



**Revue internationale de pédagogie de
l'enseignement supérieur**

**34(1) | 2018
Varia - hiver 2018**

Accompagner l'acculturation aux écrits universitaires : les cours de méthodologie du travail universitaire

Nathalie Gettliffe



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1267>
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Nathalie Gettliffe, « Accompagner l'acculturation aux écrits universitaires : les cours de méthodologie du travail universitaire », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 34(1) | 2018, mis en ligne le 26 mars 2018, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1267>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Accompagner l'acculturation aux écrits universitaires : les cours de méthodologie du travail universitaire

Nathalie Gettliffe

1. Introduction

- 1 Seulement 40 % des bacheliers inscrits à l'université obtiennent leur diplôme de licence en trois ans. Même si on se veut un peu moins alarmistes en suivant les cohortes dans leur parcours de réorientation (ce sont alors seulement 13 % d'étudiants qui quitteront l'université sans diplôme), il n'empêche qu'une variable revient avec insistance, celle de l'adaptation au milieu universitaire. Ceci explique pourquoi de nombreuses recherches ont tenté de comprendre les facteurs de réussite, d'échec et d'abandon dans l'enseignement supérieur en France (Beaupère, Chalumeau, Gury et Hugrée, 2007 ; Coulon, 1997 ; Romainville et Michaut, 2012).
- 2 Lors de la réforme de 1984, les présidents d'universités avaient été invités à mettre en place des enseignements permettant d'accompagner les étudiants en début de cursus, selon diverses modalités (stage de rentrée, remise à niveau, accompagnement personnalisé, etc.). De nombreux départements ont alors adopté la mise en place de cours de méthodologie du travail universitaire. Notre propos sera d'analyser pour huit départements de l'Université de Strasbourg (France) le contenu de ces formations et de comprendre si et comment ces cours peuvent servir d'appui à l'acculturation¹ aux écrits universitaires. En effet, le métier d'étudiant (Coulon, 1997) suppose que l'on apprenne à maîtriser certains codes, notamment celui de l'écrit. En plus des ruptures psychopédagogiques évidentes par rapport au lycée (nombre d'étudiants plus importants en cours, anonymat, cours de durée différente, examens sur de courtes périodes, lieux d'apprentissage plus disséminés, etc.), les ruptures discursives sont

parfois plus insidieuses et s'inscrivent souvent en fausse continuité par rapport aux écrits proposés au lycée (par exemple, l'explication de textes). Nous montrerons que les huit enseignants interviewés, spécialistes de leur discipline et responsables de cours de méthodologie du travail universitaire, ont conscience de ces discontinuités et qu'ils proposent à leur manière une entrée dans les discours universitaires.

- 3 La première partie de notre texte présente quelques points importants afin de situer les cours de méthodologie du travail universitaire dans leur contexte historique. Ces cours n'étant pas inscrits dans des dispositifs d'accompagnement aux littéracies universitaires, nous présentons aussi dans cette partie les pourtours de ce champ d'étude afin de pouvoir ensuite analyser les croisements éventuels entre les pratiques « spontanées » des enseignants disciplinaires et des éléments structurants des littéracies universitaires. La deuxième partie propose le déroulé méthodologique de l'expérimentation. Finalement, les résultats et la discussion sont abordés de manière conjointe afin de proposer en dernière partie quelques réflexions concernant le dispositif actuel coordonné, actuellement, par des enseignants non spécialistes de la didactique de l'écrit.

2. Quelques repères pratiques et théoriques

2.1. Les cours de méthodologie du travail universitaire

- 4 Les cours de méthodologie du travail universitaire ont été envisagés dans une réforme plus large de l'enseignement à l'université en France (Loi Savary, 1984). Il s'agissait tout d'abord de moderniser les cursus afin d'éviter l'échec et de promouvoir aussi l'insertion des étudiants sur le marché du travail. En même temps que les cours de méthodologie du travail universitaire sont apparus des unités d'enseignement transversales, telles que l'enseignement des langues vivantes, l'informatique et les projets professionnels personnalisés ; certaines avec leur propre certification. Au fil des années, des ajustements ont permis de modifier les contenus ou de proposer d'autres accompagnements. Par exemple, la recherche de Coulon (1997, 1999) a démontré que dans le processus d'affiliation des étudiants à l'université, une variable était capitale, celle de l'enseignement des techniques documentaires. En effet, le passage par une compréhension du monde de la documentation à l'université permet à l'étudiant de soutenir son apprentissage intellectuel centré autour des fonctions de penser, de classer et de catégoriser. Nous verrons que cette composante est maintenant presque toujours incluse dans les cours de méthodologie du travail universitaire.
- 5 En 1998, la réforme Bayrou a favorisé la mise en place du tutorat, soit de l'accompagnement de l'étudiant par des pairs. Ce dispositif permet d'injecter du « sur-mesure » dans un processus de massification de la formation. « La double mission du tuteur [expérimenté] est d'accompagner l'étudiant [novice] dans la réussite de son parcours d'études tout en levant les obstacles didactiques et pédagogiques à son apprentissage. La proximité culturelle entre étudiants a pour objet de favoriser le processus d'affiliation aux études universitaires. » (Annoot, 2012, p. 129)
- 6 Les résultats de recherche sont mitigés, car le dispositif n'est pas mis en place de manière uniforme dans toutes les universités. Pour certaines facultés, le tutorat est obligatoire ; pour d'autres, il est peu visible et proposé aux volontaires qui sont très souvent les étudiants les moins en difficulté. Par ailleurs, dans certaines facultés, il peut

être très directif. Cependant, pour les établissements qui ont adopté une politique de continuité dans leur offre de tutorat, Annot (2001) note que le tutorat (1) permet un travail individualisé ; (2) facilite la maîtrise des contenus et des méthodes attachées à une discipline ; et (3) est plus convivial qu'un cours ou un travail dirigé.

- 7 Baudrit (2007) explique les bénéfices du tutorat en termes de congruence cognitive, à savoir que deux registres sont mobilisés simultanément, la proximité sociale (effet de pairs) et la proximité cognitive (effet novice/expert) qui amplifient le processus d'apprentissage. Cet étayage ne peut toutefois être efficace que si le tuteur est en capacité de se positionner comme un modèle d'identification par les tutorés. En tout état de cause, le tutorat a permis à l'université de continuer à réfléchir à l'accompagnement des étudiants pendant leurs premières années universitaires.
- 8 En France, le Plan Réussite Licence annoncé en 2007 sous le quinquennat du président Sarkozy (730 millions sur 5 ans) s'inscrit dans la continuité de la prise en charge des étudiants lors de leur entrée à l'université avec, cette fois-ci, une mobilisation des enseignants-chercheurs qui doivent s'organiser en tant qu'unité pédagogique (Perret, 2014). Ce ne sont pas seulement des tuteurs, mais des enseignants qui accompagneront et soutiendront des groupes d'étudiants par le biais de pratiques qui peuvent être innovantes (par exemple, le e-learning). Le Plan Réussite Licence constitue aussi une réflexion sur la pédagogie universitaire en général, en instaurant une démarche-qualité qui permet aux étudiants de faire un retour sur les enseignements qu'ils ont reçus. Malgré l'abandon du financement du Plan Réussite Licence par le président Hollande en 2012, les universités ont poursuivi leur réflexion sur l'acte pédagogique en instaurant, par exemple, le contrôle continu pour les unités d'enseignement ou en inaugurant des centres de pédagogie universitaire. Nous voyons, par ce bref parcours historique, que les étudiants primo-arrivants ont pu bénéficier petit à petit d'un dispositif qui se professionnalise tant au niveau de l'organisation du cursus que des acteurs² afin de les aider à s'intégrer au mieux dans leur nouvel environnement.
- 9 Les cours de méthodologie du travail universitaire ont incorporé certaines des innovations pédagogiques proposées au cours des 30 dernières années et ne ressemblent plus aux cours que l'on pouvait suivre dans les années 80. Nous verrons cependant que, considérant les restrictions budgétaires de ces dernières années, ils restent souvent le seul dispositif pour accompagner l'étudiant dans son intégration à l'université.

2.2. L'acculturation aux écrits universitaires

- 10 Depuis plusieurs années, une réflexion s'est engagée en France autour du champ des littéracies universitaires. « 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)
- 11 En reprenant les quatre piliers de ce nouveau champ de recherche, nous pouvons faire état, dans un premier temps, des travaux des linguistes qui s'organisent selon plusieurs axes. Le premier axe concerne la typologie des écrits (Defays et Englebert, 2009) et, ici, deux remarques sont importantes. Tout d'abord, il s'agit déjà d'élargir les recherches sur les écrits universitaires en incluant la compréhension et la production de ces derniers comme l'ont fait auparavant les travaux de l'UNESCO qui dépassent

l'apprentissage de la lecture. En effet, les supports mobilisés par les enseignants à l'université sont aussi importants que les productions exigées des étudiants, surtout lors des premières années universitaires. Nous incluons aussi, de manière personnelle, les écrits temporaires ou de transition que peuvent rédiger les étudiants (prise de notes, plan d'écrit...). Ensuite, il est nécessaire de noter que les écrits académiques varient selon les années du cursus. Ainsi, nous aurons :

- « ce que l'on peut nommer les écrits académiques, au sens restreint du terme, en désignant par-là les écrits que les étudiants sont amenés à produire tout au long du cursus pour valider leurs études, qui sont à la fois des écrits d'examens et des écrits qui accompagnent leur formation intellectuelle ;
 - les écrits qui, plus spécifiquement, initient à la recherche, qui instituent l'écriture comme une initiation ou une formation au travail et au métier de chercheur, ce qu'Yves Reuter (2004) a nommé les « écrits de recherche en formation » (mémoires, thèses) ;
 - les écrits des chercheurs eux-mêmes (articles scientifiques, rapports de recherche, projets de recherche, etc.) » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, p. 24-25).
- 12 Le deuxième axe de recherche des chercheurs en sciences du langage concerne les constantes dans les écrits universitaires ainsi que les processus ou composantes mobilisés dans ces discours (argumentation, description, auto-effacement, posture, polyphonie, pratique de la citation, reformulation, etc.) (par exemple, Boch et Grossman, 2001 ; Gettliffe, 2016 ; Laborde-Milaa, 2004 ; Rinck, 2006). Ce sont le plus souvent les écrits de deuxième et de troisième cycle qui sont analysés.
- 13 Finalement, pour le troisième axe de recherche, les chercheurs en sciences du langage ont établi, grâce à des analyses de discours, certaines variations d'écriture entre les disciplines. Des outils comme Scientext³ permettent de conduire des recherches qui dépassent la simple compilation terminologique (Tutin et Grossmann, 2014). De manière synthétique, les recherches en sciences du langage ont pu montrer qu'au cours de leur cursus, les étudiants étaient confrontés à des discours aux finalités variées (examens, initiation à la recherche, entrée dans le monde professionnel), fonctionnant selon des canons propres à leur discipline, tout en s'appuyant sur des constantes scientifiques telles que l'argumentation, par exemple.
- 14 Cependant, au-delà de cet aspect descriptif statique qui incombe aux sciences du langage, la didactique du français, second pilier du champ des littéracies universitaires, met plutôt l'accent sur les aspects dynamiques de l'écriture. Tout d'abord, la didactique du français a pu faire émerger une continuité et des ruptures entre les littéracies premières et les littéracies universitaires. Ensuite, l'unité terminologique (littéracie) montre que nous sommes dans des acquisitions tout au long de la vie qui se prolongeront par les littéracies professionnelles (Camenisch et Bedoin, A paraître ; Goigoux et Pollet, 2011). Cependant, la didactique du français laisse aussi entrevoir qu'il existe des ruptures entre les écrits scolaires et les écrits universitaires et qu'un accompagnement particulier pourrait résoudre certaines difficultés des étudiants. « Aujourd'hui les difficultés d'écriture sont plus souvent pensées en termes de relations aux contextes dans lesquels les étudiants écrivent, voire en termes de modes d'entrée dans des univers culturels nouveaux. Sortir du cadre déféctologique ou transversal est un des résultats de recherche sur les genres de discours universitaires. Ces recherches abordent les difficultés langagières des étudiants dans une perspective pragmatique, en décrivant les pratiques et les usages de la langue et des discours en contexte et en situant les besoins langagiers en relation avec des situations de communication

spécifiques à l'enseignement supérieur et aux modes d'accès aux savoirs qui y sont pratiqués. » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, p. 17)

- 15 Ainsi, se met en place petit à petit des modalités d'accompagnement qui, certes, varient d'un pays à l'autre. Par exemple, certaines universités belges ont inscrit des cours de français dans leurs maquettes disciplinaires. Les pays anglo-saxons ont développé, quant à eux, des centres de formation à l'écriture qui peuvent proposer des cours, mais aussi des accompagnements ponctuels aux étudiants et aux enseignants. Le processus d'acculturation à l'écrit peut donc être détaché du département d'étude. En France, il n'existe à ce jour et à notre connaissance aucun dispositif dédié à l'accompagnement aux écrits universitaires.
- 16 Le troisième pilier du champ des littéracies universitaires s'appuie sur des recherches émanant des sciences de l'éducation et plus particulièrement de la pédagogie universitaire. Notons que le mode de transmission des connaissances à l'université et les types d'évaluation diffèrent fondamentalement de ce qui se pratique à l'école : « Pour réussir le défi universitaire, il faut pouvoir progressivement combler l'écart entre la conception scolaire et les pratiques attendues à l'université » (Paivandi, 2015, p. 113). L'entrée dans le monde universitaire suppose une acculturation, à savoir laisser de côté certains réflexes pour en adopter d'autres. Le passage est imaginé de manière positive en construisant les ponts entre les deux mondes et non en termes de handicap fonctionnel pour l'étudiant. C'est, par exemple, le rôle du tutorat décrit auparavant.
- 17 Finalement, le dernier pilier qui sous-tend les littéracies universitaires se centre sur la didactique des disciplines universitaires. Les enseignants-chercheurs peuvent avoir des pratiques d'enseignement qui diffèrent selon leur discipline. Même si l'écrit terminal de l'université française, la thèse, est toujours un écrit long, soutenu oralement devant un jury et présentant une recherche originale, les supports mobilisés pour transmettre les connaissances aux étudiants sont très variés. Ainsi, un physicien peut s'appuyer sur des démonstrations au tableau ; un informaticien peut travailler sur des raisonnements algorithmiques ; un archéologue-formateur va manipuler des artefacts ; un musicologue peut s'appuyer sur des extraits musicaux, etc. Les évaluations seront elles aussi protéiformes. Les littéracies universitaires sont donc forcément situées, ancrées dans des traditions d'enseignements disciplinaires.
- 18 Pour conclure cette courte assise théorique, nous pouvons observer que, dans le cadre des politiques nationales successives d'aide à l'intégration des étudiants primo-arrivants, les propositions d'accompagnement se rapprochent de constats mis aussi en évidence dans le contexte des recherches sur les littéracies universitaires, à savoir que l'entrée à l'université nécessite une acculturation de la part de l'étudiant. Les études sur les littéracies universitaires mettent l'accent sur la nécessaire maîtrise des écrits académiques qui pourraient s'appuyer sur des dispositifs d'accompagnement afin que les étudiants comprennent la typologie de ces derniers au regard des différentes disciplines universitaires.

3. Les questions de recherche et la méthodologie

- 19 La plupart des recherches en littéracies universitaires tentent de définir les types de discours qui circulent dans le contexte universitaire ou de cerner les difficultés des étudiants afin de proposer des dispositifs d'accompagnement animés par des professionnels de la didactique de l'écrit. Qu'en est-il des accompagnements proposés

par des enseignants disciplinaires ? Il semblerait que dans le cadre des cours de méthodologie du travail universitaire assurés par ces enseignants, des propositions pourraient être faites aux étudiants alors que les enseignants n'ont pas été sensibilisés aux démarches de la didactique de l'écrit universitaire. En quoi consiste cet accompagnement ? Quels sont les contenus proposés ?

- 20 Afin de répondre à nos questions, nous allons relever, dans le cadre des cours méthodologie du travail universitaire obligatoires au premier semestre de licence à l'Université de Strasbourg, les pratiques d'enseignants de disciplines diverses qui accompagnent les étudiants sur deux plans distincts, d'une part une affiliation à l'université et d'autre part une acculturation aux écrits universitaires. En effet, tel que mentionné auparavant, s'il existe bien en France un dispositif d'accompagnement à l'entrée à l'université, à savoir les cours de méthodologie du travail universitaire, celui-ci n'est pas centré sur l'acculturation aux écrits universitaires. De manière générale, les enseignants non-spécialistes de l'écrit sont-ils conscients des ruptures scripturales entre le lycée et l'université ? De quels écrits se servent-ils pour sensibiliser les étudiants aux écrits de leur discipline ? L'entrée dans les écrits de la recherche est-elle proposée au sein de chacune des disciplines ? Comment les enseignants mettent-ils en mot les particularités discursives des écrits de leurs disciplines ? Leurs pratiques d'accompagnement sont-elles éloignées de ce que pourraient proposer un enseignant spécialiste des écrits universitaires ? Quels sont les avantages de travailler les écrits dans leur contexte disciplinaire ?
- 21 Pour conduire notre recherche, nous avons initialement contacté une quinzaine d'enseignants de disciplines pour lesquelles le cours de méthodologie du travail universitaire est clairement identifié dans les livrets des cursus d'études. Finalement, nous avons mené des entretiens avec dix enseignants assurant des cours de méthodologie du travail universitaire pendant le premier semestre à l'Université de Strasbourg. Ces entretiens (les questions sont en annexe 1), d'une trentaine de minutes, portent sur huit disciplines différentes : histoire, géographie, sciences de la vie, arts du spectacle mention cinéma, lettres modernes, physique, maths-informatique et information-communication. Nous cherchons à comprendre les objectifs de chacun des cours méthodologie du travail universitaire, les contenus et les évaluations proposées. Certains enseignants nous ont aussi fourni spontanément des supports de cours papier, des comptes-rendus de réunions concernant ces enseignements, des accès à leurs ressources mises en ligne et des examens blancs. Afin de croiser ces données (entretiens et supports proposés) avec le discours officiel affiché, nous avons aussi compilé les descriptifs des cours de méthodologie du travail universitaire tels que rédigés dans les différents livrets des cursus d'études de chaque faculté.
- 22 Lors de l'analyse de nos données (entretiens, supports, descriptifs de cours dans les livrets des cursus pédagogiques), nous avons, dans un premier temps, comparé l'organisation des enseignements, par exemple le nombre d'heures, le type d'évaluation imposée, le nombre d'étudiants par cours, etc. (voir annexe 2). Cela permet d'avoir un aperçu des éléments communs et de la disparité en termes d'organisation générale. Nous avons ensuite relevé toutes les initiatives des enseignants ainsi que leurs commentaires afin de comprendre comment ils organisent leurs enseignements et pourquoi. Nous avons ainsi fait émerger des catégories générales qui n'étaient pas présentes dans tous les cours mais qui semblaient être des éléments de réflexion de plusieurs enseignants. Cela nous a permis de comparer ces pratiques enseignantes et

ces éléments de réflexion à ce qui se fait plus traditionnellement dans des cours de littéracies universitaires.

- 23 Pour la présentation des résultats, nous avons choisi de les énoncer en nous appuyant sur des pratiques en lien avec l'acculturation aux écrits universitaires ; par exemple, quelles sont les activités sur lesquelles s'appuie un enseignant pour initier les étudiants à l'argumentation dans leur discipline. Nous avons choisi d'inclure certains commentaires des enseignants afin d'illustrer les thématiques émergentes. Pour conserver l'anonymat des enseignants, nous avons préféré de nous y référer par leur discipline.

4. Acculturer aux écrits universitaires

- 24 Les propos des enseignants interrogés semblent suggérer que, pour réussir dans leur discipline, il faut avoir intégré certaines notions dans un ordre particulier. Le contenu des cours de méthodologie du travail universitaire reflète souvent cette progression. Ainsi, un étudiant qui n'aura pas compris le fonctionnement de la bibliothèque ne pourra pas rédiger un écrit bibliographique satisfaisant et ne réussira pas sa recherche semestrielle (histoire) ; celui qui n'aura pas intégré le mode de transmission des connaissances propre à l'université (cours magistraux et travail personnel) ne pourra pas non plus s'immerger dans une démarche scientifique, notamment de lecture de documents académiques (sciences de la vie). Nos différentes sous-sections reflètent donc cette perception des enseignants, à savoir que certains éléments fondamentaux qui paraissent hors du champ de l'écrit académique leur semblent nécessaires pour accompagner les étudiants dans leur intégration universitaire et dans les écrits de leur discipline.

4.1. Noter la rupture avec le lycée

- 25 Plusieurs enseignants ont pointé les écarts entre le lycée et l'université. Ces dissemblances se situent à plusieurs niveaux. Tout d'abord, certains étudiants arrivent avec des lacunes au niveau du contenu. Cela peut être structurel. Par exemple, en physique, le saut qualitatif entre le lycée et l'université se situe au niveau de la transcription des formules de physique en langage mathématique. C'est d'ailleurs le premier objectif du cours de méthodologie du travail universitaire de physique, à savoir l'appropriation du langage scientifique.

« Physique : Le problème, c'est qu'on a besoin de mathématiques. En fait, j'ai toujours dit que la physique qu'on fait au lycée, ce n'est pas de la physique parce que c'est quelque chose qui est fait avec les... plus ou moins avec les mains comme ça, où on ne met pas le véritable formalisme mathématique. Donc, à partir de la L1 [première année de licence] c'est là que les problèmes se posent parce qu'on écrit en mathématiques, on fait des mathématiques euh pour traduire les lois physiques. Et donc, ben, ils ont des notions de mathématiques dont ils ont vraiment besoin pour écrire la physique. Vous les avez plus ou moins énumérées quand vous avez regardé le sujet de majeure. Et ça, et bien avec les réformes successives, ils les ont de moins en moins, ces notions. Et donc, ils n'ont pas les outils pour travailler la physique. Ça, c'est vraiment le très gros problème. »

- 26 En lettres modernes, ce sont les écrits canoniques du lycée qui doivent être retravaillés, comme le commentaire composé oral ou la dissertation, afin d'approfondir les logiques

argumentatives. Il faut aussi réintroduire des exercices qui faisaient partie intégrante des études lycéennes et qui ont maintenant disparu ou peuvent prêter à confusion alors qu'ils font toujours partie des évaluations classiques des concours de recrutement : c'est le cas de l'explication de textes linéaires.

« Lettres : Leurs difficultés sont encore aggravées par le fait que depuis trente ans même hein quasiment, vingt-cinq ans, disons, l'explication linéaire de texte n'est plus pratiquée au lycée. Elle a été pratiquée jusqu'en 1990, puis a été mise en place la lecture méthodique qui est devenue ensuite la lecture analytique. Donc, quand ils arrivent à l'université, ils n'ont jamais fait, sauf exception, d'explications linéaires de texte. Ils n'ont fait que des lectures analytiques. Et la lecture analytique, c'est une sorte de commentaire composé appauvri : être capable de dégager sur un texte deux questions et puis de structurer ces deux questions, deux axes de lecture, sur un texte, ce qui fait l'objet d'épreuves anticipées du bac de français, voilà en première, l'épreuve orale. Donc c'est un exercice neuf pour eux. »

- 27 Certains enseignants, notamment ceux qui sont issus du lycée et qui enseignent maintenant à l'université (professeur agrégé-docteur), notent que les étudiants semblent en revanche créer de la rupture dans des exercices qu'ils ont déjà pratiqués au lycée. Ils apparaissent désorientés. Ainsi, en histoire, le résumé qui a été travaillé au lycée et qui est remobilisé dans le cours de méthodologie du travail universitaire ne semble toujours pas un exercice acquis. Les étudiants se mettent aussi à confondre cet exercice avec un nouvel écrit qu'est le commentaire de documents.

« Histoire 1 : Pour beaucoup ils ne comprennent pas les attentes. Alors ils ne peuvent pas atteindre les objectifs. Ils sont complètement désorientés et ils ne font rien. Ils restent devant leur feuille sans écrire. Ils ont cette capacité-là. »

« Histoire 2 : Mais ils ont aussi cette difficulté. Ça, c'est quelque chose de plus général à comprendre, comment dire, à incorporer les consignes qu'on leur donne. Par exemple, pour le résumé, on a fait quatre séances sur le résumé. La première séance, ça a été une introduction rapide où je leur ai notamment dit qu'il fallait respecter le mode d'énonciation du texte. Alors le mode d'énonciation ça peut paraître complexe même si a priori c'est du vocabulaire qu'il voit maintenant en première. Donc j'ai pris un exemple précis, je leur ai dit bon si vous devez résumer le testament de Louis XIV, vous êtes Louis XIV et vous prenez sa place. Et bien quatre séances plus tard, j'en ai encore la moitié qui commence par « ce document », etc. et qui ne respecte pas cette règle fondamentale. Alors que pour le coup on leur a dit. Et il y a donc cette incapacité et c'est un problème méthodologique auquel on a du mal à répondre. C'est comprendre les contraintes d'un exercice et, ensuite sur la durée, être capable de maintenir cette contrainte. »

« Histoire 3 : Ce qui est difficile pour eux, c'est qu'ils ont des travaux dirigés de leur période à côté où ils font du commentaire de documents et ils ont tendance à ne pas distinguer les cours. Et on essaie vraiment de les faire en complément. C'est pour ça qu'on essaie de travailler les uns avec les autres. » « Histoire 2 : Il faut aussi qu'ils arrivent à comprendre qu'il y a plusieurs exercices différents. À chaque exercice correspond une méthodologie différente. En sachant qu'ils ont passé le BAC et ils avaient plusieurs périodes différentes et ils le comprenaient bien. »

« Histoire 3 : Mais il y a peut-être un souci de proximité... »

4.2. Accompagner l'autoapprentissage en mobilisant des ressources écrites externes et s'appuyer sur l'écrit pour mémoriser

- 28 Les enseignants déplorent le peu de temps qu'ils peuvent consacrer à la méthodologie universitaire alors que le cours s'intitule Méthodologie du travail universitaire.

« Lettres : ce qui en souffre inmanquablement c'est la méthodologie universitaire. On est obligés de mettre le paquet sur la méthodologie disciplinaire. Et ça, c'est vraiment regrettable. »

- 29 En effet, ce cours doit servir normalement à initier les étudiants à des techniques d'écriture qui pourraient les aider dans leurs apprentissages, par exemple, la prise de notes de cours magistraux ou la prise de notes à partir de supports écrits complémentaires (type manuels universitaires). En sciences de la vie, l'enseignant a dû demander le déplacement du cours afin de lui redonner toute sa pertinence.

« Sciences de la vie : Quand j'ai hérité du cours, on était au deuxième semestre, avec des horaires sympas, genre des dix-huit heures. Alors qu'ils sont six-cents et il m'est arrivé de faire des cours devant des amphis où ils étaient 15. Donc, j'ai milité d'abord pour qu'on le mette au premier semestre, pour l'inclure pour le semestre et, en plus, c'est dans le tout début de semestre, c'est très bien parce qu'ils ont les choses de type prise de notes quoi. »

- 30 Il a pu ainsi introduire dans son cours un travail approfondi sur l'importance de remobiliser des écrits temporaires afin de consolider ses apprentissages :

« Sciences de la vie : Moi, je fais assez, vraiment de la méthodologie du travail, mais vraiment au sens le plus littéral du terme, c'est-à-dire on reprend ses notes de cours les jours mêmes ou dans les 24 heures où on a le cours en tête. On multiplie les sources d'information parce que le prof a pu se tromper, aller vite, on a loupé des infos, on a fait des erreurs exceptionnelles donc, il faut corriger. Il faut remanier, reformuler, hiérarchiser, bah, il faut s'approprier l'enseignement. Et ça, ça se fait quand c'est chaud, et puis, il y a le travail hebdomadaire de consolidation et puis, l'entretien à long terme. Comme on est en contrôle continu, il faut le faire sur toutes les cours en même temps parce que si on attend la veille de l'examen, vous explosez en un jour, c'est infaisable. Voilà, il y a une partie du cours là-dessus qui n'est pas forcément très long, mais sur laquelle je suis extrêmement insistant et extrêmement lourd. Donc, sur ce premier cours : de l'info et de la boîte à l'outil extrêmement précis. Ça, c'est le premier cours. Dans l'ordre, séquentiellement le cours d'après, c'est le bibliothécaire. »

- 31 Trois autres enseignants incorporent aussi cette dimension dans leurs enseignements. En Math-Informatique, ce sera un cours magistral en première séance pour fournir aux étudiants des indications concernant leur nouveau métier et les informer des stratégies d'apprentissage à mobiliser. Cet enseignant dirige aussi les étudiants vers l'Espace Avenir qui offre des sessions en méthodologie pour la prise de notes, la mémorisation et la gestion du temps. En histoire, ce seront des apartés pendant les travaux dirigés : les enseignants parlent de séances « trousse à outils ». On pourra aborder la prise de notes, comment on apprend un cours et comment on le complète. En physique, les enseignants notent un dossier final de 30 pages sur une thématique générale afin d'encourager les étudiants à aller chercher des ressources en dehors du cours et à leur donner envie d'apprendre seul. Même s'il n'existe pas de séances dédiées, la tâche finale développe la mobilisation d'écrits autres que ceux proposés en cours afin de les inciter à apprendre autrement :

« Math-Informatique : En fait, le but du jeu, c'est de les mettre devant un travail seul et d'apprendre... La grande différence qu'il y a entre justement l'université et les classes préparatoires, c'est qu'à l'université on est quand même censé savoir apprendre seul. C'était la grande différence avec les classes préparatoires où on vous dit du jour au lendemain, on a fait cours donc le cours il faut l'apprendre, puis après il y a des exercices, puis on les corrige, puis, etcétera, il y a des devoirs. Donc là, ils sont beaucoup, quand même, plus libres. En réalité, c'est pas tout à fait vrai. Avec le temps qui passe, on s'aperçoit qu'on est en train d'encadrer de plus en plus

les étudiants à l'université, maintenant. Enfin cela dit, quand même ils devraient être capables d'aller récupérer dans les livres le cours et des exercices autres que ceux qu'ils ont faits pour travailler d'eux-mêmes. Donc, si vous voulez, c'est un but que moi j'essaie d'atteindre, c'est-à-dire de leur donner envie par eux même d'aller trouver et apprendre tout seul. Et le fait qu'ils aient forcément vu au moins un sujet qui est là, tout seul, et qu'ils aient appris quelque chose, j'espère, en tous les cas, ben ça leur montre ce qu'ils sont capables de faire, parce que ces sujets-là, ils vont aller, ils vont forcément en parler d'une manière ou d'une autre en Licence. Donc ça, ils auront pu voir que leur travail leur aura servi ou leur servira. »

4.3. Accompagner l'accès aux écrits de recherche

- 32 Comme l'avait proposé Coulon (1999), l'initiation à la recherche documentaire fait maintenant partie intégrante des cours de méthodologie du travail universitaire. Elle participe à l'entrée dans la recherche en proposant aux étudiants l'accès à des écrits scientifiques. Ce sont le plus souvent les bibliothécaires du service commun de documentation (SCD) qui assurent dès les premières semaines de cours les séances d'initiation à la recherche sur catalogue. Ces dernières peuvent exister séparément du reste des enseignements, c'est par exemple le cas pour le cours de sciences de la vie où les bibliothécaires interviennent quatre heures sans qu'aucun contrôle des connaissances ne repose sur ces heures d'enseignement. À l'inverse, les enseignants du département d'Histoire s'appuient sur les apports des bibliothécaires pour évaluer un écrit typiquement universitaire : la constitution d'une bibliographie en un temps limité. Leurs enseignements prolongent des séances du SCD en manipulant les différents supports propres à leur discipline (les dictionnaires spécialisés, les usuels...) et en analysant la pertinence des documents par rapport à une thématique, mais aussi par rapport à leur nature (livre, thèse, article, etc.).
- 33 Le dossier final d'une trentaine de pages du cours de méthodologie du travail universitaire physique mobilise aussi les propositions des bibliothécaires puisqu'il inclut une bibliographie qui s'appuie sur des sites internet, des livres et des articles spécialisés repérés par le biais de catalogues. En géographie, les compétences développées par les étudiants au sein du SCD leur serviront à suivre un parcours d'initiation à un écrit argumentatif propre à leur discipline. Après avoir abordé la constitution d'une bibliographie, la rédaction d'un résumé et de fiches de lecture, les enseignants accompagneront les étudiants pour la constitution d'un plan de dossier et d'un dossier (page de couverture, table des matières, parties centrales et bibliographie).
- 34 Comme nous pouvons le voir, les dossiers finaux s'appuient souvent sur des recherches documentaires et c'est aussi l'occasion pour les enseignants de rappeler les règles de citation pour éviter le plagiat comme le proposent plus particulièrement Lettres, Physique et Math-informatique).

4.4. Familiariser les étudiants aux écrits disciplinaires par un travail sur les textes de vulgarisation scientifique

- 35 Les enseignants utilisent aussi les cours de méthodologie du travail universitaire pour permettre aux étudiants non seulement de localiser des ressources disciplinaires, mais aussi de comprendre les écrits de cette discipline. La lecture d'ouvrages spécialisés peut être rebutante au premier abord et c'est pourquoi, au département d'Histoire, les enseignants s'appuient sur des textes de vulgarisation scientifique, notamment autour

du magazine L'Histoire, pour faire travailler la compréhension. Les textes spécialisés sont décortiqués, analysés, l'argumentation mise à nu afin de permettre un meilleur accès au sens. L'examen final repose sur la rédaction d'un résumé qui permettra de restituer aussi fidèlement que possible le contenu d'un article de fond de ce même magazine.

- 36 Une démarche identique est mobilisée dans le cours de méthodologie du travail universitaire Physique lorsque les enseignants imposent aux étudiants de lire des sites Internet grand public qui leur permettront ensuite d'expliquer oralement et à l'écrit un sujet de physique comme l'accélérateur de particules, les lois de l'optique géométrique, les aurores boréales, la relativité restreinte, la foudre, la température, etc.
- 37 L'enseignant de Math-Informatique s'appuie, lui aussi, sur des sites de vulgarisation scientifique pour proposer aux étudiants de rédiger une synthèse de 5 000 signes où ils présenteront de manière argumentée le meilleur algorithme pour résoudre un problème informatique. L'enseignant est particulièrement attentif au vocabulaire scientifique mobilisé par les étudiants et une partie de la note (voir la grille d'évaluation en annexe 3) repose sur l'utilisation cohérente de la terminologie fluctuante proposée dans ces écrits grand public.

« Math-Informatique : On veut voir la façon dont ils arrivent à mettre en mots les choses et les schémas aident beaucoup à comprendre, mais permettent parfois de contourner les difficultés de langage, de vocabulaire spécifique notamment. Donc là, c'est un résumé purement textuel qui doit grosso modo comparer deux algorithmes et les mettre en regard sur les différents critères que l'on a vu un petit peu en cours. Et donc voilà, c'est un exercice qui a plusieurs objectifs et plusieurs difficultés. Un, il faut qu'ils se débrouillent dans un contexte avec un vocabulaire notamment qu'ils ne maîtrisent pas encore bien. Donc, ils arrivent à extraire de l'information qu'ils sont à peu près certain et de le dire avec des mots qui sont cohérents. On fait attention à ça, ils ont le droit de citer des choses là-dedans, bien volontiers, c'est un peu le but du jeu, mais on fait attention à ce moment-là, l'objectif, c'est de citer des sources de manière claire, qu'on sache d'où elles viennent. »

4.5. Accompagner l'entrée dans la démarche scientifique (questionner, évaluer, raisonner) avec des articles disciplinaires

- 38 Le contenu des cours de méthodologie du travail universitaire est l'occasion de présenter les raisonnements scientifiques qui sont au cœur de la production de la connaissance à l'université et qui sous-tendent tous les écrits de recherche universitaire. Un exemple de descriptif d'un cours de méthodologie du travail universitaire est proposé en annexe 4.

« Sciences de la vie : On fait de la méthodologie du travail universitaire selon la demande du ministère, et nous, on y ajoute la démarche scientifique. D'ailleurs le cours s'intitule MTUDS. »

- 39 Plusieurs propositions ont été faites par les enseignants. En sciences de la vie, une partie du cours repose sur la présentation de la démarche hypothéticodéductive, une méthode-clé pour les chercheurs, mais aussi pour les étudiants dans leurs tâches de laboratoire.

« Sciences de la vie : J'insiste sur le fait que c'est leur boulot au quotidien d'étudiant, mais pour ma moitié chercheur, c'est mon boulot aussi. C'est la même chose, il y a une différence de chaîne, mais c'est la même chose. »

- 40 Cette méthode est ensuite exemplifiée à l'aide de la structure canonique de l'article scientifique en sciences de la vie, le modèle IMRAD (introduction, méthodes, résultats et discussion). Les étudiants sont alors invités à lire un article scientifique de leur discipline, à le résumer en 2-3 pages et à le présenter à l'oral au reste de la classe. Les travaux dirigés sont aussi un prétexte pour guider les étudiants dans la lecture de graphes, pour tester des hypothèses et pour discuter des exemples de résultats de recherche dans des champs autres que les sciences de la vie. Quelques collègues de sciences de la vie souhaiteraient que les exemples soient plus centrés sur leur domaine spécifique (biochimie, virologie, etc.). Cependant, pour l'enseignant référent, la mise en place de la démarche scientifique peut s'appuyer sur n'importe quel support.

« Sciences de la vie : Parlons des histogrammes, eux, ils travaillent encore beaucoup à l'œil. Donc, on a beaucoup de documents pour leur montrer que l'œil est un très mauvais instrument de mesure parce que vous changez l'échelle et votre différence entre l'histogramme, de ça, elle passe à ça. Donc, on a des documents comme ça ou on leur montre un document où il n'y a presque pas de différence dans les histogrammes et ils nous disent « ça c'est pareil », et puis un autre où il y a une différence comme ça et ils nous disent, « ça, c'est différent ». Ensuite, on leur montre, en fait, que c'est le même, on a juste changé l'échelle. Raisonner sur des pentes, par exemple : il y a un graphique avec une pente, sur la diminution de je ne sais pas quoi, du revenu moyen de machin. C'est même pas des exemples de bio. Et on écrase le graphique, verticalement la pente diminue et on l'écrase latéralement, ils nous disent la pente augmente. On fait une pleine échelle versus un offset, la pente change et après, on leur met. On leur dit, c'est le même. Ce sont les mêmes documents. Donc, on travaille sur valeur absolue, valeur relative. Moi, j'en veux un peu aux matheux du lycée de ne pas avoir concrétisé ce genre de choses. Voilà, on leur montre des variations en valeur absolue, en valeur relative ; on leur montre qu'on peut les manipuler, mais surtout quand ils ont des données scientifiques graphiques, il faudra qu'ils s'en sortent et ne pas se laisser abuser par le visuel du document. »

- 41 Nous voyons ici comment l'enseignant met en exergue l'importance de la lecture correcte de documents pour se positionner de manière objective par rapport à des données scientifiques. Cette expertise de lecture est ensuite mise en pratique dans la présentation d'un article de recherche.

4.6. Accompagner l'entrée dans l'argumentation

- 42 Pour les enseignants de la licence Arts du spectacle parcours cinéma, le cours de méthodologie générale se centre sur la maîtrise d'un écrit en particulier : la dissertation. Il se différencie du cours d'initiation à la recherche qui sera proposé en troisième année de licence et qui se nommera méthodologie disciplinaire. Le cours de méthodologie du travail universitaire du premier semestre vise les objectifs suivants : « Des acquis indispensables à l'expression claire et organisée, à la fois théorique et personnelle, d'une pensée sur le cinéma : respect des normes typographiques, rédaction d'une bibliographie, construction d'une réflexion appuyée sur une problématique et des arguments hiérarchisés » (Faculté des arts, parcours cinéma).
- 43 Il se centre uniquement sur le développement d'une compétence-clé écrite qui sera mobilisée de nombreuses fois dans le parcours de l'étudiant en licence : l'argumentation. Un programme a été mis en place et se décline sur plusieurs semestres. Les étudiants doivent apprendre à articuler un discours, à hiérarchiser des arguments, à faire une introduction, à inclure des références et à rédiger une

conclusion. Des intervenants du département de Lettres Modernes, notamment des étudiants préparant le concours de l'enseignement, sont recrutés afin d'assurer les modules de méthodologie générale :

« Cinéma : Les étudiants de cinéma doctorants ne sont pas les meilleurs pédagogues pour l'écrit ; nous souhaitons nous appuyer sur des professionnels de la didactique de l'écrit. »

- 44 En Lettres, les étudiants sont orientés vers les exercices canoniques de la discipline, à savoir l'explication de texte linéaire, le commentaire composé, mais surtout la dissertation et le décorticage des énoncés complexes des examens. L'enseignante commence avec la rédaction de petites unités (le paragraphe) pour expliquer la logique argumentative, la mobilisation d'arguments et l'exploitation d'exemple. Elle a d'ailleurs mis en place un plan de travail original pour travailler l'argumentation en profondeur à l'aide de deux exemples (un construit et l'autre à construire) :

« Lettres : La première étape, ce que j'appelle la doc + auteur, date, contexte. Être capable à partir d'un sujet donné de rassembler son savoir sur l'auteur, faire en sorte que la date renvoie à un contexte historique, histoire de la littérature, histoire avec un grand « H », et puis avoir identifié l'œuvre.

Puis, ce que j'appelle domaine de définition du sujet, tel que les étudiants soient capables d'identifier le sujet, ce qui est pour eux une première difficulté. Hein, quel est le sujet du sujet, ça porte sur quoi ; et après ils vont confondre le sujet avec la problématique, ou la problématique sera le sujet, donc ça marche pas comme ça.

La troisième étape, c'est une analyse détaillée de la citation, et là je les oblige à entrer dans les détails, c'est un exercice d'apprentissage de lecture en fait hein. Et là beaucoup de difficultés à lire dans le détail un sujet, pas seulement avec ce que les mots signifient, mais aussi en intégrant les figures de style. Il peut y avoir une métaphore dans un sujet de dissertation, il faut l'avoir identifié.

Puis quatrième étape, dégagement de la problématique à partir de tout ce qui précède, et élaboration du plan.

Donc avant de passer à la phase de rédaction de la dissertation y'a toute une série d'étapes à monter donc là on est dans l'apprentissage de savoirs faire qui sont la condition, possibilité d'un passage à la rédaction. Et apprendre à maîtriser un outil méthodologique tel que celui-là, ça suppose. Alors bon, je leur explique bien qu'au début c'est difficile, mais que, une fois qu'on l'a utilisé trois, quatre, cinq fois, ben ça : ça marche. Et c'est efficace. Et il faut très très vite après la mise en place de la présentation de cette méthodologie, le passage à un exercice pratique pour l'illustrer, faire des travaux de rédaction, voilà. Répéter le travail d'introduction, la rédaction d'un paragraphe, la rédaction de transitions. »

- 45 Les objectifs de développer les compétences argumentatives sont aussi présents dans le cours de méthodologie du travail universitaire géographie. En effet, pour l'enseignant, la géographie est une discipline très littéraire en France, « *c'est une discipline de langue* » et son rôle est d'aider les étudiants à « *organiser leurs idées selon les standards de la géographie et qu'ils sachent s'exprimer correctement en français en suivant les règles d'organisation d'un point de vue* ». L'enseignant a bâti ses étapes de manière différente. Il s'appuie sur un choix thématique qui sera prétexte à mobiliser plusieurs types d'écrits selon un axe argumentatif progressif : un résumé, une bibliographie, des fiches de lecture, un plan de dossier et la rédaction d'un dossier seront les étapes clés pour développer les notions d'argumentation qui devront nécessairement s'appuyer sur des sources brutes (cartographie) ou secondaires (articles, livres, thèses...).

4.7. Accompagner l'entrée dans le monde professionnel

46 Comme nous l'avions mentionné précédemment, les cours de méthodologie du travail universitaire s'inscrivaient dans des changements qui visaient non seulement à accueillir les étudiants primo-arrivants mais aussi à les accompagner dans leur insertion professionnelle. Ce sont donc souvent des projets professionnels personnalisés qui sont proposés en troisième année de licence afin de faire réfléchir les étudiants à l'après-université. Cependant, les cours de méthodologie du travail universitaire peuvent intégrer dès le premier semestre de la première année certains de ces aspects. Ainsi, dans le Diplôme universitaire de technologie info-communication, le cours se centre exclusivement sur la gestion de projet, cours couplé aux projets tutorés. Ces derniers permettent aux étudiants d'élaborer tous les supports écrits nécessaires à la promotion d'une activité liée à l'université : organiser une journée porte ouverte de l'institut universitaire de technologie, promouvoir les études à l'étranger, organiser un annuaire professionnel des entreprises pouvant être contactées par les étudiants, etc. L'enseignante entrevoit la gestion de projet comme un cours de méthodologie de travail qui peut être mobilisé pour tout objectif professionnel ou personnel. Elle-même considère l'écriture de sa thèse comme un projet et applique les apports théoriques de la gestion de projet qu'elle partage avec ses étudiants à son parcours d'écriture de recherche.

« Information-communication : Alors les objectifs du cours c'est apprendre à mettre en place un projet, comprendre les méthodologies de mise en action et de réalisation d'un projet quel qu'il soit. Je leur présente un apport théorique sur un thème, les besoins, les tâches, la planification, etc. Et donc les séances suivantes ça continue comme ça par étape, en fait je suis les étapes de progression d'un projet. Les apports que je leur donne sont valables pour toute la suite de leur carrière et pour tous les éléments d'organisation qu'ils vont être obligés de mettre en place par la suite dans leur vie professionnelle ou dans leur vie personnelle. C'est des méthodes qui peuvent être applicables à n'importe quel type [de projet].

Le projet, en fait j'ai découvert ça euh... j pense c'est pour ça aussi en partie que j'ai été prise à ce poste-là. J'ai suivi moi-même une formation de gestion de projet, j'suis en cotutelle en fait avec l'université de Lausanne en Suisse, et là-bas ils ont énormément de formations pratiques pour les doctorants et on a suivi un cours de gestion de projet, mais adapté à la thèse parce que selon eux la thèse est un projet en tant que tel et elle se gère de la même façon qu'un projet. Et donc je me suis rendu compte par le biais de ce cours qu'un projet, et ça, c'est ce que j'ai expliqué aux étudiants lors de mon premier cours, ça peut être beaucoup de choses... »

47 En histoire, les propositions didactiques de l'écrit au sein du cours de méthodologie du travail universitaire pour une insertion professionnelle suivent deux axes : l'un concerne la formation à un écrit qui permet de passer des concours administratifs (le résumé) et l'autre concerne une remédiation orthographique afin de ne pas laisser les étudiants sortir de licence avec des lacunes importantes.

« Histoire 3 : Il y a donc le programme Voltaire qui est un programme d'auto-entraînement à l'orthographe et ça, c'est la troisième note du TD. Nous sommes la faculté pilote de l'université, car nous incitons les étudiants à s'y inscrire. C'est tout ce qu'on fait. Le programme dure plusieurs semaines pour s'entraîner et il y a une évaluation. »

« Histoire 2 : Les étudiants arrivent avec un niveau catastrophique. À titre d'exemples, j'avais demandé l'année dernière un résumé en classe de 320 mots et j'avais enlevé un demi-point par faute de grammaire et un quart par faute d'orthographe. La moyenne des notes se situait entre -30 et -60. Ceux qui souffrent

le plus sont les bacs techno et pro. Le problème auquel on était sensible avec plusieurs collègues, c'est de laisser des étudiants de licence voire de master sortir avec un mauvais niveau d'orthographe. Ils finissent en revanche par s'exprimer assez correctement. »

- 48 Finalement, les cours de méthodologie du travail universitaire peuvent aussi inclure le développement d'autres littéracies qui seront mobilisées par les étudiants dans leur vie professionnelle, comme des cours d'informatique. C'est notamment le cas pour le parcours cinéma de la Faculté des arts, la Faculté des lettres modernes et le département de Math-Informatique.

5. Enseignement des littéracies universitaires par la tâche

- 49 Notre recherche constitue une première approche de l'accompagnement à l'acculturation aux écrits universitaires par des enseignants responsables de cours de méthodologie universitaire, à savoir des spécialistes de leur discipline et non de la didactique de l'écrit. Il est évident que ces enseignants volontaires ne représentent pas l'ensemble des personnels responsables des cours de méthodologie du travail universitaire. En centrant le recueil de données sur le contenu général de ces enseignements, nous avons pu faire émerger de manière non dirigée comment, spontanément, les enseignants s'appuyaient sur des écrits pour faire entrer les étudiants dans leur discipline ou dans la recherche et comment ils les initiaient à la production d'écrits argumentatifs, que ce soit par le biais du raisonnement scientifique ou par la structuration de lignes argumentatives. On remarque que le contenu des cours est organisé selon des progressions qui visent à faciliter l'entrée des étudiants dans le monde de la recherche (bibliothèque), dans les autoapprentissage, dans le contenu et les écrits disciplinaires et dans la vie professionnelle. On remarque aussi que, bien que non spécialistes des littéracies universitaires, les enseignants proposent des contenus qui recourent en grande partie des problématiques soulevées dans le cadre des recherches en littéracies universitaires.
- 50 L'articulation entre écrit et discipline est très forte et il est à se demander si les cours de méthodologie du travail universitaire ne seraient pas le lieu idéal pour accompagner les étudiants, entre autres, aux écrits universitaires. En effet, comme le note Deschepper (2010), il est difficile de positionner les interventions pour accompagner l'acculturation aux écrits scientifiques. Certaines universités belges proposent des cours plus ou moins obligatoires de « Pratiques du français à l'université » (Faculté de Lettres et de Philosophie à l'Université catholique de Louvain, par exemple). Or, comme le souligne Deschepper (2010) : « Les étudiants remettent régulièrement en cause la légitimité du cours en cela qu'il ne répond pas directement à leurs attentes ; Il est jugé comme trop complexe et inadapté à des besoins plus locaux pour lesquels les étudiants (et autres enseignants) développent des demandes explicites (compétences microtextuelles : vocabulaire, orthographe ; ou techniciennes : pratique du résumé, de la synthèse). » (p. 18).
- 51 Bien que les enseignants de méthodologie du travail universitaire ne soient pas des linguistes, ils semblent comprendre les enjeux rédactionnels de leur discipline pour des étudiants primo-arrivants. Ils souhaiteraient d'ailleurs tous avoir au moins le double

d'heures pour permettre de pratiquer plus longuement les exercices de rédaction et consolider les acquis.

- 52 Nous nous trouvons ici au cœur de la didactique de l'écrit pour les disciplines universitaires qui suppose une véritable concertation entre les didacticiens de l'écrit et les enseignants des disciplines mobilisés autour de tâches disciplinaires. Les linguistes ont surtout centré leurs études sur les écrits de recherche ou les écrits de recherche en formation. Or, les cours de méthodologie du travail universitaire montrent clairement que des travaux sont nécessaires pour faire émerger selon un point de vue discursif les spécificités disciplinaires tant au niveau de la lecture (par exemple, le graphe) que de la production des écrits des premières années universitaires. Cela permettrait certainement de préciser les contenus et les temps (tutorat en centre d'écriture) pendant lesquels les didacticiens de l'écrit pourraient intervenir sans remettre en cause les enseignements actuellement centrés sur une pédagogie de la tâche qui se veut intégrative (écriture/discipline).

6. Conclusions

- 53 Depuis la réforme de 1984, l'université française tente d'accompagner les étudiants dans leur entrée dans le monde scientifique reposant en grande partie sur une acculturation aux écrits universitaires. Les réformes successives ont proposé des contenus (recherche documentaire) ou des modes d'accompagnement innovants (tutorat entre pairs) qui ont été plus ou moins pérennisés dans les maquettes pédagogiques existantes. Le cours de méthodologie du travail universitaire cristallise tous les espoirs et les enseignants interviewés montrent clairement leur désir d'accompagner cette entrée à l'université en mobilisant la lecture et la production de nombreux écrits scientifiques. Ce dispositif « initiatique » s'appuie sur un lien fort écriture-discipline que mettent en place les enseignants-chercheurs et qui ne pourraient pas être assurés que par des didacticiens de l'écrit. Ces derniers pourraient en revanche intervenir plus ponctuellement en soutien au développement des littéracies universitaires. Des recherches ultérieures centrées sur les étudiants et sur la représentation de l'écriture scientifique par les enseignants-chercheurs (voir Guernier 2012 pour la méthodologie) seraient pertinentes afin d'affiner le dispositif d'accueil des étudiants.

BIBLIOGRAPHIE

- Annoot, E. (2001). Le tutorat ou le temps suspendu. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 383-402.
- Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université : du tutorat au plan licence*. Bruxelles : De Boeck.
- Baudrit, A. (2007). *Le tutorat, richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Beaupère, N., Chalumeau, L., Gury, N. et Huguée, C. (2007). *L'abandon des études supérieures*. Paris : La documentation française.

- Boch, F. et Grossmann, F. (dir.) (2001). Apprendre à citer le discours d'autrui. *Lidil*, 24.
- Camenisch, A. et Bedoin, E. (A paraître). *Stratégies d'écriture et stratégies d'apprentissage : de la maternelle à l'université*. Grenoble : ELLUG.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Puf.
- Coulon, A. (1999). *Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires*. Saint Denis : Laboratoire de recherche ethnométhodologie.
- Defays, J.-M. et Englebert, A. (dir.) (2009). *Principes et typologie des discours universitaires* (Tome 1). Paris : L'Harmattan.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, 18, 11-42.
- Deschepper, C. (2010). Acculturation aux discours universitaires : poser les variables de l'intervention didactique. *Diptyque*, 18, 93-126.
- Gettliffe, N. (2016). Entrer dans le discours scientifique : pratiques d'étudiants de niveau master pour rapporter et évaluer les propos d'un auteur. *Linx*, 72(1), 169-192.
- Guernier, M.-C. (2012). Les contenus linguistiques dans les référentiels et les discours des formateurs. Définitions, conceptions et références. *Lidil*, 45. Repéré à <http://lidil.revues.org/3181>.
- Goigoux, R. et Pollet, M.-C. (2011). *Didactique de la lecture, de la maternelle à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Laborde-Milaa, I. (2004). Auto-reformulation et investissement du scripteur : abstracts et quatrièmes de couvertures de mémoires de maîtrise. *Pratiques*, 121-122, 183-198.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Perret, C. (2014). Retour d'expérience d'une première évaluation du Plan Réussite en Licence à l'Université de Bourgogne : les leçons d'un difficile recueil des points de vue enseignants et étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(2). Repéré à <http://ripes.revues.org/816>.
- Pollet, M.-Ch. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- 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.
- Romainville, M. et Michaut, Ch. (dir.) (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Tutin, A. et Grossman, F. (2014). *L'écrit scientifique : du lexique au discours*. Autour de *Scientext*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

NOTES

1. Nous entendons ici acculturation comme une adaptation à la « culture » universitaire et plus particulièrement à l'ensemble des écrits qui la caractérisent.
2. L'arrêté du 25 mai 2016 fixant le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de docteur en France prévoit dans son article 15 de former les doctorants à la pédagogie universitaire.

3. Scientext met à la disposition des chercheurs et des étudiants un large corpus d'écrits scientifiques de manière à permettre l'étude de leurs caractéristiques linguistiques (<http://scientext.msh-alpes.fr/scientext-site>).

RÉSUMÉS

Notre recherche se centre sur les pratiques d'enseignants à l'Université de Strasbourg (France), dans le cadre de cours de méthodologie du travail universitaire, afin de relever si et comment des enseignants non didacticiens de l'écrit proposent d'accompagner des étudiants primo-arrivants dans leur acculturation aux écrits scientifiques. Dix enseignants-chercheurs de huit disciplines différentes ont été interviewés et les descriptifs de cours, analysés. Les enseignants disciplinaires ont construit leurs interventions pédagogiques afin d'initier à différents degrés les étudiants aux écrits de leur discipline selon une progression quasi-canonique : entrée des étudiants dans le monde de la recherche (bibliothèque), dans les autoapprentissage, dans les contenus et les disciplinaires, dans la vie professionnelle. Le lien fort entre écrit et discipline dans les cours de méthodologie du travail universitaire pourrait permettre de développer une pédagogie de l'écriture scientifique par la tâche en s'appuyant sur des enseignants disciplinaires.

Our research aims at understanding how different subject teachers of university methodology classes at the University of Strasbourg (France) try to help freshmen students to acquire the academic writing skills necessary to succeed in their subject. Ten teachers from eight departments were interviewed and courses' syllabi were analyzed. Even though university teachers are not specialists of academic writing they have designed their courses with similar components in order to lead students to enter the world of research (libraries), to train them to become autonomous learners, to make them understand academic content and its specific forms as well as to support them in their future professional lives. The strong link between subject and writing in these first year methodology classes suggests that it might be opportune to think about developing academic writing teaching through content while relying on university teachers from different subjects.

INDEX

Mots-clés : littéracies universitaires, didactique de l'écrit par la tâche, dispositif d'accompagnement, pédagogie disciplinaire, étudiants primo-arrivants

AUTEUR

NATHALIE GETTLIFFE

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC),
Université de Strasbourg, Université de Lorraine, Université de Haute-Alsace, Strasbourg
ngettliffe@unistra.fr