

ARTICLES

Enseigner la lecture de l'écrit scientifique : revue de la littérature

Teaching the reading of scientific writing: A review of the literature

Caroline Scheepers

UCLouvain Saint-Louis Bruxelles

caroline.scheepers@uclouvain.be

<https://orcid.org/0000-0003-3782-2369>

Abstract

The contribution aims to draw up an inventory of the didactic recommendations made by French-speaking researchers on the teaching-learning of university reading, more specifically with regard to the reading of scientific writings with the aim of developing a dissertation.

Keywords: reading, scientific writing, university, literature review

1. INTRODUCTION

Que nous apprend une revue de la littérature centrée sur les recherches francophones en matière de lecture à l'université et, plus particulièrement d'apprentissage de la lecture d'écrits scientifiques en vue du mémoire? Quelles pistes didactiques sont formulées par les chercheurs? Dans quelle mesure sont-elles fondées sur la recherche ou tiennent-elles d'un discours plus prescriptif? Enfin, les enseignants universitaires intègrent-ils dans leurs enseignements les recommandations émises par les chercheurs? Telles sont les questions qui s'inscrivent au cœur de la présente contribution.

Est défendue ici une conception pluridimensionnelle de la lecture universitaire, laquelle agrège de façon concomitante des paramètres multiples, hétérogènes, mais

interreliés. À la suite de divers travaux consacrés aux pratiques langagières (Bautier, 1995, 2021 ; Bucheton, 2014 ; Plane, 2019), l'activité du sujet lecteur académique est envisagée ici comme étant toujours et dans le même temps une activité linguistique, cognitive, psychoaffective et socio-langagière. Ceci nous conduit dès lors à prendre en compte des savoirs, des savoir-faire, des affects, des images de soi et d'autrui, des conceptions et des représentations... Toutes ces dimensions peuvent faire l'objet d'un enseignement spécifique et explicite et, dès lors, générer des pistes didactiques.

Si, fin des années 1990, la didactique naissante du français dans le supérieur se centre à parts égales sur la lecture, l'écriture et l'oral, très vite, c'est sur l'écriture que se centre la grande majorité des travaux, vient ensuite la lecture, puis enfin l'oral universitaire, lequel commence tout juste à se constituer comme un champ de recherche circonscrit et autonome (Scheepers, 2023a, 2023b, 2024a). Trois périodes successives ont été identifiées dans le champ francophone de la didactique de la lecture au supérieur (Scheepers, 2024b) : 1) la fin des années 1990, une naissance en force ; 2) la fin des années 2000, l'effervescence ; 3) les années 2010 et 2020, les premiers bilans.

Nous passerons donc en revue un grand nombre de travaux, tous inscrits dans le champ francophone¹, les premiers datant des années 1980 jusqu'à des publications très récentes. Quelles lignes de force se dégagent ? Peut-on identifier des invariants, des contradictions ou des inflexions au fil du temps ? Les résultats engrangés seront ensuite discutés et mis en perspective.

2. DES DÉBUTS HÉSITANTS ET TARDIFS

Alors que la lecture universitaire fait depuis la fin du 19^e siècle l'objet aux États-Unis d'un enseignement propre et partant, de recherches dévolues à cet objet (Horning, 2024a), dans le champ francophone, les débuts furent quelque peu tardifs et hésitants. Ces phases préliminaires sont résolument ancrées dans la sociologie, qui fut la première à porter son attention sur les lecteurs universitaires. Ainsi, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964/1985, p. 96) écrivent :

Le professeur qui voudrait enseigner les techniques matérielles du travail intellectuel, la manière d'établir une fiche ou de constituer une bibliographie par exemple, abdiquerait son autorité de "maitre" pour apparaître aux yeux des étudiants atteints dans leur image d'eux-mêmes comme un maitre d'école égaré dans l'enseignement supérieur.

Quelques années plus tard, l'ouvrage collectif dirigé par Emmanuel Fraisse (1993a), *Les étudiants et la lecture*, bat en brèche plusieurs idées reçues sur la lecture universitaire. Si la lecture reste un enjeu fondamental, les pratiques culturelles se sont

¹ Pour les travaux nord-américains, le lecteur peut se reporter avec profit au récent ouvrage d'Alice Horning (2024a).

transformées, la crise est généralisée, le nombre de gros lecteurs augmente en chiffres absolus, mais chute en termes relatifs. La population étudiante se diversifie (irruption des jeunes filles et d'étudiants précarisés), la massification est en marche. L'évidence selon laquelle un étudiant est un bon et un grand lecteur est remise en cause. La culture scientifique prend le pas sur la culture dite littéraire, on réalise que toutes les lectures ne sont pas pareillement mémorables lors des enquêtes. On découvre qu'aimer la lecture n'est pas forcément un gage de réussite... Dans sa contribution, François de Singly (1993) questionne : « Faut-il apprendre à lire aux étudiants ? » Le chercheur qualifie lui-même la formule de provocatrice et de polémique, tout en la jugeant riche de sens. Il répond positivement à cette interrogation et estime que cet apprentissage devrait viser la familiarisation progressive aux repères de la lecture universitaire. Il s'agit selon lui de soutenir l'intégration des étudiants dans le système universitaire, ses lieux, ses repères, ses exigences, ses rites et ses modes de travail.

Dès ce moment, alors même que l'ouvrage est inscrit dans le champ de la sociologie, des dispositifs sont décrits. Ainsi, Françoise Sublet (1993) rend compte d'un module intitulé « Pratiques de lecture en relation avec les études » en premier cycle, dans un cursus en lettres et en sciences humaines. Les étudiants sont invités à formaliser et à analyser leurs attitudes et pratiques en matière de lecture, à s'entraîner à différents actes de lecture, à prendre des notes et à reformuler les textes lus, à intégrer leurs lectures à une réflexion personnelle, à ancrer ces techniques dans des contenus disciplinaires spécifiques, à connaître les ressources documentaires de l'université et à élaborer un dossier réflexif sur leurs pratiques lectorales personnelles. De son côté, Patrick Retali (1993) insiste sur l'énorme différence entre les étudiants des années 1990 et ceux des deux décennies précédentes. Pour sa part, il explicite trois modules expérimentés en Faculté de Lettres. Le premier vise à approfondir l'expression écrite et orale, ce qui passe par des tâches variées : techniques de recherche documentaire, comptes rendus, exposés, argumentations, synthèses, contractions de textes, écriture de textes fonctionnels, cours sur la culture générale ou sur les théories de la communication... Le deuxième module propose des ateliers de lecture-écriture visant à favoriser la « réappropriation de l'écrit » en offrant des enseignements thématiques variés liés aux expertises des enseignants. Enfin, le troisième et dernier module poursuit le travail engagé dans les deux premiers chantiers.

La même année, Emmanuel Fraisse (1993b) assène dans la revue *Esprit* : il ne suffit guère d'avoir le bac et d'être inscrit dans un cursus d'étude pour être étudiant. En quelque sorte, il affirme qu'on ne naît pas étudiant, on le devient, ce qui passe notamment par l'apprentissage de la lecture. Le sociologue poursuit : la familiarité avec l'écrit consiste en un processus continu qu'il revient à l'université d'encourager et de soutenir, les compétences lectorales étant un gage de développement de la conscience critique et citoyenne. Dès lors, la nécessité de former les étudiants aux spécificités de la lecture universitaire finit par s'affirmer avec plus de force et d'évidence, d'autant qu'est posée la rupture entre les exigences du secondaire et du su-

périeur (Fraisie, 1993b). Dès ce moment, le sociologue pose une opposition forte et structurante, jusqu'à aujourd'hui, entre d'une part des interventions méthodologiques spécifiques sur la lecture (il évoque les démarches d'Alain Coulon) et d'autre part des dispositifs ancrés dans des enseignements existants.

Par la suite, la sociologie a continué à irriguer les travaux des didacticiens, on pense notamment aux travaux majeurs de Bernard Lahire. En effet, quand il explique la notion d'homme pluriel (chacun est toujours porteur d'une multitude de dispositions, de façons de voir, sentir et agir) (Lahire, 2001), le didacticien peut infléchir en conséquence ses dispositifs. Si l'on admet qu'un acteur pluriel est le produit de l'expérience souvent précoce de socialisation dans des contextes sociaux nombreux et diversifiés, cela conduit à envisager différemment les étudiants. Quand Bernard Lahire (2001, p. 20) écrit : « Si l'on est en mesure de saisir les processus qui conduisent les acteurs d'une société à agir comme ils le font, alors on peut faire en sorte d'agir sur leurs actions et les modifier », cela incite les enseignants à s'intéresser davantage à ces dimensions. Par ailleurs, plus tard, Bernard Lahire (2004) insiste sur l'importance de prendre en considération les matrices socialisatrices universitaires, autrement dit, le contexte dans lequel s'opère la formation à la lecture. Ceci revient concrètement à se questionner : quel est le volume de travail (encadré et personnel) ? Quel est le degré d'accompagnement pédagogique ? Quel est le degré d'intensité du travail intellectuel réclamé ? Quels sont les modes d'évaluation ? Quelles sont les conditions matérielles du travail universitaire ?, etc. Le chercheur souligne l'importance de ne pas déconnecter les pratiques lectorales des matrices socialisatrices universitaires dans lesquelles elles s'insèrent et font sens.

3. UNE DIDACTIQUE MASSIVEMENT ÉMERGENTE À LA FIN DES ANNÉES 1990

Comme Viviane Youx (2023) le souligne, l'université a longtemps peiné à s'intéresser à l'enseignement du français. La didactique du français finit tout de même par s'emparer de ces questions à la toute fin des années 1990. Ainsi paraissent la même année le numéro 17 de la revue *Lidil* piloté par Michel Dabène et Yves Reuter et un ouvrage collectif dirigé par Claude Fintz (1998). Dans la préface de cet ouvrage, Michel Dabène (1998) constate que le statut des enseignements du français dans les cursus universitaires est volontiers dévalorisé face aux enseignements spécialisés. Le chercheur émet la crainte d'une « secondarisation » du supérieur, tout en admettant la nécessité d'un travail continué sur la langue et les discours (oraux et écrits) universitaires, vecteurs de l'acquisition de savoirs spécialisés, et ce pour tous les étudiants, quel que soit leur passé scolaire. Pour sa part, Catherine Frier (1998) estime que la lecture universitaire exige des compétences diverses : accepter la circularité des concepts dans un champ spécialisé, mobiliser de solides compétences métatextuelles, élaborer des

inférences au départ de savoirs scientifiques en construction, naviguer à vue dans les textes et acquérir de nouvelles représentations. La chercheuse s'oppose par ailleurs aux discours de déploration, lesquels restent cependant volontiers majoritaires aujourd'hui, dans les discours médiatiques dominants ou dans nombre de propos informels des enseignants. Quant à Annie Barthélémy (1998), elle défend sa vision du cours de méthodologie du travail intellectuel, en opposition à une vision techniciste qui entend transmettre des savoir-faire généraux transférables aux disciplines universitaires. Par contre, elle promeut l'enseignement de capacités de réflexion sur ses propres pratiques de lecture-écriture, en vue de les rendre plus « conscientes, souples, structurées, assumées » (Barthélémy, 1998). La chercheuse propose de partir de l'observation des procédures de travail des étudiants, de rendre ces derniers conscients de leurs pratiques, ce qui passe notamment par la confrontation avec celles de leurs pairs. Annie Barthélémy (1998) poursuit en défendant l'importance que les étudiants s'approprient les critères d'évaluation des tâches et observent le maniement de la langue spécialisée.

Dans leur texte introductif du n° 17 de *Lidil*, Michel Dabène et Yves Reuter (1998b) observent d'emblée que si beaucoup d'études furent consacrées à la lecture-écriture au collège, ces travaux se raréfient au lycée et sont quasiment inexistantes au supérieur. Une hypothèse explicative est posée : le supérieur ne serait généralement pas perçu comme un lieu spécifique d'enseignement-apprentissage, mais comme une instance de transmission des savoirs. Or les enjeux sont lourds, car Michel Dabène et Yves Reuter (1998a) posent que l'écrit est à la fois source du savoir et mode de restitution, il ne faudrait dès lors pas que cet écrit devienne un mode de sélection et d'exclusion des étudiants. Dans sa contribution consacrée aux notes de synthèses élaborées par des étudiants qui préparent la licence en sciences de l'éducation, Isabelle Delcambre (1998) s'oppose, comme Annie Barthélémy (1998), à toute forme d'enseignement techniciste, souvent normatif, pour défendre des tâches métacognitives cherchant à articuler des connaissances procédurales et déclaratives. Le principe est alors d'éluider les représentations lors de travaux de groupes où les étudiants verbalisent et confrontent leurs opérations lecturales pour cerner celles qui leur paraissent les plus adéquates. Il s'agit dès lors de soutenir un dialogue métaprocédural. Quant à Dominique-Guy Brassart (1998), il s'intéresse à l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture de textes épistémiques par des étudiants, eux aussi en licence en sciences de l'éducation. Des ateliers sont organisés, ils portent sur des points divers : la clarification cognitive des types d'écrits, le repérage et la caractérisation des variantes du genre épistémologique selon les paradigmes scientifiques et des essais d'écriture pastichante d'un article scientifique, à la façon d'un Georges Perec.

En 2001, Marie-Christine Pollet publie son ouvrage *Pour une didactique des discours universitaires*. Celui-ci repose sur plusieurs postulats : les discours de déploration ne mènent nulle part, il s'agit d'adapter tous les étudiants à un système de communication inédit en les aidant à percevoir les spécificités des discours universitaires,

la didactique des discours universitaires se doit d'être inscrite dans une discipline particulière. Une perspective pragmatique est retenue et il faut défendre le principe d'un enseignement continu de la lecture-écriture universitaire.

4. UNE DIDACTIQUE FLORISSANTE DANS LES ANNÉES 2000

Alors qu'elle s'intéresse à la synthèse comme apprentissage du dialogisme, Rozenn Guibert (2002) observe les difficultés des étudiants avant de proposer des pistes didactiques multiples. Il s'agit tout d'abord de les entraîner à un « processus spirale de lecture-écriture ». Faisant le constat que les étudiants manquent d'outils, la chercheuse propose de rendre le travail à fournir moins opaque et de leur fournir les instruments nécessaires (stylos de couleurs, surligneurs). Il faut ensuite inviter les étudiants à faire une lecture spiralee, autrement dit, à appréhender le contenu global ou à réaliser une lecture d'auscultation (repérer les diverses situations d'énonciation au départ du péritexte), avant de lire en diagonale le document ou de procéder à une lecture dite de survol. Des propositions sont faites sur la prise de notes à opérer et sur les questions à se poser : de quel genre discursif s'agit-il ? Qui s'adresse à qui ? Dans un deuxième temps, il convient de s'entraîner à la matérialité de la lecture, ce qui passe notamment par le repérage des mots-clés. Enfin, l'étudiant est invité à s'entraîner à l'énonciation, ce qui consiste à confronter les points de vue, à analyser la situation énonciative...

En 1996, Gail Taillefer organise à Toulouse un colloque sur la lecture universitaire, lequel donnera lieu à un ouvrage collectif publié chez Peter Lang sous la codirection de Jean-Pascal Simon et de Francis Grossmann (2004). La première partie du livre insiste sur plusieurs principes didactiques. Il importe d'explicitier aux étudiants les objectifs des lectures proposées en les inscrivant dans une politique à long terme. Il faut différencier les moments où la lecture vise à recueillir ou à trier les informations de ceux où les étudiants doivent élaborer un véritable point de vue de lecteur. Il convient d'inscrire les compétences visées dans des genres précis. Il s'avère nécessaire d'articuler la lecture à la capacité à se référer aux discours d'autrui, pour se construire comme sujet lecteur. Marie-Christine Pollet (2004) prescrit par ailleurs des principes didactiques fondamentaux selon elle : il s'agit de promouvoir un apprentissage continu de la lecture-écriture, de contextualiser les discours, d'envisager le paratexte des documents lus, de favoriser la lecture coopérative et d'articuler lecture/écriture. Quant à Marie-Jo Berchoud (2004), elle explique qu'apprendre à bien lire à l'université revient à s'impliquer (lire est une activité personnelle et une rencontre avec un univers), à s'appliquer (les textes sont abstraits, peu limpides et peu concrets) et à s'expliquer (il faut mobiliser les textes lus, les faire dialoguer).

Les années 2000 voient par ailleurs se développer la notion de littéracies universitaires, laquelle conduit notamment à penser ensemble lecture et écriture. Isabelle

Delcambre (2012) explicite les fondements de cette approche, lesquels orientent fortement les choix didactiques à poser : lecture et écriture ne sont pas des techniques, mais des pratiques sociales et culturelles, le savoir est ancré dans des pratiques langagières, il faut prendre en compte les contextes dans lesquels se déploie l'écrit, les difficultés éprouvées par les étudiants sont à la fois légitimes, normales et remédiables, l'accompagnement des étudiants passe par l'analyse des pratiques universitaires et des représentations des sujets, l'échec et les difficultés des étudiants constituent un objet de recherche scientifique légitime. Quant à elle, Marie-Christine Pollet (2014) estime que la confrontation à l'écrit scientifique (donc la lecture) représente la première étape du processus d'affiliation aux discours universitaires. Plus tard, elle ajoute que l'on fera davantage écrire les doctorants que les primoétudiants (Pollet, 2019).

Dans sa revue de la littérature, Catherine Frier (2015) oppose la tradition anglo-saxonne et la tradition francophone où l'accompagnement des étudiants sur le plan de l'écrit n'aurait débuté qu'à la fin des années 1970, alors que les *writing centers*² sont intégrés dans les programmes universitaires américains depuis bien plus longtemps. Par ailleurs, la chercheuse explicite en quoi les littéracies universitaires influent sur les pratiques. Elles conduisent en effet à s'intéresser aux objets d'apprentissage (objets discursifs), aux genres discursifs dans lesquels s'incarnent les savoirs, aux pratiques langagières de référence (comment est mis en scène le savoir?) et aux stratégies d'appropriation (comment le sujet fait sien ce savoir). Enfin, cette revue de la littérature permet à la chercheuse d'identifier des points laissés en jachère, parmi lesquels la rareté des travaux consacrés au sujet apprenant, à son processus d'appropriation des savoirs par le biais de l'écrit universitaire. Catherine Frier (2015) pointe par ailleurs la question centrale du transfert des compétences et insiste sur le fait que l'ouvrage dans lequel s'insère son chapitre repose sur trois postulats : 1) la centration sur le sujet apprenant ; 2) l'initiation à la démarche de recherche, de réflexivité et 3) la prise en compte des conditions d'enseignement-apprentissage. Plusieurs contributrices de l'ouvrage (Boch *et al.*, 2015 ; Gagnon, 2015) insistent quant à elles sur le développement des réflexions métalinguistiques des étudiants. De leur côté, Françoise Boch, Francis Grossmann et Fanny Rinck (2015) avancent l'hypothèse selon laquelle une formation à l'écrit de recherche passe nécessairement par la conscientisation des pratiques en vigueur, non par un discours prescriptif, lequel ne permettrait pas de changer en profondeur les comportements. Il s'agit ainsi pour les chercheurs débutants de s'approprier les caractéristiques discursives des genres, qui restent généralement intuitives ou peu formalisées.

Travaillant sur la gestion de la polyphonie discursive dans les écrits de recherche en formation des enseignants, Martine Jaubert et Yann Lhoste (2019) insistent sur l'importance de renoncer à toute approche défectorologique pour privilégier une logique de formation pour tous, ce qui montre que ce principe défendu depuis vingt ans peine pourtant à se généraliser dans les pratiques ou dans les discours tout venant.

² Voir à ce propos les travaux d'Alice Horning (2024a, 2024b).

5. UNE DIDACTIQUE QUI SE RÉFLÉCHIT ET SE REDÉPLOIE DANS LES ANNÉES 2020

Le numéro 221 du *Français aujourd'hui* coordonné par Pierre Bruno et par Max Butlen (2023) dresse un bilan peu complaisant et peu enthousiaste des diverses mutations qui affectent l'université française contemporaine : massification spectaculaire, doublement des effectifs d'enseignants-chercheurs dont les profils se diversifient, marginalisation des Lettres et des sciences humaines, crise de l'enseignement du français, de la littérature et de la langue, sphère croissante de la légitimité culturelle, hiérarchisation et fusion des établissements, ségrégation des filières, professionnalisation accrue, précarité accrue à l'université et au CNRS, différenciation genrée des domaines, contrepouvoir faible et divisé, dévalorisation de la fonction d'enseignant-chercheur, logique de reddition de comptes, diminution récente du nombre de postes à pourvoir, maîtrise de la langue problématique chez les étudiants... Tous ces éléments contextuels ne sont évidemment pas sans incidence sur la formation à la lecture universitaire.

En octobre 2023, a eu lieu à l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles la journée scientifique « Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur », cette journée a donné lieu à la publication d'un ouvrage collectif (Scheepers, 2024b). D'une certaine façon, le livre s'inscrit en porte à faux par rapport à certains travaux déjà évoqués. Si beaucoup d'entre eux prescrivent des pratiques sans nécessairement étayer les injonctions par une analyse fine des difficultés des étudiants, par l'identification rigoureuse des effets générés par les dispositifs et par la recherche des dispositifs les plus efficaces, le présent ouvrage prend un peu le parti inverse. En effet, la plupart des contributions analysent précisément la façon dont les étudiants s'emparent des dispositifs proposés, mais se refusent à prescrire des orientations didactiques, tout au plus le lecteur peut-il les inférer au départ des constats émis.

Un parti pris fort et fédérateur du livre est la place laissée aux représentations, aux conceptions, aux pratiques déclarées et aux parcours des étudiants, ainsi qu'à la prise en compte attentive du contexte spécifique dans lequel se déploient les lectures. Ainsi, Bernard Lahire (2024), lequel défend dans la préface un programme dit « dispositionnaliste-contextualiste ». Ceci revient à envisager les pratiques lectorales des sujets à l'intersection entre les propriétés culturelles des lecteurs (les dispositions et compétences incorporées dans les cadres familiaux, scolaires, universitaires, amicaux ou professionnels) et les propriétés culturelles des contextes dans lesquels ils agissent (type de tâche exigée, contextes concrets et immédiats de lecture, plus ou moins favorables à la concentration sur la lecture). Des conséquences didactiques nettes peuvent être esquissées au départ de ce programme : il convient de s'interroger sur le parcours des étudiants et sur le contexte très précis dans lequel ils sont amenés à lire. Bien entendu, tous les parcours et tous les contextes ne soutiennent pas également l'acte lectoral.

La 1^{re} partie s'intitule « La lecture, ce qu'ils en disent » et montre le poids accordé non pas seulement aux pratiques, mais aux propos des acteurs sur leurs pra-

tiques. Alice Horning (2024b), dresse un bilan des principales recherches et pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture dans le supérieur états-unien. De toute évidence, les recherches sont à la fois plus anciennes et plus nombreuses que dans le champ francophone. En particulier, il est notable que beaucoup de recherches s'emploient à démontrer de façon rigoureuse les effets des dispositifs de formation offerts aux étudiants. Ce qui permet par exemple de prouver que les dispositifs centrés sur la lecture intégrés à des enseignements existants sont plus efficaces que les dispositifs transversaux, déconnectés des cours disciplinaires. Une autre contribution (Maes & Scheepers, 2024) rend compte d'une enquête interuniversitaire qui a concerné près de 700 étudiants. Entre autres, l'on découvre l'existence d'étudiants lecteurs doublement pluriels : on peut ainsi recenser des profils de lecteurs contrastés et des dissonances au sein d'un même sujet. Il n'y a pas un étudiant lecteur, mais des étudiants lecteurs, alors qu'un même étudiant est un acteur pluriel. Les nombreux résultats obtenus suggèrent des pistes didactiques diverses, parmi lesquelles l'importance de bien connaître les étudiants qui nous sont confiés.

Christine Seux (2024) montre la pluralité des modes de lecture adoptés par les étudiants dans le cadre de leur travail à l'université et donne à voir ce qu'elle appelle la « dispersion lectorale », autrement dit l'éparpillement que suscite l'élaboration du mémoire professionnel. Cet éparpillement prend la forme d'une accumulation sans fin de textes théoriques, qui retarde le passage à l'écriture. On peut y voir un point d'attention pour les promoteurs de mémoires : trop de lectures... tuent l'écriture. La chercheuse plaide pour une explicitation des codes scientifiques et techniques de la lecture universitaire. Ana Dias-Chiaruttini (2024) rend compte quant à elle des résultats générés par une enquête écrite adressée à des étudiants de Master 2 en Sciences de l'éducation et de la formation dans le cadre d'un cours de méthodologie de la recherche. Cette contribution éclaire le sujet lecteur universitaire et permet de comprendre comment il s'empare de la tâche complexe qui lui est assignée. Partant, les promoteurs de mémoires pourraient trouver des pistes utiles pour mieux accompagner le travail de leurs doctorants.

Les liens complexes entre lecture, écriture et oral sont ensuite explorés. Un chapitre (Tatti *et al.*, 2024) donne à voir un dispositif en 1^{re} année de Droit à Bruxelles qui vise à affilier les primoétudiants d'une part à une discipline non juridique en sciences humaines et d'autre part aux spécificités des pratiques langagières écrites et orales universitaires. Plus spécifiquement est étudiée la façon dont les étudiants gèrent la polyphonie discursive lors de l'écriture de résumés et des synthèses de textes scientifiques. Ce chapitre résonne avec le suivant (Hajji & Sylin, 2024), lequel met au jour les difficultés de compréhension en lecture de primoétudiants belges en Sciences psychologiques et de l'Éducation. Le dispositif est décrit, tout comme ses effets chez les étudiants. Pour sa part, Anass El Gousairi (2024) met au jour une typologie des notes de lecture élaborées par les étudiants marocains dans le cadre de leur mémoire, ces notes s'insérant au cœur ou en marge des textes scientifiques lus. Certaines façons d'annoter semblent plus porteuses que d'autres : quand certains se bornent à restituer

les propos lus, d'autres les reformulent ou vont jusqu'à les problématiser. Sont ensuite analysés les échanges noués en FLE entre des étudiants polonais au sujet de leurs traces de lecture (Wojciechowska & Karpińska-Szaj, 2024). Est observée plus spécifiquement la stratégie selon laquelle les étudiants mobilisent les concepts à l'œuvre dans le texte lu. Ici aussi, des pistes didactiques émergent des analyses menées, notamment en lien avec la question de l'appropriation des concepts lus.

Intitulée « La lecture dans tous ses états », la troisième partie débute par le chapitre de Brigitte Louichon (2024), laquelle explicite comment la littérature pourrait contribuer à former les étudiants en Sciences humaines et sociales. Plusieurs propositions concrètes sont avancées. Cédric Fluckiger explique en quoi le numérique reconfigure nos modes de lecture et comment nous pouvons y faire face. Stéphanie Delneste et Olivier Odaert (2024) analysent les effets d'un dispositif visant à doter de futurs artistes plasticiens des compétences en sémiologie leur permettant d'analyser des documents iconiques. Ainsi, les auteurs dressent une typologie des modes de lecture, tous ne se valant pas sur le plan des attentes académiques. Quant à Aurélie Sinte (2024), elle montre comment et pourquoi la lecture à haute voix peut soutenir l'appropriation par les étudiants en Langues et Lettres de textes scientifiques au moyen de la lecture à haute voix.

La question de l'évaluation s'inscrit au cœur de la 4^e et dernière partie. Elle débute par une contribution faisant le point sur l'évaluation de la compréhension en lecture des textes académiques (Sylvestre, 2024). Diverses modalités sont explicitées et commentées : le plan vide, la matrice mémoire, le journal des mots, la carte conceptuelle, la carte d'application, etc. Le chapitre suivant cherche à évaluer la part des compétences langagières dans la réussite à l'université (Altepe, Chetail & Dehon, 2024). Catherine Dolignier (2024) se focalise quant à elle sur la lecture des textes d'élèves par de futurs enseignants. Faisant le constat que les futurs enseignants ne disposent pas nécessairement des compétences qu'ils sont supposés enseigner auprès de leurs élèves, le 16^e chapitre (Hayez, Maravelaki & Oger, 2024) donne à voir un vaste dispositif axé sur la formation de futurs enseignants et de leurs formateurs. Enfin, Bernadette Kerwyn (2024) aborde frontalement la question peu explorée de l'expertise scientifique et de la façon dont les auteurs reçoivent les expertises qui sont faites de leur texte, cet accompagnement consistant au fond en une forme spécifique de formation.

En définitive, si l'ouvrage fourmille d'éléments susceptibles de soutenir la conception, la mise en œuvre et la régulation de dispositifs didactiques, ceux-ci apparaissent le plus souvent en creux, en filigrane d'analyses multiples.

6. CONCLUSION

Au début des années 1990, la question de savoir s'il convient d'apprendre aux étudiants à lire paraît provocatrice et polémique : plane la menace d'une « secondarisation du supérieur ». Cependant, très vite, la nécessité de former les étudiants est

exprimée au vu, notamment, de la diversification et de la massification croissante de la population étudiante. Terreau fertile pour la didactique, la sociologie continue à féconder les travaux au fil des années.

Très vite émerge une opposition persistante entre des dispositifs transversaux déconnectés des apprentissages disciplinaires et des dispositifs ancrés dans des enseignements existants. Assez rapidement également est proscrit le principe de remédiation au profit d'une formation pour tous, étant posé le hiatus entre les exigences propres au secondaire et celles du supérieur, auquel il faut affilier les étudiants au moyen de parcours plus ou moins balisés. Les difficultés éprouvées par les étudiants sont légitimées, normalisées et jugées remédiables. Sont bannis de façon récurrente les discours de déploration, les visions défectologiques, les discours prescriptifs ou les apprentissages technicistes, au profit d'un dialogue métaprocédural noué avec les étudiants. Il s'agit en outre de ne pas cliver lecture et écriture, de ne pas cliver la lecture et les genres discursifs dans lesquels elle s'incarne, mais de les associer étroitement. Il convient de connaître très précisément les étudiants (leur parcours, leurs pratiques, leurs représentations) et les contextes dans lesquels ils lisent. Ou ne lisent pas. Ou plus. Le tout s'opère dans une université profondément reconfigurée, en souffrance, face à des populations étudiantes et enseignantes très différentes, pour une lecture que le numérique reconfigure profondément.

Toutefois, si le sujet lecteur est parfois convoqué, il reste malgré tout assez peu étudié. En effet, la lecture d'un grand nombre de travaux nous conduit à nous interroger : quels éléments viennent justifier de façon probante tel discours prescriptif ? Autrement dit, pourquoi cette pratique est-elle promue au détriment d'autres ? En quoi et pourquoi serait-elle plus efficace ? Moins inéquitable ? Plus pertinente ? Ainsi, les effets des dispositifs restent encore relativement peu interrogés. À l'inverse, des travaux plus descriptifs, plus compréhensifs, se refusent à énoncer des prescriptions didactiques : il faut donc inférer des pistes d'actions qui restent en creux, non formalisées en tant que telles.

Une dernière question se pose : dans quelle mesure les travaux des chercheurs percolent-ils sur le terrain ? Au début des années 2000, Marie-Cécile Guernier (2002) déplore le fait que les enseignants mobilisent très peu les retombées de la recherche en didactique : ils ne joueraient dès lors pas leur rôle de catalyseurs de l'information. Plus de vingt ans plus tard, où en sommes-nous ? Un constat similaire peut sans doute être réitéré, au vu de plusieurs indices concomitants : les pratiques d'enseignement observables, les discours communs chez les étudiants ou leurs professeurs, l'important taux d'échecs à l'université (lequel s'explique sans doute pour partie par des difficultés lectorales), le pourcentage d'étudiants qui ne déposent pas leur mémoire et leur thèse, les bibliographies des dossiers CAPAES déposés par les formateurs des hautes écoles belges pour obtenir leur titre pédagogique... Nous l'avons vu, la recherche états-unienne a un siècle d'avance sur les travaux francophones. Pour autant, la recherche francophone a connu une véritable explosion depuis 25 ans, sous l'impulsion

forte de la sociologie. Ainsi, les pratiques et les représentations des sujets lecteurs universitaires sont mieux connues, tout comme celles de leurs professeurs. Nous savons mieux quels sont les dispositifs les plus efficaces : ceux qui s'ancrent dans un cours disciplinaire, qui pensent la lecture en relation avec l'écriture et l'oral, qui explicitent les usages et les codes, etc. Mais il reste très certainement du chemin à parcourir dans le sens d'une plus grande appropriation par les praticiens des incidences des travaux scientifiques. Il nous incombe, à nous, chercheurs, de soutenir cette appropriation.

BIBLIOGRAPHIE

- Altepe, C., Chetail, F. & Dehon, C. (2024). Réussir à l'université : le rôle des compétences langagières. In C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (pp. 237-250). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Barthélémy, A. (1998). Se familiariser avec des écrits de type universitaire à l'entrée dans l'enseignement supérieur. In C. Fintz (dir.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* (pp. 211-219). Paris : L'Harmattan.
- Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Bautier, É. (2021). Postface. In C. Scheepers (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (pp. 285-289). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Berchoud, M.-J. (2004). Lire le/les livret(s) de l'étudiant et après... Une problématique du passage. In J.-P. Grossmann & J.-P. Simon (dir.), *Lecture à l'université. Langue maternelle, seconde et étrangère* (pp. 195-210). Berne : Peter Lang.
- Boch, F., Grossmann, Fr. & Rinck, F. (2015). Travailler le texte : ponctuation, anaphores et collocations. In F. Boch & C. Frier (dir.), *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (pp. 53-109). Grenoble : ELLUG.
- Boch, F. et al. (2015). Écrire en tant qu'apprenti chercheur. In F. Boch & C. Frier (dir.), *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (pp. 211-247). Grenoble : ELLUG.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964/1985). *Les héritiers et la culture*. Paris : Minuit.
- Brassart, D.-G. (1998). Enseigner/apprendre à lire/écrire des textes épistémiques. *Lidil*, 17, 139-152.
- Bruno, P. & Butlen, M. (2023). Présentation. Où en est le français dans l'enseignement supérieur? *Le français aujourd'hui*, 221, 5-10.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Dabène, M. (1998). Préface. In C. Fintz (dir.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* (pp. 7-8). Paris : L'Harmattan.
- Dabène, M. & Reuter, Y. (1998a) (dir). *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*. *Lidil*, 17.
- Dabène, M. & Reuter, Y. (1998b). Présentation. *Lidil*, 17, 5-8.
- Delcambre, I. (1998). De différentes formes d'interaction autour du faire. Analyse d'une intervention didactique sur des stratégies de lecture. *Lidil*, 17, 119-138.
- Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. In M.-C. Pollet (dir.), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur* (pp. 19-35). Namur : PUN.
- Delneste, S. & Odaert, O. (2024). L'art de lire l'image. La sémiologie dans le parcours de l'artiste plasticien. In C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (pp. 193-205). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- De Singly, F. (1993). Savoir hériter : la transmission du goût de la lecture chez les étudiants. In E. Fraisse (dir.), *Les étudiants et la lecture* (n. p.). Paris : PUF.
- Dias-Chiaruttini, A. (2024). Un sujet « lecteur » universitaire? Discours sur les pratiques de lecture d'étudiants de master 2 en Sciences de l'éducation et de la formation (SEF). In C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (pp. 91-102). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Dolignier, C. (2024). La lecture des textes d'élèves par de futurs enseignants. In C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (pp. 251-264). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

- El Gousairi, A. (2024). Lire, c'est écrire. Notes de lecture, brouillons de lecture, traces d'apprentissage d'étudiants à l'université. In C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (pp. 133-148). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Fintz, C. (dir.) (1998). *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan.
- Fluckiger, C. (2024). La numérisation de la lecture : de l'invention du Web aux IA génératives, comment changent nos modes de lecture. In C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (pp. 181-192). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Fraisse, E. (dir.) (1993a). *Les étudiants et la lecture*. Paris : PUF.
- Fraisse, E. (1993b). L'université au miroir de la lecture. *Esprit*, 194, 123-142.
- Fraisse, E. (2023). Les enseignements littéraires à l'université : la grande fixité. *Le français aujourd'hui*, 221, 45-52.
- Frier, C. (1998). Profils de lecteurs et modalités d'approche des textes de spécialité à l'université. In C. Fintz (dir.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* (pp. 75-88). Paris : L'Harmattan.
- Frier, C. (2015). Les défis de l'enseignement supérieur et l'état des recherches sur les littéracies universitaires. In F. Boch & C. Frier (dir.), *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (pp. 25-52). Grenoble : Ellug.
- Gagnon, O. (2015). Travailler la cohérence du texte. In F. Boch & C. Frier (dir.), *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (pp. 151-210). Grenoble : Ellug.
- Guernier, M.-C. (2002). Résumer un article théorico-didactique. *Enjeux*, 53, 32-42.
- Guibert, R. (2002). L'entraînement à la synthèse comme apprentissage du dialogisme. *Spirale*, 29, 145-163.
- Hajji, A. & Sylin, M. (2024). Compréhension en lecture de la littérature scientifique chez des étudiants en 1^{re} année à l'université. In C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (pp. 119-132). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Hayez, C., Marvelaki, A. & Oger, É. (2024). Sortir du « point d'aveuglement » de la lecture en formation initiale des enseignants. Un défi à relever. In C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (pp. 265-276). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Horning, A. (2024a). *The Case for Critical Literacy. A History of Reading in Writing Studies*. Denver : Utah State University.
- Horning, A. (2024b). Un bilan complexe sur la lecture dans l'enseignement supérieur américain. In C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (pp. 51-61). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Jaubert, M. & Lhoste, Y. (2019). La polyphonie discursive dans les écrits de recherche en formation des enseignants. In M. Niwese, J. Lafont-Terranova & M. Jaubert (dir.), *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire* (pp. 143-161). Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Kervyn, B. (2024). Réception des expertises scientifiques par les auteurs dans un processus de publication en didactique du français. In C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (pp. 277-289). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel*. Paris : Armand Colin.
- Lahire, B. (2004). Matrices socialisatrices scolaires, lectures étudiantes et redéfinition de la figure dominante de « l'homme cultivé ». In J.-P. Grossmann & J.-P. Simon (dir.), *Lecture à l'université. Langue maternelle, seconde et étrangère* (pp. 7-24). Berne : Peter Lang.
- Lahire, B. (2024). Préface. Lectures étudiantes : entre dispositions incorporées et matrices disciplinaires. In C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (pp. 5-19). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Louichon, B. (2024). La littérature pour former les étudiants en Sciences humaines et sociales. In C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (pp. 167-179). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

- Maes, R. & Scheepers, C. (2024). L'étudiant pluriel : discours sur la lecture. In C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (pp. 63-77). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Plane, S. (2019). *L'oral, un objet multidimensionnel*. Conférence prononcée lors de la formation « Oral en contexteS » à Institut Français de l'Éducation. <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/thematiques/education-au-plurilinguisme/oral/conference-sylvie-plane>.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Pollet, M.-C. (2004). Gestion différenciée de « l'explicatif » dans quelques discours universitaires. In J.-P. Grossmann & J.-P. Simon (dir.), *Lecture à l'université. Langue maternelle, seconde et étrangère* (pp. 35-44). Berne : Peter Lang.
- Pollet, M.-C. (dir.). (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires*. Namur : PUN.
- Pollet, M.-C. (2019). *Former à l'écriture de recherche. De la compréhension à la production : réflexions et propositions didactiques*. Namur : PUN.
- Retali, P. (1992). Une expérience de lecture dans un cursus universitaire scientifique. In E. Fraisse (dir.), *Les étudiants et la lecture* (n. p.). Paris : PUF.
- Scheepers, C. (dir.) (2023a). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Scheepers, C. (2023b). L'oral à l'université : un point aveugle de la recherche ? *Le Français aujourd'hui*, 221, 95-109.
- Scheepers, C. (2024a). Avant-propos. La didactique de la lecture dans le supérieur : bricolage ou rénovation ? In C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (pp. 21-48). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Scheepers, C. (dir.) (2024b). *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Seux, C. (2024). De la dispersion à la sélection : penser les manières de lire étudiantes avec la théorie dispositionnaliste-contextualiste. In C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (pp. 79-90). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Simon, J.-P. & Grossmann, J.-P. (dir.) (2004). *Lecture à l'université. Langue maternelle, seconde et étrangère*. Berne : Peter Lang.
- Sinte, A. (2024). Lire (et faire lire) à voix haute dans les cursus de Lettres. In C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (pp. 207-219). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Sublet, F. (1992). Représentations et pratiques de lecture d'étudiant en lettres et sciences humaines ; recherche et proposition pour la formation. In E. Fraisse (dir.), *Les étudiants et la lecture* (n. p.). Paris : PUF.
- Sylvestre, E. (2024). Évaluer la compréhension des lectures académiques : des modalités spécifiques. In C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (pp. 223-236). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Tatti, D., Ferrigno, E., Tant, C. & Scheepers, C. (2024). Mobilisation différenciée des textes lus : quand les primoétudiants cherchent leur voix (e). In C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (pp. 105-118). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Wojciechowska, B. & Karpińska-Szaj, K. (2024). Reconstruction de la logique de l'article scientifique lu en langue étrangère dans les discussions d'étudiants : perception des concepts. In C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (pp. 149-163). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Youx, V. (2023). L'enseignement du français à l'université... *Le français aujourd'hui. Le français aujourd'hui*, 221, 53-60.

