

# **La communication écrite à l'université, un enseignement polymorphe à la croisée de la réussite étudiante et de la professionnalisation**

---

Raphaëlle Crétin-Pirolli  
Maître de conférences  
en Sciences de l'Information  
et de la Communication  
Université du Maine  
raphaelle.pirolli@univ-lemans.fr

Mathilde Miguet  
Maître de conférences  
en Sciences de l'Information  
et de la Communication  
Université de Nantes  
mathilde.miguet@univ-nante.fr

Fabrice Pirolli  
Maître de conférences  
en Sciences de l'Information  
et de la Communication  
Université du Maine  
fabrice.pirolli@univ-lemans.fr

## Résumé

Le paysage de l'enseignement supérieur français connaît depuis quelques années une transformation profonde résultant de la généralisation progressive d'une approche par compétences (APC). Cette transition amène notamment les institutions à réorganiser, transformer et enrichir leurs offres de formation. Des compétences dites « transversales » peuvent ainsi être valorisées au côté des compétences techniques ou disciplinaires. Si certaines de ces compétences étaient déjà travaillées dans les curriculums de formation antérieurs, d'autres bénéficient ainsi d'une reconnaissance et d'une mise en lumière nouvelle. L'enseignement de la communication écrite à destination de l'intégralité des publics de niveau Licence en est un cas particulier. En nous appuyant sur le travail mené dans le cadre d'un projet pédagogique national, dont nous présentons les principaux éléments, nous questionnons, au moyen d'une approche quantitative et qualitative, le caractère polymorphe de ces enseignements qui peinent à lutter contre un présupposé défaut de légitimité, aussi bien auprès des étudiants que des enseignants. Nous insistons particulièrement sur la mise en tension des logiques relatives à l'insertion professionnelle et à la réussite universitaire qui s'expriment à travers les représentations des acteurs tout en apparaissant intrinsèquement liées à la mise en œuvre de l'APC.

**Mots-clefs :** Communication écrite, français écrit, approche par compétences, professionnalisation, enseignement supérieur.

## Abstract

During last years, French higher education landscape is going through a important transformation resulting from the gradual generalization of a competency-based approach (CBA). This transition from disciplinary centered approach leads institutions to reorganize, transform and enrich their training offers. So-called « soft-skills » can then be valued alongside technical or disciplinary skills. While some of these specific skills were already covered in previous training curricula, others are now being recognized and highlighted in a new way. Courses on written communication, intended to every student during first year at university, are one of those. The work presented here is based on an impact assessment study conducted for a French national pedagogical project. The main elements presented here – resulting from both a quantitative and qualitative approach – highlight the polymorphous character of these courses, as well as the difficulty to face with a presumed lack of legitimacy alongside students and teachers. We particularly show tensions between professional integration logics and academic needs as they are noticeable within actors representations, while appearing intrinsically linked to CBA implementation.

**Keywords:** Written communication, written French, competency-based approach, professionalization, higher education.

La maîtrise du français écrit par les étudiants de l'enseignement supérieur, et par extension l'importance accordée dans les formations aux enjeux relatifs au développement des habiletés communicationnelles, constitue un sujet crucial dont l'importance et le périmètre sont régulièrement réinterrogés, tant sur les plans de la didactique et de la pédagogie que sur celui de l'insertion professionnelle des jeunes diplômés. Cette thématique est également fréquemment discutée dans l'espace médiatique et public : les nombreux débats engendrés par la publication récente d'un baromètre *Voltaire-Ipsos*<sup>1</sup> en sont des témoignages significatifs, traduisant d'une part l'importance indéniable de la maîtrise de l'écrit en milieu professionnel, et d'autre part l'instrumentation de cette question par un ensemble d'acteurs du secteur privé. Or, les transformations de l'université française opérées au cours des deux dernières décennies – dont les plus récentes centrées sur la mise en œuvre d'approches par compétences pour la définition des maquettes et programmes – traduisent précisément une volonté d'adapter au mieux les contenus des enseignements et les formations aux attentes du monde professionnel (Pournay *et al.*, 2017). Ce mouvement s'inscrit dans une démarche de professionnalisation qui s'impose comme « *le corollaire opérationnel du modèle de la compétence qui s'est progressivement imposé au-delà des entreprises dans les administrations publiques et dans le système éducatif* » (Lépine, 2016, p. 8). La maîtrise de la communication écrite ne fait pas exception et se trouve ainsi progressivement approchée sous l'angle d'une multiplicité de compétences dont le caractère transversal contribue à les ancrer dans une offre large et diversifiée de nouvelles filières ou, le cas échéant, à reconsidérer les contenus de formations existantes. À titre d'exemple les nouveaux référentiels des BUT (Bachelor Universitaire de Technologie), placent résolument l'expression et la communication sur le plan des compétences professionnelles dont la validation conditionne la diplomation. Cependant, la maîtrise du français écrit ne saurait être réduite à cette simple approche fonctionnelle et opérationnelle. Elle constitue également un élément clé de la réussite étudiante. Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur est un moment charnière pendant lequel l'étudiant s'insère dans un environnement nouveau au sein duquel les capacités expressives tiennent un rôle essentiel. De nombreux travaux universitaires ont mis en évidence le fait que la maîtrise du français écrit est un élément déterminant de réussite des étudiants (Annoot, 2012 ; Duguet *et al.*, 2016 ; Romainville et Michaut, 2012). Aussi, les enseignements liés à l'expression écrite se situent à la croisée de ces enjeux fondamentaux pour l'université et poursuivent une double finalité : favoriser simultanément la réussite étudiante et l'insertion professionnelle. Or, si comme l'expriment Bourdet *et al.* (2021) « *longtemps considérées comme un acquis scolaire, les compétences rédactionnelles sont rarement traitées au même niveau que*

---

<sup>1</sup> Un article publié par le journal *Le Monde* le 25/10/21 indique que d'après le baromètre *Voltaire-Ipsos*, 76 % des managers sont confrontés au problème rédactionnel de leurs employés et 86 % d'entre eux déclarent que la maîtrise du français écrit et oral est fondamentale.

*les autres compétences transversales à l'université*», elles le deviennent peu à peu. Dans cette optique, le projet *écri+* lancé en 2018, lauréat du Plan d'Investissement d'Avenir 3 « Nouveaux Cursus à l'Université », vise précisément à engager ses seize établissements partenaires (treize établissements de l'enseignement supérieur français et trois partenaires techniques) dans le développement et le déploiement de dispositifs ayant pour objectif l'amélioration du niveau de maîtrise du français écrit des étudiants de niveau L1, dans l'ensemble des filières universitaires.

## 1. Contexte de la recherche

En nous appuyant sur des données collectées dans le cadre de l'étude d'impact de ce projet – données à la fois quantitatives et qualitatives qui seront détaillées *infra* –, nous proposons de questionner le caractère polymorphe des enseignements relatifs à l'expression écrite, que la généralisation à l'enseignement supérieur de l'approche par compétences conduit à diffuser dans toute la diversité des offres de formation. Il s'agit plus précisément d'analyser les représentations des acteurs, étudiants et enseignants, associées aux notions d'expression écrite et de communication : dans quelle mesure la composante sociale de la communication, telle qu'elle a pu notamment être théorisée par les approches ethnographiques (Gumperz et Hymes, 1972), est-elle occultée ou renouvelée dès lors que l'écrit est privilégié comme point d'ancrage central des enseignements ? Notre question de recherche est donc : l'approche de la communication sous sa seule dimension langagière, ou du moins lorsqu'elle est vécue comme telle, permet-elle de répondre aux enjeux de l'acquisition des compétences nécessaires à la réussite universitaire ainsi qu'à l'insertion professionnelle ? Comment sont perçues, vécues et analysées ces formations à l'écrit dans toute la diversité des filières universitaires, en particulier au sein de cursus qui, traditionnellement, ne lui accordaient que peu ou pas de place ? Afin d'apporter des réponses à ces questionnements, et de proposer un éclairage spécifique des représentations associées à l'enseignement du français et à l'enseignement de la communication, nous avons réalisé un travail de terrain s'inscrivant dans le périmètre de déploiement du projet *écri+*. Nous en précisons les contours dans les paragraphes suivants. D'un point de vue théorique, nous mobilisons dans le cadre de ce travail la référence au « métier d'étudiant » telle que définie par Coulon comme étape transitoire au « métier d'élève » dont ils sont encore imprégnés à leur arrivée et préalable à l'exercice d'un futur professionnel. En l'espèce, selon l'auteur l'acquisition du métier d'étudiant suppose le passage par trois phases qui s'échelonnent sur le premier semestre de la L1 : le temps de l'étrangeté, correspondant à la découverte d'un environnement institutionnel et social ; le temps de l'apprentissage, celui pendant lequel les étudiants s'adaptent peu à peu aux règles de fonctionnement de l'université ; enfin le temps de l'affiliation où ils apprennent à maîtriser voire à contourner ces règles. « *Apprendre le métier d'étudiant c'est à la fois acquérir cette compétence et montrer qu'on la possède, qu'on est devenu un pair* » (Coulon, 1997, p. 11). Cette exhibition de la

compétence prend diverses formes qui vont plus loin que les simples évaluations académiques formelles et intègrent l'expression orale, la prise de parole, l'expression écrite et l'orthographe. De façon complémentaire nous nous appuyons également sur la notion de compétence. Afin d'en préciser les contours tels que nous l'entendons ici, et de lever les ambiguïtés découlant de la polysémie du terme, nous en retenons la définition énoncée par Tardif (2017, p. 19) : « *une compétence est conçue comme un savoir-agir complexe. Définissant ainsi la compétence, le référentiel à la base de la formation contient un nombre restreint de compétences qui sont, en revanche, intégratrices d'une multitude de ressources. L'ajout de l'épithète "complexe" assure que la complexité et la globalité de la compétence soient constamment prises en compte dans le parcours de professionnalisation de l'étudiant et dans la structuration de la formation.* » C'est avec ce double ancrage théorique que nous abordons les questionnements qui sous-tendent notre étude.

## 2. Le projet *écri+* : éclairages méthodologiques

Le projet *écri+* s'articule, à un niveau opérationnel, autour de trois volets complémentaires :

- ♦ l'évaluation des compétences des étudiants en français écrit, par le recours à un service national accessible en ligne, auto adaptatif, proposant des outils de remédiation à destination des répondants (explication des erreurs, illustrations, conseils et microressources) ;
- ♦ la formation, au moyen de ressources numériques libres réalisées spécifiquement pour le projet, ou de ressources préexistantes mises à la disposition de la communauté par les établissements partenaires, mais également par l'ajout de formations dans les maquettes ;
- ♦ la certification, afin d'attester à un instant précis d'un niveau de maîtrise de la langue.

Pour fédérer ces trois volets, un référentiel commun à l'ensemble des établissements partenaires a été élaboré dans le but de lister et d'organiser les différents domaines de la langue tels qu'abordés dans le projet. Ce sont ainsi quatre domaines principaux (domaine du discours, domaine du mot, domaine de la phrase et domaine du texte) qui ont été retenus, puis déclinés chacun en quatre compétences. À titre d'exemple le domaine du mot regroupe les compétences « choisir ses mots et ses expressions », « comprendre les mots », « développer un vocabulaire étendu », « maîtriser l'orthographe des mots ». Au total, seize compétences en français écrit ont été retenues. Ces domaines permettent d'organiser à la fois les composants de l'outil d'évaluation, de la certification ainsi que les ressources proposées en ligne (modules d'auto-formation, *Moocs*, exercices). Si, d'un point de vue pratique et immédiatement perceptible *écri+* se traduit par le développement progressif d'une plateforme numérique commune, il ne se limite cependant pas à cette dimension numérique. Les établissements partenaires organisent – en fonction de leurs publics,

de leurs attentes et moyens – des séquences de cours, insérées au sein des différentes maquettes de formation de niveau L1. Il s'agit dans certains cas d'une nouveauté, comme l'ajout de cours d'expression écrite dans une formation scientifique, ou d'une adaptation de contenus dispensés antérieurement, tels que les cours de communication et d'expression en IUT (Institut Universitaire de Technologie). Ces séquences peuvent être organisées et dispensées, selon des choix arbitrés localement, en présentiel, en distanciel ou en format hybride. Cette plasticité de l'offre de formation, inhérente au projet, a notamment pour conséquence d'inciter à la co-construction par les équipes pédagogiques, de parcours transversaux valorisant dans des proportions variables à la fois l'acquisition de compétences communicationnelles à visées professionnelles (écrits utiles pour l'insertion professionnelle et pour l'apprentissage métier) et une meilleure maîtrise du français académique. Il s'agit ainsi de sélectionner, d'organiser et de planifier les modalités d'utilisation des différentes fonctionnalités et ressources proposées par la plateforme dans les cours, en fonction d'objectifs déterminés collectivement.

En appui au déploiement du projet, une équipe pluridisciplinaire de chercheurs en SHS (Sciences Humaines et Sociales) et en informatique, assistée par une ingénieure d'étude, a en charge la réalisation d'une étude d'impact afin d'interroger et de caractériser les effets du dispositif *écri+* sur les étudiants, les enseignants ainsi que sur l'organisation des formations. Au cours de l'année universitaire 2020-2021, ont été questionnées les modalités de l'articulation entre les objectifs académiques et la dimension professionnalisante du dispositif auprès d'étudiants de niveau L1 inscrits dans les établissements partenaires. Cette étude comporte deux volets. Le premier est quantitatif et donne lieu à la passation par les étudiants de deux questionnaires : l'un en début de formation *écri+*, l'autre à l'issue de celle-ci. Ces questionnaires visent à recueillir à deux moments distincts la perception par les étudiants de leurs besoins en formation sur le plan de l'expression écrite et de la communication, ainsi que l'intérêt manifesté envers les cours dispensés et les ressources mobilisées. Le second volet de cette étude est de nature qualitative et s'est traduit sur cette même période par la conduite d'entretiens semi-directifs auprès d'étudiants. Cette enquête porte principalement sur les perceptions des étudiants de leurs besoins en formation en matière d'expression écrite et de communication au regard des enseignements qu'ils ont suivi dans le cadre d'*écri+*. Pour l'année universitaire considérée, ces entretiens se sont concentrés sur la population de l'une des universités partenaires<sup>2</sup> du projet *écri+*. Les données analysées dans le cadre de cette publication, essentiellement par des tris à plat, relèvent donc uniquement de cette institution et correspondent à la collecte de 1 463 questionnaires ainsi que dix entretiens individuels semi-directifs longs<sup>3</sup>. Pour

---

2 L'établissement retenu est une université de taille moyenne, pluridisciplinaire, implantée dans une ville de 150 000 habitants.

3 La sélection des étudiants s'est faite sur la base du volontariat. Dans le questionnaire transmis à l'issue de la formation *écri+*, ils pouvaient laisser leurs coordonnées pour être contactés pour

conduire ces derniers, un échantillon a été constitué au sein des formations concernées par le déploiement du dispositif. À travers ces entretiens, nous nous sommes plus particulièrement intéressés au parcours biographique de chaque étudiant, à son rapport aux langues vivantes ainsi qu'à son expérience relative aux institutions scolaires. Nous les avons ensuite questionnés sur leur perception du déroulement de leur première année à l'université et plus spécifiquement sur l'utilité ressentie des cours d'expression-communication qui leur ont été dispensés au regard de leur projet professionnel. D'une durée moyenne d'une heure, ces entretiens ont fait l'objet d'une retranscription puis d'une analyse thématique guidée par la grille d'entretien.

### 3. Entre réussite universitaire et insertion professionnelle, des logiques en tension

Un premier constat, révélé par l'étude quantitative menée auprès de la totalité des étudiants concernés par le dispositif *écri+* (1463 répondants), correspond au souhait des étudiants d'accéder à des modalités différenciées d'enseignement selon les thématiques à travailler. Pour travailler les compétences liées à l'orthographe, le vocabulaire, la syntaxe et la structure des phrases, les étudiants interrogés indiquent *a priori* préférer travailler en autonomie avec des ressources adaptées (plus de 50 % des répondants), alors que la rédaction de textes de type informatif et les compétences relatives à la compréhension de textes de spécialités seraient plus adaptées au travail avec un enseignant (27 % des répondants). Ce résultat est à mettre en regard du fait que les étudiants estiment majoritairement, et de façon concomitante que les principales compétences qu'ils devraient développer pour réussir à l'université sont relatives à l'orthographe et à la structure des phrases. Si globalement, *a posteriori*, les étudiants interrogés se déclarent satisfaits des enseignements reçus (plus de 63 % de répondants se déclarent « satisfaits » ou « assez satisfaits »), les données recueillies dans le cadre de l'étude qualitative ont mis en évidence un ensemble de facteurs qui viennent tempérer ce résultat. Deux éléments principaux ont été révélés par l'analyse des entretiens : l'importance du poids des dénominations des cours inscrits dans les cursus de formation ; une difficulté à percevoir l'apport des compétences travaillées à la fois pour la réussite universitaire et pour l'insertion professionnelle. Afin d'enrichir cette analyse, nous nous appuyons dans les paragraphes suivants uniquement sur les données collectées dans le cadre des entretiens réalisés. Les résultats complets de l'enquête quantitative ont pour leur part été exploités et valorisés dans le cadre de l'étude d'impact du dispositif, aussi bien à une échelle locale que nationale.

---

un entretien individuel. L'échantillonnage a ensuite été construit afin d'avoir un panel élargi des différentes formations (6/11 sont représentées ici).

### 3.1. La communication écrite, un enseignement aux multiples déclinaisons

Les dénominations retenues pour les enseignements dispensés ont une incidence sur leur perception par les étudiants : si l'apprentissage du « français » demeure symboliquement rattaché à la scolarité antérieure et renvoie invariablement à l'orthographe, la grammaire ou la syntaxe, les cours dont l'intitulé mentionne la communication sont perçus par les étudiants comme naturellement professionnalisants. Sur le terrain exploré dans le cadre de cette étude, l'intégration d'un module obligatoire relatif à la « communication en français » a été décidée pour l'ensemble des maquettes de licences de l'établissement. Conformément à l'approche portée par le projet, les volumes horaires et les contenus de cet enseignement varient d'un département à l'autre en fonction d'arbitrages collectifs et pédagogiques. Il en est de même des intitulés finalement retenus pour désigner ces cours. Pour les trois UFR (Unité de Formation et de Recherche) concernées<sup>4</sup>, représentant au final onze départements, les enseignements directement liés à *écri+* sont désignés des façons suivantes :

- ♦ Communication (1 département)
- ♦ Communication en français (4 départements)
- ♦ Expression écrite et orale (1 département)
- ♦ Français, langue de communication professionnelle (1 département)
- ♦ Information-communication/Écrire pour communiquer (1 département)
- ♦ Projet individuel en langue française/Projet collectif en langue française (1 département)
- ♦ Renforcement en français (2 départements)

Comme nous l'exposerons ci-après, cet état de fait a induit pour les publics concernés des interrogations, supputations et représentations diverses : les étudiants découvrent au fil des semaines que les contenus ne correspondent pas forcément aux intitulés des référentiels de formation. Si on s'en tient aux entretiens menés entre janvier et mai 2021 auprès d'étudiants de six départements différents, représentatifs du déploiement d'*écri+* au sein de l'université constituant notre terrain d'étude, quatre intitulés sont disponibles.

#### 3.1.1. Un éventail de dénominations lourd de conséquences

Dans le département de LEA (Langues Étrangères Appliquées), l'intitulé officiel du cours correspondant à *écri+* est « Français, langue de communication professionnelle ». Le volume d'heures dans ce département est l'un des plus réduits, il correspond à 5 heures d'enseignement placées uniquement au premier semestre. La directive donnée en début d'année aux enseignants qui se répartissent la promotion en 5 groupes de 20 étudiants était de « renforcer son français ». Pour les étudiants interrogés, le

---

<sup>4</sup> Droit, Staps et Sciences

cours a été spontanément rebaptisé, pour l'ensemble de la promotion, «*Français et communication*» [LEA\_1]. Les contenus proposés portaient principalement sur la révision des bases en orthographe et en grammaire, ainsi que sur la rédaction de lettres de motivation. «*La communication c'est développer un vocabulaire plus riche et apprendre à mieux exprimer ses idées. [...] Cela nous donnait une méthode pour mieux nous exprimer [pour rédiger], plus opérationnelle que le français tel qu'on le faisait à l'école*» [LEA\_1]. Les étudiants interrogés perçoivent ce cours comme «*utile*» précisant qu'il était «*agréable en grande partie grâce à l'enseignant qui les mettait à l'aise : il n'y a pas de question bête*» [LEA\_2]. Ils regrettent cependant que le cours se soit arrêté trop vite et ont l'impression de ne pas avoir beaucoup progressé au niveau de l'expression écrite. Une étudiante relève que le fait d'avoir eu un cours sur la lettre de motivation tombait très bien car cela répondait pour elle à un besoin immédiat : «*je vais me réorienter l'année prochaine, pour mon dossier sur Parcoursup c'est super !*» [LEA\_1].

«*Communication en français*» est l'intitulé choisi en SVT (Sciences et Vie de la Terre), en Géo (Géographie) et en MPCE2i (Physique Chimie) pour un cours proposé sur les deux semestres. «*Entre nous, on dit "du français" pour aller plus vite*» [MPCE2i\_2]. L'ensemble des étudiants interrogés notent le décalage entre le nom du cours inscrit dans leur emploi du temps, ce qu'ils en attendaient, et ce qui a été effectivement proposé. Un étudiant déclare : «*Quand j'ai vu cours de communication je m'attendais à des cours d'expression écrite, car en sciences on doit rédiger des rapports et des comptes rendus*» [SVST\_1]. Une autre étudiante renchérit : «*C'est vrai que quand je l'ai vu sur mon emploi du temps, avant de même savoir ce que c'était "communication en français", au départ ce que je m'imaginais c'était vraiment apprendre à parler, apprendre à faire un exposé, apprendre à parler en public, apprendre à répondre à un autre. Apprendre à écrire un CV, une lettre de motivation. Ce genre de choses qui était un peu plus professionnel finalement [...], parce que là en fait, je n'appellerai pas ça communication en français. J'appellerai ça vraiment des cours de français*» [MPC2i\_1]. Les étudiants interrogés partagent une attente très opérationnelle du cours par rapport à leur travail d'étudiant et là encore la «*communication*» renvoie à l'expression orale : «*Après on fait de la vraie communication en français : c'est-à-dire de l'oral, s'adresser à un interlocuteur*» [GEO\_1]; «*Je ne voyais pas trop la communication [...] il n'y avait pas de communication à l'oral entre les élèves [...] ce n'est pas comme si on faisait des exposés ou ce genre de choses*» [MPCE2i\_2]. Le terme «*communication*», du point de vue de l'écrit, renvoie alors systématiquement à des écrits professionnels (CV, lettre de motivation, rapport ou compte rendu) alors que celui de «*français*» est rattaché à l'orthographe ou à la grammaire : «*On peut faire quelques petits exercices de grammaire comme ça, ça peut passer, mais faire un cours exclusivement sur ça, je trouve ça un peu dommage*» [MPCE2i\_1]. Il apparaît notamment que des exercices de reprise des bases de la langue, proposés dans ce cours sous la forme de QCM, sont symboliquement rattachés à leur scolarité antérieure et à la discipline scolaire

« français » (Clayette, 2021). Selon les contenus et la répartition des activités entre le premier et le second semestre, les étudiants retirent de ce cours de « communication en français » un bénéfice, rarement exprimé au niveau de la langue écrite – impression de faire du français comme au collège (exercices, conjugaison, grammaire, synonymes...), mais portant davantage sur la production d'écrits structurés (méthode de la synthèse de textes, travail sur l'argumentation avec structures de phases, typologie d'arguments, connecteurs logiques) ou encore sur les activités orales (débat et prise de parole en petits groupes). Les écrits d'invention, exercice proposé en sciences, sont considérés comme relevant du travail de français : « *On devait faire une rédaction sur une histoire à partir d'une image ou décrire, enfin raconter une c'était, soit notre pire cauchemar ou notre maison idéale. Ce genre de choses, donc pour moi c'est du travail de français* » [MPCE2i\_2]. Si cet exercice a pu être stimulant et apprécié : « *c'était un truc assez perché* », il semble en décalage avec les attendus académiques supposés : « *les écrits sérieux* » [MPCE2i\_1].

Pour l'UFR de Droit, les intitulés retenus pour chaque semestre sont respectivement « Projet individuel en langue française » et « Projet collectif en langue française ». Si le nom du cours n'intègre pas le mot « communication », cela relève d'un choix opéré par les responsables pédagogiques de la formation : le terme serait selon certains « *trop connoté et trop rapproché du domaine de l'entreprise* » (Clayette, 2021, p. 250). Les représentations des enseignants<sup>5</sup> sur les attendus de ces enseignements ont donc également un impact important dans la mesure où elles façonnent le cadre de réception des apprenants. Pour des raisons de scénarisation pédagogique et de modalité d'évaluation, le cours, individuel au premier semestre, devient collectif au second. Il ressort de notre étude que ce choix n'est pas très clair pour l'étudiant lorsqu'il consulte son curriculum de formation.

Lors d'un *focus group* mené avec les étudiants de licence de droit<sup>6</sup> il a été révélé que l'intitulé du cours renvoyait essentiellement, si ce n'est à des interrogations, à une représentation du « français ». Ainsi, interrogés sur ce que leur évoquait le nom du cours avant de l'avoir commencé, les étudiants mentionnent : l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire, la rédaction. L'objectif revendiqué d'éloigner symboliquement ces contenus pédagogiques du monde professionnel par le choix des dénominations semble donc ici atteint : la communication s'efface au profit de la langue. Constat confirmé lors des entretiens : « *ce cours c'était des révisions, comme on nous l'a expliqué pour faire moins de fautes dans notre copie. [...] On n'a jamais eu plus d'explications sur le pourquoi de ce cours* ». L'éloignement, volontaire, de ces enseignements du monde professionnel est alors ressenti plutôt négativement : « *ce serait mieux de travailler*

---

5 Au total douze enseignants ont été interrogés par Élodie Clayette, deux dans le cadre d'entretiens individuels, les dix autres lors de deux entretiens collectifs (Clayette, 2021, p. 170)

6 Ces *focus group* ont été réalisés par une doctorante affectée à l'étude d'impact du projet *écri+*, en marge des entretiens qualitatifs mobilisés dans la présente publication.

*sur des textes en lien avec notre discipline, on a l'impression de faire du travail en plus et on a déjà énormément de trucs à faire et à lire» [DROIT\_1].*

Enfin, dans une perspective opposée, «Information-Communication» ou «Écrire pour communiquer» sont les intitulés retenus et affichés en STAPS. Interrogés en groupe lors de leur premier cours sur ce que leur inspirait ces dénominations, nombreux sont les étudiants à avoir pensé qu'il s'agissait d'une simple réunion d'information portant sur la filière de STAPS générale, ne le prenant pas comme un cours à part entière (Clayette, 2021). Cette observation a ensuite été confirmée lors des entretiens : *«Au premier cours magistral en début d'année on nous a expliqué, mais avant je ne savais pas du tout à quoi m'attendre et à quoi ça allait servir quand je l'ai vu dans l'emploi du temps» [STAPS\_2].* Cette étudiante ajoute que si en début d'année ce cours avait été présenté comme un «cours de français», elle aurait eu un *a priori* très négatif, dans la mesure où elle dit souffrir d'un «*petit traumatisme*» pour la discipline depuis le collège. L'affichage revendiqué de la communication joue donc ici un rôle plutôt positif, dans la mesure où il place les étudiants dans une situation inédite, face à des contenus supposés inconnus. Interrogés après avoir suivi ces enseignements, ils tempèrent cependant ce constat en fonction des sujets abordés et des travaux qui leur ont été demandés. Au début du semestre un rappel des règles de base d'orthographe, de conjugaison, de grammaire, revenait logiquement à *«travailler le français comme je l'appelle» [STAPS\_2].* Dans un second temps, la méthodologie de rédaction de lettre de motivation et de *curriculum vitae* a été abordée, sous l'angle de l'argumentation notamment, alors la perception s'inverse : *«tout ça là, c'était vraiment la communication parce qu'il y avait une partie orthographe où forcément il faut faire le moins de fautes possible. Mais là il faut surtout bien s'exprimer» [STAPS\_1].* La dimension «information» ou «info-com» renvoie au troisième type d'exercices proposés dans le cadre du cours au second semestre. Les étudiants étaient invités à identifier en groupe un sujet d'actualité dans la presse puis à construire une enquête journalistique écrite avec une interview et une revue d'article : *«C'était un des rares cours où on écrivait vraiment sur un thème défini. On nous donnait un contexte, on nous disait : vous êtes telle personne qui a fait telles études, vous voulez transmettre tel message.» [STAPS\_1].* Mais l'exercice a été différemment apprécié : *«C'est compliqué et ça ne m'intéresse pas trop, je ne veux pas devenir journaliste ; à la limite apprendre à faire un résumé d'article ça peut servir» [STAPS\_2].* Dans ce contexte particulier c'est donc bien le triptyque français-communication-information qui est spontanément évoqué pour faire référence à la maîtrise de la langue, l'insertion professionnelle et l'information médiatique.

### 3.1.2. Des stratégies d'accommodation variées

De façon transversale, nous constatons qu'au-delà des intitulés qui leur sont présentés, les étudiants interrogés en entretien utilisent entre eux pour désigner ces cours, l'expression «cours de français» dès lors que les thématiques traitées portent

sur les fondamentaux de la langue, même s'ils sont abordés dans un cadre général se revendiquant de la « communication écrite ». Ils les considèrent comme cours de « communication » quand les activités sont orientées vers le développement de compétences liées à l'oral, quand les travaux portent explicitement sur des écrits en lien avec le milieu professionnel, identifiés comme nécessaires à leur future employabilité, ou en lien avec les attendus universitaires supposés (rédaction de fiches de synthèse, travail sur des écrits professionnels, etc.).

Il en découle une implication et une motivation très variables d'une personne à l'autre face à ces enseignements qui n'appartiennent pas directement au cœur de leur formation ou spécialisation. Il s'agit pour certains de composer avec ce qu'il leur est imposé par l'institution sans en percevoir l'intérêt. Comme l'exprime une étudiante de la filière STAPS : « certains prenaient de la distance et disaient, bon c'est de l'orthographe on s'en fout. C'était pris avec beaucoup de légèreté pour pas mal d'élèves [...] Si on décidait de ne pas s'investir dans ce cours, il n'y aurait pas vraiment de conséquences » [STAPS\_1]. Attitude renforcée par le fait que les exercices n'étaient pas systématiquement notés, qu'ils pouvaient les réaliser comme ils le voulaient, « bâclé ou pas », relativisant le poids de cette matière dans la validation de leur semestre : « le français c'était vraiment minime niveau coefficient et niveau horaire ». Cependant, *a contrario*, d'autres mettent en avant que ces enseignements périphériques, au-delà des apports réels souvent minimisés « pour certains, des gens d'origine étrangère par exemple cela peut être utile [...], mais moi ça ne m'a rien apporté » [MPCE2i\_1] ; « s'il n'y avait pas de cours de français dans l'emploi du temps je serais tout aussi content, et puis le coefficient n'est pas très important » [GEO\_1], représentaient un moyen supplémentaire d'assurer leur réussite universitaire : « on savait que ce serait des points aussi faciles à gagner [...] Donc, au final, on se dit qu'on va faire le truc à fond pour vraiment gagner un maximum de points ». Deux logiques opposées guident donc les stratégies déployées par les étudiants face à un enseignement dont ils peinent à saisir la légitimité dans leur formation ainsi que ses apports potentiels pour le développement de leurs compétences. Certains reconnaissent cependant avoir pris conscience de l'intérêt du dispositif au fil des séances de cours : « Avec le recul je trouve que ce cours est indispensable et intéressant [...] passé l'effet flemme du départ et l'impression que ce cours était surfait » [SVST\_1]. La difficulté à nommer les choses, tant pour l'institution que pour les apprenants, traduit bien la diversité des approches et des représentations associées à la notion de « communication écrite » et aux objectifs qui lui sont assignés.

### 3.2. Une double finalité contrainte par l'approche par compétences

#### 3.2.1. Les compétences écrites, levier pour la réussite étudiante et professionnelle

De façon concomitante, l'analyse des verbatim a mis en lumière l'intérêt d'aborder l'écrit comme un élément facilitateur de la réussite étudiante et de l'insertion professionnelle. Les compétences écrites constituent ainsi un élément intrinsèque de l'exercice du métier étudiant (Coulon, 1997). Dans le contexte universitaire actuel marqué par une refonte des référentiels de formation, l'approche par compétences (APC) est largement adoptée pour guider ce changement. L'entrée disciplinaire, antérieurement retenue pour constituer les référentiels, est mise en retrait au profit de la formulation de compétences. Le terme de compétence renvoie à différentes acceptions en sciences de l'éducation et de la formation. Dans de nombreuses définitions, la compétence est associée à la question de «savoir-agir». Elle est alors appréhendée comme un comportement observable de l'ordre de la réponse à un stimulus (Rey, 1996) et une fonction faisant référence au type de poste occupé. Il s'agit en somme de considérer les compétences comme un ensemble cohérent qui permettent à un individu d'exercer un métier (Masclat et Leconte, 2007). Notre approche se base sur une définition de la compétence telle qu'elle est abordée par Jean Tardif (2017) qui la définit comme une action complexe s'appuyant sur des ressources diverses : savoirs, savoir-faire et savoir-être. Dans notre travail, la compétence professionnelle se caractérise par un ensemble de connaissances mises en œuvre dans la pratique du français. La dimension professionnalisante de la langue mobilise des ressources relevant traditionnellement du français (choisir un vocabulaire adapté, respecter les règles de grammaire et d'orthographe) et de la communication professionnelle comme par exemple rédiger une lettre de motivation, produire un rapport de synthèse ou encore effectuer une présentation orale. Notre travail autour de l'apport des compétences professionnelles de l'écrit est ciblé sur une population étudiante passant en quelques mois du statut d'élève à celui d'étudiant.

Certains étudiants relient la pratique de la langue écrite et orale à leur parcours scolaire. Les représentations autour de la langue portent en premier lieu sur la pratique du français écrit et oral dans un cadre académique. Ainsi la perception des compétences écrites est liée au parcours scolaire et aux souvenirs antérieurs faisant référence au corps enseignant comme cet étudiant en première année de Droit qui déclare avoir eu «*une prof très autoritaire... comme le français hein, très cadré... pour moi le français ça m'a permis d'être encadrée, d'avoir les bases, ça m'a permis d'avancer*» [DROIT\_1]. D'autres étudiants mentionnent des activités pédagogiques liées à leur statut d'élève comme le travail de lecture. «*Je n'ai jamais aimé lire quand on me forçait, mais la découverte du fantastique a révélé mon amour de la lecture*» [LEA\_2] déclare une étudiante de LEA. Un autre fait référence aux activités

de rédaction, de relecture ou encore d'organisation des idées inhérentes à l'écriture argumentée : *« les productions écrites qu'on faisait au lycée, quand on donne une thématique qu'il faut faire tout un développement dessus, j'aime bien arranger toutes les parties, arranger les idées »* [STAPS\_1]. La perception du niveau écrit évolue au fil du parcours scolaire, un étudiant déclare : *« J'étais nul en orthographe à l'école et au collège, j'avais des notes négatives en dictée. J'avais beau me relire, je ne voyais pas mes fautes. C'est au lycée que j'ai repris tout ça avec des profs plus pédagogues. »* [GEO\_1].

Les étudiants prennent conscience de l'importance du français comme élément facilitateur de la réussite universitaire, et de façon concomitante comme préalable à l'accès au monde du travail. Certains étudiants se sont exprimés sur leur perception du rôle et de la place de l'écrit. Une étudiante insiste sur la nécessité de choisir un vocabulaire adapté : *« Choisir ses mots en fonction du public qu'on a, c'est très important je m'en rends compte depuis la fac et dans mon activité d'arbitre. »* [SVST\_1]. Un autre met en évidence le recours fréquent de l'écrit dans la filière universitaire choisie : *« Il y a beaucoup de matières en STAPS où il faut écrire je ne m'attendais pas à autant. »* [STAPS\_2]. Des étudiants partagent un point de vue similaire : il paraît nécessaire d'avoir un niveau d'expression leur permettant d'évoluer dans les meilleures conditions possibles que ce soit dans leur parcours universitaire ou professionnel futur.

### 3.3. Compétences communicationnelles et professionnalisation

Les compétences rédactionnelles constituent une des préoccupations de certains étudiants comme [GEO\_1] qui déclare : *« C'est important de travailler le CV, la lettre de motivation. C'est important d'avoir un vocabulaire soutenu pour les entretiens. »*. Le travail autour de l'écrit à l'université est perçu comme important pour *« des cours lors desquels il y a beaucoup d'écrits, des examens où la rédaction est valorisée »* [MPCE2i\_1]. Cette étudiante précise : *« c'est maintenant qu'il faut travailler, car après ce ne sera plus la priorité »*. Le métier d'étudiant est considéré comme étape temporelle préalable à la vie professionnelle qui mobilisera des compétences langagières travaillées et acquises pendant les études supérieures. Certains étudiants adoptent une posture réflexive dès lors qu'il s'agit d'aborder la question des apports du dispositif écrit+ : *« la langue française est difficile et il est important que les étudiants soient armés pour leur entrée dans le monde professionnel. Ce cours est plus axé sur des mises en situation pour le monde professionnel que ce qu'on fait antérieurement en français au lycée. »* [LEA\_1]. Un étudiant en première année de droit estime : *« C'est bien d'avoir un "cours de français" à la fac pour revoir les bases, le niveau baisse, c'est la faute aux ordis. Les profs nous disent qu'en master c'est la cata faut reprendre tout ça. »* [DROIT\_1].

Les cours dédiés à l'expression et à la communication sont appréhendés en tant que compétence transversale, notamment par deux étudiants de la filière STAPS. Le premier déclare : *« je pense c'est surtout de nous apprendre à nous exprimer correctement et de manière concise pour vraiment aller à l'essentiel parce que j'ai remarqué que dans beaucoup de travaux qu'on rendait souvent on paraphrasait un peu on disait plein de choses qui ne servaient à rien. »* [STAPS\_1]. Le deuxième insiste sur la dimension communicationnelle de la langue « métier » (kinésithérapeute) : *« ça aide à ne pas être pris pour des rigolos dans le monde professionnel. »* [STAPS\_2].

Un des apports du dispositif *écri+* se situe au niveau des ressources ciblées sur les productions professionnelles comme le *curriculum vitae* ou la lettre de motivation : *« j'ai trouvé utiles les ressources liées à la lettre de motivation, synthèse »* [LEA\_2] ; *« Mais autrement tout ce qui était avec construction d'une lettre de motivation savoir argumenter et tout ça c'était bien de l'aborder. »* [STAPS\_1]. Les cours sont perçus comme utiles dès lors qu'il s'agit de développer et d'approfondir des compétences autour d'outils professionnels ancrés dans la réalité : *« le Cv et la lettre de motivation, ça va me servir. C'était bien »* [MPCE2i\_1] ou encore *« on en a besoin et on n'avait jamais vu ça de manière aussi poussée avant. C'est la partie "cours de communication" je trouve ça bien ce n'est pas du français comme au lycée »* [STAPS\_2]. Nous remarquons que certains étudiants mettent l'accent sur la nécessité de maîtriser la langue dans la sphère professionnelle, ainsi que dans leur vie étudiante notamment pour travailler pendant leurs études : *« il faut bien écrire français pour son futur métier, [...] quand on écrit bien, je pense qu'on paraît plus crédible. Le fait de savoir écrire français, je trouve que c'est important »* [MPCE2i\_1]. Un étudiant en STAPS estime *« on peut en avoir de plus en plus besoin (lettre de motivation) forcément avec les emplois étudiants ou même rentrer dans le monde du travail après la licence. J'ai trouvé intéressant d'avoir un avis plus professionnel sur la question. »* [STAPS\_1]. Les dimensions communicationnelles et professionnelles du langage sont fortement liées du point de vue des étudiants interrogés.

## Conclusion

La généralisation, en première année de licence, d'enseignements relatifs à la communication écrite est contrainte par des impératifs pédagogiques et institutionnels qui conduisent les responsables de formation à déployer de multiples approches afin de garantir la cohérence et la lisibilité des maquettes. Il en découle une multiplication de formes, de dénominations, d'attentes, d'objectifs et de scénarisations. Le dispositif *écri+* intègre délibérément cette latitude : notre étude de terrain nous a permis de saisir les conséquences de sa déclinaison au sein d'un établissement. Le caractère polymorphe de ces formations peine cependant à lutter contre un présupposé défaut de légitimité, que notre étude a mis en lumière auprès des étudiants, mais qui est également évoqué, explicitement ou implicitement, par certains enseignants. Ce défaut de légitimité est d'autant plus prégnant que le travail de l'écrit correspond

au développement de compétences transversales, parfois considérées comme peu importantes au regard d'autres disciplines prévalentes, ou susceptibles d'éloigner les apprenants de leur cœur de formation. La dimension professionnalisante des cours dédiés au français écrit n'est pas valorisée comme telle dans les différents cursus. Ce constat peut sembler d'autant plus surprenant que la modification de la « forme universitaire » (Peraya, 2018) occasionnée par la généralisation de l'APC se prête, *a priori*, à la valorisation de ce type d'initiatives. La distinction entre le travail de l'écrit utile à la réussite universitaire, et celui dédié à l'insertion professionnelle, que nous avons identifiée dans certaines UFR semble, sur ce point, favoriser l'engagement des étudiants dans les activités. Il faut bien entendu relativiser la portée des résultats acquis sur cette base déclarative, nous insistons bien sur le fait qu'il peut y avoir un écart important entre les représentations et les pratiques, que les représentations participent de la construction des pratiques futures pour les étudiants interrogés. Il serait nécessaire de mener une étude plus systématique sur l'ensemble des universités partenaires. Cette étude n'est qu'une première étape de l'analyse d'impact. Nous poursuivons ce travail en questionnant actuellement les enjeux relatifs aux modifications des pratiques enseignantes, et la capacité du dispositif à faire émerger ou non, au sein de chaque établissement dans un premier temps, puis à une échelle nationale, des communautés de pratique. La stabilisation, puis l'échange au sein de collectifs, de séquences de formations et de retour d'expériences est un élément important du projet, présenté comme étant de nature à faciliter une progressive stabilisation de formes, de libellés ainsi qu'un enrichissement en contenus et scénarios pédagogiques.

## Bibliographie

- Annot, E. (2012). *La réussite à l'université. Du tutorat au plan licence*. Coll. Pédagogies en développement. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Bourdet, J.-F., Clayette, É. et Salam, P. (2021). Écrire à l'université : De l'engagement des acteurs à l'évolution des pratiques. *Le français aujourd'hui*, 212(1), 91-103. Doi : <https://doi.org/10.3917/lfa.212.0091>
- Clayette, É. (2021). *Dispositif d'accompagnement pour l'amélioration des compétences écrites en contexte universitaire : enjeux et impact sur les représentations et les pratiques : l'exemple du projet écri+*. Thèse pour l'obtention du titre de docteur en linguistique sous la direction de J.-Fr. Bourdet, Le Mans Université. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03514811/document>
- Coulon, A., (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Coll. Politique d'aujourd'hui, Paris, France : Presses universitaires de France, 213 p.
- Duguet, A., Lambert-Le Mener, M. et Morlaix, S. (2016). Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles

- perspectives de recherche ? *Spirale — Revue de recherches en éducation*, 57(1), 31-53. Doi : <https://doi.org/10.3406/spira.2016.1745>
- Gumpers, J. J. et Hymes, D.H. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York et Chicago, Holt Rinehart et Winston, 598 p.
- Lépine, V. (2016). Penser la professionnalisation comme une mise en mouvement : les communicateurs, *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 9. Doi : <https://doi.org/10.4000/rfsic.2266>
- Mascllet, J. et Leconte, C. (2007). Le Projet Personnel et Professionnel (« Le PPP ») : Création d'une démarche fonctionnelle adaptée à l'I.U.T. *Psychologie du travail et des organisations*, 13(2), 73-100.
- Peraya, D. (2018). Technologies, innovation et niveaux de changement : les technologies peuvent-elles modifier la forme universitaire?, *Distances et médiations des savoirs* [Online], 21 | 2018, Online since 10 March 2018. Doi : <https://doi.org/10.4000/dms.2111>
- Pournay, M., Tardif, J. et Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Coll. Pédagogie en développement, Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, 364 p.
- Romainville, M. et Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (1<sup>re</sup> éd.). Coll. Perspectives en éducation & formation. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris, France : ESF.
- Tardif, J. (2017). Chapitre 1. Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. Dans M. Poumay (éd.), *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Coll. Pédagogie en développement (pp. 15-37). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.