

Valérie ERLICH
Jacques LUCCIARDI

LE RAPPORT À L'ÉCRIT DES ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE ANNÉE D'UNIVERSITÉ

Analyse de notes de cours magistral et de copies d'examen

Résumé : Cet article s'intéresse au rapport à l'écrit des étudiants de première année de DEUG à l'université et s'inscrit dans une sociologie des savoirs étudiants. Il analyse les procédés d'écriture que les étudiants mettent en oeuvre lors de la prise de notes en cours magistral et lors de dissertations rédigées en situation d'examen. Ces procédés permettent de repérer des usages différenciés de l'écrit impliquant la plus ou moins bonne maîtrise des codes d'écriture et de syntaxe, de la circulation du sens mais aussi de la culture scolaire « savante » et disciplinaire. Ils sont une des composantes de la réussite et de l'échec universitaire en première année de sociologie.

Mots-clés : étudiant, supérieur premier cycle, sociologie, rapport à l'écrit, activités d'écriture, réussite.

Centrées sur les inégalités sociales d'accès et de réussite à l'université, sur les mécanismes de l'insertion professionnelle des étudiants, les phénomènes d'orientation, puis sur les modes de vie des étudiants et leurs conditions de vie, les recherches sociologiques se sont plus récemment intéressées au travail universitaire des étudiants. Ce type d'analyse en France est encore peu fréquent mais quelques travaux en sociologie de l'éducation et en sciences de l'éducation¹ ont été produits récemment sur les pratiques d'étude des étudiants. L'échec en première année d'université, la mutation des profils des jeunes qui entrent à l'université et les réformes structurelles qui y ont été entreprises ont conduit les chercheurs à tenter de comprendre l'hétérogénéité des conduites d'étude et à mieux décrire les spécificités des pratiques d'apprentissage universitaire. Ces travaux récents ont en commun de s'intéresser aux apprentissages en première année d'université mis en perspective avec la réussite et l'échec universitaires (Jarousse, Michaut, 2001 ; Boyer, Coridian, Erlich, 2001) et à la construction sociale des savoirs étudiants qui se constituent notamment lors des cours magistraux (Boyer, Coridian 2002 ; Soulié, 2002). Ils

¹ Les chercheurs en sciences de l'éducation ont été pionniers en la matière, consacrant leurs travaux au « student learning », en s'intéressant aux tâches courantes du travail universitaire (Alava, Romainville, 2001). Ils sont cependant animés de prétentions normatives, en tentant de comprendre les stratégies d'adaptation des étudiants « apprenants » aux normes universitaires (Romainville, 1997 ; 2000).

insistent également sur les différenciations qui caractérisent les pratiques d'étude des étudiants en fonction de leur genre (Frickey, Primon, 2002), de leur origine scolaire (Bloss, Erlich (2000) ; Beaud, Pialoux, 2001), mais également des disciplines enseignées (Lahire, 1997 ; Montfort, 2000 ; Boyer, Coridian, 2002). Cet article est une contribution à cette sociologie des savoirs étudiants puisqu'il traite du rapport à l'écrit et des activités d'écriture des étudiants de première année d'université.

Si en classe de seconde, à l'entrée au lycée, l'élève fait encore l'apprentissage de l'écriture, à l'université, il est censé la maîtriser : selon les enseignants, orthographe, règles grammaticales, lexicales, textuelles devraient être acquises par les étudiants débutants. Les règles de la dissertation également : construction d'un texte, plan, raisonnement... Les exigences en matière d'écriture sont fortes. Pourtant un grand nombre d'enseignants ne cessent de se plaindre des difficultés d'expression écrite des étudiants et ces derniers découvrent parfois avec étonnement que leurs résultats dépendent beaucoup de leurs façons d'écrire. Le rapport à l'écrit nous a donc paru un objet significatif quant à mieux comprendre l'expérience scolaire et les apprentissages des étudiants débutant leurs études. Une hypothèse a guidé notre réflexion, inspirée des travaux de Bernard Lahire (1993) sur la culture écrite à l'école élémentaire : il est selon nous pertinent d'envisager le transfert de la problématique des inégalités scolaires et du rapport à l'écrit de l'école primaire à l'université : même si les objets d'apprentissage à l'université ne sont plus de même nature, la forme de ces objets (forme écrite, relations formelles, mise à distance de l'action, effets différés), leur rapport au pouvoir (ne fut-ce que par leur fonction dans la sélection, accrue du fait que l'on est sorti du champ de la scolarité obligatoire) sont fondamentalement inchangés et portent les traces des déterminations sociales observées à l'école puis dans l'enseignement secondaire. Les pratiques langagières et à travers elles les activités d'écriture sont sans conteste un des lieux principaux de la construction des différences et des inégalités scolaires. Elles constituent à partir de la classe de seconde un usage du langage central dans la constitution et la mise en forme scolaire des savoirs, dans la construction de l'élève comme lycéen (Bautier, Rochex, 1998). Mais il semble que dans le cadre de l'université plus encore qu'aux stades antérieurs de la scolarité, le rapport à l'écrit puisse être porteur d'une dynamique qui engage l'étudiant vers des pratiques d'écriture plus autonomes détachées de la seule réalisation de la tâche scolaire, vers un « travail » d'écriture, d'élaboration et de construction des savoirs. Le cours magistral n'est pas étranger à cette dynamique : situation pédagogique inédite pour les étudiants débutants, il les confronte à de nouvelles méthodes d'enseignement qui occasionnent de nouvelles méthodes de travail, notamment dans la manière de prendre des notes ou de réviser les examens. Il symbolise ainsi la rupture entre l'enseignement au lycée et la formation universitaire et il représente un vecteur important de la socialisation des étudiants (Boyer, Coridian, 2002).

Afin de comprendre ce qui se produit et se construit dans le rapport à l'écrit d'étudiants de première année d'université dans le cadre d'enseignements magistraux, nous nous appuyons sur les données recueillies au cours d'une enquête de

terrain auprès d'étudiants de première année de DEUG de Sociologie-Ethnologie² de l'Université de Nice qui a permis de collecter des notes de cours magistraux lors des premiers et seconds semestres d'enseignement, des copies d'examens de premier semestre et d'enregistrer des entretiens ayant pour but d'explicitier le rapport à l'écrit des étudiants et les démarches adoptées en cours de prise de note ou de dissertation³. A travers ces matériaux, nous avons cherché à analyser les procédés d'écriture que les étudiants mettent en oeuvre lors de la prise de notes en cours magistral et lors de dissertations rédigées en situation d'examen.

PRISES DE NOTES ET STYLES D'ENSEIGNEMENT

Différents types de prises de notes ont pu être repérés à travers le matériau collecté : il s'agit soit de la « reproduction » plus ou moins fidèle du discours du professeur (enregistré parallèlement à la collecte des notes de cours), soit d'une construction plus personnelle (liberté rédactionnelle, reconstruction du sens, éléments de compréhension sur le cours pendant la prise de notes...). Sur ce registre, le discours de l'enseignant (style d'exposé lu ou dicté, sans support de lecture, plan annoncé, débit rapide ou non, exemples, digressions, etc.) différencie la prise de notes.

L'aspect moins formel d'exposition d'un cours (illustration d'exemples, digressions, débit rapide, pas de support de cours...) est à l'origine d'une reformulation plus fréquente par les étudiants tandis qu'un cours plus formel (lu, dicté à partir de notes) devient en quelque sorte un « discours écrit » pour reprendre les termes de Cavallo et Chartier (1997). Un type d'enseignement inductif qui consiste à faire émerger des concepts à partir de la description et de l'analyse de situations et d'exemples engage une certaine liberté rédactionnelle de la part des étudiants dont les notes de cours sont assez différenciées et plus courtes que le cours original. Inversement, un type d'enseignement consistant à illustrer des concepts fondamentaux à l'aide d'exemples, plus formel, semble être à l'origine de la réduction de la marge de reformulation par les étudiants. Les notes de cours sont alors plus homogènes entre elles mais également plus longues.

² Il faut souligner ici la spécificité des DEUG de Sociologie dont le recrutement scolaire et social est très diversifié. En effet, la Sociologie est une discipline d'accueil de nombreux étudiants issus de baccalauréats technologiques et professionnels. En 2002-2003, la part de ces étudiants en première année de Sociologie-Ethnologie à Nice atteignait 35%. On sait par ailleurs que la Sociologie accueille près de 65% d'étudiants ayant obtenu leur baccalauréat avec au moins une année de retard (Source DPD, 2001).

³ L'enquête de terrain a été menée dans le cadre d'une recherche sur les pratiques étudiantes du cours magistral en 2001 (Erllich, 2002) et s'est poursuivie en 2002 et 2003 (Lucciardi, 2003). Au total, deux enseignements accueillant dans le cadre d'UE découvertes de Sociologie-Ethnologie des étudiants issus de diverses UFR (sociologie, histoire, LEA, arts du spectacle) ont été enregistrés sur plusieurs séances au premier semestre (en 2001 et 2002). Lors de l'enregistrement de ces séances, ont été collectées 32 notes de cours magistraux qui ont ensuite été analysées en comparaison des discours des enseignants. 20 entretiens approfondis avec des étudiants dont les notes de cours avaient été récupérées au préalable ont complété l'analyse. Enfin, les copies d'examen portant sur les cours enregistrés au premier semestre ont été récupérées : 22 copies ont été exploitées et analysées (en comparaison des notes de cours collectées).

Lorsque l'enseignement devient « dialogique », c'est-à-dire lorsque l'enseignant engage un dialogue avec les étudiants (par exemple en répondant à leurs questions ou en suscitant leur participation), peu d'étudiants prennent des notes. Pour les étudiants, être engagé dans l'action du dialogue inhibe donc l'attitude de recul nécessaire à l'action de l'écriture. De plus, pendant cette phase de dialogue, le débit moyen du professeur est plus élevé que pendant la phase de cours magistral et donc moins adapté à la prise de notes.

L'analyse des entretiens semble montrer que les étudiants débutants préfèrent un type d'enseignement plus formel (dicté, illustration de concepts par des exemples...) et un débit peu rapide. Le plan du cours est unanimement reconnu comme un outil logique de compréhension. Les cours « dialogiques » sont plus difficiles à suivre et à exploiter que les cours dictés, lus ou bien explicités à partir d'un plan. Si le plan, caractéristique de la « culture écrite », permet de structurer un cours et de lier les parties et le tout, les exemples, davantage liés à la « culture orale », donnent des images qui vont servir à asseoir les constructions théoriques et logiques sur des intuitions : « *les exemples font comprendre* ».

PLANIFICATION VERSUS LINÉARITÉ

Sur le plan de la forme, des critères de planification peuvent être opposés à des critères de linéarité : dans le premier cas (présence d'une synthèse, d'un schéma, d'un plan, ponctuation peu abondante, abréviations fréquentes, forte densité des mots sur la page) ; dans le second (absence de plan ou de schéma, ponctuation abondante, peu d'abréviations, utilisation de signes personnels, faible densité des mots par page : ils « notent large »). On peut ainsi distinguer les « planificateurs » des « linéaires ». Il faut cependant remarquer que la forme des notes de cours peut changer selon le type de cours : lorsqu'un enseignant fait figurer un plan ou un schéma, ce dernier réapparaît généralement dans les notes de cours de tous les étudiants ou presque.

D'après nos matériaux, la majorité des notes de cours des filles sont linéaires, « conformes » aux discours des enseignants⁴ : notes de cours plus longues que celles des garçons plus synthétiques (plus de mots, de phrases proches du cours original, moins d'abréviations), présentation plus claire (soulignement, ponctuation...). Ceci est confirmé dans les entretiens. Une étudiante explique qu'elle note tout « *« mot pour mot » sans trop organiser, sinon l'écriture des titres* » ; Lorsque le professeur va trop vite, une autre étudiante qui sélectionnait l'information donnée

⁴ Sur l'ensemble des notes de cours récupérées, seulement deux filles correspondaient au schéma des « planificateurs » : il s'agissait d'étudiantes plus âgées que la moyenne, dont l'une n'avait pas le baccalauréat, était entrée à l'université grâce à des acquis professionnels et à un examen spécial d'entrée à l'université. A travers leur usage transparait une distance, un rejet, voire un mépris vis-à-vis des codes scolaires habituels, le refus de toute discipline scolaire. L. Faure-Rouesnel (2001) suppose selon le modèle décrit par Bourdieu et Passeron dans *Les Héritiers* que cet usage est plus le fait de l'apprenti intellectuel qui refuse toute discipline scolaire et qui privilégie l'acquisition d'un savoir hors de toute contrainte.

par le professeur en notant les idées principales, adopte alors une autre stratégie proche de celle citée par la première étudiante : « *Là je me concentre sur l'écrit et je fais pas attention vraiment à ce qu'il dit, je comprends pas vraiment* ». Un étudiant interrogé note quant à lui ce qu'il comprend : « *j'essaie de comprendre d'abord, puis je note ce que je comprends* ».

On retrouve à travers les pratiques d'écriture des étudiants des variations attendues : les filles révèlent des attitudes « scolaires » par rapport aux garçons (Erllich, 2001), tant dans les outils d'écriture qu'elles utilisent (stylo, soulignement, feuilles à carreaux...) que dans leurs manières de faire (notes mots pour mots, moins d'abréviations...).

MAÎTRISE DES CODES D'ÉCRITURE ET DE LA CULTURE DISCIPLINAIRE

On peut chercher à différencier les pratiques des étudiants en fonction des contenus des notes de cours, par exemple à travers le découpage des mots, les fautes d'orthographe et de syntaxe, les problèmes de compréhension de certains mots (par exemple, « *dissimilation* » au lieu de « *assimilation* », « *asertion sociale* » au lieu de « *ascencion sociale* », etc), donc la maîtrise ou non de certains « codes d'écriture ».

Nous avons ainsi repéré dans un premier temps les étudiants qui maîtrisent les codes d'écriture et ceux qui les maîtrisent moins ou mal. Les fautes d'orthographe relevées, les plus fréquentes, sont des erreurs de liaisons entre le sujet et le verbe ou des fautes d'accord du type : « *peut-elle constitué* » ; « *il y a 2 réponse possible* » ; « *dieu devien* » ; « *des valeur commune* », « *débat publique* » etc. Les signes de ponctuation (point, virgule...) sont également des indicateurs pertinents de la maîtrise ou non des codes d'écriture : ils ne sont notés que par une partie des étudiants. Ces codes d'écriture (qui permettent de découper le flux oral du cours) sont à rattacher à la manière de s'approprier le sens, de noter des priorités. Concernant les formes des phrases produites par les étudiants, on constate l'opposition entre les phrases construites (sujet, verbe, complément...) et les phrases non construites, peu lisibles, sans lien entre elles. Ce deuxième type d'écriture renvoie à un rapport à l'écrit que E. Bautier et J.-Y. Rochex (1998) nomment « *textes-juxtaposition* », c'est-à-dire des textes essentiellement constitués de phrases ou de mots ayant chacun une autonomie : « *Au XIXe siècle, on assiste à Dieu dev croyances privée : je suis croyant ou pas mais il cesse d'etre ? Prolétaires « esclaves modernes » : cette classe soc ne prend + divinité pour justification de leur état. Avt esclaves se rébelliaient différents seigneur et Dieu* » (fille).

Les différences sont encore plus nettes dans les notes de cours récupérées en ce qui concerne la maîtrise de la culture universitaire et disciplinaire (présence ou non de mots, d'expressions scolairement valorisés par la discipline, de concepts...). On peut ainsi distinguer ceux qui ont déjà une bonne connaissance du langage sociologique, qui notent les termes liés au point de vue sociologique, qui parviennent à repérer les mots-clés, les idées importantes dans le discours de l'enseignant de ceux

qui n'y parviennent pas ou mal et qui sont généralement plus sensibles à des termes liés à l'actualité, à la culture des médias.

Prenons un exemple. Dans le cadre d'un cours sur l'émergence de la catégorie de sexe, on notera les usages différenciés des termes utilisés par deux étudiants A et B. Lorsque l'enseignant dit : « *On va montrer la manière dont le sexe est une catégorie qui émerge en contexte* », l'étudiant A (garçon — maîtrise +) a noté : « *manière dont sexe est une catégorie qui émerge en contexte* » tandis que l'étudiant B (fille – maîtrise -) a noté : « *le sexe est une catégorie qui émerge* ». L'étudiant A a noté des éléments conceptuels importants comme (« *en contexte* », « *le sexe est une catégorie sociale parmi d'autres* », « *langage* », « *l'âge vient en cat soc (catégorie sociale) et consubstantielle au sexe* ») tandis que l'autre étudiant (B) a noté très peu de mots clés souvent séparés de leur contexte : « *émerger* », « *catégorie sociale* », « *langage* ».

Extrait du cours enregistré correspondant aux prises de notes des étudiants A et B (type d'enseignement inductif)

« *On va montrer la manière dont le sexe est une catégorie qui émerge en contexte. On partira de l'exemple d'une séance télévisée sur le mannequina, avec en présence une directrice d'agence de mannequins, ancienne Miss France, une représentante syndicale. On va voir comment le sexe va émerger dans cette réunion, émerger comme une catégorie sociale parmi d'autres et émerger à travers le langage.*

Premier élément, la discussion va porter sur l'âge des parents, l'âge à partir duquel le mannequina est autorisé, c'est-à-dire pour les jeunes femmes, les jeunes filles, selon la représentation que l'on a avant 16 ans, ce serait l'exploitation des enfants, ce serait l'âge légal à ne pas dépasser qui est celui de 16 ans, donc en dessous de cet âge c'est considéré comme l'exploitation des enfants. Ça c'est une partie donc de la réunion qui va concerner l'âge.

L'âge devient une catégorie sociale n'est-ce pas et consubstantielle au sexe. Les deux vont émerger ensemble. Nous avons une discussion sur l'âge et le sexe dans l'explication. C'est pas simplement le sexe plus une autre catégorie sociale ».

Prises de notes étudiant A (garçon) (maîtrise + des codes disciplinaires)

« *Manière dont sexe est une catégorie qui émerge en contexte.*

Séance télévisée sur mannequinat.

Représentante syndicale agence de mannequin.

Manière dont sexe va émerger dans cette réunion (émerger) comme une cat soc parmi d'autres et à travers langage.

1. Age à partir duquel mannequinat est autorisé.

Avant 16 ans âge légal à ne pas dépasser.

L'âge vient en cat soc et consubstantielle au sexe ».

Prises de notes étudiant B (fille) (maîtrise – des codes disciplinaires)

« *Le sexe est une catégorie qui émerge.*

Ex : sur émission sur agence de mannequin.

Avec en présence : - directrice agence ancienne Miss France

- Représentante syndicale

LE RAPPORT A L'ECRIT DES ETUDIANTS DE PREMIERE ANNEE

Comment le sexe va émerger à travers cette émission et leur langage.

Discussion sur l'âge à partir duquel le mannequinat est autorisé (avant 16 ans : exploitation)

Age intervient comme catégorie sociale + sexe ».

Dans la suite du cours, l'étudiante B ne notera plus de mots-clés tandis que l'étudiant A notera des notions qui paraissent plus conformes à ce qu'indique implicitement le professeur : « *position* », « *catégorie construite* », « *interaction* », « *ressources mobilisées* », « *point de vue* »... Cet étudiant qui maîtrise assez bien les codes de la culture écrite (peu de fautes d'orthographe et de syntaxe) et disciplinaire semble déjà sensibilisé au vocabulaire des approches sociologiques interactionnistes, contrairement à l'étudiante B qui note des phrases peu en rapport avec celles exprimées par l'enseignant et qui dénotent l'incompréhension du discours enseignant : « *cela montre comment le sexe entre parce que c'est une femme* » !

MÉMORISATION, COMPRÉHENSION ET CONSTRUCTION DU SENS

La plupart des étudiants interrogés reconnaissent dans les entretiens réalisés que leurs manières de prendre des notes se sont modifiées depuis qu'ils sont entrés à l'université : ils écrivent plus vite, notent plus d'abréviations et trouvent que « *les mots et les idées qu'ils notent sont plus abstraits* ». En un semestre, ils pensent que leurs pratiques d'écriture se sont modifiées : ils essaient plus souvent de comprendre, de ne pas tout noter et de retenir les idées essentielles, apprentissage qu'ils trouvent en général assez difficile. L'écoute et la compréhension se doublent de la nécessité de prendre des notes, mais la conjugaison de ces tâches est dans l'ensemble assez problématique (Barrère, 1997, 40). Les étudiants les plus « à l'aise scolairement » se focalisent moins sur l'écriture des mots (situation de dictée) que sur leur sens (situation de compréhension). Ils se permettent alors une certaine « liberté rédactionnelle » détachée du discours du professeur.

Il faut rappeler ici que savoir noter correctement le discours de l'enseignant ne suffit pas pour comprendre ce que l'on a écrit. Lorsque les étudiants sont interrogés sur la compréhension et la mémorisation du cours directement après la prise de notes, il apparaît que leur perception du cours est souvent superficielle et qu'ils ne sont pas capables de dégager immédiatement des concepts importants, de déchiffrer les éléments structurants de la démarche sociologique. Comme le rappelle Lahire (1993, 115), lorsque les élèves sont capables de déchiffrer ou que le problème de déchiffrement ne se pose pas dans la mesure où les mots sont tous connus globalement des élèves, le problème de production du sens du texte n'est pas résolu pour autant. L'élève peut déchiffrer sans sens. Les étudiants choisissent donc les mots à noter en fonction d'une « culture » scolaire et sociologique déjà acquise mais il n'y a pas ou rarement de stratégie de construction du sens pendant la prise de notes.

C'est en fait le plus souvent à partir de leur culture propre, comme par exemple leurs pôles d'intérêt, les éléments de leur biographie, que va se construire une

stratégie d'entrée dans les problématiques sociologiques sous-jacentes aux cours qu'ils ont suivis. Par exemple, pour un étudiant, ce sont avant tout des faits historiques qui sont retenus comme la fin de la guerre d'Algérie, l'élection présidentielle de 2002, le vote pour Le Pen, les rapports entre La Libération, le procès de Maurice Papon, l'arrivée des Pieds noirs, les partisans de l'Algérie Française, les problèmes liés à l'immigration des algériens. En fait, cette mémorisation est liée à la vie personnelle de cet étudiant d'origine étrangère qui, dans son enfance, a vécu une situation de guerre dans son pays d'origine puis d'immigration. Une étudiante, issue de l'immigration, retiendra quant à elle les problèmes de xénophobie évoqués par l'enseignant en les rattachant à des arguments d'ordre économique en notant : « *par exemple le taux de chômage qui s'accroît et en fait s'est reporté sur les étrangers* ».

Ces premières pistes de réflexion nous amènent à penser que la prise de notes en cours qui n'engage pas l'étudiant (puisque'il est censé reproduire de façon plus ou moins proche le discours de l'enseignant et n'a pas a priori à engager sa propre « voix » ou sa propre « opinion »), est cependant une production sociale qui suppose un savoir-faire et un rapport au savoir. De « bonnes » notes de cours (en première année de sociologie) manifestent une maîtrise certaine des codes d'écriture et de syntaxe mais surtout de la circulation du sens. Le rapport à l'écrit est bien un rapport à l'« apprendre » et au savoir, comme le souligne B. Charlot (1997). Il est aussi une composante de la réussite ou de l'échec universitaire vérifié à travers l'analyse de copies d'examen.

DISSERTATIONS ET RÉUSSITE AUX EXAMENS

Comment sont structurées les dissertations des étudiants de première année ?⁵ Elles sont généralement assez courtes : trois ou quatre pages ; une ou deux pages pour les copies les moins bien notées. Les indicateurs sur la forme des copies sont assez peu pertinents pour expliquer les résultats obtenus. La forme d'une dissertation, écrit à caractère « public » destiné à être lu, pratiqué depuis le lycée, obéit à une norme bien partagée : il y faut une introduction, une conclusion, des exemples, des développements, un plan... On trouvera donc certains de ces aspects formels dans de nombreuses copies mais ils nous renseignent peu sur la valeur réelle, la cohérence des contenus traités et des méthodes d'analyse appliquées. Les indicateurs les plus pertinents pour juger de la qualité des copies sont avant tout des indicateurs de point de vue, de contenu et de méthode. Outre les difficultés d'ordre linguistique (fautes de grammaire et de syntaxe) présentes dans la majorité des copies obtenant des notes faibles ou moyennes, on relève essentiellement des difficultés à définir les termes et concepts utilisés, des difficultés à planifier les idées (répétitions, hors sujet, pas de rapport entre l'introduction et le développement...), des difficultés à construire une problématique (par exemple restitution « par coeur »

⁵ Les dissertations étaient rédigées lors d'une épreuve d'une durée de 3 heures. Les sujets proposés au choix aux étudiants étaient les suivants : « La demande d'asile aujourd'hui en France » ; « En vous appuyant sur le cours, montrez quels sont les termes et les enjeux du débat public relatif au droit de vote des étrangers en France ».

d'éléments du cours sans rapport avec le sujet ou l'introduction) et à se détacher d'un point de vue personnel (citations d'exemples personnels ou issus de sa propre expérience).

Prenons quelques exemples illustrant nos analyses. Les premiers concernent des copies ayant obtenu entre 13 et 16 au partiel. Les appréciations générales sont les suivantes : « *c'est bien* », « *bien mais attention à l'orthographe* », « *c'est assez bien* », « *incomplet mais clair* ». Au cours des dissertations, d'autres appréciations assez rares sont cependant notées : « *oui* », « *bien* » le plus souvent mais aussi des demandes d'explicitation ou de développement : « *pourquoi ?* », « *ces termes sont à expliquer* » et quelques remarques sur le style : « *style* », « *mal dit* ». Ce qui ressort de ces dissertations, malgré quelques défauts de style, des connaissances parfois sommairement évoquées, ce sont surtout la cohérence d'ensemble visible à travers un plan ou des idées planifiées, l'usage de concepts abordés en cours, la mise en évidence d'une « culture » sociologique (parfois à travers la lecture d'auteurs référencés en cours), mais aussi et surtout la présence d'une problématique ou d'un point de vue qui pose un problème. Dans une copie dont le sujet portait sur le droit de vote des étrangers, une étudiante pose ainsi un point de vue problématique annoté par le correcteur « *c'est bien* » : « *Ne faudrait-il pas remettre en question la constitution pour qu'elle s'adapte mieux au contexte actuel ? En France la diversité existe [...]. Face à cette diversité culturelle, on peut réagir principalement dans deux directions : soit on reconnaît qu'il y a dans la société une diversité culturelle et on fait une politique multiculturaliste (conception anglo-saxonne) [...], soit on refuse la diversité : c'est le concept assimilationniste à la française* ». Dans cette copie, cette étudiante pose également un problème : « *Se pose alors un véritable débat. Les étrangers possèdent des droits fondamentaux mais que faire pour concilier droit de vote des étrangers (non citoyens français) et le modèle d'intégration à la française puisqu'en France la citoyenneté est directement liée à la nationalité ?* ». Autre aspect positif dans ces dissertations : l'explicitation claire de définitions ou de concepts comme dans la copie de cette étudiante dont le sujet choisi portait sur la demande d'asile en France : « *tout d'abord expliquons la distinction entre demandeur d'asile et réfugié [...]* ». Suivent alors des définitions claires de ces deux termes. C'est bien la construction d'un point de vue qui apparaît dans ces dissertations dont la rédaction répond avant tout à la résolution de problèmes (Fayol, 1992). C'est aussi l'organisation des idées, rendue visible par la présence et l'enchaînement de connecteurs logiques (si, mais, donc, en effet, alors, or...) qui permet de juger de la qualité de ces copies et de leur fiabilité. Interrogés lors des entretiens, ces étudiants avaient généralement souligné le fait qu'ils avaient une perception globale de la structure du cours (« *j'ai retenu comment le cours est fait* »), structure que l'on retrouve également à travers la lecture de leurs dissertations.

A contrario, examinons des copies d'étudiants ayant obtenu des notes faibles (inférieures ou égales à 8). Les fautes d'orthographe et de style sont généralement assez nombreuses (on trouve par exemple « *est* » pour « *ait* », « *cathégoriquement* » pour « *catégoriquement* » ; quant aux fautes de style signalons par exemple « *sollicite* » pour « *suscite* », « *considérable* » pour « *important* », « *qui ont attiré* » au

lieu de « *qui ont trait* », « *drôle de terme* » au lieu de « *terme complexe* » etc. Les appréciations générales sont les suivantes : « *pas de référence au cours* », « *insuffisant* », « *incomplet* », « *manque de référence au cours* », « *trop d'approximations* », « *trop d'appréciations personnelles* »... Les principales critiques relevées sur ces copies concernent l'absence de problématique, de point de vue et de culture sociologiques. L'aspect normatif et personnel de certaines remarques d'étudiants est également souligné. Face à cette phrase : « *Ces flux n'ont jamais cessé et cette terre d'accueil qu'est la France ne peut se permettre d'accepter indéfiniment tous les immigrés tant ils sont nombreux* », l'enseignant a noté : « *normatif. On ne vous demande pas votre avis* ». Il souligne également de nombreux passages totalement hors propos. Par exemple : « *Certaines personnes ont été accueillies en France pendant plusieurs années pour fuir un régime et s'en vont dans la clandestinité pour perpétuer (au lieu de perpétrer) des attentats contre un pays d'accueil, comme ce fut le cas d'un responsable Taliban* ». Il ressort de ces copies une succession, une juxtaposition de connaissances ou d'opinions sans lien entre elles, parfois issues de l'expérience vécue, du discours médiatique, sans problématique d'ensemble, sans organisation qui permettrait de les transformer en un discours « nouveau ». D'ailleurs les connecteurs logiques (mais, si, donc...) n'y sont que rarement présents. Il est intéressant de noter que les étudiants concernés par ces copies déclaraient souvent dans les entretiens avoir retenu une série de mots, — « *des choses comme ça* » —, ce que l'on pourrait qualifier de « recollement de morceaux » sans point de vue unificateur, que l'on retrouve dans leurs façons d'exposer leurs connaissances dans les dissertations.

Les copies moyennes (entre 9 et 12) témoignent d'un style de rédaction plus linéaire que les copies les mieux notées, mais sont cependant structurées autour d'un point de vue problématique contrairement aux copies les plus faiblement notées. Cependant, la plupart des annotations des professeurs font état de contresens et de nombreuses confusions entre les termes (contrairement aux « bonnes » copies) ainsi que d'un déséquilibre entre les parties. Des fautes d'orthographe et de syntaxe sont également relevées et peuvent pénaliser des étudiants. On relèvera l'annotation suivante du professeur : « *Vous avez appris votre cours et compris le sujet mais il y a de gros problèmes d'orthographe* ».

On retiendra donc à la lecture des notes de cours, de copies d'examens et d'entretiens d'étudiants que c'est surtout leur capacité à structurer une totalité de données, à planifier un ensemble d'actions de rédaction selon un point de vue — plutôt que d'accumuler des connaissances ou des données de manière linéaire — qui semble orienter leur meilleure réussite aux examens.

RAPPORT À L'ÉCRIT ET INÉGALITÉS ENTRE ÉTUDIANTS

L'analyse du rapport à l'écrit des étudiants nous amène à reparler de « codes restreints » et de « codes élaborés » (Bernstein, 1975), ces derniers devenant des signes de « distinction » de la maîtrise de la culture écrite, plutôt monopolisés par les étudiants à l'aise socialement. Il est cependant difficile d'établir un lien avec

l'origine sociale des étudiants. A ce niveau de la scolarité, plus encore qu'aux niveaux antérieurs, se pose la difficulté d'analyser les effets de l'origine sociale des étudiants sur leur réussite dans les tâches de reconnaissance et de production des formes scolaires : en effet, une grande part de la sélection — et de la formation — s'est déjà effectuée dans les classes antérieures, et les effets de l'origine sociale, déjà complexes à l'école élémentaire, y sont devenus plus difficiles à lire. D'autre part, les dimensions du statut social d'un individu ou d'un groupe ne sont pas toujours homogènes ou reliées entre elles (De Singly, 1993). En effet, l'origine sociale, le niveau d'instruction des parents, le niveau scolaire de l'étudiant forment un réseau très complexe de facteurs dont les corrélations statistiques peuvent être démenties au niveau des individus où ces facteurs sont « dé cristallisés » (par exemple, le niveau de revenu peut être plus ou moins élevé que la position dans la hiérarchie des diplômes). On a ainsi pu constater l'importance du niveau d'étude des parents sur la maîtrise ou non des codes d'écriture à partir de l'analyse de la présence ou non des signes de ponctuation dans les textes des étudiants (point, virgule...). Les étudiants ponctuant peu appartiennent généralement à des familles dont les parents ont un niveau d'étude inférieur ou égal au baccalauréat tandis que ceux ponctuant beaucoup ont des parents dont le niveau d'étude est supérieur. Les premiers ont globalement obtenu des notes inférieures ou égales à 10 aux examens, les seconds souvent supérieures ou égales à 11. S'il nous est donc difficile d'établir des liens toujours directs entre le rapport à l'écrit et l'origine sociale des étudiants de première année, il est en revanche possible de repérer des usages différenciés de l'écrit en fonction des caractéristiques scolaires des étudiants.

On peut ainsi repérer un premier type d'usage de l'écrit que l'on qualifiera de « positif » : maîtrise des codes d'écriture et des codes disciplinaires (peu de fautes d'orthographe, de syntaxe, signes de ponctuation abondants, phrases construites ou lisibles, usage fréquent de concepts sociologiques), discours noté proche de celui du professeur donc prise de note « adhérente », apprentissage « par coeur » et compréhension de la structure globale du cours, méthode de dissertation structurée à partir de la construction d'un plan, avec utilisation des notes de lecture (et aussi parfois de l'ordinateur pour les révisions), capacité de séparation écrit/oral, construction d'une problématique et d'un point de vue sociologique, usage de connecteurs (mais, donc, si...) marquant l'enchaînement logique entre les paragraphes et les idées. Ce rapport à l'écrit caractérisé par une bonne maîtrise des formes sociales scripturales est à rapprocher des étudiants à l'aise scolairement, qui sont issus de baccalauréats littéraires ou économiques (L ou ES). Ce sont aussi bien des filles que des garçons. Ils peuvent avoir redoublé en DEUG mais ce redoublement n'a pas été vécu sur un mode négatif mais plutôt comme une réorientation. Ces étudiants réussissent le plus souvent leurs examens universitaires.

A l'opposé, un second type d'usage de l'écrit repose sur une maîtrise négative des codes d'écriture et des codes disciplinaires : fautes d'orthographe, de syntaxe, peu de signes de ponctuation, prise de notes bâclée, peu de concepts-clés, phrases peu construites ou incompréhensibles, illisibles, contresens, absence de plan, de connecteurs logiques dans les dissertations, pas de références à des auteurs,

absence de problématique et de point de vue sociologique, point de vue personnel... Il est caractéristique des étudiants les moins à l'aise scolairement, en situation d'échec scolaire (qui ont subi des redoublements fréquents dans leur scolarité antérieure et tout particulièrement au collège). Garçons et filles sont tout aussi concernés par ce type d'usage de l'écrit, qui est le plus souvent signe d'échec, de redoublement et surtout d'abandon en cours d'année universitaire.

Entre ces deux modèles, nous avons pu distinguer deux autres types.

L'un, peu fréquent, est caractéristique des étudiants qui maîtrisent bien les codes de la culture universitaire et disciplinaire (esprit de synthèse, concepts présents...) mais qui maîtrisent mal certains codes d'écriture (beaucoup de fautes d'orthographe, de fautes de syntaxe). Seuls des garçons ont été concernés par cette situation dans les notes de cours que nous avons collectées. Ils ont généralement obtenu des notes moyennes.

Le dernier usage de l'écrit est typique des étudiants débutants en sociologie : il est plus souvent le fait de filles qui maîtrisent assez bien les codes d'écriture (assez peu de fautes d'orthographe, un peu plus de fautes de syntaxe) mais qui en revanche ne parviennent pas ou mal à incorporer les codes de la culture disciplinaire (peu de concepts, incompréhensions de mots, contresens...), à en faire des « habitus » de langage, pour reprendre les termes de P. Bourdieu. Ce sont ces étudiants qui utilisent les types de « textes-juxtaposition » (phrases ou mots sans liens entre eux) et qui font peu usage de connecteurs logiques. Ils ont également des difficultés à séparer l'oral de l'écrit et à problématiser leur point de vue. En revanche, leurs techniques ne sont pas homogènes : écriture dans le sens partie-tout (exemples-plan) ou dans le sens tout-partie (plan-exemples), résumés ou non des notes de cours, mémorisation par cœur ou « réfléchie »... Ils maîtrisent moins bien les formes sociales scripturales (ils ont un rapport oral-pratique au langage et au monde) (Bautier, Rochex, 1998), n'ont pas le « capital culturel » suffisant qui leur permette de maîtriser les codes de la culture écrite et universitaire. Ces étudiants, susceptibles d'être mis en échec lors des examens universitaires, sont les nouveaux « acteurs » de la sélection universitaire (Bloss, Erlich, 2000), ceux que l'on désigne sous le terme de « nouveaux étudiants », issus de formations secondaires professionnalisantes et peu valorisées⁶, de milieux sociaux populaires, et donc peu familiarisés avec les valeurs et les méthodes pédagogiques de l'enseignement supérieur.

La compétence linguistique, déjà constatée à des niveaux d'enseignement différenciés, pourrait donc se vérifier au niveau de l'enseignement supérieur. Entre l'école primaire et l'université, les apprentissages ont bien entendu changé, mais la forme des apprentissages (forme écrite par exemple) et leur rapport au pouvoir (sélection accrue) sont inchangés. On retrouve ici l'idée que le langage (à travers le rapport à l'écrit et les activités d'écriture des étudiants) n'est pas réductible à une fonction instrumentale d'expression mais qu'il participe à l'élaboration des savoirs

⁶ En 2002-2003, la part des étudiants issus de baccalauréats technologiques et professionnels en première année de Sociologie-Ethnologie à Nice est de 35%.

LE RAPPORT A L'ECRIT DES ETUDIANTS DE PREMIERE ANNEE

et qu'il les constitue (Bautier, Rochex, 1998). Les variations dont il fait l'objet sont donc scolairement et socialement différenciatrices.

On ne peut attribuer à des manques linguistiques, syntaxiques ou textuels toutes les faiblesses et les difficultés d'apprentissage des étudiants : ces dernières sont liées à la nature qualitativement et culturellement différente des productions des étudiants. Ces différences sont amplifiées en première année universitaire par le caractère d'acculturation que représentent pour les étudiants (et surtout pour les « nouveaux étudiants »), les enseignements universitaires qui privilégient, plus que ne le font les enseignements antérieurs, un rapport écrit au langage et au monde, particulièrement manifeste lors des enseignements magistraux, ainsi qu'un rapport « savant » au savoir.

Valérie ERLICH

Université de Nice-Sophia Antipolis
URMIS-SOLIIS

Jacques LUCCIARDI

Université de Nice-Sophia Antipolis

Abstract : This article deals with the approach that first year DEUG student's adopt to writing at the university, and falls within the field of the sociology of student's knowledge. It analyses the mode of writing adopted by students when taking master class notes and during sitting exams. This method will make it possible to identify different forms of writing involving a more or less masterly use of the code of writing and syntax, an ability to convey meaning and also a good general cultural background. These factors represent some of the elements upon which success and failure in the first year of sociology depends.

Bibliographie

- Alava S. & Romainville M. (2001) « Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition » — *Revue française de Pédagogie* 136 (159-180).
- Barrère A. (1997) *Les lycéens au travail*. Paris : PUF.
- Bautier E. & Rochex J.-Y. (1998) *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- Bernstein B. (1975) *Langage et classes sociales*. Paris : Minuit (trd. de 1971).
- Bloss T. & Erlich V. (2000) « Les nouveaux acteurs de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question » — *Revue française de Sociologie* 41-4 (747-775).
- Beaux S. & Pialoux M. (2001) « Les « bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse » — *Revue française de Pédagogie* 136, (87-95).
- Boyer R. & Coridian C. (2002) « Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire. Une comparaison histoire/sociologie » — *Sociétés Contemporaines* n° 48 (41-61).

- Boyer R. Coridian C. & Erlich V. (2001) « L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages » — *Revue française de Pédagogie* 136 (97-105).
- Cavallo G. & Chartier R. (1997) *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Seuil.
- Charlot B. (1997) *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, Economica.
- De Singly F. (1993) « Les jeunes et la lecture » — *Éducation et Formation* 24.
- Erlich V. (2001, Ed. 2002) « Entrée dans l'enseignement supérieur et manières d'étudier » — in : Bloss T. (éd.) *La dialectique des rapports hommes-femmes* (89-101). Paris : PUF.
- Erlich V. (2002) « Écrire à l'université. Etude préliminaire de notes de cours magistral d'étudiants de Sociologie de première année » — in : Boyer R., Coridian C., Erlich V., Fijalkow Y., Primon J.-L. et Soulié C. (2002) *Pratiques enseignantes et pratiques étudiantes du cours magistral en premier cycle universitaire*. Paris : INRP.
- Faure-Rouesnel L. (2001) « La feuille et le stylo. Usages et significations des instruments scolaires » — *Ethnologie française* XXXI, 3 (503-510).
- Fayol M. (1992) « L'écrit : perspectives cognitives » — in : Bentolila A. (dir.) *Lecture et écriture : les entretiens Nathan*. Paris : Nathan.
- Frickey A. & Primon J.-L. (2002) « Manières sexuées d'étudier en première année d'université » — *Sociétés Contemporaines* 48 (62-81).
- Jarousse J.-P. & Michaut C. (2001) « Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire » — *Revue française de Pédagogie* 136, (41-51).
- Lahire B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- Lahire B. (1997) *Les manières d'étudier*. Paris : La documentation française, Les Cahiers de l'OVE, n° 2.
- Lucciardi J. (2003) *Les étudiants et l'écrit : un rapport complexe au cœur de la réussite universitaire*. Mémoire de maîtrise de Sociologie sous la direction de V. Erlich. Université de Nice Sophia Antipolis.
- Montfort V. (2000) « Normes de travail et réussite scolaire chez les étudiants de première année de Sciences » — *Sociétés Contemporaines* 40 (57-76).
- Romainville M. (1997) « Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? » — *Revue française de Pédagogie* 119 (81-90).
- Romainville M. (2000) *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- Soulié C. (2002) « Auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie » — *Sociétés Contemporaines* 48 (22-60).