la croisée du champ de la didactique du français et de l'usage des dispositifs numériques.

Les objectifs de l'étude d'impact sont d'évaluer les effets du dispositif écri+, tel que déployé actuellement, sur les étudiants et les enseignants concernés.

Investigateur principal	Elodie CLAYETTE Mail : elodie.clayette@univ-lemans.fr Tél. 06.11.14.10.20
Responsable scientifique	Jean-François Bourdet (Professeur des universités) Mail : Jean-Francois.Bourdet@univ-lemans.fr Pierre SALAM (Maitre de conférences, Le Mans Université) Mail : pierre.salam@univ-lemans.fr
Intervenant	Elodie CLAYETTE
Titre actuel du projet de recherche	*Conception et étude d'impact de scénario pédagogique pour l'amélioration des compétences en écrit académique*
But de l'expérimentation	• Exploiter les données numériques présentes sur la plateforme de formation en ligne UMTICE (dépôts de ressources par les enseignants, participation des étudiants) afin de mesurer l'engagement des étudiants selon les ressources utilisées par les enseignants. • Exploiter les réponses aux questionnaires • Exploiter les enregistrements des entretiens collectifs

Utilisation des données :	Les données enregistrées seront utilisées seulement dans le cadre de cette recherche à but non lucratif par les différentes institutions impliquées dans le projet, et par les partenaires de la recherche. Elles seront anonymes et dans le cas d'une publication des résultats, le nom des sujets n'apparaîtra pas. Après publication des données enregistrées par l'investigateur principal, elles pourront être mises à la disposition d'autres membres de Le Mans Université

Si vous le souhaitez, vous serez informé(e) sur les résultats globaux à l'issue de la recherche (cf. article L.1122-1). Vous avez la possibilité de refuser de participer à cette recherche et de pouvoir retirer votre consentement à tout moment sans encourir aucune responsabilité ni aucun préjudice de ce fait (cf. article L.1122-1). Si vous souhaitez être informé(e) sur les résultats globaux ou retirer votre consentement, contactez Elodie CLAYETTE (clayette.elodie@gmail.com)

Je soussigné(e) _____ donne mon accord pour participer à l'étude mentionnée ci-dessus.

Lu et approuvé, le _____ à _____

Signature :

Annexe 12. Guide méthodologique de l'export des journaux sur UMTICE

Afin de mieux présenter la manière dont nous avons recueilli les données, nous prenons l'exemple d'un des espaces partagés de Le Mans Université et nous décrivons la procédure suivie.

Une fois au sein de l'espace cours sur la plateforme, dans notre cas l'enseignement « écrire pour communiquer » également nommé « information et communication », à destination des étudiants de première année de licence STAPS, l'enquêteur (ou l'enseignant) clique sur le symbole de l'écrou (menu d'action) présent en haut à droite, puis sur « plus… » pour arriver sur l'administration du cours. Dans notre cas, trois onglets s'affichent.

Dans « rapports » se trouvent les « journaux » qui nous intéressent ici (schéma ci-dessous).

Illustration 9. Accès aux journaux sur la plateforme UMTICE

Les informations peuvent être triées selon différents critères présentés dans le tableau suivant :

Catégories	Options de tri
Groupes	Possibilité de sélectionner d'un groupe précis et unique (ou bien de tous les groupes). Intéressant dans le cadre d'espaces partagés ou lorsqu'un enseignant suit plusieurs groupes. Il n'est cependant pas possible de sélectionner deux groupes sur dix par exemple.
Participants	Possibilité de sélectionner un unique participant (enseignants et étudiants)
Jours	Possibilité de sélectionner une date précise et unique
Activités	Possibilité de sélectionner une activité précise et unique
Actions	Possibilité de sélectionner un type d'action. Comprend la création, les affichages, les modifications et les suppressions
Sources	Pas d'informations sur celui-ci
Evènements	Possibilité de sélectionner trois types d'actions : 1. Les actions effectuées par l'enseignant, telle que la modification d'une ressource 2. Les actions effectuées par un des étudiants, tel que l'écriture dans un forum 3. Les actions effectuées par un utilisation n'ayant ni le rôle d'enseignant, ni celui d'étudiant

Tableau 62. Filtres applicables dans les journaux (UMTICE)

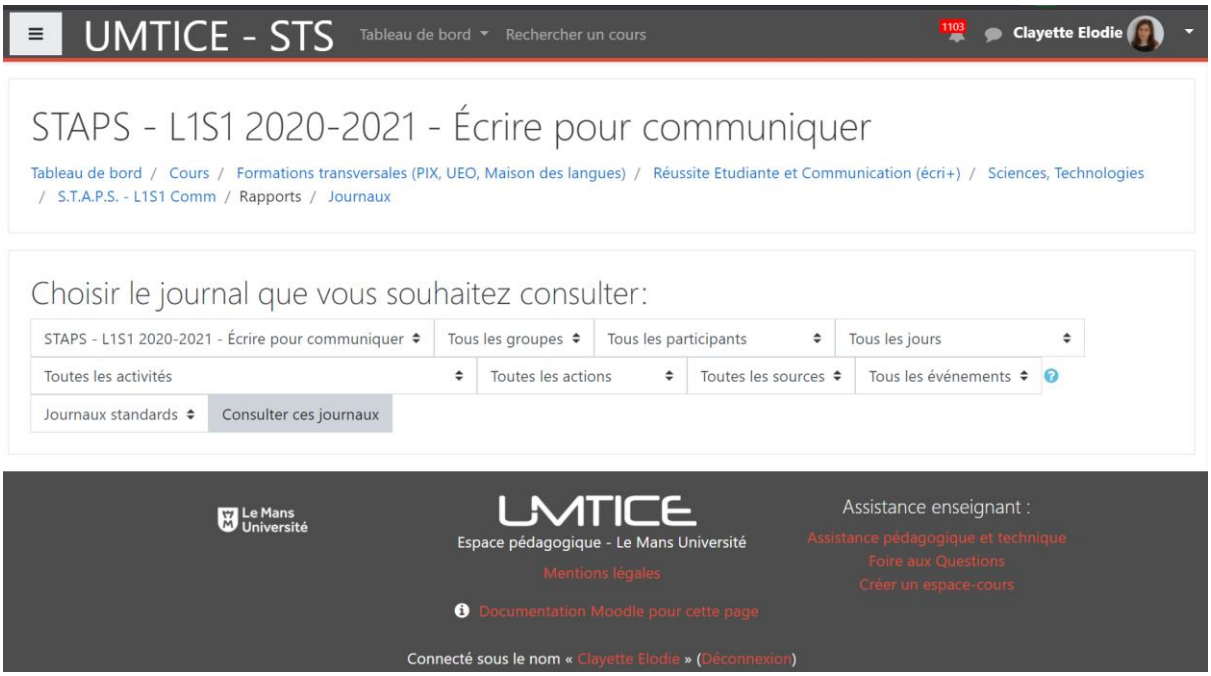


Illustration 10. accès journaux sur UMTICE

Les étapes ultérieures sont les suivantes :

1. Création d'un répertoire sur son ordinateur dans lequel seront classés toutes les fichiers exportés. Chaque enseignant se voit assigné un sous-dossier, pouvant lui-même contenir des sous-dossier dans le cas d'enseignant ayant plusieurs groupes.
2. Sélection de l'activité : dans ce menu déroulant, les activités et les ressources sont classées par section. Chacune des sections de l'espace cours possède ses propres caractéristiques et peut contenir des activités et ressources. Dans les espaces partagés, chaque enseignant a sa propre section. Ainsi, il est aisé d'identifier quel enseignant les a déposés.
3. Clique sur « consulter ces journaux »
4. Téléchargement des données au format Microsoft Excel (.xlsx)
5. Renommer immédiatement le fichier afin de rendre cela plus intuitif (exemple de nom automatique « logs_S.T.A.P.S-L1S1 Comm_20210801-1640 ») pour faciliter le traitement.
6. Le répertorier dans le dossier correspondant.

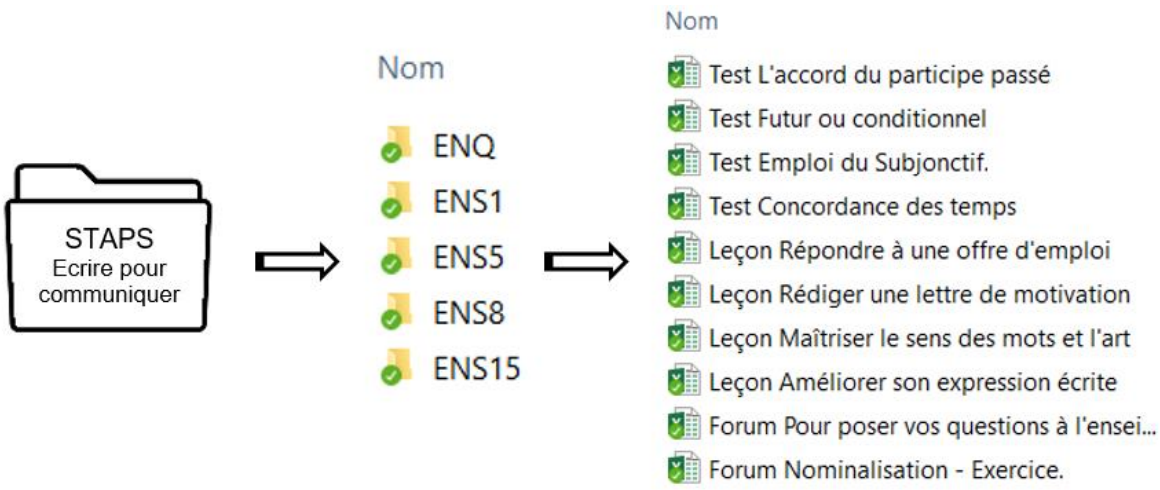


Illustration 11. Morceau de la base de données

Une fois les dossiers constitués pour les espaces cours à étudier, il convient de les nettoyer sans oublier d'étapes pour ne pas obtenir de faux résultats. En fonction de l'activité, nous n'obtenons pas les mêmes informations.

Chaque fichier est nettoyé comme suit :

- Contrôler les participants : supprimer les actions des autres enseignants. Si l'on est sur la section de l'enseignant A et que les enseignants B, C et D ont fait des actions, comme consulter l'une des ressources, il faut supprimer les lignes correspondantes pour ne pas les compter dans les analyses.
- Filtrer les informations concernant l'enseignant de celles concernant les participants (étudiants).
- Supprimer l'adresse IP, l'origine et la description qui ne sont pas nécessaires ici.

Aucune activité et aucune ressource n'a été écartée. Les activités, sur Moodle, correspondent à « toutes sortes d'outils pédagogiques destinés à faciliter l'apprentissage et vérifier l'acquisition des connaissances des apprenants » et les ressources « constituent la base du cours à proprement parler. Elles se différencient des activités par le fait que les apprenants peuvent seulement consulter les éléments qu'elles contiennent, sans interagir et pouvoir les modifier » (Deschamps, 2021).

On retrouve dans chaque catégorie les éléments suivants :

Catégories	Outils
Activités	Ateliers, bases de données, carnets de bord, chats, choix de groupe, consultations, contenus interactifs (H5P), devoirs, forums, glossaires, jeux (mots croisés, mêlés, pendu, qui veut gagner des millions, serpents et échelles), journaux, leçons, outils externes, paquetages SCORM, présences, questionnaires, réunions Zoom, sondages, tests, Via, Wiki.
Ressources	Dossier, étiquettes, fichiers, galeries d'images, pages, ressources du MediaServeur, URL

Tableau 63. Liste des ressources UMTICE disponibles en 2020-2021

À noter que nativement, sur Moodle, il existe également la ressource « livre » ou encore l'activité « feedback », non disponible à Le Mans Université.

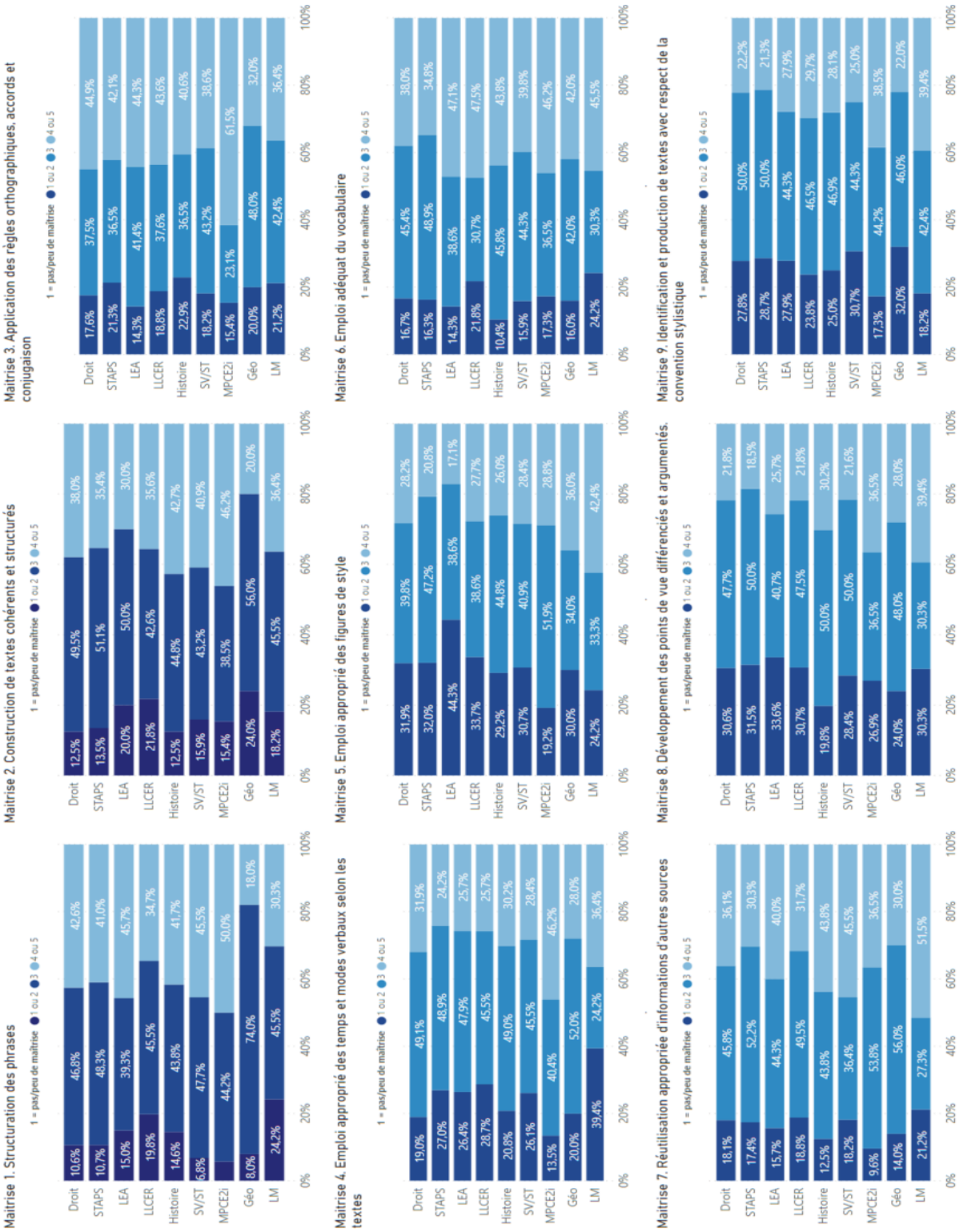
Annexe 13. Synthèse de la participation des enseignants LMU à nos enquêtes par questionnaire et entretien

Code	Entretiens		Questionnaires				Plateforme de formation
	E. Individuels	E. Collectifs	Q1-ENS (2019-2020)	Q2-ENS (2019-2020)	Q1-ENS (2020-2021)	Q2-ENS (2020-2021)	
			1er semestre				
ENS1	EiENS1-2018/19-S2	Ec1-2019/20-S1	✓	✕	✓		✓ STAPS et Droit
ENS2		Ec1-2019/20-S1	✓	✓	Pas d'enseignement		
ENS3		Ec1-2019/20-S1	✓	✓	✓		✓ Droit
ENS4		Ec1-2019/20-S1	✓	✓	✓		✓ Droit
ENS5	EiENS5-2018/19-S2	Ec1-2019/20-S1	✓	✓	✓		✓ STAPS et Droit
ENS6		Ec2-2019/20-S1	✕	✕	✓		✓ STAPS
ENS7		Ec2-2019/20-S1	✓	✕	✓		
ENS8		Ec2-2019/20-S1	✓	✓	✓		✓ Droit
ENS9		Ec2-2019/20-S1	✓	✓	✓		✓ Droit
ENS10			✓	✕	✓		
ENS11			✕	✕	✓		
ENS12			✓	✕	Pas d'enseignement		
ENS14			Pas d'enseignement	Pas d'enseignement	✓		✓ Droit
ENS15			✓	✓	✓		
ENS16			✓	✕	✓		

ANNEXES PARTIE 3. RESULTATS, ANALYSES ET INTERPRETATION

ANNEXE 14. MAITRISE DES NEUF ELEMENTS PAR LICENCE (Q1-ETU) 405
ANNEXE 15. BESOINS SELON LES NEUF ELEMENTS PAR LICENCE (Q1-ETU) 407
ANNEXE 16. MAITRISE DES NEUF ELEMENTS PAR BACCALAUREAT (Q1-ETU) 408
ANNEXES 17. ÉVOLUTION DU SENTIMENT DE MAITRISE MOYEN PAR LICENCE, DE Q1-ETU A Q2-ETU 409
ANNEXE 18. BESOINS SELON LES NEUF ELEMENTS PAR BACCALAUREAT (Q1-ETU) 414
ANNEXE 19. TRAITEMENT DES DONNEES : WORD, EXCEL, SPHINX, POWER BI ..... **ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**
ANNEXES 20. CROISEMENT DES DONNEES EN FONCTION DES DIFFERENTES VARIABLES (Q2-ETU) 416
ANNEXE 21. EXEMPLE DE FICHE UTILISATION DE LA PLATEFORME ET PARTICIPATION DES ETUDIANTS (DROIT) . 418

Annexe 14. Maitrise des neuf éléments par licence (Q1-Etu)



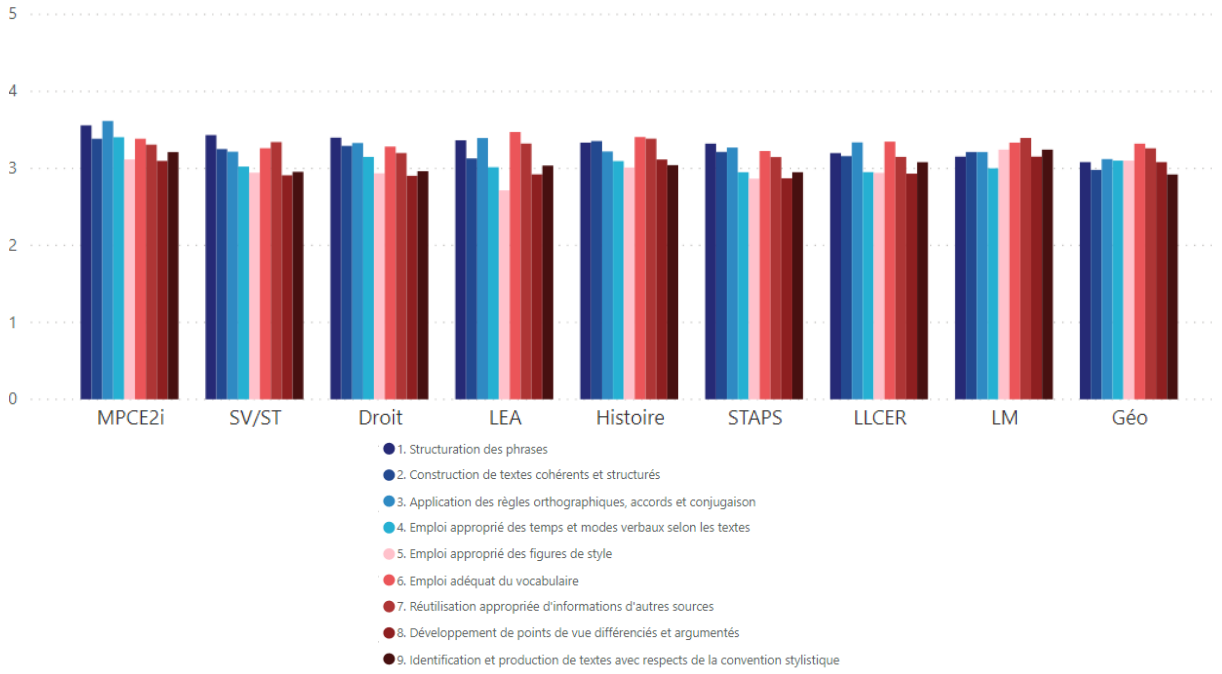
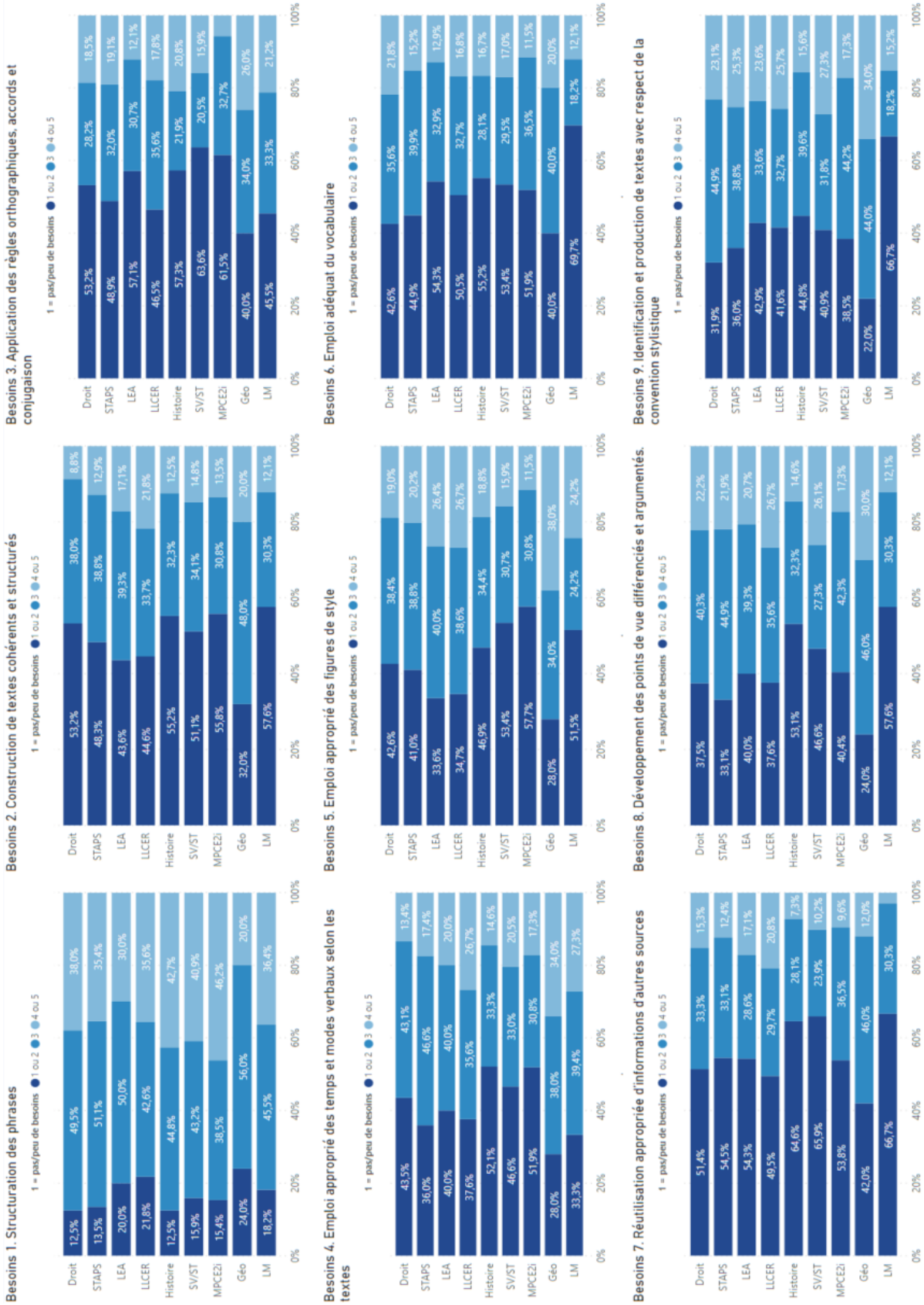
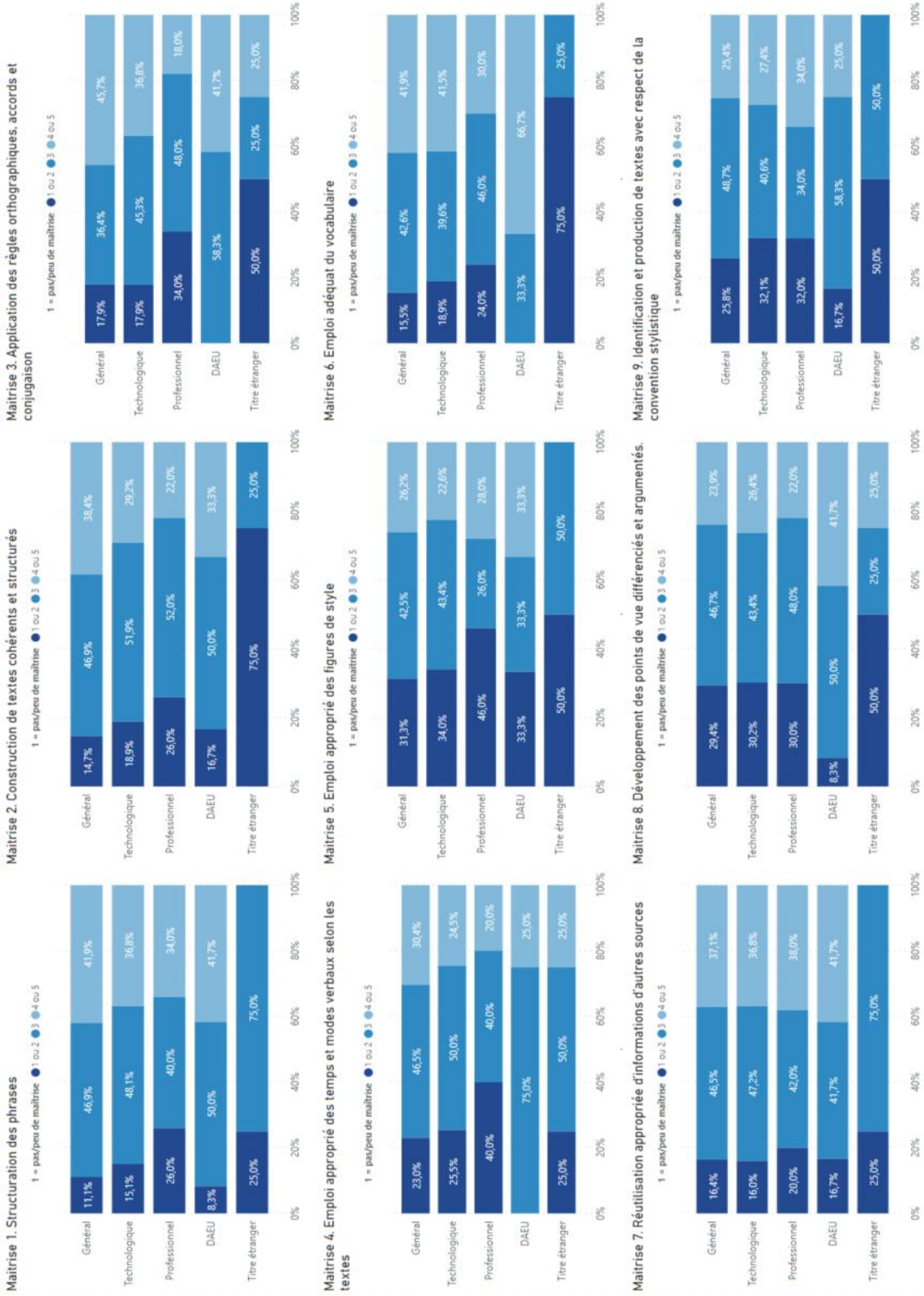


Figure 53. Auto estimation moyenne des étudiants de LMU de leur maitrise des neuf compétences en début de dispositif

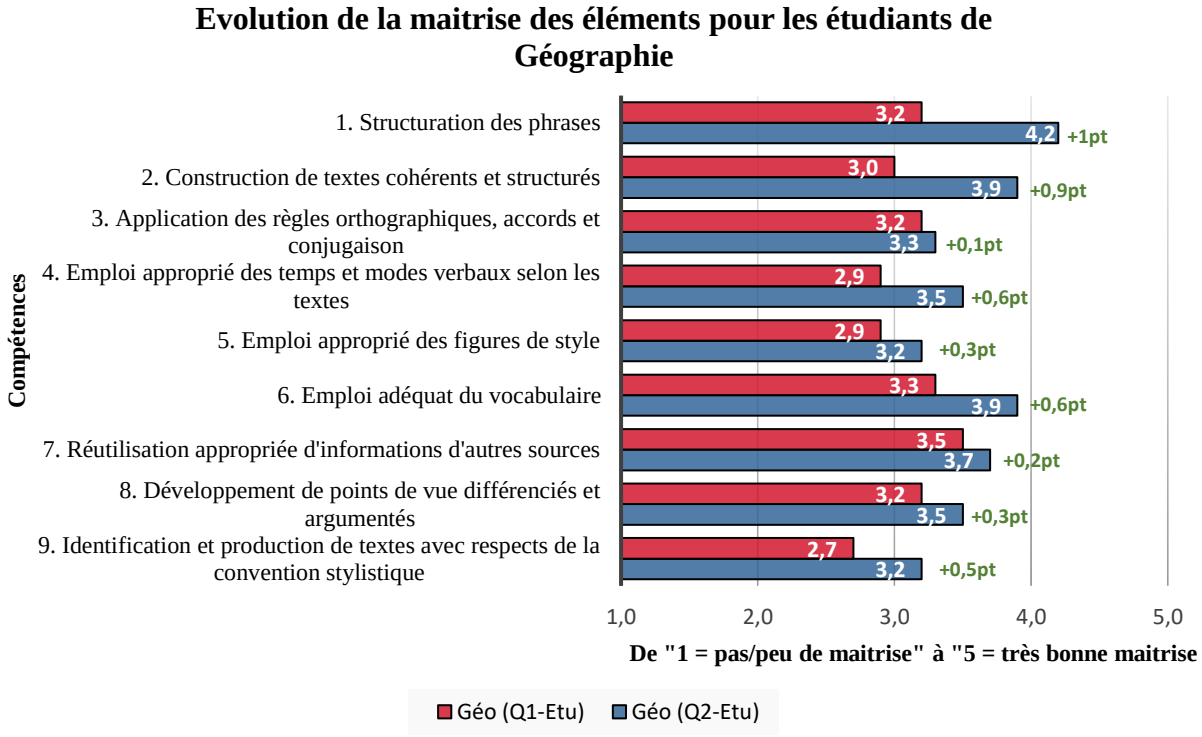
Annexe 15. Besoins selon les neuf éléments par licence (Q1-Etu)

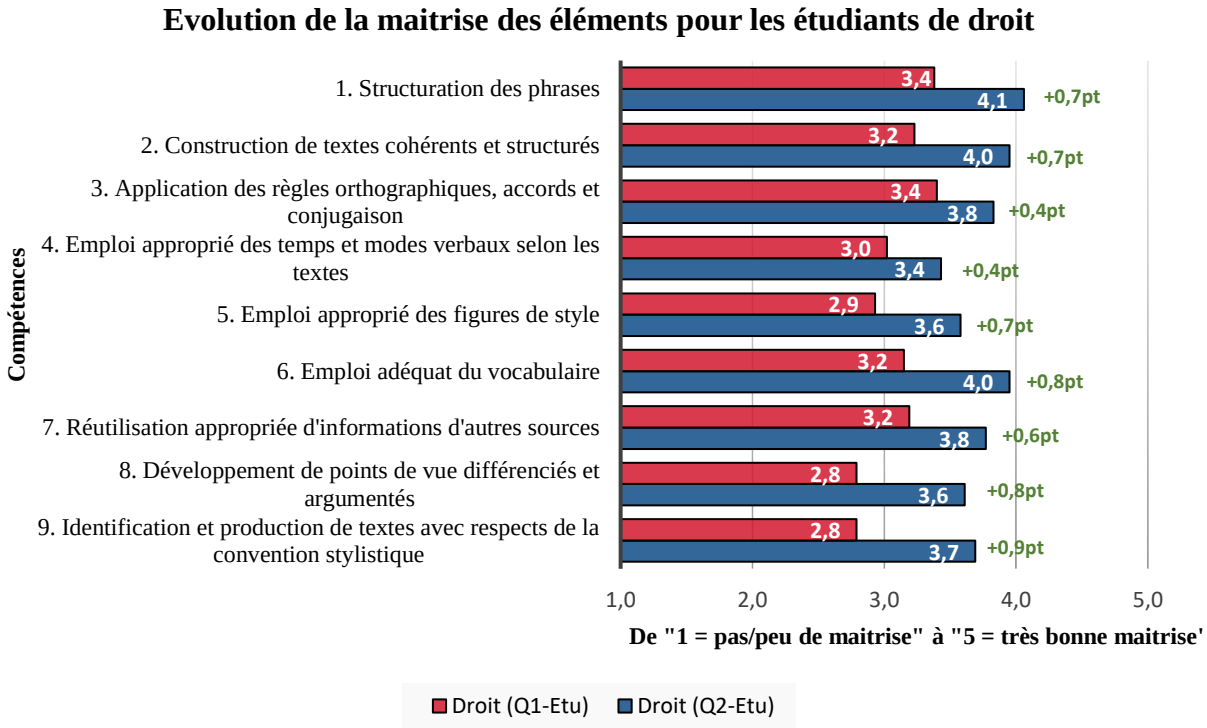


Annexe 16. Maitrise des neuf éléments par baccalauréat (Q1-Etu)

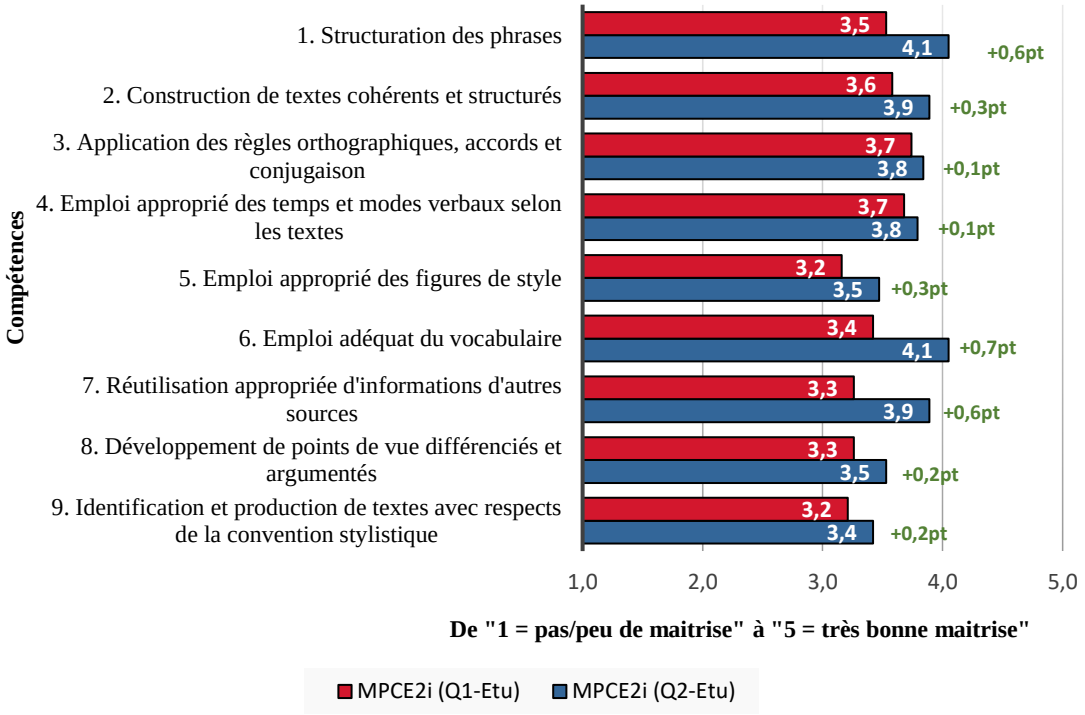


Annexe 17. Évolution du sentiment de maitrise moyen par licence, de Q1-Etu à Q2-Etu

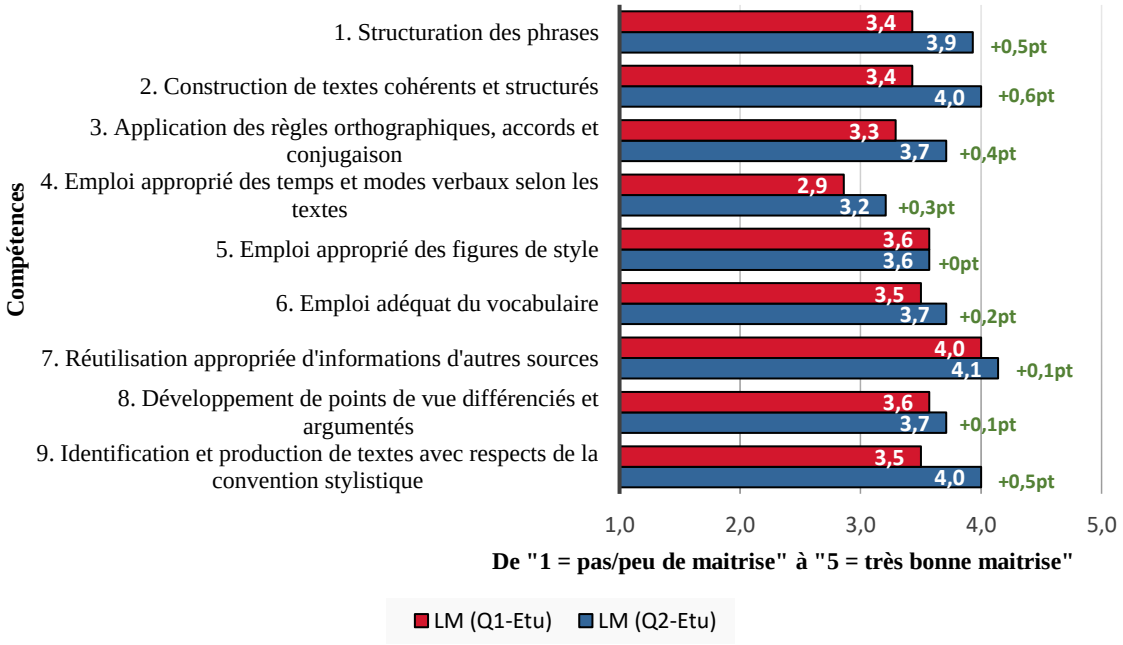


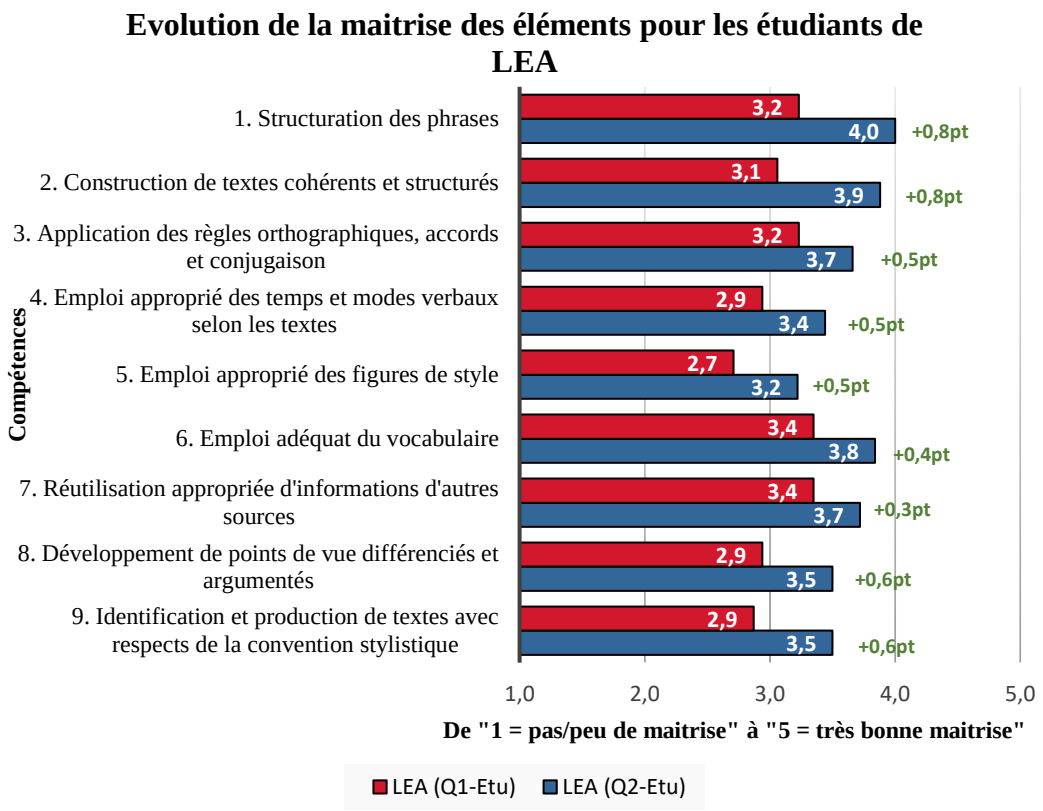


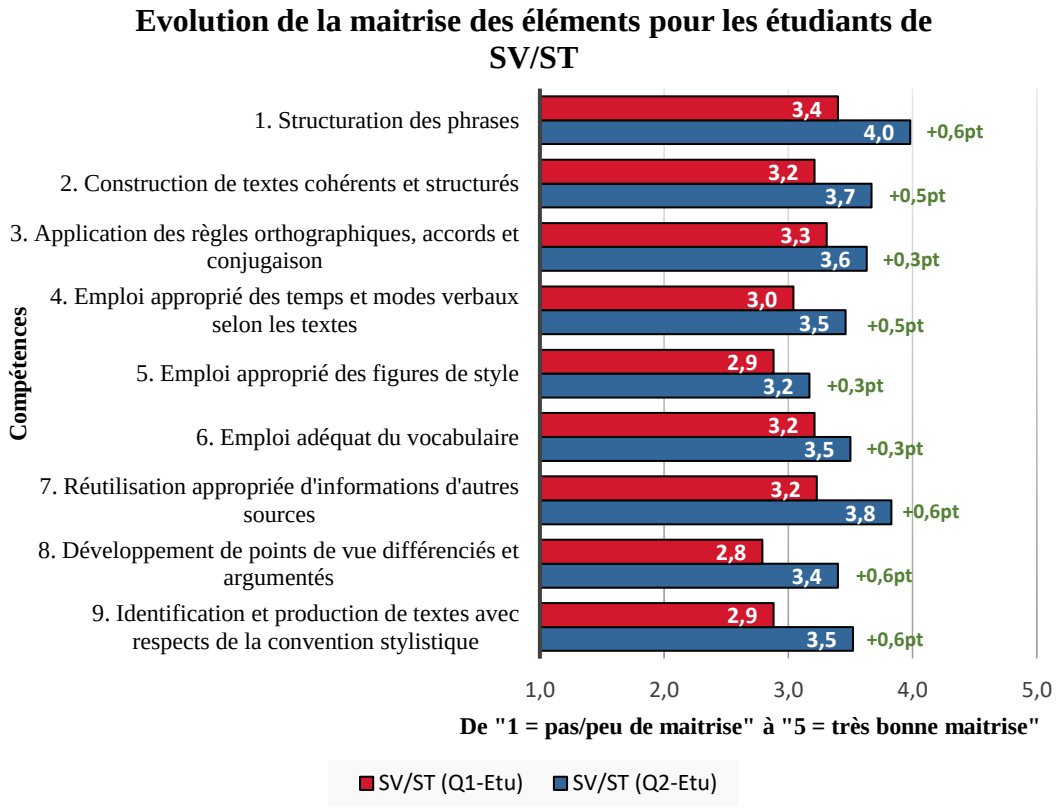
Evolution de la maitrise des éléments pour les étudiants de MPCE2i

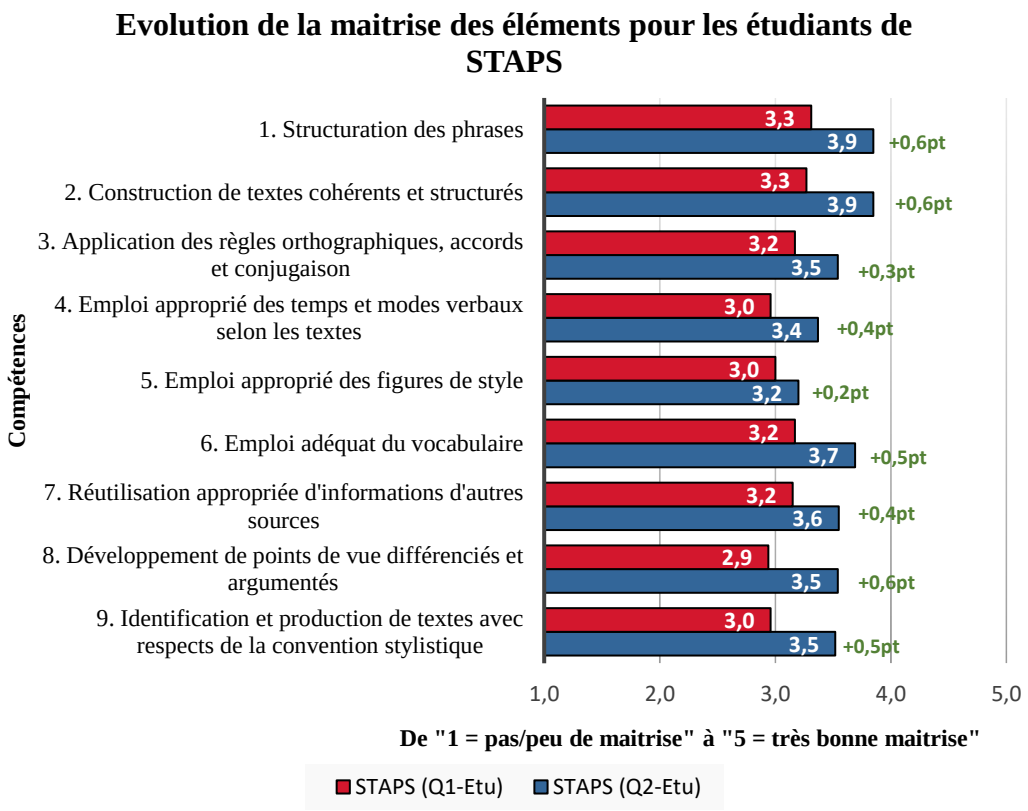


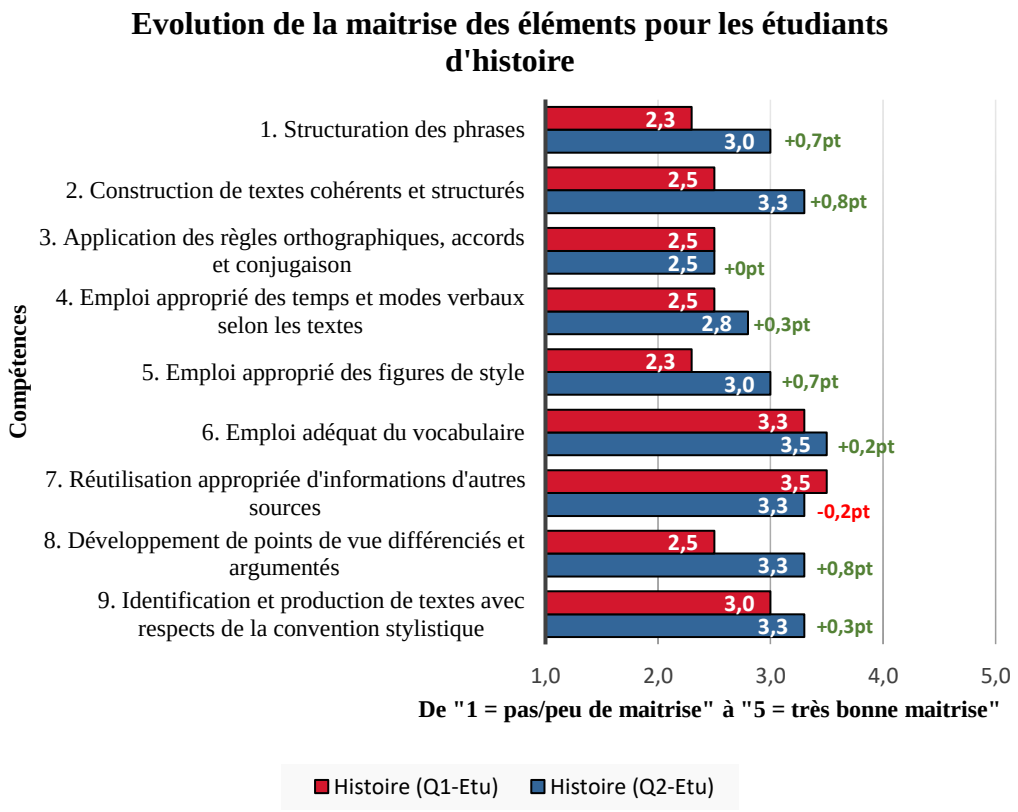
Evolution de la maitrise des éléments pour les étudiants de Lettres Modernes



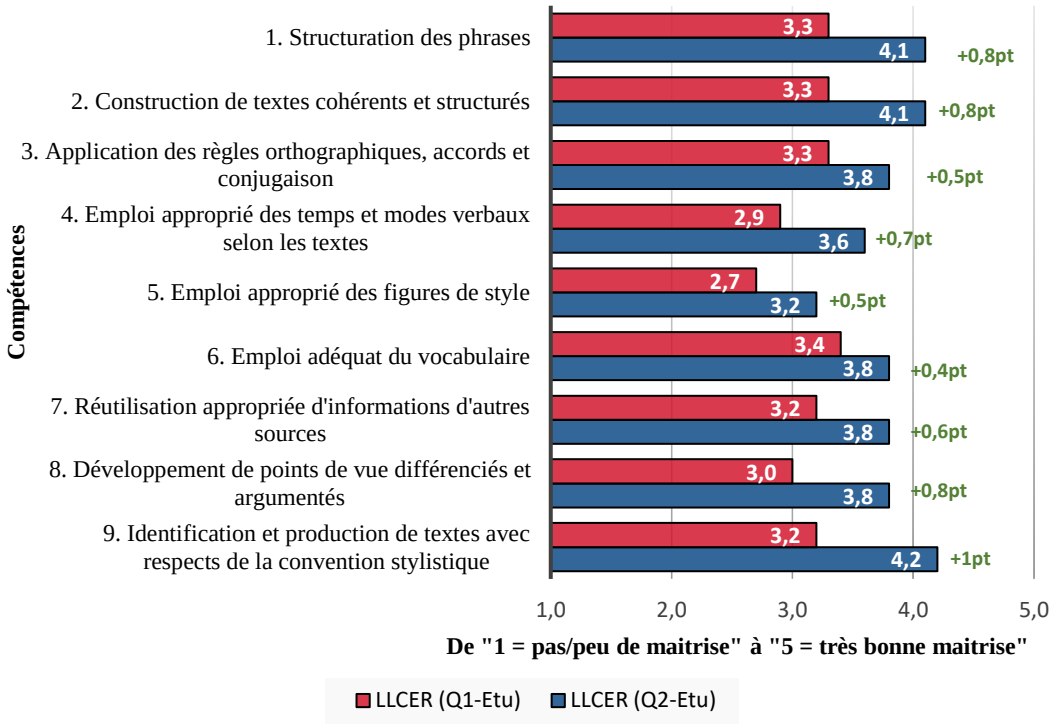

Evolution de la maitrise des éléments pour les étudiants de LEA
Compétences
1. Structuration des phrases
2. Construction de textes cohérents et structurés
3. Application des règles orthographiques, accords et conjugaison
4. Emploi approprié des temps et modes verbaux selon les textes
5. Emploi approprié des figures de style
6. Emploi adéquat du vocabulaire
7. Réutilisation appropriée d'informations d'autres sources
8. Développement de points de vue différenciés et argumentés
9. Identification et production de textes avec respects de la convention stylistique
3,2
4,0
+0,8pt
3,1
3,9
+0,8pt
3,2
3,7
+0,5pt
2,9
3,4
+0,5pt
2,7
3,2
+0,5pt
3,4
3,8
+0,4pt
3,4
3,7
+0,3pt
2,9
3,5
+0,6pt
2,9
3,5
+0,6pt
1,0
2,0
3,0
4,0
5,0
De "1 = pas/peu de maitrise" à "5 = très bonne maitrise"
LEA (Q1-Etu)
LEA (Q2-Etu)


Evolution de la maitrise des éléments pour les étudiants de SV/ST
Compétences
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 de points de vue différenciés et argumentés
9. Identification et production de textes avec respects de la convention stylistique
3,4
4,0
+0,6pt
3,2
3,7
+0,5pt
3,3
3,6
+0,3pt
3,0
3,5
+0,5pt
2,9
3,2
+0,3pt
3,2
3,5
+0,3pt
3,2
3,8
+0,6pt
2,8
3,4
+0,6pt
2,9
3,5
+0,6pt
1,0
2,0
3,0
4,0
5,0
De "1 = pas/peu de maitrise" à "5 = très bonne maitrise"
SV/ST (Q1-Etu)
SV/ST (Q2-Etu)


Evolution de la maitrise des éléments pour les étudiants de STAPS
Compétences
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 de points de vue différenciés et argumentés
9. Identification et production de textes avec respects de la convention stylistique
3,3
3,9
+0,6pt
3,3
3,9
+0,6pt
3,2
3,5
+0,3pt
3,0
3,4
+0,4pt
3,0
3,2
+0,2pt
3,2
3,7
+0,5pt
3,2
3,6
+0,4pt
2,9
3,5
+0,6pt
3,0
3,5
+0,5pt
1,0
2,0
3,0
4,0
5,0
De "1 = pas/peu de maitrise" à "5 = très bonne maitrise"
STAPS (Q1-Etu)
STAPS (Q2-Etu)

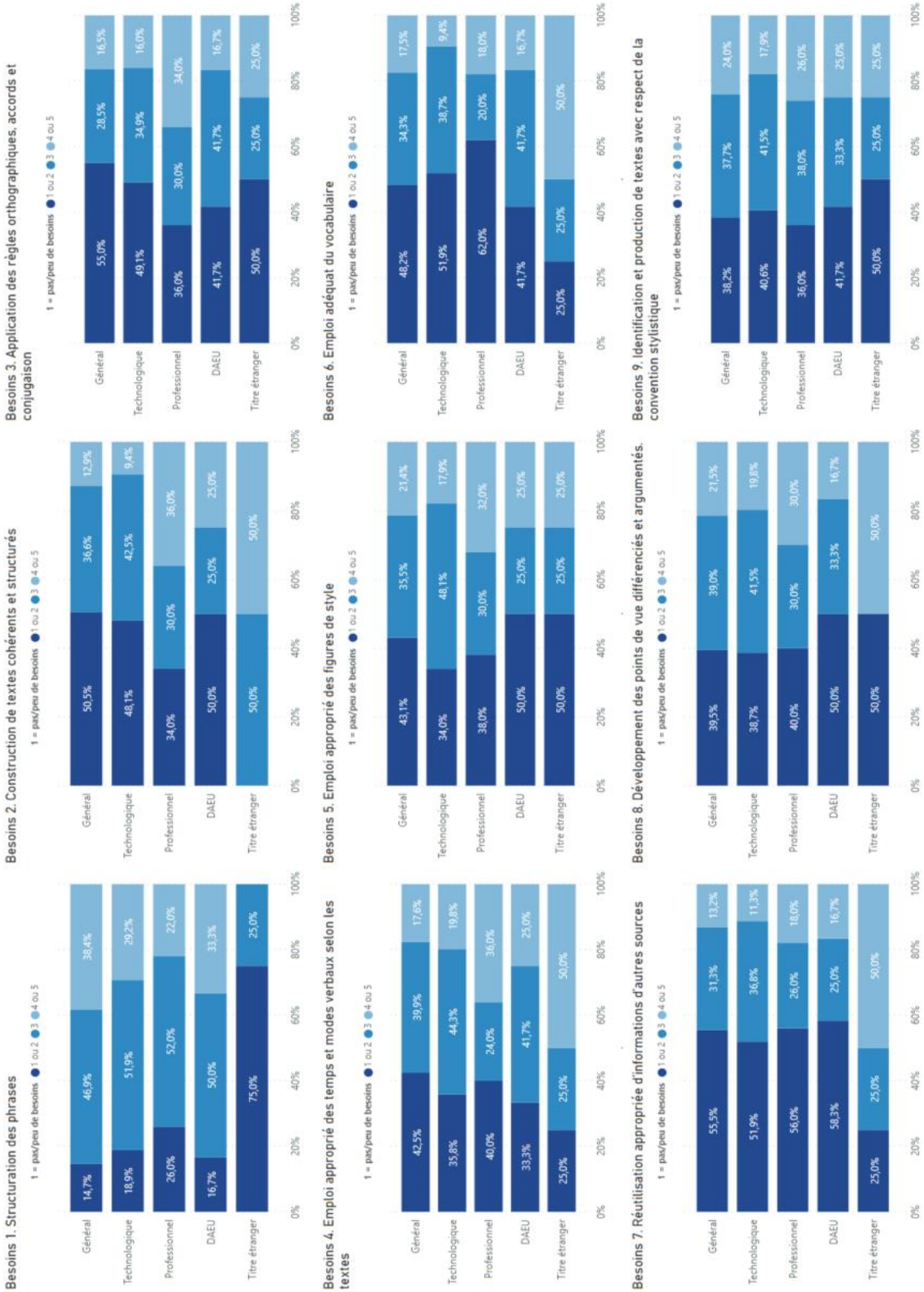

Evolution de la maitrise des éléments pour les étudiants d'histoire
Compétences
1. Structuration des phrases
2. Construction de textes cohérents et structurés
3. Application des règles orthographiques, accords et conjugaison
4. Emploi approprié des temps et modes verbaux selon les textes
5. Emploi approprié des figures de style
6. Emploi adéquat du vocabulaire
7. Réutilisation appropriée d'informations d'autres sources
8. Développement de points de vue différenciés et argumentés
9. Identification et production de textes avec respects de la convention stylistique
2,3
3,0
+0,7pt
2,5
3,3
+0,8pt
2,5
2,5
+0pt
2,5
2,8
+0,3pt
2,3
3,0
+0,7pt
3,3
3,5
+0,2pt
3,5
3,3
-0,2pt
2,5
3,3
+0,8pt
3,0
3,3
+0,3pt
1,0
2,0
3,0
4,0
5,0
De "1 = pas/peu de maitrise" à "5 = très bonne maitrise"
Histoire (Q1-Etu)
Histoire (Q2-Etu)

Evolution de la maitrise des éléments pour les étudiants de LLCER



Compétences	Géo	LLCER	Droit	MPCE2i	LEA	SVST	LM	STAPS	Hist
1. Structuration des phrases	1	0,8	0,7	0,5	0,8	0,6	0,5	0,5	0,7
2. Construction de textes cohérents et structurés	0,9	0,8	0,7	0,3	0,8	0,5	0,6	0,6	0,8
3. Application des règles orthographiques, accords et conjugaison	0,1	0,5	0,4	0,1	0,4	0,3	0,4	0,4	0
4. Emploi approprié des temps et modes verbaux selon les textes	0,6	0,7	0,4	0,1	0,5	0,4	0,4	0,4	0,3
5. Emploi approprié des figures de style	0,3	0,5	0,7	0,3	0,5	0,3	0	0,2	0,7
6. Emploi adéquat du vocabulaire	0,6	0,4	0,8	0,6	0,5	0,3	0,2	0,5	0,2
7. Réutilisation appropriée d'informations d'autres sources	0,2	0,6	0,6	0,6	0,4	0,6	0,1	0,4	-0,2
8. Développement de points de vue différenciés et argumentés	0,3	0,8	0,8	0,3	0,6	0,6	0,1	0,6	0,8
9. Identification et production de textes avec respects de la convention stylistique	0,5	1	0,9	0,2	0,6	0,6	0,5	0,6	0,3
Moyenne	**0,5**	**0,7**	**0,7**	**0,3**	**0,6**	**0,5**	**0,3**	**0,5**	**0,4**
Valeur min	**0,1**	**0,4**	**0,4**	**0,1**	**0,4**	**0,3**	**0**	**0,2**	**-0,2**
Valeur max	**1**	**1**	**0,9**	**0,6**	**0,8**	**0,6**	**0,6**	**0,6**	**0,8**
Différence min max	**0,9**	**0,6**	**0,5**	**0,5**	**0,4**	**0,3**	**0,6**	**0,4**	**1**

Annexe 18. Besoins selon les neuf éléments par baccalauréat (Q1-Etu)



Annexe 19. Croisement des données en fonction des différentes variables (Q2-Etu)

Nous présentons dans les annexes suivantes les croisements effectués dans le second questionnaire :

- Croisement des variables « licence » et « enseignant » afin d'obtenir la répartition des réponses obtenues au second questionnaire
- Moyennes de la question « êtes-vous globalement satisfait de cette formation » par licence et par enseignant
- Moyennes de la question « êtes-vous satisfait de l'accompagnement reçu ? » par licence et par enseignant

Répartition du nombre de réponses aux Q2-Etu par licence et par enseignant

	Droit		**Economie et gestion**		**Géographie**		**Histoire**		**LEA**		**Lettres modernes**		**LLCER**		**MPCE2i**		**STAPS**		**SV/ST**		**Total**
	Eff	% Obs.	EfF	% Obs.	Eff	% Obs.	Eff	% Obs.	Eff	% Obs.	Eff	% Obs.	Eff	% Obs.	Eff	% Obs.	Eff	% Obs.	Eff	% Obs.	**Eff**
ENS1	13	**56,5%**	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	6	**26,1%**	0	0%	4	**17,4%**	0	0%	**23**
ENS3	17	**53,1%**	0	0%	0	0%	6	**18,80%**	0	0%	0	0%	9	**28,1%**	0	0%	0	0%	0	0%	**32**
ENS4	17	**100%**	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	**17**
ENS5	12	**17,4%**	0	0%	0	0%	0	0%	46	**66,7%**	0	0%	0	0%	0	0%	11	**15,9%**	0	0%	**69**
ENS6	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	15	**93,8%**	0	0%	1	**6,2%**	**16**
ENS7	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	30	**100%**	**30**
ENS8	15	**44,1%**	5	**14,7%**	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	**5,90%**	12	**35,3%**	**34**
ENS9	7	**100%**	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	**7**
ENS10	0	0%	0	0%	18	**100%**	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	**18**
ENS11	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	22	**100%**	0	0%	0	0%	0	0%	**22**
ENS14	16	**100%**	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	**16**
ENS15	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	13	**18,1%**	36	**50%**	23	**31,90%**	**72**
ENS17	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	31	**100%**	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	**31**
ENQ	11	**20,4%**	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	43	**79,6%**	0	0%	**54**
Total	**108**	**24,5%**	**5**	**1,1%**	**18**	**4,1%**	**6**	**1,4%**	**46**	**10,4%**	**31**	**7%**	**37**	**8,4%**	**28**	**4,3%**	**96**	**21,80%**	**66**	**15%**	**441**

Moyennes de la variable « êtes-vous globalement satisfait de cette formation ? » en fonction des variables « enseignant » et « licence ».

	Enseignants														
Licences	**ENQ**	**ENS1**	**ENS10**	**ENS11**	**ENS14**	**ENS15**	**ENS3**	**ENS4**	**ENS5**	**ENS6**	**ENS7**	**ENS9**	**ENS8**	**ENS17**	**Total**
Droit	4.00 (11)	3.62 (13)			3.56 (16)		3.71 (17)	3.76 (17)	4.00 (12)			4.14 (7)	3.47 (15)		3.74 (108)
Economie et gestion													3.60 (5)		3.60 (5)
Géographie			3.67 (18)												3.67 (18)
Histoire							4.17 (6)								4.17 (6)
LEA									3.57 (46)						3.57 (46)
Lettres modernes									0					4.16 (31)	4.16 (31)
LLCER		3.00 (6)		3.50 (22)			4.22 (9)		0						3.59 (37)
MPCE2i						3.31 (13)			0	3.40 (15)					3.36 (28)
STAPS	4.12 (43)	3.25 (4)				2.94 (36)			3.27 (11)	0			3.50 (2)		3.53 (96)
SV/ST						2.96 (23)			0	3.00 (1)	3.83 (30)		4.08 (12)		3.56 (66)
Moyenne globale	4.09 (54)	3.39 (23)	3.67 (18)	3.50 (22)	3.56 (16)	3.01 (72)	3.94 (32)	3.76 (17)	3.59 (69)	3.38 (16)	3.83 (30)	4.14 (7)	3.71 (34)	4.16 (31)	

Moyennes de la variable « êtes-vous globalement satisfait de l'accompagnement reçu ? » en fonction des variables « enseignant » et « licence ».

	Enseignants												
Licences	ENQ	ENS1	ENS10	ENS11	ENS14	ENS15	ENS3	ENS4	ENS5	ENS6	ENS7	ENS9	ENS8
Droit	4.18 (11)	4.08 (13)			3.38 (16)		3.82 (17)	3.94 (17)	4.08 (12)			4.14 (7)	3.80 (15)
Economie et gestion													4,00 (5)
Géographie			4.11 (18)										
Histoire							4,33 (6)						
LEA									3.76 (46)				
Lettres modernes													
LLCER		3,17 (6)		3.59 (22)			4,78 (9)						
Mathématiques										4,00 (4)			
MPCE2i						3.31 (13)				4,00 (6)			
Physique chimie										3,40 (5)			
STAPS	4.30 (43)	3,75 (4)				3.03 (36)			3.55 (11)				4.00 (2)
SV/ST						2.91 (23)				3,00 (1)	4.10 (30)		4.17 (12)
Moyenne globale	4.28 (54)	3.78 (23)	4.11 (18)	3.59 (22)	3.38 (16)	3.04 (72)	4.19 (32)	3.94 (17)	3.78 (69)	3.75 (16)	4.10 (30)	4.14 (7)	3.97 (34)

Annexe 20. Exemple de fiche utilisation de la plateforme et participation des étudiants (Droit)

L'ensemble des tableaux issus de nos analyses figure dans cette annexe. Les analyses ont été effectuées pour les huit enseignants de droit. Nous présentons un exemple pour l'un des enseignants, afin d'illustrer l'ensemble des analyses qui ont été appliquées aux huit enseignants de droit et aux quatre enseignants de STAPS.

Pour chaque enseignant, nous proposons un tableau croisé dynamique pour toutes les activités et ressources utilisées dans leur section.

Espace cours ENS14

Le cours est divisé en 5 séances, que nous avons indiquées de cette manière :

- S1 = séance 1
- S2 = séance 2
- (…)
- S5 = séance 5

Lorsque plusieurs leçons sont proposées au sein d'une même séance, nous avons indiqué leur ordre entre parenthèse.

Par exemple, s'il y a quatre leçons dans la séance 2, nous aurons S2(1), S2(2), S2(3) et S2(4).

Structure du cours par séance (pages suivantes) :

2 GROUPES : G02 et G07 - ENS14				
Séance 1 : La phrase de base et le groupe nominal	**Séance 2 : Le groupe verbal et ses accords**	**Séance 3 : Les temps du passé et la concordance des temps**	**Séance 4 : La phrase complexe**	**Séance 5 : Les mots : formes et sens proches**
LECONS	**LECONS**	**LECONS**	**LECONS**	**LECONS**
	Leçon S2(1) : Le groupe verbal et ses accords	Leçon S3(1) : Les temps du passé - valeurs	Leçon S4(1) : La phrase complexe : vue d'ensemble	Leçon S5 : Le sens des mots - Vue d'ensemble
	Leçon S2(3) : Orthographe des conjugaisons	Leçon S3(2) : La concordance des temps	Leçon S4(2) : Juxtaposition et coordination	
	Leçon S2(3) : Orthographe des conjugaisons		Leçon S4(3) : Les compléments circonstanciels	
			Leçon S4(4) : Les propositions subordonnées relatives	
FICHIERS	**FICHIERS**	**FICHIERS**	**FICHIERS**	**FICHIERS**
Fichier S0 : Organisation du cours			Fichier S4(1) : L1S1 Droit - Juxtaposition et coordination (exercices)	
Fichier S0 : Guide du carnet d'écriture			Fichier S4(1) : L1S1 Droit - Juxtaposition et coordination (exercices)	
Fichier S1(1) : Leçon 1 : la phrase de base			Fichier S4(1) : L1S1 Droit - Juxtaposition et coordination (exercices)	
Fichier S1(2) : Leçon 2 : le groupe nominal			Fichier S4(1) : L1S1 Droit - Juxtaposition et coordination (exercices)	
			Fichier S4(1) : L1S1 Droit - Juxtaposition et coordination (exercices)	
			Fichier S4(1) : L1S1 Droit - Juxtaposition et coordination (exercices)	
TESTS	**TESTS**	**TESTS**	**TESTS**	**TESTS**
Test S1(1) : Constructions de phrases et groupe verbal	Test S2(1) : Conjugaisons	Test S3(1) : Les temps du passé		Test S5(1) : Les synonymes
Test S1(2) : Les accords dans le groupe nominal	Test S2(2) : Accords du participe passé	Test S3(2) : La concordance des temps		Test S5(2) : Les paronymes
	Test S2(3) : Accords du participe passé (être et avoir)			Test S5(3) : Les barbarismes
	Test S2(4) : Accords avec l'auxiliaire être			Test S5(4) : Les homonymes
				Test S5(5) : Les homonymes : ces / ses / c'est / s'est / sais / sait

URL (exercices complémentaires)	URL (exercices complémentaires)	URL (exercices complémentaires)	URL (exercices complémentaires)	URL (exercices complémentaires)
Accords : règles et fondamentaux	Conjugaison : bases et groupes (30 minutes)	Imparfait ou passé composé ?	Les constructions participiales et infinitives	Mots de sens proches (synonymes)
Accords : cas des mots en -ant ou -ent	Conjugaison : personnes (30 minutes)	Imparfait ou passé simple ?	Relatifs et relatives	Mots avec plusieurs sens (polysémie)
Accents et majuscules	Conjugaison : temps et modes conjugués (1h30)	Temps et modes conjugués	Subordonnées et circonstances	Sens en contexte
Déterminants et pronoms	Conjugaison : le présent de l'indicatif		La phrase interrogative	Sens des mots : synthèse
L'accord de l'adjectif	Accords du participe passé		Relations entre les propositions	Mots de formes proches (paronymes)
	L'accord sujet-verbe		Ellipses	Mots de formes similaires (homonymes)
	Conjugaison et homophones (1)			Formes proches et similaires : synthèse
	Homophones (2)			Sens des mots
				Vocabulaire adapté
				Défis lexicaux
CARNET DE BORD	**CARNET DE BORD**	**CARNET DE BORD**	**CARNET DE BORD**	**CARNET DE BORD**
Créer un avatar : décrire	Semaine type	Une semaine au passé	Un grand changement dans la vie de votre personnage	Epilogue de l'histoire

Outil « Leçon »

ENS1 n'a pas utilisé l'outil « leçon » pour la première séance. En bleu, les étudiants n'ayant fait aucun test.

Leçons commencées											
	Leçon S2(1)	Leçon S2(2)	Leçon S2(3)	Leçon S3(1)	Leçon S3(2)	Leçon S4(1)	Leçon S4(2)	Leçon S4(3)	Leçon S4(4)	Leçon S5	Total
Etu01				✓	✓						2
Etu02	✓					✓					2
Etu03						✓			✓		2
Etu04	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓		7
Etu05	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
Etu06	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		9
Etu07							✓	✓	✓		3
Etu08	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
Etu09	✓	✓	✓							✓	4
Etu10	✓				✓	✓		✓	✓	✓	6
Etu11				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
Etu12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
Etu13	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
Etu14				✓	✓						2
Etu15	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	9
Etu16	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
Etu17				✓	✓	✓	✓	✓	✓		6
Etu18	✓	✓	✓	✓							4
Etu19	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
Etu20	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
Etu21	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	9
Etu22										✓	1
Etu23	✓	✓	✓								3
Etu24				✓	✓	✓	✓				4
Etu25			✓	✓	✓	✓	✓			✓	6
Etu26	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
Etu27	✓			✓	✓	✓	✓				5
Etu28	✓	✓		✓							3
Etu29				✓	✓						2
Etu30	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
	20	17	16	22	19	21	19	17	18	16	

Certains étudiants n'ont commencé qu'une seule leçon, sans pour autant qu'il s'agisse de la première séance, comme nous pourrions nous y attendre. Etu22 par exemple n'a commencé que la leçon de la dernière séance (S5).

On observe que 8 étudiants sur les 30 ont fait les dix leçons proposées sur la plateforme. 4 étudiants en ont fait 9.

Synthèses outils leçons

Leçon par séance	Etudiants l'ayant commencée	Etudiants l'ayant terminée
Leçon S2(1) : Le groupe verbal et ses accords	20	10
Leçon S2(2) : Les règles d'accord du participe passé	17	0
Leçon S2(3) : Orthographe des conjugaisons	16	9
Leçon S3(1) : Les temps du passé - valeurs	22	11
Leçon S3(2) : La concordance des temps	19	8
Leçon S4(1) : La phrase complexe : vue d'ensemble	21	13
Leçon S4(2) : Juxtaposition et coordination	19	12
Leçon S4(3) : Les compléments circonstanciels	17	13
Leçon S4(4) : Les propositions subordonnées relatives	18	13
Leçon S5 : Le sens des mots - Vue d'ensemble	16	9

Outil « Tests »

Cette enseignante utilise le module d'activité test comme exercices à des fins d'auto-évaluation.

	Tests réalisés													
	Test S1(1)	Test S1(2)	Test S2(1)	Test S2(2)	Test S2(3)	Test S2(4)	Test S3(1)	Test S3(2)	Test S5(1)	Test S5(2)	Test S5(3)	Test S5(4)	Test S5(5)	Tests réalisés
Etu02	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓			10
Etu03	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						8
Etu04	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		11
Etu05	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
Etu06	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						8
Etu08	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						8
Etu09	✓	✓	✓	✓	✓	✓								6
Etu10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
Etu12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
Etu13	✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓	✓			8
Etu14	✓	✓	✓	✓	✓	✓								6
Etu15	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
Etu16	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
Etu18	✓	✓												2
Etu19	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
Etu20	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
Etu21	✓	✓												2
Etu25	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
Etu26	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
Etu27	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓					7
Etu28			✓											1
Etu29							✓	✓						2
Etu30	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
Etu31	✓		✓	✓	✓	✓		✓						6
Etu32	✓	✓												2
Etu33	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						8
26	24	23	22	21	20	21	15	18	13	13	13	11	10	

En vert, les étudiants n'ayant fait aucune leçon

Synthèses outils tests :

Évolution du nombre de participants par séance :

Tests disponibles sur la plateforme par séance	**Nb étudiants**
Test S1(1) : Constructions de phrases et groupe verbal	24
Test S1(2) : Les accords dans le groupe nominal	23
Test S2(1) : Conjugaisons	22
Test S2(2) : Accords du participe passé	21
Test S2(3) : Accords du participe passé (être et avoir)	20
Test S2(4) : Accords avec l'auxiliaire être	21
Test S3(1) : Les temps du passé	15
Test S3(2) : La concordance des temps	18
Test S5(1) : Les synonymes	13
Test S5(2) : Les paronymes	13
Test S5(3) : Les barbarismes	13
Test S5(4) : Les homonymes	11
Test S5(5) : Les homonymes : ces / ses / c'est / s'est / sais / sait	10

Nombre de tests réalisés par les étudiants

Nombre de tests réalisés sur 13	1 test	2 tests	3 tests	4 tests	5 tests	6 tests	7 tests	8 tests	9 tests	10 tests	11 tests	12 tests	13 tests
Nbre d'étudiants	1	4	0	0	0	3	1	5	0	1	1	1	9

26 étudiants différents ont réalisé au moins un des 13 tests, dont **9 étudiants** ayant été assidus et ayant fait l'intégralité des tests.

3 étudiants n'ont fait que les deux tests de la séance 1 (S1).

Outils « fichiers »

En jaune, les étudiants n'ayant consulté ni test, ni leçon.

Fichier consulté au moins une fois											
	Fichier S0	Fichier S0 bis	Fichier S1(1)	Fichier S1(2)	Fichier S4(1)	Fichier S4(2)	Fichier S4(3)	Fichier S4(4)	Fichier S4(5)	Fichier S4(6)	Nbre de fichiers consultés
Etu01	✓										1
Etu02	✓	✓	✓	✓							4
Etu03	✓	✓	✓	✓							4
Etu04	✓	✓	✓	✓			✓				5
Etu05	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓		7
Etu06	✓	✓	✓		✓						4
Etu07	✓	✓	✓								3
Etu08	✓	✓	✓	✓	✓		✓				6
Etu09	✓		✓	✓							3
Etu10	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	8
Etu11	✓	✓		✓	✓						4
Etu12	✓	✓	✓	✓							4
Etu13	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	8
Etu14	✓	✓	✓	✓	✓		✓				6
Etu15	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓		7
Etu16	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓		7
Etu17			✓	✓							2
Etu18	✓	✓	✓	✓							4
Etu19	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	8
Etu20	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓		7
Etu21	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	8
Etu22	✓	✓	✓	✓							4
Etu23	✓		✓	✓					✓		4
Etu24					✓						1
Etu25			✓	✓	✓						3
Etu26	✓	✓	✓	✓	✓						5
Etu27	✓	✓	✓	✓	✓						5
Etu28	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓		7
Etu29											
Etu30	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓		7
Etu31	✓	✓									2
Etu32	✓			✓							2
Etu33	✓	✓			✓		✓		✓		5
Etu34	✓	✓	✓	✓							4
Etu35	✓		✓								2
Etu36	✓	✓									2
Etu37	✓										1
Etu38	✓										1
	34	27	28	27	18	0	14	1	12	4	

Fichiers par séance	Nbre d'étudiants
Fichier S0 : Guide du carnet d'écriture	34
Fichier S0 : Organisation du cours	27
Fichier S1(1) : Leçon 1 : la phrase de base	28
Fichier S1(2) : Leçon 2 : le groupe nominal	27
Fichier S4(1) : L1S1 Droit - Juxtaposition et coordination (exercices)	18
Fichier S4(2) : L1S1 Droit - Juxtaposition et coordination (corrigé)	0
Fichier S4(3) : L1S1 Droit - Compléments circonstanciels (exercices)	14
Fichier S4(4) : L1S1 Droit - Compléments circonstanciels (corrigé)	1
Fichier S4(5) : L1S1 Droit - Propositions subordonnées relatives (exercices)	12
Fichier S4(6) : L1S1 Droit - Propositions subordonnées relatives (corrigé)	4

- Les fichiers correspondant aux corrigés des exercices déposés sous format pdf sont très peu, voire pas du tout téléchargé par les étudiants.
- Au sein d'une même séance, le nombre de consultation décroît lorsque plusieurs fichiers sont proposés, comme c'est le cas dans la quatrième séance où 6 fichiers pdf sont disponibles.
- Perte constante du nombre d'étudiant à chaque séance

Carnet de bord

CARNET DE BORD	
Consultation du module de cours	37
Nombre de carnets de bord créés	33
Nombre de messages étudiants envoyés	86
Nombre de messages enseignant envoyés	24

Si l'on compte tous les étudiants ayant consulté au moins une ressource du cours, nous tombons à 38 étudiants. Nous nous baserons sur ce chiffre lors du calcul des proportions par rapport à l'effectif total du groupe.

Certains étudiants ne consultent pas toutes les ressources proposées. Comme indiqué dans les précédents tableaux, on voit que certains d'entre eux n'ont réalisé aucune leçon et/ou aucun exercice et que certains se sont contentés de ne regarder que les premiers fichiers déposés par l'enseignant.

DOCTORAT BRETAGNE LOIRE / EDUCATION LANGAGES, INTERACTIONS COGNITION, CLINIQUE

Le Mans Université

Titre : 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 écri+

Cette thèse de doctorat s'inscrit dans le cadre du projet écri+, projet national, sélectionné comme Plan d'Investissement d'Avenir 3 (PIA3), volet Nouveaux Cursus Universitaires (NCU). Ce dispositif mutualisé a pour but d'aider les étudiants à développer leurs compétences en français écrit à l'université, tant en compréhension qu'en production.

Nos recherches s'intègrent plus précisément dans l'action numéro 5 du projet, en charge de l'analyse d'impact du dispositif, à la croisée du champ de la didactique du français et de l'usage du numérique. La pédagogie universitaire, et plus particulièrement, les dispositifs de formation en lien avec l'amélioration des compétences écrites en tant que facteurs de réussite à l'université sont au cœur de notre étude.

Nous explorons deux grands axes à travers les questions suivantes.

Quelles sont les représentations des acteurs impliqués dans ces dispositifs d'accompagnement pour l'amélioration des compétences écrites en contexte universitaire ? Quelles scénarisations pédagogiques sont mises en place et quelle réception cela entraine chez les étudiants ?

Notre corpus est constitué de questionnaires à destination des enseignants et des étudiants impliqués dans l'ensemble des dispositifs de Le Mans Université, d'entretiens collectifs menés avec les enseignants et des traces informatiques extraites de la plateforme de formation en ligne de type Moodle utilisée dans le cadre de ces enseignements.

Nous tentons de proposer, d'après les différents résultats et analyses obtenus, des pistes didactiques en termes d'ingénierie pédagogique et d'accompagnement des enseignants dans ces dispositifs de renforcement des compétences écrites.

Title : Training program for the improvement of writing capabilities in academic environment. Major issues and impact on representations and practices. An example with écri+ project/initiative

This doctoral thesis is part of the écri+ initiative, a national project selected for the Plan d'Investissement d'Avenir 3 (PIA3), Nouveaux Cursus Universitaires (NCU). This programme is co-produced to help students at University improve their written competencies in French both in their understanding and elaboration. Our research forms part of the section 5 of that project that deep dives the impact of this initiative at the crossroads between French didactics and the use of digital tools and new technologies.

University pedagogy and more specifically the ones dedicated to the improvement of writing skills as a factor of success at university, are at the heart of our study.This research answers the following questions :

what are the representations of the actors involved in the definition of those support programmes? Which learning scenarios are in place and what is their impact on students ?

Our corpus is made of multiple questionnaires developed and addressed to teachers and students participating in this initiative, collective interviews conducted with teachers, and digital records extracted from the Moodle-type online training platform.

Based on the various outcomes and analyses achieved, we are recommending pedagogical engineering and supporting didactical guidelines for teachers part of those programmes.