

La transition littéracique vers l'université sous l'angle du plurilinguisme

Caroline Scheepers

Université Saint-Louis – Bruxelles

CASPER : Centre d'Anthropologie, Sociologie, Psychologie, études et recherches

Stéphanie Delneste

Université de Mons

Service d'Études nordiques

Résumé en français : Comment les primo-étudiants plurilingues appréhendent-ils la transition littéracique vers l'université, autrement dit, le processus d'affiliation académique sous l'angle de la lecture et de l'écriture ? Pour répondre à cette question, nous avons mené une enquête auprès d'étudiants de première année de bachelier en Traduction-Interprétation à l'Université de Mons. Nous les avons interrogés sur plusieurs dimensions : leurs pratiques lectorales et scripturales (pratiques familiales, amicales, scolaires, académiques), leur rapport à la lecture-écriture, leurs représentations de l'écrit et de son enseignement-apprentissage. Des questions plus ciblées portaient sur l'incidence éventuelle du plurilinguisme sur leur rapport à l'écrit.

Mots clés en français : littéracies universitaires – acculturation universitaire - plurilinguisme

La transición literácica hacia la universidad desde la perspectiva del plurilingüismo

Resumen: ¿Cómo entienden los estudiantes plurilingües de primer curso la transición literaria a la universidad, es decir, el proceso de filiación académica desde la perspectiva de la lectura y la escritura? Para responder a esta pregunta, realizamos una encuesta entre los estudiantes de primer curso de licenciatura en Traducción-Interpretación de la Universidad de Mons. Les interrogamos sobre varias dimensiones: sus prácticas de lectura y escritura (familia, amigos, escuela, prácticas académicas), su relación con la lectura y la escritura, sus representaciones de la escritura y su enseñanza y aprendizaje. Otras preguntas más específicas se referían al posible impacto del plurilingüismo en su relación con la palabra escrita.

Palabras claves: literacidad universitaria - aculturación universitaria - plurilingüismo

Introduction

Comment les primo-étudiants plurilingues appréhendent-ils la transition littéracique vers l'université, autrement dit, le processus d'affiliation académique sous l'angle de la lecture et de l'écriture ? Pour répondre à cette question, nous avons mené une enquête auprès d'étudiants de première année de bachelier en Traduction-Interprétation à l'Université de Mons. Nous les avons interrogés sur plusieurs dimensions : leurs pratiques lectorales et scripturales (pratiques familiales, amicales, scolaires, académiques), leur rapport à la lecture-écriture, leurs représentations de l'écrit et de son enseignement-apprentissage. Des questions plus ciblées portaient sur l'incidence éventuelle du plurilinguisme sur leur rapport à l'écrit.

Les réponses recueillies contribuent à éclairer une problématique encore mal connue, mais qui prend au fil des années, une importance croissante, à savoir, celle du plurilinguisme et, plus particulièrement, la façon dont il est appréhendé, de façon tout à fait subjective, par les sujets à l'entame d'un cursus universitaire. Ces préoccupations prennent une pertinence accrue dans notre contexte, puisque, comme le soulignent Sylvia Lucchini et Salima El Karouni (2006 ; p. 24), la Belgique est un pays multilingue, dès sa création. Les deux chercheuses (Lucchini et El Karouni, 2006, p. 24) insistent : est récurrent le constat selon lequel l'enseignement-apprentissage du français de scolarisation ne s'avère pas efficace, alors même qu'est grandissante l'hétérogénéité à la fois linguistique et culturelle des élèves ou des étudiants. Récemment, des publications en didactique du français langue première se sont attachées à la question du plurilinguisme : nous pensons au dossier du n°38 de *La Lettre de l'AIRDF* (Plane et Rispail, 2006), à l'ouvrage coordonné par de Pietro et Rispail (2014) et au tout récent numéro 65 de la revue *Repères* (2022). Mais la très grande majorité des contributions insérées dans ces publications portent sur l'enseignement obligatoire, alors que nous nous centrons quant à nous sur l'université.

Notre article débute par une mise au point plus conceptuelle relative à la transition entre l'enseignement obligatoire et universitaire, vue sous l'angle de l'écrit. Nous clarifierons rapidement différents concepts importants pour notre recherche, à savoir, les pratiques extrascolaires, le rapport à l'écrit ou le plurilinguisme. Nous donnerons ensuite à voir les modalités de notre enquête, avant d'explicitier et de discuter les principaux résultats qu'elle a générés. Notre contribution s'inscrit dans le champ de la didactique du français et, de façon plus large, dans celui des littéracies universitaires. De façon plus générale, un enjeu fort sur lequel repose notre article est le passage d'un paradigme monolingue à un paradigme plurilingue et à une approche plus interculturelle, ce qui passe par une didactique contextualisée qui intègre la pluralité des langues présentes dans un contexte et qui prenne en compte les représentations sociales des enseignants et des étudiants (Blanchet, 2014, p. 49). Ce sont en effet ces représentations des étudiants que nous avons tenté de mettre au jour.

1) La transition vers l'université : un événement littéracique majeur

Quand ils arrivent à l'université, les primo-étudiants sont déjà porteurs d'une longue socialisation sur le plan familial et scolaire, les deux pouvant s'avérer congruentes ou dissonantes (Reuter, 2007). Cette double socialisation s'avère différenciée et différenciatrice du point de vue de l'écrit, car, selon les cas, elle peut soutenir ou entraver l'affiliation universitaire en matière d'écrit. Dans tous les cas, l'entrée à l'université constitue un événement littéracique majeur (Jaffré, 2004), un véritable choc (Paivandi, 2015). Dans une étude antérieure (Scheepers et Delneste, 2021), nous avons conduit une revue de la littérature relative à l'incidence de l'écrit dans le processus d'acculturation à l'université. Pour ce faire, nous avons croisé des études issues de champs différents : la sociologie, les littéracies scolaires et universitaires, la psychologie de l'éducation et la pédagogie de l'enseignement supérieur.

Ainsi, la maîtrise relative de l'écrit, sur le plan de la réception et de la production, constitue-t-elle un facteur de réussite ou d'échec ? De prime abord, il faut noter que les concepts de réussite ou d'échec ne vont pas de soi (Romainville et Michaut, 2012 ; Mouhib, 2018 ; De Clercq, 2019). L'université confronte l'étudiant à des exigences inédites et complexes, dans lesquelles l'écrit s'inscrit en filigrane, à la fois en tant que levier et témoin des apprentissages requis. Ces

exigences, à la fois nouvelles et difficiles, peuvent porter sur la production de genres discursifs, travaillés au fil de la scolarité obligatoire ou non (prise de notes, résumé, synthèse, exposé, rapport de stage, écrit réflexif, mémoire, etc.), sur la mise en œuvre de tâches discursives et cognitives multiples (problématiser, conceptualiser, discuter, argumenter, gérer la polyphonie discursive, etc.), sur la lecture, l'appropriation fine, la discussion et la mise en lien de sources hétérogènes (syllabus, notes personnelles, diapos, capsules vidéos, articles et ouvrages scientifiques ou professionnels, actes de colloques, etc.).

De nombreuses études se sont centrées sur les facteurs prédictifs de réussite : le lecteur peut notamment se reporter à Romainville, 2000 ; Romainville et Michaut, 2012 ; Vieillevoys *et al.*, 2012 ; Dupont *et al.*, 2015 ; Paivandi, 2015. Il est difficile de déterminer avec exactitude les facteurs de réussite les plus déterminants, entre autres parce que la réussite étant multifactorielle, les variables en jeu sont souvent imbriquées, même si la métacognition ou les stratégies d'autorégulation sont fréquemment citées. Isoler de façon nette le rôle véritable de l'écrit s'avère périlleux. Marc Romainville (2000) va jusqu'à se questionner : beaucoup de difficultés s'expliqueraient par une insuffisante maîtrise cognitive, donc non langagière. Ainsi, les étudiants maîtriseraient mal certains concepts, mobiliseraient des processus inadéquats de traitement des informations. Une réponse erronée ne résulterait pas forcément d'une lecture inadéquate de la question, mais pourrait s'expliquer par une incompréhension des règles implicites du contrat didactique. En outre, il est surprenant de constater que les chercheurs explicitent très peu ce qu'ils entendent par « maîtrise de l'écrit » : s'agit-il pour eux de répondre valablement à un QCM orthographique décontextualisé ou de se former à et par l'écrit pour brouillonner, (se) penser, apprendre à dialoguer, problématiser, se construire comme sujet épistémique, développer leur auctorialité, s'affilier à une communauté discursive universitaire ou professionnelle ?

Quoi qu'il en soit, comme écrit précédemment, l'entrée à l'université confronte les étudiants à des exigences, des pratiques et des genres discursifs neufs, en rupture nette avec ce que les étudiants ont connu dans la famille ou dans l'enseignement obligatoire (Romainville, 2000 ; Pollet, 2001). En outre, il est admis que l'écrit constitue un puissant transformateur cognitif. Dans notre conception (Giasson, 2001 ; Bucheton, 2014 ; Crinon et Marin, 2014 ; Bautier, 2021), la lecture et l'écriture mobilisent tout à la fois des savoirs, des habiletés, des procédures, des représentations, des images de soi et d'autrui, des pratiques (extra)scolaires, des rapports à... Ainsi, lorsqu'ils arrivent à l'université, les sujets sont déjà porteurs d'une longue trajectoire lecturale et scripturale, construite conjointement dans la famille et à l'école.

Depuis plus de vingt ans, beaucoup de travaux s'attachent aux pratiques extrascolaires : Penloup, 1999 ; Reuter, 2007 ; Lahire, 2008 ; Barrère, 2011 ; Penloup et Reuter, 2011 ; Penloup et Liénard, 2011 ; Bautier et Rayou, 2013 ; Clément-Schneider, 2015 ; Dias-Chiaruttini, 2015 ; Reuter, 2015 ; Scheepers, 2017, 2020 ; Scheepers et Delneste, 2021. Ana Dias-Chiaruttini (2015) établit une distinction intéressante dans toutes ces études. Ainsi, une partie d'entre elles, d'inspiration sociologique, reposent sur une vision négative du sujet élève, caractérisé par un déficit ou handicap socioculturel (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970 ; Lahire, 2008 ; Bautier et Rayou, 2013). Ces recherches opposent de façon dichotomique langue normée de l'école et langue non normée de la maison, culture légitimée de l'école et culture illégitime de la maison. Elles soulignent en outre « une inégale transmission intergénérationnelle de l'écrit au sein des familles (Lahire, 2008) et l'existence de « cumuls positifs et négatifs » (Bautier et Rayou, 2013). D'autres recherches s'attachent à prendre en compte le déjà-là de l'élève, à mettre au jour ses pratiques sociales existantes, mais ignorées par les enseignants, à révéler ses savoirs invisibles (Penloup, 1999 ; Penloup et Reuter, 2011 ; Penloup et Liénard, 2011).

Yves Reuter (2007) identifie trois effets distincts que génère l'attention prêtée aux pratiques extrascolaires : un effet de connaissance (les enseignants voient différemment leurs élèves), un effet de reconnaissance (les élèves sont valorisés) et un effet passerelle entre les pratiques scolaires et extrascolaires. Pour autant, le chercheur (Reuter, 2007) cerne des difficultés ou des dérives potentielles : le chercheur n'a accès qu'aux propos des individus sur leurs pratiques, les inégalités peuvent être renforcées si l'on enferme dans leur culture d'origine les élèves issus de milieux populaires... Parmi les nombreuses études sur les pratiques extrascolaires des collégiens (Penloup, 1999) ou des lycéens, Élisabeth Clément-Schneider (2015) évoque une « écriture lycéenne plurielle, massive et plurifonctionnelle ». Autrement dit, la chercheuse démontre qu'en dépit de certaines idées reçues, les lycéens écrivent beaucoup, sous des formes multiples, en réponse à des objectifs différents. Pour notre part, dans une contribution antérieure (Scheepers et Delneste, 2021), nous avons étudié les pratiques extra-universitaires déployées par des étudiants en langues et lettres.

Paule Buors et François Lenz (2006, p. 15) rappellent qu'une langue a trois fonctions : elle est tout à la fois instrument de communication, outil de construction des savoirs et vecteur d'élaboration culturelle identitaire. C'est pourquoi ils défendent le concept de littéracies multiples, lesquelles englobent la littéracie personnelle, la littéracie scolaire, la littéracie communautaire et la littéracie critique. Par la littéracie personnelle, l'apprenant se définit, attribue une signification à sa façon d'être à travers les textes, façonne une vision du monde. Dans ce cadre, la langue permet de s'affirmer et d'agir positivement comme citoyen. La littéracie scolaire permet au sujet de s'approprier le langage des domaines d'apprentissage, donc de soutenir la réussite scolaire. La littéracie communautaire donne à l'individu les outils pour s'inscrire dans sa communauté, alors que la littéracie critique le munit de moyens permettant de recourir aux trois littéracies précédentes de façon critique et, partant, d'établir un rapport avec le monde. Ce sont ces différentes facettes que nous avons tenté d'éclairer dans notre questionnaire.

Les primo-étudiants ont déjà eu l'occasion de construire un certain rapport à l'écrit, étudié dans de nombreuses publications : Barré-De Miniac, 2002 ; Delmotte *et al.*, 2000 ; Daunay, 2007 ; Barré-De Miniac et Reuter, 2007 ; Donahue, 2008 ; Barré-De Miniac, 2011 ; Penloup et Liénard, 2011 ; Bucheton, 2014. Christine Barré-De Miniac (2002) identifie quatre axes constitutifs du rapport à l'écrit : l'investissement de l'écrit, les opinions et attitudes face à l'écrit, les conceptions de l'écrit et de son apprentissage, ainsi que les modes de verbalisations. Ces facettes sont présentes dans notre questionnaire, repris en annexe. Selon Yves Reuter (1996), envisager le rapport à l'écrit des sujets recouvre quatre fonctions majeures : les représentations 1) sont en lien avec les performances, 2) sont modifiables, 3) peuvent constituer un obstacle, et 4) peuvent étayer la pratique ou l'apprentissage.

Mais selon Deborah Meunier (2021), la question spécifique de l'acculturation aux codes discursifs du supérieur des étudiants plurilingues semble à la fois avoir été moins étudiée par la recherche et moins prise en compte par les enseignants. Dans la même veine, Bernadette Kervyn *et al.* (2022 a, p. 7) ajoutent que le phénomène du plurilinguisme a longtemps été invisibilisé dans les classes, à l'exception de celles dévolues à l'accueil d'élèves allophones. Par ailleurs, Philippe Blanchet (2014, p. 35) explique que l'entrée à la fois progressive et assez récente de la question du plurilinguisme dans la didactique du français provient de diverses sources, elles-mêmes issues de trois champs principaux : la sociolinguistique, la psychopédagogie et l'anthropologie interculturelle. Le chercheur (Blanchet, 2014, p. 10) ajoute que tout l'enjeu consiste à inscrire la didactique dans une didactique globale de la pluralité, qu'elle soit

linguistique ou socioculturelle, reposant sur des modèles plurilingues, plurinormalistes et interculturels. Ces modèles permettent ensuite l'altéreculturation, susceptible de soutenir l'adaptation et l'émancipation à la fois individuelle et collective. On le comprend bien, cette reconfiguration didactique est tout aussi profonde que nécessaire, vu le caractère de plus en plus plurilingue de nos sociétés. Il s'agit ainsi de lutter contre l'idéologie du « monolinguisme mononormatif, du conservatisme linguistique (Blanchet, 2014). Un moyen de concrétiser les principes d'une didactique globale de la pluralité est d'inviter l'apprenant à élaborer sa biographie sociolinguistique : notre questionnaire va dans ce sens.

On ne peut omettre d'évoquer le vaste champ du français sur objectifs universitaires, mais celui-ci concerne davantage les étudiants non francophones. À la suite de Daniel Coste *et al.* (2009), nous définissons l'étudiant plurilingue comme tout étudiant susceptible de donner à voir des compétences langagières et des interactions culturelles dans plusieurs langues, et ce à des degrés variables. Marielle Rispail (2006, p. 9) ajoute que cette compétence plurilingue telle que définie par Daniel Coste *et al.* désigne un « répertoire pluriel, unique, muni d'une grammaire polylectale, variationnelle », ce répertoire brouillant les frontières entre le domaine scolaire et extrascolaire, donnant au contraire à voir les liens dynamiques qui existent entre les deux. Et, en effet, notre questionnaire prend en compte ces deux dimensions. Notre contribution entend dès lors analyser l'acculturation aux codes discursifs universitaires chez des étudiants plurilingues. Or, comme le soulignent Véronique Paolacci et Euriell Gobbé-Mévellec (2022), la majorité des enseignants n'ont qu'une vue très parcellaire du répertoire linguistique de leur classe : notre entreprise entend précisément contribuer à élucider ces aspects.

2) La transition littéracique vers l'université : comment les étudiants l'envisagent

Comment les primo-étudiants (dont une bonne part est plurilingue) envisagent-ils la transition littéracique vers l'université ? De quelles pratiques de lecture-écriture, conduites à l'université, en amont ou en parallèle, font-ils état ? Quel rapport nouent-ils avec la lecture-écriture ? Quelles sont leurs représentations en la matière ? Plus particulièrement, comment envisagent-ils les tâches lecturales et scripturales prescrites par l'université ? Estiment-ils que leurs études primaires et secondaires les ont adéquatement préparés à affronter les réquisits littéraciques universitaires ? Quels objectifs se donnent-ils d'ici la fin de leurs études ? Enfin, comment considèrent-ils les effets du plurilinguisme sur leurs pratiques lecturales et scripturales universitaires ? Toutes ces questions ont été posées à un échantillon d'une bonne centaine d'étudiants universitaires, inscrits en première année du bachelier en Traduction-Interprétation. Le questionnaire complet figure en annexe, si ce n'est que nous n'avons pas conservé les questions relatives aux données sociodémographiques. Les résultats bruts des questions plus quantitatives sont mentionnés.

2.1) Les modalités de l'enquête et l'échantillon

Pour répondre aux questions listées ci-avant, nous avons invité les étudiants de première année du bachelier en Traduction-Interprétation de l'Université de Mons (UMONS – FTI/EII) à compléter en classe un questionnaire papier. Celui-ci se centre sur la lecture et l'écriture, sous un angle général ou universitaire. Par le biais de questions fermées, les étudiants sont questionnés sur des dimensions multiples : leurs affects (« j'aime lire »), leurs pratiques personnelles déclarées (« je lis des textes de natures variées »), leurs pratiques déclarées familiales (« les membres de ma famille lisent beaucoup et avec plaisir »), leurs conceptions

(« lire, cela s'apprend »), leur estime d'eux-mêmes (« en général, je me considère comme un bon lecteur »), leur appréciation (« l'école primaire et secondaire m'a bien préparé à effectuer les lectures liées à ma formation »). Pour ces questions, les étudiants doivent donc marquer leur degré d'adhésion face à des propositions qui leur sont adressées. Ce à quoi il faut ajouter des données socioculturelles (le nombre de livres, les ressources numériques), ainsi que des questions ouvertes sur leurs souvenirs en matière de lecture-écriture et leur projet de formation. Parmi diverses questions centrées sur les données sociodémographiques, plusieurs d'entre elles portent sur le plurilinguisme. Notre questionnaire repose sur les travaux déjà cités, centrés sur les littéracies universitaires, les pratiques extrascolaires ou le rapport à l'écrit, entre autres. En outre, les questions sur les langues se fondent sur les propositions de Marc Surian et de Roxane Gagnon (2014, p. 162) relatives aux facteurs d'influence liés aux contextes sur les modalités d'enseignement et sur les acquisitions des élèves au sein de la classe de langue : 1) la vitalité et les relations entre les langues en contact, 2) la place des langues enseignées dans l'établissement, 3) les attitudes et conceptions des sujets, 4) leur profil linguistique, établi au départ de leur biographie langagière, 5) leur niveau d'intégration et 6) leur statut socioéconomique. Bien entendu, notre hypothèse était que ce public spécifique, inscrit dans un cursus en Traduction-Interprétation, comporte une part plus importante d'étudiants plurilingues que dans un autre cursus.

La passation s'est déroulée les 8 et 11 octobre 2021 : les étudiants suivaient alors les cours universitaires depuis trois ou quatre semaines. Nous pouvons dès lors légitimement parler de primo-étudiants, confrontés aux premières phases de leur processus d'affiliation. Nous avons recueilli 129 réponses via des questionnaires en format papier, réponses que nous avons ensuite encodées.

Concernant les caractéristiques sociodémographiques de notre échantillon, nous constatons qu'une bonne part de répondants est à l'heure, puisque 38,8% d'entre eux ont 18 ans au moment de l'enquête, contre 23,3% qui ont 19 ans, 12,4% qui ont 20 ans et 11,6% qui sont âgés de 17 ans. La population est majoritairement féminine (78,3%). Un pourcentage important (82,9%) déclare ne pas devoir travailler pour financer ses études. Si 111 étudiants sont nés en Belgique, cinq sont nés en France et trois en Afrique. L'un ou l'autre étudiant est né en Chine, en Espagne, en Italie, aux Pays-Bas, en Turquie, en Roumanie... 115 étudiants disposent de la nationalité belge, alors que sept sont Français, quatre sont Italiens, deux sont Turcs, deux autres sont Roumains... Le français est considéré comme la langue première de 116 étudiants, deux revendiquent l'espagnol et deux le roumain. Sont cités à une seule reprise l'anglais, l'arabe, l'italien, le turc, le japonais, le russe, le dari, le berbère, le russe, le medjumba ou le bassa (dialectes camerounais). Un étudiant explique qu'au Liban, le trilinguisme est la norme. Lorsque l'on demande aux étudiants quelles autres langues ils parlent couramment, autrement dit avec fluidité, avec aisance, dans des situations variées, 72 mentionnent l'anglais, dix-sept le néerlandais, neuf l'italien, sept l'allemand, cinq l'arabe et cinq l'espagnol. Puis, est cité à deux reprises le turc et une seule fois le catalan, le danois, le lingala, le coréen, le russe, le libanais ou le roumain. Nous pouvons dès lors légitimement parler de population à dominante plurilingue. Au vu des données recueillies, vu la diversité des profils des répondants, il est difficile de savoir si nous avons affaire à ce que Marielle Rispail (2006 : 5) nomme une mobilité linguistique macro (issue d'une évolution de politique linguistique) ou micro (due à une migration, à un mariage mixte). Pour les sujets nés en Belgique, il s'agit très certainement d'une mobilité dite micro.

Le tableau ci-dessous donne à voir les contextes dans lesquels sont parlées les diverses langues mentionnées, autres que le français.

Tableau n°1 : les contextes dans lesquels les étudiants parlent les diverses langues

Langues	Contexte scolaire	Contexte familial	Contexte professionnel	Contexte amical
anglais	64	17	25	59
néerlandais	14	7	6	7
italien	1	2	0	2
allemand	8	3	3	3
espagnol	8	2	0	3
turc	1	3	1	2
arabe	1	4	0	2

Mais ces données brutes ne permettent pas de comprendre finement les rapports entre ces diverses langues. Ainsi, Marielle Rispaïl (2006, p. 7) évoque des pratiques stellaires, autrement dit, des pratiques de contagion ou de développement horizontal, « faites d'interactions, d'échos dynamiques et évolutifs entre les différentes langues connues » (Rispaïl, 2006, p. 7). La chercheuse ajoute que l'on peut placer au centre une hyperlangue, jugée inévitable dans toute situation de contact social, puis quelques langues supercentrales, dominantes comme langues d'état et comme langues pour communiquer, notamment dans l'enseignement supérieur, viennent enfin des langues dites centrales, mais moins importantes (Rispaïl, 2006, p. 7). Des focus groups ou des entretiens individuels permettraient d'affiner nos résultats et d'établir les pratiques stellaires des étudiants de notre échantillon. Poursuivre ces explorations a tout son sens, si l'on admet avec Bernadette Kervyn *et al.* (2022 a) que devrait augmenter dans les prochaines années l'arrivée dans nos pays d'élèves allophones, pour peu que l'on examine le contexte mondial des flux migratoires. En outre, Bernadette Kervyn *et al.* (2022 b) évoquent la valorisation relative des langues : le bilinguisme français-anglais sera probablement plus valorisé que le bilinguisme d'étudiants arabophones, lié à l'immigration d'Afrique du Nord, en butte à un manque de reconnaissance sociale, voire à un mépris social. Et d'évoquer la sociolinguistique et, plus particulièrement, les travaux de Philippe Blanchet, lequel parle de glottophobie ou, autrement dit, de discrimination linguistique.

Par ailleurs, nos résultats indiquent qu'une majorité d'étudiants, à savoir un tiers, a des parents dont le diplôme le plus élevé est celui de l'école secondaire, qu'il s'agisse du père (32,6%) ou de la mère (33,3%). 31% des mères sont détentrices d'un bachelier, contre 20,2% des pères. Une proportion moindre possède une licence ou un master : 16,13% pour les mères et 17,8% pour les pères. Il faut noter qu'une proportion non négligeable d'étudiants ignorent quel est le diplôme le plus élevé de leur père (17,8%) et de leur mère (8,5%). La profession actuelle du père la plus citée est celle d'ouvrier (19,4%), avant une fonction d'employé faisant essentiellement un travail de bureau (10,9%) ou d'employé avec peu ou pas de travail de bureau (8,5%). Du côté des mères, beaucoup sont employées accomplissant surtout un travail de bureau (23,3%), sans profession (14%) ou encore enseignantes (10,1%). Tous ces éléments sont significatifs pour caractériser à larges traits la socialisation familiale dans laquelle a baigné notre échantillon.

2.2) Les pratiques déclarées, les représentations et le rapport noué à la lecture-écriture

Le tableau n°2 donne à voir les réponses brutes des répondants, lesquelles seront commentées ci-dessous.

Tableau n°2 : le rapport à la lecture, les représentations et les pratiques lectorales déclarées

	La lecture et moi...				
	À propos de la lecture en général...	Pas du tout d'accord	Pas vraiment d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Le rapport à la lecture	J'aime lire.	2	23	54	49
	En général, je me considère comme un bon lecteur.	13	31	62	21
	En général, les autres me considèrent comme un bon lecteur.	16	33	63	17
Les représentations	Lire, cela s'apprend.	0	9	63	57
	Savoir bien lire est un don.	39	53	23	13
Les pratiques lectorales déclarées	Lors de mes loisirs, je lis des textes de natures variées : articles, romans, BD, essais...	15	46	45	23
	Lors de mes loisirs, je lis surtout des textes en français.	16	46	43	24
	Dans ma vie quotidienne, la lecture est très présente.	11	33	56	30
	Les membres de ma famille lisent beaucoup et avec plaisir.	23	45	36	25
	Je lis pour mon plaisir de façon quotidienne.	23	34	44	28
	Durant le confinement, j'ai lu plus que d'habitude.	31	38	32	28
	Le confinement a accru mon envie de lire.	33	47	31	17
	Je lis davantage sur un format papier que sur un écran (ordinateur, GSM...).	21	43	24	42
	Je préfère lire sur un format papier plutôt que sur un écran.	10	18	34	68

Le rapport affiché à la lecture s'avère positif. Une majorité d'étudiants dit aimer lire et la plupart s'affichent également comme de bons lecteurs, que cet avis relève d'une autoévaluation ou d'appréciations venant d'autrui. Les étudiants s'opposent à l'idéologie du don en matière de lecture : une nette majorité estime que lire s'apprend et ne résulte pas d'un don quelconque. Si la lecture reste présente pour une majorité de répondants, ces derniers affichent des réponses mitigées pour les pratiques lectorales liées aux loisirs. De même, pour une légère majorité d'étudiants interrogés, les membres de leur famille ne lisent pas forcément beaucoup et avec plaisir. Si le confinement a accru la fréquence de lecture d'une petite moitié d'étudiants, pour une majorité d'entre eux, il n'a pas renforcé l'envie de lire. Les pratiques affichées de lecture sur écran ou sur papier sont relativement équilibrées, mais le papier est grandement plébiscité. Lors des loisirs, une petite moitié des répondants déclare lire essentiellement des textes en français : les pratiques lectorales plurilingues sont donc assez massivement représentées ou, en tout cas, revendiquées au sein de notre échantillon. Le caractère spécifique du cursus y est sans doute pour quelque chose.

Tableau n°3 : le rapport à l'écriture, les représentations et les pratiques scripturales déclarées

	L'écriture et moi...	Pas du tout d'accord	Pas vraiment d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Le rapport	J'aime écrire.	4	35	60	30
	En général, je me considère comme un bon scripteur.	22	55	45	7

à l'écriture	En général, les autres me considèrent comme un bon scripteur.	20	38	58	12
Les représentations	Écrire, cela s'apprend.	0	2	47	79
	Savoir bien écrire est un don.	30	39	26	34
Les pratiques scripturales déclarées	Lors de mes loisirs, j'écris pour mon plaisir des textes de natures variées : lettres/emails, poèmes, journal intime, posts sur les réseaux sociaux, chansons...	42	36	32	19
	Lors de mes loisirs, j'écris surtout des textes en français.	25	36	49	19
	Dans ma vie quotidienne, l'écriture est très présente.	12	44	41	32
	Les membres de ma famille écrivent beaucoup et avec plaisir.	47	59	20	2
	J'écris pour mon plaisir de façon quotidienne.	44	45	28	12
	Durant le confinement, j'ai écrit plus que d'habitude.	48	25	33	23
	Le confinement a accru mon envie d'écrire.	52	44	21	12
	J'écris davantage sur un format papier que sur un écran (ordinateur, GSM...).	20	52	26	31
	Je préfère écrire avec un clavier (GSM, ordinateur...) plutôt qu'avec un stylo (crayon, bic...).	22	44	37	25

L'appétence pour l'écriture s'avère un peu moins marquée et l'image de soi comme scripteur est elle aussi moins positive. Si un oui massif est asséné pour l'item « écrire, cela s'apprend », les réponses sont plus partagées pour l'affirmation « savoir bien écrire est un don ». Les étudiants interrogés affichent moins de pratiques scripturales, même si une majorité d'entre eux pense que l'écriture reste présente dans leur vie quotidienne. Peu d'étudiants affirment que leur famille écrit beaucoup et avec plaisir. Il semble que le confinement ait davantage renforcé les pratiques de lecture que d'écriture ; en effet, il n'a accru l'envie d'écrire que pour une minorité d'étudiants. Si les répondants écrivent davantage sur du papier, leur préférence pour le papier ou l'écran n'est pas claire. À nouveau, les pratiques scripturales associées aux loisirs se partagent à parts égales entre les textes en français et les textes produits dans une autre langue. Ici aussi, le plurilinguisme est bien présent.

Ainsi, les étudiants affichent un rapport à l'écriture moins positif que celui revendiqué pour la lecture. Leurs pratiques scripturales seraient également moindres, tandis qu'ils se réfugieraient davantage vers l'idéologie du don s'agissant de l'écriture. De la même façon, si deux tiers des étudiants se disent confiants pour accomplir les tâches lectures universitaires, ce n'est plus le cas que pour une petite moitié des répondants dès lors que nous avons affaire aux activités scripturales académiques. De façon quelque peu paradoxale, une (petite) majorité d'étudiants estiment que le cursus obligatoire les a bien préparés pour réaliser les lectures prescrites par l'université, alors que les réponses sont partagées en matière d'écriture académique. Tout semble dès lors se passer comme si, selon les sujets interrogés, l'école primaire et secondaire avait mieux outillé les étudiants du point de vue de l'écriture, alors que le rapport à l'écriture, les pratiques scripturales affichées et les représentations semblent moins positifs si on compare les réponses avec celles formulées pour la lecture.

Les souvenirs liés à la lecture sont souvent associés à un membre aimé de la famille, comme le montrent les verbatims ci-dessous :

« J'ai aimé passer mes après-midis entières à lire des romans en compagnie de ma maman pendant les dernières vacances d'été ».

« Ma maman et ma gardienne me lisaient des histoires tous les jours quand j'étais petite. C'est comme ça que j'ai aimé lire et que j'ai lu des livres pour enfants toute seule dès que j'ai su lire ».

« Grâce à la lecture, j'ai rencontré pas mal de gens qui aimaient lire. J'ai pu partager mes goûts en matière de lecture et eux aussi. Franchement, j'ai trouvé ça très enrichissant ».

Quant aux souvenirs négatifs que la lecture a pu susciter, sans surprise, ils sont souvent mentionnés en relation avec les lectures obligatoires dans l'enseignement secondaire.

« Être "obligé" de lire un livre qui ne nous intéresse pas pour l'école secondaire ».

« Dans 80% des cas, je n'ai pas aimé les livres qu'on devait lire en secondaire. C'était une perte de temps ».

« Les romans que l'on nous demandait de lire en études secondaires étaient très négatifs et déprimants, pour la plupart (meurtres, drogue, violence...) et ne nous donnaient pas de regard positif sur la vie, je les détestais ».

« Les livres obligatoires en école secondaire ne me plaisaient pas ».

« Les lectures obligatoires en enseignement secondaire ».

« J'ai lu trop jeune un livre assez traumatisant (décapitation, torture...) ».

« Les livres scolaires étaient souvent ennuyeux ».

En revanche, il est bien plus difficile d'évoquer des récurrences fortes s'agissant des souvenirs positifs que l'écriture a générés, si ce n'est à dire qu'ils sont fortement chargés d'affects, reliés à un dialogue vers autrui, voire soi-même :

« Le fait de communiquer chaque jour avec mes proches en message sur mon smartphone ».

« L'écriture me sert principalement à exprimer ce que je ressens, à vider mon esprit. Donc elle m'a beaucoup aidée dans des périodes où ça allait moins bien ».

« Depuis mon enfance, j'écris des textes pour ma mère lors de ses anniversaires pour lui prouver à quel point elle est importante pour moi ».

« J'aime écrire au quotidien, car cela me permet de "coucher" mes idées sur papier. Je pense que c'est une très bonne manière d'extérioriser ses émotions et sa créativité ».

« L'apprentissage de diverses langues du style (chinois, etc.) ».

« Pouvoir inventer quelque chose, de s'en imprégner ou pas, pour soi-même ou pour les autres ».

« Je me souviens avoir écrit un poème pour mon ex-petite amie et cela lui avait fait vraiment plaisir ».

De même, il est difficile de catégoriser valablement les souvenirs négatifs associés à l'écriture, tant ils portent sur des dimensions hétérogènes :

« La dictée qui est faite en chaque début d'année en humanité et qui m'est rendue avec une note nulle ».

« La grammaire. Quand je suis allé au cours de GFR [grammaire française raisonnée]. Lundi passé, je me suis rendu compte que mon français n'était pas du tout correct ».

« Écrire une partie d'un poème ».

« Mon prof de langue et littérature espagnole en dernière année de lycée était nul. Dès ce moment, ma capacité pour rédiger des textes n'est pas si bonne ».

« J'ai beaucoup écrit lorsque ça n'allait pas dans ma vie. Au décès de mon grand-père. Écrire permet d'extérioriser pour certains et c'est mon cas ».

« Ne pas savoir quoi écrire sur sa feuille, ne pas savoir par où commencer et ne pas savoir quoi dire ».

« Quand je devais écrire sur des sujets qui ne m'intéressaient pas et où je n'avais pas d'idée ».

Pour explorer et analyser plus avant les souvenirs des étudiants, des entretiens ou des focus groups seraient sans doute précieux. Invités à énoncer les objectifs qu'ils se fixent par rapport à la lecture-écriture d'ici la fin de leur formation académique, les étudiants se focalisent de façon très marquée sur des micro-habiletés linguistiques, comme en témoignent ces deux réponses récurrentes : « Améliorer mon orthographe » ou « Bien conjuguer les verbes ». Nous

sommes donc loin de la représentation que nous défendons la de lecture-écriture, qui agrègent toutes deux et mobilisent des connaissances, des procédures, des représentations, des rapports à..., des pratiques, une histoire, une trajectoire...

2.3) La transition littéracique et le plurilinguisme

Des réponses très partagées sont apportées à la question : « Si vous pratiquez plusieurs langues, pensez-vous que cela facilite ou rend plus difficile la pratique de la lecture-écriture à l'université ? Expliquez ». Certaines réponses s'avèrent résolument positives :

« Ça m'apporte une ouverture d'esprit ».

« Tout à fait. Cela permet la facilité d'apprentissage des autres langues ».

« Cela facilite la pratique de la lecture-écriture, car je pense que cela développe davantage le lexique. Certains mécanismes linguistiques se mettent en place et la personne pourrait avoir plus de facilité à créer des liens entre les langues ».

Mais d'autres réponses sont bien plus négatives :

« Le fait de parler et même d'apprendre plusieurs langues peut nous faire douter davantage sur l'orthographe, etc. »

« Non, car pour moi, la lecture est la même dans n'importe quelle langue ».

« Cela peut être difficile par moment en raison de plusieurs facteurs. Pour commencer, les mots qui se ressemblent mais dans d'autres langues à quelques lettres près. C'est parfois un atout pour la mémorisation - compréhension mais on peut aussi se tromper car c'est pas écrit dans la langue demandée. Et aussi toute langue a sa propre forme de conjugaison (p.ex. les inversions en néerlandais) ».

En outre, d'autres étudiants font état de jugements plus nuancés :

« Ça dépend vraiment des langues, je dirais oui d'un côté parce que parfois on rencontre des similitudes entre les langues et d'un côté non parce qu'une langue est quand même très différente d'une autre ».

« Je trouve que ça la facilite à un certain point. L'appréhension et la compréhension viennent plus vite, mais certains pièges apparaissent en plus à cause des autres langues. Pièges qu'on ne voit pas en ne connaissant que sa langue natale ».

« Je pense que cela facilite d'une part pour la diversité mais d'une autre, la confusion entre les mots de différentes langues peut rendre difficile la pratique de la lecture et de l'écriture ».

« Cela facilite la lecture et l'écriture mais peut quand même poser quelques difficultés pour l'écriture. Parler plusieurs langues donne en général accès à une culture générale plus étendue. Il est donc plus facile dans un texte de donner des exemples. Cela peut aussi diversifier notre façon de voir le monde et aider à trouver de nouveaux arguments. Parler d'autres langues (surtout si elles ont le même alphabet) peut par contre causer quelques problèmes d'orthographe et causer de la confusion quant au vocabulaire ».

Les propos des étudiants font écho à ceux de Jean-François de Pietro et de Marielle Rispail (2014) : le contexte ne consiste pas en une simple suite de données objectives que l'on pourrait se borner à lister, qu'il s'agisse de dimensions historiques, institutionnelles, géographiques ou sociolinguistiques d'une situation didactique. Certes, ces données jouent un rôle certain, mais les représentations des sujets également. En outre, nous adhérons à la conception de ces chercheurs (de Pietro et Rispail, 2014), selon lesquels le contexte doit s'envisager comme une construction dynamique, résultant de choix, d'actions : le point de vue crée véritablement le contexte. D'où l'importance de mettre au jour le point de vue des acteurs. Et ces mêmes chercheurs (de Pietro et Rispail, 2014) de défendre une didactique contextualisée du français, une didactique en/du plurilinguisme et de soutenir que le plurilinguisme ne doit pas être envisagé comme un obstacle, mais comme un atout au service du développement des

compétences communicatives, (inter)linguistiques ou (inter)culturelles des étudiants et de leurs apprentissages cognitifs et sociaux.

Conclusion

L'enquête dont nous avons fait état vient valider l'idée défendue par Sylvie Plane et Marielle Rispaïl (2006) selon laquelle l'opposition fondatrice entre français langue maternelle et langue étrangère perd sa légitimité : ce clivage avait du sens quand la DFLM s'échafaudait en opposition avec la DFLE alors établie depuis longtemps. Nos résultats viennent renforcer la nécessité de prendre en compte le contexte culturel local et le statut sociolinguistique et politique de la langue française (Plane et Rispaïl, 2006). Pour ce qui concerne le contexte étudié, à savoir, le cursus en Traduction-Interprétation à l'Université de Mons, nous sommes dans un contexte où l'histoire et l'organisation politique font que cohabitent plusieurs langues, dans des situations de polyglossie ou de plurilinguisme, avec une hiérarchie implicite des langues en contact, dont les liens traduisent des rapports culturels et politiques complexes, ambivalents (Plane et Rispaïl, 2006).

Notre contribution apporte des éléments d'éclairage sur la manière dont des étudiants, majoritairement plurilingues, appréhendent leur transition littéraire vers l'université. Comme nous l'avons écrit, cette question a été peu étudiée par la recherche, mais notre étude comporte plusieurs limites. Ainsi, notre échantillon n'est ni exhaustif ni représentatif. À l'heure où les étudiants plurilingues sont de plus en plus nombreux, des études à large échelle pourraient être conduites. En outre, nous nous sommes penchées sur les déclarations des étudiants, mais, dans des analyses ultérieures, nous pourrions comparer précisément les pratiques déclarées et effectives, les représentations et les pratiques réelles, les représentations des étudiants et celles de leurs enseignants, les affirmations des étudiants plurilingues et des monolingues. Alors que l'on entend souvent dire que le monolingue est l'analphabétisme du 21^e siècle, il devient urgent et important de chercher à mieux étudier la problématique, devenue cruciale, du plurilinguisme. Ainsi, Marielle Rispaïl (2006, p. 12) écrit joliment : « L'individu monolingue est une rare exception et le sera de plus en plus ». Dès lors, nombreux sont les chercheurs, et nous dans la foulée, à estimer que l'enseignement devrait faire du bi/plurilinguisme la norme, dans la mesure où, simplement, s'approprier la langue de scolarisation signifie devenir bilingue (Alby, 2014, p. 226). Loin d'une vision déficitaire et problématique du plurilinguisme, nous rejoignons Marie-Claude Penloup *et al.* (2022) lorsqu'elles considèrent que le plurilinguisme peut constituer un atout et un levier pour tous les apprenants. C'est dans ce sens que les inviter à élaborer leur biographie langagière prend tout son sens.

Bibliographie

- ALBY Sophie (2014) Enseignement bilingue et plurilingue en Guyane française dans DE PIETRO Jean-François et RISPAÏL Marielle (dir.) (2014) *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*, Namur, Presses universitaires de Namur, 215-228.
- BARRÉ-DE MINAC Christine (2002) *Le rapport à l'écriture*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- BARRÉ-DE MINAC Christine et REUTER Yves (2007) *Apprendre au collège dans les différentes disciplines*, Lyon, INRP.

- BARRÈRE Anne (2011) *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Paris, Armand Colin.
- BAUTIER Élisabeth (2021) Postface, dans SCHEEPERS Caroline (dir.) *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*, Bruxelles, De Boeck, 285-289.
- BAUTIER Élisabeth, RAYOU Patrick (2013) *Les inégalités d'apprentissage*, Paris, PUF.
- BLANCHET Philippe (2014) Inclure une didactique du français dans une didactique de la pluralité linguistique. Repères théoriques et méthodologiques entre recherche et intervention dans DE PIETRO Jean-François et RISPAIL Marielle (dir.) (2014) *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*, Namur, Presses universitaires de Namur, 33-48.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude (1964) *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude (1970) *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- BUCHETON Dominique (2014) *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz.
- BUORS Paule et LENZ François (2006). Apprendre en français en milieu franco-minoritaire au Canada : langues, sens et identités, *La Lettre de l'AIRDF*, n°38, 13-19.
- CADET Lucile et al. (2022) Plurilinguisme des élèves en classe ordinaire dans le premier degré : que trouve-t-on dans la « boîte à outils » des enseignants ? dans dans PENLOUP Marie-Claude et al. (dir.) *Élèves plurilingues en classes ordinaires : outils et questions pour la didactique du français*, *Repères*, n°65, 21-38.
- CLÉMENT-SCHNEIDER Élisabeth (2013) *Économie scripturale des adolescents : enquête sur les usages de l'écrit de lycéens*, Thèse de doctorat, Université de Caen Basse-Normandie, octobre 2013.
- COSTE Daniel et al. (2009) *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, <https://rm.coe.int/168069d29c> (consulté le 14 mars 2022).
- CRINON Jacques et MARIN Brigitte (2014) *La production écrite, entre contraintes et expressions*, Paris, Nathan.
- DAUNAY Bertrand (2007) Rapport à l'écriture, dans REUTER Yves (dir.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 191-196.
- DE CLERCQ Mikaël (2019) L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : vers une modélisation du processus de transition académique, *Cahiers de recherche du Girsef*, n°116, Louvain-la-Neuve, n.p.
- DELAMOTTE Régine et al. (2000) *Passages à l'écriture : un défi pour les apprenants et les formateurs*, Paris, PUF.
- DE PIETRO Jean-François et RISPAIL Marielle (dir.) (2014) *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*, Namur, Presses universitaires de Namur.
- DIAS-CHIARUTTINI Ana (2015) Analyser les relations entre le scolaire et l'extrascolaire : de quelques enjeux en didactique du français, *La Lettre de l'AIRDF*, n° 58, 7-11.
- DONAHUE Christiane (2008) *Écrire à l'université : analyse comparée en France et aux États-Unis*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- DUPONT Serge et al. (2015) Les prédicteurs de réussite dans l'enseignement supérieur : revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation, *Revue française de pédagogie*, n°191-2, Les descendants d'immigrés à l'école : destins scolaires et origines des inégalités, Lyon, ENS Lyon, 105-136.
- EL KAROUNI Salima et LUCCHINI Sylvia (2014) Dénominations, représentations et pratiques d'enseignement du français dans le contexte scolaire bruxellois, français et plurilingue dans DE PIETRO Jean-François et RISPAIL Marielle (dir.) (2014) *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*, Namur, Presses universitaires de Namur, 49-63.

- GIASSON Jocelyne (2001) *La lecture*, Bruxelles, De Boeck.
- JAFFRÉ Jean-Pierre (2004) La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept, dans BARRÉ-DE MINIAC Christine et al. (dir.) *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan, 21-41.
- KERVYN Bernadette et al. (2022 a) *Élèves plurilingues en classes ordinaires : outils et questions pour la didactique du français* dans PENLOUP Marie-Claude et al. (dir.) *Élèves plurilingues en classes ordinaires : outils et questions pour la didactique du français*, *Repères*, n°65, 7-17.
- KERVYN Bernadette et al. (2022 b) *Hétérogénéité et plurilinguisme en classe ordinaire : des constats à l'exploration de réponses coconstruites* dans KERVYN Bernadette et al. (2022) *Élèves plurilingues en classes ordinaires : outils et questions pour la didactique du français* dans PENLOUP Marie-Claude et al. (dir.) *Élèves plurilingues en classes ordinaires : outils et questions pour la didactique du français*, *Repères*, n°65, 205-221.
- LAHIRE Bernard (2008) *La raison scolaire : écoles et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- LUCCHINI Sylvia et EL KAROUNI Salima (2006) L'enseignement du français dans le contexte linguistiquement hétérogène de la Belgique francophone et de Bruxelles en particulier, *La Lettre de l'AIRDF*, n°38, 24-30.
- MEUNIER Deborah (2021) Former à l'écrit académique en français langue seconde ou étrangère, dans SCHEEPERS Caroline (dir.) *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*, Bruxelles, De Boeck, 173-183.
- MOUHIB Leïla (2018) *Réussir ses études : quels parcours ? Quels soutiens ? Parcours de réussite dans les premiers cycles de l'enseignement supérieur. Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014-2017*, Bruxelles, ARES.
- PAIVANDI Saeed (2015) *Apprendre à l'université*, Bruxelles, De Boeck.
- PENLOUP Marie-Claude, LIÉNARD Fabien (2009) Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français. *Forumlecture.ch*, n°2.
- PENLOUP Marie-Claude (1999). *L'écriture extra-scolaire des collégiens*, Paris, Retz.
- PENLOUP Marie-Claude et al. (dir.) (2022) *Élèves plurilingues en classes ordinaires : outils et questions pour la didactique du français*, *Repères*, n°65.
- PLANE Sylvie et RISPAIL Marielle (coord.) (2006) L'enseignement du français dans ses différents contextes linguistiques et sociolinguistiques. Présentation du dossier, *La Lettre de l'AIRDF*, n°38, 4-5.
- POLLET Marie-Christine (2001) *Pour une didactique des discours universitaires : étudiants et système de communication à l'université*, Bruxelles, De Boeck.
- Repères*, n°23 (2001) *Pratiques scolaires-pratiques extrascolaires*, coordonné par REUTER Yves, PENLOUP Marie-Claude, Lyon, ENS de Lyon.
- REUTER Yves (1996) *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- REUTER Yves (2007) *Pratiques scolaires-pratiques extrascolaires*, dans REUTER Yves (dir.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 175-179.
- REUTER Yves (2015) Lorsque l'extrascolaire définit le disciplinaire, *La Lettre de l'AIRDF*, n°58, 11-15.
- REUTER Yves, PENLOUP Marie-Claude (2011) Présentation, *Repères*, n°23, 3-8.
- RISPAIL Marielle (2006) Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline ? Pour une sociodidactique des langues et des contacts de langues, *La Lettre de l'AIRDF*, n°38, 5-12.
- ROMAINVILLE Marc (2000) *L'échec dans l'université de masse*, Bruxelles, De Boeck.
- ROMAINVILLE Marc, MICHAUT Christophe (2012) *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck.

- SCHEEPERS Caroline (2017) La littérature en débats dans les forums adolescents, dans LE GOFF François, FORTANIER Marie-José (dir.) *Les formes plurielles des écritures de la réception*, Namur, Presses universitaires de Namur, 259-280.
- SCHEEPERS Caroline (2020) Pratiques argumentatives dans les forums adolescents, dans CAPT Vincent *et al.* (dir.) *L'enseignement du français et le défi du numérique*, Berne, Peter Lang, 85-100.
- SCHEEPERS Caroline et DELNESTE Stéphanie (2021) L'écrit, en amont du supérieur et au cœur de la transition académique, dans SCHEEPERS Caroline (dir.) *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*, Bruxelles, De Boeck, 31-49.
- SURIAN Marc et GAGNON Roxane (2014) Dimensions contextuelles et enseignement du français en classe d'accueil : enquête sur les pratiques au post-obligatoire dans DE PIETRO Jean-François et RISPAIL Marielle (dir.) (2014) *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*, Namur, Presses universitaires de Namur, 161-179.
- VIELLEVOYE Sandrine *et al.* (2012) Maîtrise des prérequis et réussite à l'université, dans ROMAINVILLE Marc, MICHAUT Christophe (dir.) *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck, 221-250.

Annexe : le questionnaire communiqué aux étudiants

Questionnaire sur les pratiques lectorales et scripturales des étudiants

Merci de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous. Gardez à l'esprit qu'il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse : seul votre avis importe. Votre anonymat est garanti. Les résultats de cette enquête seront exclusivement utilisés à des fins de recherche et d'enseignement.

Merci de votre participation et de votre aide !

1) La lecture et moi, l'écriture et moi...

Cochez la case adéquate (une réponse par ligne).

La lecture et moi...				
À propos de la lecture en général...	Pas du tout d'accord	Pas vraiment d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
J'aime lire.	2	23	54	49
Lors de mes loisirs, je lis des textes de natures variées : articles, romans, BD, essais...	15	46	45	23
Lors de mes loisirs, je lis surtout des textes en français.	16	46	43	24
Dans ma vie quotidienne, la lecture est très présente.	11	33	56	30
Lire, cela s'apprend.	0	9	63	57
Les membres de ma famille lisent beaucoup et avec plaisir.	23	45	36	25
Je lis pour mon plaisir de façon quotidienne.	23	34	44	28
Durant le confinement, j'ai lu plus que d'habitude.	31	38	32	28
Le confinement a accru mon envie de lire.	33	47	31	17

En général, je me considère comme un bon lecteur.	13	31	62	21
En général, les autres me considèrent comme un bon lecteur.	16	33	63	17
Savoir bien lire est un don.	39	53	23	13
Je lis davantage sur un format papier que sur un écran (ordinateur, GSM...).	21	43	24	42
Je préfère lire sur un format papier plutôt que sur un écran.	10	18	34	68
À propos de la lecture dans l'enseignement supérieur...	Pas du tout d'accord	Pas vraiment d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je me sens confiant(e) pour effectuer les lectures liées à ma formation.	4	42	73	11
Je pense que l'école primaire et l'école secondaire m'ont bien préparé(e) à effectuer les lectures liées à ma formation.	15	56	46	12

L'écriture et moi...	Pas du tout d'accord	Pas vraiment d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
J'aime écrire.	4	35	60	30
Lors de mes loisirs, j'écris pour mon plaisir des textes de natures variées : lettres/emails, poèmes, journal intime, posts sur les réseaux sociaux, chansons...	42	36	32	19
Lors de mes loisirs, j'écris surtout des textes en français.	25	36	49	19
Dans ma vie quotidienne, l'écriture est très présente.	12	44	41	32
Écrire, cela s'apprend.	0	2	47	79
Les membres de ma famille écrivent beaucoup et avec plaisir.	47	59	20	2
J'écris pour mon plaisir de façon quotidienne.	44	45	28	12
Durant le confinement, j'ai écrit plus que d'habitude.	48	25	33	23
Le confinement a accru mon envie d'écrire.	52	44	21	12
En général, je me considère comme un bon scripteur.	22	55	45	7
En général, les autres me considèrent comme un bon scripteur.	20	38	58	12
Savoir bien écrire est un don.	30	39	26	34
J'écris davantage sur un format papier que sur un écran (ordinateur, GSM...).	20	52	26	31
Je préfère écrire avec un clavier (GSM, ordinateur...) plutôt qu'avec un stylo (crayon, bic...).	22	44	37	25

À propos de l'écriture à l'université...	Pas du tout d'accord	Pas vraiment d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je me sens confiant(e) pour effectuer les tâches d'écriture liées à ma formation.	11	56	54	7
Je pense que l'école primaire et l'école secondaire m'ont bien préparé(e) à effectuer les tâches d'écriture liées à ma formation.	23	44	50	12

Chez moi...	Oui	Non
Il y a entre 0 et 15 livres (sans compter les journaux, les revues, les livres pour enfants...)	76	38
Il y a entre 16 et 30 livres.	69	45
Il y a entre 31 à 100 livres.	66	54
Il y a plus de cent livres.	58	68
Je possède un smartphone.	127	0
Je dispose d'un ordinateur et/ou d'une tablette.	127	0
Je dispose d'une connexion internet.	128	0
Je dispose d'une pièce calme pour pouvoir travailler.	119	0

2) Mes souvenirs en lien avec la lecture et l'écriture

2.1) Racontez un souvenir positif lié à la lecture :

2.2) Racontez un souvenir négatif lié à la lecture :

2.3) Racontez un souvenir positif lié à l'écriture :

2.4) Racontez un souvenir positif lié à l'écriture :

3) Mon projet personnel de formation

3.1) Quels objectifs vous donnez-vous par rapport à la lecture d'ici la fin de votre formation académique ?

3.2) Quels objectifs vous donnez-vous par rapport à l'écriture d'ici la fin de votre formation académique ?